



**HAL**  
open science

## Les baladeurs MP3 en classe d'anglais au lycée : représentations et attitudes des apprenants

Adeline Saverna

► **To cite this version:**

Adeline Saverna. Les baladeurs MP3 en classe d'anglais au lycée : représentations et attitudes des apprenants. Linguistique. Université du Havre, 2016. Français. NNT : 2016LEHA0004 . tel-01410130

**HAL Id: tel-01410130**

**<https://theses.hal.science/tel-01410130v1>**

Submitted on 6 Dec 2016

**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.



## THÈSE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DU HAVRE

Discipline : didactique de l'anglais

# LES BALADEURS MP3 EN CLASSE D'ANGLAIS AU LYCEE

Représentations et attitudes des  
apprenants

Présentée et soutenue publiquement le 21/03/2016 par :

Adeline SAVERNA

Sous la direction de M. le Professeur Jean-Claude BERTIN (Université du Havre) et Mme le Professeur Emmanuelle ANNOOT (Université de Rouen)

### Membres du jury :

- Madame le Professeur Emmanuelle ANNOOT, Université de Rouen
- Monsieur le Professeur Jean-Claude BERTIN, Université du Havre
- Madame le Professeur Muriel GROSBOIS, Université Paris-Sorbonne
- Madame le Professeur Annick RIVENS-MOMPEAN, Université Lille 3
- Monsieur le Professeur Geoffrey SOCKETT, Université Paris-V

## **RESUME**

### **Les baladeurs MP3 en cours d'anglais – représentations et attitudes des apprenants**

Cette thèse relève de la didactique de l'anglais. Il s'agit d'une étude exploratoire des représentations et attitudes de 170 lycéens, relative à l'introduction et l'utilisation du baladeur MP3 en cours d'anglais.

Notre démarche d'investigation a reposé sur une approche systémique de la situation d'apprentissage. Afin de mettre au jour l'attitude des apprenants, nous avons utilisé des questionnaires.

Nos résultats ont mis en évidence l'absence d'unanimité dans l'acceptation du baladeur MP3 en cours d'anglais. Une utilisation régulière du baladeur MP3 dans la vie quotidienne ne prédispose pas à son appropriation dans un contexte scolaire. Le baladeur MP3 n'est pas un objet réel – c'est un artefact qui se reconstruit selon les usages. Notre étude a également montré que les représentations de l'objet technologique chez les apprenants dépendaient de leurs représentations des autres éléments de la situation d'apprentissage.

*Mots-clés : didactique – apprentissage de l'anglais – approche systémique – TIC – baladeur MP3 – représentations des apprenants – attitudes des apprenants – usage/appropriation*

## **ABSTRACT**

### **MP3 players in English classes – learners' beliefs and attitudes**

This PhD thesis concerns the learning/teaching of the English language. It consists in an exploratory study of 170 high school students' beliefs and attitudes as regards the introduction and use of an MP3 player in English classes.

Our investigation was based on a systemic approach of the learning context. In order to expose the learners' attitude, we used questionnaires.

Our results highlighted the absence of consensus in the acceptance of the MP3 player in English classes. A frequent use of the MP3 player in the daily life does not involve its appropriation in a school context. The MP3 player is not a real object – it is an artefact that is reconstructed according to the uses. Our study also showed that the learners' beliefs of the technological object depended on their beliefs of the other elements belonging to the learning context.

*Key-words: learning/teaching – English learning – systems theory – ICT – MP3 player – learners' beliefs – learners' attitudes – use/appropriation*

# REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord exprimer mes sincères remerciements à mes deux directeurs de thèse, Jean-Claude BERTIN et Emmanuelle ANNOOT pour avoir accepté de diriger cette thèse. Leur rigueur, leurs remarques avisées et surtout, les encouragements constants qu'ils m'ont adressés m'ont beaucoup aidé à accomplir ce travail.

Je remercie également Myriam PEREIRO, ma directrice de mémoire de Master 2, qui m'a encouragée à poursuivre mes recherches. Sans elle, je ne me serais pas lancée dans une thèse.

Mes remerciements s'adressent également :

- aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail;
- à ma sœur, Mélanie, pour l'aide qu'elle m'a apportée avec Excel ;
- à ma mère, pour sa relecture de ma thèse ;
- à mes élèves pour avoir joué le jeu en acceptant de répondre à mes questionnaires ;
- aux amis proches et collègues qui ont toujours témoigné de l'intérêt pour l'avancement de ma thèse ;
- à Alexandre, pour ne s'être jamais plaint de mes innombrables heures passées devant l'ordinateur.

Enfin, je remercie tout particulièrement mes parents qui ont cru en moi et qui ont fait que je suis celle que je suis. Je leur dédie ma thèse...

*« Il est bien des choses  
qui ne paraissent impossibles  
que tant qu'on ne les a pas tentées. »  
André Gide*

# SOMMAIRE

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUCTION GENERALE</b>               | <b>6</b>   |
| <b>PARTIE 1 – LE CADRE THEORIQUE</b>       | <b>18</b>  |
| CHAPITRE 1. Apprendre une langue étrangère | 21         |
| CHAPITRE 2. Les apprenants                 | 84         |
| CHAPITRE 3. Les technologies               | 109        |
| <b>PARTIE 2 – L’EXPERIMENTATION</b>        | <b>144</b> |
| CHAPITRE 4. Méthodologie                   | 146        |
| CHAPITRE 5. Résultats généraux             | 177        |
| CHAPITRE 6. Discussion                     | 219        |
| <b>CONCLUSION GENERALE</b>                 | <b>295</b> |
| Références bibliographiques                | 311        |
| Annexes                                    | 342        |
| Liste des tableaux                         | 352        |
| Liste des figures                          | 355        |
| Liste des graphiques                       | 358        |
| Table des matières                         | 362        |

**INTRODUCTION**

**GENERALE**

## QUESTION DE RECHERCHE ET PROBLEMATIQUE

Le baladeur MP3 est un objet de la vie courante qui a été initialement conçu pour diffuser du son. Sur ce baladeur numérique, les fichiers audio sont généralement compressés sous un format MP3, d'où son appellation<sup>1</sup>. Le baladeur MP3 est apparu il y a une quinzaine d'années, en 1998. Il s'est nettement développé et démocratisé à l'instar du téléphone portable. Il a pris la relève du baladeur à cassettes (le *walkman*) et du lecteur portatif de disques (le *discman*). Son développement est tel qu'il a été introduit depuis quelques années dans le contexte scolaire. L'usage du baladeur MP3 pour les langues est envisagé dès 2000 (Sabiron perçoit le baladeur MP3 comme un outil favorisant l'autonomie en compréhension de la langue étrangère orale – Sabiron, 2000). Les premières expériences généralisées de baladodiffusion en contexte scolaire ont eu lieu en milieu universitaire (avec notamment la Duke University) à partir de 2004. Pour l'apprentissage des langues, le baladeur MP3 peut être utilisé à la fois pour des activités d'écoute (en stockant des fichiers audio) et pour des activités de production orale (grâce à la fonction dictaphone des baladeurs). Dans le monde de l'éducation, le terme « baladodiffusion » est employé pour parler de l'usage des baladeurs MP3. Il s'agit de la traduction anglaise du mot *podcasting*. *Podcasting* est un mot-valise composé de *iPod* et de *broadcasting* (diffuser). Il est apparu pour la première fois en 2004 et a été élu « mot de l'année » en 2005 par le *New Oxford American Dictionary*. Ce terme est assez controversé dans la mesure où il fait la part belle à un fabricant en particulier, à savoir *Apple*. L'appellation française est plus neutre à cet égard. Toutefois, cette appellation ne sera pas retenue dans cette thèse car elle met principalement en valeur le travail d'écoute, ce qui est réducteur par rapport aux deux types d'usage oral (compréhension et production) que nous mettrons en œuvre et que nous analyserons. C'est pourquoi nous privilégions le terme d'« oral nomade » : celui-ci renvoie à tout usage pédagogique nomade permettant de faire de l'oral.

---

<sup>1</sup> Contrairement au baladeur MP4 qui permet de voir de la vidéo, le baladeur MP3 est un appareil qui diffuse uniquement des fichiers audio.



Quand nous parlerons de « baladeur MP3 », nous nous réfèrerons à la fois au baladeur numérique autonome et à la fonction baladeur MP3 d'un téléphone portable. Dans les deux cas, le concept est le même : l'écoute et l'enregistrement se font sur un artefact petit et transportable.

Notre question de recherche porte sur l'accueil du baladeur MP3 en cours d'anglais au lycée par les apprenants (seconde, première, terminale, BTS). La thèse s'intéresse aux représentations et aux attitudes de lycéens face à l'introduction du baladeur MP3 à l'école.

Selon Rabardel (1994), un artefact devient instrument lorsqu'il est mis en situation : par conséquent, il se construit selon son contexte d'utilisation. Dans cette thèse, il s'agira de voir si l'introduction d'un objet appartenant traditionnellement à la sphère privée et valorisé dans cette même sphère est synonyme d'adoption par les apprenants dans le contexte scolaire : une normalisation de l'artefact dans la sphère privée est-elle suivie *de facto* de sa normalisation dans le domaine scolaire ?

Cette problématique trouve sa justification dans le double-processus de genèse instrumentale (à savoir quand un artefact devient instrument ; Rabardel, 1995).

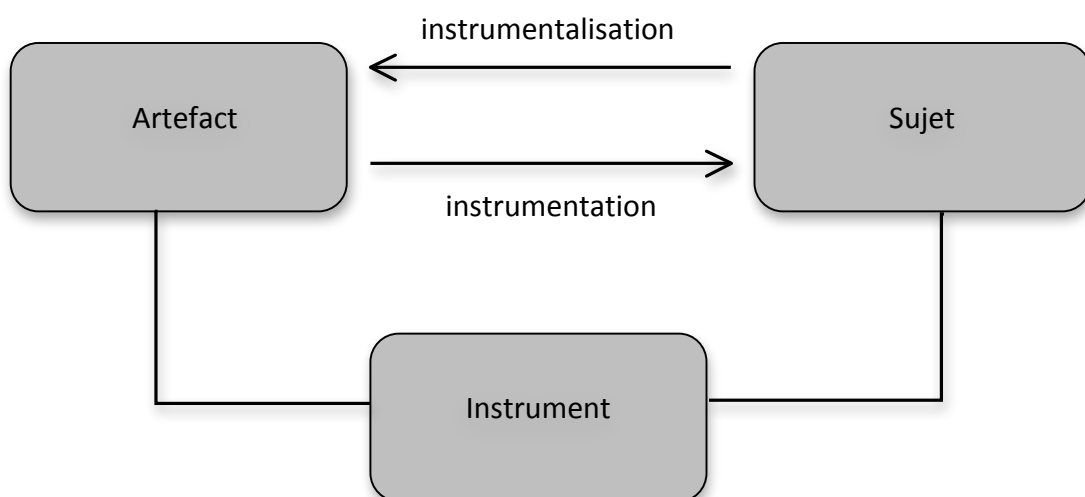


Figure 1 – La genèse instrumentale (d'après Rabardel, 1995)

D'un côté, il y a une instrumentalisation (mouvement orienté du sujet vers l'artefact). Ainsi, lorsque le sujet utilise l'artefact, il lui attribue des propriétés. L'utilisateur – i.e. l'apprenant – transforme alors l'objet en utilisant les fonctions dont il a besoin pour l'action qu'il doit mener.

De l'autre, il y a une instrumentation (mouvement orienté de l'objet vers le sujet). Cela signifie que le sujet évolue avec la transformation et l'évolution des schèmes d'usages. Ainsi lorsque le baladeur MP3 est utilisé dans un contexte scolaire, il détient une nouvelle fonction, qui diffère de celle qu'il a en contexte privé (instrumentalisation), et cela a une répercussion sur l'apprenant/utilisateur, sur ses actions et ses pensées (instrumentation).

## INTERET DE LA RECHERCHE

L'intérêt de ce travail de recherche réside dans le fait qu'il vient combler un vide. Tout d'abord, comme l'indique Pothier (2003), la recherche en anglais ne s'intéresse pas souvent au domaine de la didactique :

En ce qui concerne les langues vivantes enseignées en France (anglais, allemand, espagnol, etc.), on constate que la recherche universitaire se focalise essentiellement sur deux aspects : littérature et linguistique, et que tout ce qui touche à la didactique des langues est plutôt le fait de francs-tireurs originaux qui, généralement, s'intéressent à l'enseignement dans le secondaire, et, pour quelques-uns, dans le supérieur. (Pothier, 2003 : 47)

S'il est vrai que les propos de Pothier commencent à dater (2003) et que des thèses en didactique sont présentées en section 11 (*Langues et littératures anglaises et anglo-saxonnes*), il n'en demeure pas moins que la recherche en anglais continue à se concentrer principalement sur la littérature, la civilisation et la linguistique. Ainsi, sur toutes les thèses soutenues entre 2003 et 2015 en langues et littératures anglaises / études anglaises en France, 19% d'entre elles uniquement concernaient le domaine de la didactique (soit 31 thèses sur 161)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Données disponibles sur [www.theses.fr](http://www.theses.fr)

Contrairement au nombre restreint de thèses, de plus en plus d'articles ont été publiés sur les TICE<sup>3</sup> (*Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement*)<sup>4</sup>. Toutefois, ceux-ci concernaient principalement les technologies de type ordinateur, et peu d'entre eux faisaient référence aux baladeurs MP3. Or, ces deux technologies ne présentent pas les mêmes caractéristiques et le même mode opératoire : les baladeurs MP3 requièrent par exemple moins de manipulations techniques ; ils sont plus facilement transportables et beaucoup moins onéreux que les ordinateurs.

De plus, l'état de l'art sur l'utilisation des technologies dans le primaire et secondaire est également, selon Guichon (2011), limité ; deux-tiers des études concernent l'enseignement supérieur :

A de rares exceptions près, les quelques recherches qui se déroulent dans le primaire et secondaire sont portées par des enseignants en poste dans ces environnements professionnels et qui sont engagés dans une recherche doctorale. (Guichon, 2011 : 27)

C'est d'ailleurs le cas de notre travail de recherche.

Cela est dû au caractère « plus contraint et hiérarchisé de l'enseignement secondaire » (Guichon, 2011 : 28) qui ne permet pas une marge de manœuvre très importante pour l'expérimentation. Guichon évoque un manque d'accessibilité du matériel, des lourdeurs administratives pour emprunter le matériel, un défaut de maintenance... Il fait également référence au manque d'accompagnement fourni par l'institution (2012a : 57). Nous pouvons aussi ajouter la plus grande rigidité apportée par les Bulletins Officiels qui fixent une ligne directrice concernant l'enseignement.

Lorsque les différentes recherches se sont intéressées aux utilisateurs, les données manquaient également de représentativité dans la mesure où un nombre limité d'utilisateurs était étudié (Guichon, 2011 : 28) : seule 1 étude sur 5 proposait une cohorte de plus de 100 sujets tandis que la majorité des travaux s'appuyaient

---

<sup>3</sup> TIC est l'acronyme de *Technologies de l'Information et de la Communication*. L'acronyme TICE (TIC + Enseignement) renvoient aux outils et produits numériques utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement. Les TICE sont des TIC au service de l'école.

<sup>4</sup> Voir en annexe 1 une compilation non-exhaustive des publications écrites sur le domaine des TIC en contexte scolaire (Bertin & al, 2010 : 146-147).

sur des données comptant entre 1 et 15 sujets. C'est pourquoi ce travail de recherche concernera un nombre élevé d'utilisateurs.

Enfin, comme nous venons de l'indiquer, nous envisageons l'utilisation du baladeur MP3 dans le cadre du double-processus de genèse instrumentale développé par Rabardel (1995). Lors du processus d'instrumentalisation, il y a transformation de l'artefact (l'utilisateur adapte l'outil à ses besoins). Lors du processus d'instrumentation, il y a également transformation, celle du sujet (l'utilisateur s'adapte aux contraintes et potentialités de l'artefact et s'accommode aux nouveaux schèmes d'usage). Nous nous situons donc dans une perspective qui se veut dynamique et évolutive, ce qui différencie cette étude des travaux antérieurs, s'appuyant sur des fondements plus analytiques et plus statiques<sup>5</sup>.

## POSTURES DU CHERCHEUR

Dans le cadre d'un travail de recherche, le chercheur doit préciser ses positionnements : indiquer son contexte personnel, présenter le contexte de recherche, et expliciter le contexte d'intervention (Demaizière & Narcy-Combes, 2007 : 10).

Pour cette thèse, la posture du chercheur est double. En effet, le chercheur est en même temps l'enseignante des classes à l'étude. Puren fait la distinction entre un « étudiant-chercheur » et un « enseignant-chercheur » (2015 : 11). Dans le premier cas de figure, c'est un étudiant qui prépare son mémoire ou sa thèse ; dans le deuxième cas de figure, c'est un titulaire des universités françaises (un chercheur professionnel). Nous entrons ainsi dans la catégorie de l'« étudiant-chercheur ». Cette double posture du chercheur a été qualifiée de « posture d'observation participante » par Rivens-Mompéan (2013 : 348) : le chercheur se situe à la fois

---

<sup>5</sup> Nous reviendrons sur cette opposition entre les deux démarches lorsque nous détaillerons notre posture épistémologique (en 1.2.4).

dans l'engagement et dans la distanciation. Il perçoit le terrain d'enseignement-apprentissage en fonction de ses intentions et des expériences d'enseignement :

L'expérience professionnelle personnelle et collective en effet génère forcément dans la durée des modèles praxéologiques : un type de schéma de classe, un type de questionnement des documents, différentes procédures de travail, etc. (Puren, 2015 : 14)

Notre champ de recherche sera donc limité par le cadre institutionnel dans lequel nous intervenons et par le public avec lequel nous travaillons.

Cette posture implique également l'existence de biais (il n'y a pas de distanciation totale possible). L'énoncer et en avoir conscience permet de contourner et limiter ceux-ci. Nous y prêterons attention notamment lors de l'élaboration de notre instrument de recherche (à savoir notre questionnaire) en essayant de réduire l'influence que pourrait avoir l'enseignant de la classe sur les réponses des élèves répondants. De plus, notre méthodologie suivra une approche principalement centrée sur des statistiques, afin d'éviter une trop grande subjectivité (à la fois de la part des élèves et de la part du chercheur) liée à notre double posture.

Notons toutefois que toutes les données de terrain, quelle que soit la manière dont elles ont été recueillies, ne reflètent pas une réalité empirique :

« Les données de terrain » du chercheur ne seront pas plus des « données brutes » que celles des enseignants, puisqu'il les aura au moins sélectionnées puis *analysées* et *interprétées* en fonction de sa problématique de recherche. (Puren, 2015 : 14)

Le présent travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues. Mais qu'est-ce que la didactique ? Bailly (1997) propose la définition suivante :

Elle renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s'agit dans tous les cas pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage. (1997 : 10)

Contrairement à la pédagogie qui concerne la mise en œuvre pratique, la didactique comporte deux volets : l'observation et la description d'un côté et la

mise en œuvre pratique et l'action de l'autre (Pothier, 2003 ; Demaizière & Narcy, 2007 ; Guichon, 2011 ; Puren, 2015). Elle peut se définir comme « un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés » (Bailly, 1998 : 31).

Si notre domaine de référence est la didactique des langues, cela n'exclut toutefois pas d'avoir recours à d'autres domaines de référence. La didactique des langues se trouve au carrefour de plusieurs disciplines. C'est en effet la thèse de Pothier : sa « marguerite de la didactique » (2003) illustre bien la transdisciplinarité<sup>6</sup> de la didactique des langues, ses rapports avec les autres disciplines :



Figure 2 – « La marguerite de la didactique » (Pothier, 2003)

<sup>6</sup> La transdisciplinarité « fait référence à ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline. » (Tardif, cité par Pothier, 2003 : 40)

A la lecture de cette figure, deux parties se détachent : la partie supérieure qui se concentre sur « le choix et l'organisation des contenus qui seront mis en œuvre », et la partie inférieure qui constitue « le soubassement théorique et expérimental qui nourrit la pratique » (2003 : 37). Nous retrouvons ici le bicéphalisme de la didactique, évoqué plus haut. Celui-ci déterminera la structure de notre thèse : la réflexion théorique et la mise en œuvre pratique constitueront ainsi les deux parties de notre travail de recherche.

En effeuillant la marguerite, nous constatons que la didactique des langues s'appuie le plus souvent sur les sciences de l'éducation, les sciences du langage, les sciences psychologiques, les sciences sociales, ainsi que les sciences de l'information et de la communication et l'informatique... C'est pourquoi il nous sera possible de nous référer à d'autres disciplines dans le cadre de notre travail de recherche :

La réalité polymorphe de l'enseignement apprentissage des langues étrangères oblige le futur enseignant, le formateur et le chercheur à s'abreuver à de multiples sources, sans exclusive, sans complexe et sans reniement de quiconque. (Pothier, 2001 : 385)

Demaizière et Narcy-Combes (2007) considèrent qu'il existe cinq catégories de méthodologie en didactique des langues : la recherche épistémologique, la recherche de synthèse, la recherche (quasi) expérimentale, la recherche-action, la recherche développement.

*Tableau 1 – Les catégories de méthodologie en didactique des langues*

|  |   |
|--|---|
| <b>Recherche épistémologique</b>       | Travail de pré-théorisation, qui s'intéresse à la manière dont les chercheurs construisent leur recherche |
| <b>Recherche de synthèse</b>           | Travail de théorisation, qui a pour but de dresser un état des lieux des connaissances sur un domaine     |
| <b>Recherche (quasi) expérimentale</b> | Crée les conditions expérimentales qui permettent de valider ou non une hypothèse de travail              |
| <b>Recherche-action</b>                | Relève de l'expérimentation, mais il ne s'agit  |

|                                |   |
|--------------------------------|---|
|                                | pas seulement d'une simple observation (le chercheur est partie prenante de l'action) |
| <b>Recherche développement</b> | Créé un matériel pédagogique (prototypage, expérimentation, validation, diffusion)    |

Selon ces définitions, notre travail se situe à mi-chemin entre le domaine de la recherche quasi-expérimentale et celui de la recherche-action. Il s'agit en effet de proposer une expérimentation sur le terrain dans le but de valider ou non une hypothèse de travail. Nous ne ferons pas seulement une observation de la situation d'apprentissage ; nous créerons un environnement d'apprentissage (en introduisant des baladeurs MP3 dans la pratique du cours d'anglais) que nous analyserons. Dans une recherche-action, le chercheur est impliqué dans le dispositif. Notre double posture est au service de cette méthodologie dans la mesure où elle joue un rôle qui facilite l'action dans un dispositif. Dans cette thèse, nous nous positionnons dans une logique à la fois de compréhension et d'intervention. D'ailleurs pour Puren, la recherche en didactique des langues/cultures est une discipline qui se veut d'observation (« le but est de connaître la réalité en elle-même », 2015 : 10) et dans le même temps, d'intervention (« le but principal est d'agir sur la réalité », 2015 : 10).

Enfin, Narcy-Combes propose également de classifier la recherche selon deux grandes postures de base (2002) :

*Tableau 2 – Tableau des postures de la recherche*

| <b>Posture explicative</b>   | <b>Posture compréhensive</b>                              |
|--|---|
| Objectiviste   | Subjectiviste   |
| S'intéresser aux observables   | Comprendre ce qui meut les individus                      |
| Partir d'une théorie, formuler une hypothèse, et chercher à la valider | Partir des données pour comprendre les phénomènes sociaux |
| Descendante  | Ascendante  |



Notre posture relève de la posture compréhensive<sup>7</sup>. En effet, les représentations ne font pas partie du domaine de l'observable. Notre étude aura pour objectif de mettre au jour les attitudes des apprenants à l'égard du baladeur MP3 dans la classe d'anglais en partant de leurs représentations. Nous nous concentrerons ainsi sur ce qui est intérieur aux individus, afin de comprendre leurs comportements. Cette posture déterminera notre instrument d'étude : nous utiliserons un questionnaire dans la mesure où il permettra de verbaliser ce qui n'est pas observable et de comprendre les comportements des apprenants à l'égard des baladeurs MP3.

## **STRUCTURE DE LA THESE**

Dans une première partie, nous présenterons le cadre théorique de notre recherche. Nous développerons notre positionnement épistémologique, qui est un élément indispensable pour contextualiser une étude selon Demaizières & Narcy-Combes (2007 : 3). En effet, la construction d'un objet peut être différente d'un chercheur à un autre. Par conséquent, le travail préalable d'un chercheur est celui d'« objectivation » (Bachelard, 1936), c'est-à-dire le passage de l'objet réel, sensible, à l'objet construit.

Le chapitre 1 s'intéressera aux mécanismes qui interviennent dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Il déterminera notre positionnement sur le comment apprend-on, pourquoi apprend-on et qu'apprend-on dans un cours de langue étrangère.

Le chapitre 2 se penchera sur les utilisateurs des baladeurs MP3, à savoir les apprenants dans notre étude. Il tentera d'en dresser un portrait et précisera la formation de leurs représentations et attitudes. Il présentera également la relation que les élèves entretiennent avec les technologies au sein de la sphère privée dans la société contemporaine.

---

<sup>7</sup> D'ailleurs, selon Narcy-Combes (2002), l'approche compréhensive est celle qui est la plus cohérente en recherche-action, méthodologie dans laquelle s'inscrit notre travail.

Le chapitre 3 constituera « une carte du terrain<sup>8</sup> » (Dörnyei, 2007, cité par Guichon 2012a : 47) des technologies dans le système scolaire, c'est-à-dire qu'il établira un état des lieux des TIC. Puis il se concentrera sur l'apprentissage nomade à travers les baladeurs MP3 en proposant une revue des articles et ouvrages sur le sujet.

Ce cadre théorique nous permettra d'émettre des hypothèses et d'élaborer notre instrument de recherche.

Dans la deuxième partie, nous traiterons de l'expérimentation (i.e. faire utiliser des baladeurs MP3 pendant une année scolaire à des élèves de lycée pour des activités de compréhension orale et expression orale).

Le chapitre 4 présentera tout d'abord la méthodologie de l'expérimentation (le contexte dans lequel elle aura lieu, les participants, ainsi que la méthode à laquelle nous aurons recours). Il explicitera également l'instrument utilisé (le choix d'un tel instrument et son élaboration).

Le chapitre 5 présentera les différents résultats obtenus lors de l'étude, puis les analysera.

Le chapitre 6 discutera les principaux résultats de l'étude. Il mettra en relation les résultats, et essayera de les interpréter et d'apporter des explications. Ce chapitre conclura notre investigation, tout en resituant les résultats par rapport à des études précédemment menées et à la littérature existante au sujet des technologies dans le domaine scolaire.

Ce volet pratique permettra d'apporter une réponse à notre questionnement de départ.

---

<sup>8</sup> En anglais dans le texte d'origine (*map of the terrain*).

*Quelli che s'innamorano di pratica senza scienza  
son come il nocchiere, che entra in naviglio  
senza timone o bussola,  
che mai ha certezza dove si vada.  
(Leonardo da Vinci)<sup>9</sup>*

# PARTIE 1

# LE CADRE THEORIQUE

---

<sup>9</sup> « Ceux qui sont amoureux de la pratique sans avoir la science sont un peu comme le pilote qui monte à bord sans gouvernail et sans compas et ne sait jamais avec certitude où il se trouve. » (notre traduction)



ensembles qui interagissent avec les données de terrain, que nous analyserons dans notre deuxième partie.

Le schéma de Puren montre que la recherche théorique s'articule autour des opérations de théorisation et de modélisation, qui fonctionnent entre elles de manière récursive. Ainsi, il sera important de présenter les théories auxquelles nous adhérons dans le cadre de l'enseignement/apprentissage mais aussi de modéliser les processus en cours dans la situation d'apprentissage.

Le premier chapitre se penchera sur les aspects théoriques de l'apprentissage d'une langue étrangère et détaillera notre positionnement épistémologique. Il permettra également de proposer une modélisation théorique.

Puis, dans la mesure où notre thèse a pour objectif d'examiner les représentations et les attitudes des apprenants à l'égard des baladeurs MP3, cette partie abordera les deux concepts majeurs : tout d'abord les apprenants, et ensuite les technologies.

Le deuxième chapitre présentera ce qui définit les apprenants de langues et s'intéressera à leurs représentations et leurs attitudes.

Enfin, le troisième chapitre concernera la place des technologies dans le système éducatif et se concentrera plus précisément sur notre objet de recherche, le baladeur MP3.

# **CHAPITRE 1**

## **APPRENDRE UNE LANGUE ETRANGERE**

---

Ce chapitre tentera de définir un premier aspect de notre cadre de réflexion – l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous répondrons aux questions suivantes :

- Comment apprend-on une langue étrangère ?
- Quels éléments entrent en ligne de compte dans une situation d'apprentissage ? De quelle manière interviennent-ils ?
- Pourquoi apprend-on ? Qu'est-ce qui nous pousse à apprendre ?
- Quelle méthode est préconisée pour apprendre une langue ? Qu'apprenons-nous dans un cours de langue étrangère ? De quelle manière la langue est-elle abordée ?

Se poser ces questions nous permettra de déterminer notre posture épistémologique. L'épistémologie est la « réflexion sur la construction et la gestion du savoir dans un domaine donné » (Demaizières & Narcy-Combes, 2007 : 4). Ce positionnement épistémologique a pour objectif de donner un cadre à notre recherche : il influe sur notre méthodologie et notre traitement des données. C'est ainsi que nous construisons notre objet. Un même objet peut donc être construit différemment selon les chercheurs : « de la confrontation aux diverses théories va naître l'objet construit » (Narcy-Combes, 2002 : 6). C'est pourquoi il est important de préciser la manière dont nous envisageons notre objet – à savoir le baladeur MP3.

Tout au long de ce chapitre, nous déterminerons les différents cadres de pensée qu'aborde le processus d'apprentissage.

Ainsi, nous nous pencherons tout d'abord sur les théories d'apprentissage et nous déterminerons le positionnement que nous retiendrons pour notre travail de recherche.

Puis nous nous concentrerons sur la situation d'apprentissage et sur sa modélisation, afin de rendre compte de sa complexité et de l'explicitier.

Ensuite nous étudierons le concept de motivation afin de définir ce qui incite les apprenants à se positionner dans un processus d'apprentissage.

Enfin, nous présenterons la méthode d'apprentissage prônée actuellement en langues étrangères par les autorités éducatives, laquelle détermine notre pratique en tant qu'enseignante dans le secondaire, et nous traiterons également de l'enseignement/apprentissage de l'oral dans la salle de classe.



## 1.1 CONCEPTUALISATION DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ETRANGERE

### 1.1.1 Théories de l'apprentissage

Quels grands courants ont marqué la didactique des langues ? Et quel cadre théorique retiendrons-nous pour notre recherche ? Rappelons tout d'abord qu'il n'existe pas de théorie fondamentalement meilleure que les autres, même si les travaux en psychologie et en sciences humaines privilégient actuellement certaines perspectives (comme les théories socioconstructivistes). En effet, tout est relatif aux objectifs à atteindre, au public visé, au cadre institutionnel dans lequel a lieu la situation d'apprentissage... Notre choix se portera sur une approche qui correspond à un contexte bien précis – à savoir l'enseignement de l'anglais dans un lycée français en 2013.

Pour répondre à nos deux questions initiales, nous nous référons à la classification établie par Bailly :

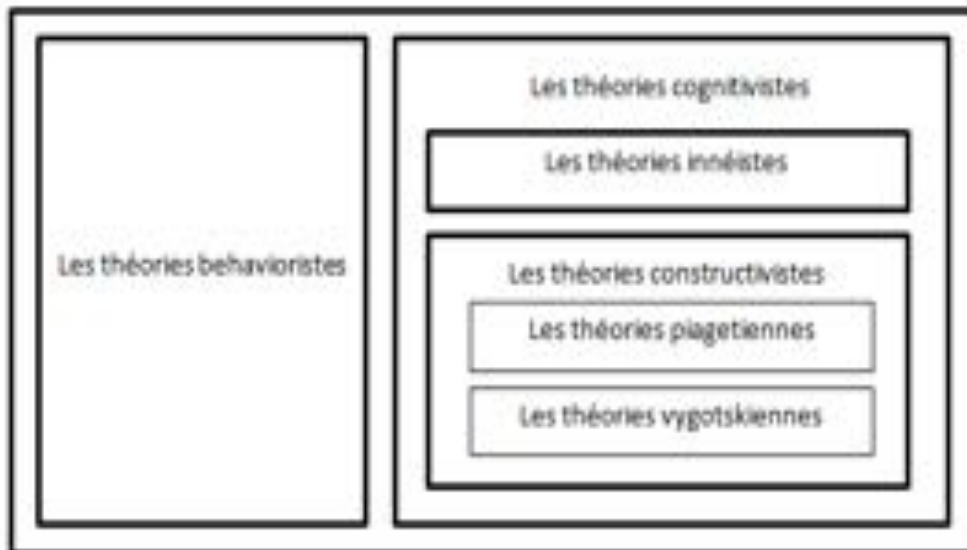


Figure 4 – Classification des théories en didactique des langues (Bailly, 1998)

Celle-ci est fondée sur le principe d'inclusion-exclusion. Elle considère les théories behavioristes d'un côté, et les théories cognitivistes d'un autre. L'étiquette

« cognitiviste » rassemble plusieurs théories : les théories innéistes ainsi que les théories constructivistes. Bailly fait l'impasse sur l' « instructivisme » (Martel, 2002), c'est-à-dire le modèle transmissif de l'enseignement. Celui-ci privilégie le rapport au savoir. Les connaissances sont perçues comme des données quantifiables et segmentables. Bailly se concentre en effet sur les théories d'enseignement/apprentissage dans lesquelles l'apprenant s'approprié les connaissances.

Les théories behavioristes ou comportementalistes se sont développées à partir des années 1920. L'apprentissage est perçu comme le résultat d'un changement de comportement ; c'est l'environnement qui forme les comportements (principe du stimulus-réponse-renforcement). Skinner est le théoricien majeur de ce modèle. Selon lui, il y a apprentissage lorsque l'individu donne une réponse correcte (comportement attendu) à un stimulus donné. A travers son expérience avec un rat, il a montré que pour être apprise, une réponse doit être effectuée et renforcée : il s'agit d'un apprentissage par conditionnement.

Cette thèse a été réfutée car elle présente des limites. Si l'approche behavioriste a des effets plutôt bénéfiques sur la prononciation (Randall, 2007), son efficacité n'est pas avérée du point de vue de la production langagière (en effet, le lien entre la forme et le sens d'un message dépend du contexte). De plus, le behaviorisme refuse de prendre en compte autre chose que des comportements mesurables et quantifiables.

Psychology as the behaviorist views it is a purely objective experimental branch of natural science. Its theoretical goal is the prediction and control of behavior. Introspection forms no essential part of its methods, nor is the scientific value of its data dependent upon the readiness with which they lend themselves to interpretation in terms of consciousness. The behaviorist, in his efforts to get a unitary scheme of animal response, recognizes no dividing line between man and brute. (Watson, 1913)

Cet amalgame entre comportements humains et comportements animaux nie les états mentaux du sujet humain ; ils sont considérés comme inaccessibles car inobservables.

Cette théorie qui s'inscrit dans le paradigme scientifique de l'époque et qui s'appuie uniquement sur les objets directement observables n'est pas en accord avec notre question de recherche, et surtout avec notre démarche qui s'intéresse

aux représentations (c'est-à-dire des images cognitives). D'un point de vue épistémologique, nous nous situons dans une autre conception de la science, qui accepte de rendre compte de processus mentaux non-observables.

Les théories cognitivistes de l'apprentissage ont vu le jour à partir des années 1950 en réponse aux théories behavioristes. Elles explicitent les comportements par des causes mentales invisibles. Si le behaviorisme s'attache seulement au comportement, le cognitivisme étudie ce qui déclenche ce comportement. La démarche consiste à entrer dans « la boîte noire » que constitue notre cerveau et à s'intéresser aux processus mentaux qui traitent l'information :

The study of the cognitive processes involved in learning and using a language was influenced by computational models of language learning which treat acquisition as the product of processing input and output. (Ellis, 2001 : 194)

Le cerveau est considéré comme une entité ayant un fonctionnement computationnel.

Toutes les théories placées sous l'hyperonyme « cognitiviste » par Bailly participent de ce processus cognitif et considèrent qu'un individu ne reçoit pas passivement les connaissances. L'apprentissage est perçu comme un processus actif de construction des connaissances, et non plus simplement comme un processus d'acquisition du savoir.

Learning L2 is seen as the result of cognitive-code learning, both oral and written, in order to memorize grammatical patterns and lexis leading to the assembly of language. (Randall, 2007 : 149)

« Enseigner » ne veut plus dire « inculquer des savoirs », mais « faire apprendre ».

### 1.1.1.2 L'innéisme

La thèse innéiste considère que les idées et structures mentales sont innées : elles sont présentes dès la naissance. Cette « théorie de l'endogène » (Develay, 1992 : 106) s'oppose à l'empirisme, qui prône la perspective de la *tabula rasa* et qui considère que la connaissance nous vient du monde extérieur (« théorie

de l'exogène » – Develay, 1992 : 106)<sup>10</sup>. Lors du processus d'apprentissage, ce sont les connaissances qui sont déjà en nous qui voient le jour. En linguistique, la grammaire universelle (GU) de Noam Chomsky est une reprise de cette position. Selon lui, il existe une grammaire universelle innée. Le langage est donc un élément mental autonome qui ne dépend pas du développement cognitif du sujet. Chaque individu est doté à la naissance d'un DAL (en anglais *LAD, Language Acquisition Device*), c'est-à-dire un module hypothétique d'acquisition de la langue. Le LAD contient des universels langagiers, tels que des structures et des sons communs à toutes les langues. Il faut toutefois une exposition minimale à un matériau linguistique pour que le mécanisme cognitif se déclenche.

Language learning is not really something that the child does. It is something that happens to the child in an appropriate environment much as the child's body grows and matures in a predetermined way when provided with appropriate nutrition and environmental simulation. (Chomsky, 1993 : 519)

Cette perspective innéiste a été critiquée (notamment par le courant constructiviste). Même si l'on peut concevoir le langage comme étant universel et solidement enraciné dans le cerveau, cela ne signifie pas pour autant que la capacité de produire le langage soit innée et transmise héréditairement (Piaget). De plus, l'existence de prédispositions cognitives, voire universelles, revient à nier l'influence de l'environnement et le déterminisme social.

#### 1.1.1.2 Le constructivisme

Le premier volet du constructivisme présenté par Bailly dans sa classification fait référence aux théories piagetiennes. Jean Piaget a développé sa théorie du développement mental dans les années 1920 : c'est l'un des principaux pères du constructivisme. Il s'oppose à l'innéisme de Chomsky<sup>11</sup>, dans la mesure où il considère que les compétences mentales ne sont pas totalement inscrites dans le cerveau des individus. L'expérience et la maturation interne permettent d'accéder aux connaissances. Selon Piaget, la connaissance n'est pas un objet fixe ni une

---

<sup>10</sup> Comme c'est d'ailleurs le cas avec le behaviourisme.

<sup>11</sup> Jean Piaget et Noam Chomsky se sont rencontrés lors d'un débat et ont confronté leurs théories de l'acquisition du langage chez l'enfant en 1975.

simple copie de la réalité. L'individu construit sa propre compréhension du monde dans lequel il vit : il interagit avec son milieu. L'équilibration entre le sujet et le milieu est ce que Piaget appelle « l'adaptation » (Piaget, 1946). Cette adaptation s'obtient de deux façons : par assimilation (l'individu interprète les nouveaux éléments à la lumière des schèmes de pensée existants) et par accommodation (l'individu change sa structure cognitive pour intégrer le nouvel élément). Notre compréhension du monde est constamment renouvelée et s'élabore à partir des connaissances que nous avons déjà « emmagasinées » dans notre vécu. Celles-ci sont le résultat d'une construction progressive où les structures mentales (l'inné) se combinent avec la prise en compte du monde extérieur (l'acquis) : « la connaissance nous vient du monde extérieur par l'expérience qui modifie les schèmes innés » (Develay, 1992 : 109). Le constructivisme est en cela une « théorie de l'exogène » (Develay, 1992 : 106), c'est-à-dire une approche permettant de faire la synthèse entre l'endogène innéiste et l'exogène empiriste.

Selon cette perspective, l'apprenant détient un rôle actif dans son processus d'apprentissage et construit ses connaissances en s'appuyant sur ses acquis. Chaque apprenant génère ses propres « règles » et « modèles mentaux ». Le processus d'apprentissage est alors une expérience individuelle, propre à chacun. Les programmes et les activités proposées doivent être en lien avec les acquis des apprenants.

Le développement des TIC s'appuie sur cette théorie. L'objectif du constructivisme étant l'auto-construction du savoir de l'individu, les TIC permettent à chacun de construire ses propres connaissances en favorisant le travail autonome (Long, 2005b). D'ailleurs, l'un des objectifs de l'utilisation du baladeur MP3 en milieu scolaire est la pratique individualisée de la langue orale (Oxford & Oxford, 2009)<sup>12</sup>. Par conséquent, il apparaît cohérent de retenir la théorie constructiviste pour notre recherche.

---

<sup>12</sup> Nous reviendrons sur les raisons de l'utilisation du baladeur MP3 en classe en 3.3.2.

### 1.1.1.3 Le socioconstructivisme

Bailly rattache les théories vygotskiennes aux théories constructivistes. En effet, le socioconstructivisme (concept central dans les théories de Vygotski) découle de la pensée constructiviste, tout en mettant l'accent sur la dimension sociale de l'apprentissage. L'apprenant détient également un rôle central : il apprend par l'intermédiaire de ses représentations. Le principe du socioconstructivisme est qu'il existe une interdépendance entre l'apprentissage et l'environnement. C'est ainsi l'interaction avec les agents culturels et sociaux qui contribue au développement intellectuel des individus. C'est dans ce sens que cette théorie se différencie de la conception individualiste piagétienne. En effet, l'acquisition a lieu principalement par le biais d'une interaction (l'interpersonnel) et non d'une internalisation (l'intrapersonnel), comme c'est le cas avec le constructivisme.

Le socioconstructivisme a fortement été influencé par les travaux de Vygotski (écrits dans les années 1930, mais lus et popularisés dans les années 1970-1980), qui a notamment développé le principe de la Zone Proximale de Développement (ZPD), également appelée Zone Proche de Développement. Il en donne une définition :

Cette disparité entre l'âge mental, ou niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration, détermine précisément la zone proche de développement. (Vygotski, 1934 : 351)

Selon Vygotski, il existe trois zones : une zone où l'apprenant peut évoluer seul, une zone sensible où l'apprenant peut aller plus loin avec une médiation (la ZPD), et une zone où l'apprenant ne peut pas réussir. La Zone Proximale de Développement permet d'augmenter le potentiel à apprendre de l'apprenant. Le dépassement (c'est-à-dire le développement cognitif) n'est possible que par l'intermédiaire d'une médiation. Ainsi, la théorie du socioconstructivisme met en exergue les bénéfices de la médiation d'autrui.

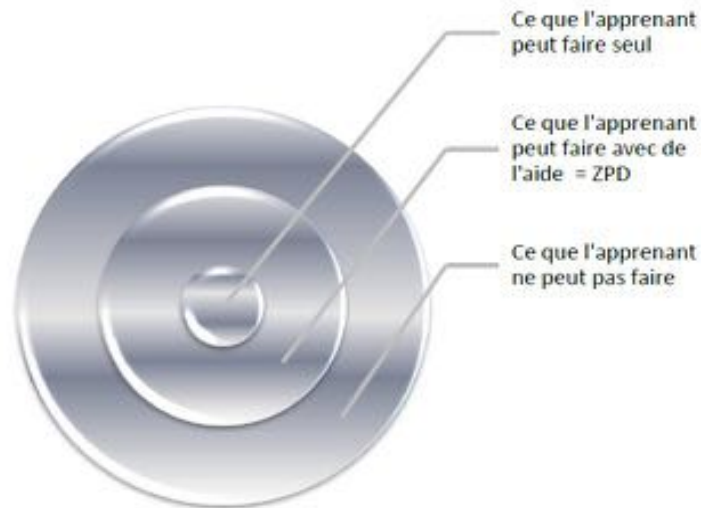


Figure 5 – Zone Proximale de Développement (Vygotski, 1934)

L'importance de la médiation se retrouve également dans les travaux de Bruner (1978) et son principe de l'échafaudage (*scaffolding*). Lorsqu'un individu apprend de nouveaux concepts, il a besoin de l'intervention et de l'aide des enseignants et d'autres adultes. L'échafaudage (traduction littérale de *scaffolding*) représente de manière imagée l'interaction structurée entre l'apprenant et l'adulte : l'échafaudage est démonté au fur et à mesure que la construction des connaissances se fait chez l'apprenant.

Scaffolding refers to the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some task so that the child can concentrate on the difficult skill she is in the process of acquiring. (Bruner, 1978 : 19)

L'implication pédagogique de cette théorie est le rôle de médiateur de l'enseignant. Ce dernier doit adapter son aide en fonction du développement des compétences de l'apprenant. Il a pour mission de soutenir l'apprenant jusqu'à ce qu'il puisse réussir tout seul.

Selon Guichon (2012b : 112), le développement du socioconstructivisme est concomitant du développement des technologies de communication :

Il n'est pas moins anodin que l'approche sociocognitive soit contemporaine de l'explosion des technologies de communication et de collaboration assistées par l'ordinateur (forum, webcam, etc.). [...] On peut souligner l'effet d'homologie qui existe entre les prémices théoriques d'une méthode d'enseignement et le potentiel d'une classe de technologies. (2012b : 112-113)

Le socioconstructivisme met l'accent sur la collaboration et les interactions dans le processus d'apprentissage, comme c'est le cas dans l'utilisation des TIC. C'est la

raison pour laquelle cette théorie est pertinente par rapport à notre question de recherche. Nous prêterons donc attention à la médiation de l'enseignant et la médiation de l'objet technologique (qui permet à l'enseignant d'ajuster la tâche au niveau de développement des apprenants).

Dans cette thèse, nous nous positionnerons dans une optique globale « constructiviste » selon la classification de Bailly, avec les théories constructivistes piagétienne et les théories socioconstructivistes vygotskiennes<sup>13</sup>. Les différentes orientations constructivistes ne sont nullement opposées : elles se structurent l'une par rapport à l'autre et reprennent les mêmes idées de base (des processus mentaux sous-tendent l'apprentissage des connaissances ; l'apprenant est l'agent de son apprentissage ; c'est lui qui construit ses connaissances à partir de conceptions préalables). Nous envisageons l'apprentissage d'une langue à la fois comme un phénomène mental intrapersonnel et comme un phénomène social interpersonnel (Narcy-Combes, dans Bertin & al, 2010 : 97).

Notre optique relève d'une approche polythéiste. Narcy-Combes définit deux grandes tendances dans l'approche épistémologique : le monothéisme et le polythéisme.

*Tableau 3 – Comparatif monothéisme / polythéisme (d'après Narcy-Combes, 2005)*

| <b>Monothéisme</b>                              | <b>Polythéisme<sup>14</sup></b> |
|---|---------------------------------|
| Paradigme unique                                | Kaléidoscope des théories       |
| Vérité unique et absolue                        | Vérité plurielle et relative    |
| Démarche de simplification et de généralisation | Démarche de complexité          |
| Recherche cumulative                            | Recherche intégrative           |

<sup>13</sup> Dans les tâches de compréhension orale ou de production orale que les élèves doivent accomplir avec leur baladeur MP3 (en classe ou à la maison), l'élève est seul face à l'objet technologique (approche « individualiste »). Mais l'utilisation-même du baladeur MP3 imposée par l'enseignant met en exergue la médiation et l'étayage de celui-ci, qui vient faciliter l'apprentissage en intensifiant la fréquence des entraînements (approche « sociale »).

<sup>14</sup> Le polythéisme s'oppose au syncrétisme dans la mesure où ce dernier n'est qu'une « intégration non raisonnée et non justifiée de diverses théories. » (Narcy-Combes, 2005 : 80).



Les différentes théories peuvent être représentées comme les cristaux d'un kaléidoscope : « each tilt of the kaleidoscope will lead to a different interpretation of how [the] phenomena can be organized or explained. » (Narcy-Combes, dans Bertin & al, 2010 : 78). La démarche polythéiste permet de mieux appréhender la complexité des situations. Par conséquent, elle est également en accord avec notre posture épistémologique globale (comme nous allons le développer dans la section suivante).

### **1.1.2 Processus d'acquisition de la langue étrangère**

Les recherches en apprentissage/acquisition des langues étrangères (*Second Language Acquisition – SLA / Second Language Learning – SLL*) ont montré que l'exposition à un input langagier est une condition essentielle pour qu'il y ait apprentissage, mais non suffisante pour une production performante. L'acquisition de la langue étrangère (ou langue seconde) repose sur des processus cognitifs ; cette approche relève du cognitivisme (« information processing is the most productive branch of cognitivism as far as second language leaning is concerned » ; Narcy-Combes, dans Bertin & al, 2010 : 82).

#### *1.1.2.1 Le traitement de l'information*

Comme nous venons de l'expliquer, notre travail se situe dans une perspective constructiviste, laquelle participe d'une approche générale cognitiviste (voir la classification de Bailly<sup>15</sup>). Selon le constructivisme, les connaissances se (re)construisent : il y a déstructuration cognitive et reconstruction de la réalité. Quel mécanisme sous-tend la construction des connaissances ? Comment l'information est-elle traitée ?

---

<sup>15</sup> Se référer à la figure 4.

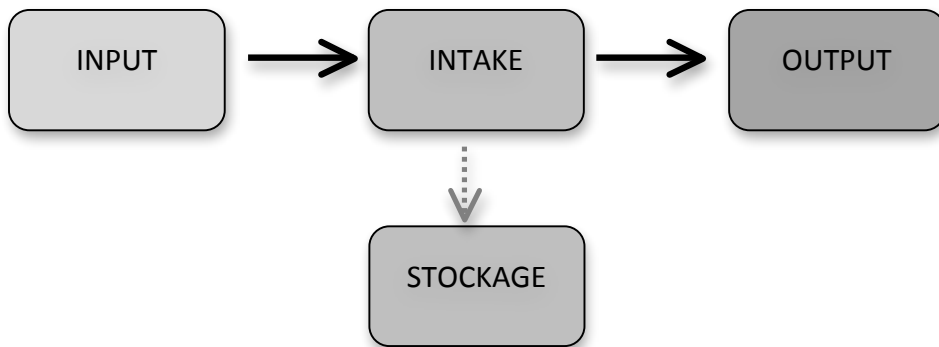


Figure 6 – Traitement de l'information (d'après Krashen, 1985)

- *L'input*<sup>16</sup> correspond à ce qui est perçu. Il s'agit de l'information produite dans la langue-cible à laquelle tout apprenant est exposé.

- *L'intake* n'est, en revanche, qu'une partie de l'input disponible. En effet, tout *input* ne devient pas *intake*. Il renvoie à l'information traitée par l'activité cognitive.

- *L'output* correspond à la production langagière de l'apprenant.

L'information est intégrée à l'interlangue à partir du moment où elle est traitée cognitivement, c'est-à-dire au niveau de *l'intake*. L'interlangue est un concept établi par Selinker (1972). Il s'agit d'un système intermédiaire entre la L1 (la langue maternelle) et la L2 (la langue seconde), soit la langue de l'apprenant à tout moment de son développement. On peut également parler de compétence transitoire en L2. Cette définition met en exergue la distinction entre compétence et performance. Par conséquent, le rôle de l'enseignant est d'éviter que l'interlangue ne se fossilise et de faire en sorte que la compétence s'approche de la performance chez l'apprenant.

### 1.1.2.2 Fonctionnement de la mémoire

Dans le traitement de l'information, *l'output* suit *l'intake*. Or, entre ces deux étapes, un processus de stockage est en œuvre. Comment les informations sont-elles stockées ?

---

<sup>16</sup> Ces concepts ont été développés par plusieurs chercheurs (Corder, 1968 ; Krashen, 1985).

La mémoire est organisée en 3 modules de traitement (Atkinson et Shiffrin, 1968) :

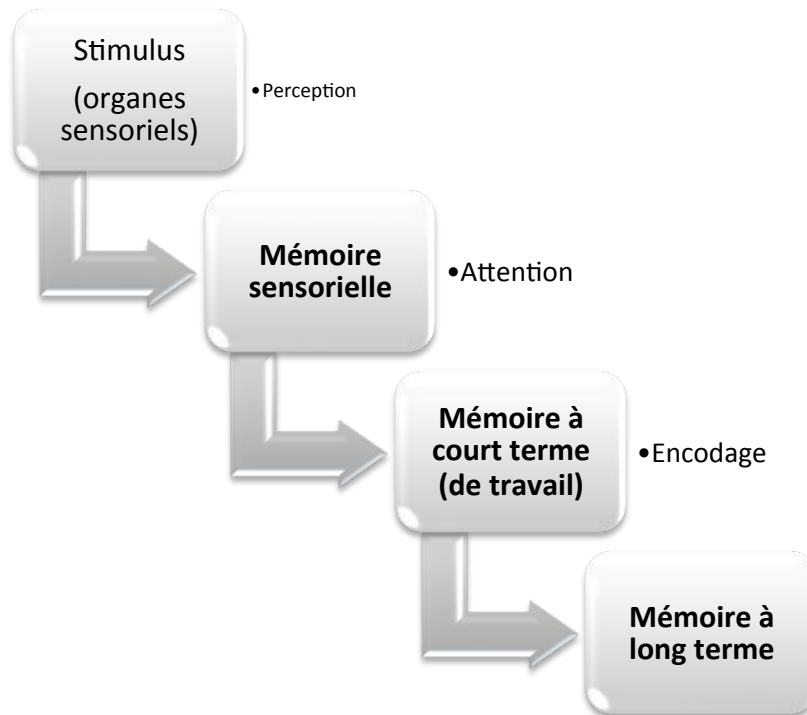


Figure 7 – Types de mémoires (d'après Atkinson & Schiffrin, 1968)

- La mémoire sensorielle, tout d'abord, traite l'information en provenance du monde extérieur grâce aux différents organes sensoriels (principalement l'ouïe et la vue). Malgré le fait qu'elle soit de très courte durée (moins d'1 seconde), elle est indispensable au processus de mémorisation : elle est essentielle pour que l'information puisse passer à l'étape suivante.

- La mémoire à court terme, aussi appelée « mémoire de travail », a une durée de stockage supérieure à la mémoire sensorielle, mais celle-ci reste temporaire (moins d'1 minute). Le traitement de l'information a lieu à ce moment. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle on l'appelle mémoire « de travail » dans la mesure où il y a manipulation des informations de manière active ainsi que transformation des informations.

- La mémoire à long terme n'a pas de limite de temps (de l'ordre des jours, mois, années). Après que les informations sont traitées, elles sont soit oubliées, soit classées dans la mémoire à long terme. Cet encodage de l'information dans la mémoire à long terme nécessite un entraînement.

La mémoire à long terme est subdivisée en deux types (travaux d'Anderson en 1983 et son modèle ACT, *Adaptive Control of Thoughts*) :

\* la mémoire déclarative (ou mémoire explicite) : un individu fait émerger les informations de manière consciente (notamment une fois que la règle a été donnée et comprise). La mémoire déclarative s'exprime par le langage ou sous forme d'images.

\* la mémoire procédurale (ou mémoire implicite) : celle-ci n'est pas accessible à la conscience, contrairement à la mémoire déclarative. La mémoire procédurale s'exprime par l'action. On parle alors savoir-faire/compétence/habilité (c'est-à-dire des procédures de mise en œuvre de l'action) et non de savoir. Elle ne nécessite pas de rappel conscient ; la compétence est automatique. Or, c'est au travers de la pratique et de la répétition que la compétence peut devenir plus automatisée et plus inconsciente.

Parler et comprendre l'anglais oral consiste à savoir communiquer oralement dans la L2. Or, une compétence ne peut s'acquérir que par son utilisation. En effet, dans la mesure où il s'agit d'un « automatisme », elle requiert le recours à des processus non conscients, implicites, plutôt que le recours à un savoir explicite, conscient, de la langue. Cela met en évidence l'importance de l'utilisation de la langue et de l'entraînement pour qu'une automatisation ait lieu.

### 1.1.2.3 L'attention

Le schéma des types de mémoire ci-dessus<sup>17</sup> indique un autre processus cognitif important : l'attention. Le processus attentionnel intervient entre la mémoire sensorielle et la mémoire à long terme. Sans attention, l'input peut gagner le stockage à court terme ; les informations sont effacées des registres sensoriels :

Unattended stimuli persist in immediate short-term memory for only a few seconds at best, and attention is the sufficient and necessary condition for long-term storage to occur. (Schmidt, 2001 : 9)

---

<sup>17</sup> Figure 7.

Définissons à présent ce que nous entendons par « attention ». Cette clarification est indispensable dans la mesure où un débat existe chez les spécialistes autour de ce concept. En 1990, Schmidt a développé une théorie : *the noticing hypothesis*. Cette théorie s'oppose aux travaux de Krashen (1994), selon lesquels le processus d'acquisition se déclenche avec la compréhension du message (l'apprentissage est donc inconscient). En revanche, pour Schmidt, il n'y a pas d'apprentissage sans effort conscient d'attention. Il faut que l'apprenant repère l'écart entre sa production et les normes de la langue-cible ; ce repérage n'est possible que si l'apprenant est attentif. Les détracteurs de la théorie de Schmidt critiquent essentiellement la conception de l'apprentissage qu'elle entraîne (l'acquisition de la L2 est consciente). D'ailleurs, Schmidt définit le terme *noticing* comme un processus cognitif conscient : « a conscious registration of the occurrence of some event » (Schmidt, 2001 : 29). Pour conclure ce débat, nous décidons de dissocier *attention* de *awareness* et *consciousness*, termes synonymes chez Schmidt. Nous concevons les processus attentionnels comme des processus pouvant être à la fois automatisés et contrôlés<sup>18</sup>.

Ainsi, une information sur laquelle un apprenant porte son attention est supposée être mieux mémorisée qu'une autre. Toutefois, même si cette capacité de diriger l'attention est cruciale pour l'apprentissage de la L2, l'attention ne permet pas à l'apprenant d'acquérir la langue de manière automatique. L'attention n'est alors qu'une condition à l'acquisition. Notons également que les capacités attentionnelles ne sont pas continues et peuvent être limitées.

#### 1.1.2.4 La médiation

Toutefois, le processus de nativisation montre que l'apprenant ne sait pas à quoi faire attention. La nativisation<sup>19</sup> (concept développé par Andersen) renvoie au

---

<sup>18</sup> Nous nous rapprochons du concept de *detection* de Tomlin & Villa (1994). L'attention est perçue comme la propension à « détecter » des informations, sans qu'il y ait de perception consciente.

<sup>19</sup> D'autres termes ont été utilisés pour faire référence à ce phénomène : « transfert » (Jordan), « borrowability » (Corder).

fait qu'un apprenant traite toute nouvelle donnée langagière en fonction de critères déjà mis en place, et notamment ceux de la L1<sup>20</sup>.

In all the settings where the learner already has a language when he begins to acquire another, the linguistic features of his earlier-acquired language(s) are relevant to the outcome of his acquisition of the additional language. [...] The input in all these settings is perceived and processed to a large extent in terms of the existing (or simultaneously acquired) languages the learner knows and uses (Andersen, 1983 : 20).

Or, les représentations qu'il a sont erronées. Pour les effacer et les remplacer par celles du système de la L2, une prise de recul et un autocontrôle sont nécessaires pour que le processus de dénativisation prenne place.

L'apprenant de L2, comme tout sujet humain, n'est pas toujours en mesure d'observer adéquatement ce à quoi il est confronté. Il ne peut pas toujours repérer par lui-même le décalage entre son interprétation de données nouvelles, actes ou discours d'autres sujets, ni entre son discours ou ses actes et le sens ou l'effet que ceux-ci produisent sur d'autres sujets. (Demaizière & Narcy-Combes, 2005 : 49)

Ce « ré-apprentissage » (Demaizière & Narcy-Combes, 2005 : 48) requiert une médiation : « nativization (or assimilation) creates the need for mediation. » (Narcy-Combes, dans Bertin & al, 2010 : 83). L'objectif de cette médiation est de « provoquer une déstabilisation qui favorisera la prise de conscience d'un écart et ainsi le recul souhaité » (Demaizière & Narcy-Combes, 2005 : 52). Channouf (2004, cité par Grosbois) explique que la dénativisation ne peut se produire qu'avec l'intervention d'un tiers, envisagée sous la forme d'une aide par l'enseignant. Nous retrouvons ici le principe fondamental du socioconstructivisme, à savoir le rôle de guidage de l'enseignant qui aide l'apprenant à devenir plus performant (la « médiation » selon la thèse vygotskienne, l'« étayage » selon Bruner).

Pour conclure, l'apprentissage d'une langue étrangère est un acte cognitif individuel qui requiert à la fois répétition et attention de la part de l'apprenant et médiation de la part de l'enseignant. Nous verrons ultérieurement (en 3.3.2) dans quelle mesure l'utilisation du baladeur MP3 peut permettre d'atteindre ces finalités.

---

<sup>20</sup> L'influence n'est pas limitée à la langue maternelle.

## 1.2 LA SITUATION D'APPRENTISSAGE – MODELISATION

Après avoir établi le cadre dans lequel nous nous inscrivons concernant les théories d'apprentissage, nous allons à présent nous intéresser à la situation d'apprentissage, afin de préciser davantage notre posture épistémologique.

Il existe différentes modélisations. Celles-ci permettent de montrer et d'explicitier la complexité de la situation d'apprentissage, en faisant le lien entre le théorique et le pratique.

La modélisation vise à proposer un « cadre » utile qui permette de déterminer quels sont les éléments incontournables du dispositif, et la façon dont ils peuvent s'interfacer. (Rivens-Mompean, 2013 : 375)

Un modèle offre « un guidage au sein de l'incertitude » (Bertin, 2015 : 5). Par conséquent, il ne constitue pas une norme :

Un modèle ne saurait donc en aucun cas être normatif (c'est-à-dire algorithmique) puisqu'aucune théorie de l'apprentissage d'une langue étrangère ne fournit de base acceptable à la prédiction. (Bertin, 2015 : 5)

Il a une fonction heuristique : c'est « un modèle pour penser » (Bertin, 2015 : 6). Il doit être flexible dans la mesure où il doit pouvoir rendre compte des situations diverses, en représentant la variété des acteurs et des médiations en œuvre. Rivens-Mompean (2013) définit trois fonctions de la modélisation : une fonction synthétique (pour rendre compte des éléments de la situation), une fonction explicative (pour expliciter les relations entre ces éléments), et une fonction planificatrice<sup>21</sup> (pour anticiper les interactions entre les éléments).

Enfin, un modèle permet de faire le lien entre la théorie et la pratique :

Le modèle assure une fonction de « médiateur » - ou d' « interface », pour utiliser une autre image – entre la théorie et la pratique, fonction qu'il tient de sa nature épistémologique « intermédiaire » entre l'une et l'autre. (Puren, 2015 : 9)

Nous présenterons tout d'abord les principaux modèles, puis nous détaillerons la construction théorique de la situation d'apprentissage que nous avons retenue.

---

<sup>21</sup> La fonction planificatrice est à distinguer de la fonction prédictive des modèles mathématiques dans la mesure où cette dernière apporte une quasi-certitude. Un modèle n'est pas aussi affirmatif.

### 1.2.1 Le « triangle pédagogique » de Houssaye

Selon Houssaye (1988), l'espace pédagogique est perçu comme un espace triangulaire. Il se définit par l'existence de trois sommets ou trois pôles : le savoir – l'enseignant – l'élève. Le savoir représente le contenu de la formation. L'enseignant est l'agent qui détient et transmet le savoir. L'élève est le sujet. Ces trois pôles constituent les trois sommets d'un triangle.

Les trois côtés du triangle déterminent les processus en œuvre dans la situation d'apprentissage :

- « former » (axe enseignant – élève) : il fait référence à la relation que l'enseignant entretient avec l'élève, la relation pédagogique.
- « apprendre » (axe élève – savoir) : cela renvoie à la relation que l'élève va construire avec le savoir, la relation d'apprentissage.
- « enseigner » (axe enseignant – savoir) : il s'agit de la relation que l'enseignant entretient avec le savoir, la relation didactique.

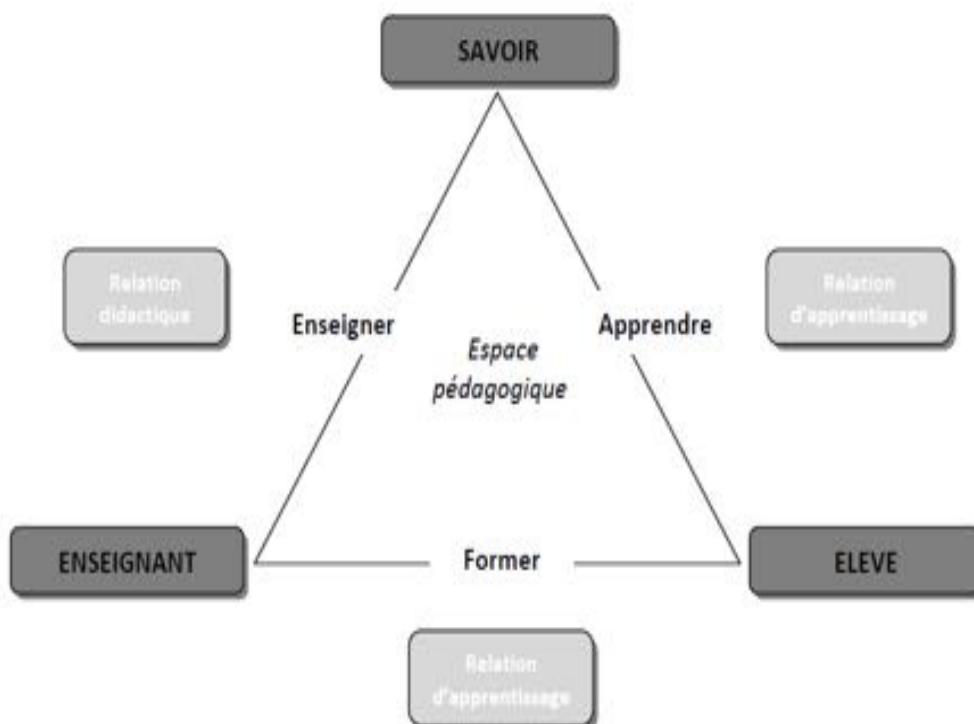


Figure 8 – Triangle pédagogique (Houssaye, 1988)

La relation pédagogique fonctionne selon le principe du « tiers exclus » : dans toute situation d'apprentissage, si un axe est privilégié et que deux



pôles sont mis en avant, le troisième pôle est mis de côté : « il doit accepter la place du mort ou, à défaut, à se mettre à faire le fou » (Houssaye, 1988 : 233). Par exemple, si l'enseignant privilégie la transmission du savoir en faisant un cours magistral, l'élève va être passif. De même, en formation à distance (FAD), lorsque les élèves travaillent sur leur ordinateur, c'est la relation élève-savoir qui est mise en valeur, et l'enseignant est perçu comme exclus.

Toutefois, la principale critique de ce modèle réside dans sa non-contextualisation : il ne prend pas en compte le contexte dans lequel a lieu l'acte d'apprentissage. De plus, il n'intègre aucun outil technologique. Enfin, il met en avant une approche plutôt transmissive : l'enseignant est seul détenteur du savoir (Rivens-Mompean, 2013 : 78). Or, selon notre approche constructiviste, l'élève est supposé avoir un rôle actif dans son apprentissage.

### **1.2.2 L'approche ternaire de Carré & al**

Tout comme Houssaye, Carré, Moisan et Poisson (1997) proposent un modèle ternaire de la formation. Ils distinguent trois niveaux :

- le micro-niveau appelé « psycho-pédagogique » : il s'intéresse au sujet, i.e. à l'apprenant.
- le méso-niveau nommé « technico-pédagogique » : il renvoie au dispositif de formation, c'est-à-dire tous les acteurs humains, ainsi que les outils et matériel d'apprentissage.
- le macro-niveau intitulé « socio-pédagogique » : il correspond à l'environnement d'apprentissage.

Cette représentation ternaire place l'apprenant au centre de la situation d'apprentissage ; l'enseignant, quant à lui, n'apparaît plus comme une composante à part entière.

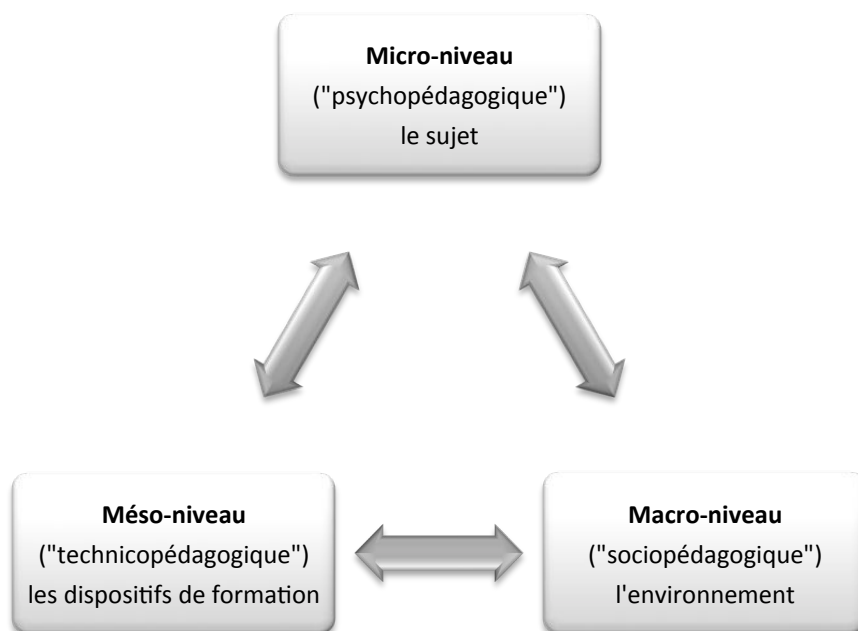


Figure 9 – Approche ternaire (Carré & al, 1997)

L'avantage de ce modèle est la prise en compte de l'environnement. Toutefois, son défaut premier est l'amalgame des dispositifs humains et non-humains sous l'appellation « dispositifs de formation » :

En mettant sur le même plan l'enseignant et les ressources, il ne met pas en évidence les rôles distincts joués par l'enseignant dans la médiatisation du savoir (la didactisation des ressources) et la médiation pédagogique. (Rézeau, 2001 : 49)

### 1.2.3 Le modèle SOMA de Legendre

Legendre (1988) suggère un concept de médiation plus complexe. Son modèle est constitué de quatre éléments :

- S pour le sujet : l'élève qui apprend.
- O pour l'objet : les connaissances et compétences à acquérir, les objectifs à atteindre (à la fois concernant la langue et culture) définis par le programmes.
- M pour le milieu, c'est-à-dire l'environnement humain éducatif (les enseignants, les conseillers), les opérations et les moyens (locaux, équipement, moyens financiers).

- A pour l'agent, à savoir les « ressources d'assistance » telles que les personnes (enseignants et autres élèves) et les moyens (livres, matériel).

La spécificité de ce modèle est l'apparition d'une nouvelle composante : le milieu (c'est-à-dire l'environnement éducatif humain et matériel).

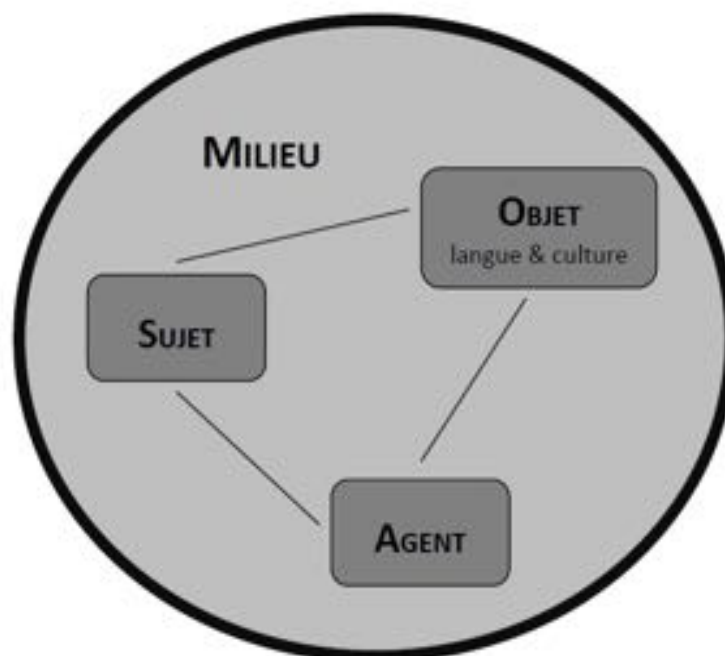


Figure 10 – Modèle SOMA (Legendre, 1988)

C'est ce contexte qui conditionne les interactions et processus présents dans la situation d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle il n'est pas considéré comme un pôle ; il englobe les trois autres pôles.

La critique faite à ce modèle est que les catégories ne sont pas assez distinctes les unes des autres. Ainsi, les moyens apparaissent dans deux composantes et l'enseignant se retrouve dans une position peu nette, à la fois agent et élément du milieu (Rézeau, 2001).

Les trois modèles précédents présentent un écueil majeur : ils ne prennent pas en compte la technologie ou la relèguent à une place secondaire (« le dispositif de formation » chez Carré & al, « l'agent » chez Legendre).

### 1.2.4 Le modèle d'ergonomie didactique de Bertin

Bertin (2000) propose une réponse au nouvel environnement créé par l'introduction de la technologie, à travers le modèle d'ergonomie didactique.

Le terme d'« ergonomie » est traditionnellement utilisé dans le monde du travail. L'ergonomie s'intéresse à la relation entre l'homme et les machines, l'objectif étant d'optimiser les performances du système et améliorer les conditions de l'homme. De la même manière, l'ergonomie didactique se penche sur un processus de transformation : celui de l'individu qui acquiert des savoirs et des savoir-faire. Elle examine les conditions qui permettent une meilleure intégration de la technologie dans un dispositif, dans le but de favoriser et faciliter l'apprentissage :

L'ergonomie didactique est une approche théorique de l'instrumentation technologique de la situation d'apprentissage, visant à l'adéquation entre la technologie, ses utilisateurs et le processus, c'est-à-dire l'objectif recherché (l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire). (Bertin, 2003 : 49)

Toutefois, l'introduction de l'objet dans l'environnement industriel et le milieu scolaire est différente. Dans le premier cas, l'objet est créé pour répondre à des besoins spécifiques, tandis que dans le deuxième cas, l'objet est pré-existant. Cela conduit donc à un décalage entre ce pour quoi il a été créé et ce pour quoi il va être utilisé : « the adequacy between process and artefact is no longer natural » (Bertin & al, 2010 : 15). C'est d'ailleurs l'idée que développe Rabardel à travers son modèle triangulaire des situations d'activités instrumentées (1995).

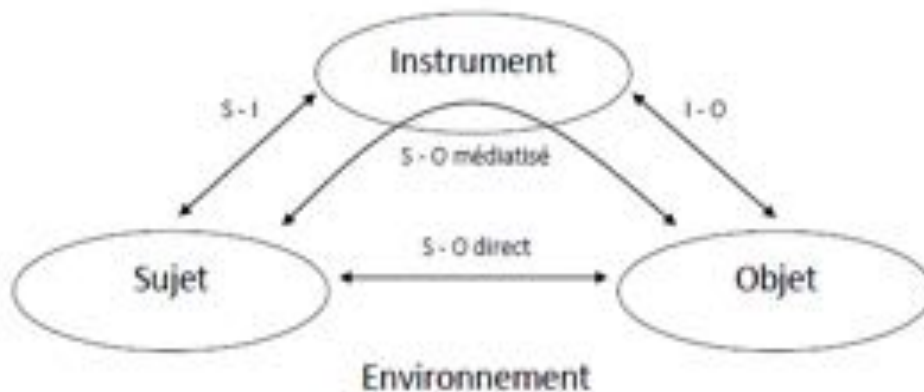


Figure 11 – Modèle des situations d'activités instrumentées (Rabardel, 1995 : 53)

Selon lui, l'objet technique ne devient instrument pour le sujet qu'à partir du moment où celui-ci lui permet d'effectuer une tâche. Cela revient à dire que l'instrument et l'objet technique ne sont pas équivalents ; l'instrument est en effet une partie de l'objet technique, mais aussi une partie du sujet, qui lui attribue une fonction dans son activité.

Le modèle prend appui sur les principes de l'approche systémique. Les points caractéristiques de cette approche sont : l'existence d'un système, d'interactions entre les composantes de ce système, de rétroactions sur chacune des composantes, ainsi que de frontières entre les différentes composantes. L'idée première est la notion d'évolution, de fluctuation, d'ambiguïté ; le processus n'est donc pas chronologiquement linéaire. On s'intéresse donc aux réseaux, aux processus, aux évolutions (Puren, 2015 : 7).

Cette approche s'oppose à la méthode aristotélicienne (communément appelée « approche analytique ») qui consiste à catégoriser le monde et à réduire la complexité à des composantes stables. En effet, depuis une cinquantaine d'années, nous avons changé d'approche :

On est passé [...] d'un mode d'appréhension d'une réalité statique, où sont privilégiées les *structures*, c'est-à-dire les *relations* entre les différents éléments d'ensemble considérés comme cohérents et stables parce que relativement indépendants de leur environnement à un mode d'appréhension d'une réalité dynamique, où sont privilégiés les *systèmes*, c'est-à-dire les interactions, rétroactions, récursivités et autres flux entre les différents éléments d'ensembles qui sont cohérents, mais en même temps ouverts sur un environnement complexe qui les amène à évoluer pour s'adapter. (Puren, 2015 : 7)

De ce fait, l'approche systémique permet de décrire et de saisir la réalité dans sa complexité. Le terme « complexité » ici n'est pas synonyme de complication. Edgar Morin, le concepteur de la « pensée complexe », en donne une définition : « Quand je parle de complexité, je me réfère au sens latin élémentaire du mot *complexus*, "ce qui est tissé ensemble". » (Morin, 1995)

Une chose compliquée est difficile à faire ou à comprendre parce qu'on la rend compliquée ; ce mot a donc un sens plutôt péjoratif. En revanche, une chose complexe est difficile à saisir dans la mesure où elle comporte des éléments différents, imbriqués.

Pour comprendre pleinement la réalité, il faut voir les éléments du système dans leur ensemble car « identifier les fils individuellement ne permet jamais de connaître le dessin d'ensemble de la tapisserie » (Morin, 2011 : 152).

Le tableau suivant donne quelques spécificités des deux types de méthode et permet de les contraster (Bertin, 2010 : 2) :

*Tableau 4 – Comparaison méthode analytique / méthode systémique*

| <b><i>Méthode analytique</i></b>  | <b><i>Approche systémique</i></b>  |
|---|--|
| Centration sur les éléments   | Importance des relations et des interactions entre les éléments  |
| Prise en considération de la nature des interactions                              | Prise en considération des effets des interactions   |
| Importance donnée au détail   | Accent mis sur la perception globale   |
| Une seule variable peut changer à la fois.  | Des groupes de variables peuvent changer simultanément.  |
| Phénomènes réversibles  | Phénomènes irréversibles   |
| La validation vient de l'expérimentation à l'intérieur d'une théorie donnée.      | La validation vient de la comparaison du modèle avec la réalité.   |
| Les modèles sont précis et détaillés, mais ne sont pas utilisables pour l'action. | Les modèles ne sont assez précis pour représenter la connaissance, mais peuvent être utilisés pour l'action. |
| Efficace avec des interactions linéaires et limitées                              | Efficace avec des interactions non-linéaires   |

Entre l'introduction à l'ergonomie didactique en 2000 et aujourd'hui, la modélisation de Bertin a évolué, et le modèle actuel (2010) est un modèle à 5 pôles, qui permet de définir le processus d'apprentissage d'une langue étrangère dans sa complexité et sa variabilité.

Les trois pôles traditionnels du triangle pédagogique – l'apprenant, l'enseignant et la langue/culture (c'est-à-dire l'objet) – sont conservés. La

composante « contexte », semblable au « milieu » de Legendre, fait son apparition. La différence principale réside dans le fait que le contexte englobe les autres éléments du système alors que dans l’ergonomie didactique, le contexte constitue un pôle. Il y a donc des interactions et des rétroactions y compris sur le contexte (contrairement au cas précédent où le contexte « englobant » est immuable). Enfin, le pôle « technologie » est introduit dans le système.

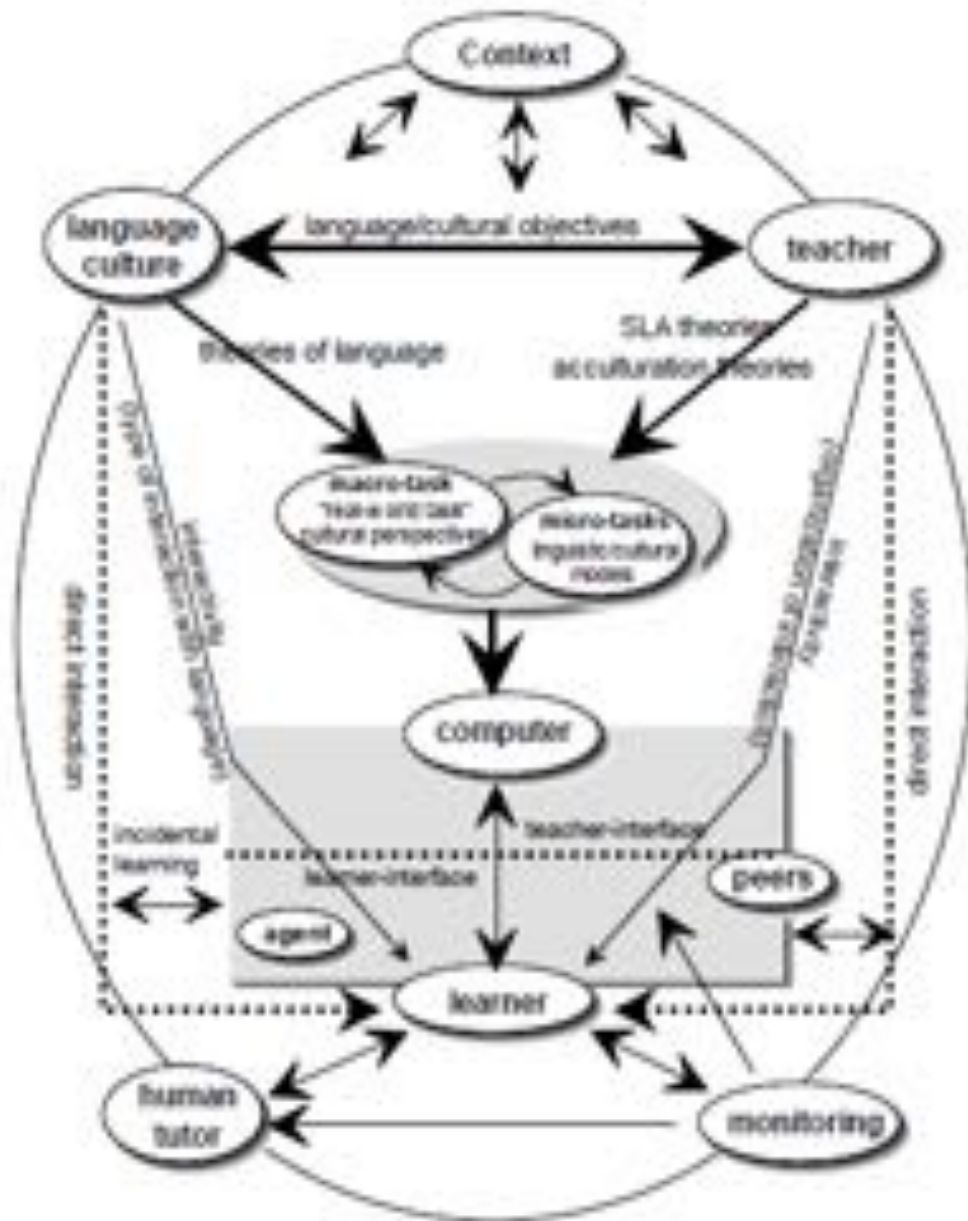


Figure 12 – Modèle d’ergonomie didactique (Bertin, dans Bertin & al, 2010 : 27)

Même si la technologie est au centre du modèle, l'approche retenue pour la situation d'apprentissage n'est pas technocentrique dans la mesure où elle ne réduit pas la place de l'individu (enseignant/apprenant) en faveur de l'outil. Elle est, selon les termes de Rabardel (1995), « anthropotechnologique », c'est-à-dire qu'elle ne donne la primauté ni à l'individu, ni à la technologie : elle donne un poids équivalent aux deux composantes.

De plus, le modèle relève d'une approche socioconstructiviste de l'apprentissage, ce qui est en phase avec notre posture épistémologique. En effet, c'est au travers des interactions sociales entre les différents acteurs qu'émerge l'activité langagière.

Enfin, le modèle conçoit la situation d'apprentissage sous un angle dynamique. Cette perspective renvoie à la théorie des systèmes dynamiques<sup>22</sup> (TSD), initialement utilisée dans les sciences exactes, mais reprise dans les sciences humaines dans la mesure où elle permet de répondre à la complexité croissante du monde révélée par les observations. Cette théorie participe de l'approche systémique et introduit la dimension de temporalité qui prend en compte la nature évolutive des interactions. Elle est donc en accord avec la pensée complexe de Morin et son principe d'incertitude : « intégrer dans le modèle des paramètres qui ne peuvent être ni figés, ni conçus de manière définitive au moment où celui-ci se construit » (Rivens-Mompean, 2013 : 367). Ainsi, le modèle intègre l'éventualité d'une évolution dans le dispositif.

Cette approche est pertinente pour décrire une situation d'apprentissage comportant l'intervention d'une technologie car la technologie est un élément fluctuant (c'est-à-dire qui est sujet à évolution rapide et qui peut prendre plusieurs formes) :

Technology remains an unstabilised concept because of the variety of forms it can take and the rapid pace of its evolution, which renders reasoned observation a difficult matter. (Bertin, 2011b : 7)

---

<sup>22</sup> Aussi appelée « théorie des systèmes complexes » ou « dynamique non-linéaire ».



### **1.2.5 Les composantes du modèle retenu**

Même s'il est difficile d'examiner les pôles un à un dans la mesure où ils font partie d'un système plus global et que des effets rétroactifs sont en œuvre, nous allons à présent détailler les différents pôles et voir dans quelle mesure ils sont en relation.

#### *1.2.5.1 L'apprenant*

Selon notre perspective « constructiviste », l'apprenant est un protagoniste actif dans le processus d'apprentissage. Il serait d'ailleurs plus exact de parler d'« apprenants » au pluriel. Notre hypothèse est qu'il n'existe pas « un » apprenant, mais « des » apprenants. Nous y reviendrons plus en détail dans le chapitre suivant (2.1), et nous tenterons d'exposer l'aspect multi-dimensionnel de l'apprenant. Toutefois, en partant du principe selon lequel chaque apprenant est différent, nous pouvons déduire qu'il n'existe donc pas un seul type de processus d'apprentissage. Celui-ci est en constante adaptation, en fonction du profil des apprenants. L'enseignant adapte ses pratiques ; les contenus (linguistiques et culturels) sont également ajustés ; les moyens mis en œuvre (et en l'occurrence le recours à la technologie) correspondent aux besoins des apprenants. Nous nous situons clairement ici dans une approche systémique dynamique.

D'autre part, les représentations des apprenants sur les autres composantes de la situation d'apprentissage jouent un rôle important dans la compréhension du système. En effet, leurs perceptions de l'apprentissage d'une langue étrangère en général, de la langue et la culture en particulier, de la technologie dans le milieu scolaire, vont dicter leurs attitudes à l'égard du processus d'apprentissage. Les représentations n'étant pas figées, les attitudes peuvent évoluer.

Enfin, lorsque nous parlons des apprenants, il ne faut pas oublier les pairs qui interviennent dans la situation d'apprentissage : « an individual's knowledge is described as a personal construction mediated by teachers and peers » (Narcy-Combes dans Bertin & al, 2010 : 128). Les pairs peuvent en effet avoir une influence sur le processus d'apprentissage d'un apprenant : ils peuvent par exemple être

vecteurs motivationnels (notamment à travers l'esprit de compétition – Oxford, 1999), sources d'anxiété (avec le regard des autres – Asselineau, 1999) ou même facilitateurs d'apprentissage (par l'intermédiaire de l'apprentissage par les pairs – Dornyei, 2001).

#### *1.2.5.2 La technologie*

La technologie dans le système scolaire peut prendre plusieurs formes. Le chapitre 3 est dévolu à cette thématique. L'objet technique/technologique devient un instrument d'apprentissage dans la mesure où il est intégré dans un système complexe d'interactions : il ne prend un sens instrumental que dans sa relation avec les autres composantes. La technologie se construit autour de l'intention didactique des concepteurs selon leurs conceptions de la langue, de l'apprentissage, du contexte, du potentiel de la technologie...<sup>23</sup> C'est dans ce cadre que le « détournement d'usage » (Sabiron, 2001 : 107) ou « catachrèse » (Rabardel, 1995 : 99) a lieu. Par conséquent, nous pouvons reprendre la thèse de Bertin et dire qu'il n'existe pas de TICE en tant qu'objets « réels ». Les TICE sont des construits contextualisés, des TIC instrumentalisés. Ils ne reposent pas sur une construction scientifique mais sur une vision institutionnelle. C'est la raison pour laquelle nous utiliserons désormais uniquement le terme TIC.

#### *1.2.5.3 La langue/culture*

L'apprentissage d'une langue étrangère implique que nous explicitions notre conception de la langue.

Nous retiendrons tout d'abord le concept unique de langue/culture (dans la même optique que l'appellation « objet » de Legendre). Langue et culture ne sont pas dissociées ; ce sont les deux faces d'une même réalité. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle il est fait aujourd'hui référence à la « didactique des

---

<sup>23</sup> Cette construction est d'ailleurs une nouvelle fois « revisitée » par les usages qu'en font les apprenants à travers leurs représentations.

langues/cultures » (Puren, 2015), et non plus seulement à la « didactique des langues ».

En effet, pour être compétent dans une langue étrangère, l'apprentissage seul de la langue ne suffit pas : « linguistic competence alone is not enough for learners of a language to be competent in that language » (Narcy-Combes, dans Bertin & al, 2010 : 61). L'apprentissage de la culture de la langue-cible intervient parallèlement. En effet, selon l'hypothèse whorfienne (Whorf, 1956), la langue exprime certes la culture mais est aussi une réflexion de la culture. C'est d'ailleurs cette même idée que reprend le CECRL, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (ouvrage de fond du Conseil de l'Europe, paru en 2001, qui donne des recommandations aux Etats-membres quant à la politique linguistique) : « le contexte culturel soutient la langue » (2001 : 9). Selon le CECRL, il est important que les apprenants développent la compétence sociolinguistique (très proche de la compétence socio-culturelle) car communiquer ne revient pas uniquement faire des phrases<sup>24</sup>. Des traits relatifs à l'usage de la langue sont également à prendre en considération : les marqueurs de relations sociales, les règles de politesse, les dialectes et accents... Par conséquent, l'apprentissage d'une langue étrangère est un phénomène à la fois linguistique et culturel.

Il n'est pas pertinent de se poser la question de l'innéisme ou non de la langue, car nous parlons ici de langue étrangère (Gaonac'h, 2006). Elle est forcément acquise dans la mesure où il ne s'agit pas de notre langue maternelle. Si le processus de production langagière est génétiquement présent dans notre cerveau (comme l'indique LeDoux, 2003), le développement de la langue est en revanche lié à la subjectivité de l'individu et à ses interactions sociales (dans une perspective constructiviste/socioconstructiviste) :

Language is the place where actual and possible forms of social organizations and their likely social and political consequences are defined and contested. Yet it is also the place where our sense of ourselves, our subjectivity, is constructed. (Norton, cité par Narcy-Combes, dans Bertin & al, 2010 : 59)

---

<sup>24</sup> Dans le CECRL, la compétence de communication est constituée d'une composante linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

Enfin, nous appréhendons l'apprentissage d'une langue étrangère comme un processus se situant dans un contexte plus général – i.e le plurilinguisme. Le plurilinguisme est un concept différent du multilinguisme. Le premier renvoie au fait d'avoir des compétences dans plusieurs langues, tandis que le deuxième fait référence à la coexistence de plusieurs langues au sein d'une communauté (Narcy-Combes, 2010 : 63). Le plurilinguisme est d'ailleurs mis en avant par le CECRL. En effet, lorsqu'un individu apprend plusieurs langues (comme c'est le cas dans le système scolaire français), le processus ne relève pas d'une simple juxtaposition des langues. Il s'agit de considérer une compétence globale nourrie par les expériences d'apprentissage dans toutes les langues.<sup>25</sup> Ainsi, on n'apprend pas l'anglais et l'allemand – on apprend une *langue étrangère*.

Nous détaillerons également notre conception d'une langue étrangère ultérieurement, lorsque nous préciserons la méthode d'apprentissage dans laquelle se situe notre enseignement en tant qu'enseignante-chercheur (en 1.4.1).

#### 1.2.5.4 Le contexte

Pour Bertin, il n'existe pas un contexte unique : celui-ci est un « construit social » (2010 : 173), en constante évolution.

En effet, le contexte d'apprentissage est en relation étroite avec les politiques éducatives qui définissent les objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère : les instructions officielles dictent aux enseignants l'approche à suivre et recommandent le développement de certaines pratiques. Mais elles n'en demeurent pas moins qu'une ligne de conduite et les pratiques ne sont pas homogènes :

The actors may pursue different aims from those pursued by innovation policies, or define different objectives from institutional ones. (Bertin & al, 2010 : 172)

Sur le terrain, il existe des différences. Selon l'établissement dans lequel la situation d'apprentissage a lieu, les contraintes matérielles (et notamment les

---

<sup>25</sup> Cette globalisation de l'apprentissage des langues peut se remarquer à travers les termes mêmes du CECRL : « cadre européen *commun* de référence pour *les langues* ».

contraintes financières) peuvent ou non être levées. De plus, les politiques d'établissement peuvent ou non faciliter le recours aux TIC. L'investissement des équipes pédagogiques peut également expliquer la présence de disparités dans le niveau d'intégration numérique entre plusieurs établissements.

Enfin, dans la mesure où le contexte est une réalité socialement construite, la valeur que la société attribue aux composantes du système peut influencer le contexte d'apprentissage.

Il existe donc plusieurs niveaux de contexte (Bertin, 2011 : 11) :

- le microcontexte (ou contexte très proche) : les ressources matérielles et humaines ainsi que les conditions spatio-temporelles (et notamment la salle de classe) – les conditions concrètes de l'apprentissage ;
- le mésocontexte (ou contexte proche) : l'institution – la plateforme entre les politiques de langues et la mise en œuvre pédagogique ;
- le macrocontexte (ou contexte large, le plus éloigné) : les conditions sociales, économiques, politiques à un moment donné qui pèsent sur le système éducatif et déterminent les orientations éducatives.

Ces trois contextes déterminent conjointement la situation d'apprentissage. Ils sont liés et interagissent (par exemple le macrocontexte sur le mésocontexte, le mésocontexte sur le microcontexte...).

#### *1.2.5.5 L'enseignant*

Le rôle de l'enseignant est multiple : c'est un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur (Tardif, 1992), un concepteur de cours, un auteur de ressources, un tuteur, un interlocuteur (Narcy-Combes, 2005), un facilitateur d'apprentissage (Rogers, 1972).

Il est d'abord penseur dans la mesure où il réfléchit sur les tâches, les stratégies nécessaires, le matériel à mettre à disposition des élèves en fonction des objectifs du programme et des acquis des élèves. Parallèlement, il est preneur de décisions car il ne se contente pas de suivre les instructions à la lettre : il fait des choix quant au contenu d'enseignement. Par conséquent, il dicte la langue et la culture qui sont étudiées, tout en s'appuyant sur les instructions officielles. Il agit

donc en tant que concepteur didactique : il crée des cours et des ressources. L'enseignant est également motivateur : pour soutenir la motivation, il s'attache à montrer la pertinence des activités qu'il a choisies. De plus, étant donné qu'il est un locuteur compétent, l'enseignant est un modèle dont l'élève doit d'inspirer pour s'améliorer. L'enseignant a aussi un rôle de médiateur, plus précisément entre la langue et l'apprenant : il permet à l'élève de percevoir ses difficultés et d'y remédier. En d'autres termes, il facilite le processus d'apprentissage. Cela requiert donc une adaptation constante dans la médiation. Enfin, l'enseignant est entraîneur : il met en place les conditions nécessaires pour que l'élève puisse pratiquer la langue. Cette dimension est en adéquation avec la notion d'échafaudage vygotkienne : l'apprenant peut aller plus loin grâce à l'aide de l'enseignant.

Tous les enseignants ne se situent pas au même stade à l'égard des technologies. En effet, Rogers (1962) a défini cinq profils dans le processus d'adoption d'une innovation. La courbe de diffusion ci-dessous montre bien les différents profils qui sont en concordance avec les différentes phases du processus : les innovateurs, les adoptants précoces, la majorité précoce, la majorité tardive et les retardataires.

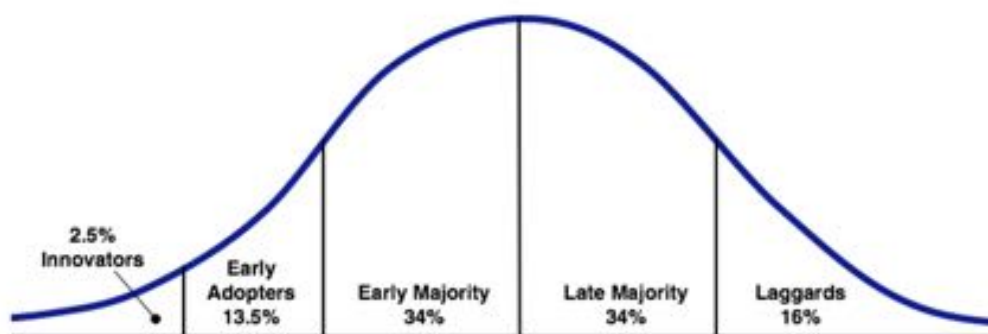


Figure 13 – Courbe d'adoption d'une innovation (Rogers, 1962)

Cet état d'esprit est lié à la « compétence technopédagogique » (Karsenti & Larose, 2001 ; Guichon, 2012b) de l'enseignant, c'est-à-dire sa compétence à utiliser les TIC. En effet, un enseignant qui se sent à l'aise avec les technologies aura tendance à avoir davantage recours aux technologies dans ses activités d'apprentissage qu'un enseignant qui éprouve des difficultés à les utiliser. Guichon (2012b) a d'ailleurs défini un répertoire de compétences techno-pédagogiques :

- évaluer les apports et les limites des TIC pour l'enseignement des langues ;
- conduire une analyse des besoins ;
- manier les outils de base et savoir résoudre des problèmes techniques ;
- négocier avec les apprenants et les collègues ;
- gérer son temps.

Par conséquent, le positionnement d'un enseignant à l'égard des technologies a une influence sur son enseignement et sur l'utilisation ou non de ces mêmes technologies en classe : « instructor buy-in is a critical factor in determining the success or failure of technology activities in the classroom » (Gilgen, 2005 : 37). Par conséquent, l'enseignant est un élément décisionnel important dans l'intégration de la technologie dans l'apprentissage.

Le modèle à 5 composantes de Bertin met en lumière le tissu complexe de relations avec la présence de nombreuses flèches à double-orientation. Les différents pôles interagissent et ont des répercussions les uns sur les autres, comme nous l'avons montré. Il montre surtout la nécessité de construire chaque composante dans une perspective d'interaction avec les autres (un objet se construit par rapport à des caractéristiques individuelles, mais aussi par rapport aux interactions en cours dans l'ensemble du système et aux effets rétroactifs). C'est d'ailleurs ce qui différencie notre démarche des travaux antérieurs, fondée sur une approche plus analytique. Même si la présente thèse se concentre sur l'attitude et les représentations des apprenants à l'égard du baladeur MP3, et par conséquent, sur la relation apprenant-technologie, il est essentiel de ne pas occulter pour autant les autres relations du système. C'est pourquoi, les autres composantes seront également prises en compte pour sonder l'analyse des représentations et attitudes des apprenants.

La spécificité d'un modèle est qu' « il ne prescrit aucune vision particulière pour aucun des éléments qui le composent » (Bertin, 2015 : 6). Ainsi, il peut être reconstruit pour chaque contexte ; le modèle d'ergonomie didactique peut donc être utilisé dans le cadre de notre dispositif d'apprentissage.

## 1.3 LA MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE

Comment faire apprendre une langue à celui qui n'en a pas envie ? Comment faire parler celui qui n'en a pas le désir ? La motivation joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, comme l'écrit Dörnyei (1998), même si nous reconnaissons les avantages à apprendre une langue étrangère, nous gardons aussi à l'esprit que ce n'est pas une nécessité :

Motivation provides the primary impetus to initiate learning the L2 and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process. (1998 : 117)

De plus, une fois la motivation générée, il est important de la maintenir : « any learning activity can become satiating » (Wlodkowski, 1936 : 144 ; cité par Dörnyei, 2001). C'est ce qu'on appelle généralement la « persistance ».

C'est pourquoi il est intéressant de voir ce qui suscite « le désir de savoir et la décision d'apprendre » (Delannoy, 2005) une langue étrangère chez les apprenants.

### 1.3.1 Définition et théories

Qu'est-ce que la motivation ? La motivation n'est pas un construit de nature simple. Selon Kleinginna & Kleinginna (1981), il en existerait 102 définitions. Essayons toutefois d'en donner une définition générale. Pour Dörnyei (2001 : 15), la motivation se détermine par les trois questions suivantes :

- « why people decide to do something »
- « how hard they are going to pursue it »
- « how long they are willing to sustain the activity »

La motivation détermine donc le choix d'une action particulière, puis l'effort et la persistance à la maintenir.

De nombreuses recherches ont été menées à ce sujet, et de nombreuses théories ont ainsi été développées (Fishbein, 1975 ; Gardner, 1985 ; Deci & Ryan, 1985 ; McCombs & Pope, 1994 ; Dörnyei, 1994).



Dans la mesure où notre thèse se place dans une approche cognitiviste<sup>26</sup>, nous allons présenter les théories qui sont issues de la psychologie cognitive (celles qui se sont développées à partir des années 1970). Elles mettent l'accent sur les connaissances, les pensées, les réflexions des individus, leur manière d'interpréter l'expérience. De plus, en accord avec notre cadre systémique et dynamique, les théories présentées ci-dessous décrivent la motivation comme un phénomène qui évolue dans le temps (« motivation is dynamically evolving » ; Dornyei & Otto, 1998 : 46), et non comme une caractéristique stable de l'apprenant. En effet, un apprenant n'est pas forcément motivé en permanence, ses efforts ne sont pas constants et sa motivation peut régulièrement fluctuer. Ce sont d'ailleurs ce que Delannoy (2005) appelle « les intermittences de la motivation ».

R.C. Gardner est considéré comme un pionnier dans le travail sur la motivation. Il a défini le concept de motivation selon deux sous-systèmes : la motivation instrumentale et intégrative (1985). La motivation instrumentale renvoie aux bénéfices que peut apporter la maîtrise d'une langue étrangère aux apprenants (par exemple, des possibilités d'embauche plus importantes, un salaire plus élevé, une carrière plus prometteuse...) La perspective est donc ici très pragmatique. La motivation intégrative, quant à elle, concerne plus particulièrement les prédispositions affectives de l'apprenant par rapport à une langue étrangère. Cela détermine s'il accepte d'interagir avec des membres de la communauté étrangère.

Une autre théorie de la motivation est celle qu'ont développée Deci et Ryan (1985) : la théorie de l'auto-détermination. Les auteurs ont établi deux types de motivation, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. D'un côté, la motivation extrinsèque concerne des attitudes qui, comme le nom l'indique, sont extérieures à l'individu : l'individu veut obtenir quelque chose en échange de l'activité (par exemple, obtenir des bonnes notes, faire plaisir à ses parents...). Lorsque la contrainte disparaît, l'apprenant perd la motivation. De l'autre côté, avec la motivation intrinsèque (interne à l'individu), les comportements sont faits pour

---

<sup>26</sup> Les théories « constructivistes » s'insèrent dans les théories cognitivistes selon Bailly (1998).

eux-mêmes. Ainsi, cela signifie que les apprenants agissent par plaisir et par volonté. Toutefois, cette théorie n'est nullement dichotomique : les actions humaines sont placées sur un continuum entre les deux extrêmes, et le curseur se déplace entre ces deux pôles.

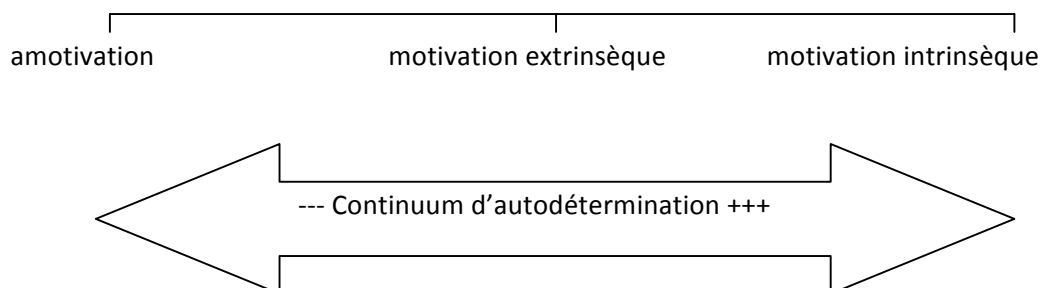


Figure 14 – Continuum d'autodétermination (d'après Deci & Ryan, 1985)

Dans cette théorie, l'amotivation est l'extrémité du continuum la moins déterminée. C'est lorsque les apprenants ne voient pas de relation entre leurs actions et les conséquences de ces actions.

Plus le désir est auto-déterminé et auto-régulé, plus l'individu sera motivé. Plus l'action est contrainte et imposée, plus l'individu s'ennuyera et moins il fera preuve de motivation.

Intrinsic motivation is in evidence whenever students' natural curiosity and interest energise their learning. When the educational environment provides optimal challenges, rich sources of stimulation, and a context of autonomy, this motivational wellspring in learning is likely to flourish. (Deci & Ryan, 1985 : 245)

Un style d'enseignement trop contraignant peut infléchir la motivation intrinsèque ainsi que l'estime de soi. En revanche, lorsque les apprenants ont la possibilité d'être des acteurs de leur apprentissage, et non pas simplement des spectateurs, ils deviennent plus intéressés, et ils peuvent plus facilement développer un sentiment d'auto-détermination. Selon, H.D. Brown (cité par Dörnyei, 1994 : 276), le contexte scolaire traditionnel, avec l'importance du professeur, des examens et des notes<sup>27</sup>, fait plutôt la part belle à la motivation extrinsèque.

<sup>27</sup> Covington considère en effet que les élèves d'aujourd'hui sont obnubilés par les notes : « many students are grade-driven, not to say "grade-grubbing". » (1999 : 27)

D'autre part, selon la théorie de l'expectation-valence développée par Fishbein (1975), la motivation résulte de deux facteurs : comment un individu perçoit ses chances de réussite pour une tâche donnée (l'expectation) et quelle valeur il attache à un but (la valence). Les deux variables doivent être élevées pour que la motivation apparaisse. Plus les apprenants pensent qu'ils réussiront et plus la valeur qu'ils accordent à la tâche est grande, plus leur degré de motivation sera important.

Dans la théorie de l'orientation des buts, les actions humaines sont déterminées par des objectifs, et ceux-ci sont posés et poursuivis par choix. Déterminer un but encourage les apprenants à développer une attitude positive et cela intensifie leur engagement à une tâche. Un « bon » but doit respecter la « règle des ABCD » établie par McCombs & Pope (1994 : 69) : il doit être réalisable (*achievable*), crédible (*believable*), concevable (*conceivable*) et désirable (*desirable*). Les objectifs fixés doivent paraître accessibles aux yeux des apprenants. Ainsi, cela développera leur sentiment d'efficacité et de confiance en soi. Par conséquent, si un apprenant croit qu'il a les capacités d'accomplir une tâche, il sera plus enclin à s'engager dans celle-ci. Au contraire, si d'autres personnes (en l'occurrence des professeurs) lui fixent des buts sans l'impliquer, il aura tendance à être moins motivé pour travailler.

Enfin, il est intéressant de se pencher sur le contraire de la motivation, à savoir l'amotivation. L'amotivation est à dissocier de la démotivation car cette dernière correspond à un amoindrissement de motivation dû à des forces extérieures (Vandergrift, 2005 : 72). L'amotivation, quant à elle, apparaît quand les apprenants ne perçoivent plus l'intérêt d'une tâche (son but, ainsi que son utilité) or quand ils ont l'impression qu'ils ne pourront pas réussir. Dörnyei qualifie ce sentiment d'impuissance de « learned helplessness » (1994 : 276). Les apprenants se découragent et se résignent. Selon Lieury (2005), ce n'est pas un trait de caractère, mais le résultat de l'apprentissage (ce sont les expériences passées qui peuvent expliquer ce découragement). Cet état conduit à la passivité et cela n'amène pas les apprenants à faire des efforts. De là, résulte un cercle vicieux : ils

perdent confiance en eux, leur estime de soi est menacée, leur sentiment d'efficacité est réduit. D'ailleurs, pour Dörnyei, cette situation est assez répandue au collège et lycée :

The "self"-issues (self-confidence, self-esteem, self-efficacy) are sensitive areas in primary/secondary school learning because students are often in the development age when their self-image is an ongoing flux. (2001 : 87)

Une fois que ces sentiments sont établis, il est très difficile de faire machine arrière et de revenir à de l'enthousiasme, de l'engagement, de la persistance.

Si nous lions notre objet d'étude aux différentes théories, le baladeur MP3 recèlerait une force motivationnelle :

- si les apprenants voient un avantage à l'utiliser (théorie de Gardner) ;
- si son introduction permet aux apprenants une plus grande auto-détermination (théorie de Deci & Ryan) ;
- si les apprenants ont l'impression que leur chance de réussir à maîtriser la langue est plus importante (théorie de Fishbein) ;
- si les objectifs fixés dans les activités intégrant le baladeur sont accessibles (théorie de McCombs & Pope) ;
- s'il contribue à améliorer la confiance en soi des apprenants (théorie de l'amotivation).

Ces différentes hypothèses ne sont en aucun cas divergentes (la perspective de réussite augmente la confiance en soi ; une plus grande auto-détermination peut être dynamisée par la perception de faisabilité de la tâche et de l'utilité que les apprenants retireront à accomplir cette tâche...). Elles serviront à la fois pour construire notre outil de recherche et pour analyser les résultats obtenus.

### **1.3.2 L'investissement**

Toutefois, la motivation n'est pas directement observable : elle n'est que le résultat de l'activité de l'apprenant. Narcy-Combes propose donc un autre concept, en substituant à la motivation la notion d'investissement. Ce concept, développé préalablement par Norton (1995), considère que lorsqu'un individu parle une

langue, il « s'investit » et s'insère dans une identité. Il le fait dans le but d'obtenir davantage de ressources symboliques et matérielles. Il attend alors un retour sur « investissement ».

Contrairement à la motivation, l'investissement peut s'observer et se mesurer :

La motivation, dans son acception classique, n'est observable qu'*a posteriori*. C'est la mesure de l'implication, de la satisfaction et de la progression des apprenants qui permet de savoir s'il y a eu motivation. Ce que l'on peut prendre en compte *a priori* n'est que ce qui est censé assurer cette motivation en s'appuyant sur des données didactiques, ou sur les représentations des apprenants. » (Narcy-Combes, 2005 : 51)

Investment can be measured before a course begins, since it is not directly related to the course. Attitude measurements may show how much a learner is likely to invest in a course and whether this is going to compensate the effects of the difficulties encountered during the course. (Narcy-Combes dans Bertin & al, 2010 : 112)

D'après ces définitions, l'investissement peut tout d'abord se mesurer à travers les images mentales des apprenants, ce qui est directement en lien avec notre sujet d'étude. Ensuite, il peut être observé avant même que le processus d'apprentissage en question ait eu lieu. Ce concept est donc plus pertinent pour notre cadre de recherche dans la mesure où nous nous intéressons dans un premier temps à l'accueil du baladeur MP3 dans la classe en aval, c'est-à-dire avant la mise en place de l'expérimentation.

De plus, le concept d'investissement prend en compte la personnalité multiple des individus (« a complex social identity » ; Norton, 1995 : 17) et leur relation variable à la langue étrangère suivant les situations : « a learner's investment is subject to variations over time and space, depending on the momentary conditions of identity and power » (Narcy-Combes dans Bertin & al, 2010 : 112). Cette citation met l'accent sur le jeu d'influences qui fait évoluer l'identité d'un apprenant et qui peut donc faire varier son investissement : les désirs de l'apprenant, les pressions sociales de l'institution, des enseignants et des personnes qui l'entourent, l'expérience de son propre processus d'apprentissage... Elle situe l'individu dans les contextes sociaux et interactionnels où il intervient. Par conséquent, elle considère bien le caractère systémique de la situation d'apprentissage. Cela est clairement en accord avec notre positionnement épistémologique constructiviste/socioconstructiviste (1.1), qui considère la situation

d'apprentissage comme un système non-stable dans lequel toutes les composantes interagissent (1.2), et selon lequel il existe une diversité d'apprenants (1.2).

Par conséquent, nous avons pu voir que ce qui poussait les élèves à apprendre est un construit complexe : « an eclectic, multifaceted construct » (Dörnyei, 1994 : 279). Pour susciter le désir d'apprendre, plusieurs paramètres entrent en ligne de compte et se complètent. Les représentations des apprenants sur lesquelles nous nous pencherons nous permettront d'apporter des indicateurs *observables* de leur investissement.

## **1.4 L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES AU LYCEE**

Après avoir étudié les théories d'apprentissage en général, il est intéressant de se pencher sur l'apprentissage des langues en particulier. Avec notre modèle de la situation d'apprentissage en arrière-plan, ce sous-chapitre permettra d'explicitier une des relations du système : l'interaction entre la langue et l'institution (le contexte).

### **1.4.1 Panorama des méthodes d'apprentissage des langues étrangères**

Nous commencerons par un rappel des méthodologies d'apprentissage des langues étrangères (Julié, 2008 ; Puren, 1994) afin de comprendre l'approche qui détermine nos programmes actuels. Chaque méthode s'appuie sur une vision particulière de la langue. Cela nous permettra donc de poser notre propre conception de la langue.

Malgré l'apparence de chronologie liée à l'utilisation de dates, il est important de signaler qu'il y a eu « des chevauchements, des enchevêtrements, des

retours en arrière, des adaptations » (Rézeau, 2001 : 79) entre les différentes méthodologies<sup>28</sup>.

Au début du XXème siècle, l'apprentissage des langues étrangères fut basé principalement sur l'écrit avec la méthode grammaire-traduction, également appelée méthode traditionnelle. Cette technique était héritée de l'enseignement des langues classiques comme le latin et le grec. Selon cette méthode, apprendre une langue consistait à apprendre des listes de vocabulaire, des règles théoriques de grammaire et à traduire des phrases.

Mais cette manière d'enseigner les langues fut remise en cause car elle se fonde sur un paradigme de l'enseignement, et non de l'apprentissage. Une nouvelle méthode fit son apparition : la méthode directe. Celle-ci mettait en avant le bain linguistique et l'assimilation inconsciente des règles grammaticales. L'acquisition d'une langue en milieu scolaire était perçue comme similaire à celle d'une langue en milieu naturel. Cette approche récusait donc tout passage par la langue maternelle. La traduction était alors mise de côté, l'oral était privilégié. L'intérêt d'apprendre une langue étrangère était de parler et de se faire comprendre oralement<sup>29</sup>.

La méthode directe déclina à partir des années 1920, et la méthode active vit le jour. Cette méthode s'avérait être une synthèse entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe. La méthode orale était assouplie : possibilité de recours à la traduction, enseignement de la grammaire à partir d'exemples...

La méthode audio-orale (MAO) se développa dans les années 1950-1960. Celle-ci fit son apparition pendant la deuxième guerre mondiale. En effet, les armées américaines avaient besoin de former le personnel militaire très rapidement à l'anglais. L'objectif principal de la méthode était de pouvoir communiquer ; par conséquent, l'approche était exclusivement orale et l'entraînement était de type behavioriste. Selon les théories behavioristes, le langage est un comportement et celui-ci ne peut s'acquérir qu'en le pratiquant. L'apprentissage se faisait grâce à la

---

<sup>28</sup> De plus, les instructions officielles des autorités éducatives prônant une méthodologie ne sont pas forcément appliquées sur le terrain.

<sup>29</sup> La méthode Berlitz® en est d'ailleurs l'illustration la plus connue.

répétition (avec les exercices structuraux appelés « drills »). L'idée était de conditionner un réflexe : stimulus, réponse, renforcement. Le langage était un comportement. Mais les exercices trop répétitifs lassaient les élèves, les possibilités de transfert étaient quasi-inexistantes, l'aspect culturel (très développé dans l'enseignement traditionnel) était abandonné au profit d'un apprentissage de la langue courante (la « synergie langue-culture » (Julié, 2008 : 19) était perçue comme inconcevable à l'époque).

Dans le prolongement, la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle) apparut dans les années 1960-1970. Le fondement théorique était également le behaviorisme. Cette méthode « affich[ait] une volonté de considérer la langue sous sa forme structurée tant au plan phonologique que grammatical » (Rézeau, 2001 : 135). L'apprentissage se faisait par la vue (grâce à l'image) et par l'oreille (grâce au son) ; le support visuel remplaçait le support écrit. La méthode accordait donc elle-aussi la priorité à l'oral et proscrivait l'écrit, tout au moins au début de l'apprentissage.

Les approches notionnelle-fonctionnelle et communicative se développèrent en réaction aux approches audio-orale et audio-visuelle à partir des années 1970. Celles-ci insistaient toutes les deux sur la communication. Dans l'approche notionnelle-fonctionnelle, la grammaire n'organisait plus la langue, c'était le sens et les contenus : « l'approche notionnelle-fonctionnelle rempla[çait] la norme linguistique par la norme sociale » (Rézeau, 2001 : 135). La langue était découpée en deux concepts : les notions (catégories abstraites qui permettent d'organiser la réalité) et les fonctions (catégories qui indiquent ce que nous faisons concrètement avec le langage). En 1976, le Conseil de l'Europe publia des recommandations de besoins de communication minimaux, le *Threshold Level*. Dans l'approche communicative, la langue était vue comme un moyen de communication. Apprendre une langue consistait à apprendre à se comporter de façon adéquate dans des situations de communication : cette approche « dépla[çait] le point de vue sur la langue du système linguistique vers son utilisation appropriée, la compétence de communication » (Rézeau, 2001 : 135). Il y avait donc une dimension plus interactive dans l'apprentissage des langues.



Enfin, l'approche actionnelle, qui constitue la méthode préconisée actuellement dans l'apprentissage des langues, est dans la continuité de l'approche communicative. Elle vit le jour dans les années 2000. Elle reprend tous les concepts de l'approche communicative en y ajoutant l'idée de tâches.

Est définie comme une tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (Conseil de l'Europe, 2001 : 16)

Une tâche est un but à atteindre dans un environnement donné, au moyen d'actions ou d'opérations (Tricot & Nanard, 1998 : 37). En somme, est acceptée comme tâche toute activité mettant l'apprenant en action. D'autre part, l'authenticité de l'action est centrale. Dans cette approche, les élèves sont considérés comme des acteurs sociaux qui agissent<sup>30</sup> et communiquent tout en accomplissant des tâches. La tâche favorise alors l'engagement personnel de l'élève et donne une légitimité à l'apprentissage. Ce concept de « tâche » apparaît dans le CECRL (2001). Les programmes français de collège et de lycée suivent d'ailleurs l'approche proposée par le CECRL, comme le précise le préambule de tous les nouveaux programmes de toutes les langues (« [le programme] prend appui sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) élaboré par le Conseil de l'Europe » ; Ministère de l'Éducation Nationale, 2010b : 1).

Dans l'approche actionnelle, l'idée de « langue-culture » est mise en avant. Si la langue est un outil de communication, elle représente aussi une identité culturelle. Langue et culture sont donc indissociables.

Selon le CECRL, apprendre une langue étrangère nécessite un travail sur les cinq activités langagières<sup>31</sup> : écouter et comprendre, prendre part à une conversation, parler en continu, lire et comprendre, écrire. L'oral et l'écrit ont un poids équivalent dans cette approche.

---

<sup>30</sup> Julié précise qu' « agir » en cours de langue signifie « le faire langagièrement et dans la langue-cible » (2008 : 85).

<sup>31</sup> Avant la publication du CECRL, les « activités langagières » apparaissaient sous l'appellation « compétences ». Il y avait auparavant 4 compétences (réception orale, réception écrite, production orale, production écrite) ; il y a désormais 5 activités langagières.

Enfin, le CECRL définit 3 niveaux communs de référence, eux-mêmes divisés en 2 sous-niveaux :

- le niveau A correspondant à un « utilisateur élémentaire » : niveau de découverte (A1) et intermédiaire (A2) ;
- le niveau B correspondant à un « utilisateur indépendant » : niveau seuil (B1) et avancé (B2) ;
- le niveau C correspondant à un « utilisateur expérimenté » : niveau autonome (C1) et maîtrise (C2)<sup>32</sup>.

Nous présenterons le profil des élèves interrogés pour notre étude à partir de cette classification<sup>33</sup>.

Puren résume le panorama des différentes approches avec le concept d' « entrées » (2005) :

- entrée par la grammaire (avec la méthode traditionnelle)
- entrée par le lexique (avec la méthode directe)
- entrée par la culture (avec la méthode active)
- entrée par la communication (avec la méthode audio-visuelle)
- entrée par l'action (depuis l'introduction du CECRL en 2001)

C'est donc bien avec la méthode audio-visuelle que l'apprentissage de l'oral (expression orale et compréhension orale) a commencé à se développer dans les salles de classe.

L'enseignement d'un professeur doit être en accord avec les directives des autorités éducatives (à travers les instructions officielles). Dans la mesure où dans cette thèse le chercheur est également l'enseignante des élèves à l'étude, il est contraint par ce cadre institutionnel dans sa définition de la langue. Par conséquent, la langue sera perçue dans ce travail de recherche dans une perspective communicative actionnelle.

---

<sup>32</sup> La « maîtrise » d'une langue étrangère n'équivaut pas à la compétence langagière d'un natif.

<sup>33</sup> En 4.1.2.

### **1.4.2 Les activités langagières orales**

Le baladeur MP3, lorsqu'il est utilisé en cours de langue, est un instrument dont l'objectif pédagogique est de développer et consolider l'oral. Lorsque nous parlons d' « oral » dans ce travail de recherche, nous envisageons les trois activités de communication langagières du CECRL : les productions orales (à la fois en continu et en interaction)<sup>34</sup> et la compréhension orale. Quelles sont les caractéristiques de ces différentes activités langagières ? Quels en sont les mécanismes sous-jacents ?

#### *1.4.2.1 L'expression orale*

Afin de réaliser des intentions communicatives, les apprenants doivent mobiliser trois types de compétence communicative langagière (Conseil de l'Europe, 2001) :

- les compétences linguistiques, et notamment les compétences lexicale, grammaticale et phonologique ;
- la compétence sociolinguistique ;
- la compétence pragmatique.

Concernant les compétences linguistiques, il est important tout d'abord de noter que notre vocabulaire de réception est plus étendu que notre vocabulaire de production. Ainsi, nos capacités d'expression sont plus restreintes que nos capacités de compréhension.

Parler implique également prononcer la langue. Or, contrairement à ce que pourraient penser les apprenants, il n'existe pas de prononciation parfaite dans la mesure où l'anglais est parlé à travers le monde (il y a donc des régionalismes). Selon Narcy-Combes, pour un apprenant français, « articuler l'anglais est plus difficile que l'écrire » (1990 : 56). En effet, il existe des différences phonémiques dans les systèmes phonologiques de l'anglais et du français. Le français est

---

<sup>34</sup> Dans cette thèse, les termes « production orale » ou « expression orale » reprendront à la fois la production en continu et la production en interaction.

également une langue vocalique qui ne connaît pas les agrégats de consonnes (les *clusters*), contrairement à l'anglais. Les apprenants peuvent aussi rencontrer des difficultés suprasegmentales : le rythme n'est pas identique d'une langue à l'autre (le rythme est syllabique en français alors que le rythme est accentuel en anglais), tout comme l'intonation. Pour finir, les fréquences sont plus élevées en anglais.

La compétence sociolinguistique « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (Conseil de l'Europe, 2000 : 93). Elle est d'autant plus importante que la langue est considérée aujourd'hui comme un phénomène social. Lorsque nous parlons, nous devons par exemple utiliser des marqueurs de relations sociales, veiller aux règles de politesse, adapter son registre à l'interlocuteur...

Enfin, la compétence pragmatique permet à l'apprenant d'ordonner ses phrases, de structurer son discours (compétence discursive), ainsi que d'utiliser son discours oral à des fins fonctionnelles (compétence fonctionnelle).

Comme nous pouvons le constater, la performance productive ne relève pas uniquement de la compétence linguistique. Plusieurs paramètres doivent être pris en compte (Skehan, 1998 ; Ellis, 2008) : la précision (*accuracy*), la fluidité (*fluency*) et la complexité (*complexity*)<sup>35</sup>.

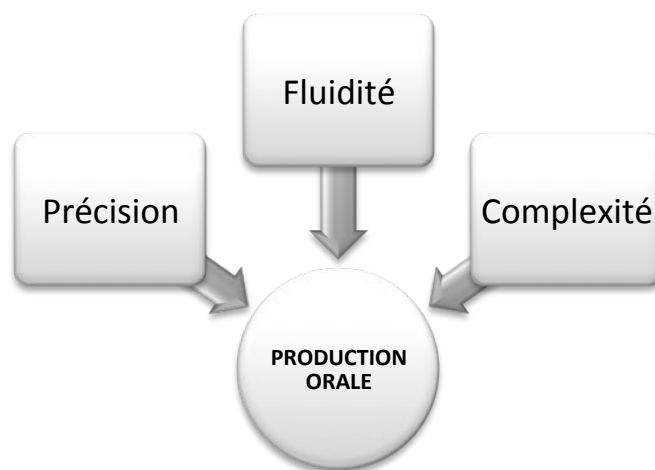


Figure 15 – Les 3 paramètres de la performance productive

<sup>35</sup> Dans les années 1980, Brumfit avait déjà fait des recherches sur la performance orale en langue étrangère et avait établi deux paramètres : la fluidité et la précision (1984). Les recherches ultérieures ont élargi cette réflexion en introduisant un troisième paramètre : la complexité.

- La précision fait référence à la qualité de la langue produite dans la langue cible. Cela implique que la production ne comporte pas d'erreurs : *free from errors* (Wolfe-Quintero et al, 1998 : 33). Ainsi, le processus d'auto-correction est valorisé dans la mesure où il permet à l'apprenant de réviser sa production et de proposer une langue plus exacte<sup>36</sup>.

- La fluidité renvoie à une production en temps réel, sans hésitations et sans pauses. L'output est traité rapidement. Cette fluidité nécessite un degré élevé d'automatisation qui est rendu possible par un entraînement régulier et une médiation (Narcy-Combes, 2005).

- La complexité correspond au degré d'élaboration de l'output. Elle comporte deux dimensions : la sophistication des structures linguistiques d'une part, et la variété lexicale d'autre part (« a wide range of structures and vocabulary » ; Wolfe-Quintero et al, 1998 : 4)

Les trois paramètres ne mettent pas en œuvre le même mécanisme. La précision et la complexité reflètent les connaissances actuelles de l'apprenant, c'est-à-dire son interlangue. La fluidité nécessite un processus de contrôle afin d'activer les connaissances linguistiques stockées en mémoire.

Par conséquent, lorsqu'un apprenant s'exprime à l'oral, l'objectif n'est pas uniquement de viser la correction linguistique, mais également de communiquer avec suffisamment d'aisance pour ne pas rendre la communication laborieuse, tout en complexifiant les structures grammaticales et en variant le lexique. Il est toutefois difficile pour un apprenant de mêler les trois paramètres simultanément : ceux-ci entrent en concurrence au moment d'exécuter la tâche. La complexité, par exemple, peut limiter la précision. La fluidité, si elle est privilégiée, va l'être aux dépens de la forme (complexité et précision). C'est le principe de la *Trade-off Hypothesis* (Skehan, 2009) :

If performance in each of these areas, complexity, accuracy, and fluency (CAF), requires attention and working memory involvement, then committing attentional to one may have a negative impact on others. (Skehan, 2009 : 511)

---

<sup>36</sup> Les potentialités d'auto-correction sont toutefois plus faibles en production orale qu'en production écrite.

Selon le type de tâche à accomplir, les paramètres mis en avant ne sont pas identiques (Skehan, 2009 : 511-512) : une tâche fondée sur des informations concrètes et familières, de même qu'une tâche structurée, privilégient la précision et la fluidité ; une tâche interactive favorise la précision et la complexité ; une tâche qui nécessite une manipulation d'informations privilégie la complexité...

Dans le cadre de l'expression orale, Narcy-Combes a déterminé différentes capacités oratoires (1990b) : l'analyse de la situation, la conception du message, l'évaluation des moyens linguistiques, les connaissances lexicales, morphologiques, syntaxiques ainsi que pragmatiques, l'organisation de l'énoncé, la compensation, la formulation, l'articulation. Pour qu'un apprenant puisse être performant en production orale, il doit avoir atteint ces compétences : « l'amélioration du niveau va de pair avec celle du fonctionnement des capacités oratoires » (Narcy-Combes, 1990b : 65). L'objectif pour l'enseignant est alors d'aider l'apprenant à développer ces capacités, ce qui met en lumière une fois encore le rôle de médiation de l'enseignant.

Pour finir, la production en continu et la production en interaction fonctionnent selon deux principes différents. La structuration tout d'abord n'est pas la même : en effet, la production en continu ressemble davantage au discours écrit (la syntaxe est plus construite) ; il y a « peu ou pas de phrases entrecoupées ou incomplètes. » (Julié, 2008). En revanche, en interaction, il existe une grammaire propre qui s'appelle la « grammaire de l'oral » (Brazil, 1995 ; Huart, 2010), caractérisée notamment par des interruptions et une syntaxe relâchée. De plus, quand nous parlons en continu, nous cherchons uniquement à transmettre des informations, alors qu'en interaction la dimension de relations sociales vient s'ajouter (Julié, 2008).

### 1.4.2.2 La compréhension orale

L'entraînement à la compréhension orale en langue seconde, quant à elle, n'existait pas avant l'apparition de l'approche communicative dans les années 1970-1980<sup>37</sup>. Même si la méthode audio-orale mettait l'accent sur l'écoute de documents sonores, ces documents servaient à la répétition des structures et au développement de la prononciation (Vandergrift, 2003). De plus, les élèves devaient certes écouter des dialogues, mais ceux-ci étaient artificiels (ils entraient dans une perspective structurale, qui visait non pas la communication mais l'acquisition d'une structure). En effet, il existe trois types de matériaux pédagogiques (Bailly, 1997) : les documents authentiques (des documents bruts appartenant à la L2, conçus par des locuteurs natifs pour d'autres natifs<sup>38</sup>) ; les documents didactiques (des documents issus de manuels scolaires, fabriqués artificiellement par l'enseignant) ; les documents didactisés (des documents authentiques transformés pour servir à des fins d'enseignement de la L2). Les documents utilisés avant l'approche communicative étaient didactiques. Désormais, ce sont les documents authentiques qui sont privilégiés.

La compréhension orale est un processus mental complexe. En effet, le verbe « comprendre » vient du latin *cum* (« avec ») et *prehendere* (« saisir »). Cela signifie que l'apprenant qui écoute ne doit pas recevoir l'input sonore passivement : il doit « le saisir » activement et par conséquent, s'engager dans un processus actif. « Un va-et-vient permanent [doit s'instaurer] entre l'apprenant et le texte (discours parlé ou écrit), entre ses connaissances du monde et l'input qu'il reçoit. » (Julié, 2008 : 168).

La compréhension orale consiste en différentes opérations mentales :

---

<sup>37</sup> D'ailleurs, le fait que la compétence de compréhension orale soit désormais évaluée au lycée va de pair avec un entraînement structuré (Roussel, 2014 : 2).

<sup>38</sup> Mais Bailly précise aussi que tout document extrait de son contexte d'origine et utilisé en classe prend un aspect didactisé.

Listeners must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intention, retain and interpret this within the immediate as well as the larger socio-cultural context of the utterance. (Vandergrift, 2003)

Ces différentes opérations mentales permettant la construction du sens peuvent se classer en trois phases (Roussel, 2014 : 3) : la perception (reconnaître les mots, découper le flux du discours) ; l'analyse des éléments syntaxiques (attribuer du sens aux formes en formant une interprétation mentale des mots) ; l'interprétation (inférer et déduire le sens du discours à partir de ce qui a été compris).

La compréhension de l'oral requiert une combinaison de deux processus : un processus ascendant (*bottom-up*) et un processus descendant (*top-down*).

Listening comprehension is not either top-down or bottom-up processing, but an interactive, interpretive process where listeners use both prior knowledge and linguistic knowledge in understanding messages (Vandergrift, 2003).

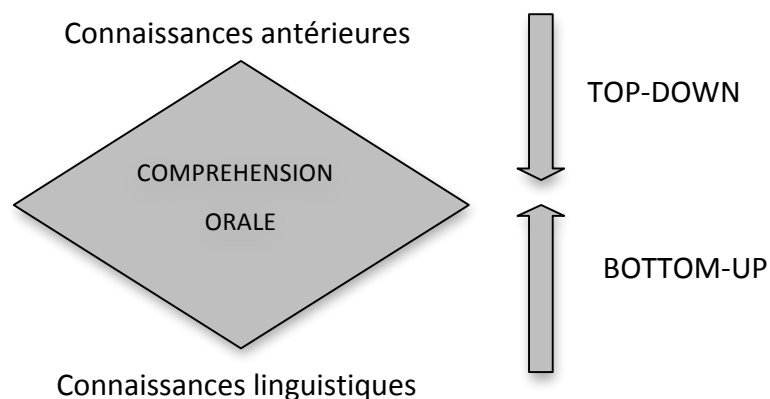


Figure 16 – Les processus en œuvre en compréhension orale

Le processus *bottom-up* est un processus de décodage (de l'input vers la mémoire de travail) : on part des sons, des mots, des structures grammaticales. Le processus *top-down* est un processus d'interprétation (de la mémoire à long terme à la mémoire de travail) : on part des connaissances antérieures et du contexte.

Même si les deux processus ont cours pour la compréhension d'un document sonore, la démarche privilégiée dans l'apprentissage d'une langue étrangère est le processus descendant. En effet, vu que tous les apprenants n'ont pas les mêmes savoirs en amont, l'approche *top-down* permet de s'adapter à cette diversité. D'autre part, en partant du connu, les apprenants sont plus en mesure d'anticiper ce qu'ils vont entendre et d'inférer des informations.



Narcy-Combes a également défini plusieurs capacités concernant la compréhension orale (1990b) : l'anticipation, la perception auditive, la segmentation, la reconnaissance des schémas sonores, la reconnaissance lexicale, syntaxique, morphologique et pragmatique, l'analyse conceptuelle par rapport au contexte, la compensation, la synthèse, l'interprétation, la mémorisation du fond et de la forme. L'élève doit maîtriser ces différentes compétences pour être performant en compréhension orale.

Les obstacles que les élèves rencontrent souvent en compréhension orale sont dus (Julié, 2008 : 191) :

- au caractère fuyant de la langue parlée (en effet, si l'écoute réciproque permet d'interrompre et de demander des clarifications sur ce qui a été dit, la transmission de l'information est continue dans les enregistrements) ;
- à la méconnaissance du lexique ;
- aux écarts entre graphie et phonie<sup>39</sup> ;
- à l'opacité de la chaîne parlée.

De surcroît, contrairement à l'écrit, les conditions physiques lors de l'écoute sont plus ardues : bruits environnants, débits pouvant être très rapides, accents non-homogènes, spécificités articulatoires individuelles...

Enfin, la compréhension de l'oral requiert un bagage lexical minimum (Julié, 2008), ce qui met l'accent sur l'importance des connaissances linguistiques. *L'input* doit en effet être compréhensible pour devenir *intake*.

Nous verrons ultérieurement (en 3.3.2) dans quelle mesure le baladeur MP3 est utilisé pour lever certains des obstacles en expression orale et en compréhension orale.

---

<sup>39</sup> Par exemple, en classe de Terminale, dans une unité sur le clonage, plusieurs mots ont posé problème dans une compréhension orale : saliva, HIV, virus. A l'écrit, n'importe quel élève est capable de les comprendre, mais leur prononciation a été un obstacle à l'oral. Cela illustre bien le fait que tout *input* ne devient pas systématiquement *intake*.

### **1.4.3 La place de l'oral dans l'apprentissage des langues**

Comme il a été indiqué dans une section précédente<sup>40</sup>, l'approche préconisée par les autorités éducatives est l'approche par l'action. Or, cette méthodologie met en avant aussi bien l'oral que l'écrit. Qu'en est-il de la place réelle de l'apprentissage de l'oral dans les salles de classe ?

#### *1.4.3.1 L'intérêt des autorités éducatives pour l'oral*

Depuis quelques années, les activités orales demeurent une réelle préoccupation pour les autorités éducatives, qui en reconnaissent l'importance et les encouragent, notamment au travers des Bulletins Officiels. Cette littérature institutionnelle est importante dans le secondaire dans la mesure où elle diffuse la marche à suivre en définissant notamment les programmes officiels. Ceci montre le poids du mésocontexte (Bertin, 2011) dans la situation d'apprentissage.

Tous les Bulletins Officiels de lycée les plus récents mettent l'accent sur les activités orales : « la priorité est donnée aux activités de production, notamment à l'oral » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010b, 2010c : 3). Les programmes demandent également que les occasions de donner la parole soient multipliées (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010b : 3). Enfin, le travail sur la phonologie, élément constitutif de la compréhension et de la production orale, est recommandé :

A l'heure où l'enseignement des langues met en avant la pratique orale des langues vivantes, il est opportun de rappeler que la langue parlée, avec ses codes propres, est porteuse de sens jusque dans les plus petites unités de son. C'est en redonnant à la forme sonore la place qui lui revient dans les apprentissages que l'on préviendra les obstacles à la compréhension et les inhibitions liées à un sentiment de l'étrange. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010b : 6)

De la même manière, le nouveau référentiel pour les BTS industriels encourage la pratique des activités orales :

Sans négliger les activités langagières de compréhension et de production à l'écrit (comprendre, produire, interagir), on s'attachera plus particulièrement à développer les compétences orales (comprendre, produire, dialoguer) dans une langue de communication

---

<sup>40</sup> Voir 1.4.1

générale, tout en satisfaisant les besoins spécifiques à l'utilisation de la langue vivante dans l'exercice du métier (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008a : 6).

De plus, les certifications proposées aux élèves des sections européennes (A2/B1) évaluent les élèves sur les cinq activités langagières, sans négliger les activités orales<sup>41</sup>.

Le système scolaire français tente ainsi d'intégrer de plus en plus cet aspect en rénovant le baccalauréat de langue. Jusqu'alors, le baccalauréat était principalement écrit (excepté dans le cas de quelques spécialités ou options). Cela s'avérait particulièrement dommageable pour la place des activités orales dans la classe, l'épreuve terminale dictant généralement la préparation.

Les modalités de l'évaluation influant en amont sur les pratiques et les contenus, les enseignants ne sont pas toujours en mesure de s'opposer efficacement à la pression (ou à l'inertie) des élèves qui souhaitent une préparation étroitement ajustée aux exigences de l'examen. (Asselineau, 1999 : 7)

Toutefois, depuis la session 2013 du baccalauréat, en plus d'une épreuve écrite à la fin de l'année, les élèves des séries générales et technologiques passent deux épreuves orales en contrôle en cours de formation : ils sont évalués en compréhension orale (écoute d'un document authentique d'une durée d'une minute trente suivi d'un compte-rendu en français) et en production orale (présentation en continu sur une notion du programme, puis échange avec l'examineur). Cette évaluation au baccalauréat des capacités liées à l'expression orale et la compréhension orale devrait permettre un développement et une meilleure intégration des activités orales dans les cours de langues vivantes.

Enfin, la mise en place de groupes de compétences est préconisée dans les Bulletins Officiels (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010b, 2010c) : « La mise en place d'un enseignement par groupes de compétences pour les enseignements communs favorise l'atteinte des objectifs visés » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010b : 1). L'intérêt des groupes de compétences est de centrer le travail sur chaque activité langagière afin de la renforcer et de mieux prendre en compte la diversité des acquis. Les groupes de compétences s'opposent aux groupes de niveau

---

<sup>41</sup> Une épreuve écrite évalue la compréhension écrite, l'expression écrite et la compréhension orale. Une épreuve orale valide le niveau en production orale en continu et en interaction orale.

dans la mesure où ils ont pour but de travailler en fonction des acquis et des besoins des élèves : un élève peut donc se trouver dans des groupes différents selon l'activité langagière travaillée. L'existence de groupes de compétence implique que chaque activité langagière soit travaillée individuellement ; ainsi, la production orale et la compréhension orale ont le même statut que les activités écrites dans l'enseignement d'une langue étrangère.

#### *1.4.3.2 La sous-représentation de l'oral*

En revanche, les prescriptions institutionnelles ne reflètent pas nécessairement ce qui se passe dans la salle de classe. En effet, les activités orales sont sous-représentées au lycée. L'exposition à l'anglais oral est assez limitée.

Tout d'abord, les volumes horaires hebdomadaires ont diminué ces dernières années (la majorité des élèves de lycée ont 2 heures d'anglais par semaine). Parallèlement, les effectifs chargés (jusqu'à 36 élèves par classe) peuvent conduire à la difficulté de travailler efficacement la production orale. Les élèves ont donc peu l'occasion de s'exprimer en anglais, nonobstant les structurations et les tours de parole dirigés par le professeur. De plus, le professeur aurait tendance à monopoliser la parole en classe ; il est fait mention d'une « parole confisquée par le professeur » (Asselineau, 1999 : 10). Ainsi, il existe un déséquilibre entre le temps de parole du professeur et le temps où les élèves ont la possibilité de s'exprimer. Ceci peut s'expliquer par la peur du silence dans la salle de classe pour les professeurs (qui préfèrent parler si les élèves ne viennent pas à s'exprimer), ou par leur volonté de faire dire aux élèves ce qu'ils veulent entendre. La grande majorité des échanges se font de surcroît principalement entre le professeur et les élèves ; ces derniers communiquent rarement ensemble. Les élèves interviennent la plupart du temps uniquement pour répondre à une question du professeur. L'échange est monodirectionnel :

Le questionnement magistral constitue une activité majeure dans la plupart des étapes d'une séance, qu'il s'agisse du retour sur l'acquis, de la conduite de la découverte des nouveautés et de ce qui relève du commentaire, de l'interprétation ou de l'appréciation (Asselineau, 1999 : 8).

Enfin, les élèves s'expriment généralement sur la base du volontariat, ce qui signifie que certains élèves peuvent ne parler que très rarement. Or, moins un élève prend l'habitude de parler, plus il sera réticent à s'exprimer.

Cette tendance, évoquée par Asselineau en 1999, ne semble pas avoir encore évolué malgré la mise en place de la méthode actionnelle :

Conclusion attristante mais incontournable : le système scolaire actuel, et particulièrement celui du lycée, habitue les élèves à éviter de prendre la parole, à parler le moins et le plus doucement possible, à s'adresser au professeur plutôt qu'au groupe. (Julié, 2008 : 214)

L'entraînement à la prononciation est aussi négligé. Cette idée est énoncée à plusieurs reprises (Elliott, 1995 ; Asselineau, 1999 ; Lord, 2008 ; Ducate, 2009a).

Teachers tend to view pronunciation as the least useful of the basic language skills and therefore they generally sacrifice teaching pronunciation in order to spend valuable class time on other areas of the language. (Elliott, 1995 : 535)

Malgré les prescriptions des autorités éducatives, les groupes de compétences décrits plus haut ne sont pas nécessairement mis en place, ce qui est d'ailleurs le cas dans le lycée qui constitue le terrain de notre étude.

De plus, dans leur pratique de classe quotidienne, les enseignants ont également tendance à évaluer moins régulièrement les compétences orales que les compétences écrites. Les notes d'oral sont beaucoup moins nombreuses que celles d'écrit. Or, l'évaluation est inséparable de l'apprentissage. Un déficit d'évaluation de l'oral peut donc être le signe d'un déficit d'entraînement à l'oral. Selon une étude de 2007 (Ministère de l'Éducation Nationale : 11), 70 % des professeurs considéraient que la part de leurs évaluations orales s'élevait uniquement à 25%. Bien souvent, la note d'oral est constituée uniquement de la note de participation.

Pour illustrer cette idée, nous avons répertorié en juin 2013 l'ensemble des notes obtenues par tous les élèves d'une même enseignante pendant l'année 2012-2013 afin d'établir une répartition entre les notes orales et écrites pour chaque niveau<sup>42</sup>.

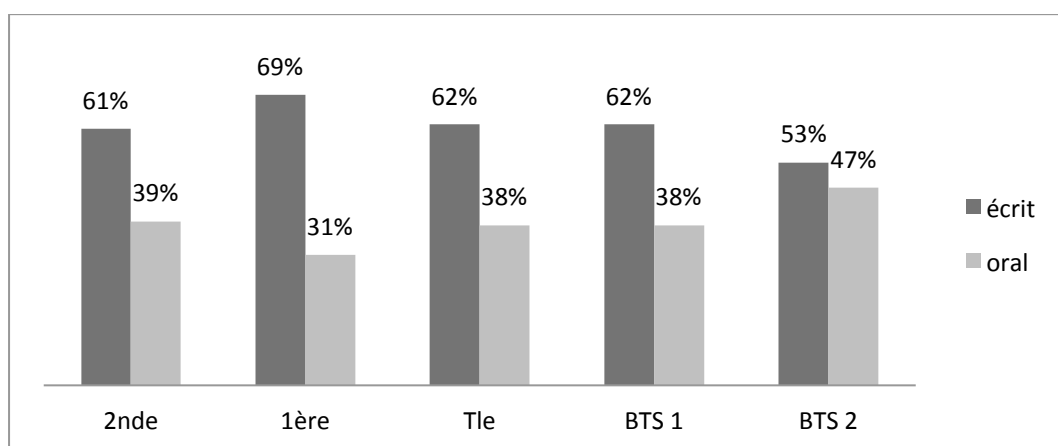
---

<sup>42</sup> L'enseignante étant également le chercheur dans cette thèse, il est important de préciser que ce bilan a été fait à la fin de l'année scolaire 2012-2013 (c'est-à-dire un an avant l'expérimentation). La répartition des notes n'a subi aucune influence liée à l'expérimentation.

Tableau 5 – Répartition notes orales / écrites

|                                | Notes d'oral (%) |                   |                                     | Notes d'écrit (%) |
|--------------------------------|------------------|-------------------|-------------------------------------|-------------------|
|                                | Ecouter          | Parler en continu | Parler en interaction <sup>43</sup> |                   |
| 2 <sup>nde</sup>               | 13               | 13                | 13                                  | <b>61</b>         |
| 1 <sup>ère</sup> <sup>44</sup> | 0                | 8                 | 23                                  | <b>69</b>         |
| Terminale                      | 7                | 17                | 7                                   | <b>62</b>         |
| BTS 1                          | 9                | 19                | 10                                  | <b>62</b>         |
| BTS 2                          | 10               | 16                | 21                                  | <b>53</b>         |

Graphique 1 – Proportion des notes écrit / oral



Le tableau et le graphique précédents montrent clairement la prépondérance de l'évaluation de l'écrit. Ceci peut s'expliquer de plusieurs manières. Premièrement, il est difficile pour un enseignant d'évaluer de manière fiable l'activité de production orale. En effet, celui-ci n'entend une prestation orale qu'une seule fois, et n'a pas la possibilité de revenir dessus. Cela est dû au caractère fugace de la langue orale, qui empêche tout retour en arrière. Deuxièmement, faire passer tous les élèves à l'oral (notamment quand les effectifs sont pléthoriques) est chronophage pour les enseignants. Troisièmement, jusqu'à présent, le baccalauréat évaluait principalement l'écrit (la compréhension et l'expression écrites); les

<sup>43</sup> 85 % des notes prises en compte pour la production orale en interaction sont celles de participation.

<sup>44</sup> L'absence de notes en compréhension orale en 1<sup>ère</sup> s'explique par le fait que le cours de 1<sup>ère</sup> est un cours de Littérature étrangère en langue étrangère. Par conséquent, l'accent est mis davantage sur l'écrit.

enseignants avaient ainsi tendance à accentuer les activités écrites afin de préparer au mieux les élèves à l'examen. Les épreuves ayant changé très récemment, il faut certainement un temps d'adaptation pour que la « culture » de l'entraînement à l'oral s'installe.

Les activités orales dans la classe de langue peuvent également être source d'appréhension pour les élèves.

La question de l'affect est en effet très importante dans la salle de classe. Arnold (1999) définit l'affect comme l'état d'esprit, les émotions, les sentiments, les humeurs qui conditionnent notre attitude. Il existe deux types d'affect selon lui : les affects positifs et les affects négatifs. Le tableau ci-dessous illustre ces deux catégories.

Tableau 6 – Catégories d'affects (d'après Arnold, 1999)

| Affects positifs  | Affects négatifs   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Estime de soi</li><li>• Empathie</li><li>• Motivation</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Anxiété</li><li>• Stress</li><li>• Peur</li><li>• Colère</li></ul> |

Arnold considère que les affects positifs sont bénéfiques pour l'apprentissage car ils mènent à un apprentissage plus efficace ; l'anxiété, en revanche, est le facteur qui entrave le plus le processus d'apprentissage. Celle-ci peut d'ailleurs être débilitante (« debilitating anxiety » – Oxford, 1999 : 60) et avoir pour effet de réduire les performances des élèves.

Nous pouvons en conclure qu'un cercle vicieux a des risques de se mettre en place dans la mesure où les apprenants qui ne réussissent pas ont généralement une faible estime d'eux-mêmes. Or le manque d'estime de soi va créer davantage d'anxiété.

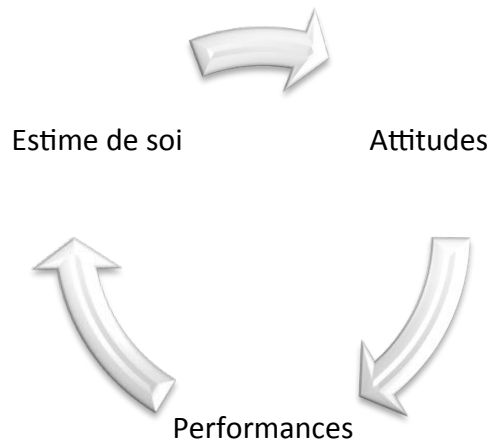


Figure 17 – Répercussions de l'estime de soi

Une raison possible du malaise des apprenants est que le cadre de la salle de classe est loin d'être authentique. En effet, cela ne leur paraît pas très naturel de communiquer dans une autre langue quand tout le monde (le professeur et les élèves) partagent la même langue maternelle<sup>45</sup>. Par conséquent, les élèves doivent faire comme s'ils étaient anglophones. « Le domaine [de la salle de classe] est celui de la convention, du "faire-semblant", du "faire comme si". » (Asselineau, 1999 : 4) Il existe une différence importante entre le *classroom talk* et le *natural talk* (Julié, 2008 : 213).

Dans le domaine de la production orale, les élèves peuvent ressentir une certaine vulnérabilité à s'exprimer devant les autres (que ce soit devant l'enseignant ou les autres élèves). En effet, s'exprimer est une « forme d'action, une affirmation de soi » (Chatenet & al, 2003 : 10). Par conséquent, il n'y a pas d'expression orale sans risque. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la présentation orale est souvent présentée comme l'activité la plus angoissante. Oxford (1995 : 65) la caractérise ainsi : *the most anxiety-producing activity*. De plus, lorsqu'ils s'expriment, les élèves se sentent observés par les autres, et notamment par leurs camarades. Ils craignent ainsi d'être jugés et que l'on se moque d'eux. Parler devant les autres ou avec les autres, c'est être en mesure de faire des erreurs et d'être entendu par tous. L'erreur n'est pas publique, contrairement à la

---

<sup>45</sup> Il s'agit d'ailleurs d'une barrière à l'authenticité prônée pour la tâche.



production écrite. Or, les élèves de lycée sont particulièrement inhibés, par rapport aux collégiens ou aux élèves de l'école primaire par exemple, qui ont beaucoup plus de facilité pour prendre la parole en classe. D'après Aday-Escudero (1995), ce sentiment d'inhibition vient avec l'âge – plus les élèves sont âgés, plus ils deviennent timides, et plus ils craignent de parler dans une langue étrangère.

La compréhension orale peut également être source d'anxiété pour les apprenants dans la mesure où selon Graham (2006), la tâche d'écoute est la plus difficile dans le domaine de l'apprentissage. Il s'agit d'une opération mentale complexe, qui requiert de l'élève qu'il s'engage dans un processus actif (car « entendre » ne veut pas dire « comprendre »). Il faut alors une forte motivation de la part de l'élève.

Enfin, lorsque les apprenants parlent ou écoutent de l'anglais, leur identité peut être mise à mal et menacée<sup>46</sup>, car ils ont affaire à une langue différente de leur langue maternelle, d'une autre culture. En effet, comme il a été montré précédemment (voir 1.2), il existe une synergie entre langue et culture. Ainsi, apprendre une autre langue nécessite que l'apprenant intègre la culture correspondante :

Rentrer dans une langue étrangère, c'est en quelque sorte devenir autre, précisément parce que cette langue recèle non seulement une culture et une civilisation nouvelles, mais aussi un découpage du monde et un système de représentation différents. (Julié, 2008 : 217)

Ceci peut donc être source de stress et de mise en danger pour les apprenants, ce qui peut conduire à les perturber :

On découvre qu'apprendre une langue étrangère est terriblement impudique. Il faut se délester de l'habit socio-linguistique qui protégeait son être, au risque de mettre à nu la tradition qu'on déguisait tant bien que mal, sous les échanges codifiés fournis par sa culture. Si le jeu apparaît attrayant à un esprit de 10 ans, il devient risqué au moment de l'adolescence. (Laborde, dans Médioni & Vigneron, 2005 : 17)

---

<sup>46</sup> Le désir d'intégration ou l'envie de connaître les membres d'une autre culture peut aussi avoir l'effet inverse et être source de motivation pour un individu. Afin de devenir un membre « compétent » de cette nouvelle communauté, il fera tout son possible pour développer sa maîtrise de la langue. L'apprentissage de la langue n'est plus une menace pour son identité, mais une étape indispensable pour créer la nouvelle identité convoitée.

Ainsi, la perception des élèves de la langue étrangère, des locuteurs natifs et de la culture de la langue étrangère a une influence sur leur apprentissage de cette même langue.

Cet état des lieux a mis en lumière un décalage entre d'une part, la méthode actuelle d'apprentissage des langues et les instructions officielles des autorités éducatives françaises et européennes qui favorisent le développement des trois activités langagières orales, et d'autre part la pratique réelle de l'oral au sein de la salle de classe. La compréhension orale et la production orale sont difficilement mises en place par les enseignants. Elles sont également perçues plutôt négativement par les apprenants. Nous pouvons nous demander s'il existe une relation de cause à effet entre ces deux situations. Dans ce contexte, un travail plus fréquent sur l'oral dans la salle de classe facilité par l'utilisation d'un baladeur MP3 aurait-il une conséquence positive sur les représentations et l'attitude des apprenants à l'égard des activités orales ?

## **1.5 SYNTHÈSE**

Ce premier chapitre s'intéressait au processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Il a permis de situer notre posture épistémologique et de déterminer le cadre théorique dans lequel notre objet d'étude – le baladeur MP3 – va se construire.

Pour résumer, notre recherche se placera dans une optique (socio)constructiviste. L'apprenant est perçu comme l'acteur central de son apprentissage ; c'est lui qui appréhende la réalité qui l'entoure à sa manière : ses connaissances sont une « reconstruction », et non une simple copie de la réalité. L'apprenant organise son monde au fur et à mesure, tout en s'adaptant. Ainsi, sa perception de l'apprentissage et de l'objet d'apprentissage est primordiale.

La situation d'apprentissage sera analysée comme un système dynamique complexe à cinq pôles. Par conséquent, quand il y a apprentissage, apprenant,

enseignant, objet, contexte et technologie interagissent. La technologie se construit donc en relation avec ces autres éléments. D'autre part, l'approche retenue sera dynamique : cela signifie que la situation d'apprentissage est sujette à évolution dans le temps. La nature, la place et le rôle de chaque élément ne sont pas fixes. L'objet technologique se construit en permanence.

En suivant notre approche constructiviste et dynamique, l'investissement d'un apprenant (ce qui le pousse à s'engager dans le processus d'apprentissage) est donc un construit qui lui est propre ; il dépendra de ses perceptions. Il sera également fluctuant ; par conséquent, des modifications dans la situation d'apprentissage doivent avoir lieu pour soutenir celui-ci.

Enfin, l'apprentissage d'une langue étrangère s'inscrit depuis quelques années dans une approche communicative actionnelle. Les activités langagières orales ont une place de choix au sein de cette méthode. Toutefois, l'oral n'est pas encore suffisamment développé en pratique dans les salles de classe malgré les préconisations de l'institution. Il existe des blocages, d'ordre matériel (temps, moyens) et humain (les professeurs et les élèves). Mais dans une perspective dynamique, les blocages ne sont pas immuables et la situation peut évoluer. Il est alors possible de s'interroger : l'introduction du baladeur MP3 peut-elle contribuer à lever ses blocages ?

Ce premier chapitre a attiré notre attention sur différents éléments que nous retiendrons comme indicateurs dans notre partie expérimentale et que nous introduirons dans notre questionnaire :

- les affects négatifs et/ou positifs
- le degré d'investissement des apprenants par rapport à l'apprentissage de l'anglais et aux activités orales
- la fréquence d'utilisation du baladeur MP3 (utilisation les années précédentes / utilisation dans les autres langues)
- l'intérêt que les apprenants trouvent à utiliser un baladeur MP3 dans un contexte scolaire

Après avoir défini le concept général d'apprentissage, les deux chapitres suivants développeront les deux composantes du système les plus saillantes par rapport à notre thème d'étude, à savoir l'apprenant et les technologies.

## **CHAPITRE 2**

### **LES APPRENANTS**

---

Notre thèse a pour objectif d'examiner en détail la relation qui existe entre l'apprenant et une technologie particulière, le baladeur MP3<sup>47</sup>. Ce deuxième chapitre se penchera sur le premier pôle de cette relation – l'apprenant.

- Existe-t-il un bloc homogène d'apprenants ? Tous les apprenants sont-ils semblables ?
- De quelle manière apprennent-ils ?
- Comment perçoivent-ils leur statut d'apprenant ? Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère pour eux ?
- Qu'est-ce qui les caractérise ? Dans quelle mesure sont-ils différents de leurs aînés ?

Tout au long de ce chapitre, nous tenterons de répondre à ces questions afin de donner une définition d'un apprenant de langues étrangères et de donner ses spécificités.

Ainsi, dans un premier temps, nous développerons l'idée de diversité des apprenants, en étudiant les paramètres qui différencient les apprenants entre eux. Ensuite, en nous concentrant sur les représentations et attitudes des apprenants, nous montrerons qu'ils n'ont pas la même idée du processus d'apprentissage en général, et du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier. Enfin, nous essayerons de voir les spécificités et le mode de pensée des apprenants dans la société actuelle.

---

<sup>47</sup> Toutefois, privilégier une relation (en l'occurrence la relation apprenant-technologie) n'exclut pas les autres relations intervenant dans le système. C'est d'ailleurs ce que nous avons montré en 1.2.5, en présentant quelques interactions possibles entre les cinq pôles.

## 2.1 UNE DIVERSITE D'APPRENANTS

Nous sommes uniques. D'après les neurosciences, chaque cerveau est unique et chacun a son propre modèle du monde. Cette unicité est due aux connexions qui se font dans notre cerveau (Mueller & al, 2013). Même si nous possédons le même nombre de cellules nerveuses, les câblages entre celles-ci sont différents, ce qui amène à un fonctionnement mental propre à chaque individu.

Au-delà de ces considérations scientifiques, l'hétérogénéité chez les individus prend plusieurs formes : l'âge, le sexe, l'appétence scolaire et la motivation, le style d'apprentissage, le degré d'autonomie, les stratégies d'apprentissage, les savoirs et savoir-faire, les caractéristiques socio-culturelles, les représentations et attitudes<sup>48</sup>.

### 2.1.1 La diversité par l'âge

Il existe une très grande préoccupation de la part des praticiens et des théoriciens à propos de l'âge idéal pour commencer l'apprentissage d'une langue étrangère, d'où l'introduction de l'apprentissage précoce. Cela signifie donc qu'un individu n'apprendrait pas une langue de la même manière selon son âge.

Selon les adeptes de la « période critique », il existerait une période où un individu est plus sensible à l'input langagier. C'est l'hypothèse développée par Lenneberg en 1967 : en étudiant le comportement des enfants sourds, il a défini un moment où l'acquisition du langage devient plus difficile et où les mécanismes de traitement sont différents (après la puberté). La période critique est donc une période optimale pour apprendre la langue :

A critical period is a maturational time period during which some crucial experience will have its peak effect on development or learning, resulting in normal behavior attuned to the particular environment to which the organism has been exposed. (Newport, 2002, p. 737)

Cette période optimale correspond au moment où la « plasticité » du cerveau est optimale (c'est-à-dire que les structures corticales peuvent facilement être modifiées ; Darcy, 2006 : 134).

---

<sup>48</sup> Ce point sera développé dans la partie suivante (2.2).

Cette hypothèse a été reprise dans la didactique des langues étrangères. Une fois le temps de maturation passé, l'appropriation de la langue étrangère relève plus de l'apprentissage (effort conscient et volontaire) que de l'acquisition (processus inconscient et involontaire)<sup>49</sup>. Il y aurait alors un déclin dans la capacité à pleinement acquérir la langue.

Parallèlement à ces considérations sur l'acquisition du langage, un autre facteur témoignerait de la disparité liée à l'âge dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon Kormos & Csisér (2008), l'âge aurait un impact sur l'attitude des apprenants face à l'apprentissage d'une langue étrangère et sur l'idéal identitaire (i.e. ce que l'on aspire à devenir), et cela conduirait à des schémas motivationnels différents chez les apprenants du secondaire, du supérieur et les adultes.

### **2.1.2 La diversité par le sexe**

Il existe des différences entre les filles et les garçons dans le domaine scolaire. Selon une étude statistique récente (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013), les filles réussissent mieux que les garçons, et ce dès l'école primaire. Elles sont aussi moins nombreuses à redoubler, et leur taux de réussite au diplôme national du brevet et au baccalauréat est plus élevé. Toutefois, filles et garçons n'ont pas les mêmes parcours scolaires. Au lycée, les filles ont tendance à plus s'orienter vers l'enseignement général et technologique que vers l'enseignement professionnel. Elles délaissent également plus les filières scientifiques et techniques. Après le baccalauréat, dans les classes préparatoires aux grandes écoles, elles sont fortement majoritaires (74 %) dans les filières littéraires et minoritaires (30 %) dans les filières scientifiques. D'un point de vue comportemental, filles et garçons divergent aussi (Baudelot & Establet, 2007) : d'un côté, les garçons ont tendance à transgresser les règles ; de l'autre, les filles se montrent plutôt « dociles » en respectant les conditions d'apprentissage. Elles « parviennent à [mieux] remplir leur métier d'élève » que les garçons (Baudelot & Establet, 2007 : 56).

---

<sup>49</sup> La différenciation entre apprentissage et acquisition a été mise en lumière par Krashen dans son hypothèse d'apprentissage d'une langue seconde (1981).



Quelles sont les raisons de ces disparités ? Si l'imagerie médicale montre des différences anatomiques au niveau du cerveau des filles et des garçons (taille et volume), les différences sont très faibles dans le domaine cognitif : par conséquent, il n'y a « aucun rapport entre le poids du cerveau et les aptitudes intellectuelles » (Baudelot & Establet, 2007 : 14). Les écarts dans le domaine scolaire entre filles et garçons sont donc liés non pas à des facteurs d'origine biologique, mais à des facteurs culturels et sociaux. Selon Françoise Héritier (citée par Baudelot & Establet, 2007), il existe une « valeur différentielle des sexes ». Cela signifie que la société attribue une valeur différente aux deux sexes. Par conséquent, l'identité sexuée n'est pas une donnée naturelle, mais une construction sociale. Le processus de socialisation différenciée intervient dès la naissance et pendant l'enfance. Les adultes imposent des croyances aux enfants. Ce « modelage » (pour les sociologues), cette « empreinte psychique » (pour les psychologues) enracine des stéréotypes, qui conditionnent le parcours scolaire des enfants.

Dans la mesure où notre étude porte sur l'interaction entre les apprenants et les technologies, il est intéressant de voir s'il existe aussi une opposition filles/garçons dans les technologies.

Pour Cooper, il existe un fossé numérique à l'égard des sexes :

Women are underrepresented in their use and ownership of computers, women take fewer technology classes in high school, in college women are far less likely to graduate with degrees in IT fields and enjoy interacting with computer less than men do. (2006 : 1)

Même si le fossé numérique se réduit, les filles demeurent moins confiantes que les garçons par rapport à leurs compétences à utiliser les technologies (Cooper, 2006 ; Heemskerck & al, 2009). Ce manque de confiance provient de stéréotypes inscrits dans l'opinion commune : les filles ne seraient pas faites pour le domaine technologique. Or, si elles ont tendance à entendre que les ordinateurs sont plus pertinents pour les garçons, elles auront tendance à y croire, et elles seront plus réticentes à les utiliser:

The roots of the digital divide are embedded in social developmental differences between boys and girls, societal stereotypes of what is appropriate for the two genders, and gender-specific attributional patterns (Cooper, 2006 : 2)

Comme l'ont montré Rosenthal et Jacobson (1968) avec l'effet Pygmalion, les attentes ont beaucoup de poids sur la réussite des élèves. Selon la prophétie auto-réalisatrice, la réussite ou non d'un élève est influencée par les hypothèses émises sur son avenir. En effet, dans leur expérience, les élèves dont les enseignants croyaient en leur chance de réussite réussissaient mieux que les enfants pour lesquels il n'y avait aucune attente.

L'opposition filles/garçons se poursuit également dans la question de l'attribution des réussites et des échecs. Quand un individu réussit ou échoue, il l'attribue à une cause. D'un côté, les garçons ont tendance à attribuer leur réussite en technologie à leur aptitude, et leur échec à leur mauvaise chance ou au peu d'efforts qu'ils ont fournis. De l'autre côté, les filles attribuent leur réussite plus à leurs efforts et leur chance qu'à leur compétence. Si elles échouent, c'est, selon elles, parce qu'elles ne sont pas bonnes. Cette différence de perception des causes est positive pour les garçons qui gagnent en confiance et négative pour les filles, qui se dévalorisent : « the pattern of attribution is protective for boys and damaging to girls » (Cooper, 2006 : 7).

Par conséquent, un cercle vicieux se crée :

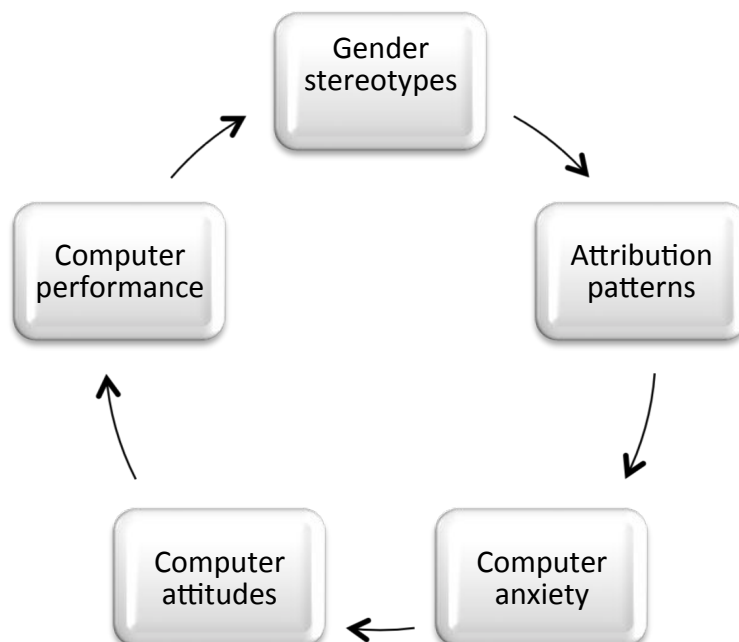


Figure 18 – Cercle vicieux lié aux stéréotypes (Cooper, 2006)

Les stéréotypes sur les filles et les technologies conduisent à une attribution dommageable par les filles de leurs réussites/échecs. Cet environnement négatif mène à un sentiment d’anxiété, et donc à une attitude négative à l’égard de la technologie. Celle-ci entraîne de moins bonnes performances.

Schoenberg (2001) nuance toutefois cette vision en court-circuitant le mythe de la fille technophobique (le sous-titre de son ouvrage étant « short-circuiting the myth of the technophobic girl »). Elle présente une série de faits qui viennent contrebalancer l’idée traditionnelle que l’opinion commune se fait sur les filles à l’égard des ordinateurs.

Tableau 7 – Mythes et réalités autour de la « fille technophobique » (Schoenberg, 2001)

| Mythes  | Faits  |
|---|--|
| Les filles ont peu d’intérêt ou d’aptitude pour les technologies.   | L’usage des ordinateurs par les filles a augmenté régulièrement.   |
| Filles comme garçons utilisent les technologies de manière similaire.   | Les filles utilisent les ordinateurs de manières très différentes des garçons.   |
| Les garçons ont un accès plus grand aux ordinateurs que les filles.   | Les filles utilisent les ordinateurs aussi souvent que les garçons.  |
| Des logiciels neutres, correspondant aux intérêts à la fois des filles et des garçons, sont disponibles sur le marché.                  | Presque la moitié des jeux vidéo avec des personnages féminins contiennent des messages négatifs sur les filles, ainsi que des stéréotypes féminins. |
| L’utilisation accrue des technologies par les filles a mené à une augmentation des choix de carrière dans le domaine de l’informatique. | Peu de filles continuent leurs études ou leur carrière professionnelle dans l’informatique.  |
| Les filles d’aujourd’hui ont des modèles forts de femmes dans les sciences et les technologies.   | Même les filles ayant des compétences en sciences, mathématiques et informatique ne poursuivent pas des carrières dans ces domaines.                 |

Enfin, plusieurs spécialistes (Karsenti, 2003b ; Cooper, 2006 ; Schoenberg, 2001) s'accordent pour dire que la perception de l'objet technologique diffère pour les filles et les garçons. Ils tendent à penser que les TIC ont un impact différencié sur les filles et les garçons et que l'attitude face aux nouvelles technologies diffère selon le sexe. Les filles et les garçons n'appréhenderaient pas de la même manière l'utilisation des nouvelles technologies. Les garçons seraient plus intéressés que les filles par les TIC mais en contexte scolaire, leur intérêt aurait tendance à fléchir :

Les garçons ont une conception différente de l'utilisation des TIC. Les garçons ont plus tendance à jouer à des jeux et à percevoir l'ordinateur comme un instrument à caractère ludique. Les filles, quant à elles, semblent surtout, mais non exclusivement, considérer les technologies comme des outils de travail ou d'apprentissage. (Karsenti, 2003b : 2)

Le constat précédent concernait la disparité entre les sexes par rapport aux technologies, mais principalement aux ordinateurs. L'opposition filles/garçons existe-t-elle pour les appareils nomades ?

Après avoir vu des éléments intrinsèques et donc figés (comme l'âge et le sexe), nous allons à présent nous intéresser à des variables individuelles, sujettes à évolution. Les variables sont valables pour la description d'un individu à un instant  $t$  donné<sup>50</sup>.

### **2.1.3 La diversité par le degré de motivation**

La motivation joue également un rôle dans la diversité des apprenants. C'est une caractéristique individuelle de l'apprenant. Nous ne reviendrons pas en détails sur ce thème qui a été développé précédemment (1.3). Toutefois, comme le continuum de Decy et Ryan le montre, il existe des degrés de motivation. A partir de ce continuum, Lieury et Fenouillet (2006) ont d'ailleurs déterminé plusieurs profils d'élève : « le bosseur » (l'exemple-type de la motivation intrinsèque), « l'amateur » (qui fait preuve de plus ou moins d'autodétermination) et « le nul » (l'illustration de l'amotivation et de la résignation).

---

<sup>50</sup> Cette conception renvoie à notre soubassement théorique systémique.

#### **2.1.4 La diversité par les styles d'apprentissage**

Le style d'apprentissage correspond au mode préféré d'apprentissage d'un apprenant. Il s'agit de « la façon dont un apprenant est « programmé » pour apprendre de la manière la plus efficace. » (Narcy, 1990a : 256). En effet, nous n'apprenons pas tous de la même façon : il existe différentes manières de répondre dans des situations d'apprentissage. Une réflexion sur les styles d'apprentissage a commencé à se développer à partir des années 1970.

Howard Gardner (1983) a élaboré la théorie des intelligences multiples. Selon lui, il existe huit types d'intelligence, correspondant aux huit compartiments du cerveau. Par le terme « intelligence », il entend une capacité à résoudre des problèmes ou produire des biens :

An intelligence is the ability to solve problems, or to create products, that are valued within one or more cultural settings. (Gardner, 1983 : 7)

Chaque individu dispose de plusieurs types d'intelligence, mais bien souvent, une seule domine :

- l'intelligence verbo-linguistique : l'individu est sensible aux mots et aux sons – en d'autres termes, au langage.
- l'intelligence logico-mathématique : l'individu possède une capacité d'abstraction et de la logique ; il aime les chiffres et le raisonnement.

Ces deux intelligences sont les plus mises en avant dans le système scolaire (Armstrong, 1987) ; par conséquent, les élèves qui ne possèdent pas ces formes d'intelligence ont des risques d'être moins performants à l'école.

- l'intelligence corporelle-kinesthésique : l'individu est capable d'utiliser son corps pour s'exprimer ou de réaliser une activité physique
- l'intelligence naturaliste : l'individu est sensible au vivant et à son organisation.
- l'intelligence spatiale : l'individu sait visualiser et parvient à se représenter le monde mentalement.
- l'intelligence musicale : l'individu pense en rythmes et en mélodies.

- l'intelligence interpersonnelle : l'individu est sensible aux autres et sait interagir avec eux de façon appropriée.
- l'intelligence intrapersonnelle : l'individu est capable d'avoir une représentation de lui-même et d'accéder à ses émotions.

Le niveau de développement propre à chaque intelligence explique les différences cognitives entre les individus.

Fleming et Mills (1992) ont développé, quant à eux, le modèle VARK, qui met l'accent sur les modalités sensorielles. Les quatre lettres de cet acronyme correspondent aux quatre préférences des individus pour recevoir, traiter, et diffuser l'information :

- V pour visuel : les apprenants préfèrent voir ; ils aiment travailler avec les images, les graphiques et les symboles.
- A pour auditif (« aural » en anglais) : les apprenants aiment entendre ; ils sont sensibles aux informations entendues.
- R pour lecture et écriture (« read » and « write » en anglais) : les apprenants apprécient les mots imprimés.
- K pour kinesthésique : les apprenants ont une préférence pour les expériences et la pratique.

Kolb (1984) a également défini un modèle, qui prend appui sur la théorie de l'apprentissage expérientiel. Cet apprentissage donne un rôle central à l'expérience. Selon Kolb, il existe deux approches pour appréhender une expérience (l'expérience concrète ou la conceptualisation abstraite), et deux approches concernant la transformation de l'expérience (l'observation réflexive ou l'expérimentation active). Un apprentissage idéal incorporerait les quatre modes. Mais en réalité, les apprenants ont tendance à privilégier deux approches majeures. La combinaison de deux approches permet de définir quatre styles :

- le style accommodateur : l'apprenant combine l'expérimentation active et l'expérience concrète ; il est perçu comme un manipulateur, il aime exécuter les tâches.

- le style assimilateur : l'apprenant a recours à l'observation réflexive et la conceptualisation abstraite ; il est considéré comme un conceptualisateur, il préfère les idées à la pratique et il est capable de créer des modèles.
- le style divergent : l'apprenant tend vers l'observation réflexive et l'expérience concrète ; c'est un observateur, il fait preuve d'une imagination fertile.
- le style convergent : l'apprenant utilise la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active ; c'est un penseur-expérimentateur, il aime prendre des décisions et résoudre des problèmes.

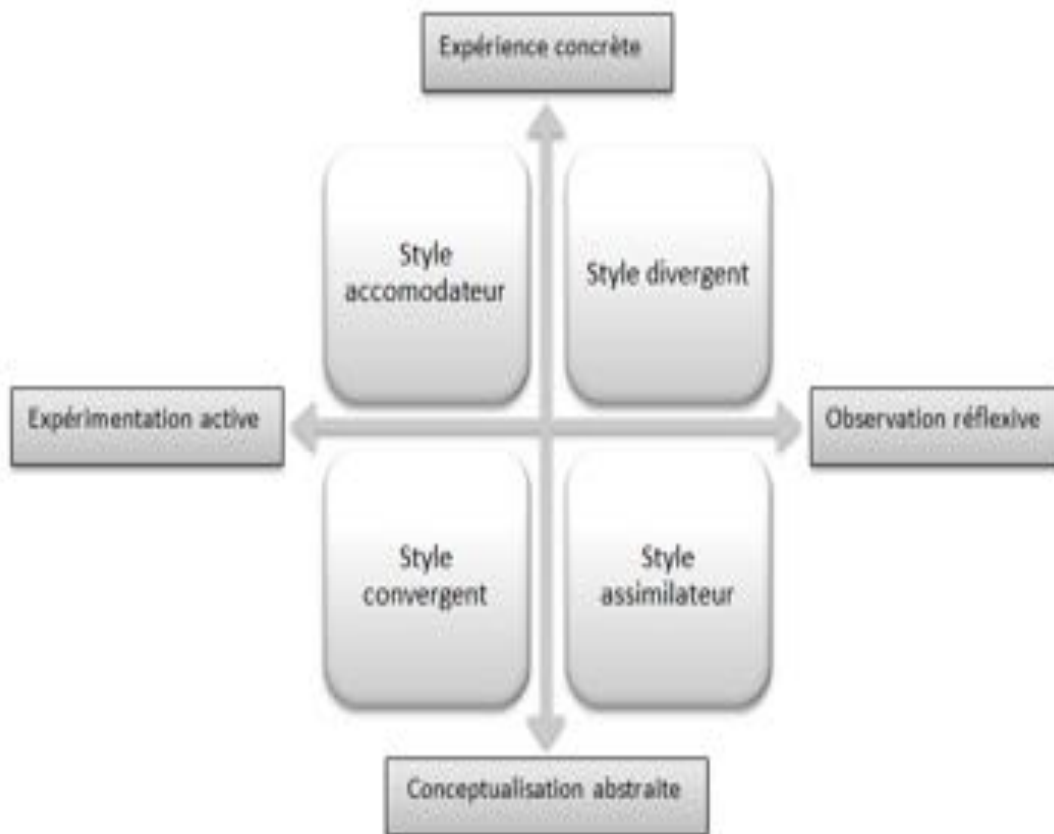


Figure 19 – Les 4 styles d'apprentissage (d'après Kolb, 1984)

C'est d'ailleurs ce modèle qui est à l'origine de l'inventaire des styles d'apprentissage. Cet inventaire permet de déterminer le style d'apprentissage d'un individu (à un moment donné).

### **2.1.5 La diversité par le degré d'autonomie**

Selon Holec (1979), l'autonomie est « la capacité, essentielle pour réussir dans l'apprentissage d'une langue seconde, à prendre en charge son apprentissage. » Pour Duda (2006), l'autonomie en langue étrangère englobe deux aspects : l'autonomie linguistique, c'est-à-dire la capacité à produire facilement des phrases dans la langue-cible, et l'autonomie méthodologique, à savoir la capacité à organiser son apprentissage. Il fait d'ailleurs la différence entre « l'autonomie » (l'état idéal) et « l'autonomisation » (le processus). L'autonomisation étant un processus, il existe un continuum allant de la non-autonomie à l'autonomie. Par conséquent, tous les apprenants ne sont pas au même stade. L'autonomie reste une « conquête lente et progressive et jamais définitive » (Barbot & Camattari, 1999, p. 8, cité par Montuori, 2006, p. 150).

### **2.1.6 La diversité par les stratégies d'apprentissage**

Un autre contraste entre les apprenants est le fait qu'ils élaborent des stratégies d'apprentissage différentes. Celles-ci sont d'ailleurs le reflet du degré d'autonomie de l'élève : plus un élève est autonome, plus il a la capacité d'apprendre par lui-même, et plus il a recours à des stratégies d'apprentissage. Les stratégies d'apprentissage apparaissent sous plusieurs appellations : « techniques, tactics, potentially conscious plans, consciously employed operations, learning skills, basic skills, functional skills, cognitive abilities, language processing strategies, problem solving procedures » (Wenden, 1987 : 7). Cette multiplicité d'appellations renvoie toutefois à la même idée : « l'ensemble des opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue-cible » (Cyr, 1998 : 5). Qu'elles soient directes ou indirectes, conscientes ou inconscientes, elles ont pour but de faciliter et améliorer l'apprentissage (Oxford, 1990). Chaque apprenant utilise des stratégies d'apprentissage ; cependant, ils n'utilisent pas tous les mêmes, et certains en utilisent plus que d'autres.

La recherche sur les stratégies d'apprentissage en langue a débuté dans les années 1960, au moment où la psychologie cognitive gagnait du terrain. Les études



(Stern, 1975 ; Rubin, 1975) se sont d'abord penchées sur les apprenants en réussite, appelés les « bons apprenants » (« the good language learner »), et ont identifié leurs traits caractéristiques et les stratégies qu'ils utilisaient. Elles ont ensuite déterminé une série de stratégies nécessaires pour être capable de bien réaliser une tâche.

Plusieurs systèmes de classifications ont été élaborés (Rubin, 1987 ; Mayer, 1988 ; Oxford, 1990 ; O'Malley & Chamot, 1990 ; Cohen, 1998). Nous retiendrons une nomenclature d'O'Malley et Chamot. Selon eux, les stratégies d'apprentissage en langue peuvent se diviser entre trois catégories : les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies socio-affectives.

- Les stratégies cognitives concernent l'interaction entre l'apprenant et la matière, ainsi que les techniques utilisées pour résoudre les problèmes. Elles favorisent le processus d'encodage de l'information.

- Les stratégies métacognitives concernent la réflexion de l'apprenant sur son propre processus d'apprentissage. Elles consistent à « réfléchir sur son processus d'apprentissage, comprendre les conditions qui le favorisent, organiser ou planifier ses activités, s'autoévaluer et s'autocorriger » (Cyr, 1998 : 5).

- Les stratégies socio-affectives englobent deux aspects : d'un côté, l'interaction avec les autres (les locuteurs natifs, les pairs, l'enseignant) afin de faciliter l'appropriation de la langue-cible ; de l'autre, le contrôle de ses émotions.

Pour Tardif (1992), c'est la métacognition qui fait la différence entre des apprenants avec des difficultés et des apprenants qui sont plus confortables avec la langue, entre des novices et des experts. En effet, l'utilisation des stratégies métacognitives démontre un plus grand degré d'autonomie. D'autre part, selon Cyr (1998), un élève en réussite utilise un plus grand nombre de stratégies cognitives.

### **2.1.7 La diversité par les connaissances**

Selon que nous nous situons dans une perspective whorfienne en ce qui concerne la conception de la langue, il existe trois types de connaissances : les savoirs (les connaissances déclaratives), les savoir-faire (les connaissances procédurales) et les savoir-être (les connaissances culturelles).

Malgré notre polythéisme concernant les théories d'apprentissage, notre positionnement se situe dans le cadre des théories cognitivistes (voir 1.1). Un des points communs des différentes théories englobées sous cette étiquette est le postulat de connaissances antérieures. Dans la mesure où les connaissances sont construites par l'apprenant lui-même, chaque expérience d'apprentissage est différente, et les informations traitées et emmagasinées varient d'un apprenant à un autre. Ainsi, tous les apprenants n'ont pas les mêmes connaissances. D'ailleurs, les connaissances s'opposent aux savoirs dans la mesure où celles-ci impliquent l'expérience de l'individu et restent subjectives tandis que les savoirs sont objectivables.

### **2.1.8 La diversité par les caractéristiques socio-culturelles**

Pour les sociologues, les différences sociales ne reflètent pas des différences d'aptitudes innées. Toutefois, certaines pratiques éducatives familiales « prépareraient mieux l'enfant aux exigences tant cognitives que normatives et comportementales de l'institution scolaire » (Duru-Bellat, 2006 : 4). La famille est donc un acteur important dans le développement intellectuel des enfants et leur projet scolaire. Duru-Bellat prend l'exemple du suivi des devoirs. Cette activité est, selon elle, une « activité socialement différenciatrice » (2006 : 199). Tous les parents ne sont pas en mesure d'assumer un rôle pédagogique, car le suivi requiert de la disponibilité, mais surtout un niveau de diplôme. Or, les parents des milieux populaires sont défavorisés à cet égard par rapport aux parents « de statut social élevé dotés d'un haut capital culturel » (2006 : 199). De même, les aspirations des parents, calquées bien souvent sur leur propre expérience scolaire, déterminent le projet scolaire des enfants (2006 : 195).

Selon Bourdieu (1979), il existe une inégale possession selon les groupes sociaux de capital culturel, capital social et capital économique. Cette inégalité de ressources conditionne une inégalité des chances dans l'enseignement, malgré une volonté de l'école républicaine de promouvoir l'égalité des chances et la méritocratie. Il constate qu'à l'école, le capital culturel est très important : selon les connaissances et les diplômes des parents, certains élèves seront plus à même

d'avoir une ouverture sur le monde extérieur, d'accéder à la connaissance, d'avoir de l'aide des parents... Les capitaux sociaux (les relations sociales mobilisables) et économiques (les ressources financières) accentuent les différences de capital culturel. Les thèses de Bourdieu et Passeron (1964) ont été remises en cause, notamment celle de l'héritage culturel. Toutefois, ce qui est reproché à la vision reproductionniste des deux sociologues ne réside pas dans l'influence du milieu social, mais sur le fait que le primat explicatif est attribué aux structures plutôt qu'aux individus. En effet, Bourdieu et Passeron (1964) considèrent que le groupe dominant impose des valeurs et des critères, qui sont véhiculés et imposés au travers de l'école. Celle-ci ne privilégie pas les plus compétents, mais ceux qui sont les plus en adéquation avec les critères du groupe dominant, les « héritiers ». Boudon (1973), quant à lui, propose une approche individualiste des inégalités sociales. Selon lui, l'école est un espace de stratégies, où parents et élèves font des choix rationnels. Dans cette thèse, le milieu social reste présent, et détermine la trajectoire scolaire de l'enfant :

Par des comportements concrets, les familles tentent d'optimiser la scolarité de leur enfant, en mobilisant tous les atouts que leur donne leur positionnement social. (Duru-Bellat, 2006 : 254)

L'environnement social oriente « les décisions individuelles d'acteurs intentionnels » (Boudon, 2010).

Par conséquent, d'un point de vue socio-culturel, les apprenants ne représentent pas non plus un bloc homogène.

Comme le précisait Burns à travers ses 7 postulats (cité par Astolfi, 1995 : 47), pas un apprenant n'est semblable à un autre :

- Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Comme nous l'avons démontré, il existe de nombreuses différences entre les apprenants, que ce soit sur le plan cognitif, psychologique, affectif, et socio-culturel.

L'idée de diversité des apprenants participe de l'approche constructiviste/socioconstructiviste. En effet, les apprenants construisent la réalité à partir d'éléments déjà intégrés. La variété de leurs expériences invalide donc l'existence d'un bloc monolithique.

Nous essayerons de voir si ces disparités se reflètent dans l'attitude des élèves à l'égard de l'utilisation du MP3 en intégrant les indicateurs suivants dans notre questionnaire :

- le sexe des apprenants
- l'âge des apprenants
- leur degré de connaissances (à travers leur niveau)
- leur degré d'autonomie (à travers la maîtrise de l'objet technologique)
- leur investissement par rapport à l'école d'une part, et à l'apprentissage de l'anglais d'autre part
- l'influence de la société sur les apprenants

## 2.2 LES REPRESENTATIONS ET ATTITUDES DES APPRENANTS

### 2.2.1 Quelques définitions générales

Les termes « représentations » et « attitudes » sont souvent utilisés l'un à la place de l'autre. Mais ils traduisent des réalités différentes. Selon Castelotti & Moore (2002 : 7), une attitude est une « disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objets » (c'est-à-dire comment on se positionne par rapport à un objet). Une représentation, quant à elle, est une « information dont dispose un individu sur un objet particulier » (c'est-à-dire ce que l'on pense d'un objet). Ces concepts sont intimement imbriqués dans la mesure où les représentations affectent les attitudes (Horwitz, 1987). Il est pertinent de s'y intéresser dans la mesure où l'attitude influe sur l'apprentissage :

La réussite ultime de l'apprentissage dépendrait très probablement de l'attitude de l'apprenant ; nous n'apprenons pas ce que nous ne voulons pas apprendre. (Savignon, cité par Narcy-Combes, 1990b, 45)

Le concept de représentation recoupe en réalité plusieurs rubriques, et peut apparaître sous différentes appellations (Gabillon, 2005) :

- les connaissances métacognitives, à savoir les représentations qu'a un individu sur son processus cognitif ;
- les représentations sociales : il s'agit des idées qui sont fortement répandues dans la société car elles sont créées collectivement à travers l'interaction de nombreux individus (ces représentations renvoient souvent au savoir collectif ; Gabillon, 2005) ;
- les représentations de soi : c'est la manière dont un individu se définit (« self-concept belief »), la valeur qu'il s'attribue à lui-même (« self-worthbelief ») ou l'évaluation de ses capacités à réaliser une tâche (« self-efficacybelief ») ;
- les croyances de contrôle : ces idées représentent la difficulté ou la facilité qu'un individu perçoit à accomplir une tâche (si un individu croit qu'il contrôle suffisamment la situation et son issue, il sera plus résolu à faire des efforts) ;
- les attributions, c'est-à-dire les interprétations que l'individu fait sur les causes des événements qui lui arrivent (cause externe ou interne)<sup>51</sup>.

Comment les représentations sont-elles formées ? D'un point de vue constructiviste, peu d'importance est accordée au contexte. Ce sont les individus qui créent les représentations : « belief formation is an individual autonomous action and each belief bear the mark of the individual » (Gabillon, 2005 : 239). Dans une perspective socioconstructiviste, les représentations sont construites dans un contexte social, appropriées et reconstruites à travers les médiations sociales. En d'autres termes, les représentations ont une « nature duelle » (Gabillon : 240), individuelle et sociale à la fois.

---

<sup>51</sup> Ce point a été développé en 2.1.

Les représentations ne sont « ni justes ni fausses » (Castelloti & Moore, 2002 : 21). Elles reflètent la vérité du point de vue d'un individu ou d'un groupe d'individus : elles reflètent donc une réalité subjective.

### **2.2.2 La formation des représentations d'un apprenant de langue**

Intéressons-nous à présent plus particulièrement aux représentations des apprenants de langue.

Les premières recherches sur les représentations et les attitudes des apprenants ont eu lieu dans les années 1970 avec les études sur la motivation de Gardner (1972). En effet, Gardner affirmait que les représentations que les apprenants ont sur une langue et sa culture affectent leur attitude envers cette langue, et leur motivation à apprendre cette langue.

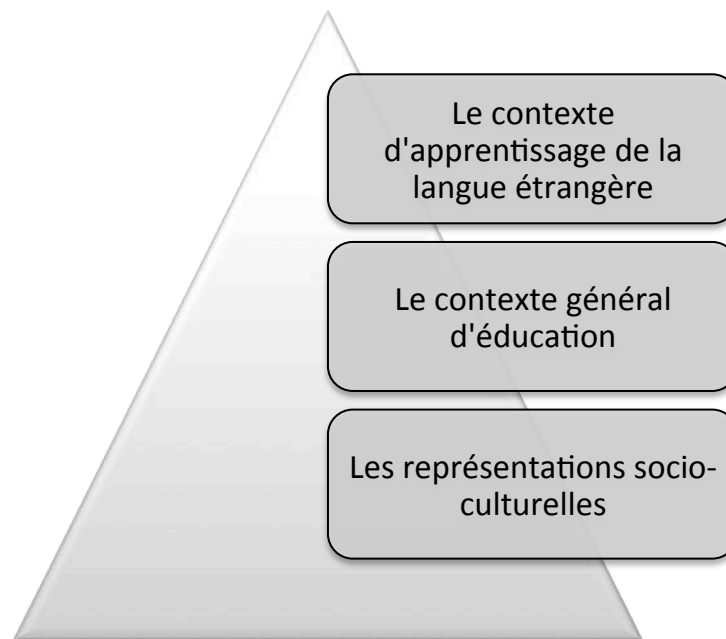
Horwitz (1987) s'est penché sur la question et a essayé de normaliser les recherches en élaborant un inventaire des représentations sur l'apprentissage des langues (*BALLI: Beliefs About Language Learning Inventory*). Il s'agit d'un questionnaire de 34 items permettant d'explorer les représentations des apprenants.

Ci-dessous se trouve une sélection de représentations d'un apprenant de langue (Riley, 1989 : 69-70). Il s'agit de croyances que les élèves ont sur eux-mêmes, mais aussi sur les tâches et sur le contexte d'apprentissage :

- *Pour apprendre une langue, il faut un enseignant.*
- *Il faut suivre un cours dans une classe avec un manuel.*
- *Plus on est jeune, plus il est facile d'apprendre une langue.*
- *La seule manière d'apprendre une langue est de partir longtemps à l'étranger.*
- *La langue est difficile, surtout la prononciation.*
- *Je ne suis pas doué en langue.*
- *J'ai l'air stupide quand je parle dans une langue étrangère.*
- *Il faut que je sois capable de parler comme un natif.*

Ces représentations reflètent la propre vérité des apprenants. Ce sont des « mythes personnels<sup>52</sup> » sur l'apprentissage (Bernat & Gvozdenko, 2005 : 1) : « they act as very strong filters of reality » (Arnold, 1999: 256). Or, ces croyances vont déterminer, soit positivement soit négativement, l'attitude des apprenants, et par la suite, leurs performances, en pré-conditionnant leur succès ou leur échec. Dans le cas où l'impact est positif, les représentations sont qualifiées de « fonctionnelles » ; lorsque l'impact est négatif, elles sont considérées comme « dysfonctionnelles » (Gabillon, 2005 : 249). Un cercle vertueux ou vicieux peut alors se mettre en place. En effet, une représentation positive permettra à l'apprenant de surmonter ses problèmes et soutiendra sa motivation, tandis qu'une représentation négative mènera à une baisse de la motivation, à de la frustration et à un sentiment d'angoisse (Bernat & Gvozdenko, 2005).

Pour Gabillon (2005), il existe trois phases dans la formation des représentations des apprenants de langue :



*Figure 20 – Les 3 phases dans la formation des représentations de l'apprenant de langue (d'après Gabillon, 2005)*

---

<sup>52</sup> En anglais dans le texte d'origine : « personal myths ».

- les représentations socio-culturelles : ce sont les valeurs, les stéréotypes, les préjugés... ; ils préexistent à l'apprentissage et représentent la sous-structure de la hiérarchie des représentations :

Before starting learning a L2, s/he already possesses some of these (culturally / socially constructed or collectively created) ready-made beliefs about foreign languages and beliefs about how foreign languages should be learnt. (Gabillon, 2005 : 249)

- le contexte général d'éducation : il s'agit des représentations sur l'apprentissage, des conceptions que les apprenants ont sur les rôles des apprenants / des enseignants.
- le contexte d'apprentissage de la langue étrangère, à savoir leur croyance sur la manière d'apprendre et d'enseigner une langue étrangère. Celle-ci émane de leurs expériences passées et présentes dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Par conséquent, les représentations des apprenants de langue ne sont pas fixes et varient d'un apprenant à un autre. Elles sont réinterprétées au fur et à mesure des expériences vécues. Les attitudes des apprenants étant intrinsèquement liées à leurs représentations, elles peuvent donc évoluer elles-aussi.

S'intéresser aux représentations des apprenants est important car les idées qu'ils se forgent sur la langue étudiée et sa culture, sur la situation d'apprentissage, sur l'apprentissage d'une langue, sur leurs compétences en langue ont un impact immédiat sur leur dynamique attitudinale d'apprentissage. Ainsi, notre enquête ne se penchera pas seulement sur les représentations liées à l'introduction du baladeur MP3 en classe, mais sur d'autres représentations relatives tant au macro-contexte qu'au micro-contexte.

Le cadre théorique que nous avons fixé pour cette recherche (théories constructivistes ; modélisation dynamique) est en accord avec la malléabilité, l'interactivité et l'internalisation des représentations.



## 2.3 LA NATURE DES « APPRENANTS D’AUJOURD’HUI »<sup>53</sup>

### 2.3.1 La génération Y

Les « apprenants d’aujourd’hui » appartiennent à la génération Y. Cette cohorte démographique succède à la génération X. Il s’agit d’enfants nés après 1982 et qui, selon Oblinger (2003 : 40), ont sept traits communs :

- ils apprécient les activités de groupe ;
- ils se sentent proches de leurs parents ainsi que de leurs valeurs ;
- ils passent plus de temps à faire le travail et le ménage qu’à regarder la télévision ;
- ils considèrent qu’ « il est cool d’être intelligent » (en anglais dans le texte, « it’s cool to be smart ») ;
- ils sont fascinés par les nouvelles technologies ;
- leurs origines, raciales et sociales, sont diverses ;
- ils ont souvent au moins un parent immigrant.

Quatre adjectifs les qualifient : interconnectés, inventifs, individualistes et impatientes (Rollot, 2012).

L’origine de ce nom a plusieurs explications : le Y viendrait à la suite de la génération précédente (la génération X) ; il représenterait le fil des écouteurs de leur baladeur (cela met en avant l’utilisation des technologies nomades) ; il serait compris d’un point de vue phonétique en anglais, Y étant prononcé *why* et signifiant *pourquoi* (Rollot, 2012).

Cette catégorie d’individus est également appelée les enfants du millénaire (*the millenials*), GenY, Net Generation, Génération Google, Génération Mobile, Génération couper/coller, Homo-zappiens... : « les vocables ne manquent pas pour désigner, séparer, opposer et segmenter les générations » (Wilkin, 2012).

---

<sup>53</sup> « Today’s learners » (Pedró, 2012).

### **2.3.2 La « Net generation »**

Le monde dans lequel cette génération vit est caractérisé par l'émergence d'une mentalité de l'ère numérique (en anglais, *information age mindset* – Frand, 2000). Pour Frand, cet état d'esprit repose sur plusieurs paradigmes :

- les ordinateurs ne sont pas des technologies ;
- Internet est mieux que la télévision ;
- la réalité n'est plus réelle ;
- faire est plus important que connaître ;
- on apprend comme on joue à la Nintendo (c'est-à-dire qu'on résout les problèmes par une approche d'essai et erreur) ;
- il faut être multitâche ;
- taper à l'ordinateur est mieux qu'écrire ;
- il est essentiel de rester connecté (« la connectivité ») ;
- une tolérance zéro est observée à l'égard des retards ;
- le consommateur et le créateur sont liés.

Ces enfants appartiennent plus particulièrement à la « Net generation » (Tapscott, 1998b). Selon Prensky (2001a), pendant leur enfance, ils passeront 5000 heures à lire, 10000 heures à jouer aux jeux vidéo et 20000 heures à regarder la télé. Ce sont des individus qui reçoivent les informations rapidement, qui aiment la gratification instantanée et les récompenses fréquentes, qui préfèrent les jeux au travail sérieux et qui sont multi-tâches. Cette génération est d'ailleurs également appelée la « génération M » pour son fonctionnement multitâche (Endrizzi, 2013 : 2).

Prensky part de cet état des lieux pour affirmer que ce nouvel état d'esprit entraîne de nouvelles aptitudes et attitudes chez les apprenants. Ces derniers ne penseraient plus comme avant :

Our students have changed radically. Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach. [...] They think and process information fundamentally differently from their predecessors. (Prensky, 2001b : 1)

Il en déduit alors que les techniques pédagogiques traditionnelles ne sont plus adaptées à cette nouvelle génération d'élèves et indique que les « immigrants

numériques » (*digital immigrants*<sup>54</sup>, i.e. les enseignants) sont dans la nécessité de reconsidérer leurs pratiques pédagogiques afin de réussir à s'adapter au mode de fonctionnement des « natifs numériques » (*digital natives*<sup>55</sup>, i.e. les apprenants) :

The single biggest problem facing education today is our digital immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language. [...] It is highly unlikely that digital natives will go backwards. [...] We need to reconsider both our methodology and our content. (Prensky, 2001b : 2-3)

Mais des critiques s'élèvent contre cette conception des apprenants (Bennett & al, 2008 ; Weber & Dixon, 2010 ; Hargittai, 2010 ; Margaryan & al, 2011 ; Pedró, 2012 ; Endrizzi, 2013). Pour Weber & Dixon, il est utopique d'affirmer que tous les enfants baignent dès leur naissance dans les nouvelles technologies : « not all children 'are born into new technology'. » (2010 : 4) Un fossé numérique persiste entre les classes sociales : « there is a class-based digital divide that is overlooked and possibly growing. » (Weber & Dixon, 2010 : 4). Il existe des variations dans les usages et compétences des membres de la Net Génération (Hargittai, 2010). Ces auteurs minimisent l'importance de la mentalité de l'ère numérique : « it is naive to assume that even for the most "wired" of young people, all life is digital. » (Weber & Dixon, 2010 : 4)<sup>56</sup>. Ils rejettent alors l'urgence exposée par Prensky et Tapscott à changer les pratiques pédagogiques pour s'adapter au nouveau public.

Bennett & al s'opposent également à la théorie de Prensky et alimentent le « débat » (*the digital natives' debate*). Dans un premier temps, ils considèrent que les assertions de Prensky ne sont pas prouvées ; il s'agirait uniquement d'anecdotes et de représentations communes :

These assertions are put forward with limited empirical evidence or supported by anecdotes and appeals to common-sense beliefs. (Bennett & al, 2008 : 777)

C'est également le cas d'Endrizzi qui soutient que ces affirmations renvoient à « une vision stéréotypique et/ou idéal-typique » (Endrizzi, 2013 : 1) et ne sont pas le fruit de recherches empiriques :

Aucune recherche ne permet d'étayer définitivement l'idée que l'exposition aux technologies impacte les processus cognitifs. (Endrizzi, 2013 : 5)

---

<sup>54</sup> Ceux qui ne sont pas nés dans l'ère numérique.

<sup>55</sup> Ceux qui sont les natifs de la langue des ordinateurs, des jeux vidéo et d'Internet.

<sup>56</sup> D'ailleurs, Hargittai (2010) parle de « digital na(t)ives ».

Dans un deuxième temps, Bennett & al remettent en cause une des spécificités majeures de la Net génération : l'aspect multitâche. D'après eux, il ne s'agit pas d'un nouveau phénomène ; les enfants ont toujours été capables de faire plusieurs tâches en même temps (notamment, faire ses devoirs devant la télévision) : « there is no evidence that multitasking is a new phenomenon exclusive to digital natives. » (Bennett & al, 2008 : 779).

Dans un dernier temps, ce genre d'affirmation est généralisant dans la mesure où il ne prend pas en compte les différences cognitives qui peuvent exister entre les individus d'un même groupe d'âge. En effet, soutenir que les apprenants participent tous de ce même état d'esprit reviendrait à dire qu'il n'existe qu'un seul style d'apprentissage caractéristique à une génération. Or, selon la théorie des styles d'apprentissage, les apprenants ont des préférences diverses pour apprendre. Pour Bennett & al, il y aurait autant de variations dans la génération des natifs numériques qu'entre les générations : « It may be that there is as much variation *within* the digital native generation as *between* the generations. » (Bennett & al, 2008 : 779). Endrizzi met aussi l'accent sur l'existence de « divergences intra-générationnelles multiples » (Endrizzi, 2013 : 3). Par conséquent, penser qu'il existe un bloc monolithique est un « déni de complexité » (Endrizzi, 2013 : 4). Cette perception vient d'ailleurs corroborer notre positionnement en 2.1.

Pour conclure, Katz parvient à ménager ces avis divergents : il affirme qu'il existe effectivement une Net generation, mais il reconnaît en même temps la présence de disparités au sein de cette génération : « the Net generation is real, but as it is with all generations, it is not a monolith. » (Katz, 2005 : 8).

Ainsi, l'utilisation d'un terme globalisant comme « apprenants d'aujourd'hui » relève plus de la généralisation que de ce que l'on peut observer sur le terrain.

Il reste toutefois intéressant de se demander dans quelle mesure les élèves que nous allons interroger pour notre travail de recherche correspondent à cette définition de la Net Generation.

## 2.4 SYNTHÈSE

Ce deuxième chapitre portait sur un des cinq pôles du modèle de la situation d'apprentissage : l'apprenant.

Les trois sous-chapitres ont mis en lumière l'idée que les apprenants ne représentent pas une masse homogène d'individus. Chaque apprenant a une expérience qui lui est propre, que ce soit à l'égard de l'apprentissage (sous-chapitre 1) ou à l'égard de la technologie (sous-chapitre 3). De cette expérience individuelle, naissent des représentations et des attitudes qui ne sont pas fixes d'un apprenant à l'autre (sous-chapitre 2).

Il est donc important de parler des « apprenants » au pluriel, et non de « l'apprenant » dans un sens générique.

C'est en partant de ce constat qu'il devient intéressant de se pencher sur les représentations et attitudes des apprenants pour essayer de déterminer les éventuelles différences qui pourraient exister chez les apprenants face à l'introduction du baladeur MP3 en cours d'anglais : l'introduction du baladeur MP3 est-elle synonyme d'adoption par tous les élèves ? C'est la question à laquelle nous essayerons de répondre, après avoir fait un état des lieux de l'objet technologique dans le milieu scolaire.

## **CHAPITRE 3**

### **LES TECHNOLOGIES**

---

Après avoir étudié le premier pôle de la relation apprenants-technologie présente dans la situation d'apprentissage, ce chapitre s'intéressera au deuxième pôle : les technologies.

Il existe un domaine de recherche qui se penche sur le développement et l'intégration des technologies dans l'apprentissage des langues. Pour la version anglo-saxonne, il s'agit de *CALL (Computer-Assisted Language Learning)*. La traduction littérale en français est *ALAO*. Mais cet acronyme est peu usité. Il n'existe d'ailleurs pas de version officielle de l'acronyme, mais plusieurs variations : *Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur* (Mangenot) ou *Acquisition des Langues Assisté par Ordinateur* (Chanier). Pour Rézeau (2001 : 224), il n'y a d'ailleurs pas d'acronyme aussi éloquent et fédérateur que *CALL*. Guichon (2012a) en propose toutefois un, auquel nous adhérons : *ALMT (Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies)*. Tout d'abord, le choix de l'hyperonyme « technologies » est plus cohérent car les études qui sont menées ne se limitent pas uniquement à l'apprentissage avec des ordinateurs ; elles concernent d'autres types de technologies. De plus, l'utilisation de l'adjectif « médiatisé » au lieu de l'adjectif « assisté » met l'accent sur le fait que les objets techniques ne sont pas uniquement des outils au service de l'apprentissage, mais aussi qu'ils transforment les activités humaines.

Pour Guichon (2012a), ce domaine de recherche est émergent ; il est en pleine construction depuis une cinquantaine d'années. C'est à partir des années 1960 qu'il s'est développé, quand l'électronique a commencé à prendre son essor. Mais c'est surtout depuis les années 1990 qu'une rationalisation de la démarche s'est mise en place.

Cette émergence de la recherche s'observe à travers la parution de revues de référence telles que *Call*, *ReCall*, *Language Learning and Technology*, *The Calico Journal*, *System*, *Alsic...*, et la création d'associations (comme *Cyber-Langues* en France, créée en 2001).

Ce chapitre sera une revue de la littérature : cette étape permettra de contextualiser la recherche. Guichon la qualifie d'ailleurs de « passage obligé pour tout article de recherche » (Guichon, 2011 : 47).

Il traitera dans un premier temps des technologies en général dans l'éducation. Nous commencerons par un panorama de l'utilisation des technologies dans l'apprentissage des langues, puis nous ferons un état de l'art sur les TIC dans le système scolaire. Dans un troisième temps, le chapitre se penchera plus particulièrement sur l'apprentissage nomade, et sur la littérature scientifique à propos du baladeur MP3.



### **3.1 PANORAMA DES TECHNOLOGIES DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES**

L'utilisation des technologies n'est pas une nouveauté dans l'éducation, ni même dans le domaine des langues étrangères. Il y a un sentiment de « déjà-vu » selon Warschauer & Leskill (2000 : 42).

Les machines à enseigner ne datent pas d'hier mais d'avant-hier, et l'enregistrement sonore a presque toujours été présent dans les classes que nous avons fréquentées. (Rézeau, 2001 : 5)

Nous présenterons les technologies sous la forme d'un panorama linéaire, en gardant toutefois à l'esprit que les méthodes et l'utilisation des technologies se chevauchent. Cet état des lieux permettra également d'établir ce que nous envisageons sous le terme « technologies ».

Les rétroprojecteurs ont commencé à faire leur apparition dans les salles de classe. Ils étaient utilisés par les professeurs de langue qui suivaient la méthode grammaire-traduction. Cette technologie était un moyen adapté pour la transmission unidirectionnelle du savoir par l'enseignant aux élèves (Warschauer & Meskill, 2000)<sup>57</sup>.

Puis les bandes magnétiques, suivies des cassettes, ont été utilisées à partir des années 1950-1960. Elles ont fait leur apparition au même moment que le développement de la méthode audio-orale. Les laboratoires de langue ont ensuite été l'objet technologique de prédilection de la méthode audio-orale dans les années 1970. Ces technologies permettaient de mettre en œuvre des exercices structuraux répétitifs, chers au behaviourisme. A la fin des années 1970, la méthode audio-orale a été discréditée, notamment en raison des faibles résultats obtenus par rapport au coût des laboratoires de langue.

A partir des années 1970-1980, les télévisions associées aux magnétoscopes sont apparues (les télévisions seules ont été utilisées un peu avant). C'est à cette période que l'approche notionnelle-fonctionnelle (puis communicative) a

---

<sup>57</sup> Le rétroprojecteur a longtemps gardé sa place dans la salle de classe ; ce n'est que dans les années 2000 que le vidéoprojecteur associé à un ordinateur l'a supplanté.

commencé à se développer. Les principes de l'approche communicative sont résumés par Warschauer & Meskill (2000 : 3) : « an emphasis on student engagement with authentic, meaningful, contextualized discourse. »

Ce qui caractérisait ces différentes technologies était la technique analogique et la séquentialité des données. L'exposition à la langue-cible était certes appropriée mais ces technologies ne permettaient pas d'interactivité et manquaient de flexibilité (Bertin & al, 2010 : 143). La technique numérique est apparue avec les ordinateurs. Ceux-ci ont permis de pallier les écueils des télévisions dans les salles de classe ; ce fut l'émergence de l'interactivité. Dans les années 1990, Internet a également apporté une dimension interculturelle et a rendu possible l'interaction sociale authentique avec le partage des données. L'apparition de cette technologie dans la sphère scolaire est concomitante du développement du courant socioconstructiviste, qui donne un rôle central à la collaboration.

Enfin, au XXIème siècle, « la palette d'outils s'est élargie » (Grosbois, 2012 : 71) : visioconférence, courrier électronique, messages instantanés, forums de discussion, clavardage, blog, baladodiffusion, logiciels de formation à distance, TBI, blogs, podcasts, téléphones portables, tablettes numériques... C'est à partir de cette période que les technologies nomades comme les baladeurs MP3 font leur apparition dans le contexte scolaire. Selon Grosbois (2012), l'utilisation de toutes ces technologies participe de l'approche actionnelle dans la mesure où elles permettent l'agir-ensemble. Elles servent aussi bien pour les macro-tâches (accès à des matériaux en langue étrangère, communication à distance facilitée) que pour les micro-tâches (entraînement sur des points spécifiques).

Comme nous pouvons le constater, l'utilisation de technologies dans l'apprentissage des langues est ancrée à la fois dans une méthode d'enseignement/apprentissage et un courant théorique de l'apprentissage des langues.

Warschauer (2000) s’est penché sur les ordinateurs, et a défini trois périodes d’ALAO<sup>58</sup> depuis leur introduction dans la salle de classe dans les années 1970 :

- l’ALAO structurel : les ordinateurs, qui correspondent à des unités centrales, sont utilisés selon les principes de la méthode grammaire-traduction ou méthode audio-orale. L’approche est de type behaviouriste.
- l’ALAO de communication : les élèves travaillent sur des PC ; l’enseignant les guide et a alors un rôle de facilitateur. On passe du paradigme de l’enseignement au paradigme de l’apprentissage. Cet apprentissage relève de la méthode communicative, et suit les théories de l’approche cognitive, où l’élève construit son apprentissage.
- l’ALAO d’intégration : les élèves utilisent internet et le multimédia ; l’enseignant est facilitateur et gestionnaire. L’utilisation des ordinateurs est intégrée aux programmes et prend en compte les objectifs de l’approche actionnelle. Dans la mesure où il y a interaction sociale grâce aux nouveaux modes de communication qu’Internet permet, cet apprentissage est lié au sociocognitivism.

Voici un tableau récapitulatif des trois étapes, qui montre la transformation de l’ALAO, avec les différents usages de l’ordinateur :

*Tableau 8 – Evolution de l’ALAO (Warschauer, 2004 : 11)*

| <i>Etape</i>                                | <b>ALAO structurel</b>              | <b>ALAO de communication</b> | <b>ALAO d’intégration</b> |
|---|-------------------------------------|------------------------------|---------------------------|
| <i>Période</i>                              | 1970-1980                           | 1980-1990                    | 21 <sup>ème</sup> siècle  |
| <i>Technologie</i>                          | Unités centrales                    | PC                           | Internet et multimédia    |
| <i>Méthode d’apprentissage de l’anglais</i> | Grammaire-traduction<br>Audio-orale | Approche communicative       | Approche actionnelle      |

<sup>58</sup> Nous avons choisi ici d’utiliser le terme *ALAO*, et non *ALMT*, que nous avons pourtant retenu pour notre thèse, car nous préférons rester au plus proche des écrits de Warschauer (*ALAO* étant la traduction littérale de *CALL*) et aussi, car le contexte est spécifique uniquement aux ordinateurs (contrairement à *ALMT* qui embrassent toutes les technologies).

|   |                       |                            |                      |
|---|-----------------------|----------------------------|----------------------|
| <i>Théorie d'apprentissage sous-jacente</i> | Behaviouriste         | Cognitive                  | Sociocognitive       |
| <i>Utilisation de l'ordinateur</i>          | Exercices structuraux | Exercices de communication | Discours authentique |
| <i>Objectif</i>                             | Exactitude            | Aisance                    | Action               |

De nombreuses technologies ont été utilisées pour l'apprentissage des langues étrangères. Chaque courant théorique et approche didactique a connu sa ou ses « machine(s) à apprendre » de prédilection. Mais ces technologies sont ensuite tombées en désuétude au profit d'autres technologies considérées comme plus adaptées. C'est le principe de la « romance inconstante » de Cuban (1986), caractéristique des technologies : il existe donc un cycle permanent d'illusion et de désillusion vis-à-vis des technologies. C'est sur cette toile de fond que se développe l'utilisation du baladeur MP3.

### 3.2 LES TIC DANS LE SYSTEME SCOLAIRE

Après avoir détaillé les différentes technologies utilisées dans les salles de langue, il est intéressant de se demander à présent comment est perçue l'introduction des TIC dans la salle de classe.

Selon Guichon, dans une perspective socioconstructiviste, une innovation est « un construit social, modelé par les différentes classes d'utilisateurs qui vont l'interpréter de manière différente, voire concurrente » (2004 : 3). Ainsi, c'est au travers des deux classes d'utilisateurs – les apprenants et les enseignants – que nous allons définir la technologie. De plus, si nous gardons notre modélisation ergonomique de la situation d'apprentissage à l'esprit, un autre acteur est présent, et participe de la construction de l'objet technologie : l'institution (à savoir le contexte). Nous axerons donc notre présentation des technologies à travers le

prisme des trois pôles humains<sup>59</sup> de notre modèle systémique : l'institution, les enseignants et les apprenants.

Puis nous aborderons la littérature des TIC à l'école, en passant en revue tout d'abord les bénéfices apportés par l'utilisation des technologies dans l'enseignement/apprentissage, puis les points plus négatifs.

### **3.2.1 Les TIC pour les acteurs du système**

#### *3.2.1.1 Les TIC pour l'institution*

Les autorités éducatives françaises sont particulièrement favorables au développement de l'informatique et du numérique dans l'espace éducatif. Même si ces deux termes renvoient à des concepts différents (l'informatique concerne la technologie tandis que le numérique fait référence à la nature des données), ils sont utilisés de manière interchangeable dans les textes officiels. Les autorités éducatives ne cessent de mettre en avant l'importance et les avantages des technologies (Ministère de l'Education Nationale, 2006, 2008c, 2010a, 2010c). En 1985, tout d'abord, le « Plan Informatique pour Tous » devait propager l'usage de l'outil informatique dans le milieu scolaire et permettre d'initier tous les élèves aux ordinateurs. Ce plan a été toutefois vivement critiqué (manque de formation des enseignants, sommes engagées trop importantes...) et n'a pas fonctionné. Un nouveau plan a été proposé et mis en place en 2010 : le « Plan de développement des usages du numérique à l'école ». Pour l'Education Nationale, les TIC sont des « vecteurs d'amélioration de l'efficacité de l'enseignement » (Ministère de l'Education Nationale, 2008b : 4). Dans un récent rapport (Fourgous, 2010), les écoles françaises sont d'ailleurs pointées du doigt car elles ne sont pas suffisamment numériques par rapport à d'autres pays (en termes d'équipements et d'usage des TIC). Selon ce rapport, parmi tous les pays européens, la France se

---

<sup>59</sup> L'institution représente l'école et ses conditions spatio-temporelles, la structure hiérarchique et financière, mais aussi les individus qui prennent des décisions dans le domaine de l'éducation (les autorités éducatives). C'est dans ce cadre-là que le contexte a une dimension « humaine ».

classe à la 12<sup>ème</sup> position en ce qui concerne le nombre d'élèves par ordinateur, et en 21<sup>ème</sup> position pour l'usage des TIC dans le cadre scolaire.

De plus, les programmes de lycée les plus récents (Ministère de l'Education Nationale, 2008a, 2010b, 2010c) préconisent l'utilisation des TIC en classe et ne semblent pas émettre le moindre doute quant aux bénéfices attendus :

Le recours aux technologies du numérique est incontournable, il permet d'augmenter les moments de pratique authentique de la langue tant dans l'établissement qu'en dehors de celui-ci. Il permet de renforcer les compétences des élèves à la fois en compréhension et en expression, notamment par l'accès à des ressources numériques d'archives ou de la plus directe actualité [...] ; la mise en contact avec des interlocuteurs aux quatre coins du monde [...] ; une meilleure adaptation des réponses pédagogiques aux besoins des élèves [...] ; un renforcement des entraînements individuels par l'utilisation d'outils nomades, avant, pendant ou après les activités de la classe [...] (Ministère de l'Education Nationale, 2010c : 26)

Parallèlement aux programmes, l'institution enjoint les enseignants à maîtriser les TIC :

La rapide évolution des technologies de l'information et de la communication (TIC) a engendré au cours de ces dernières années une progression notable des équipements disponibles dans les établissements d'enseignement. Les instructions officielles et les nouveaux programmes prennent en compte cette évolution. Tout enseignant est désormais concerné par l'usage des outils propres à ces technologies et leur intégration dans les pratiques pédagogiques. (Ministère de l'Education Nationale, 2004)

C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le C2i2e (Certificat Informatique et Internet de niveau 2-enseignant) a été mis en place. Il a pour objectif de valider l'utilisation professionnelle des outils informatiques et internet pour l'enseignement et l'apprentissage. Ce certificat a été exigé pour tous les lauréats de concours d'enseignement jusqu'en 2014. Même s'il n'est plus obligatoire pour passer le concours, les futurs enseignants doivent avoir acquis les compétences du référentiel dans le cadre de leur master MEEF<sup>60</sup>.

La justification des autorités éducatives pour développer les TIC est double (Guichon, 2012 : 30). Les technologies auraient tout d'abord le pouvoir de transformer la société. Cette posture est un exemple de « déterminisme technologique ». Le déterminisme technologique est l'idée selon laquelle « les potentialités des innovations technologiques provoqueraient en elles-mêmes des

---

<sup>60</sup> Ainsi, les UE suivies pendant le master permettent d'acquérir ces compétences. Les étudiants qui le souhaitent ont toutefois la possibilité d'obtenir le certificat en fin de master.

effets mécaniques d'innovation didactique » (Puren, 2015 : 35). Ensuite, la France ne doit pas rester en retrait dans ce mouvement vers l'avant, sous peine d'être dépassée. En 2011, l'un des constats du rapport Fourgous (*Réussir l'école numérique*) était que « la France accuse un indéniable retard dans le numérique à l'école » (Fourgous, 2011 : 5). En 2013, un nouveau rapport ministériel présente le numérique éducatif comme « un enjeu pédagogique et industriel » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013a). Selon cette idéologie technique<sup>61</sup>, la maîtrise des TIC est indispensable pour les futurs citoyens dans une société fondée sur « la compétition économique et informationnelle » (Devauchelle, 1999 : 29). Nous sommes d'ailleurs passés, d'un point de vue terminologique, d'une « société de l'information » à une « économie de la connaissance » (Linard, 2004 : 73). Ce glissement lexical met le doigt sur une logique de marché qui s'appuie sur la concurrence et le profit, et qui est la manifestation d'un déterminisme technologique de la part de l'institution :

Ce raisonnement revient à soumettre implicitement la puissance technique à la seule logique fatale de l'expansion économique, en l'exonérant de toute autre dimension d'analyse – à commencer par celle de ses conséquences sociales – et de toute instance de critique, de contrôle et de régulation, qu'elle soit politique, philosophique ou éthique. (Linard, 2004 : 74)

Comme nous pouvons le constater, ce volontarisme technologique repose plus sur des considérations économiques et politiques que sur une légitimité scientifique :

On observe de façon récurrente depuis une vingtaine d'années des propos et des actions dont l'intention est de promouvoir un outil dont on ne sait pas s'il est pertinent, mais dont on sent qu'il est un enjeu. (Devauchelle, 1999 : 29)

Cette perception des décideurs en faveur du développement des TIC à l'école conduit à une « course aux équipements » (Wallet, 2010 : 74). Or, « la distribution du matériel précède trop souvent la réflexion pédagogique » (2010 : 76). D'après cet auteur, il est nécessaire d'avoir une réflexion en amont, c'est-à-dire d'identifier tout d'abord les besoins, puis de déterminer les contenus et finalement

---

<sup>61</sup> Cette idéologie technique n'est pas le simple fait de la France. Guichon (2012 : 31) cite par exemple les Etats-Unis qui ont mis en place une directive gouvernementale (*Technology Literacy Challenge*) qui considère que la réussite de la nation dépend du développement des compétences et connaissances numériques des étudiants.

de créer les ressources tout en opérant les choix technologiques et pédagogiques pertinents :

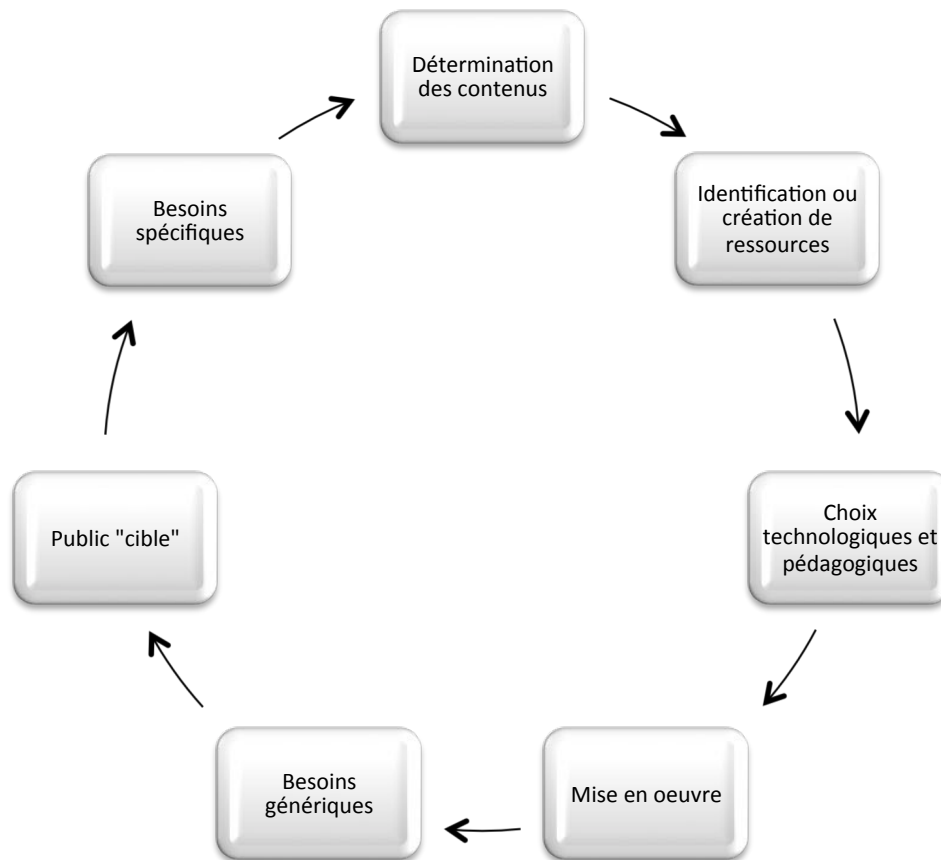


Figure 21 – Réflexions pédagogiques sur le matériel (Wallet, 2010 : 76)

De plus, Wallet met le doigt sur la complexité des contextes institutionnels en France, qui ne facilite pas le déploiement des technologies. Il cite par exemple le cas des collectivités territoriales qui peuvent agir en désaccord avec les autorités académiques locales.

Enfin, selon Guichon (2012b), le positionnement des autorités éducatives n'est pas clair : c'est ce qu'il appelle le « paradoxe de l'institution ». En effet, l'institution incite d'un côté les enseignants à innover et expérimenter des nouvelles manières d'enseigner/d'apprendre, mais de l'autre côté, elle leur impose des contraintes qui limitent, voire freinent leur volonté d'innovation (comme le manuel, la progression, l'inspection).

En somme, l'institution ne prend pas suffisamment en compte le « contexte » lorsqu'elle développe l'utilisation de technologies :



Les discours et les décisions des responsables éducatifs se construisent rarement dans une approche systémique qui mettrait en relation : l'équipement en ordinateurs, l'accès aux réseaux, mais aussi les contenus à enseigner, la place et le rôle des formateurs, l'organisation pédagogique. (Wallet, 2010 : 71)

### 3.1.1.2 Les TIC pour les enseignants

Comme il a été vu juste au-dessus, l'institution estime qu'une maîtrise des TIC est indispensable pour les enseignants. Par conséquent, le discours est descendant, et va du ministère vers la base. Mais cette « logique d'imposition » n'est pas nécessairement suivie d'une « logique d'appropriation » par les enseignants (Guichon, 2011 : 138).

En effet, comme le développent Crozier & Friedberg (1977) au sujet de la sociologie des organisations<sup>62</sup>, il peut exister des différences entre les objectifs d'une organisation d'une part, et les comportements des individus d'autre part.

Il n'y a pas de systèmes sociaux entièrement réglés ou contrôlés. Les acteurs individuels ou collectifs qui les composent ne peuvent jamais être réduits à des fonctions abstraites et désincarnées. Ce sont des acteurs à part entière qui, à l'intérieur des contraintes souvent très lourdes que leur impose « le système », disposent d'une marge de liberté qu'ils utilisent de façon stratégique dans leurs interactions avec les autres. (Crozier & Friedberg, 1977 : 29-30)

Un acteur n'est pas celui qui tient un rôle : comme l'étymologie du nom l'indique, il « agit » dans la situation. Il adopte des stratégies rationnelles afin de préserver ses intérêts ; celles-ci vont déterminer son comportement. L'acteur n'est donc pas contraint et dispose d'une marge d'autonomie au sein du système. Cette analyse fonctionne précisément pour notre travail de recherche dans la mesure où nous avons modélisé la situation d'apprentissage dans une perspective systémique.

Ceci explique donc qu'il n'existe pas de positionnement unanime des enseignants par rapport aux TIC, mais plusieurs positionnements. Nous avons détaillé dans un chapitre précédent (cf 1.2) les cinq attitudes possibles d'un enseignant face aux technologies selon la courbe de Rogers (1962). Guichon a également défini quatre profils d'utilisateurs (2004) : le décontenancé, le suiviste, le volontariste et l'expert. Que l'on retienne la classification de Rogers ou de Guichon,

---

<sup>62</sup> Une organisation est un phénomène sociologique, un construit social. L'école est donc une organisation.

l'idée est la même : il existe un continuum d'attitudes professionnelles à l'égard des technologies.

Les enseignants ne sont donc pas tous férus des technologies dans le milieu scolaire ; les « compétences techno-pédagogiques » (cf 1.2) ne se retrouvent pas nécessairement chez tous les enseignants. D'ailleurs, une utilisation personnelle soutenue ne prédispose pas une utilisation poussée des technologies dans le cadre professionnel. Il existe « une certaine étanchéité entre usage personnel et usage professionnel » (Montuori & al, 2008, cité par Guichon, 2012 : 59). Parmi les disciplines également, des disparités apparaissent (Ministère de l'Education Nationale, 2010d : 9). Les disciplines les plus utilisatrices sont l'enseignement technologique et scientifique tandis que les moins utilisatrices sont l'EPS ainsi que les disciplines littéraires et artistiques : 35% des enseignants ont recours aux TIC dans les langues vivantes, 90% dans les enseignements technologiques, 75% en SVT, 69% en physique-chimie, 60% en mathématiques, 48% en histoire-géographie, 34% en français, 26% en éducation musicale, et 16% en EPS.

Pourquoi un enseignant a-t-il alors recours ou non aux technologies dans sa classe ? Le domaine de l'affect tout d'abord entre en compte : les enseignants peuvent connaître soit un phénomène d'anxiété soit de confiance par rapport aux technologies. D'ailleurs, selon le rapport Empirica (2006), trois-quarts des enseignants (76%) ne se sentent pas compétents pour intégrer les TIC en classe. Ensuite, intégrer les TIC dans son enseignement nécessite un repositionnement identitaire de la part de l'enseignant (Guichon, 2004). L'enseignant doit accepter de passer du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage (Tardif, 1998). Enfin, Guichon (2012c) a déterminé trois types de motivation qui inciteraient un enseignant qui intègre les TIC :

*Tableau 9 – Trois types de motivation pour inciter un enseignant à utiliser les TIC (Guichon, 2012c)*

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <i>Motivations externes</i>     | - Un équipement disponible<br>- Une incitation du chef d'établissement |
| <i>Motivations pédagogiques</i> | - Capter l'attention des apprenants                                    |

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Individualiser les apprentissages</li> <li>- Développer la motivation des apprenants</li> </ul> |
| <i>Motivations personnelles</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire évoluer sa pratique</li> <li>- Changer sa propre image</li> </ul>                         |

Les enseignants ont un poids important dans l'utilisation des TIC dans le cadre scolaire. Ce sont eux qui déterminent si elles pénètrent ou non dans la classe : « les enseignants de la base qui sont les agents de l'innovation pédagogique » (Guichon, 2012b : 35).

### 3.1.1.3 Les TIC pour les apprenants

Les apprenants sont souvent présentés comme des « homo informaticus » (Meigné dans Pouts-Lajus, 2006 : 9), des individus qui baignent dans les technologies depuis leur naissance (Prensky, 2001a ; Tapscott, 1998b). Ces auteurs présument alors que les étudiants veulent toujours plus de technologies, même dans un contexte scolaire. Or, ce n'est pas nécessairement le cas. Il a été montré en effet que les élèves ne sont pas favorables à une sur-utilisation des technologies en classe (Rickman & Grudzinski, 2000 ; Katz, 2005) : « motivated participants can be turned off by overuse, or inappropriate use of technology » (Rickman & Grudzinski, 2010, p. 24). Ils veulent une quantité « modérée » de technologies dans leurs cours.

Le rapport PISA (2006) a d'ailleurs défini 6 profils d'apprenants selon leur utilisation des TIC à des fins de loisir ou d'éducation :

Tableau 10 – Les 6 profils d'apprenants (PISA, 2006 : 86)

|                         | Rare educational | Monthly educational | Frequent educational |
|-------------------------|------------------|---------------------|----------------------|
| <i>Frequent leisure</i> | Digi-wired       |                     | Digi-zapper          |
| <i>Monthly leisure</i>  | Digi-casual      | Digi-sporadic       |                      |
| <i>Rare leisure</i>     | Analogue         |                     | Digi-educational     |

Tous les apprenants n'ont donc pas la même fréquence (utilisation rare, mensuelle ou fréquente) ni non plus la même préférence d'utilisation des TIC (pour les loisirs et pour l'éducation).

De plus, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les apprenants sont multiples. Il est important de garder également à l'esprit la notion de « fracture numérique » qui peut opposer deux apprenants. Selon Fourgous (2010), il existe deux types de fracture. La première est liée à l'utilisation-même de la technologie : le fossé sépare les personnes ayant accès aux TIC de celles qui ne peuvent y accéder. La deuxième renvoie à la différence cognitive entre d'une part, les personnes qui savent utiliser efficacement les technologies et qui ont « une culture numérique », et d'autre part, celles qui n'en sont pas capables. Cela signifie que tous les apprenants ne sont pas égaux face aux technologies.

Les paramètres qui peuvent entrer en ligne de compte et influencer leur perception des technologies sont leur sexe, leur âge, leur degré d'autonomie, leur style cognitif, leurs stratégies d'apprentissage, leur investissement, leur niveau en langue, leurs représentations sur l'apprentissage et sur l'apprentissage d'une langue (cf 2.1).

Enfin, il n'existe pas de cohérence automatique entre les intentions didactiques des enseignants et les usages des apprenants (Fisher, 2007). En effet, chaque apprenant développe des usages et des stratégies spécifiques lorsqu'il a recours à une technologie. Les recherches de Fisher ont mis en évidence le fait que les élèves utilisaient souvent les technologies de façon inattendue. Le titre de son article « What they are *actually* doing » montre bien que les usages prescrits (ce que l'enseignant veut que les apprenants fassent) ne vont pas forcément de pair avec les usages réels (ce que les apprenants font en réalité).

Pour conclure cette première partie, l'objet technologique dans le milieu scolaire se construit autour d'un processus (l'apprentissage) à travers trois acteurs : les apprenants, l'enseignant et l'institution. Chaque acteur ne reconstruit

pas l'instrument de la même manière. C'est ce qui explique les éventuelles tensions du dispositif présentées par Guichon (2004) :

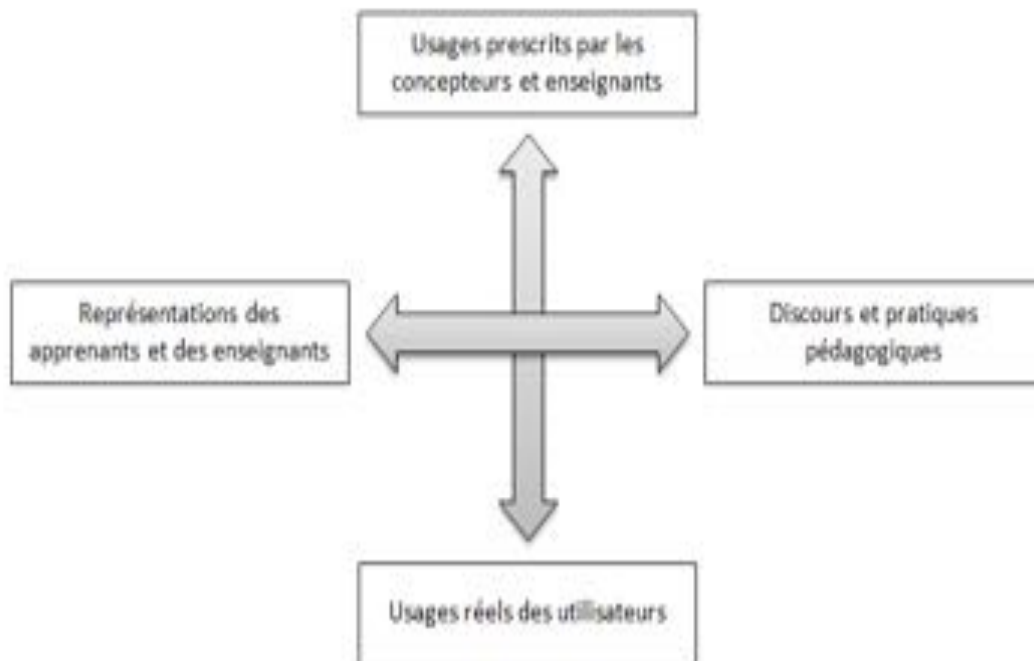


Figure 22 – Tensions du dispositif d'apprentissage (Guichon, 2004 : 5)

Par conséquent, l'introduction des TIC dans le système scolaire est un phénomène complexe, et elle doit être étudiée dans une approche systémique, c'est-à-dire l'approche que nous avons choisie de suivre.

### **3.1.2 Les TIC selon les didacticiens**

De la même manière, l'état de l'art sur les TIC à l'école n'est pas homogène. Nous commencerons par présenter les avantages des TIC, puis nous nous pencherons sur les limites de l'utilisation des technologies dans un cadre scolaire.

#### *3.1.2.1 Les avantages des TIC*

Certains chercheurs (Cox & al, 2003 ; Desgent & Forcier, 2004) considèrent que l'introduction de technologies en classe conduit à un meilleur apprentissage. Il

y aurait alors un lien de causalité entre l'utilisation des TIC et une performance accrue.

De plus, le mode d'apprentissage médiatisé par les technologies serait également un vecteur motivationnel. Karsenti présente en effet les technologies comme « une option fascinante d'enseignement et d'apprentissage [qui peut] accroître la motivation des élèves » (2003b : 1). Dans un contexte caractérisé par un phénomène de démotivation et de désintéressement des élèves à l'égard de l'école (Karsenti, 2003a : 27), l'introduction des TIC constituerait donc un rempart à l'ennui.

En outre, la principale caractéristique des TIC est son aspect « personnel et centré sur l'utilisateur » (Sharples & al, 2007 : 3). Via les technologies, les élèves peuvent être plus actifs dans leur apprentissage. La relation entre l'apprenant et l'enseignant est donc modifiée : l'enseignant devient un « facilitateur » (Rogers, 1969) au lieu de représenter la figure du maître qui impose son savoir. De même, la relation entre l'apprenant et le savoir évolue : l'apprenant est en mesure de construire son savoir de manière personnelle. Ainsi, le nouveau rôle de l'apprenant (qui n'est plus perçu comme le passager de l'avion, mais comme le pilote) conduit à un plus grand engagement de sa part, ce qui contribue à développer son autonomie : « ICTs have an in-built potential for developing learners' autonomy » (Duda, 2006 : 68).

Enfin, ce nouveau mode d'apprentissage intégrant les TIC est présenté comme adapté aux nouveaux apprenants. Selon Prensky (2001a), les élèves d'aujourd'hui appartiennent à la « Net Génération » car les technologies font partie de leur vie quotidienne (cf 2.2) : ils sont nés avec les technologies numériques, ont grandi avec elles, et y sont donc habitués. Ainsi, dans la mesure où les élèves y sont exposés en permanence, il va de soi, selon certains auteurs (Prensky, 2001b ; Tapscott, 1998 ; Maag 2006), que ces technologies devraient être appliquées au monde scolaire :

Our students are clamouring for these [new] technologies to be used as part of their education, in part because they are things that the students have already mastered and used in their daily lives, and in part because they realise just how useful they can be. (Prensky, 2001b : 2)

### 3.1.2.2 Les limites des TIC

Cette perception des technologies dans le milieu scolaire ne fait toutefois pas l'unanimité.

Tout d'abord, le développement de technologies dans le milieu scolaire nécessite un investissement. Dans un premier temps, il s'agit d'un investissement financier important, notamment pour l'établissement qui doit s'équiper. D'ailleurs Warschauer & Meskill (2000) font le constat que bien souvent, les dotations permettent de financer uniquement l'équipement. Or, c'est oublier que de l'argent est nécessaire pour la formation des enseignants, pour la maintenance et les logiciels.

Intelligent use of new technologies usually involves allocations of about one-third for hardware, one-third for staff support and training, one-sixth for software, and the remainder for maintenance and upgrade costs. (Warschauer & Meskill, 2000 : 12)

L'utilisation des technologies représente également un investissement en termes de temps pour les professeurs : ils doivent en effet apprendre à se familiariser avec les objets technologiques et essayer de les intégrer en classe. La maîtrise technique requiert du temps. Si sur le long terme, cela peut certes leur permettre de gagner du temps, sur le court terme, cette démarche demeure chronophage (Warschauer & Meskill, 2000).

Ensuite, la plupart des discours élogieux à l'égard des TIC manquent, selon Guichon, de légitimité scientifique (absence de preuves empiriques). Il parle même de « discours inflationnistes sur les mérites supposés [des technologies] » (Guichon, 2012b : 6).

Salaberry (2001) et Oxford & Oxford (2009) viennent également minimiser l'impact positif des technologies sur l'apprentissage. Pour ces auteurs, il n'est pas sûr que les technologies modernes puissent apporter les mêmes bénéfices que l'apprentissage traditionnel :

Empirical evidence is notably lacking that technology-enhanced tasks facilitate language learning in ways that non-technology-enhanced tasks cannot. (Oxford & Oxford, 2009 : 15)

Salaberry (2001) se montre sceptique quant à la pédagogie déterminée par la technologie (ce qu'il appelle « technology-driven pedagogy ») dans le domaine de

l'apprentissage d'une langue étrangère. Il met en doute l'idée selon laquelle une sophistication technologique irait inéluctablement de pair avec de meilleurs résultats : « is increased technological sophistication correlated to increased pedagogical effectiveness? » (2001 : 39).

De plus, si la popularité des nouvelles technologies semble pertinente, il n'est pas possible d'inférer que les élèves s'approprient les technologies dans un contexte pédagogique. C'est en effet l'idée que développent Oxford & Oxford (2009) :

Teachers can't assume that students' familiarity with technology in general will, *de facto*, make all technology appropriate for a pedagogical setting. (2009 : 2-3)

Dans le même ordre d'idée, pour Ducate & Lomicka (2009b), les élèves utilisent les appareils technologiques principalement comme des objets sociaux, des objets de divertissement, mais ils ne les perçoivent pas nécessairement comme des outils pédagogiques. Par conséquent, l'utilisation fréquente et systématique d'objets technologiques dans la vie quotidienne ne prédispose en rien leur adoption dans l'espace-classe :

A substantive disconnect exist between how students use the Internet for school and at home and how they use it during the school day under the teacher's direction (Young, 2007 : 40).

Hirtt (2004) se demande également si ce nouveau contexte d'apprentissage n'est pas juste une tendance, un phénomène de mode. Il soutient que l'effet de nouveauté, pouvant conduire à de l'enthousiasme de prime abord, ne dure jamais longtemps : « l'attrait du neuf fait vite place à l'ennui » (2004 : 37). Il remet également en question la motivation-même de la mise en place des TIC à l'école – il va jusqu'à dire que les TIC sont un « alibi pédagogique » et que l'intérêt croissant des technologies provient d'objectifs mercantiles :

Le discours ronflants sur les mérites de l'ordinateur et de l'Internet qui allaient démultiplier la productivité de l'enseignement n'étaient, semble-t-il, que des paroles en l'air. Les véritables objectifs se dévoilent désormais et ils s'avèrent bassement mercantiles. (Hirtt, 2004 : 41)

Pour finir, le défaut principal de tous les discours laudatifs autour des technologies est de concevoir les TIC comme un bloc monolithique et de généraliser les avantages supposés d'une technologie à une autre technologie. Les titres de



nombreux ouvrages laissent en effet supposer une approche holistique des TIC : *Des machines et des hommes* (Linard, 1989), *CALL dimensions: options and issues in computer-assisted language learning* (Levy & Stockwell, 2006), *Didactique des langues et technologies* (Grosbois, 2012), *Les formateurs face aux nouvelles technologies* (Annoot, 1996), *The ICT Impact Report. A Review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe* (Balanskat & al, 2006)... Or, les TIC ne représentent pas un champ unifié ; il s'agit d'une « illusion ontologique » (Bertin, 2013). Bertin & Gravé proposent d'ailleurs un tableau récapitulatif qui reprend tous les aspects que peut prendre le terme ALAO (CALL) dans la littérature de recherche (Bertin & al, 2010 : 146-147)<sup>63</sup>. Celui-ci liste les différents objets technologiques utilisés dans l'apprentissage des langues qui s'inscrivent sous l'hyperonyme « technologie » et met en avant l'impossibilité de tirer des conclusions générales sur les technologies<sup>64</sup>.

Enfin, comme nous l'avons déjà précisé précédemment<sup>65</sup>, les technologies de l'information et de la communication ne sont pas des objets réels – ce sont des artefacts instrumentalisés. Ils sont donc construits selon un contexte spécifique, ce qui remet en cause tous les discours généralisants.

### 3.1.2.3 Vers une appropriation des TIC

Les avis concernant les TIC sont donc mitigés. Les TIC sont considérées tout à tour comme des outils pédagogiques améliorant l'enseignement et l'apprentissage, et comme des jouets technologiques standards qui ne sont pas des vecteurs d'efficacité pédagogique.

Cette divergence des points de vue peut être éclairée par la théorie de la normalisation de Bax (2003) : pour qu'une technologie soit normalisée, il faut que celle-ci soit invisible et complètement intégrée, comme c'est le cas par exemple

---

<sup>63</sup> Voir annexe 1.

<sup>64</sup> Une approche unifiée des TIC va d'ailleurs à l'encontre du principe fondamental des sciences sociales : la difficulté de généraliser.

<sup>65</sup> En 1.2.5.2.

d'un crayon ou d'un livre dans la salle de classe. Bax définit sept étapes pour accéder à la normalisation :

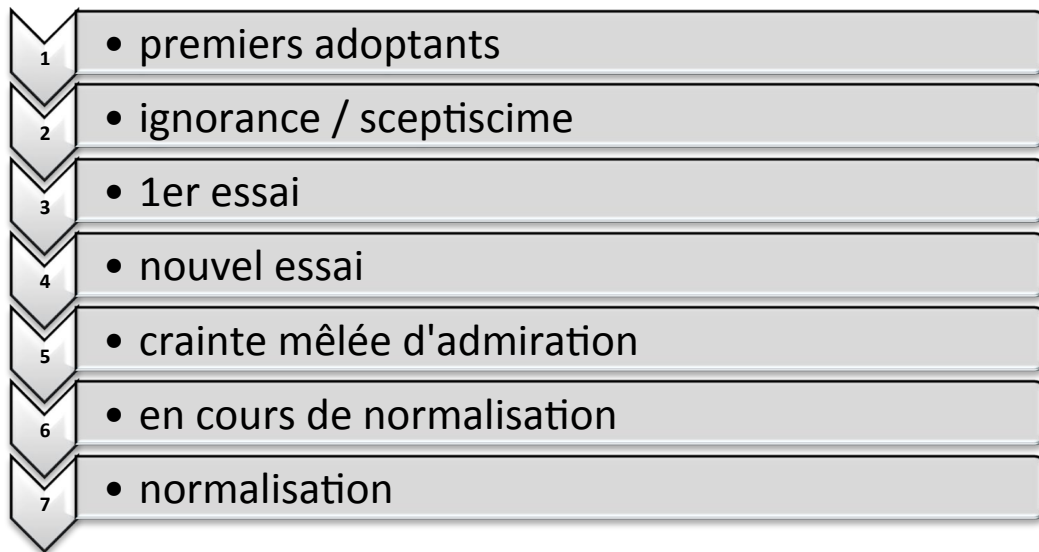


Figure 23 – Processus de normalisation (d'après Bax, 2003)

Bax considère que nous sommes à l'heure actuelle aux étapes 5-6. L'étape 5 met notamment en avant une situation d'entre-deux (peur et admiration) ; ceci explique que certains auteurs tendent vers le sur-optimisme et que d'autres se montrent plus réservés quant aux bénéfices apportés par les TIC en classe.

Toutefois, il est important de remarquer que les critiques ne remettent pas directement en cause l'utilisation des technologies en cours, mais bien la manière dont elles sont utilisées dans les salles de classe, l'expertise technique et la préparation des enseignants, et les coûts. L'apprentissage peut être facilité et amélioré si et seulement si les technologies sont intégrées correctement aux activités d'apprentissage (Mangenot, 2000 ; McNelly, 2005 ; Hernandez-Ramos, 2005 ; O'Bryan & Hegelheimer, 2007 ; Guichon, 2012b) : « l'intégration appropriée des TIC par les enseignants [...] conditionne leur potentiel pédagogique » (Guichon, 2012b : 6). Les TIC ne doivent pas supplanter les objectifs d'apprentissage, mais les soutenir (Davis, 2006). Le parallèle est souvent fait avec les technologies qui ont été utilisées auparavant (comme par exemple le laboratoire de langues) et qui ont été un échec par manque d'intégration dans les activités pédagogiques :

As with the audio language lab 'revolution' of forty years ago, those who expect to get magnificent results simply from the purchase of expensive and elaborate systems will likely be disappointed. But those who put computer technology to use in the service of good

pedagogy will undoubtedly find ways to enrich their educational programme and the learning opportunities of their students. (Warshauer, 1996, cité par Davis, 2006)

Selon Kern (2006), le succès de l'intégration de l'ALAO aura lieu quand nous ne parlerons plus d'ALAO :

The truly powerful technologies are so integrated as to be invisible. We have no "BALL" (book-assisted language learning), no "PALL" (pen-assisted language learning) and no "LALL" (library-assisted language learning). When we have no "CALL", computers will have taken their place as a natural and powerful part of the language learning process. (Kern, 2006 : 185)

Enfin, Guichon (2012b) a déterminé les paramètres nécessaires pour qu'il y ait intégration des technologies :

- une utilisation prolongée (les enseignants ne doivent pas utiliser les TIC de manière ponctuelle) ;
- une négociation de changements (les changements sont de plusieurs ordres : représentationnel, affectif, cognitif, pédagogique, identitaire, institutionnel) ;
- une perception d'un gain pédagogique par l'enseignant et par les autres acteurs de la situation éducative.

A partir de là, la « mise en culture pédagogique des technologies » (Guichon, 2012b, p. 15) permettra l'appropriation de celles-ci.

Pour conclure, plusieurs acteurs sont concernés par l'utilisation des TIC dans la salle de classe. Or, il peut y avoir un décalage entre la volonté de l'institution et sa traduction en actions réelles d'une part, et les velléités des enseignants d'autre part. De même, un écart peut exister entre les objectifs des enseignants et les attentes des apprenants.

Les perceptions des TIC par les différents acteurs ne convergent pas nécessairement. De même, les avis des didacticiens ne font pas l'objet d'un consensus quant à l'efficacité des technologies. Toutefois, ces derniers s'accordent sur l'importance de l'intégration des TIC dans les activités pédagogiques.

A partir de là, nous pouvons donc en déduire que ce ne sont pas les TIC en elles-mêmes qui induisent l'apprentissage mais le système d'interactions dans

lequel elles sont intégrées par l'enseignant, c'est-à-dire le dispositif pédagogique<sup>66</sup>. Cette thèse est en accord avec notre représentation systémique de la situation d'apprentissage.

Ainsi, entre la diversité des technologies utilisant le numérique, la diversité des usages à la fois par les enseignants et les apprenants, la diversité des contextes dans lesquels les technologies sont introduites, la variété est forte :

Cette apparente unité peut créer l'illusion que les résultats de recherches menées dans tel ou tel contexte, portant sur tel ou tel artefact, sont généralisables à l'ensemble du domaine. (Bertin, 2015 : 2)

L'apprentissage médiatisé par les technologies ne représentant pas un champ unifié et les résultats des recherches n'étant pas valides pour toutes les situations, il apparaît essentiel de se pencher à présent sur la technologie de notre objet d'étude – le baladeur MP3, et d'en déterminer les spécificités en examinant l'état de l'art.

### **3.3 L'APPRENTISSAGE NOMADE**

L'apprentissage des langues se transforme, à un stade expérimental, en une activité nomade à travers l'utilisation de technologies portables telles que les baladeurs MP3, les téléphones portables, les ordinateurs portables, les notebooks, les agendas électroniques...

Le terme « nomade » est celui que nous retiendrons, mais la littérature scientifique propose plusieurs appellations : « mobile », « portable », « sans fil » ou « nomade » (Chinnery, 2006 : 9).

#### **3.3.1 Les principes de l'apprentissage nomade**

Quelles sont les différentes caractéristiques de ce nouveau mode d'apprentissage ? L'apprentissage mobile (appelé également en anglais *m-learning*)

---

<sup>66</sup> Bertin & Gravé définissent ainsi la notion de « dispositif » : « a global learning environment organized along clearly identified objectives » (Bertin & al, 2012 : 155).

est une extension du mouvement du *e-learning* (c'est-à-dire l'apprentissage à distance, en ligne). O'Malley & al (2003) en donnent une définition :

Any sort of learning that happens when the learning is not at a fixed predetermined location or learning that happens when the learner takes advantage of the learning opportunities offered by mobile technologies. (2003 : 6)

Parallèlement au domaine de recherche ALAO (*CALL*), une catégorie centrée sur l'apprentissage nomade a vu le jour : *MALL* (Mobile-Assisted Language Learning) (Chinnery, 2006).

La nouveauté la plus importante avec le *m-learning* est l'introduction d'un nouvel espace-temps d'apprentissage. Apprendre peut se faire partout, à n'importe quel moment : c'est le principe du « anywhere, anytime ». Cela implique tout d'abord que le temps scolaire ne finit pas quand la cloche retentit : il peut être prolongé après le cours. Puis « un décloisonnement de l'espace-classe » (Julié, 2008 : 150) se produit : les élèves peuvent également apprendre hors des murs de la salle de classe, et en particulier, à la maison. C'est cette nouvelle situation d'apprentissage que Langhorst (2007) résume avec son titre « after the bell, beyond the walls ». A noter toutefois que ce type d'apprentissage reste formel. En effet, même si l'apprentissage a lieu en dehors de la salle de classe, il est inscrit dans un contexte académique. Le processus reste conscient et intentionnel. L'apprentissage informel, quant à lui, est un apprentissage qui a lieu en dehors de la salle de classe (« out of class learning », OCL ; Benson, 2006 : 26), qui se produit la plupart du temps de manière inconsciente (Sockett & Toffoli, 201 : 139), avec des ressources qui ne sont pas conçues à des fins éducatives.

Les baladeurs MP3 sont un exemple de technologies utilisées dans le *m-learning*. Ils ont été imaginés comme outils d'apprentissage pour la première fois en 2000 (Sabiron). L'un des pionniers à avoir proposé une expérimentation de masse en 2004 a été l'Université Duke aux Etats-Unis, qui a donné des iPods à ses 1600 étudiants de première année, afin de les aider dans leurs études (enregistrement des cours, écoute de documents mis à disposition par les professeurs, enregistrement de travaux oraux...).

L'introduction des baladeurs dans le système éducatif est donc assez récente. C'est pourquoi les recherches n'en sont qu'à leur début et le nombre

d'articles écrits sur le sujet est encore limité, en comparaison avec l'utilisation de l'ordinateur à l'école par exemple : « the trend has been for discussion to be increasingly dominated by computers » (Kenning, 2007 : 168). Mais ce domaine de recherche est en train de se développer ; les auteurs portent un intérêt croissant à ces outils technologiques, comme le montrent ces différentes publications que nous allons développer par la suite : Sabiron, 2000 ; Attewell & al, 2003 ; Campbell, 2005 ; Chan & Lee, 2005 ; Diem, 2005 ; Godwin-Jones, 2005 ; Chinnery, 2006 ; Vess, 2006 ; Dervin, 2006 ; McQuillan, 2006 ; Caron & al, 2007 ; Corbeil & al, 2007 ; Young, 2007 ; Lelong, 2008 ; Lord, 2008 ; Roussel & al, 2008 ; Tohill, 2008 ; King & Gura, 2009 ; Oxford & Oxford, 2009 ; Ducate & Lomicka, 2009 ; Rosell-Aguilar, 2009.

### **3.3.2 Les avantages des baladeurs MP3**

La grande majorité des articles mettent en avant les atouts du baladeur MP3 dans un contexte éducatif. Les idées récurrentes sont la flexibilité, l'accessibilité et la praticité.

Les baladeurs MP3 aideraient à résoudre des problèmes d'apprentissage/enseignement. C'est d'ailleurs l'argument avancé pour chaque innovation technologique<sup>67</sup>. Ils sont souvent décrits comme « des accélérateurs pédagogiques pour l'apprentissage » (CNDP, 2010 : 7). En effet, cette technologie permet aux enseignants de multiplier les opportunités de pratiquer l'oral, ce qui vient contrebalancer l'écueil traditionnel de la salle de classe (cf 1.4). Les enseignants gagnent du temps en classe, le temps d'exposition à la langue peut être accru, les opportunités d'entraînement sont plus importantes, le taux de réalisation de devoirs est augmenté. Tout cela facilite alors l'appropriation de la langue-cible.

De plus, grâce aux baladeurs MP3, les productions des élèves peuvent être évaluées de manière plus cohérente et plus précise par les enseignants (Malavaux & Mazaudier, 2008 ; CNDP, 2010). Ces derniers ayant la possibilité d'écouter

---

<sup>67</sup> Or, les technologies précédentes ont plus ou moins déçu. Ainsi, cet argument doit être considéré avec précaution.

l'enregistrement plusieurs fois, ils sont plus en mesure de commenter les productions avec objectivité et d'évaluer les progrès des élèves.

D'autre part, d'un point de vue financier, les baladeurs MP3 ont un avantage car leur coût est moindre que les autres TIC (Oxford & Oxford, 2009). King & Gura parlent ainsi de « démocratisation du média » (2009 : 125).

Il est également plus pratique et plus audible d'écouter des fichiers MP3 plutôt que des enregistrements sur une cassette, comme c'était autrefois le cas. Les documents proposés en compréhension orale sont aussi plus facilement authentiques (c'est-à-dire destinés à un public de locuteurs natifs) par rapport aux CD pré-enregistrés fournis avec les méthodes (Sabiron, 2001 ; Chinnery, 2006 ; Oxford & Oxford, 2009).

De plus, les apprenants seraient attirés par des tâches mettant en œuvre un baladeur MP3. Cette attractivité est due au fait que les élèves connaissent bien cet objet dans leur vie quotidienne. C'est donc un objet qui bénéficie d'un présupposé positif : « objet populaire » (Young, 2007 : 41), « objet à la mode » (Lelong, 2008 : 1), « qui a la cote » (Henn, 2008 : 2). Dans la mesure où l'objet est « socialement acceptable<sup>68</sup> » (Chan & Lee, 2005 : 6), le fait de posséder et d'utiliser un baladeur MP3 est valorisant pour les élèves.

Par conséquent, les élèves sont plus susceptibles de trouver de la motivation supplémentaire grâce à ce nouveau mode d'apprentissage, qui leur apparaît plaisant, à la mode et divertissant (Oxford & Oxford, 2009). C'est cet aspect que souligne *Le Guide Pratique de la Baladodiffusion* : « l'attrait d'un nouveau mode de travail pour motiver certains élèves » (CNDP, 2010 : 11).

Les baladeurs MP3 sont censés également favoriser la prise d'assurance des élèves : ils prennent davantage confiance en eux. D'une part, la pratique accrue des activités orales leur permet de dédramatiser l'oral (CNDP, 2010). D'autre part, en production orale, les élèves se sentiraient plus à l'aise car leurs camarades ne les entendent pas et ne peuvent donc pas les juger.

---

<sup>68</sup> « Socially acceptable » dans le texte original.

Les baladeurs MP3 permettent de mettre en œuvre une pratique individualisée de la langue orale (Oxford & Oxford, 2009 ; King & Gura, 2009 ; Lelong, 2008 ; Diem, 2005). Cela renvoie au concept de pédagogie différenciée, qui répond à la diversité des apprenants. Dans ce contexte, il est donc possible de faire travailler un apprenant selon ses compétences, son niveau, ses intérêts, son style d'apprentissage. Les tâches peuvent également être ajustées à ses besoins.

En continuité avec l'idée précédente, le baladeur a le potentiel de développer l'autonomie de l'apprenant. Selon Montuori (2006 : 151), l'autonomie est atteinte quand l'apprenant n'est plus un « specta"acteur" » (à savoir un simple témoin), mais un « acteur » de son apprentissage. Dans quelle mesure les baladeurs MP3 contribuent-ils au processus d'autonomisation ?

Tout d'abord, les élèves peuvent travailler à leur propre rythme grâce au caractère individuel et nomade des baladeurs : « learning is self-paced » (Young, 2007 : 41). En production orale, ils ont le droit à plusieurs « galops d'essai » (Montaigu & Nicodeme, 2009 : 9). Si leur production ne les satisfait pas, ils peuvent s'enregistrer de nouveau. En compréhension orale, les élèves ont la possibilité d'autoréguler<sup>69</sup> leur écoute. Ils peuvent à leur gré appuyer sur « lecture », « pause », « rembobiner », et réécouter l'enregistrement plusieurs fois (Tohill, 2008). Ainsi, une individualisation de l'écoute est possible.

Ensuite, étant donné que le baladeur MP3 peut être prêté aux élèves dans le cadre d'un travail approfondi à la maison, ils sont dans l'obligation de faire attention à ce matériel, et cela contribue à les responsabiliser (Fourgous, 2010).

Enfin, les apprenants peuvent être amenés à développer leur compétence métacognitive. Traditionnellement, ils considèrent que le processus d'évaluation n'est pas de leur ressort (« the assessment of their performance is necessarily some outside body's responsibility » ; Duda, 1999 : 72). Toutefois, avec les baladeurs

---

<sup>69</sup> Ici, il s'agit d'autorégulation matérielle de l'écoute, et non pas de la compétence métacognitive d'autorégulation, c'est-à-dire le contrôle par l'apprenant de ses activités d'écoute et de compréhension.



MP3, ils ont la possibilité d'accéder directement à leur production, ils peuvent prendre de la distance par rapport à leur travail et ils peuvent s'auto-évaluer de manière constructive. Par conséquent, ils deviennent plus conscients de leurs compétences orales et de leurs performances linguistiques, ce qui renforce le processus d'autonomisation.

En permettant à l'apprenant de devenir acteur de son apprentissage, le baladeur MP3 fait évoluer le rôle de l'enseignant, qui relève désormais plus de la médiation. L'enseignant facilite le lien entre l'apprenant, la technologie et l'objet d'apprentissage.

Prenant en compte ces avantages des baladeurs MP3, les autorités éducatives sont très favorables au développement de l'apprentissage nomade à l'école. C'est ainsi le cas avec les nouveaux programmes de 2<sup>nde</sup> et du cycle terminal :

Renforcement des entraînements individuels par l'utilisation d'outils nomades, avant, pendant, ou après les activités de la classe (baladeurs, ordinateurs portables, tablettes et manuels numériques...) (Ministère de l'Education Nationale, 2010b : 2)

Le Ministère de l'Education Nationale porte une attention soutenue à ces objets technologiques ; d'où l'existence de nombreuses publications ministérielles (Malavaux & Mazaudier, 2009 ; Montaigu & Nicodeme, 2009 ; Fourgous, 2010 ; Ministère de l'Education Nationale, 2010a, 2010d, 2008a, 2008b) encourageant le recours aux TIC.

Les recommandations du CECRL viennent elles aussi consolider et justifier l'utilisation des baladeurs MP3. En effet, les différentes activités langagières doivent être travaillées séparément ; les enseignants ont donc un outil pratique pour proposer un entraînement par compétence :

Le professeur y voit également le moyen de réaliser un entraînement sélectif selon les activités langagières pratiquées (compréhension de l'oral, expression orale, interaction orale en classe en fin d'activités). (CNDP, 2010 : 7)

De plus, les priorités du CECRL étant l'amélioration des compétences à l'oral et le développement de l'apprentissage en autonomie, le baladeur permet aux élèves d'avoir les moyens d'atteindre ces objectifs.

### **3.3.3 Les limites des baladeurs MP3**

Les baladeurs MP3 sont-ils si révolutionnaires comme l'écrivent King & Gura (« a revolution in our pocket » ; 2009 : 3) ? Ce tableau plutôt idyllique de l'utilisation des baladeurs MP3 en cours de langue occulte l'avis de certains experts qui émettent quelques réserves quant à la nomadisation de l'enseignement des langues.

Tout d'abord, il existe des limites techniques. Les élèves, tout comme les enseignants, peuvent rencontrer des problèmes. Ces difficultés peuvent être liées soit à l'utilisation même des baladeurs MP3 (batterie déchargée, écouteurs absents, microphone défaillant...), soit à la transmission des fichiers audio (câble USB manquant, format audio non supporté par l'ordinateur...). Celles-ci peuvent alors constituer un obstacle dans le processus d'appropriation de l'objet par l'un ou l'autre des acteurs de la situation d'apprentissage:

Quand la technologie n'est pas encore complètement apprivoisée, les obstacles techniques contribuent à maintenir une certaine résistance par rapport à l'usage de la technologie à des fins d'apprentissage. (Caron & al, 2007 : 47)

D'autre part, l'utilisation « nomade » des baladeurs MP3 semble relever plus du mythe que de la réalité. En effet, pour qu'un lieu devienne un lieu d'apprentissage, il faut que celui-ci soit « balisé » (Caron & al, 2007 : 51). Or, cela n'est pas le cas des espaces-temps qui se situent hors de la salle de classe et en dehors de l'heure de classe :

Les lieux et moments censés devenir de nouveaux espaces-temps d'apprentissage grâce aux lecteurs numériques portables (l'espace urbain, les non-lieux des déplacements, les moments de transition) ne sont pas meublés par la consommation des contenus académiques. (Caron & al, 2007 : 53)

Un espace-temps balisé correspond aux habitudes de travail des apprenants, et est surtout lié aux représentations des apprenants à l'égard du contexte d'apprentissage. Ainsi, l'utilisation de la technologie en mobilité pour des tâches d'apprentissage ne va pas encore de soi, même pour des élèves appartenant à la « Net Generation ». Le baladeur MP3 est perçu avant tout comme un moyen de divertissement (Oxford & Oxford, 2009 ; Chinnery, 2006 ; Caron & al, 2007). « Une

frontière assez nette entre les contextes d'utilisation de la baladodiffusion à des fins académiques et personnelles » (Caron & al, 2007 : 53) persiste.

De même, s'il est vrai que les jeunes ont l'habitude d'utiliser un baladeur MP3 dans leur vie quotidienne, ils perçoivent davantage le baladeur comme un fond sonore. L'utiliser dans un contexte scolaire nécessite une écoute active volontaire. Or, il n'est pas garanti que les élèves effectuent cette démarche : « l'apprenant peut écouter passivement au lieu de s'engager dans un processus actif » (Henn, 2008 : 2). Par conséquent, les potentialités du baladeur MP3 peuvent rester lettre morte.

Enfin, concernant les effets sur l'apprentissage, il n'est pas possible d'affirmer que des progrès majeurs ont été faits grâce au baladeur MP3. Pour Ducate & Lomicka (2009) qui ont mené une étude sur le travail de la prononciation via des baladeurs MP3, il n'y a pas eu d'amélioration notable au niveau de l'intelligibilité et de l'accent. Elles concluent donc qu'un travail seul à la maison avec un baladeur MP3 ne permet pas d'obtenir des résultats positifs. Pour que des progrès puissent être faits, il faut que des activités de prononciation aient également lieu en classe. Il est donc indispensable que l'utilisation du baladeur MP3 soit intégrée aux activités dans la classe.

De plus, les effets varient selon le type d'apprenants (McQuillan, 2006b) : les baladeurs MP3 ne sont pas aussi bénéfiques pour les apprenants les plus faibles que pour les apprenants plus expérimentés :

Audio-only use of the iPod is powerful for intermediate and advanced students, who are able to understand enough language to reduce the need for extensive contextual support. (McQuillan, 2006b : 5)

Pour conclure, les avis ne sont encore une fois pas tous unanimes quant aux bénéfices des baladeurs MP3 dans l'éducation. Une « iControverse » (Vess, 2006) est en train de se développer autour des baladeurs MP3. Le débat concernant les autres technologies, et notamment l'ordinateur (cf 3.2), est transféré aux baladeurs :

Educational use of iPods has not been without its iControversy, as many wonder whether these ubiquitous devices are really achieving educational goals so much as they are providing an entertainment outlet for students. (Vess, 2006 : 479)

Cet avis mitigé des didacticiens est-il relayé par les apprenants ? C'est ce que notre expérimentation tentera d'analyser en se penchant sur les représentations et les attitudes des apprenants face à l'introduction du baladeur MP3 dans le cours d'anglais.

### **3.4 SYNTHÈSE**

Les technologies utilisées dans l'enseignement sont « disruptives » (Godwin-Jones, 2005) dans la mesure où elles constituent de nouvelles manières de faire des tâches familières. Elles le sont à la fois pour l'enseignant qui doit apprendre à intégrer ces outils dans son cours, et pour l'apprenant qui doit apprendre à travailler avec elles, au lieu de travailler simplement avec un livre et un cahier. Les habitudes sont donc bousculées pour ces deux acteurs.

Nous avons également vu que pour que l'introduction des technologies en classe ait lieu, une double volonté était nécessaire : la volonté des autorités éducatives, et celle des enseignants. Ceci souligne la dimension de complexité du système que constitue la situation d'apprentissage.

De plus, en passant en revue la littérature scientifique sur les TIC et sur l'apprentissage nomade dans le contexte scolaire, nous avons constaté que les technologies ne pouvaient pas être considérées comme les nouvelles pierres philosophales : elles présentent des avantages, tout comme des limites. Pour qu'elles soient efficaces, il est important qu'elles soient intégrées à l'apprentissage, et non qu'elles interviennent comme « un dessert pédagogique en sus de l'activité programmée » (Guichon, 2012b : 18). Il faut donc atteindre une « e-maturité » (Balanskat & al, 2006 : 2), c'est-à-dire une situation où les technologies sont utilisées de manière stratégique et efficace au service des apprenants et de l'apprentissage.

Enfin, comme nous l'avons précisé, les technologies de l'information et de la communication ne représentent pas un champ unifié : chaque technologie est unique et constitue un objet social différent. Il apparaît donc essentiel de ne pas généraliser en amont en partant des études déjà faites sur d'autres technologies (comme les ordinateurs par exemple), mais plutôt de voir dans quelle mesure les baladeurs MP3 s'inscrivent ou non dans celles-ci.

## **CONCLUSION DE LA PARTIE 1**

---

Ce premier chapitre nous a permis de définir le cadre théorique de notre recherche. Cette investigation préalable était nécessaire à la mise en place de notre étude, et c'est elle qui orientera notre observation, à travers notre questionnaire.

En rendant compte du processus d'apprentissage, nous avons vu comment un individu apprenait, pourquoi il apprenait, et ce qu'il apprenait en cours de langue. Nous avons également souligné le fonctionnement complexe de l'apprentissage. Celui-ci a lieu dans le cadre d'un système où toutes les composantes interviennent et sont interdépendantes (le principe d'ergonomie didactique). Ainsi, nous avançons l'idée qu'il est indispensable de ne pas se limiter à la relation apprenants-technologie pour notre étude. Les autres pôles du système entrent aussi en jeu et ont une incidence sur cette relation.

D'autre part, les idées sur lesquelles nous nous positionnons viennent expliciter notre questionnement. Tout d'abord, nous nous situons dans un cadre constructiviste/socioconstructiviste. Or, selon cette théorie, l'apprentissage est individuel et se construit au travers des expériences de chacun (chapitre 1). Dans le même ordre d'idée, nous avons vu qu'il existait des profils variés d'apprenants, ce qui implique que les représentations et les attitudes ne sont pas homogènes d'un individu à un autre (chapitre 2). Ensuite, même si les décideurs éducatifs sont unanimes quant à l'introduction des technologies en classe et à leur plus-value pédagogique, les didacticiens émettent toutefois quelques réserves : l'utilisation des baladeurs MP3 dans le cadre scolaire n'est donc pas une évidence (chapitre 3). Il est donc légitime de se demander si la disruption liée à l'introduction du baladeur MP3 dans la sphère scolaire est suivie automatiquement d'une adoption de la part de tous les apprenants.

Enfin, nous avons constaté que l'apprentissage d'un apprenant est un processus évolutif, en raison notamment d'un investissement fluctuant. Ainsi, notre soubassement étant la théorie des systèmes dynamiques, il sera intéressant d'observer si la perception de l'objet technologique par les apprenants évolue elle-aussi avec le temps.

Pour récapituler, notre raisonnement se construit autour de quatre hypothèses corrélées.

Tableau 11 – Les hypothèses de notre travail de recherche

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| <b>Hypothèse principale</b> | Une normalisation du baladeur MP3 dans la sphère privée ne serait pas suivie <i>de facto</i> par une normalisation dans le domaine scolaire.   |
| <b>Hypothèse 2</b>          | L'attitude des apprenants face à l'introduction du baladeur MP3 ne serait pas homogène.  |
| <b>Hypothèse 3</b>          | Les représentations des apprenants sur les autres composantes du système (enseignant/contexte/langue) interfèreraient dans la relation apprenants-baladeur MP3 et influenceraient l'attitude des apprenants à l'égard de la technologie. |
| <b>Hypothèse 4</b>          | L'attitude des apprenants à l'égard du baladeur MP3 ne serait pas figée et évoluerait au fur et à mesure de l'utilisation de l'objet technologique.  |

La deuxième partie de la thèse tentera d'apporter des réponses concrètes à ce questionnement, en analysant les représentations et les attitudes des apprenants à l'égard des baladeurs MP3.



*If we teach today's students as we taught yesterday's,  
we rob them of tomorrow.  
(John Dewey)*

*I do not fear of computers.  
I fear the lack of them.  
(Isaac Asimov)*

## **PARTIE 2**

# **L'EXPERIMENTATION**

Après avoir développé le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre travail, cette deuxième partie est consacrée à notre expérimentation (l'introduction des baladeurs MP3 en cours d'anglais), et surtout à l'étude des représentations et des attitudes des apprenants à l'égard de l'utilisation des baladeurs MP3 dans le domaine scolaire.

Le quatrième chapitre définira notre approche méthodologique du terrain. Il précisera le contexte de l'expérimentation et le protocole que nous avons choisi pour mener à bien cette étude. Il présentera notamment l'instrument auquel nous avons eu recours et qui tient compte de nos hypothèses de travail.

Le cinquième chapitre présentera les données obtenues.

Enfin, le sixième chapitre discutera les principaux résultats, et apportera les conclusions de notre investigation. Il aura pour objectif de valider ou d'infirmer nos hypothèses de départ.

## **CHAPITRE 4**

### **METHODOLOGIE**

---

Dans tout travail de recherche, le chercheur doit être en mesure d'expliquer la méthodologie qu'il a retenue. En effet, toute description engageant un point de vue, toute représentation étant une construction (Bachelard, 1934), il est important d'objectiver le travail de recherche autant que possible :

Le sociologue doit expliciter le plus possible la manière dont il construit ses données sans avoir la prétention d'être « objectif ». Ce qui rend un matériel « objectif » (au sens social), c'est le degré élevé d'explicitation des critères par lesquels le réel est saisi. (De Singly, 2012 : 18)

C'est l'objectif de ce présent chapitre, qui vise à décrire et expliciter notre manière de procéder.

Il s'agira dans un premier temps de présenter le contexte de l'étude ainsi que les participants. Dans un deuxième temps, nous détaillerons la méthode que nous avons choisie pour répondre à notre question de recherche. Enfin, dans un dernier temps, nous nous concentrerons sur l'instrument de recherche que nous avons élaboré (le questionnaire) et dont nous nous sommes servie pour notre étude. Nous montrerons comment le questionnaire s'appuie sur les hypothèses que nous avons mises en lumière dans la partie précédente.

## 4.1 LE CONTEXTE ET LES PARTICIPANTS

### 4.1.1 Le contexte

La présente étude a eu lieu lors de l'année scolaire 2013-2014.

Elle s'est déroulée au sein d'un lycée général et technologique (LGT) de Lorraine, le lycée Alfred Mézières de Longwy (54). L'établissement propose des formations allant de la 2<sup>nde</sup> au BTS (BTS industriels et tertiaires). Les séries générales L, ES, S ainsi que les séries technologiques STI2D et STMG y sont représentées. Environ 1000 élèves y sont scolarisés. C'est un établissement orienté vers l'international avec ses quatre sections européennes (allemand, anglais, espagnol, italien) et son diplôme franco-italien ESABAC.

Suite à un projet déposé auprès du Conseil Régional de Lorraine en 2009, le lycée s'est vu attribuer un stock de baladeurs MP3 (160) pour les cours de langues. Il s'agit de baladeurs avec fonction dictaphone (permettant ainsi l'écoute de pistes et l'enregistrement de productions orales), et muni d'un port USB intégré (pour éviter tout fil supplémentaire lorsqu'ils doivent être reliés à un ordinateur). Contrairement aux premières expérimentations de baladodiffusion faites avec des iPods de la marque Apple (d'où le nom anglais de *podcasting*)<sup>70</sup>, le lycée possède des baladeurs standards, de la marque D-Jix. Ce choix a été déterminé principalement par souci financier (un iPod coûtant une centaine d'euros tandis que ces baladeurs valaient 25€ pièce). Cela permettait également de limiter tout vol de matériel. De plus, l'établissement a fait l'acquisition d'un duplicateur de baladeurs, facilitant le transfert de fichiers du baladeur-maître aux baladeurs-élèves (transfert en quelques secondes). Au lieu de transférer des fichiers audio baladeur par baladeur, ils sont envoyés en même temps sur tous les baladeurs connectés.

---

<sup>70</sup> Voir Belanger, 2005.



*Figure 24 – Matériel utilisé*

Ces baladeurs peuvent être utilisés par les professeurs pour les activités de compréhension orale ainsi que de production orale, grâce à la fonction d'enregistrement intégrée. Il existe deux types de contexte d'utilisation : soit les élèves utilisent les baladeurs MP3 en classe et le professeur fournit les baladeurs, soit les élèves ont un travail à faire chez eux et ils utilisent leur propre matériel (leur portable ou leur baladeur autonome) le cas échéant. Même si le fossé numérique se réduit, certains élèves n'en sont pas encore équipés. Le lycée leur permet d'emprunter un baladeur, une fois qu'ils ont signé une charte de prêt.

Malgré l'achat de ces baladeurs pour l'ensemble des professeurs de langue (toutes langues confondues), très peu y ont recours. Au moment de l'étude, seuls 2 enseignants sur 18 utilisaient le baladeur MP3 avec leurs classes<sup>71</sup>.

#### **4.1.2 Les participants**

L'étude a été réalisée auprès d'élèves ainsi que d'étudiants scolarisés au lycée général et technologique Alfred Mézières.

Pour plus d'exhaustivité (tant dans les parcours que dans les aptitudes en anglais) et d'amplitude au niveau de l'âge, l'étude a concerné l'éventail complet des classes : les élèves étaient issus de seconde, première, terminale, BTS 1<sup>ère</sup> année et 2<sup>ème</sup> année (les étudiants interrogés étaient inscrits en filière industrielle et

---

<sup>71</sup> Nous reviendrons sur cette proportion peu élevée (en 6.3.3) et nous tenterons d'apporter une explication.

préparaient un BTS CIM – Conception et Industrialisation en Microtechniques). Elle a touché des élèves inscrits dans les séries à la fois générales (L et S) et technologiques (STMG). L'appartenance à une classe particulière ou à une filière spécifique sera étudiée comme variable dans notre thèse.

Ces élèves étudiaient l'anglais 3 h par semaine en 2<sup>nde</sup>, 2 h 30 en 1<sup>ère</sup> STMG, 2 h en 1<sup>ère</sup> L et 1 h 30 en Tle L. En Tle S, tout comme en BTS, ils suivaient 2 h d'anglais par semaine<sup>72</sup>.

Les participants étaient âgés entre 14 et 22 ans. L'âge sera également une variable mesurée. Leur niveau d'anglais oscillait entre A2 et B2, selon le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues)<sup>73</sup>. Aucune sélection n'a été faite au regard de leur niveau. Le niveau des élèves selon les descripteurs du CECRL ne sera pas étudié comme tel. C'est le niveau perçu par les élèves qui sera présenté comme variable potentielle.

En moyenne, les élèves avaient étudié l'anglais pendant 6,87 ans.

*Tableau 12 – Synthèse des participants*

| <b>Age moyen</b>                                  | <b>Minimum</b> | <b>Maximum</b> |
|---|----------------|----------------|
| 16,45   | 14             | 22             |
| <b>Nombre moyen d'années d'étude de l'anglais</b> | <b>Minimum</b> | <b>Maximum</b> |
| 6,87  | 2              | 12             |

Le point commun entre tous les participants est qu'ils avaient tous le même professeur d'anglais (qui était également le chercheur dans ce travail de recherche). Il a été vu dans la précédente partie que l'enseignant avait une influence sur la situation d'apprentissage et sur les apprenants. En effet, son attitude à l'égard des technologies, sa motivation à « promouvoir » l'apprentissage par le baladeur MP3 influent sur l'investissement des élèves. Cette approche permet de supprimer un biais relatif à la diversité de personnalité des enseignants. D'autre part, comme il était important pour l'étude de recueillir les opinions des élèves avant et après

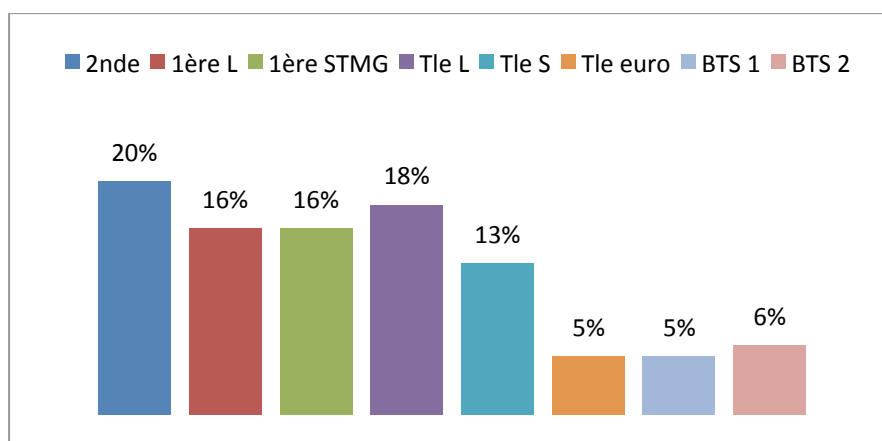
<sup>72</sup> Cette information n'interviendra pas comme variable : il s'agit ici d'un descripteur général.

<sup>73</sup> Dans la mesure où nous percevons la langue dans une perspective communicative actionnelle (voir 1.4.1), nous nous référons au CECRL pour établir les niveau des élèves.

l'expérimentation, et que tous les professeurs n'utilisaient pas les baladeurs MP3 dans leur enseignement, cette perspective dans le temps n'aurait pas été possible si l'ensemble des élèves du lycée avait été interrogé.

L'étude a donc concerné une cohorte de 171 élèves. Les deux graphiques ci-dessous récapitulent l'origine des élèves.

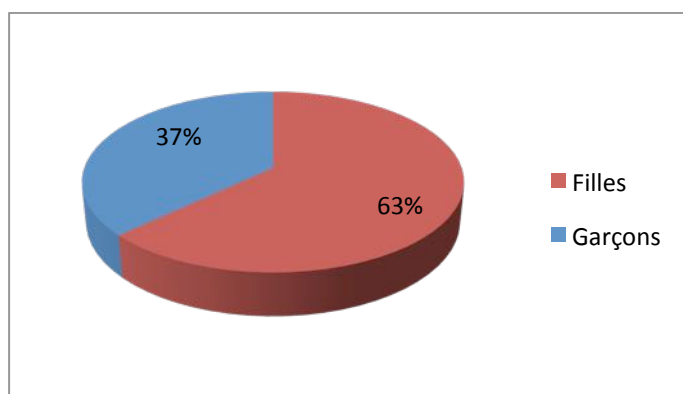
*Graphique 2 – Répartition des participants, selon la classe*



Les élèves de 2<sup>nde</sup> étaient majoritaires dans cette étude (1/5 des participants). Toutefois, si nous regardons plus précisément les classes par niveau, ce sont les élèves du cycle terminal<sup>74</sup> qui sont les plus représentés dans l'étude : 20% en 2<sup>nde</sup> / 32% en 1<sup>ère</sup> / 36% en Tle / 11% en BTS.

Enfin, les participants avaient une orientation principalement générale : 73% en filières générales, 27% en filières technologiques<sup>75</sup>.

*Graphique 3 – Répartition des participants, selon le sexe*



<sup>74</sup> Le cycle terminal correspond à la 1<sup>ère</sup> et la Tle.

<sup>75</sup> La classe de 2<sup>nde</sup> étant une classe indéterminée, nous avons décidé de l'intégrer à une orientation générale car les matières proposées en 2<sup>nde</sup> sont plus axées sur un enseignement général. Par conséquent, les classes au « profil général » : 2nde, 1ère L, Tle S, Tle L, Tle euro / les classes au « profil technologique » : 1ère STMG, BTS 1, BTS 2.



La cohorte étudiée était composée aux deux-tiers de filles. C'est pourquoi dans le traitement et l'analyse des informations<sup>76</sup>, il sera pertinent de distinguer les résultats obtenus par sexe afin de déterminer si les résultats généraux ne sont pas influencés par la composition plutôt féminine de la cohorte.

Chaque classe présentait un profil particulier :

- la classe de 2<sup>nde</sup> : la classe était principalement féminine (82% de filles contre 18% de garçons) ; l'âge moyen était de 15,11 ans. De plus, tous les élèves étaient inscrits dans la section européenne-anglais du lycée. Dans la mesure où cette section est une option facultative et représente une charge hebdomadaire supplémentaire de 2 heures, ils sont supposés avoir un goût plus prononcé pour l'anglais<sup>77</sup>. De plus, étant donné qu'ils ont été sélectionnés sur dossier en fin de 3<sup>ème</sup> (de très bons résultats scolaires en anglais étaient indispensables), ils sont davantage à l'aise dans la langue que les élèves d'une autre classe de 2<sup>nde</sup>.

- la classe de 1<sup>ère</sup> L : les élèves avaient 15,92 ans en moyenne. Là encore, la classe était principalement féminine (86% de filles contre 14% de garçons). Une très grande majorité des élèves (82%) avaient choisi la spécialité « anglais approfondi ». L'appartenance à la série littéraire et le choix de l'enseignement de spécialité présuppose un intérêt accru pour la langue anglaise. La matière enseignée par le professeur est la littérature étrangère en langue étrangère (LELE). La LELE a pour objectif de faire découvrir aux élèves la littérature du monde anglophone. La langue anglaise n'a donc pas le même statut que dans un enseignement de LV1 ou LV2 : l'enseignement de la grammaire par exemple n'est pas présent. La langue est utilisée avant tout comme moyen pour s'exprimer sur un texte. C'est pourquoi les élèves inscrits en LV1 et en LV2 sont rassemblés indissociablement dans cette classe. L'enseignement de la LELE est principalement axé sur l'écrit et l'analyse de textes. Il est vrai que l'oral n'est pas totalement absent de cette classe (les élèves

---

<sup>76</sup> Voir chapitre 5.

<sup>77</sup> Une section européenne en lycée représente 1 heure de cours supplémentaire (enseignement d'une DNL, discipline non linguistique, en anglais). Le lycée Alfred Mézières propose également 1 heure de langue en plus.

peuvent commenter les textes à l'oral), mais l'ensemble des activités langagières ne sont pas travaillées dans cette classe, en l'occurrence la compréhension orale.

- la classe de 1<sup>ère</sup> STMG : il s'agit de la seule classe de série technologique de l'étude (formation pré-baccalauréat). Les élèves étaient âgés de 16,23 ans en moyenne. La classe était globalement mixte (57% de filles et 43% de garçons).

- la classe de Tle L : l'âge moyen était de 17 ans. La classe présentait les mêmes caractéristiques que la 1<sup>ère</sup> L (répartition des sexes, enseignement de LELE).

- la classe de Tle S : la composition de la classe était mixte (48% de filles et 52% de garçons). Les élèves avaient en moyenne 17,09 ans.

- la classe de Tle euro : il s'agit d'un petit regroupement de 9 élèves issus de plusieurs classes de Terminale (L, ES, S et STMG). L'âge moyen était de 16,88. La classe était globalement mixte (55% de filles et 45% de garçons). Comme pour la 2<sup>nde</sup>, les élèves avaient choisi de faire l'option section européenne anglais : ils avaient donc un intérêt accru pour l'anglais et leur niveau était bon.

- la classe de BTS Conception et Industrialisation en Microtechniques 1<sup>ère</sup> année : étant donné la dominante industrielle de la filière, la classe était composée uniquement de garçons. L'effectif dans cette formation est généralement peu élevé (9 étudiants en 2013-2014). Les étudiants étaient âgés en moyenne de 18,78 ans. L'origine scolaire des élèves était variée : les élèves étaient issus soit du lycée professionnel (Tle Bac Pro - 37%), de la filière technologique du lycée (STI2D - 37%), de la filière générale du lycée (SSI - 13%), ou d'une classe préparatoire aux grandes écoles (réorientation - 13%).

- la classe de BTS Conception et Industrialisation en Microtechniques 2<sup>ème</sup> année : il s'agit également de BTS industriels, à faible effectif (11 étudiants). Toutefois, contrairement à la promotion de 1<sup>ère</sup> année, cette classe n'était pas totalement masculine, mais l'était très majoritairement (18% de filles contre 82% de garçons). Les étudiants avaient 19,64 ans en moyenne.

## 4.2 LA METHODE

Notre étude s'articule autour de deux questionnaires ciblés sur l'apprenant. Comme nous l'avons précisé en 2.2.1, les représentations et les attitudes ne sont pas accessibles à l'observation<sup>78</sup>. Par conséquent, le questionnaire permet de verbaliser et d'inférer ce qui n'est pas observable. Nous avons opté pour un questionnaire et non pour une enquête basée sur un entretien car en collectant un grand nombre de données sur une courte période, le questionnaire permet de « donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les hypothèses préalablement constituées » (Combessie, 2007 : 33). En outre, la fiabilité des résultats obtenus est accrue grâce au nombre élevé de répondants. Or, une des questions de cette étude étant de voir si les apprenants sont unanimement favorables à l'introduction du baladeur MP3 en contexte scolaire (comme le présumant les autorités éducatives et certains auteurs<sup>79</sup>), l'objectif est d'obtenir le maximum de réponses. C'est donc la raison pour laquelle nous avons privilégié une approche extensive, plutôt qu'une approche plus intensive.

Il est vrai que le questionnaire présente quelques limites par rapport à l'entretien. Tout d'abord, il n'est pas possible d'obtenir des informations détaillées, dans la mesure où les questions sont prédéterminées par le chercheur : « l'individu qui répond le fait dans un cadre fixé à l'avance par le spécialiste » (De Singly, 2012 : 24). De plus, comme aucun enquêteur n'intervient, les répondants ne peuvent pas clarifier ou reformuler leurs idées. Enfin, le questionnaire ne permet pas non plus d'accéder aux sens que donnent les individus à leur attitude. Mais une enquête par entretien favorise une approche intensive et permet uniquement d'approfondir un nombre restreint de cas (Combessie, 2007 : 33), ce qui n'était la visée de notre recherche.

---

<sup>78</sup> En effet, une représentation correspond à une image mentale, et une attitude renvoie à une disposition : deux éléments non-observables.

<sup>79</sup> Voir 3.2.

Notre méthode est-elle quantitative ou qualitative ? Voici une définition des deux approches, apportée par Brown (2009) :

Research can vary from quantitative to qualitative on a number of dimensions: the quantitative research approach tends to use quantitative data and be experimental, statistical, highly intervening, highly selective, variable operationalizing, hypothesis testing, deductive, controlled, cross-sectional, large sample, and etic, while the qualitative research approach tends to use qualitative data and be non-experimental, interpretive, non-intervening, non-selective, variable defining, hypotheses forming, inductive, natural, longitudinal, small sample, and emic. (Brown, 2009 : 281)

Notre questionnaire permet à la fois de faire le décompte d'individus faisant état d'une attitude précise (recherche de type quantitative : « statistique », « échantillon large ») et d'interpréter ces attitudes (recherche de type qualitative : « interprétative », « non-sélective »). D'ailleurs, selon De Singly, un questionnaire relève d'une approche tant qualitative que quantitative : « le match entre qualitatif et quantitatif a peu de sens » (De Singly, 2012 : 112). Il s'agit « non de recréer une image précise du réel étudié mais de dévoiler les facteurs [...] qui contribuent à produire ce réel. » (De Singly, 2012 : 112).

Le dualisme du questionnaire se retrouve enfin dans le continuum présenté par Brown (2004b) – *the qual-quant continuum* :

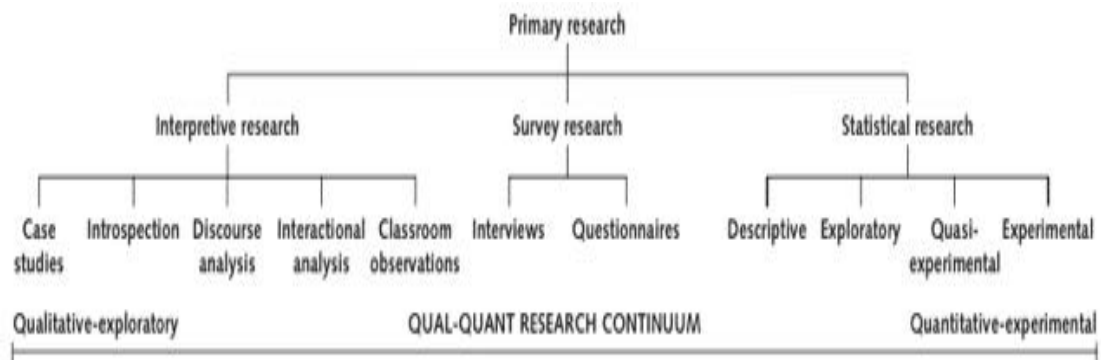


Figure 25 – Le continuum qualitatif-quantitatif (Brown, 2004b : 486)

Les questionnaires sont souvent construits suite à un entretien, l'entretien permettant la rédaction des items. L'observation – l'entretien – le questionnaire est « l'enchaînement le plus habituel des méthodes à vocation exploratoire » (Combessie, 2007 : 11). Notre enquête a suivi une démarche quelque peu différente. En effet, nous n'avons pas eu recours à l'étape-entretien pour deux raisons. Tout d'abord, l'enseignant-chercheur avait déjà demandé les années précédentes à quelques classes d'utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais ;

ce n'était donc pas la première fois que l'expérimentation avait lieu et le professeur avait déjà consigné les avis des élèves concernant l'utilisation du baladeur MP3. De plus, l'attitude des élèves avait déjà fait l'objet d'un travail de recherche de la part du chercheur, pour son mémoire de M2 à l'Université de Nancy 2. Le travail de recherche portait également sur les baladeurs MP3 et s'intitulait « Disruptive MP3 players? »<sup>80</sup>. Il cherchait à déterminer si l'irruption du baladeur MP3 en classe était synonyme de disruption (du point de vue des représentations des apprenants, des stratégies d'apprentissage qu'ils utilisaient et de leurs résultats). Les élèves avaient ainsi pu s'exprimer librement dans le questionnaire utilisé. Par conséquent, les objectifs fixés par un entretien (et notamment, l'élaboration de « la palette des mots utilisés » – De Singly, 2012 : 71) ont été atteints par l'observation du terrain et du travail de recherche de M2. Combessie place d'ailleurs l'observation sur le terrain et l'entretien dans une même catégorie : celle des approches intensives (2007 : 33). Par conséquent, la triangulation des méthodes est peut-être moins visible ici que dans d'autres enquêtes, mais notre démarche y participe<sup>81</sup>.

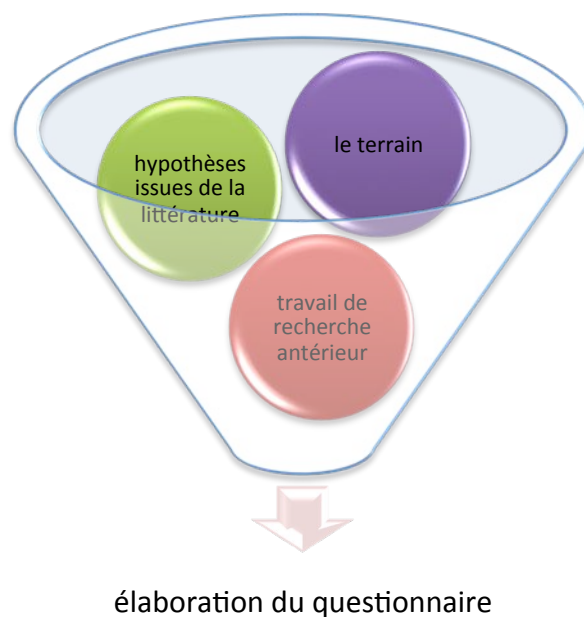


Figure 26 – Notre démarche pour l'élaboration des questionnaires

<sup>80</sup> Saverna, 2011.

<sup>81</sup> Notre démarche aurait été différente et aurait suivi un schéma plus « classique » si aucune expérimentation n'avait eu lieu en amont.

Notre questionnaire est donc le fruit des hypothèses mises en évidence à la suite de la lecture de la littérature concernant le thème d'étude. Il reflète aussi les avis que les apprenants ont exprimés sur le terrain suite aux expérimentations des années précédentes. Enfin, il émane des conclusions faites lors d'un travail de recherche antérieur.

De Singly (2012 : 30) considère qu'un avant-questionnaire doit effectuer plusieurs tâches :

- « lire ce qui a été écrit auparavant sur le thème étudié »
- « écouter ce que les acteurs sociaux disent de leurs propres pratiques afin de se familiariser avec les pratiques à analyser »
- « élaborer progressivement une problématique »

En ce sens, notre questionnaire est conforme à la démarche prescrite.

Comme indiqué précédemment, notre questionnaire découle de notre positionnement épistémologique (développé dans le chapitre 1). Ainsi, même si la relation apprenants/baladeur MP3 est prédominante dans l'étude, la situation d'apprentissage étant un système complexe, le questionnaire prend également en compte les autres éléments du système, tels que la langue, l'enseignant, et le contexte. C'est pour cela que certains items ne traitent pas nécessairement de l'objet technologique. Il s'agit de voir dans quelle mesure les autres composantes du système influent sur cette relation.

Plusieurs indicateurs ont pu être utilisés pour mettre au jour une hypothèse. Ce parti pris repose sur l'idée qu'une mesure est imparfaite et qu'un indicateur seul ne peut jamais approcher parfaitement une hypothèse. Ceci permet d'apporter une confirmation à une tendance relevée avec un indicateur : « Afin de faire disparaître l'approximation, il faut multiplier les indicateurs » (De Singly, 2012 : 30).

Les apprenants ont dû compléter deux questionnaires. L'un a été administré en amont de l'expérimentation avec les baladeurs MP3, et l'autre en aval. Cette double évaluation permet de rendre compte de l'éventuelle évolution des représentations et attitudes des apprenants. Cette méthode est en accord avec

notre posture dynamique qui considère qu'un système (ici, la situation d'apprentissage) a une capacité d'évolution.

## 4.3 LES QUESTIONNAIRES

### 4.3.1 Le questionnaire-pilote

Avant de demander aux élèves de remplir le questionnaire pour l'étude, celui-ci a été testé. Un questionnaire-pilote<sup>82</sup> a été administré en janvier 2013 à une vingtaine d'élèves du lycée. Ces élèves ont été choisis sur la base du volontariat. Dans ce contexte, leur demander de remplir le questionnaire à la maison ne constituait pas un problème : ils ne risquaient pas de ne pas le faire ou de le faire de manière hâtive. Les élèves ont été sélectionnés dans toutes les classes (de la 2<sup>nde</sup> au BTS), et non pas dans une seule classe. L'objectif était de reproduire la variété de la cohorte finale, mais à une moindre échelle<sup>83</sup>. En effet, des élèves de 2<sup>nde</sup> et des étudiants de BTS n'appréhendent pas un questionnaire nécessairement de la même manière, notamment en ce qui concerne la formulation des énoncés. La consigne donnée aux élèves était de répondre aux questions et surtout, de faire des commentaires concernant la recevabilité des items en l'écrivant sur leur feuille. Il s'agissait de tester le questionnaire afin de se rendre compte des problèmes potentiels que pouvaient rencontrer les élèves pour répondre aux questions, et de lever les ambiguïtés du questionnaire. Il s'agissait également de vérifier que la langue utilisée était abordable et compréhensible par des élèves. En effet, la qualité d'un questionnaire réside dans la clarté des questions : « un questionnaire doit être conçu de telle sorte qu'il n'y ait aucun besoin d'explications autres que celles qui sont explicitement prévues » (Ghiglione & Matalon, 1978 : 96).

---

<sup>82</sup> Voir CD en annexe.

<sup>83</sup> L'échantillon final ne pouvait pas être représentatif de l'échantillon du questionnaire-pilote dans la mesure où le chercheur ne connaissait pas en 2012 les classes de l'année scolaire 2013-2014 et leur composition. L'idée était de privilégier la mixité au niveau du sexe, de l'âge, de la classe et du nombre d'années d'étude de la langue anglaise.

Suite à la passation du questionnaire-pilote, plusieurs remarques ont émergé et ont permis de faire évoluer le questionnaire. Tout d’abord, lorsque les élèves devaient évaluer leurs compétences en anglais et dans les deux activités langagières orales, il ne leur était proposé que « pas bon du tout », « pas bon », « bon » et « très bon ». Certains ont exprimé la nécessité d’une solution intermédiaire « moyen ». En effet, des élèves ayant une moyenne située autour de 10/20 ne se retrouvaient pas dans les quatre réponses initiales. Il a donc été décidé d’introduire un degré supplémentaire pour ces items, et de proposer exceptionnellement un choix ouvert. De plus, il leur était demandé de donner quatre adjectifs résumant leur opinion sur les baladeurs MP3 en cours d’anglais. Pour une grande majorité, ils ne sont pas parvenus à lister le nombre demandé. Bien souvent, ils ne donnaient qu’un adjectif, voire deux. Il a donc été jugé préférable de réduire le nombre de réponses à trois. Certains ont enfin émis le besoin de pouvoir s’exprimer librement. Nous avons donc rajouté un item laissant la possibilité aux répondants de faire des remarques sur l’utilisation du baladeur en classe.

### **4.3.2 Le questionnaire n°1**

#### *4.3.2.1 L’administration du questionnaire*

Le questionnaire n°1<sup>84</sup> correspond au questionnaire administré en amont de l’expérimentation. Il est plus ou moins identique au questionnaire-pilote. Quelques modifications ont été apportées suite aux remarques des « élèves-testeurs », mais la grande majorité des items a été conservée en l’état.

171 élèves du lycée Alfred Mézières l’ont complété en septembre 2013, lors des deux premières semaines de rentrée. Les élèves ayant un accès facile à internet l’ont rempli en ligne (à l’adresse suivante : <http://m1p.fr/uzV>) ; ceux qui avaient des difficultés pour le compléter en ligne ont reçu une version-papier. L’administrer de

---

<sup>84</sup> Voir annexe 2 et CD.



manière électronique permet de gagner du temps (les réponses sont immédiatement rentrées en ligne et comptabilisées), notamment quand un grand nombre de répondants est attendu et quand le nombre d'items à compléter est élevé.

Le questionnaire a été auto-administré. Souvent, dans ce cas de figure, une forte proportion de la population-cible ne répond pas car les individus n'en ressentent pas l'obligation (Combessie 2007 : 35). Pour pallier cet écueil et s'assurer qu'il soit rempli par tous les élèves (ou du moins, par une grande majorité des élèves), le questionnaire a été donné en devoir aux élèves par l'enseignant d'anglais. Le taux de réponses a donc été de 100% pour toutes les classes, excepté en 1<sup>ère</sup> L (96%) et en Tle L (82%).

#### *4.3.2.2 L'élaboration du questionnaire*

Le questionnaire commençait par une annonce, afin de « présenter l'intention du questionnaire » (Combessie, 2007 : 38). Les répondants pouvaient donc en saisir l'objectif et l'utilité. Cela permettait également de rappeler les règles pour un bon remplissage.

Il était rédigé en français dans le but d'éviter tout problème de compréhension.

Il était également anonyme : l'anonymat conditionne des réponses plus authentiques de la part des élèves qui ne sont pas tentés de répondre d'une certaine manière pour « faire plaisir » à leur professeur. L'expression est plus libre ; le travers de « désirabilité sociale » est donc atténué. De plus, les élèves ne craignent pas d'être réprimandés s'ils viennent à critiquer la méthode de travail du professeur (qui a choisi de leur faire utiliser un baladeur MP3). En effet, dans ce travail de recherche, le chercheur est en même temps le professeur d'anglais des élèves. Ainsi, pour essayer de neutraliser ce biais, il est préférable que l'enseignant-chercheur ne puisse pas savoir l'identité de ceux qui remplissent le questionnaire. Toutefois, il est à noter que l'anonymat ne permet pas d'éviter que les élèves se réfugient dans la « bonne volonté culturelle, c'est-à-dire dans des réponses qui

favorisent la meilleure image possible d'[eux]-mêmes dans le contexte de l'enquête » (De Singly 2012 : 74).

Le questionnaire était principalement constitué de questions fermées, c'est-à-dire de questions imposant des réponses (I-1 à I-53). L'écueil majeur des questions fermées est la déperdition d'informations car « fermer, c'est réduire et préconstruire la variété des réponses socialement possibles » (Combessie, 2007 : 42). Mais celles-ci facilitent l'analyse statistique, notamment quand le questionnaire comprend beaucoup d'items et quand le nombre de répondants est élevé. De plus, les réponses apportées à des questions ouvertes peuvent être floues et difficilement codables (De Singly, 2012 : 67).

La majorité des questions étaient fondées sur l'échelle de Likert. Cette échelle psychométrique est communément utilisée comme instrument de mesure des attitudes. Les participants doivent indiquer leur degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'une affirmation. Ici, ils ont eu le choix de répondre parmi quatre propositions : « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord », « tout à fait d'accord ». Les questions ont donc suivi une échelle à « choix forcé ». Cela signifie qu'ils ne pouvaient pas choisir l'option « ni d'accord, ni pas d'accord ». La méthode de l'échelle en quatre points a été sélectionnée car les élèves ne peuvent pas être tentés de choisir la « position refuge » (De Singly, 2012 : 81) et cela permet de contrecarrer « la tendance à choisir une réponse centrale » (Laveault, 2005 : 50). L'objectif est que les élèves se positionnent clairement sur leurs représentations et leurs attitudes ; ils ne peuvent pas rester neutres par rapport à un énoncé. Par conséquent, il est possible de voir clairement de quel côté du continuum les élèves penchent. De plus, pour éviter que les répondants ne soient influencés par la formulation des énoncés, les affirmations ne correspondaient pas tout le temps à ce qui est préférable et/ou ce qui est attendu. Cela diminue donc le risque de tendance approbative. En effet, il est important de « ne pas indiquer par le choix des mots, des modalités, la bonne réponse que la majorité des personnes interrogées estiment devoir fournir » (De Singly, 2012 : 71). Deux types de variables ont été proposées dans les réponses : des variables quantitatives (c'est-à-dire des réponses chiffrées) ou qualitatives (des réponses textuelles).

Le questionnaire proposait également à la fin deux questions ouvertes, I-54 et I-55. Cette catégorie de questions est pertinente pour des questions portant sur l'opinion ou l'attitude (Combessie, 2007 : 43). L'avantage de ces questions est qu'elles sont plus riches car l'individu peut répondre comme il le désire et qu'elles sont « plus attentives à la complexité du réel » (De Singly, 2012 : 68). Toutefois, l'inconvénient est qu'elles sont plus difficiles à traiter statistiquement (Combessie, 2007 : 43).

Etant donné le jeune âge de la population-cible et le caractère non-volontaire de l'implication dans l'étude, il a été jugé préférable de limiter les questions ouvertes et de privilégier les questions fermées. Ainsi, la passation du questionnaire s'est avérée plus rapide pour les répondants.

Les questions ont été proposées dans un ordre précis (elles allaient du général au particulier) et étaient organisées par unités thématiques : des questions sur l'école, puis sur la langue anglaise, sur l'apprentissage de l'anglais, sur les technologies à l'école et enfin sur les baladeurs MP3 dans les cours d'anglais. Il s'agissait là de « satisfaire l'exigence de cohérence expressive » (De Singly, 2012 : 78). Il est en effet important de créer une logique dans les questions pour ne pas ébranler les enquêtés.

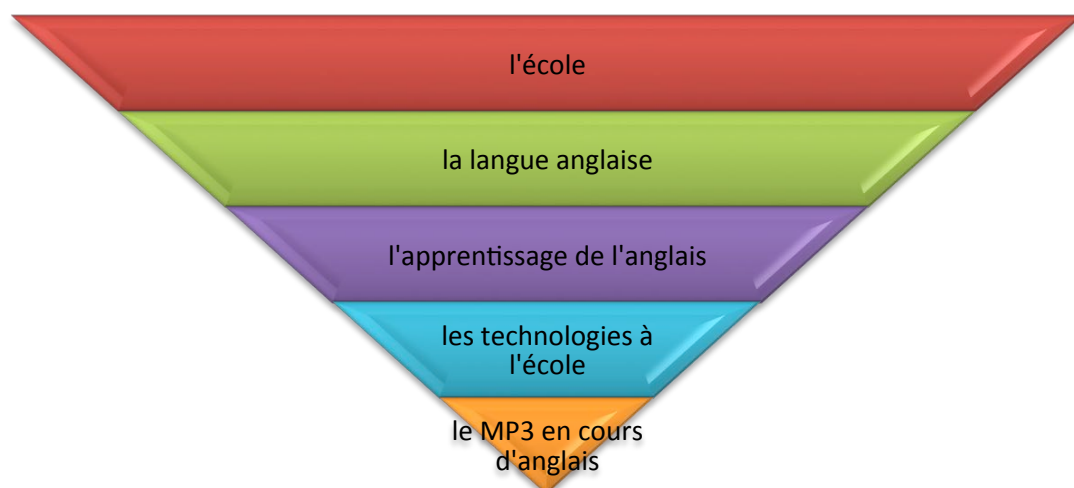


Figure 27 – Unités thématiques du questionnaire n°1

Ces unités thématiques font référence aux différentes composantes du système que constitue la situation d'apprentissage, et sont ainsi en cohérence avec notre cadre théorique.

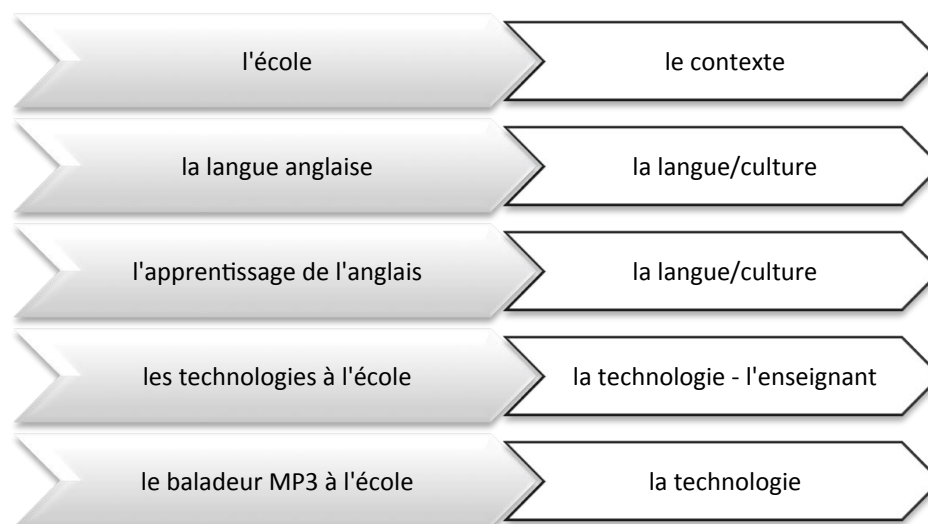


Figure 28 – Correspondances unités thématiques / composantes du système

Ces unités thématiques permettront de passer en revue les représentations des apprenants sur toutes les composantes de la situation d'apprentissage, dans la mesure où nous avons émis l'idée que les représentations des apprenants sur les autres composantes avaient une incidence sur leurs représentations à l'égard du baladeur MP3.

#### 4.3.2.3 Les items et les hypothèses de travail

Le questionnaire était constitué de 55 items.

Les premiers items (I-1 à I-4) s'intéressent à la « biographie » du répondant : le sexe, l'âge, le nombre d'années d'étude de l'anglais, ainsi que la classe.

|     |                                      |
|-----|--------------------------------------|
| I-1 | Sexe                                 |
| I-2 | Age                                  |
| I-3 | Nombre d'années d'étude de l'anglais |
| I-4 | Classe                               |

Ces questions de fait<sup>85</sup> résument l'origine de l'enquêté. Elles représentent des variables explicatives car elles sont souvent utilisées « pour voir comment et

<sup>85</sup> Les questions de fait s'opposent aux questions d'opinion (De Singly, 2012).

dans quelle mesure elles permettent d'expliquer les variations observables dans les réponses aux autres questions. » (Combessie, 2007 : 40).

Dans la partie précédente (voir 2.1), nous sommes arrivée à la conclusion que les apprenants sont intrinsèquement différents les uns des autres, et que les données biographiques (comme le sexe et l'âge) sont des paramètres de contraste. Concernant le sexe, nous avons vu que l'attitude des filles et des garçons à l'égard des technologies n'était pas similaire. I-2 permet donc de voir si la même opposition est également observable avec des baladeurs MP3.

Une autre de nos hypothèses est que l'âge (I-2), et son corollaire – le nombre d'années d'études de l'anglais (I-3), modifieraient les représentations des apprenants. Les élèves les plus jeunes seraient les plus favorables à l'introduction du baladeur MP3 en classe. En effet, plus les élèves sont âgés, plus ils ont des habitudes d'apprentissage et leur manière d'apprendre l'anglais est déjà bien établie. Ils seraient donc plus imperméables à une nouvelle situation d'apprentissage. Parallèlement à cela, les plus jeunes élèves baignent encore plus tôt et plus massivement dans les nouvelles technologies que leurs aînés (les jeunes sont de plus en plus équipés ; le taux d'équipement en ordinateurs par exemple chez les 12-17 ans ne cesse d'augmenter années après années ; Fourgous, 2010, p. 57), et seraient donc plus facilement enclins à une utilisation des technologies dans un contexte scolaire.

Enfin, le questionnaire cherche à voir s'il existe un lien entre le type d'études des apprenants (s'ils suivent un enseignement général ou technologique) et l'acceptation de l'introduction du baladeur MP3 (I-4). En effet, les élèves des filières technologiques (domaines tertiaires et industrielles) sont habitués à l'utilisation des TIC à l'école : ils ont plus de cours face à des ordinateurs que les élèves des filières générales. Ainsi, l'usage des TIC étant devenu monnaie courante pour eux, ces élèves auraient-ils un avis plus favorable à l'égard de l'introduction des baladeurs MP3 en classe ?

Les items suivants sont des questions d'opinion. Certaines critiques peuvent s'élever contre ce type de questions : « un des effets les plus pernicieux de l'enquête d'opinion consiste précisément à mettre les gens en demeure de

répondre à des questions qu'ils ne se sont pas posés » (Bourdieu, 2002 : 226). Toutefois, l'objet de notre étude étant précisément de s'intéresser à ce que les apprenants pensent de l'introduction des baladeurs MP3 en classe, nous aurons donc recours à des questions d'opinion.

I-5 permet de classer les répondants en deux catégories : les participants « novices » et « initiés » en matière d'utilisation du baladeur MP3 en classe.

|     |  |
|-----|--|
| I-5 | J'ai déjà utilisé un baladeur MP3 pour les cours de langues.<br>Si oui, - as-tu apprécié ?<br>- voudrais-tu que ton prof d'anglais te demande de l'utiliser de nouveau cette année ? |
|-----|--|

« L'effet de nouveauté » (the 'wow' factor » ; Murray & Barnes, cité par Bax, 2003, p. 26) conditionnerait un a priori positif de l'introduction des baladeurs. En effet, selon Hirtt (2004), l'ennui prend rapidement le pas sur la nouveauté. Ainsi, par le biais de cet item, il est possible de voir si les élèves qui ont déjà fait l'expérience de l'utilisation des baladeurs MP3 en cours de langues ont un intérêt réduit par rapport aux nouveaux utilisateurs, ou inversement.

I-6 à I-9 ont pour objectif de sonder l'avis des élèves sur leur vision de l'école.

|     |   |
|-----|---|
| I-6 | J'aime aller à l'école.   |
| I-7 | L'école est faite pour apprendre, et non pour s'amuser.                                     |
| I-8 | L'école est moderne.  |
| I-9 | L'école et la maison sont deux mondes distincts. Il n'y a pas de continuité entre les deux. |

Si l'institution scolaire est perçue comme un système austère, peu enclin à l'évolution, les apprenants risquent de ne pas envisager favorablement l'utilisation du baladeur MP3.

Ensuite, comme il a été montré précédemment (voir 2.3), de nombreux auteurs (Prensky, 2001a ; Kimble, 1999 ; Tapscott, 1998b) considèrent que les jeunes d'aujourd'hui sont entourés en permanence par les nouvelles technologies.

Most of the eighty-eight million offspring of baby-boomer adults find using digital technology no more intimidating than using a VCR or a toaster. (Tapscott, 1998b)

Ils soutiennent que celles-ci font tellement partie intégrante de leur vie quotidienne que l'école doit évoluer pour tenir compte de ces changements. Pour eux, l'utilisation des TIC à l'école ne peut pas être évitée : elle est devenue une nécessité. La normalisation dans la vie quotidienne impliquerait donc de fait une normalisation dans le contexte scolaire. Toutefois, d'autres spécialistes remettent ce fait en question. Caron & al (2007) par exemple se montrent prudents quant à l'évidence de l'appropriation de la baladodiffusion par les jeunes. En effet, les apprenants compartimenteraient l'école et la maison ; ce seraient deux sphères distinctes et opaques pour eux, et chacune présenterait des contextes d'utilisation différents. Endrizzi considère que « [les] pratiques récréatives [des élèves] ne sont pas génératrices de compétences générales transférables dans leurs pratiques d'études » (2013 : 5). Face à cette divergence des points de vue concernant les technologies en général et leur utilisation dans la sphère scolaire, I-9, associé à I-48, permet d'explorer la pertinence de l'introduction du baladeur MP3 dans un contexte académique : *l'irruption* du baladeur MP3 en classe est-elle une *disruption* pour les apprenants, ou au contraire est-elle naturelle ?

I-10 à I-12 se penchent ensuite sur la perception des apprenants de leur niveau général en anglais et de leur degré de compétences orales.

|      |   |
|------|---|
| I-10 | Mon niveau d'anglais                        |
| I-11 | Mon niveau d'anglais en expression orale    |
| I-12 | Mon niveau d'anglais en compréhension orale |

Les élèves ayant des bons résultats sont-ils plus favorables à l'oral nomade ? Il est important de préciser que ce ne sont pas les compétences objectives de l'élève (son niveau réel) mais ses compétences subjectives (ce qu'il pense de son niveau) qui sont analysées. En effet, certains élèves ont tendance à sous-estimer ou surestimer leurs compétences (ces variations résultant d'un degré de confiance en soi différent). Ainsi, le niveau indiqué par le répondant peut ne pas être tout à fait représentatif de ses performances aux tests. Mais, comme nous l'avons vu précédemment (cf 2.3), l'influence des représentations sur les attitudes des

apprenants est très élevée, et s'intéresser au niveau perçu plutôt qu'au niveau réel s'avère donc être plus pertinent pour notre étude.

D'autre part, les deux activités langagières orales ayant chacune leurs propres spécificités et difficultés, il paraît approprié de dissocier le niveau en expression orale et en compréhension orale.

Les items suivants sont consacrés à l'attitude des apprenants à l'égard de l'apprentissage de l'anglais (I-13 à I-20) ainsi que de la langue orale (I-21 à I-32).

|      |   |
|------|---|
| I-13 | J'aime la langue anglaise.                                |
| I-14 | Apprendre l'anglais est un plaisir.                       |
| I-15 | L'anglais est utile pour mes études.                      |
| I-16 | L'anglais me sera utile dans ma carrière.                 |
| I-17 | L'anglais me sera utile dans la vie quotidienne.          |
| I-18 | J'apprends l'anglais uniquement parce j'y suis obligé(e). |
| I-19 | L'anglais est facile à apprendre.                         |
| I-20 | J'aime participer en cours d'anglais.                     |

|      |   |
|------|---|
| I-21 | Difficulté / facilité à parler anglais.                                       |
| I-22 | Difficulté / facilité à comprendre l'anglais parlé.                           |
| I-23 | Parler anglais est plus difficile qu'écrire.                                  |
| I-24 | Comprendre l'anglais parlé est plus difficile que comprendre l'anglais écrit. |
| I-25 | Parler anglais est important.   |
| I-26 | Comprendre l'anglais parlé est important.                                     |
| I-27 | J'aime écouter de l'anglais.  |
| I-28 | J'aime faire des compréhensions orales en anglais.                            |
| I-29 | J'aime parler anglais.  |
| I-30 | J'aime faire des expressions orales en anglais.                               |
| I-31 | L'anglais est facile à prononcer.   |
| I-32 | Je me sens à l'aise quand je parle anglais devant mes camarades de classe.    |



Cette attitude pourrait avoir un impact sur leur adhésion au développement de l'oral nomade. Notre postulat est que plus les apprenants apprécieraient les cours d'anglais et aimeraient parler et écouter de l'anglais, plus ils seraient enthousiastes et motivés pour utiliser un baladeur MP3. Un a priori positif vis-à-vis de l'apprentissage de l'anglais entraînerait un a priori positif à l'égard de l'introduction des baladeurs en classe.

De même, l'importance que les élèves attribuent à la pratique de l'anglais en général (I-15, I-16, I-17), et de l'anglais oral en particulier (I-24, I-25) les inciterait à accepter davantage l'utilisation du baladeur : si les apprenants trouvent que l'outil technologique leur est bénéfique et leur est utile, ils seraient plus réceptifs et favorables. Cette hypothèse se fonde sur les thèses de la motivation, et notamment celle de la motivation instrumentale de Gardner (voir 1.3).

Enfin, il a été suggéré que les activités de langue proposées aux apprenants entraient également en ligne de compte dans la situation d'apprentissage. Par conséquent, les items I-23 à I-32 ont pour objectif d'explorer s'il existe une différence d'accueil selon le type d'activité proposé. Les élèves sont-ils aussi enthousiastes / réticents lorsqu'ils doivent utiliser un baladeur MP3 pour une activité de compréhension que pour une activité de production orale ?

Le reste des items concernent explicitement les baladeurs MP3, dans la sphère privée (I-33 à I-36) et dans le domaine académique (I-37 à I-54).

|      |  |
|------|--|
| I-33 | Je possède un baladeur MP3.<br>Si oui, il est intégré à mon téléphone portable / c'est un appareil autonome. |
| I-34 | Fréquence de mon utilisation du baladeur MP3.  |
| I-35 | Posséder un baladeur MP3 est cool.   |
| I-36 | J'ai un baladeur MP3 spécifique pour le lycée.   |

I-33 et I-34 s'intéressent au taux de possession des élèves et à leur fréquence d'utilisation à des fins privées. Il s'agit de vérifier l'existence d'une covariance entre la fréquence d'utilisation du baladeur dans la sphère privée et l'acceptation de l'objet technologique en classe.

I-35 s'interroge sur le fait qu'une valorisation sociale du baladeur MP3 élevée conduise les apprenants à accepter davantage l'utilisation du baladeur MP3 en classe. Si l'objet a la cote et si c'est un phénomène de mode, il y aurait plus de probabilités qu'il séduise les apprenants.

I-36 concerne la possession d'un appareil spécifique pour l'école. La continuité sphère privée/sphère scolaire créée par un objet technologique unique permet-elle un accueil plus favorable du baladeur MP3 auprès des élèves ou au contraire, la dissociation entre les deux domaines apportée par l'existence de deux objets distincts facilite-t-elle son introduction dans la classe ?

I-37 à I-40 examinent quant à eux l'aspect technique des baladeurs MP3 et des technologies en général.

|      |  |
|------|--|
| I-37 | Je sais utiliser un baladeur MP3 pour écouter un fichier sonore.   |
| I-38 | Je sais m'enregistrer sur un baladeur MP3.                         |
| I-39 | Je suis intéressé(e) par les nouvelles technologies.               |
| I-40 | Je sais me débrouiller facilement avec les nouvelles technologies. |

Un phénomène de résistance a de fortes chances de se produire quand des problèmes techniques sont présents<sup>86</sup>. Selon cette hypothèse, la maîtrise de l'objet technologique entraînerait une meilleure acceptation de l'utilisation du baladeur MP3 en classe. Il est important de remarquer que dans cette étude, seules des données subjectives seront analysées. En effet, l'observation ne porte pas sur la capacité réelle des apprenants à utiliser l'objet, mais bien sur la perception des apprenants à l'égard de leur propre degré d'expertise.

I-41 à I-43 se concentrent sur l'enseignant et ses dispositions envers les technologies.

|      |  |
|------|--|
| I-41 | J'apprécie le fait que les profs utilisent les nouvelles technologies en classe. |
| I-42 | Ma prof d'anglais aime les nouvelles technologies.                               |
| I-43 | Ma prof d'anglais utilise souvent les nouvelles technologies en classe.          |

---

<sup>86</sup> Caron, 2007 (voir 3.3.3).

L'enseignant est un des cinq pôles du modèle. Il a donc un poids important dans la situation d'apprentissage. Selon Delannoy, il est un facteur de dynamique motivationnelle : « l'enfant aime ce qu'il voit les adultes aimer » (2005 : 25) et un mimétisme se met en place. L'adulte joue un rôle de médiateur, de modèle, qui montre à l'enfant ce qui est désirable. Plus loin, Delannoy insiste sur la nécessité de l'enseignant de se montrer enthousiaste : « pour susciter le désir, il faut oser montrer le sien » (2005 : 47). La conviction et l'intérêt du professeur pour les technologies et l'utilisation du baladeur MP3 entraîneraient l'approbation des élèves. Les trois items visent à confirmer la corrélation supposée entre l'attitude du professeur et l'attitude des élèves.

I-44 à I-55 s'intéressent plus particulièrement à l'introduction du baladeur MP3 dans un contexte scolaire.

|      |   |
|------|---|
| I-44 | Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est divertissant.                        |
| I-45 | Utiliser un baladeur MP3 pour le cours de langues est à la mode.                          |
| I-46 | Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est nouveau.                             |
| I-47 | Le fait d'utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais ne me surprend pas.            |
| I-48 | Un baladeur MP3 est un objet de divertissement. Il n'a pas sa place en contexte scolaire. |
| I-49 | Cette façon de faire de l'anglais me plaît.   |
| I-50 | Le baladeur MP3 me donne envie de parler anglais.   |
| I-51 | Le baladeur MP3 me donne envie d'écouter de l'anglais.                                    |
| I-52 | Je comprends l'utilité de l'utilisation d'un MP3 en anglais.                              |
| I-53 | J'aimerais que mes autres profs de langues me demandent d'utiliser un baladeur MP3.       |
| I-54 | Donne 3 adjectifs résumant ton opinion sur les baladeurs MP3 en cours d'anglais.          |
| I-55 | Remarques   |

I-44 à I-51 permettent de voir l'attitude générale des apprenants à l'égard de l'utilisation de l'objet technologique dans les cours d'anglais. En d'autres termes, sont-ils favorables à ce nouvel outil pédagogique ? I-52 concerne l'utilité que les apprenants accordent au baladeur MP3. En effet, selon la théorie de la motivation (voir 1.3), les apprenants sont prêts à s'engager pleinement dans une tâche quand ils jugent qu'elle a un sens. I-53, enfin, cherche à savoir si les participants approuvent une expansion de l'expérimentation dans les autres langues.

Pour finir, Q54 permet aux élèves de résumer l'opinion des élèves sur les baladeurs MP3.

Q55 constitue un item plus large, facultatif, pour laisser l'opportunité de s'exprimer à ceux qui le souhaiteraient. Localisé en fin de questionnaire, cette question a une « fonction exploratoire ultime » (Combessie, 2007 : 41) : elle permet de s'assurer qu'un point important n'a pas été négligé. Cette question a obtenu 32 réponses, soit 2/5 des répondants.

### **4.3.3 Le questionnaire n°2**

#### *4.3.3.1 L'administration du questionnaire*

Le questionnaire n°2<sup>87</sup> est intervenu en aval de l'expérimentation. Il a été administré à la fin de l'année, en mai 2014, c'est-à-dire au bout d'une année scolaire d'utilisation du baladeur MP3. Il a pour objectif d'établir un bilan de l'expérimentation et de voir si une évolution dans les représentations et les attitudes des apprenants par rapport au baladeur MP3 a eu lieu. La question sous-jacente est : une utilisation répétée des baladeurs MP3 dans un contexte académique a-t-elle un impact positif sur les représentations et les attitudes des apprenants ? A première vue, plus les élèves utiliseraient un baladeur, moins ils verraient d'objections à s'en servir et l'adopteraient. Le baladeur MP3 en se banalisant (en se « normalisant » selon Bax) deviendrait un outil aussi traditionnel qu'un manuel scolaire par exemple et serait plus facilement accepté. Mais d'un

---

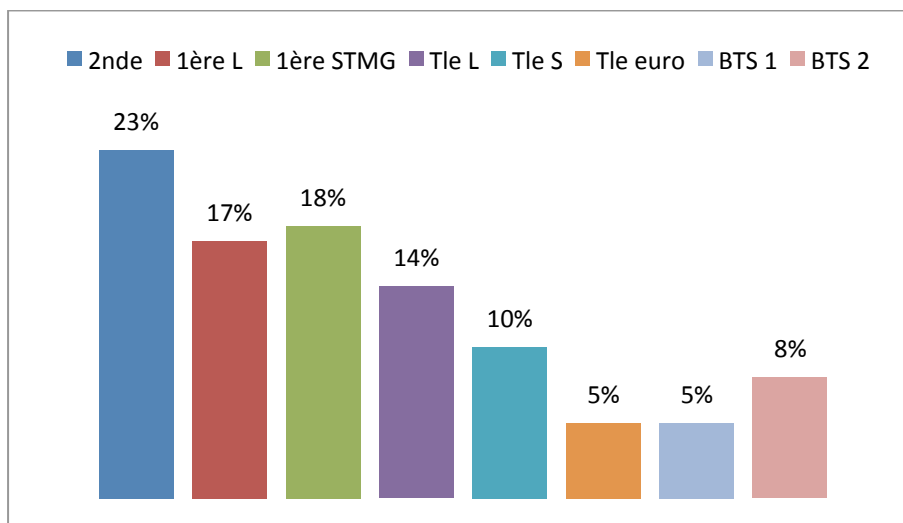
<sup>87</sup> Voir annexe 3 et CD.

autre côté, avec un entraînement répété, l'effet de nouveauté disparaîtrait, la lassitude pourrait prendre le relais, et les avis seraient moins favorables.

Le questionnaire a été passé dans les mêmes conditions que le premier (en ligne à l'adresse suivante : <http://urlz.fr/jG0> ; sous format papier pour ceux qui avaient des difficultés à le faire sur internet). Il est en effet important de standardiser le mode d'administration de l'enquête (De Singly, 2012 : 84). Cela permet d'assurer la cohérence des résultats. Le questionnaire a été une fois encore donné en devoir aux élèves. Cela aurait pu constituer un biais dans la mesure où le concept de « devoir » peut être perçu négativement par les élèves. Au contraire, les élèves étant habitués à avoir en permanence du travail à la maison d'une séance à une autre, leur proposer ce travail leur paraissait plus plaisant et plus simple à réaliser qu'un exercice traditionnel.

Enfin, l'étude a concerné cette fois-ci une cohorte de 146 élèves. Le nombre de participants a été moins élevé pour le questionnaire n°2 pour les raisons suivantes : certains élèves ont quitté le lycée en cours d'année ; le questionnaire ayant été administré en mai, certains élèves ne venaient déjà plus.

*Graphique 4 – Répartition des participants selon la classe*



La proportion filles-garçons étaient exactement la même que pour le questionnaire n°1 (63% de fille contre 37% de garçons).

Le tableau ci-dessous indique le nombre d'utilisations du baladeur MP3 pendant l'année 2013-2014, selon les classes et selon les activités orales effectuées (expression orale / compréhension orale).

Tableau 13 – Nombre d'utilisations du baladeur MP3 pendant l'année scolaire

|                             | <b>Compréhension orale</b> | <b>Expression orale</b> | Total |
|-----------------------------|----------------------------|-------------------------|-------|
| <i>2<sup>nde</sup></i>      | 1                          | 3                       | 4     |
| <i>1<sup>ère</sup> L</i>    | 0                          | 1                       | 1     |
| <i>1<sup>ère</sup> STMG</i> | 1                          | 3                       | 4     |
| <i>Tle L</i>                | 0                          | 2                       | 2     |
| <i>Tle euro</i>             | 1                          | 1                       | 2     |
| <i>Tle S</i>                | 1                          | 3                       | 4     |
| <i>BTS 1</i>                | 4                          | 4                       | 8     |
| <i>BTS 2</i>                | 4                          | 3                       | 7     |

La moyenne d'utilisation de l'ensemble des classes est de 4 fois. Les activités d'expression orale ont eu lieu soit en classe (60%) soit à la maison (40%), tandis que celles de compréhension orale se sont passées exclusivement en classe<sup>88</sup>. Le baladeur a le plus souvent été utilisé pour effectuer des productions orales. En effet, les entraînements en expression orale à la maison nécessitent de pouvoir s'enregistrer. De plus, pour les évaluations, il est impossible de faire passer toute une classe de plus de 30 élèves individuellement sans que cela ne soit chronophage. C'est pourquoi le professeur a eu plus souvent recours au baladeur MP3 pour les activités de production.

A la lecture du tableau, nous pouvons voir que certaines classes se sont plus servies du baladeur MP3 que d'autres. C'est notamment le cas des deux classes de BTS. Cela s'explique par les faibles effectifs ; la gestion des baladeurs pendant le cours est plus facile pour le professeur. Les occasions ont en revanche été moins

---

<sup>88</sup> Pendant l'année, les élèves se sont entraînés à l'activité de compréhension orale à la maison, et non uniquement en classe. Ils avaient des fichiers audio à écouter chez eux. Ceux-ci étaient partagés sur un espace d'échange sur l'ENT du lycée. Ils pouvaient soit les écouter directement sur leur ordinateur, soit les télécharger sur leur baladeur MP3. Dans la mesure où ils n'étaient pas obligés d'utiliser un baladeur pour ces activités, peu l'ont fait. C'est pourquoi ces écoutes ne sont pas comptabilisées dans le tableau.

nombreuses en série littéraire (1<sup>ère</sup> et Tle). Cela provient certainement de l'essence-même de la matière enseignée : la littérature étrangère en langue étrangère est moins propice à un travail oral. La grande partie du temps est consacrée à l'analyse de textes d'auteurs. La Tle euro également a peu utilisé le baladeur MP3. Cette utilisation limitée peut s'expliquer par le faible volume horaire de cours (1 h par semaine) et par le fait qu'une assistante intervenait une semaine sur deux (le professeur laissait à l'assistante le choix des activités). Ces différences d'utilisation entre les classes et les activités travaillées permettront de voir s'il existe un lien d'une part entre la fréquence d'utilisation du baladeur MP3 et l'attitude des élèves face à l'objet technologique utilisé, et d'autre part entre la fréquence d'entraînement à une activité langagière avec le baladeur et l'attitude des élèves à l'égard de cette même activité.

#### *4.3.3.2 Les items et les indicateurs*

Il s'agit globalement du même questionnaire que le questionnaire n°1, mais plusieurs items ont été enlevés (54 items dans le questionnaire n°1 / 29 items dans le questionnaire n°2).

Les 3 premiers items reprennent les données biographiques de l'élève. Ils permettront une nouvelle fois d'établir s'il existe des différences liées au sexe, à l'âge et à la classe d'appartenance.

I-4 s'intéresse à la nouveauté ou non de l'expérimentation : était-ce la première fois que les élèves utilisaient un baladeur MP3 en anglais ? Notre hypothèse est que la possibilité d'évolution des représentations et attitudes des élèves est plus grande s'ils expérimentent l'utilisation des baladeurs pour la première fois. I-5 cherche à déterminer la volonté des élèves de continuer l'expérimentation l'année suivante. Une réponse positive indiquerait une adhésion au projet et une acceptation de la présence du baladeur MP3 en cours d'anglais.

A partir de I-6 jusqu'à I-16, plusieurs items ont été supprimés par rapport au questionnaire n°1: ceux concernant l'école, la langue anglaise, les technologies en général, et le positionnement de l'enseignement par rapport aux technologies. Ont été conservés tous les items centrés sur les baladeurs, car notre objet d'étude est bien d'observer l'évolution des attitudes à l'égard de cet appareil. Toutefois, comme nous l'avons vu antérieurement, le baladeur MP3 intervient dans un système ; toutes les composantes de ce système sont imbriquées. C'est la raison pour laquelle des items sur la langue anglaise et l'apprentissage de l'anglais se retrouvent dans le questionnaire n°2.

I-6 à I-8 se penchent sur la perception des élèves de leur niveau en langue. En comparant les résultats obtenus dans le questionnaire n°1 et ceux-ci, nous pourrions déterminer si les élèves ont le sentiment d'avoir progressé. Une fois encore, il s'agit là d'analyser non pas les notes effectives (l'aspect objectif) mais le ressenti des élèves sur leur éventuelle évolution (l'aspect subjectif). Cette démarche est cohérente avec nos notions de représentation et d'attitude, des données subjectives. Si les réponses sont plutôt positives, cela apporterait une légitimité à l'utilisation des baladeurs et cela pourrait mener à un accueil plus positif de la part des élèves.

I-9 à I-14 concernent l'anglais et l'apprentissage de la langue anglaise. Ces items cherchent à déterminer si l'utilisation répétée du baladeur MP3 a conduit à une meilleure considération de l'apprentissage de l'anglais. I-11 et I-12 s'intéressent en particulier à l'impact direct qu'a pu avoir l'expérimentation sur la représentation des activités orales (compréhension et expression) chez les élèves. De même, I-13 et I-14 se penchent sur une évolution éventuelle de la manière d'appréhender la langue anglaise suite à l'utilisation du baladeur : les élèves ont-ils l'impression de parler ou comprendre plus facilement l'anglais ?

Les deux items suivants (I-15 et I-16) concernent la manipulation des baladeurs MP3. Avec l'expérimentation, on s'attendrait à une maîtrise totale de l'appareil (100% des réponses positives) vu que les élèves se sont enregistrés dessus et qu'ils l'ont utilisé pour faire des compréhensions orales.



A partir de I-17, l'ensemble des questions posées dans le questionnaire n°1 ont été reprises. Celles-ci examinent l'impact direct de l'expérimentation sur l'attitude des élèves vis-à-vis des baladeurs : que pensent-ils de l'utilisation des baladeurs MP3 en classe ? Leur opinion a-t-elle évolué par rapport au début de l'année, lorsque l'expérimentation n'avait pas eu lieu ?

I-27 demande de nouveau aux élèves de donner trois adjectifs concernant leur perception du baladeur MP3 en cours d'anglais. Cet item permet de voir si la proportion d'adjectifs positifs et négatifs est restée la même en amont et en aval de l'expérimentation, et également si les élèves ont perçu d'autres potentialités des baladeurs.

Un item a été ajouté (I-28) : les élèves doivent se positionner suite à l'expérimentation. Leur avis concernant l'utilisation des baladeurs MP3 a-t-il évolué depuis septembre 2013 ? S'est-il amélioré, dégradé, ou n'a-t-il pas changé ? Cette évaluation de l'expérimentation par les utilisateurs est intéressante car nous serons en mesure de voir si l'avis général des élèves vient corroborer leurs réponses dans les différents items.

Enfin, le dernier item (I-29) permet aux élèves qui le souhaitent d'ajouter des remarques, comme cela est proposé dans le questionnaire n°1.

Après avoir décrit les instruments de notre étude, il est intéressant à présent de se pencher sur les méthodes de traitement et d'analyse des données des questionnaires.

## **CHAPITRE 5**

### **RESULTATS GENERAUX**

---

Les données ont été récupérées automatiquement quand les réponses ont été rentrées en ligne par les élèves. Quant aux formulaires papier, les données ont été saisies a posteriori par l'enseignant-chercheur. Pour l'exploitation des réponses, une fois que tous les questionnaires ont été pris en compte sur Google Documents, une feuille de calcul Excel contenant les réponses aux questions du formulaire a été générée automatiquement avec toutes les données<sup>89</sup>.

Les résultats ont ensuite été convertis en graphiques (diagrammes en bâtons, diagrammes circulaires...). En effet, la représentation graphique des données statistiques permet d'apporter un résumé visuel des données chiffrées, et en simplifie la lecture : nous pouvons immédiatement saisir la tendance générale d'une réponse.

Les données brutes ne sont pas retenues pour l'analyse des résultats. Nous avons privilégié un affichage des effectifs relatifs plutôt que des effectifs absolus, car ces indications sont plus significatives. Elles prennent en effet en compte la variabilité du nombre total de répondants.

Le présent chapitre établira le bilan des résultats obtenus à l'issue des deux questionnaires. Nous tenterons d'identifier les représentations et attitudes générales des élèves à l'égard du baladeur MP3 dans un contexte scolaire. L'explication (analyse et interprétation) plus détaillée de ces observations interviendra dans le chapitre 6.

Ce chapitre traitera dans un premier temps du questionnaire n°1, administré en amont de l'expérimentation, et dans un deuxième temps du questionnaire n°2, dont les réponses ont été apportées à la fin de l'année, après neuf mois d'expérimentation. Notre manière de procéder pour traiter les données des deux questionnaires sera identique : nous réaliserons des tris à plat des variables.

---

<sup>89</sup> L'autre avantage de l'outil en ligne que nous avons utilisé est que le résumé des réponses pour chaque item est proposé sous la forme de graphique.

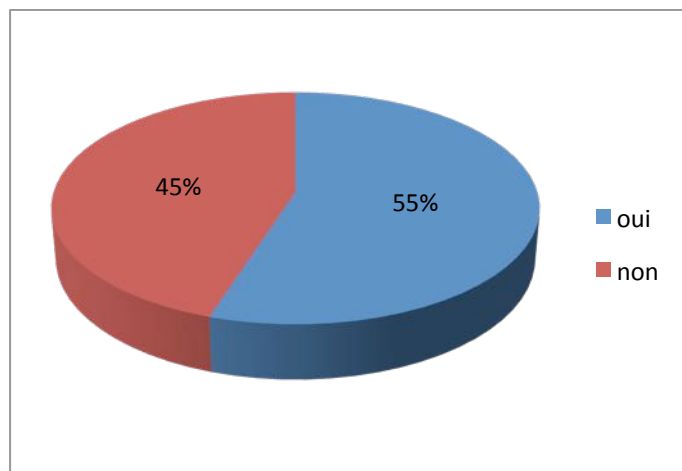
## 5.1 LE QUESTIONNAIRE N°1

Suite au traitement des données, quel est le profil général des élèves interrogés ? Quelles représentations ont-ils de l'école, de la langue anglaise et de ses différentes activités langagières, de la place de la technologie dans une salle de classe et du baladeur MP3 ?

### 5.1.1 Expérience d'utilisation d'un baladeur MP3

Nous commencerons par nous pencher sur le contact des élèves avec un baladeur MP3 dans un contexte scolaire. Dans quelle mesure les élèves sont-ils familiarisés avec l'usage de cet objet en classe ?

Graphique 5 – « J'ai déjà utilisé un baladeur MP3 en cours d'anglais » (I-5)



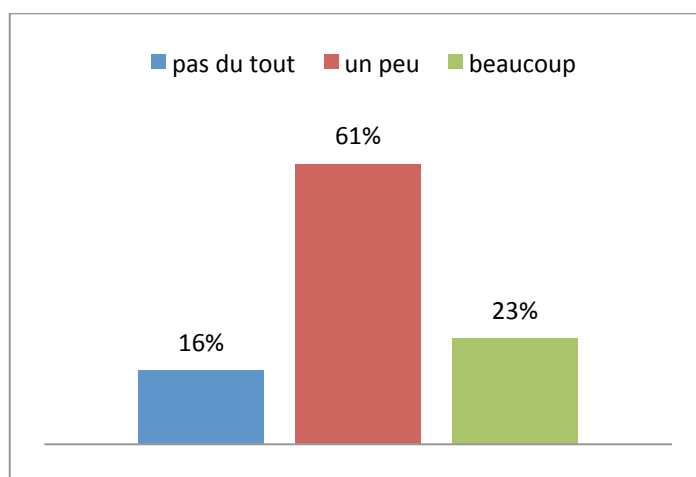
Seule une moitié des élèves a déjà utilisé un baladeur MP3 en cours d'anglais. Nous pouvons donc en conclure que le baladeur dans un contexte scolaire ne fait pas encore partie du quotidien des élèves. L'intégration du baladeur n'est pas encore établie.

De plus, l'item ne fait pas mention du nombre d'occasions, ce qui signifie qu'un élève n'a pu utiliser un baladeur qu'une seule fois et cocher « oui ». Par conséquent, la moitié des élèves qui a déjà eu l'occasion de travailler avec un baladeur MP3 pour le cours d'anglais ne l'a pas utilisé nécessairement de manière régulière.

Contrairement à un crayon ou un manuel, l'utilisation du baladeur MP3 dans la salle d'anglais est loin d'être normalisée. Si nous reprenons l'échelle de Bax proposée précédemment (voir 3.1.2), nous nous situons aux étapes 3-4, à savoir « 1<sup>er</sup> essai » - « nouvel essai ».

Pour les élèves ayant déjà eu l'occasion d'utiliser un baladeur MP3 en cours d'anglais, l'expérience a-t-elle été vécue de manière positive ?

Graphique 6 – « J'ai apprécié d'utiliser un baladeur MP3 en cours d'anglais » (I-5)



Le graphique montre que 84% des élèves ont plutôt apprécié l'expérience (« un peu » ou « beaucoup »).

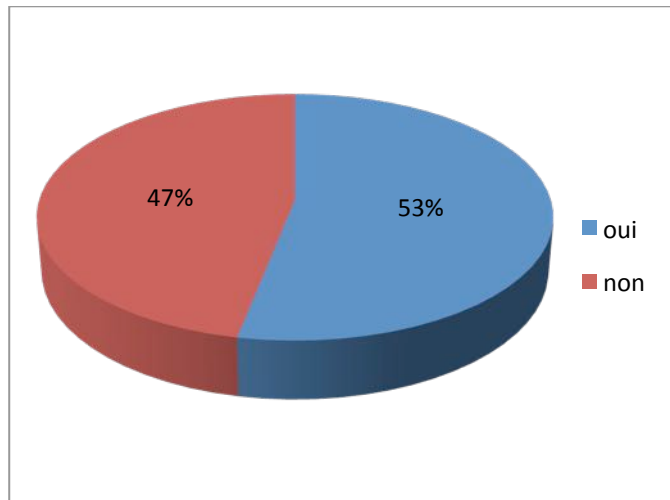
L'utilisation du baladeur MP3 n'est toutefois pas plébiscitée car les 2/3 des avis positifs correspondent simplement à la réponse « un peu ». L'engouement reste donc limité<sup>90</sup>. Le nombre de participants a été moins élevé pour le questionnaire n°2 pour les raisons suivantes : certains élèves ont quitté le lycée en cours d'année ; le questionnaire ayant été administré en mai, certains élèves ne venaient déjà plus.

Ce constat mitigé est corroboré par la question qui suivait, concernant la réutilisation du baladeur l'année suivante :

---

<sup>90</sup> Dans le chapitre suivant, nous nous demanderons si cet engouement mitigé est lié à l'objet lui-même ou au type d'activité auquel il est lié.

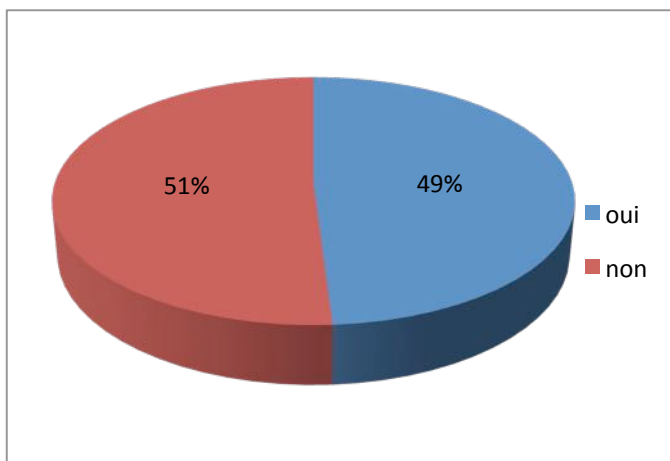
*Graphique 7 – « Je voudrais que mon prof d'anglais me demande de l'utiliser de nouveau cette année » (I-5)*



Les élèves sont plus ou moins disposés à le réutiliser de nouveau l'année suivante (51% favorables, 49% défavorables).

D'ailleurs, ce résultat est également à mettre en parallèle avec l'opinion de la totalité des élèves (élèves ayant déjà expérimenté ou non l'utilisation du baladeur MP3 en classe d'anglais) sur une généralisation à d'autres cours de langue.

*Graphique 8 – « J'aimerais que mes autres profs de langues me demandent d'utiliser un baladeur MP3 » (I-53)*

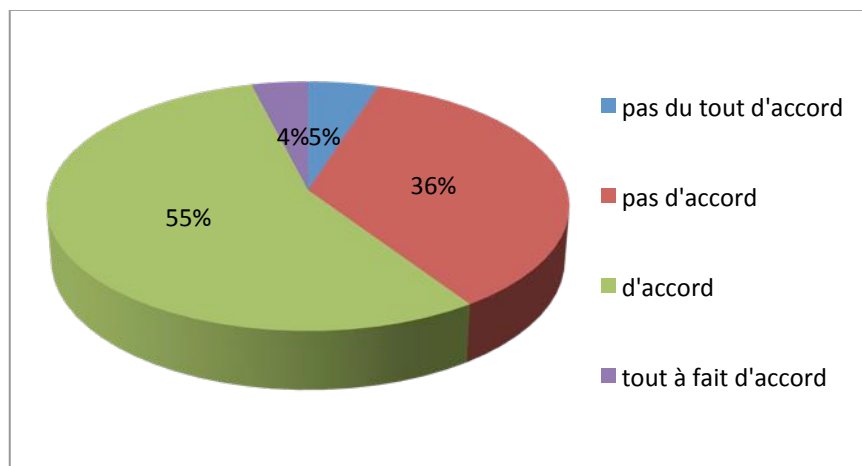


Il n'y a pas une nette envie de généralisation de l'usage des baladeurs MP3 dans les autres cours de langue : seule la moitié des élèves y est favorable.

### 5.1.2 Représentations de l'école

Voyons à présent le point de vue des élèves concernant l'école.

Graphique 9 – « J'aime aller à l'école » (I-6)



Les élèves aiment globalement aller à l'école, mais cette tendance ne fait pas l'unanimité : 60% d'élèves sont pour, 40% sont contre. Cela corrobore le phénomène de démotivation et de désintéressement des élèves à l'égard de l'école évoqué par Karsenti et que nous avons exposé précédemment<sup>91</sup> :

Le phénomène de la démotivation des élèves [...] préoccupe l'ensemble des pays industrialisés. En France, par exemple, le Conseil national des programmes a même organisé, le 14 janvier dernier, un colloque qui avait pour thème La culture scolaire et l'ennui afin qu'experts et intervenants puissent se pencher sur le phénomène de désintéressement à l'égard de l'école, que l'on observe de plus en plus fréquemment chez les jeunes. (Karsenti, 2003a : 27)

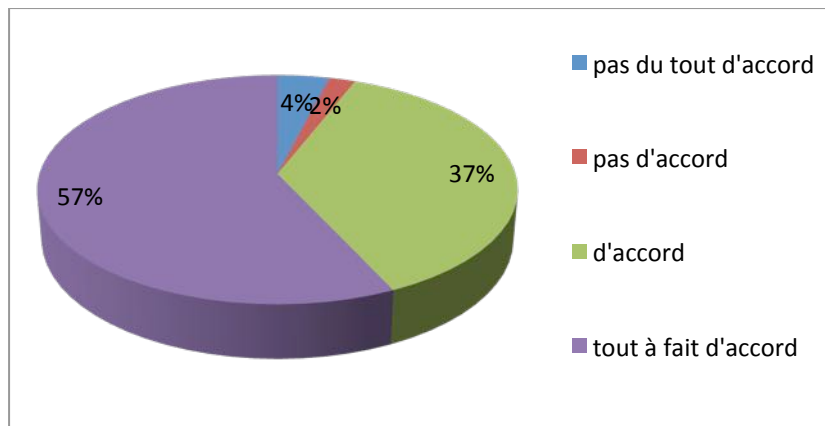
### 5.1.3 Représentations de l'anglais

Après avoir vu la perception des élèves sur l'école, intéressons-nous plus particulièrement à leurs représentations au sujet de l'anglais (langue anglaise et apprentissage de l'anglais).

---

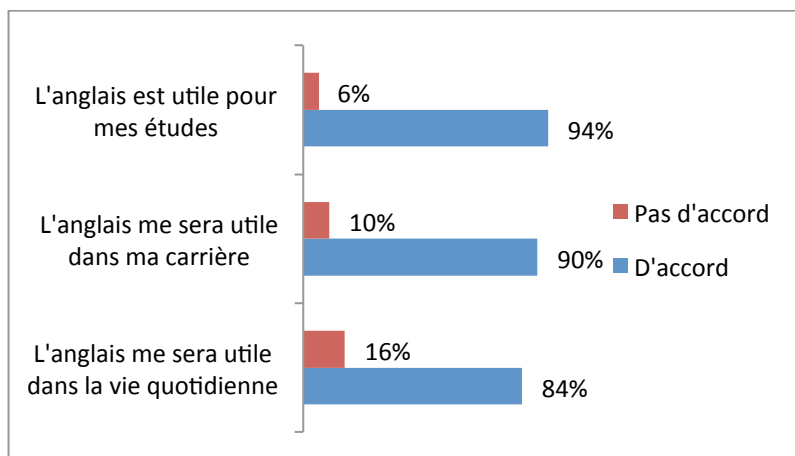
<sup>91</sup> Voir 3.1.2.1

Graphique 10 – « J'aime la langue anglaise » (I-13)



Les élèves aiment la langue anglaise de façon quasi-unanime puisque 94% des réponses sont positives (« d'accord » et « tout à fait d'accord »). Cela peut s'expliquer tout d'abord par le fait que les élèves y voient une utilité (théorie de la motivation de Gardner<sup>92</sup>).

Graphique 11 – Importance de la langue anglaise (I-15, I-16, I-17)



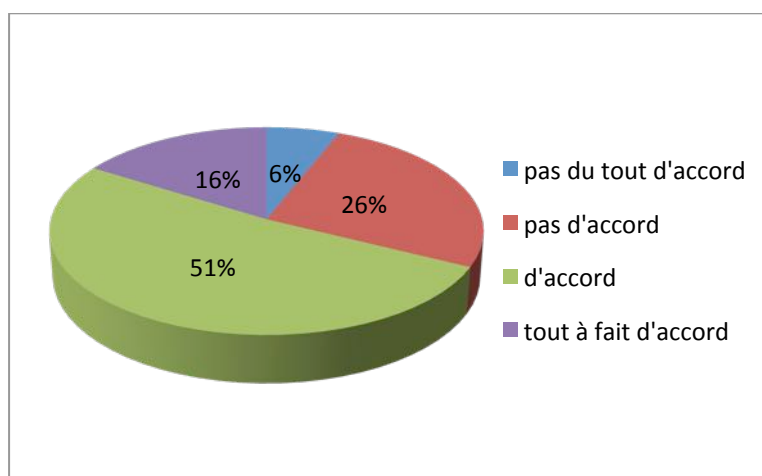
En effet, les élèves reconnaissent presque tous l'importance de l'apprentissage de l'anglais, que ce soit pour les études (94% ; I-15), pour leur carrière (90% ; I-16), ou dans leur vie quotidienne (84% ; I-17). L'omniprésence de l'anglais dans le monde et dans leur environnement proche (lorsqu'ils surfent sur Internet, qu'ils écoutent de la musique, qu'ils voyagent, qu'ils conversent avec des personnes d'une autre nationalité,...) intensifie l'importance d'apprendre cette langue.

<sup>92</sup> Voir 1.3.



Cela peut également venir du fait qu'ils trouvent que la langue anglaise est plutôt facile à apprendre (67% des élèves interrogés).

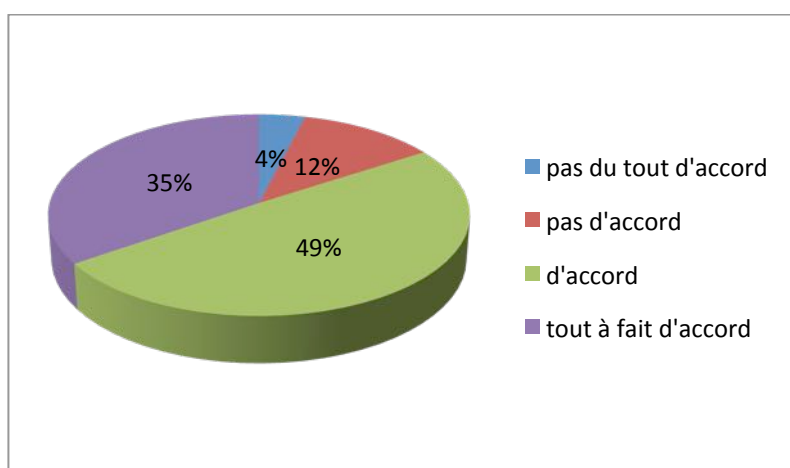
Graphique 12 – Facilité d'apprentissage de la langue anglaise (I-19)



Par conséquent, s'ils considèrent que l'anglais est une langue relativement facile à apprendre, leur chance de réussite à maîtriser la langue leur paraît plus importante (théorie de Fishbein<sup>93</sup>).

Dans ce contexte, il n'est donc pas surprenant de voir qu'ils apprennent l'anglais par volonté et non parce qu'ils y sont contraints (88% ; I-18). L'apprentissage de l'anglais est d'ailleurs perçu comme un plaisir pour eux (84%).

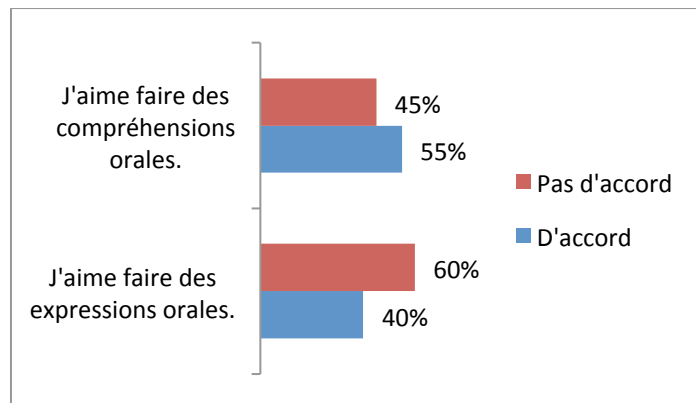
Graphique 13 – « Apprendre l'anglais est un plaisir » (I-14)



Les élèves font-ils une différence entre les activités langagières orales – expression orale et compréhension orale ?

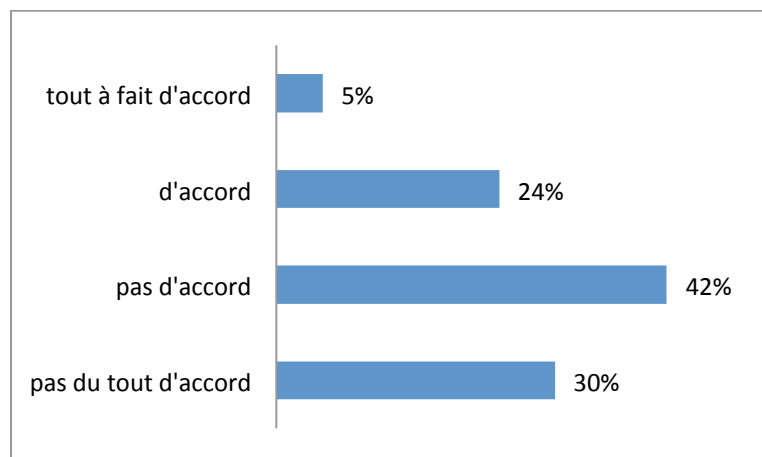
<sup>93</sup> Voir 1.3.

Graphique 14 – Appétence pour les activités orales (I-28, I-30)



D'après le graphique, les élèves font une distinction entre les deux activités orales. Ils apprécient moins les expressions orales que les compréhensions orales (15 points). Cet écart peut être dû tout d'abord à une anxiété par rapport à la prononciation. En effet, 53% des élèves interrogés trouvent que l'anglais est difficile à prononcer (I-31). Cela peut également s'expliquer par la peur du regard des autres (I-32).

Graphique 15 – « Je me sens à l'aise quand je parle anglais devant mes camarades » (I-32)



Les élèves ne se sentent principalement pas à l'aise pour s'exprimer devant leurs camarades. La réponse extrême négative « pas du tout d'accord » obtient d'ailleurs un score très élevé (presque 1 élève sur 3).

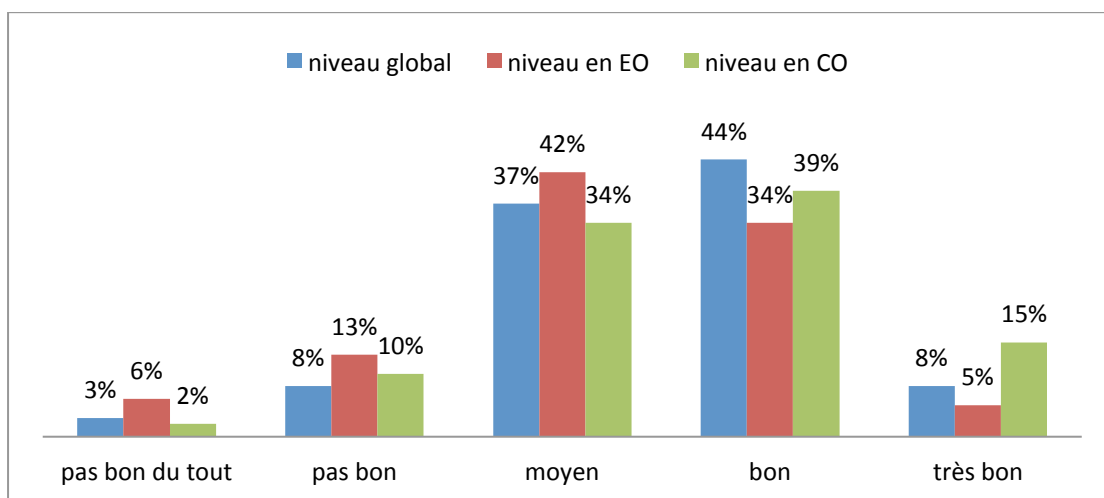
Cela corrobore l'idée vue précédemment (voir 1.4) que la prise de parole est une des activités les plus angoissantes de la salle de classe (Oxford, 1995) :

Difficulty in speaking is probably the most frequently cited concern of the anxious foreign language students. (Horwitz, 1986 : 126)

L'anxiété est un affect négatif, qui n'aide pas au développement d'une attitude positive. Cette anxiété est principalement due à une vulnérabilité à parler devant les autres (71% des élèves ont d'ailleurs déclaré ne pas se sentir à l'aise pour s'exprimer à l'oral devant une classe<sup>94</sup>). Les élèves ont peur des réactions et commentaires des autres : « l'oral met l'élève sous le regard et à portée d'écoute de l'autres, des autres » (Asselineau, 1999 : 5). Ils craignent également d'être moins compétents que leurs pairs (Horwitz, 1986). La situation est totalement différente dans le contexte d'une compréhension orale, dans la mesure où les élèves sont seuls face à leur feuille (ils doivent prendre des notes et rendre compte par écrit de ce qu'ils ont entendu). Ils ne s'exposent pas au regard des autres : l'erreur n'est pas publique.

Qu'en est-il de la perception des élèves de leur niveau en anglais ?

*Graphique 16 – Niveau d'anglais des élèves : niveau global, en expression orale, en compréhension orale (I-10, I-11, I-12)*



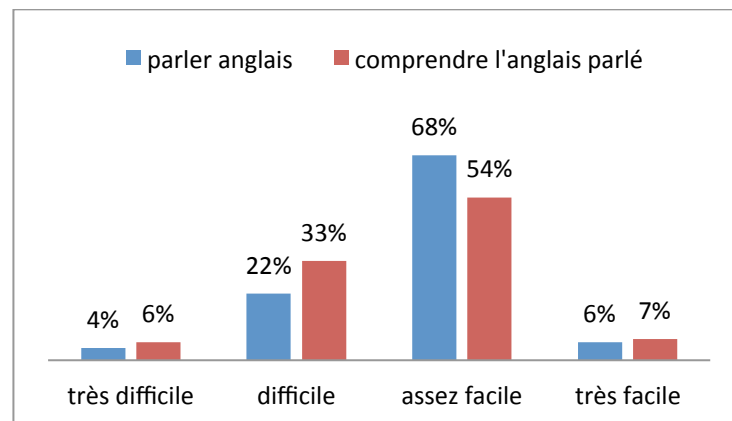
Les élèves sont plutôt confiants par rapport à leur niveau d'anglais : 52% trouvent que leur niveau est satisfaisant, voire très satisfaisant. En ajoutant 37% des élèves qui considèrent que leur niveau est moyen, nous arrivons à un total de 89% d'élèves qui pensent que leur niveau est au moins correct en anglais.

<sup>94</sup> Voir graphique 5.11.

A travers ce diagramme en bâton sur le niveau d'anglais perçu, nous constatons de nouveau que les élèves ne font pas l'amalgame entre expression orale et compréhension orale. Ils ont tendance à se trouver plus faibles en expression orale qu'en compréhension orale.

Existe-t-il un lien entre leur perception de leur niveau et leur appréhension de la difficulté / facilité de la langue anglaise ?

Graphique 17 – Difficulté à comprendre et parler l'anglais (I-21, I-22)



Les résultats montrent un certain paradoxe car les élèves trouvent que comprendre l'anglais à l'oral est une tâche plus ardue que parler anglais. Or, l'expression orale est supposée être plus difficile dans la mesure où c'est une activité de production<sup>95</sup>, et que notre vocabulaire est plus vaste en réception qu'en production. Par conséquent, cette proposition n'est pas conforme aux représentations des élèves. Cela s'explique probablement par la difficulté liée à l'écart entre graphie et phonie et à la transmission continue de l'information, qui rendent la tâche de compréhension plus ardue.

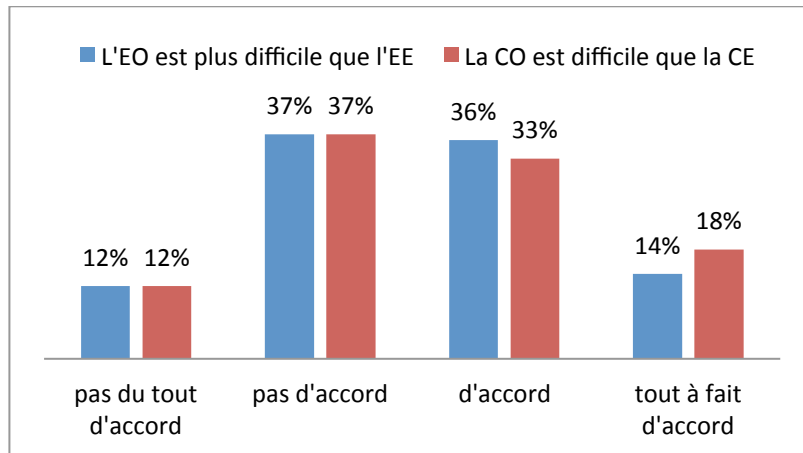
Ce paradoxe se retrouve également dans la perception du niveau des élèves. Même s'ils trouvent la compréhension orale plus compliquée que l'expression orale, ils se jugent meilleurs en réception qu'en production. La facilité d'une activité n'est donc pas synonyme d'un goût plus développé et d'un niveau plus élevé pour cette activité chez les apprenants.

---

<sup>95</sup> Contrairement à la compréhension orale, qui est une activité de réception.

Mais pour eux, les activités orales ne sont pas nécessairement plus compliquées que les activités écrites, en production comme en réception.

Graphique 18 – Différences de difficulté entre l'écrit et l'oral (I-23, I-24)

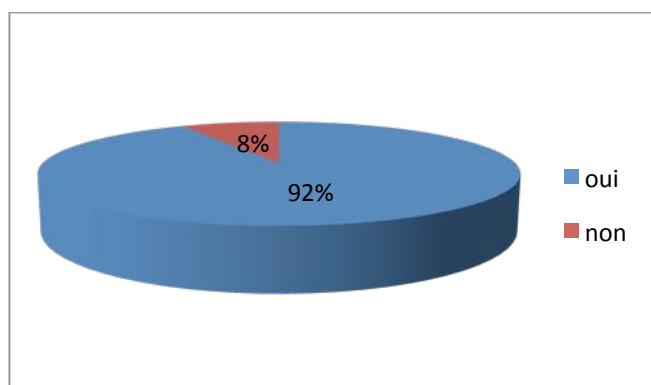


Les avis sont en effet mitigés : une moitié des élèves pense que les activités orales sont plus difficiles que les activités écrites, tandis que l'autre moitié pense le contraire. Ils n'ont donc pas particulièrement plus d'appréhension pour les activités orales que pour les activités écrites.

#### 5.1.4 Contexte d'utilisation d'un baladeur MP3

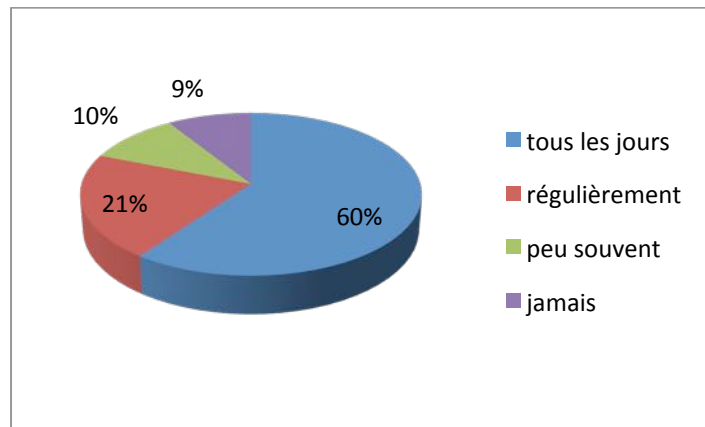
Penchons-nous à présent sur le niveau d'équipement des élèves en baladeur MP3 et sur leur utilisation.

Graphique 19 – « Je possède un baladeur MP3 » (I-33)



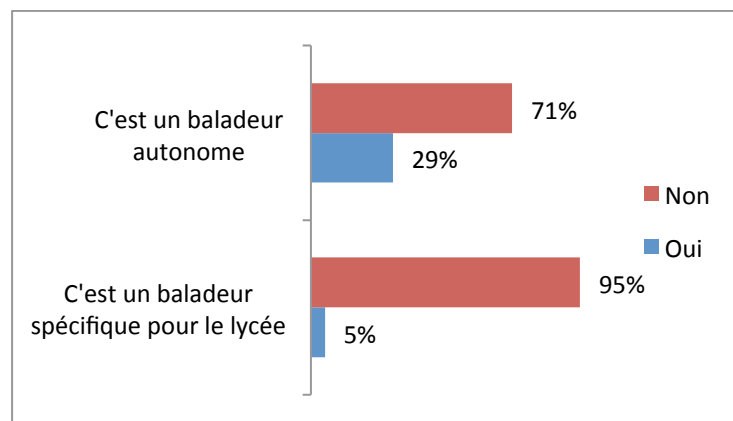
Presque la totalité des élèves interrogés (92%) possède un baladeur MP3. Le taux d'équipement est très élevé. Le baladeur MP3 est donc bien un objet familier de leur quotidien.

Graphique 20 – Fréquence d'utilisation du baladeur MP3 (I-34)



Ceux qui ont un baladeur MP3 l'utilisent beaucoup : 81% des élèves l'utilisent au moins « régulièrement » ou « tous les jours ».

Graphique 21 – Type de baladeur MP3 possédé (I-33, I-36)

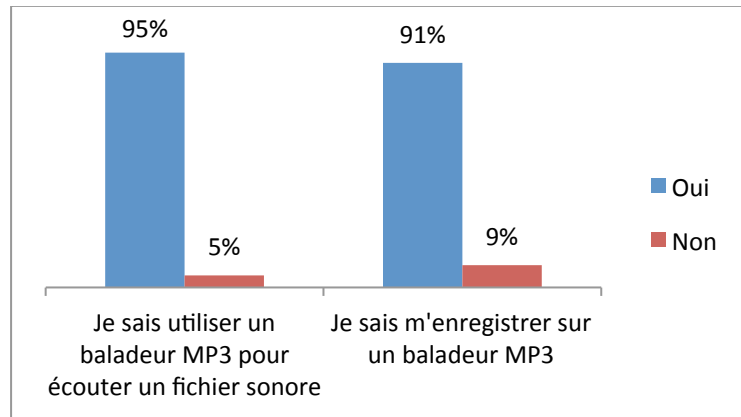


Plus des deux-tiers des élèves (71%) ont un baladeur MP3 intégré à leur téléphone portable. Les autres (29%) possèdent un appareil autonome. De plus, la quasi-totalité des élèves (95%) n'a pas de baladeur MP3 spécifique pour le lycée (I-36). Le même objet peut être utilisé dans la sphère privée et dans le domaine scolaire – il n'y a donc plus de frontière nette entre les deux domaines.

Les élèves accordent de la valeur au fait de posséder un baladeur MP3 : selon eux, il a une valeur sociale. En effet, 89% des élèves sont d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait que posséder un baladeur est cool (I-35).

Concernant leur expertise technique de l'appareil, 95% pensent maîtriser l'écoute d'un fichier sonore ; il en est de même pour l'enregistrement (91%).

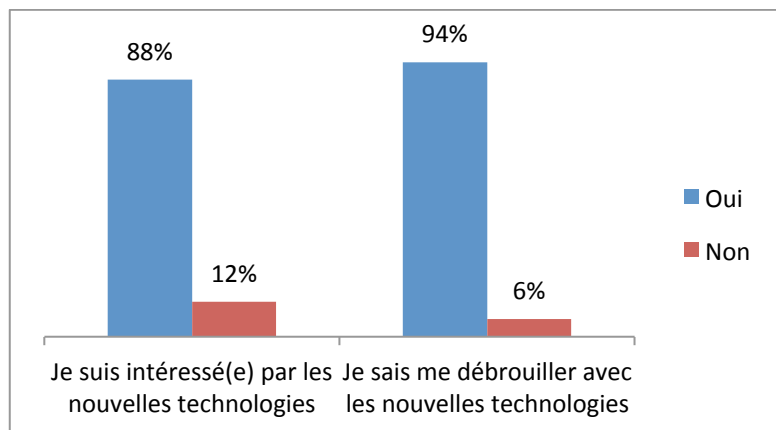
Graphique 22 – Expertise technique des élèves à l'égard des baladeurs MP3 (I-37, I-38)



### 5.1.5 Représentations des technologies

Ce constat de maîtrise technique perçue va de pair avec la maîtrise des technologies en général.

Graphique 23 – Les élèves et les technologies (I-39, I-40)



Les élèves interrogés sont globalement intéressés par les nouvelles technologies (88%) et pensent savoir se débrouiller avec elles (94%).

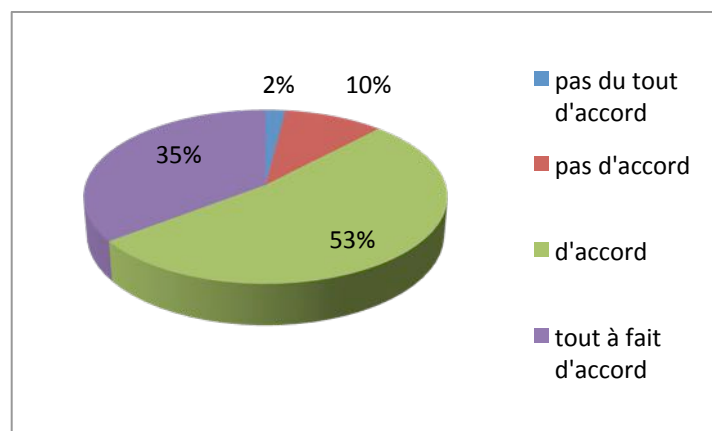
Par conséquent, leur goût pour les technologies, leur maîtrise des objets technologiques (il s'agit là plus de leur perception de leur maîtrise de l'objet technologique que d'une maîtrise réelle et démontrée), leur taux d'équipement en baladeur MP3 et leur fréquence d'utilisation illustrent le fait qu'ils sont des

représentants de la Génération Y, Y comme le fil du baladeur sur leur torse (voir 2.3).

### 5.1.6 Représentations de l'enseignant

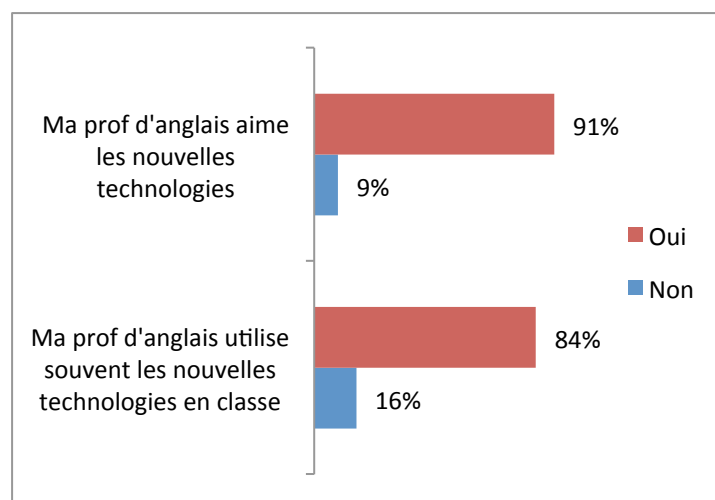
Après avoir vu l'attitude des élèves par rapport aux technologies, il est intéressant de voir celle des enseignants à travers la perception des élèves.

Graphique 24 – « J'apprécie le fait que les profs utilisent les technologies en classe » (I-41)



Les élèves sont plus que favorables à ce que leurs professeurs utilisent les technologies au sein de la classe (ici, l'utilisation par les professeurs n'impliquent pas une utilisation par les élèves) : 88% des avis sont positifs ; seuls 4 élèves (2%) sont en totale opposition avec l'énoncé.

Graphique 25 – Le professeur d'anglais et les technologies (I-42, I-43)



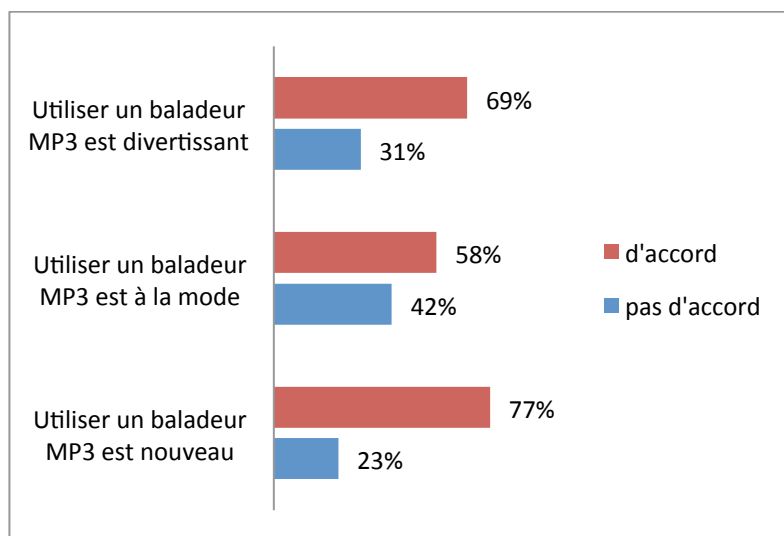


Les élèves considèrent que leur professeur d'anglais aime les technologies (91%) et utilise souvent les nouvelles technologies en classe (84%). Toutefois, les résultats sont à relativiser car le questionnaire n°1 a été administré au bout d'une semaine de cours seulement ; les élèves ne sont donc pas vraiment aptes à juger de l'intérêt de leur professeur d'anglais pour les technologies. D'ailleurs, un élève l'a noté dans sa remarque : « Je ne sais pas si ma prof d'anglais aime les nouvelles technologies ! Je ne lui ai jamais demandé. » Toutefois, les avis favorables peuvent s'expliquer premièrement par le fait que certains élèves avaient déjà eu le professeur les années précédentes et donc qu'ils la connaissaient (sur 171 élèves, 61 élèves avaient déjà eu le professeur en cours au moins une fois les années précédentes, soit 35%). Deuxièmement, le fait que le professeur a indiqué qu'elle poursuivait une thèse sur une technologie à l'école et qu'elle leur a demandé de remplir un questionnaire sur les baladeurs MP3 leur a laissé un présupposé.

### 5.1.7 Représentations du baladeur MP3 en contexte scolaire

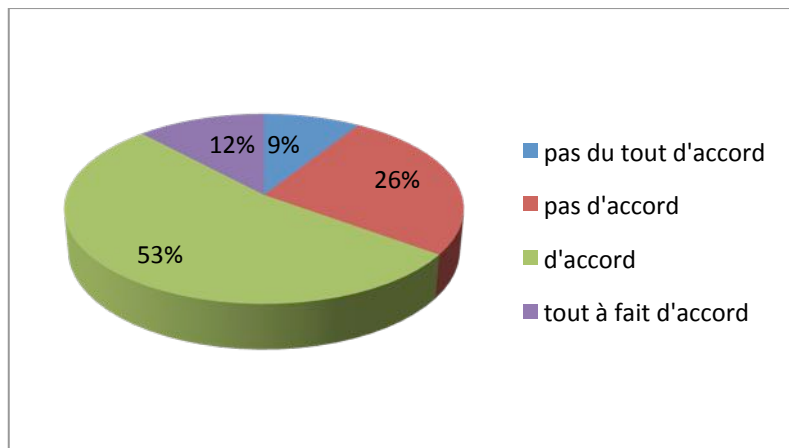
Nous allons à présent analyser plus spécifiquement l'opinion des élèves sur l'utilisation des baladeurs MP3 en cours d'anglais.

Graphique 26 – « Utiliser un baladeur MP3 en cours d'anglais est divertissant, à la mode, nouveau » (I-44, I-45, I-46)



Les élèves considèrent que le baladeur MP3 est un outil nouveau (I-46), divertissant (I-44), et plutôt à la mode (I-45).

Graphique 27 – « Cette façon de faire de l'anglais me plaît » (I-49)



De plus, 64% des élèves semblent apprécier cette manière de pratiquer l'anglais. Mais cela signifie en même temps qu'un élève sur trois n'est pas d'accord avec le fait que cette technique soit plaisante. Cela peut s'expliquer par un attrait encore persistant pour le côté traditionnel. Cette idée est d'ailleurs énoncée par un garçon dans les remarques :

Mon opinion est que le baladeur est utile, c'est vrai, mais moi, personnellement, je préfère la méthode avec le cahier, les fichiers audio en classe.

Cet avis plutôt mitigé se retrouve également dans d'autres remarques spontanées<sup>96</sup> qui contiennent des mots de contraste ou de concession (*mais, même si*) :

N'ayant jamais procédé de cette manière, je ne suis pas surprise de l'utilisation de cet appareil, mais comme dit précédemment, l'objet en question est pour moi un objet de divertissement et non pas du matériel scolaire.

Je suis pour le baladeur MP3 même s'il n'a pas vraiment sa place en cours.

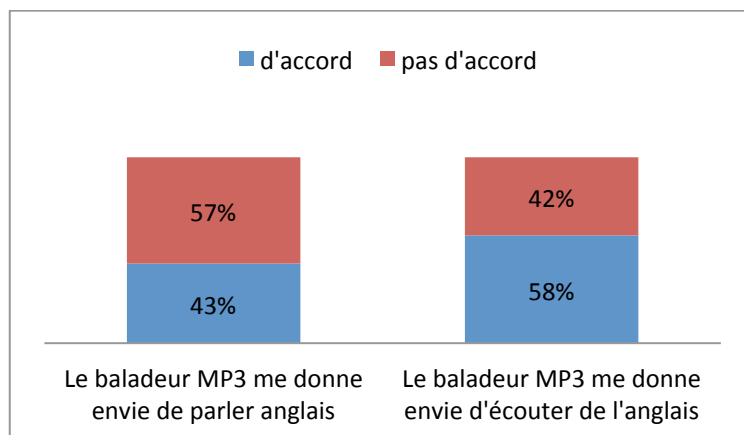
Je peux comprendre l'utilité d'un MP3 en cours d'anglais, mais je n'en ai personnellement pas besoin.

Concernant l'envie que peut susciter le baladeur MP3 à faire de l'anglais oral, les avis ne sont eux non plus pas unanimes.

---

<sup>96</sup> Voir annexe 4.

Graphique 28 – « Le baladeur MP3 me donne envie de parler anglais / d'écouter de l'anglais » (I-50, I-51)



Le baladeur n'accroît pas ou peu la motivation des élèves à parler anglais (43%) ou à écouter de l'anglais (58%). Cela peut peut-être s'expliquer par la représentation scolaire qui est derrière l'artefact technologique devenu instrument pédagogique.

Il est important de noter l'écart entre les résultats obtenus en réception et production orale. Cela vient accentuer la distinction que les élèves opèrent entre les deux activités langagières orales.

Même si deux élèves, dans leur remarque, ont mis le doigt sur l'avantage du baladeur MP3 à éviter le regard des autres<sup>97</sup>, d'autres ont évoqué le fait que le baladeur MP3 était un obstacle à la communication :

Le MP3 empêche la communication dans la classe.

Je trouve que trop utiliser ce genre d'appareil dans un contexte scolaire tue la communication, mais peut être aussi négatif pour les élèves, qui ne prennent plus l'habitude de s'exprimer à l'oral en cours.

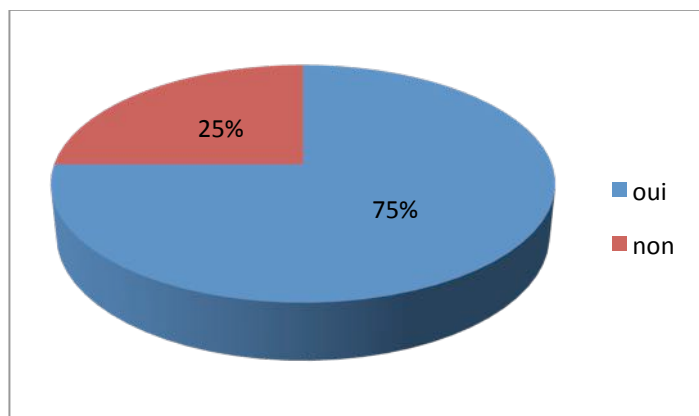
Les élèves auraient plus envie d'écouter de l'anglais que de parler anglais. Cela est peut-être dû à la fonction première du baladeur, qui est de « jouer du son » (et non de s'enregistrer).

---

<sup>97</sup> « Je préfère m'enregistrer sur un MP3 plutôt que d'être interrogée devant tout le monde. Le fait d'être seul face à l'enregistrement me met plus à l'aise. »  
« Etant timide l'utilisation d'un baladeur MP3 en cours d'anglais me permet de parler sans gêne. »

Malgré cette absence de motivation, les élèves perçoivent toutefois majoritairement l'utilité du baladeur.

Graphique 29 – « Je comprends l'utilité d'un baladeur MP3 en cours d'anglais » (I-52)



Ils comprennent que le professeur poursuit un objectif bien précis et que l'usage du baladeur MP3 est utile. Ils conçoivent surtout que l'utilisation ne prend son sens qu'à travers l'activité proposée par le professeur : « utiliser un baladeur MP3 pour une langue quelconque est une très bonne idée mais tout dépend du travail apporté par celui-ci » (Q1).

L'opinion générale des élèves se résume également à travers les trois adjectifs cités par les élèves (I-54).

Ci-dessous, se trouve un tableau détaillé reprenant l'intégralité des adjectifs énoncés. Certains élèves n'ont pas donné d'adjectifs mais des noms ou des phrases (ex : « source de problème » / « facilite l'apprentissage » / « ne donne pas envie »...) : ces propositions ont été neutralisées.

Tableau 14 – Liste des adjectifs cités dans le questionnaire n°1

| <i>Adjectifs positifs</i> | <i>Adjectifs négatifs</i> | <i>Adjectifs neutres<sup>98</sup></i> |
|---------------------------|---------------------------|---------------------------------------|
| utile (x43)               | inutile (x20)             | surprenant (x4)                       |
| nouveau (x31)             | ennuyant / ennuyeux (x6)  | non obligatoire (x1)                  |
| pratique (x31)            | inintéressant (x5)        | culturel (x1)                         |

<sup>98</sup> Ces adjectifs sont neutres soit car ils ne sont ni négatifs, ni positifs, soit car ils sont simplement descriptifs.

|  |   |   |
|--|---|---|
| intéressant (x29)<br>moderne (x25)<br>divertissant (x23)<br>cool (x19)<br>original (x11)<br>ludique (x11)<br>amusant (x10)<br>bien (x10)<br>facile (x10)<br>sympa(thique) (x8)<br>innovant (x7)<br>simple (x5)<br>agréable (x5)<br>rapide (x4)<br>enrichissant (x3)<br>interactif (x3)<br>pédagogique (x2)<br>motivant (x2)<br>mieux (x2)<br>excitant (x1)<br>distrayant (x1)<br>plaisant (x1)<br>entraînant (x1)<br>efficace (x1)<br>ingénieux (x1)<br>créatif (x1)<br>rassurant (x1)<br>discret (x1)<br>attirant (x1)<br>intelligent (x1)<br>super (x1)<br>attractif (x1)<br>ambitieux (x1)<br>déstressant (x1)<br>passionnant (x1)<br>high-tech (x1)<br>instructif (x1)<br>fashion (x1) | pas pratique (x4)<br>compliqué (x2)<br>chiant (x2)<br>inefficace (x2)<br>inapproprié (x2)<br>(dé)passé (x2)<br>difficile (x2)<br>moyen (x1)<br>nul (x1)<br>déplaisant (x1)<br>froid (x1)<br>embêtant (x1)<br>pas indispensable (x1)<br>pas nécessaire (x1)<br>problématique (x1)<br>superficiel (x1)<br>stressant (x1)<br>coûteux (x1)<br>barbant (x1)<br>gênant (x1)<br>inadapté (x1)<br>désagréable (x1)<br>démodé (x1)<br>décalé (x1)<br>anti-éducatif (x1)<br>contre-productif (x1)<br>curieux (x1)<br>incompréhensible (x1)<br>anormal (x1)<br>mauvais (x1)<br>superflu (x1) | particulier (x1)<br>portable (x1)<br>léger (x1)<br>petit (x1)<br>maniable (x1)<br>individuel (x1)<br>personnel (x1)<br>technologique (x1)<br>omniprésent (x1) |
|--|---|---|

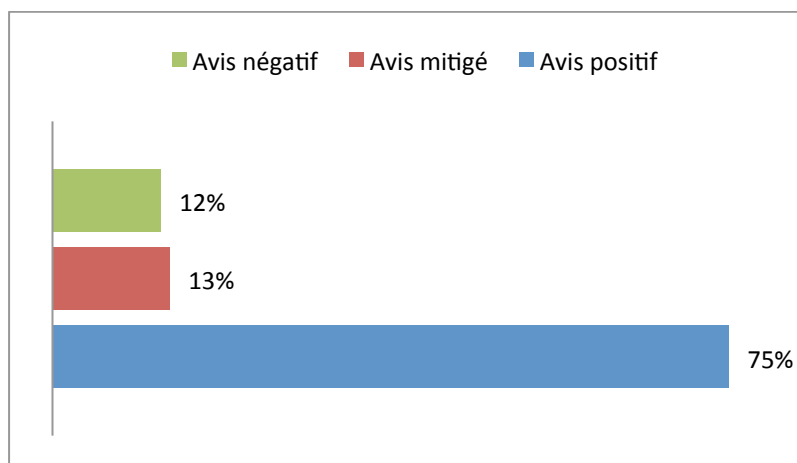
A première vue, à la lecture de cette liste, nous avons l'impression que les adjectifs cités sont presque autant positifs que négatifs. Les avis positifs mettent en



(« inutile » et « inintéressant ») peuvent être lus facilement. Les élèves soulignent l'intérêt, la nouveauté, la modernité, l'utilité, l'aspect pratique et divertissant. Il est à noter que parmi les adjectifs les plus répétés, 3 étaient proposés dans les items du questionnaire (« divertissant », « utile », « nouveau »). Cela a pu influencer/aider certains participants pour leur réponse.

D'autre part, en étudiant individuellement chaque trinôme d'adjectifs, nous nous rendons compte que les avis des élèves ne sont pas mitigés. 3/4 des élèves ont donné trois adjectifs positifs (seuls 13% des élèves ont panaché adjectifs positifs et négatifs). Cela renforce l'idée que les élèves ont un avis global favorable à l'égard des baladeurs MP3.

Graphique 30 – Avis général donné par les 3 adjectifs



Cette conclusion vient en contradiction avec les conclusions faites précédemment de l'analyse des items. Quand les réponses sont moins cadrées, les réponses sont plus favorables.

Toutefois, quand nous lisons les remarques des élèves qui se sont exprimés librement<sup>99</sup>, beaucoup de commentaires sont négatifs.

| Remarques négatives | Remarques positives | Remarques neutres |
|---------------------|---------------------|-------------------|
| 47%                 | 34%                 | 19%               |

<sup>99</sup> Annexe 4.

En voici une sélection :

Le MP3 ne peut pas vous permettre je pense de pouvoir donner une note représentative du niveau de l'élève car il est difficile de parler tout seul à une « machine ». Il est mieux d'avoir un prof en face de nous.

Je ne trouve pas l'utilité d'utiliser un baladeur MP3. Je pense que cela serait plutôt un « amusement » pour les élèves. Personnellement, je n'apprécie pas trop cette idée malgré le fait qu'elle soit originale. Désolé.

L'ayant testé pour la première fois dans mon cursus scolaire l'année dernière, je peux vous dire que ça a été le chaos.

Rappelez-moi comme fonctionne ce machin encore ? Hein quoi, comment ça, « tous fichiers effacés » ? Oups... bon eh bien je dirai que c'est celui d'avant qui s'est encore planté. De toute façon, ils ont beau expliquer, ces boutons sont compliqués.

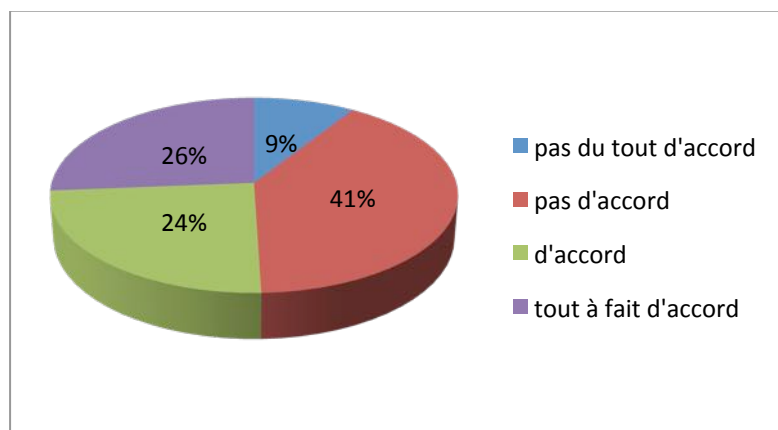
Même si l'idée du MP3 en classe peut sembler intéressante, n'importe quel prof l'utilisant finira par s'apercevoir qu'entre les élèves qui ont du mal à l'utiliser, ceux qui l'oublent et ceux qui ne veulent pas en acheter, s'arranger pour que chaque élève arrive à faire son travail dessus est extrêmement compliqué. Il faut donc s'attendre à devoir plus écouter des enregistrements ratés, ou à ne pas écouter du tout.

Cette prétendue incohérence nous montre principalement l'absence d'adhésion sans réserve, de consensus absolu de la part des élèves.

### **5.1.8 Perception de la relation école/vie quotidienne**

Enfin, penchons-nous sur les sphères scolaire et privée. Les élèves font-ils la distinction entre ces deux domaines, ou existe-t-il une porosité pour eux ?

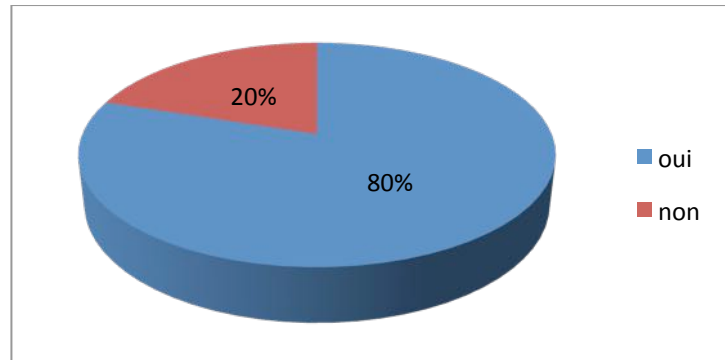
*Graphique 31 – « L'école et la maison sont deux mondes distincts » (I-9)*



Les avis ne sont pas tranchés sur ce sujet. Une moitié des élèves considère qu'il n'y a pas de continuité entre l'école et la maison.



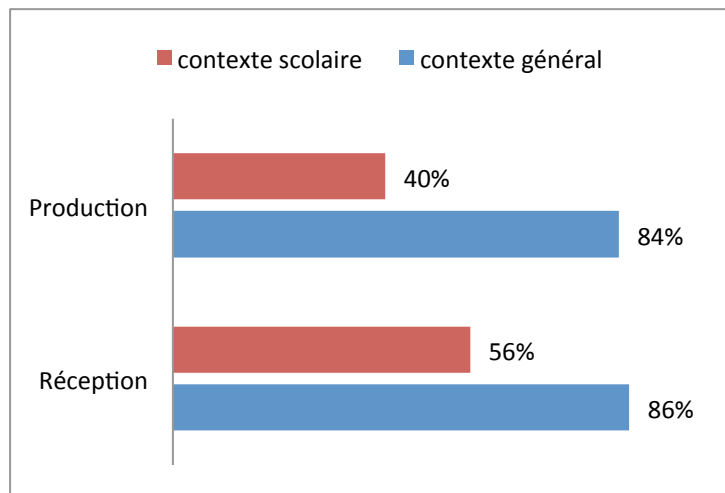
Graphique 32 – « L'école est faite pour apprendre, non pour s'amuser » (I-7)



En revanche, quatre élèves sur cinq considèrent qu'on ne doit pas s'amuser à l'école, mais travailler. Ils gardent une vision très traditionnelle de l'institution scolaire. Cela va de pair avec le fait que la moitié des élèves exactement (50%) a des difficultés à trouver que l'école est une institution moderne (I-8).

Dans le même ordre d'idée, les élèves font la distinction entre d'une part, « parler anglais » et « écouter de l'anglais » (c'est-à-dire dans un contexte général), et d'autre part, « faire une expression orale » et « faire une compréhension orale » dans un contexte scolaire.

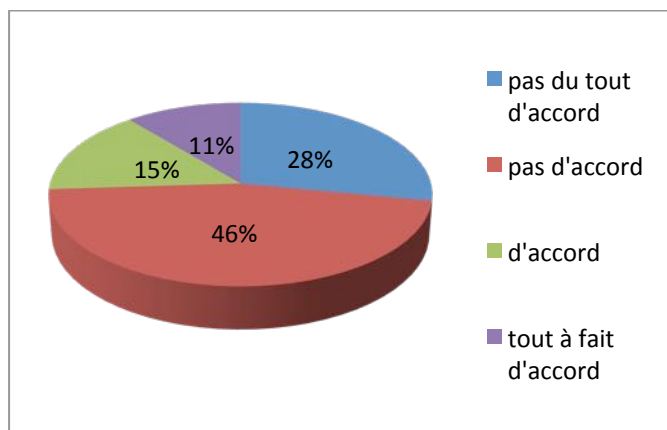
Graphique 33 – « J'aime parler et écouter de l'anglais » (I-27, I-28, I-29, I-30)



Nous constatons qu'une fois que des termes scolaires sont utilisés dans les énoncés, les élèves sont beaucoup moins favorables. Ils ne font donc pas l'amalgame entre les deux sphères.

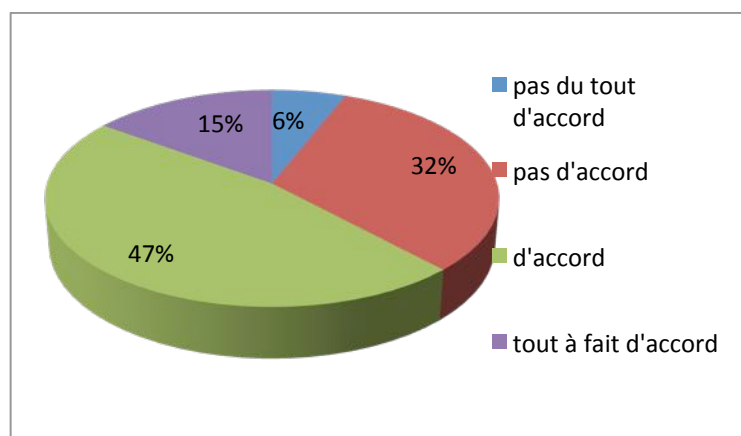
Mais malgré cela, les élèves considèrent majoritairement (74%) que le baladeur MP3, objet appartenant à la sphère privée, a sa place dans un contexte scolaire<sup>100</sup>.

Graphique 34 – « Un baladeur MP3 n'a pas sa place dans un contexte scolaire » (I-48)



Cette idée est corroborée par le fait qu'ils ne sont pas vraiment surpris par l'introduction du baladeur MP3 en classe.

Graphique 35 – « Le fait d'utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais ne me surprend pas » (I-47)



Cela s'explique probablement par le fait que le baladeur est un objet familier et que les élèves ont l'habitude de le voir dans leur environnement.

<sup>100</sup> Toutefois, deux élèves ont exprimé leur désaccord par rapport à cette tendance générale en indiquant dans leur remarque : « pas du matériel scolaire » / « un baladeur MP3 permet d'écouter de la musique, toutes sortes de langues, en anglais, espagnol, italien, mais non à utiliser [sic] de façon scolaire ».

Au terme de cette analyse globale du questionnaire n°1, nous pouvons tout d'abord conclure que, eu égard aux technologies et aux baladeurs MP3, les apprenants semblent effectivement appartenir à la génération Y (en raison de leur taux d'équipement, leur intérêt pour les technologies, leur maîtrise subjective des outils technologiques, leur fréquence d'utilisation...).

Toutefois, le constat que nous pouvons faire est que, malgré cela, les avis sont partagés chez les élèves concernant l'introduction du baladeur MP3 en classe. En effet, une moitié des élèves apprécie l'initiative, tandis qu'une autre moitié n'y est pas favorable. Il n'y a donc pas de plébiscite. Pour résumer, les élèves ne constituent pas un bloc homogène : ils ne se positionnent pas tous de la même manière par rapport à une utilisation scolaire du baladeur. Nous reviendrons sur cette hétérogénéité des avis dans le chapitre 6 afin de tenter d'expliquer plus avant ces différences.

Cet entre-deux reflète le statut du baladeur MP3 en classe : il est en cours d'intégration et est loin d'être banalisé, comme le montrent les pratiques de classe antérieures. En effet, une moitié des élèves n'a jamais expérimenté l'utilisation du baladeur en classe : ainsi, même si l'objet leur est familier dans un cadre personnel, il demeure toutefois une inconnue pour eux dans un cadre scolaire.

Cette ambivalence se retrouve aussi dans la perception des élèves à l'égard de l'école : ils reprochent à l'institution de ne pas être assez moderne, mais ils restent attachés à une perspective traditionnelle de l'école. De plus, les sphères privée et scolaire sont plus ou moins perméables selon eux :

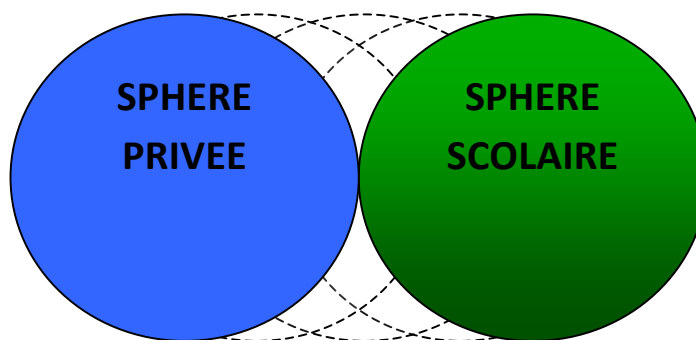


Figure 30 – Perméabilité des sphères privée et scolaire

La frontière entre les deux domaines est donc mobile selon les élèves.

## 5.2 LE QUESTIONNAIRE N°2

L'objectif de cette thèse est de voir l'accueil des baladeurs MP3 dans les cours d'anglais par les apprenants. Dans la première section de ce chapitre, nous avons montré ce que les apprenants pensaient de l'introduction des baladeurs MP3. Leur attitude y était plus ou moins favorable. Toutefois, que se passe-t-il une fois que les élèves les ont utilisés pendant une année scolaire ? L'attitude est-elle la même après quelques mois d'utilisation ?

Ce questionnement s'explique par rapport à la dimension dynamique de notre cadre théorique. Selon notre troisième hypothèse de travail, les représentations et les attitudes seraient susceptibles d'évoluer avec l'utilisation du baladeur MP3. En effet, en utilisant les baladeurs MP3, les apprenants pourraient s'habituer à voir leur présence associée au contexte scolaire, et un phénomène de normalisation (Bax, 2003) pourrait prendre place. Toutefois, comme nous l'avons vu précédemment (chapitre 4), une autre issue pourrait avoir lieu : un avis moins favorable dû à la perte de l'effet de nouveauté. En prenant l'habitude de l'utiliser en contexte scolaire, l'effet de nouveauté disparaîtrait et les élèves viendraient à s'ennuyer (Hirtt, 2004). Cette section tentera d'exposer l'impact de l'expérimentation sur les représentations et l'attitude des apprenants.

### 5.2.1 Evolution générale des avis

Le tableau comparatif ci-dessous permet de visualiser l'évolution des avis entre la passation des deux questionnaires. Il récapitule les réponses positives (« d'accord » / « tout à fait d'accord » ou « oui ») obtenues aux différents items dans le questionnaire n°1 et le questionnaire n°2.

*Tableau 15 – Evolution des avis entre les deux questionnaires*

|  | Quest.<br>n°1 | Quest.<br>n°2 |              |
|--|---------------|---------------|--------------|
| I-5. Je voudrais que mon prof d'anglais me demande de l'utiliser de nouveau l'an prochain. | 51%           | 62%           | ↗↘<br>11 pts |

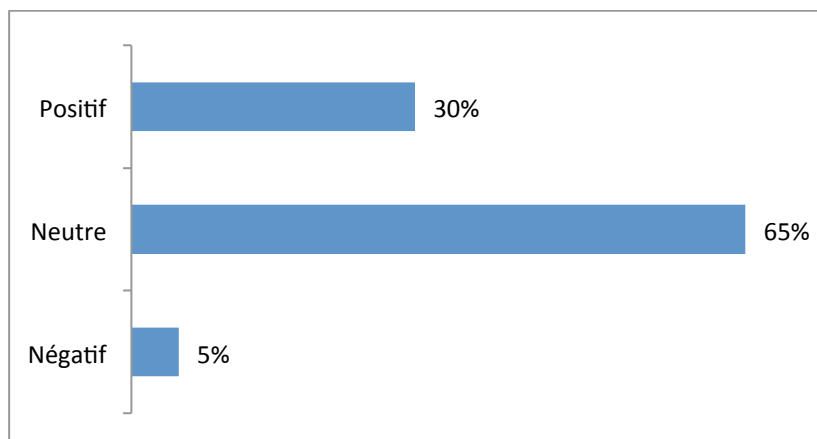
|   |     |     |             |
|---|-----|-----|-------------|
| I-6. Mon niveau d'anglais est bon/très bon.   | 52% | 55% | ↗<br>3 pts  |
| I-7. Mon niveau d'anglais en expression orale est bon/très bon.                                 | 49% | 42% | ↘<br>7 pts  |
| I-8. Mon niveau d'anglais en compréhension orale est bon/très bon.                              | 54% | 54% | =           |
| I-9. J'aime la langue anglaise.   | 93% | 93% | =           |
| I-10. Apprendre l'anglais est un plaisir.   | 83% | 84% | ↗<br>1 pt   |
| I-11. J'aime faire des compréhensions orales en anglais.  | 54% | 57% | ↗<br>3 pts  |
| I-12. J'aime faire des expressions orales en anglais.   | 40% | 56% | ↗<br>16 pts |
| I-13. Facilité à parler anglais   | 71% | 79% | ↗<br>8 pts  |
| I-14. Facilité à comprendre l'anglais parlé   | 60% | 61% | ↗<br>1 pt   |
| I-15. Je sais utiliser un baladeur MP3 pour écouter un fichier sonore.                          | 95% | 99% | ↗<br>3 pts  |
| I-16. Je sais m'enregistrer sur un baladeur MP3.  | 89% | 96% | ↗<br>7 pts  |
| I-17. Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est divertissant.                        | 67% | 72% | ↗<br>5 pts  |
| I-18. Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est à la mode.                           | 57% | 65% | ↗<br>8 pts  |
| I-19. Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est nouveau.                             | 76% | 61% | ↘<br>15 pts |
| I-20. Le fait d'utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais ne me surprend pas.            | 59% | 76% | ↗<br>17 pts |
| I-21. Un baladeur MP3 est un objet de divertissement. Il n'a pas sa place en contexte scolaire. | 26% | 18% | ↘<br>8 pts  |

|   |     |     |            |
|---|-----|-----|------------|
| I-22. Cette façon de faire de l'anglais me plaît.   | 65% | 68% | ↗<br>3 pts |
| I-23. Le baladeur MP3 me donne envie de parler anglais.                                   | 42% | 43% | ↗<br>1 pt  |
| I-24. Le baladeur MP3 me donne envie d'écouter de l'anglais.                              | 57% | 58% | ↗<br>1 pt  |
| I-25. Je comprends l'utilité de l'utilisation d'un MP3 en anglais.                        | 74% | 83% | ↗<br>9 pts |
| I-26. J'aimerais que mes autres profs de langues me demandent d'utiliser un baladeur MP3. | 50% | 57% | ↗<br>7 pts |

Comme nous pouvons le constater à la lecture du tableau, le degré d'évolution n'est pas équivalent selon les items : certains avis ont sensiblement changé (I-5, I-12, I-19, I-20, avec des évolutions supérieures à 10 points), tandis que d'autres avis sont restés les mêmes (I-8, I-9) ou ont peu évolué (I-6, I-10, I-11, I-14, I-15, I-22, I-23, I-24). En moyenne, l'évolution est de +3,4 points. Lorsque les opinions ont changé, elles sont majoritairement plus positives (17 items contre 20). Cette évolution un peu plus favorable au baladeur MP3 peut se résumer avec l'item « cette façon de faire de l'anglais me plaît » : il y a eu une hausse des réponses, mais cette hausse reste limitée (+3 points).

Par conséquent, cette première conclusion est en accord avec l'avis récapitulatif exprimé en I-27.

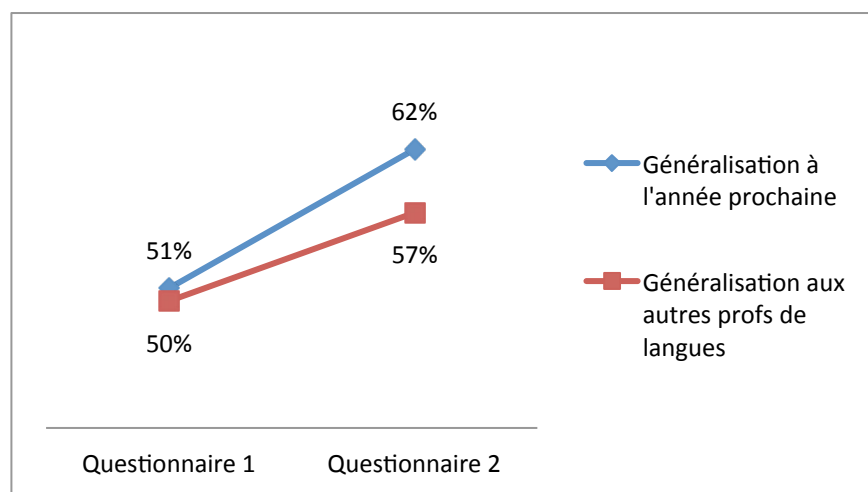
*Graphique 36 – Evolution des avis concernant l'utilisation des baladeurs MP3 en cours d'anglais*



L'expérimentation a eu un impact soit neutre, soit positif sur l'opinion des élèves. Elle a rendu seulement 5% des utilisateurs moins favorables à l'introduction des baladeurs MP3 en classe.

L'expérimentation semble également avoir ouvert la voie à une généralisation de l'utilisation du baladeur dans un contexte scolaire (généralisation aux autres langues et à l'année prochaine).

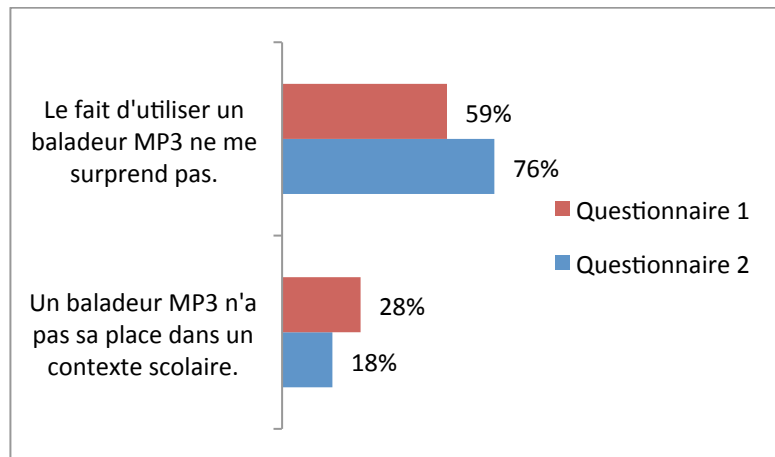
*Graphique 37 – Evolution des avis concernant la généralisation de l'utilisation du baladeur MP3*



Plus d'apprenants adhèrent à la possibilité de réutiliser le baladeur MP3 en cours d'anglais l'année qui suit (augmentation de 11 points). Avant l'expérimentation, la moitié des apprenants y étaient favorables ; après l'utilisation répétée de ces appareils, presque 2/3 des apprenants sont partants pour renouveler l'expérience. Il y a également plus de réponses positives concernant la généralisation aux autres professeurs de langues (+7 points). Pour les élèves ayant été soumis à l'expérimentation, le baladeur MP3 devient davantage un objet pertinent à utiliser pour l'apprentissage des langues vivantes.

C'est d'ailleurs ce qu'indiquent les résultats aux deux items suivants :

Graphique 38 – Evolution des avis concernant le baladeur MP3 et le domaine scolaire

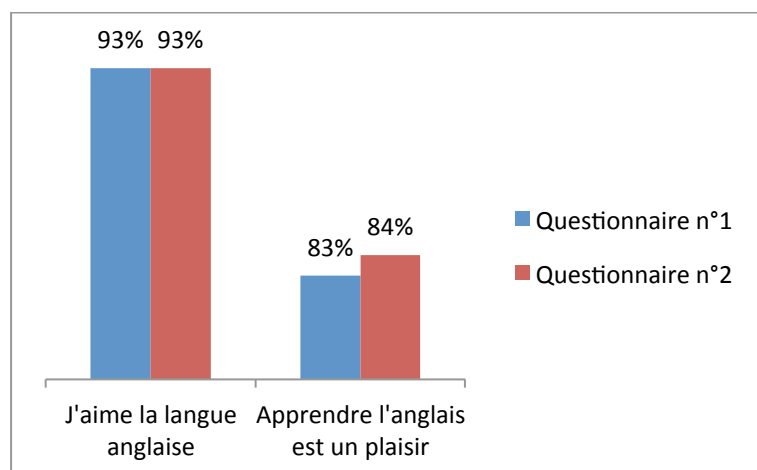


Les élèves sont beaucoup moins surpris par l'introduction du baladeur en classe après l'expérimentation : 3 élèves sur 4 trouvent cela normal. Ce résultat est logique dans la mesure où utiliser un baladeur MP3 n'apparaît plus comme une pratique nouvelle pour eux. De plus, ils ne sont plus que 18% à voir le baladeur MP3 comme un objet voué à la sphère privée. Le baladeur est un objet qu'ils peuvent plus facilement associer à la salle de classe.

### 5.2.2 Représentations de l'anglais

Quel impact l'expérimentation a-t-elle eu sur les perceptions de la langue anglaise et de l'apprentissage de l'anglais ?

Graphique 39 – Evolution de l'avis concernant l'apprentissage de l'anglais

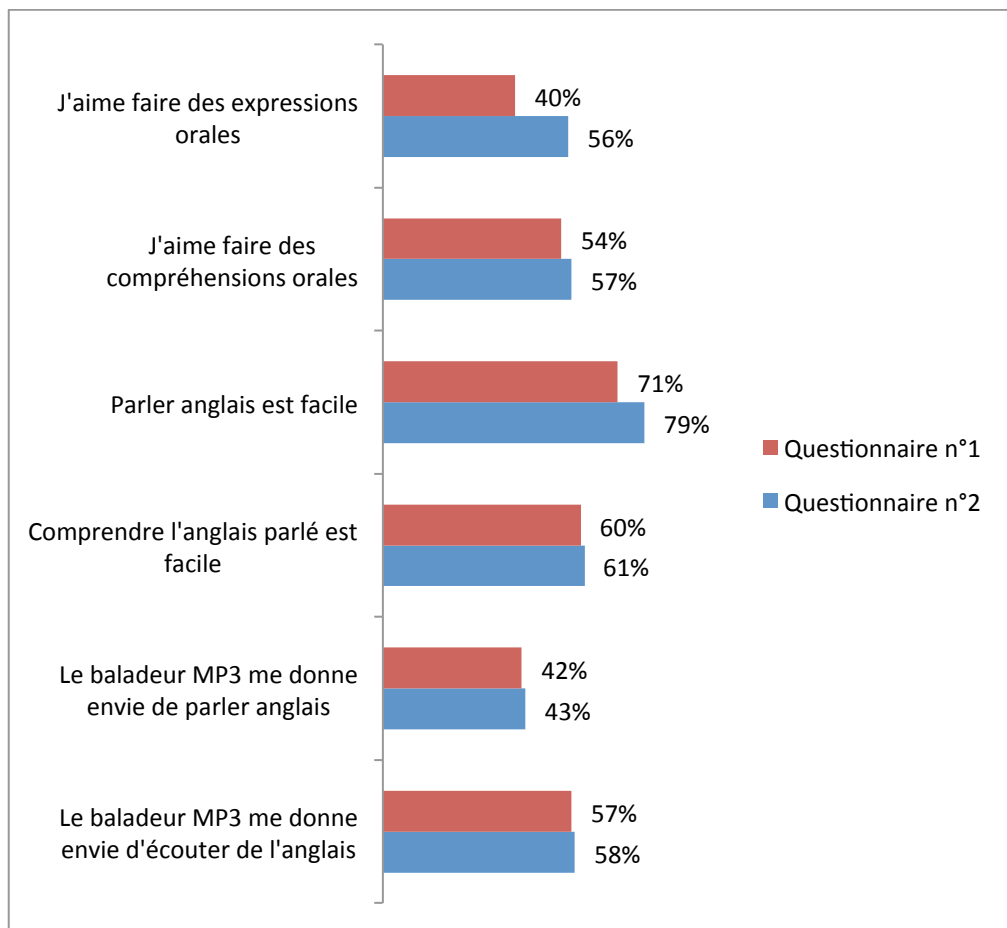




L'utilisation du baladeur MP3 n'a pas du tout modifié les représentations des apprenants par rapport à la langue anglaise et à son apprentissage : les apprenants sont toujours aussi disposés à apprendre l'anglais. Le statu quo obtenu à ces différents items peut peut-être s'expliquer davantage par le fait que les taux de réponses positives étaient déjà très élevés avant l'expérimentation.

Si les avis ont été identiques à l'égard de l'apprentissage de l'anglais en général avant et après l'introduction des baladeurs MP3, il est intéressant de voir si c'est également le cas concernant l'anglais oral. En effet, l'utilisation du baladeur MP3 pour le cours d'anglais avait pour objectif de travailler et de renforcer les compétences orales de production et de réception.

Graphique 40 – Evolution de l'avis concernant l'anglais oral



Nous pouvons tout d'abord constater un avis plus homogène sur les activités langagières orales. La différence de goût entre compréhension orale et expression orale s'est réduite (1 seul point pour le questionnaire n°2, contre 14 points pour le

questionnaire n°1). Ensuite, le graphique montre que les avis ont tous évolué de manière positive. Les données sont toutefois plus ou moins identiques concernant la réception orale : les résultats sont similaires, que ce soit dans l'envie de faire des compréhensions orales, dans la perception de la facilité/difficulté de comprendre l'anglais parlé, et dans l'envie d'écouter de l'anglais suite à l'utilisation des baladeurs MP3. L'expérimentation a eu en revanche un plus fort impact sur l'activité d'expression orale. Les élèves sont plus nombreux à apprécier les activités de production orale (+ 16 points). Ils sont également plus nombreux après l'expérimentation à trouver facile de s'exprimer en anglais (+ 8 points). D'après les remarques des élèves, ce plus grand engouement pour l'activité de production orale serait dû aux phénomènes induits par la technologie (ex : absence du jugement des autres<sup>101</sup>, gain de temps), et non à la technologie elle-même :

C'est une nouvelle méthode, plus pratique surtout pour les élèves timides, qui n'aiment pas parler à l'oral devant tout le monde. De plus, on est seul face au MP3 donc on est plus concentré car on est isolé avec notre MP3.

L'utilisation du MP3 permet un gain de temps dans le sens où tous les élèves l'utilisent (10 min) au lieu faire passer les élèves un par un (90 min).

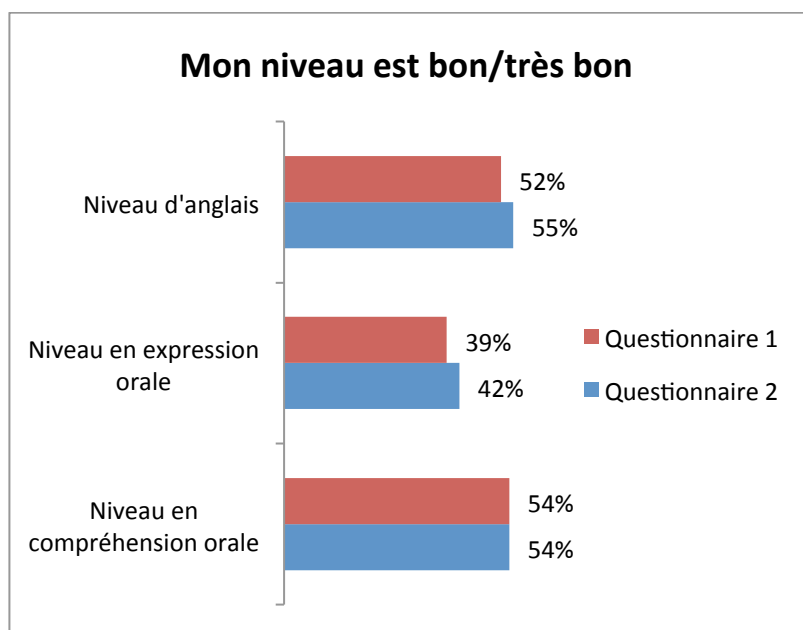
Paradoxalement, les élèves ne sentent pas plus motivés à parler anglais grâce au baladeur MP3. Or, le fait est qu'ils ont un goût plus prononcé pour l'expression orale à la fin de l'expérimentation. Ce décalage montre que l'utilisation des baladeurs a eu un certain impact sur la perception de l'activité d'expression orale par les élèves, mais que les élèves n'en ont pas nécessairement pris conscience.

Qu'en est-il de la perception des élèves de leur niveau d'anglais ? Suite à l'utilisation du baladeur MP3 en cours d'anglais, les élèves se sentent-ils plus performants en anglais en général, en expression orale et en compréhension orale en particulier ?

---

<sup>101</sup> Le regard des autres est l'élément principal d'anxiété lorsque les élèves doivent d'exprimer. Or, l'utilisation du baladeur MP3 les libère de la pression de la classe (car le travail est individuel), ce qui permet une dédramatisation de la prise de parole. L'erreur n'est plus connue que du professeur et de l'élève.

Graphique 41 – Evolution de la perception des élèves à l'égard de leur niveau d'anglais



Les résultats obtenus sont quasiment identiques pour le questionnaire n°1 et pour le questionnaire n°2. Les élèves n'ont pas l'impression d'avoir amélioré leur niveau d'anglais ni d'avoir beaucoup progressé dans les différentes activités langagières orales (seuls 3% d'élèves considèrent qu'il y a eu une évolution ascendante dans leur niveau général d'anglais et dans leur niveau en expression orale). Ils n'ont pas non plus l'impression d'avoir régressé. Pour un résultat plus fin, il aurait fallu attribuer des numéros à chaque participant pour comparer leurs réponses au premier et deuxième questionnaire. Cela aurait permis de voir plus en détail si les élèves avaient le sentiment d'avoir progressé ou non. En effet, si les données sont ici similaires, nous ne sommes pas en mesure de dire combien d'élèves sentent réellement que leur niveau a augmenté ou baissé.

L'utilisation du baladeur MP3 ne semble pas les avoir aidés particulièrement à s'améliorer. C'est d'ailleurs cette idée qu'une participante a exprimé dans les remarques. Pour elle, les baladeurs sont inutiles car ils ne lui permettent pas d'accroître ses compétences en compréhension orale : « Ça ne change rien à mon niveau et ça m'énerve davantage de ne pas comprendre. »

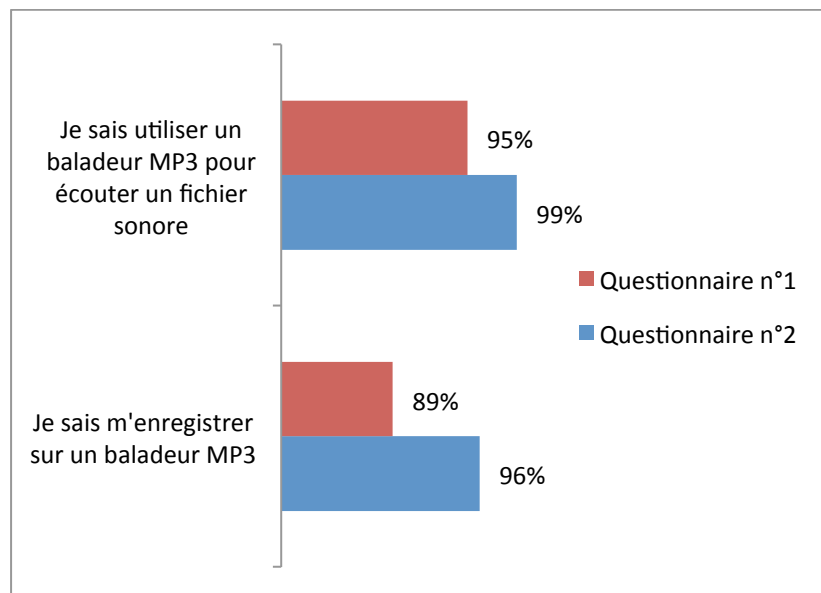
Rappelons que cette perception est subjective et n'est donc pas le reflet de leurs progrès réels. Il serait d'ailleurs intéressant de mener une étude sur les

progrès réels des élèves. Pour ce faire, il ne faudrait plus utiliser un questionnaire à destination des élèves, mais par exemple analyser leurs résultats aux différents tests, analyser leurs stratégies d'apprentissage, décortiquer les enregistrements (en production orale)...

### 5.2.3 Utilisation du baladeur MP3

Concernant la perception des élèves de leur propre maîtrise technique, les résultats montrent une progression des réponses positives, malgré des taux déjà très élevés avant l'expérimentation.

*Graphique 42 – Evolution de l'expertise technique des élèves à l'égard des baladeurs MP3*



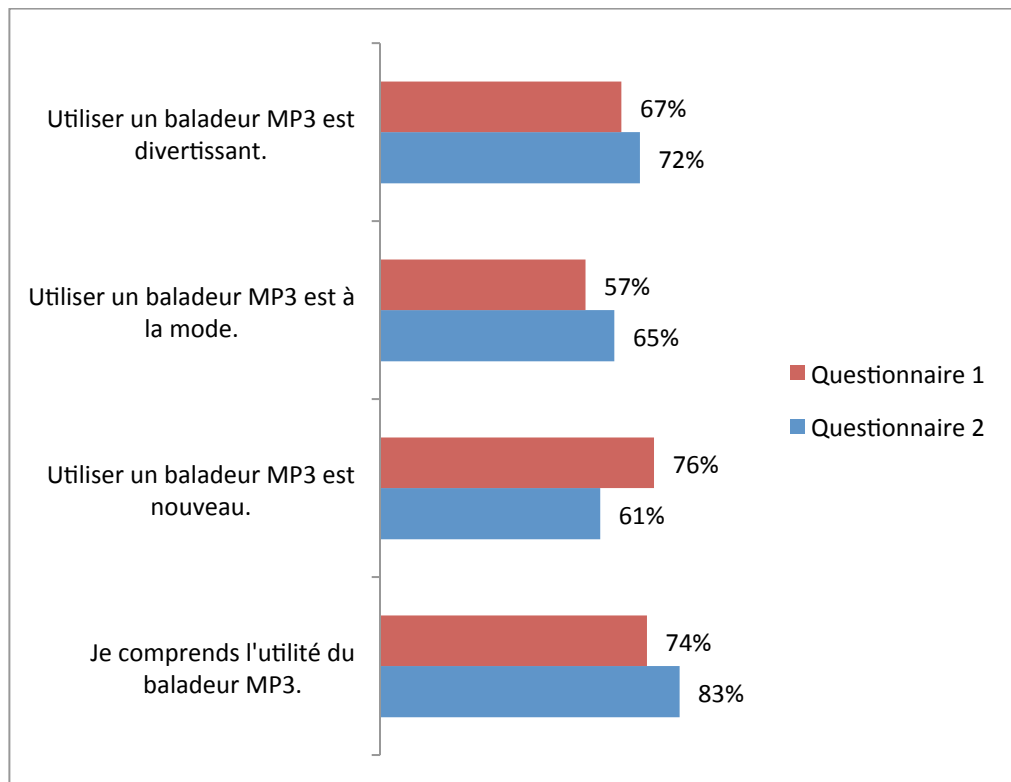
Les réponses positives sont quasi-unanimes, en réception tout comme en production. Seuls 4 élèves considéraient qu'ils ne savaient pas utiliser un baladeur MP3 pour écouter un fichier sonore, tandis que 9 élèves ne se jugeaient pas aptes à s'enregistrer sur un baladeur. Cela peut être dû au fait que certaines classes n'ont pas toutes utilisé le baladeur MP3 à la fois pour des activités de compréhension orale et des activités d'expression orale. Les classes de 1<sup>ère</sup> L et de Tle L n'ont par exemple fait aucune compréhension orale à l'aide d'un baladeur MP3 pendant l'année. Concernant les 9 élèves qui ne se considèrent pas capables de s'enregistrer,

cela peut s'expliquer par le fait que certains ont pu demander de l'aide pour utiliser le baladeur MP3.

#### 5.2.4 Représentations du baladeur MP3 en contexte scolaire

Enfin, que pensent les élèves de l'utilisation du baladeur MP3 après s'en être servis pendant une année scolaire ? Adhèrent-ils toujours aux adjectifs proposés dans le questionnaire ?

Graphique 43 – Evolution de l'avis sur l'utilisation des baladeurs MP3



Les résultats obtenus montrent que les participants sont encore plus nombreux à être d'accord avec les affirmations du questionnaire. En effet, pour 4 élèves sur 5, l'utilisation d'un baladeur MP3 est divertissante<sup>102</sup> (+ 5 points), et 2 élèves sur 3 considèrent que c'est à la mode d'en utiliser un en classe (+ 8 points). Précédemment, une très grande majorité d'élèves considérait que le baladeur MP3

<sup>102</sup> Remarque d'un élève : « L'utilisation du baladeur en anglais est plutôt sympa. Ça nous fait sortir un peu du contexte papier-cahier-stylo. »

était utile pour le cours d'anglais (74%) ; ils sont encore plus nombreux à le penser une fois l'expérimentation faite (83%). Les élèves qui n'étaient pas encore persuadés de l'intérêt pédagogique du baladeur MP3 en classe ont pu comprendre avec l'usage à quoi cela servait : ces élèves font partie du groupe « majorité tardive » selon la terminologie de Rogers (1967).

Concernant l'aspect de nouveauté, la baisse significative de la proportion d'élèves (-15 points) est logique. En effet, l'utilisation de baladeur MP3 en contexte scolaire leur paraît plus familière après une année d'expérimentation. Il reste toutefois surprenant que le nombre soit encore de 61%, car utiliser un baladeur n'est fondamentalement plus nouveau pour eux. Toutefois, même si le baladeur MP3 a fait partie de leur environnement scolaire pendant un an, son utilisation n'est pas systématique, comme ce serait le cas par exemple d'un manuel ou du lecteur de CD de l'enseignant. Cette absence de systématisation dans l'utilisation du baladeur MP3, qui se manifeste à travers les occurrences perlées (moyenne : 4 occurrences pour chaque classe), ralentit le processus de normalisation, et cela peut expliquer que l'effet de nouveauté perdure dans une certaine mesure.

Après avoir passé en revue le degré d'accord des participants avec les énoncés imposés dans le questionnaire, nous allons étudier les réponses plus libres que les élèves ont apporté pour décrire leur expérience, et notamment analyser les termes utilisés.

Dans un premier temps, nous proposons le même tableau que nous avons présenté pour le questionnaire n°1. En rouge, sont néanmoins précisés les « nouveaux » adjectifs – i.e. ceux qui n'ont pas été cités dans le premier questionnaire.

*Tableau 16 – Liste des adjectifs cités dans le questionnaire n°2*

| <i>Adjectifs positifs</i> | <i>Adjectifs négatifs</i> | <i>Adjectifs neutres</i> |
|---------------------------|---------------------------|--------------------------|
| divertissant (x40)        | inutile (x14)             | facultatif (x1)          |
| utile (x39)               | inintéressant (x5)        | surprenant (x1)          |
| intéressant (x32)         | ennuyeux / ennuyant (x5)  | classique (x1)           |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>pratique (x30)<br/> nouveau (x21)<br/> amusant (x14)<br/> ludique (x13)<br/> éducatif (x11)<br/> cool (x11)<br/> sympa(thique) (x11)<br/> innovant (x7)<br/> simple (x6)<br/> rapide (x6)<br/> original (x6)<br/> moderne (x6)<br/> bien (x6)<br/> agréable (x5)<br/> instructif (x5)<br/> plaisant (x4)<br/> facile (x4)<br/> efficace (x4)<br/> intelligent (x3)<br/> enrichissant (x3)<br/> pédagogique (x3)<br/> motivant (x2)<br/> drôle (x2)<br/> fun (x2)<br/> intuitif (x2)<br/> jeune (x2)<br/> high-tech (x2)<br/> rentable (x1)<br/> gratifiant (x1)<br/> déstressant (x1)<br/> ingénieux (x1)<br/> tendance (x1)<br/> satisfaisant (x1)<br/> mieux (x1)<br/> super (x1)<br/> génial (x1)<br/> changeant (x1)<br/> rassurant (x1)<br/> important (x1)<br/> mélioratif (x1)<br/> distrayant (x1)</p> | <p>chiant (x5)<br/> inapproprié (x4)<br/> difficile (x3)<br/> stressant (x3)<br/> bizarre (x2)<br/> pénible (x2)<br/> compliqué (x2)<br/> problématique (x2)<br/> pas indispensable (x1)<br/> embêtant (x1)<br/> gênant (x1)s<br/> lassant (x1)<br/> énervant (x1)<br/> agaçant (x1)<br/> étrange (x1)<br/> laborieux (x1)<br/> froid (x1)<br/> pas convivial (x1)<br/> inquiétant (x1)<br/> individualiste (x1)<br/> trop personnel (x1)<br/> has-been (x1)<br/> déplacé (x1)<br/> forcé (x1)</p> | <p>intime (x1)<br/> fou (x1)<br/> banal (x1)<br/> différent (x1)<br/> convenable (x1)</p> |
|---|--|---|

|   |  |  |
|---|--|--|
| révolutionnaire (x1)<br>captivant (x1)<br>attirant (x1)<br>indispensable (x1)<br>ergonomique (x1) |  |  |
|---|--|--|

Contrairement au tableau du questionnaire n°1, la liste d'adjectifs positifs est plus beaucoup longue que celles des adjectifs négatifs ou neutres. Cela signifierait que les élèves sont plutôt plus favorables à l'utilisation du baladeur MP3. Même si de nouveaux adjectifs ont été utilisés, les idées exprimées restent principalement les mêmes. Comme dans le premier questionnaire, les avis positifs mettent en avant l'aspect divertissant, intéressant, novateur, efficace, moderne, simple, pratique, rassurant et motivant des baladeurs ; quant aux avis négatifs, les appareils MP3 sont décrits comme difficiles, inutiles, ennuyeux, étranges, non nécessaires et trop personnels. Cette conclusion se valide également à travers le nuage d'adjectifs-clés qui intègre visuellement la fréquence de proposition des adjectifs.

Les adjectifs qui ressortent sont presque unanimement positifs (excepté « inutile », « inintéressant », « chiant », « stressant »). Le terme le plus mis en valeur est « divertissant ». Celui-ci était certes un adjectif important dans le premier questionnaire, mais il n'était pas l'adjectif le plus plébiscité. Si le baladeur MP3 est un objet de divertissement dans la sphère privée car il permet d'écouter de la musique, il semble garder cette spécificité dans la sphère scolaire – il y a donc un phénomène de transfert, et la frontière entre les deux sphères est moins rigide. Ce constat a d'ailleurs déjà été fait lors de l'analyse d'autres items.

Les dimensions de praticité, de nouveauté, d'utilité et d'intérêt apparaissent de nouveau, tandis que la modernité de l'appareil ne ressort plus comme précédemment.

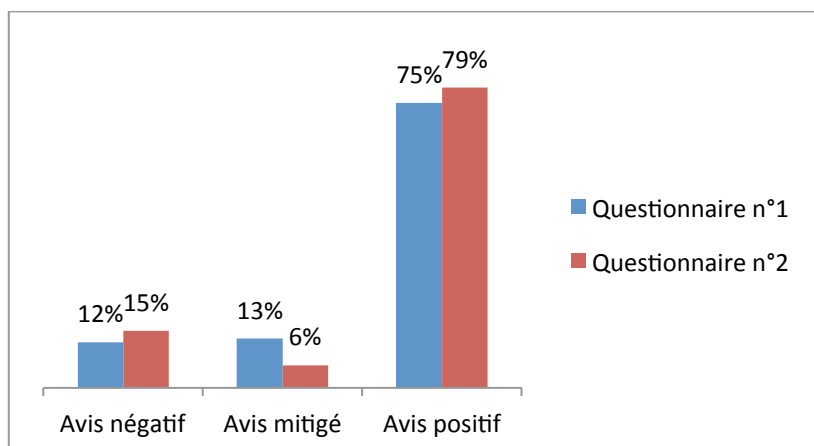




Figure 31 – Nuage d’adjectifs clés du questionnaire n°2

Cette tendance à une opinion positive sur les baladeurs MP3 en classe se confirme enfin dans la polarité de l’ensemble des 3 adjectifs exprimés.

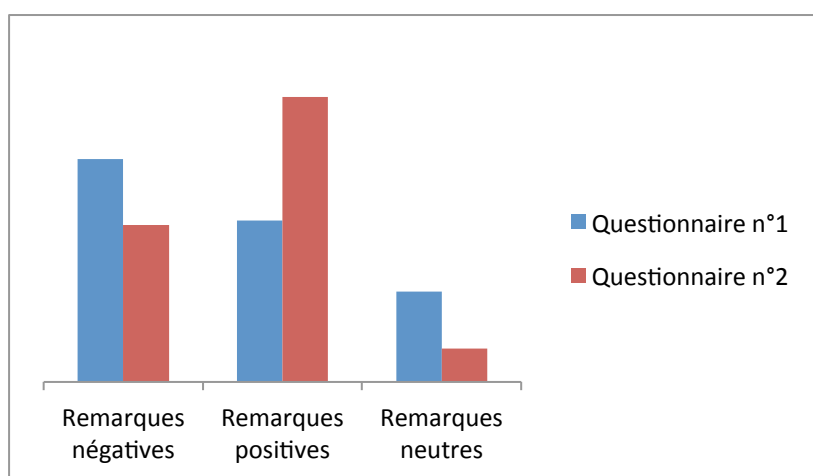
Graphique 44 – Evolution de l’avis général donné par les 3 adjectifs



Le graphique ci-dessus montre que les avis sont encore une fois majoritairement positifs (pour 4 élèves sur 5). La proportion des avis mitigés a diminué ; le taux est très faible – seuls 9 élèves ont proposé un panachage d’adjectifs positifs et négatifs. Cela est probablement dû au fait que l’expérimentation a permis à chacun de se positionner – soit ils ont apprécié le fait d’avoir recours à des baladeurs MP3, soit ils n’ont pas aimé<sup>103</sup>.

Quant aux remarques proposées librement à la fin du questionnaire<sup>104</sup>, elles sont majoritairement positives, contrairement au questionnaire n°1.

*Graphique 45 – Evolution des remarques*



Le graphique ci-dessus indique que la tendance s’est inversée avant et après l’expérimentation. La baisse des remarques négatives est le reflet d’une attitude plus favorable de la part des élèves à l’égard des baladeurs MP3 dans un contexte scolaire.

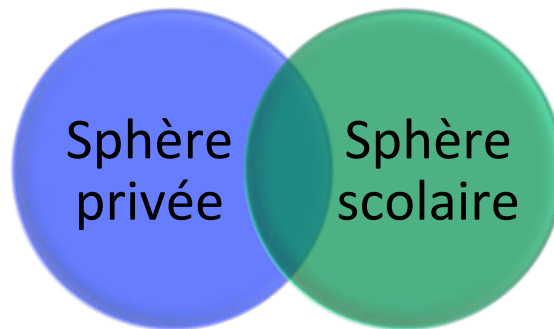
Pour conclure, les élèves sont généralement plus enclins à utiliser un baladeur MP3 en cours d’anglais suite à l’expérimentation de 9 mois. De plus, la frontière entre la sphère scolaire et la sphère privée est devenue plus perméable.

---

<sup>103</sup> Cette situation n’est pas sans rappeler le célèbre slogan du produit alimentaire anglais « Marmite » : « you either love it or hate it ».

<sup>104</sup> Cet item facultatif a été complété par 15 participants, soit 1 élève sur 10 (contrairement au questionnaire n°1, où cet item a obtenu 32 réponses, soit 4 élèves sur 10). Voir annexe 5.

Les élèves conçoivent désormais plus facilement le détournement d'usage qui est opéré :



*Figure 32 – Imbrication des sphères à l'issue de l'expérimentation*

Si l'utilisation du baladeur MP3 à l'école est moins surprenante pour eux et si cet objet fait désormais partie des deux sphères, la normalisation n'est toutefois pas atteinte.

## **CHAPITRE 6**

## **DISCUSSION**

---

L'objectif de ce présent chapitre est de discuter les résultats détaillés dans le chapitre 5, et notamment d'apporter des explications sur les attitudes que nous avons mises au jour et de les interpréter.

Nous passerons en revue nos différentes hypothèses de départ, qui ont dirigé notre étude, et essayerons de voir si nous pouvons les valider ou, au contraire, les infirmer.

Cela nous permettra de voir si la modélisation de la situation d'apprentissage que nous avons présentée en début de thèse est cohérente par rapport aux données de l'expérimentation.

Dans cette discussion, nous tenterons également de mettre en parallèle les résultats obtenus avec d'autres conclusions apportées dans la littérature des TIC à l'école afin d'évaluer la représentativité de nos résultats.

## 6.1 HYPOTHESE PRINCIPALE

Commençons par l'hypothèse principale.

**Une normalisation du baladeur MP3 dans la sphère privée ne serait pas suivie *de facto* par une normalisation dans le domaine scolaire.**

Les résultats de notre étude ont montré que les élèves d'aujourd'hui appartenait effectivement à la génération Y eu égard à leur utilisation du baladeur MP3 *dans la vie quotidienne*<sup>105</sup> : ils présentent un niveau d'équipement très élevé ; ils utilisent régulièrement leur baladeur MP3<sup>106</sup> ; ils font preuve d'un intérêt pour les technologies et d'une certaine expertise. Il y a effectivement une normalisation du baladeur MP3 dans la sphère privée.

Toutefois, cette fréquence d'utilisation du baladeur MP3 élevée à la maison n'est pas suivie d'une acceptation développée du baladeur MP3 dans la sphère scolaire. En effet, les élèves ne plébiscitent pas le recours au baladeur MP3 en cours d'anglais : seuls deux-tiers des élèves s'y sont déclarés favorables. Ce résultat est tout de même paradoxal, car lorsque nous nous concentrons sur les avis récapitulatifs, l'attitude est plutôt favorable. En revanche, lorsque les items sont plus précis, nous nous rendons compte que les avis des élèves ne sont pas autant positifs. Ce paradoxe permet surtout de mettre en évidence la diversité des attitudes des apprenants.

Quelles sont les raisons de cette non-normalisation dans le domaine scolaire ?

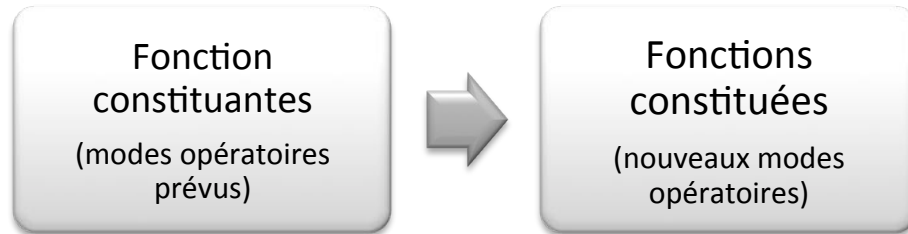
Tout d'abord, lorsqu'un baladeur MP3 est introduit dans le contexte scolaire, un détournement de sa fonction première a lieu : le prévu lors de la conception n'est pas identique au réel dans l'utilisation (il s'agit d'« un phénomène

---

<sup>105</sup> Il est important de bien dissocier ici vie quotidienne et contexte scolaire, car nos résultats montrent que la génération Y n'est pas applicable au contexte scolaire.

<sup>106</sup> Dans la sphère privée, il serait d'ailleurs plus exact de parler d'*usage* et non d'*utilisation* car le baladeur MP3 a une dimension sociale dans le domaine personnel ; il s'agit d'une action observée dans un groupe.

de catachrèse », selon Rabardel, 1995). Les « fonctions constituantes », celles qui ont été initialement prévues par le concepteur de l'outil, diffèrent des « fonctions constituées », celles qui sont créées lors de son usage (Rabardel, 1995) :



*Figure 33 – Le processus de catachrèse (d'après Rabardel, 1995 : 132)*

Par conséquent, l'artefact présent devant l'élève à l'école n'a plus les mêmes caractéristiques que celui qu'il manipule dans sa vie quotidienne. Il est reconstruit dans le domaine scolaire. C'est pourquoi la familiarité que présente le baladeur MP3 utilisé régulièrement à la maison n'est pas suffisante pour favoriser son introduction automatique dans la sphère scolaire. Lors du processus d'instrumentalisation en contexte scolaire, l'artefact évolue et de nouvelles fonctions émergent (les fonctions constituantes).

Nous nous situons ici dans une perspective résolument émergentiste. L'émergentisme est une branche des systèmes dynamiques et complexes. Cette théorie considère qu'un système est plus riche que la somme de toutes ses parties et que l'interaction entre les composants du système produit un changement global (Sockett, 2010) : de nouvelles propriétés émergent alors. L'émergentisme intègre le principe d'incertitude de Morin (1995), qui considère qu'aucun objet n'est figé de manière définitive au moment où celui-ci est construit.

Dans un deuxième temps, l'absence d'adhésion massive des élèves peut s'expliquer par leur compartimentation des sphères scolaires et privées. Les élèves étaient nombreux (la moitié) à penser qu'il n'existe pas de continuité entre la vie privée et l'école (il y a un temps pour travailler, et un autre pour se divertir). Ainsi, dans la mesure où le baladeur MP3 est perçu comme un objet appartenant à la vie quotidienne, il est plus difficilement intégrable à la sphère scolaire.

D'ailleurs, la quasi-totalité des élèves interrogés (95%) n'avait qu'un baladeur unique pour l'école et la maison (ils n'avaient pas un baladeur spécifique pour le lycée). Or, le pourcentage d'élèves favorables à cette nouvelle manière de pratiquer l'anglais est plus mesuré (64%). L'utilisation duelle de l'objet technologique (à la fois dans le contexte scolaire et dans le contexte privé) n'a pas entraîné une attitude positive à l'égard de son introduction en cours d'anglais. Les élèves qui avaient un baladeur spécifique pour l'école (78%) étaient d'ailleurs plus favorables à son utilisation en classe que ceux qui partageaient leur baladeur entre l'école et la maison (65%). Ceci vient renforcer le principe de compartimentation des sphères. Ainsi, une consommation sociale du baladeur MP3 n'implique pas son acceptation par les élèves en contexte scolaire.

Enfin, l'absence de plébiscite peut également trouver une explication dans le modèle d'ergonomie didactique que nous avons présenté et auquel nous adhérons. Nous développerons ce point ultérieurement (voir 6.3), mais nous pouvons d'ores et déjà indiquer que l'apprenant n'est pas seul face à la technologie dans la situation d'apprentissage ; la totalité du système est déterminante. Ici, le contexte plus général et les représentations des élèves sur l'école / l'apprentissage d'une langue étrangère peuvent ralentir le processus d'adhésion à l'innovation. Même si les élèves sont plutôt disposés à utiliser un baladeur MP3 et à innover, leurs représentations sont tellement ancrées qu'elles freinent le développement de l'innovation. L'attitude des enseignants peut aussi entrer en ligne de compte. En effet, l'utilisation des baladeurs MP3 n'est pas encore devenu un usage de classe : seuls 11% des enseignants de langue du lycée où s'est déroulée l'étude demandaient à leurs élèves d'utiliser un baladeur MP3. Le fait qu'il soit rarement intégré dans les pratiques pédagogiques des enseignants peut entraver le processus de normalisation, et cela a une répercussion sur l'attitude des élèves.

Comme nous l'avons souligné dans notre première partie<sup>107</sup>, les discours officiels des autorités éducatives promeuvent avec force les TIC à l'école. Dans un

---

<sup>107</sup> Voir 3.2.1.1.



rapport de 2010 (Fourgous), il était fait mention des « effets *démontrés* des TICE sur l'apprentissage des élèves » (Fourgous, 2010 : 11) : l'un d'entre eux était l'augmentation de l'envie d'apprendre. Or nos résultats n'ont pas confirmé cette affirmation.

Tableau 17 – Récapitulatif sur la motivation des élèves (2 questionnaires)

|  | Questionnaire n°1 | Questionnaire n°2 |
|--|-------------------|-------------------|
| Le baladeur me donne envie de parler anglais.          | 42%               | 43%               |
| Le baladeur MP3 me donne envie d'écouter de l'anglais. | 57%               | 58%               |

Les élèves ne sont pas particulièrement plus motivés à s'exprimer en anglais ou à écouter de l'anglais grâce à l'utilisation du baladeur MP3. Notre étude montre bien que les TIC n'ont pas un effet magique sur les apprenants ; ils ne possèdent pas de qualité motivationnelle par nature.

Par conséquent, il faut montrer une certaine réserve vis-à-vis des discours des autorités éducatives, car la concordance entre ces discours survalorisants et l'observation du terrain n'est pas avérée. Les discours institutionnels relèvent de l'« idéologie technique » (Wolton, 1997, cité par Guichon, 2011 : 144) selon laquelle tout outil technique est une promesse de progrès pédagogique. Nos résultats confirment le discours scientifique qui est plus prudent à l'égard du potentiel des TIC à l'école :

Au lieu de dire l'enseignant *doit*, la recherche en didactique des langues préfère dire l'enseignant *peut* dans certaines conditions, par rapport à certains objectifs et selon certaines démarches pédagogiques adaptées, intégrer les technologies dans ses pratiques. (Guichon, 2011 : 145)

Pourquoi le baladeur MP3 ne motive-t-il pas particulièrement les apprenants ? Essayons d'apporter une explication à cette attitude en analysant les réponses libres des élèves dans les deux questionnaires. La première explication se situe dans la non-perception de l'utilité du baladeur MP3<sup>108</sup>. Ce commentaire a été évoqué à plusieurs reprises par les élèves :

---

<sup>108</sup> Nous reviendrons en détails sur ce point en 6.4. Nous expliquerons en quoi la perception de l'utilité de l'objet permet un accueil favorable.

Ayant déjà eu l'occasion de tester ce nouveau système en cours durant mon année de 3<sup>ème</sup> en italien (LV2), je ne trouve pas cela très utile. (Q1)

Je ne trouve pas l'utilité d'utiliser un baladeur MP3. Je pense que cela serait plutôt un « amusement » pour les élèves. (Q1)

Je ne comprends pas l'intérêt d'un baladeur MP3 dans le milieu scolaire et notamment en cours d'anglais. (Q1)

Je ne comprends pas encore l'utilité du baladeur en cours d'anglais. (Q1)

D'autre part, l'absence de maîtrise technique peut également être un frein à la motivation des élèves à utiliser un baladeur MP3 en classe<sup>109</sup> (de la même manière que pour les enseignants) :

Fragmentation in mobile learning situations can be caused by the [...] technical problems, eg bad network connections, problems with the device or in the application. (Attewell & al, 2003 : 158)

Pour les activités d'expression orale, les élèves n'ont pas envie de parler à un baladeur en raison de la nature artificielle de la communication. Ils ont l'impression de parler dans le vide, face à une machine :

Il est difficile de parler tout seul à une « machine ». (Q1)

Parler dans le vide est très déstabilisant. (Q2)

Ils regrettent également le manque d'interaction :

Je trouve que trop utiliser ce genre d'appareil dans un contexte scolaire tue la communication ; cela peut aussi être négatif pour les élèves, qui ne prennent plus l'habitude de s'exprimer à l'oral en cours. (Q1)

Au lieu de voir le baladeur MP3 comme un outil permettant de s'entraîner à communiquer, certains élèves le perçoivent comme un objet qui entrave la communication.

Pour les activités de compréhension orale, l'absence de motivation a été explicitée par le fait que l'activité proposée ne permettait pas suffisamment de progresser (« Je trouve que d'écouter des chansons en anglais aide mieux à comprendre l'oral » Q1). Ici, l'explication provient non pas de l'objet technologique en lui-même, mais de l'activité intégrant l'objet. Le manque d'investissement des

---

<sup>109</sup> « L'ayant testé pour la première fois dans mon cursus scolaire l'année dernière, je peux vous dire que ça a été le chaos ! » (Q1) / « De toute façon, ils ont beau expliquer, ces boutons sont compliqués. » (Q1) / « Comment marche ce truc déjà ? » (Q2)

élèves serait donc lié à l'activité. Cela semble, une fois encore, confirmer notre modélisation systémique de la situation d'apprentissage.

La conclusion à laquelle nous arrivons est similaire à la remarque que Young faisait déjà en 2007 :

While the use of iPods and MP3 players is common among students, the use of these devices and podcasts/podcasting for educational purposes is still in an infancy stage. (Young, 2007)

Il y a donc eu peu d'évolution ces dernières années dans le développement et l'intégration des baladeurs MP3 en classe.

Par conséquent, notre hypothèse principale a été validée par notre étude. Nous allons à présent nous pencher sur nos hypothèses secondaires, et les détailler les unes après les autres.

## 6.2 HYPOTHESE N°2

**L'attitude des apprenants face à l'introduction du baladeur MP3 en cours d'anglais ne serait pas homogène.**

Nous avons vu dans la section précédente l'absence de plébiscite de la part des élèves face à l'introduction du baladeur MP3 en classe. Certains ont eu une attitude favorable par rapport à l'initiative tandis que d'autres n'y étaient pas favorables. Tous les apprenants ne disent pas *iPod you...* Ce premier constat est en accord avec la thèse développée dans le chapitre 2 (voir 2.1) selon laquelle il n'existe pas *un* apprenant, mais *des* apprenants. A partir de là, il n'existe pas une seule construction de l'objet technologique, mais diverses constructions. La représentation du baladeur MP3 n'est donc pas la même d'un apprenant à un autre.

De la même manière que certains auteurs ont développé un profil du « bon apprenant de langue » (Rubin, 1975 ; Stern, 1975), il est intéressant de pousser l'analyse de cette hétérogénéité des apprenants et d'essayer de déterminer un profil d'élève favorable au baladeur MP3 en contexte scolaire. Ce choix ne comporte pas de jugement de valeur. Le profil « défavorable » est tout autant intéressant. Dans la mesure où les deux aspects sont indissociables car opposés, présenter le profil « favorable » revient en quelque sorte à présenter également le profil « défavorable ».

Quelles sont alors les caractéristiques de « l'apprenant nomade » ? Nous procéderons à une analyse critériée des données obtenues dans le questionnaire n°1<sup>110</sup>, en croisant les variables à l'aide de tableaux croisés. Les variables dépendantes sont celles qui sont influencées par les valeurs d'une autre variable ; les variables indépendantes sont explicatives. L'objectif est voir s'il existe un lien entre les deux variables.

Nous analyserons dix variables qui émanent de notre réflexion dans le chapitre 4 (élaboration des items du questionnaire) : le sexe, l'âge et la durée des études de l'anglais, la classe et la filière, le degré d'expérimentation, la perception de l'école, la représentation de la langue anglaise et des activités langagières orales, la perception de son propre niveau de langue, l'appétence des élèves pour les technologies, la posture de l'enseignant face aux technologies et la valeur sociale attribuée au baladeur MP3.

Nous avons décidé dans un premier temps de choisir l'item I-22 « cette façon de faire de l'anglais me plaît » pour déterminer l'adhésion ou non des élèves. Cela permettra de déterminer plus facilement le profil de « l'apprenant nomade ». Dans un deuxième temps, nous essayerons d'expliquer les résultats obtenus, les uns après l'autre : cela permettra de détailler le profil.

---

<sup>110</sup> Nous verrons si les conclusions du deuxième questionnaire sont identiques dans une section ultérieure.

Tableau 18 – Pourcentage d'élèves favorables à l'introduction du baladeur MP3 en classe (questionnaire n°1)

|   | Pourcentage d'élèves ayant répondu favorablement à l'item « cette façon de faire de l'anglais me plaît »  |
|---|---|
| Sexe                                      | filles : 65%<br>garçons : 65%   |
| Âge                                       | 14-15 ans : 83%<br>16-18 ans : 59%<br>19-22 ans : 57%   |
| Durée d'étude de l'anglais <sup>111</sup> | 2-5 ans : 76%<br>6 à 8 ans : 61%<br>9-12 ans : 59%  |
| Classe                                    | 2 <sup>nde</sup> : 86%<br>1 <sup>ère</sup> L : 74%<br>1 <sup>ère</sup> STMG : 52%<br>Tle L : 37%<br>Tle S : 78%<br>Tle euro : 67%<br>BTS 1 : 56%<br>BTS 2 : 64% |
| Filière                                   | filière générale : 69%<br>filière technologique : 55%   |
| Degré d'expérimentation                   | élèves novices : 63%<br>élèves expérimentés : 66%   |
| Appétence pour l'école                    | oui : 72%<br>non : 55%  |
| Appétence pour la langue anglaise         | oui : 66%<br>non : 30%  |
| Appétence pour l'expression orale         | oui : 79%<br>non : 56%  |
| Appétence pour la compréhension orale     | oui : 74%<br>non : 49%  |
| Niveau de langue                          | bon-très bon : 66%<br>moyen : 64%<br>pas bon-pas bon du tout : 58%  |
| Appétence pour les                        | élèves « technophiles » : 70%   |

<sup>111</sup> Nous obtenons les mêmes tendances que nous nous intéressions à l'âge ou à la durée d'étude de l'anglais.

|  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| technologies                                     | élèves « technophobes » : 29%        |
| Posture de l'enseignant face aux technologies    | favorable : 67%<br>défavorable : 47% |
| Attribution d'une valeur sociale au baladeur MP3 | oui : 69%<br>non : 51%               |

Au terme de cette analyse critériée, nous pouvons proposer le profil de « l'apprenant nomade », favorable à l'introduction du baladeur MP3 dans le contexte scolaire :



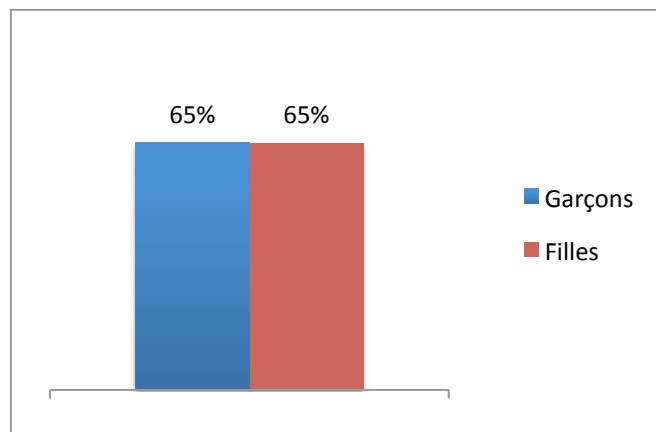
Figure 34 – Profil de « l'apprenant nomade » (questionnaire n°1)

Nous allons à présent passer en revue les différents aspects de l'« apprenant nomade ».

### 6.2.1 Sexe

Comme le montre le graphique ci-dessous, les filles et les garçons apprécient autant cette façon d'apprendre l'anglais.

Graphique 46 – « Cette façon de faire de l'anglais me plaît », selon le sexe

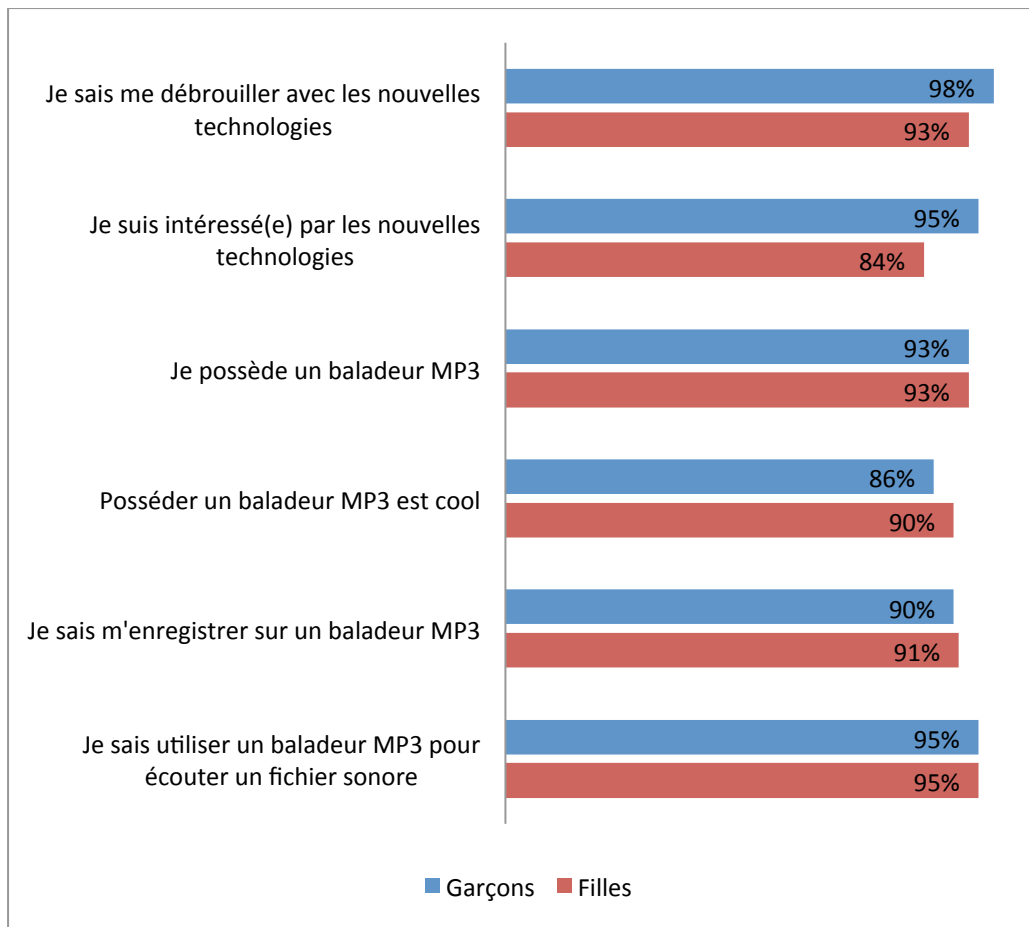


Le pourcentage est exactement le même pour les deux sexes : 2 filles sur 3, et 2 garçons sur 3. Cela semble contredire le « mythe de la fille technophobe » (Schoenberg, 2001).

Il est intéressant d'approfondir ces résultats en se penchant sur d'autres items afin de voir s'ils tendent tous vers la même conclusion, à savoir une homogénéisation des attitudes filles-garçons à l'égard des technologies et des baladeurs MP3.

Dans le graphique suivant, beaucoup de données sont également similaires pour les filles et les garçons. Les seules différences se situent dans le fait que les garçons se disent plus intéressés que les filles par les technologies (+11 points) et qu'ils se sentent davantage à l'aise avec les objets technologiques (+5 points), mais ces résultats restent assez proches. Il n'y a pas de meilleure expertise supposée de la part des garçons à l'égard d'un baladeur MP3 : filles et garçons considèrent qu'ils sont capables de se servir de cet objet.

Graphique 47 – Les technologies et les baladeurs MP3, selon le sexe



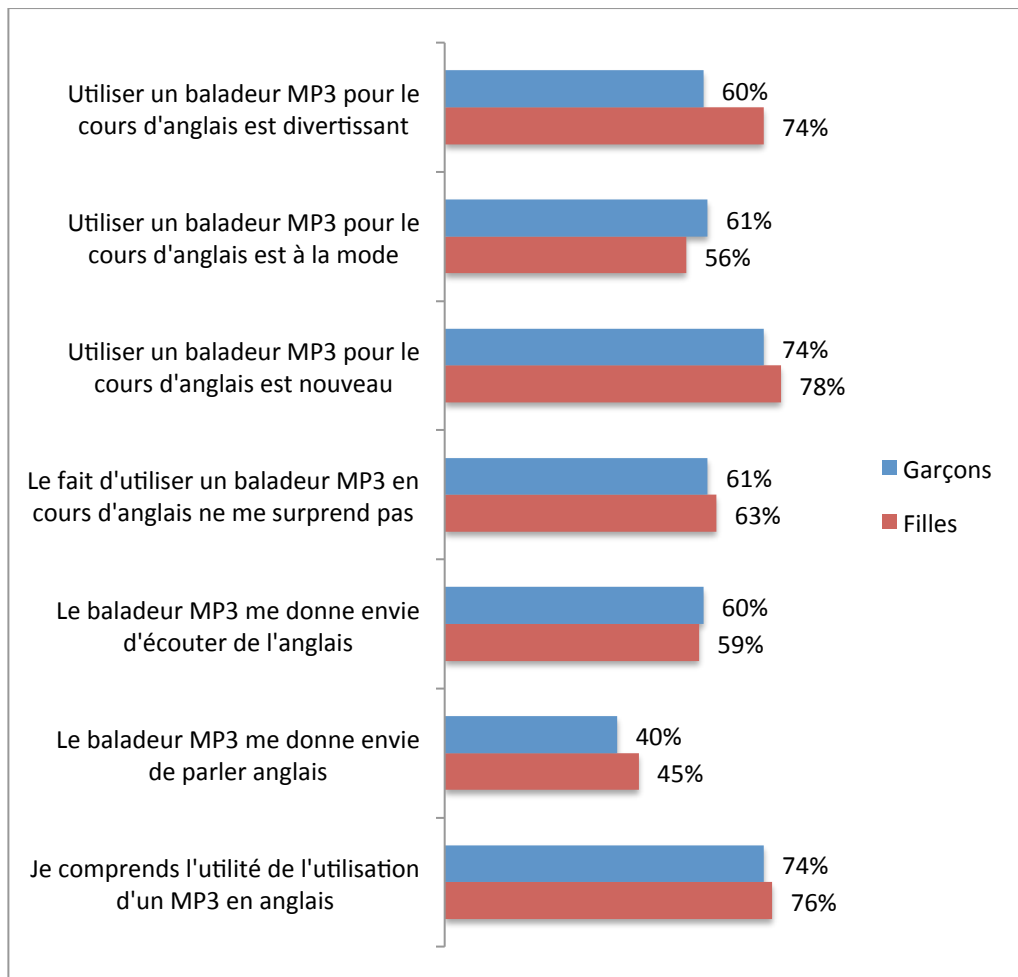
Pour conclure, il n’y a donc pas un intérêt beaucoup plus accru pour les technologies et un degré d’expertise plus élevé pour l’un ou l’autre des deux sexes. Filles et garçons ont l’air de présenter un profil plutôt identique à l’égard des technologies en général. Par conséquent, cela contredit l’idée commune selon laquelle les filles font preuve de moins d’intérêt et d’aptitude pour les technologies que les garçons :

Females constantly under-estimate their technological skills regardless of what their skills really are. (Sanders, 2005 : 11)

Qu’en est-il à présent de l’utilisation des baladeurs MP3 en cours d’anglais ? Existe-t-il un équilibre filles-garçons ?



Graphique 48 – L'utilisation du baladeur MP3 en cours d'anglais, selon le sexe



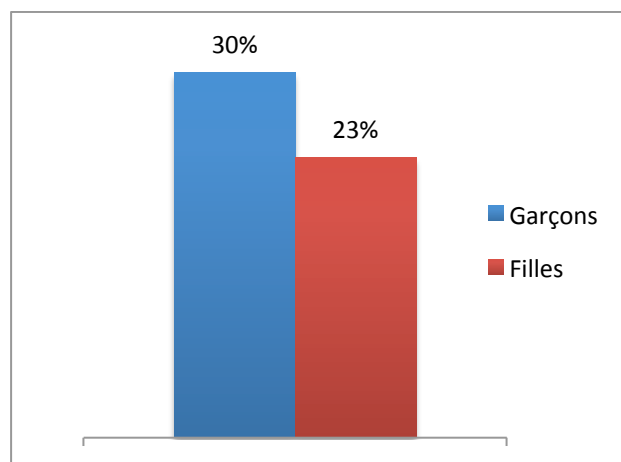
Les données sont plus ou moins similaires concernant le caractère « à la mode » (5 points) et « nouveau » (4 points) du baladeur MP3. La proportion de filles et de garçons surpris par l'introduction du baladeur MP3 et conscients de son utilité en cours d'anglais est également sensiblement la même (2 points pour les deux items). Concernant les activités langagières, l'impact du baladeur MP3 sur l'envie de parler anglais et d'écouter de l'anglais est perçu de manière plutôt semblable par les deux sexes (1 point et 5 points).

Toutefois, les filles sont plus nombreuses à penser que cette façon de faire de l'anglais est divertissante (+14 points). Ce résultat peut peut-être s'expliquer par une séparation plus importante des sphères publiques et privées chez les garçons que chez les filles. Cela voudrait dire que pour eux, l'objet est divertissant dans un cadre privé, alors que dans un cadre public, l'objet revêt une dimension plus

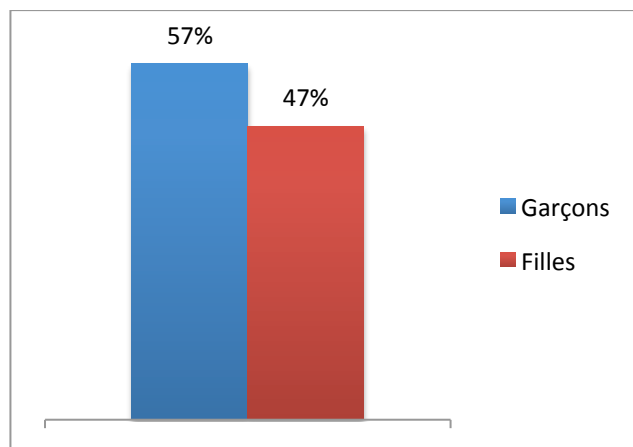
scolaire, et par conséquent moins agréable<sup>112</sup>. C'est ce que nous allons tenter de déterminer.

Ainsi, existe-t-il une plus grande perméabilité entre les deux domaines, scolaire et privé, chez les filles que chez les garçons ? Les filles appréhenderaient-elles l'artefact de la même manière que les garçons qu'il soit utilisé à l'école ou à la maison ?

Graphique 49 – « Le baladeur MP3 n'a pas sa place en contexte scolaire », selon le sexe



Graphique 50 – « L'école et la maison sont deux mondes distincts », selon le sexe



---

<sup>112</sup> Cela fait référence au principe d'instrumentalisation de Rabardel : étant donné que le contexte construit l'objet, la perception d'un artefact peut être différente d'un contexte à un autre.

Le graphique 49 montre que les garçons voient davantage que les filles une contradiction à utiliser un baladeur MP3 pour travailler en classe. Le graphique 50 indique que les garçons ont une représentation plus dichotomique des domaines. La frontière entre la sphère privée et la sphère scolaire est par conséquent plus imperméable chez les garçons. Par conséquent, si un baladeur MP3 est à l'origine un objet de divertissement dans la sphère privée et que l'école et la maison sont deux mondes distincts, alors il est logique que les garçons trouvent l'utilisation du baladeur MP3 en cours d'anglais moins divertissante. Le contexte scolaire réduit l'aspect divertissant que les garçons pouvaient attribuer au baladeur MP3 dans la vie quotidienne.

Ces résultats sur les baladeurs MP3 sont en accord avec les conclusions des autres chercheurs sur les TIC en général. Selon l'état de l'art, les garçons percevaient moins le côté ludique d'un objet lorsqu'il est introduit dans un contexte scolaire (Karsenti, 2003b ; Cooper, 2006 ; Schoenberg, 2001). Filles et garçons ne construisent pas l'instrument de la même manière. Par conséquent, les représentations du baladeur MP3 des filles et des garçons reposent sur des objets sociaux différents.

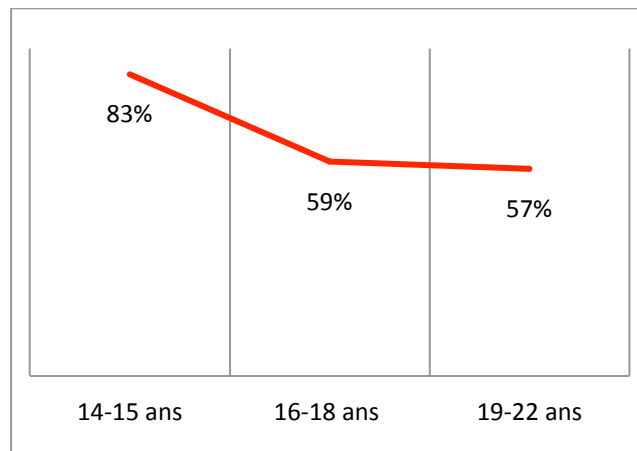
### **6.2.2 Âge et durée des études de l'anglais**

La deuxième variable concerne l'âge et la durée des études. Nous allons expliquer pourquoi ces deux indicateurs sont associés.

Pour l'âge, nous avons défini différentes tranches. Si nous avions présenté les données âge par âge, cela aurait représenté 9 catégories et les résultats auraient été moins lisibles. De plus, dans certaines catégories, la représentativité est très faible (par exemple, 1 seul élève de 22 ans, 3 élèves de 21 ans). Par conséquent, les participants sont regroupés en 3 tranches : les 14-15 ans, les 16-18 ans, et les 19-22 ans. Comment notre choix a-t-il été déterminé ? Les 14-15 ans sont les plus jeunes : ils sont généralement en 2<sup>nde</sup>, ils sortent à peine du collège et ont donc encore les méthodes de travail du collège (notamment en septembre). Les 16-18 ans représentent la tranche d'âge intermédiaire : ce sont souvent des élèves de 1<sup>ère</sup> ou Tle, que l'on pourrait qualifier de « lycéens-types » dans le sens où ils ont eu le

temps d'intégrer les objectifs du lycée. Enfin, les 19-22 ans sont les élèves les plus âgés : ils sont en formation post-bac (BTS)<sup>113</sup>.

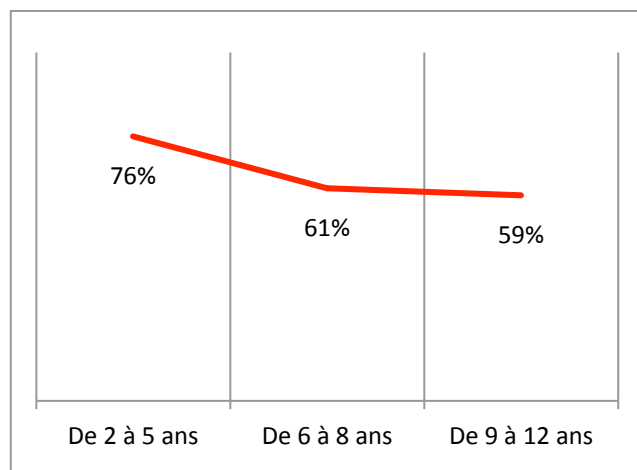
Graphique 51 – « Cette façon de faire de l'anglais me plaît », selon l'âge



Comme nous pouvons le constater, il y a une nette différence d'accueil entre les différentes catégories d'âge. Le graphique en courbe montre clairement que plus les élèves sont jeunes, plus ils sont favorables à l'introduction du baladeur MP3 en cours d'anglais (la ligne est descendante en continu).

Nous obtenons exactement la même tendance lorsque nous prenons la durée des études.

Graphique 52 – « Cette façon de faire de l'anglais me plaît », selon la durée d'étude de l'anglais



<sup>113</sup> Il est entendu que certains élèves de 2<sup>nde</sup> peuvent être plus âgés que 15 ans, que des élèves de BTS peuvent avoir moins de 19 ans, et des élèves de Terminale peuvent avoir plus de 18 ans. Ces élèves restent à la marge. Par conséquent, nous nous sommes basés sur l'âge moyen par niveau.

Ce résultat semble logique dans la mesure où plus un élève est jeune, moins il aura eu le temps d'apprendre l'anglais.

Ainsi, au lieu de prendre successivement les deux valeurs, nous allons nous concentrer sur l'âge.

*Tableau 19 – Le baladeur MP3 en cours d'anglais, selon l'âge*

|   | 14-15 ans | 16-18 ans | 19-22 ans |
|---|-----------|-----------|-----------|
| Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est divertissant.                | 90%       | 61%       | 67%       |
| Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est à la mode.                   | 71%       | 54%       | 53%       |
| Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est nouveau.                     | 77%       | 77%       | 78%       |
| Le fait d'utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais ne me surprend pas.    | 60%       | 62%       | 58%       |
| Un baladeur MP3 n'a pas sa place en contexte scolaire.                            | 14%       | 31%       | 21%       |
| Le baladeur MP3 me donne envie de parler anglais.                                 | 67%       | 35%       | 26%       |
| Le baladeur MP3 me donne envie d'écouter de l'anglais.                            | 79%       | 47%       | 49%       |
| Je comprends l'utilité de l'utilisation d'un MP3 en anglais.                      | 79%       | 75%       | 53%       |
| J'aimerais que mes autres profs de langues me demande d'utiliser un baladeur MP3. | 70%       | 42%       | 47%       |

Les données montrent de grandes disparités entre les tranches d'âges, et notamment entre la tranche d'âge 14-15 ans et les deux autres. Les élèves ont donc une représentation différente de l'utilisation de l'objet selon l'âge : les plus jeunes

sont beaucoup plus nombreux à percevoir l'aspect ludique du baladeur MP3 en cours d'anglais (+29 points) et à trouver l'utilisation en contexte scolaire à la mode (+18 points). Il y a également une différence majeure dans la motivation à pratiquer une activité langagière : plus les élèves sont âgés, moins ils sont d'accord avec le fait que le baladeur MP3 leur donne envie de parler anglais (-41 points) et écouter de l'anglais (-30 points), tandis que les 14-15 ans sont plus motivés. Enfin, les plus âgés ont plus de difficulté à comprendre à quoi sert un baladeur MP3 en cours d'anglais (-24 points) et ne sont pas favorables à une généralisation dans les autres cours de langues (-23 points).

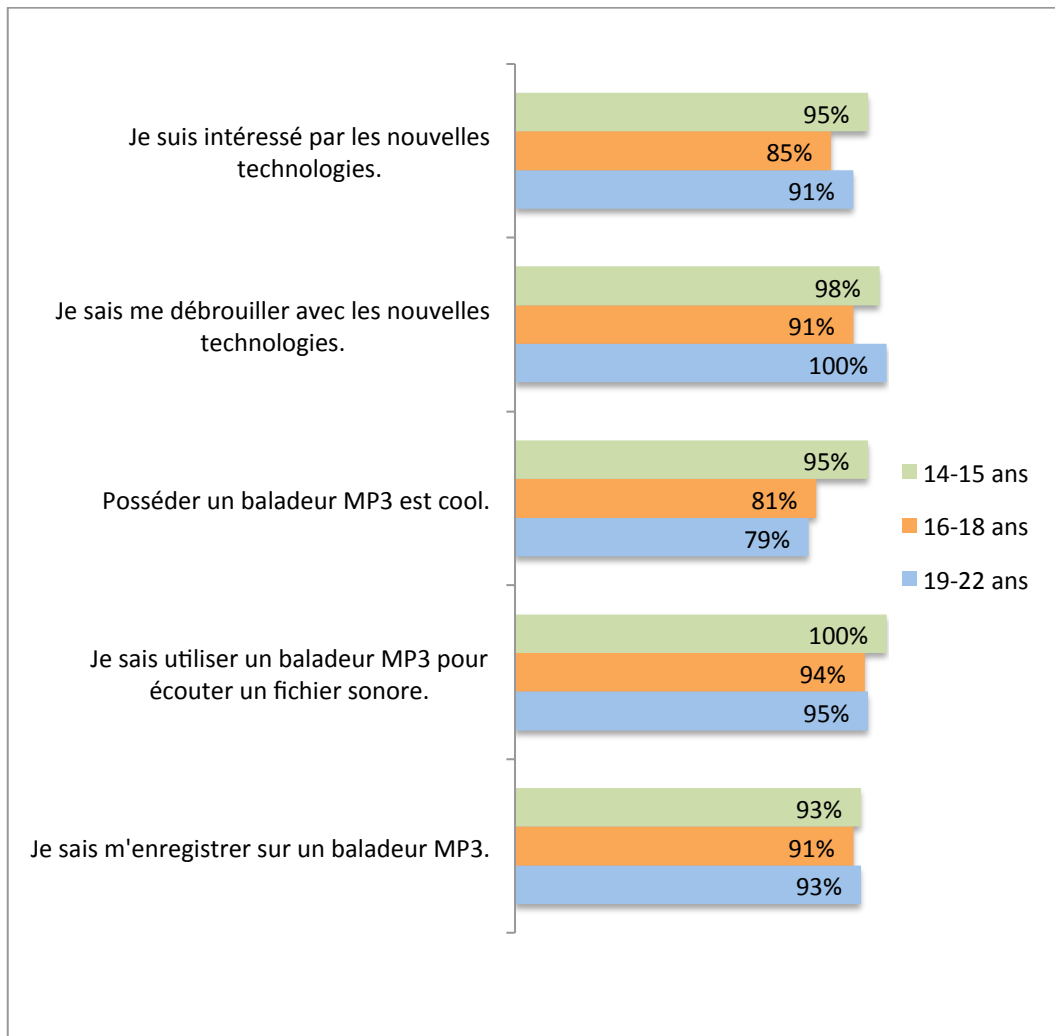
Les trois tranches d'âge s'accordent toutefois sur le fait que l'introduction du baladeur MP3 est quelque chose de nouveau pour eux, et le taux d'élèves surpris par cette nouveauté est presque le même pour tous les âges.

Enfin, les élèves les plus jeunes, qui sont les plus favorables à l'introduction du baladeur MP3 en classe, sont aussi les moins nombreux à trouver cette introduction inappropriée (1 élève de 14-15 ans sur 10, contre 1 élève de 16-18 ans sur 3). Cela signifie alors que plus les élèves sont jeunes, moins la frontière entre la sphère scolaire et privée est grande.

Cette différence d'accueil entre les différentes catégories est-elle liée à un intérêt pour les technologies et une maîtrise technique disparates selon les tranches d'âge ?

D'après le graphique proposé ci-après, nous obtenons globalement les mêmes résultats pour les différents items, même si les données restent toujours les plus élevées pour la tranche 14-15 ans. Nous pouvons toutefois remarquer deux légères différences. Tout d'abord, plus les élèves sont jeunes, plus ils trouvent qu'il est « cool » de posséder un baladeur MP3. De plus, l'intérêt pour les technologies est plus développé chez les 14-15 ans et les 19-22 ans. Ce petit écart se retrouve aussi dans une plus grande expertise chez les plus jeunes et les plus âgés.

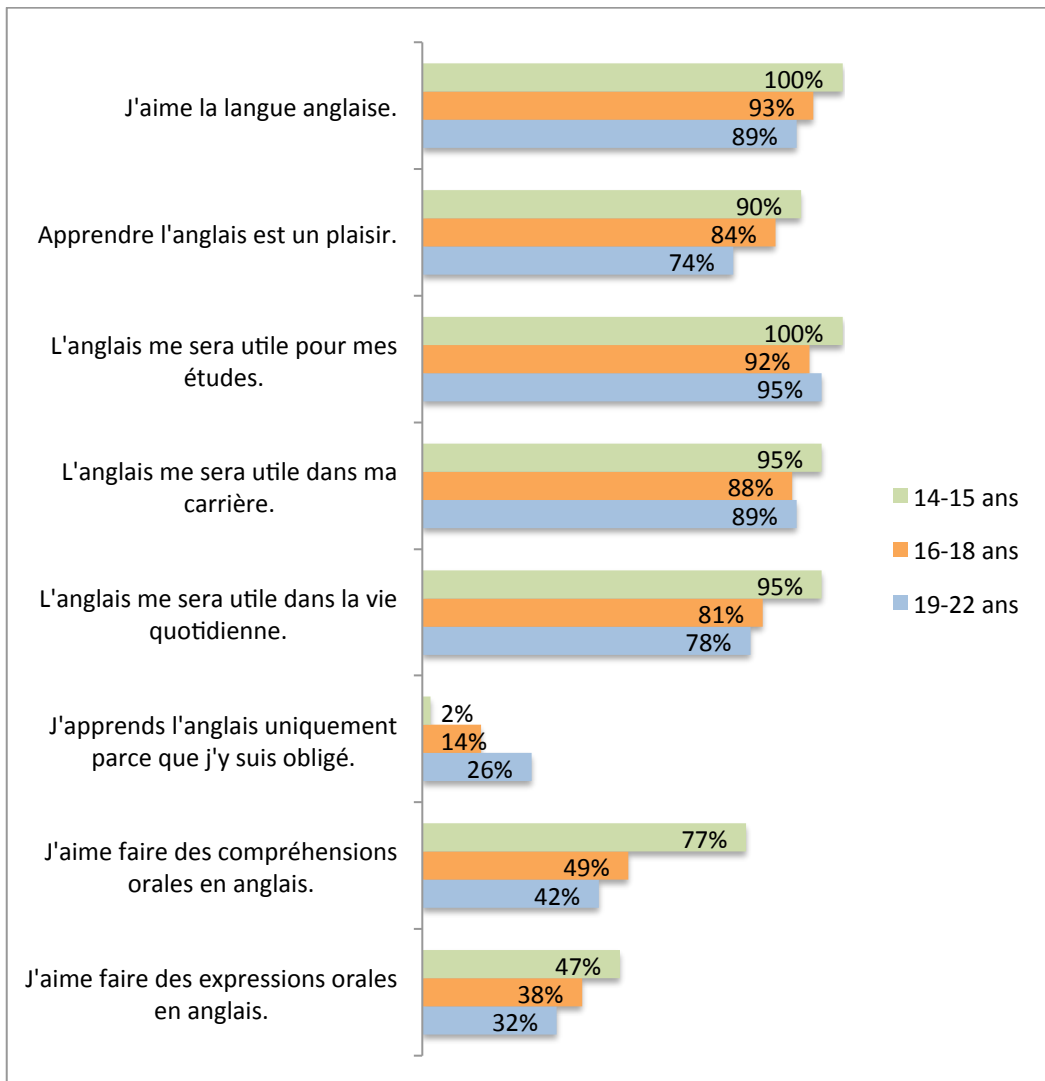
Graphique 53 – Appétence et expertise pour les technologies et les baladeurs MP3, selon l'âge



Par conséquent, le goût plus prononcé des plus jeunes pour l'introduction du baladeur MP3 en cours d'anglais n'est pas vraiment en lien avec un goût plus développé pour les technologies en général ou une expertise supposée plus grande pour les baladeurs MP3.

Est-ce alors dû à une représentation différente de la langue anglaise et des activités langagières orales ?

Graphique 54 – Intérêt et goût pour la langue anglaise et les activités langagières orales, selon l'âge



Le premier constat que nous pouvons faire en regardant ce graphique à barres est que les données des 14-15 ans sont encore une fois les plus élevées parmi toutes les tranches d'âge (excepté pour la sixième catégorie, car la formulation de l'item ne correspondait pas à ce qui était préférable/attendu). Nous pouvons donc rapidement conclure que les plus jeunes ont plus d'appétence pour l'anglais en général, et les activités orales en particulier. Penchons-nous à présent sur les résultats individuels. En effet, la totalité des élèves de 14-15 ans disent apprécier la langue anglaise. Néanmoins, les données restent également très élevées pour les deux autres tranches d'âge.

Les réponses aux items montrent bien qu'on n'appréhende pas l'anglais (langue et apprentissage de l'anglais) de la même manière selon l'âge. La dimension



plaisante de l'apprentissage de l'anglais, par exemple, est moins partagée par les 19-22 ans. Cela peut s'expliquer par la durée des études : ils apprennent l'anglais depuis plus longtemps, et un phénomène de lassitude peut s'être installé. Cette tendance s'observe dans un autre item : 26% des 19-22 ans se sentent obligés d'apprendre l'anglais (ils n'auraient pas appris ou continué à apprendre l'anglais s'ils avaient pu choisir), ce qui n'est pas du tout le cas des 14-15 ans, qui apprennent l'anglais presque à l'unanimité par choix<sup>114</sup>. Les plus jeunes (14-15 ans) ont plus de facilité que les élèves les plus âgés (16-22 ans) à considérer que l'anglais peut leur servir dans leur vie de tous les jours. Etrangement, les 14-15 ans sont plus conscients du fait que l'anglais leur sera utile dans leur carrière. Nous aurions pu penser que les élèves les plus proches du marché du travail seraient plus sensibles à cette dimension.

Enfin, les élèves n'appréhendent pas non plus les activités langagières orales de la même manière. Il y a un écart au niveau de leur appétence pour l'expression orale (15 points entre les plus jeunes et les plus âgés), mais surtout une différence majeure concernant leur volonté de faire des compréhensions orales : seuls les 14-15 ans y sont véritablement favorables ; les autres tranches d'âge y sont beaucoup plus réticents (35 points d'écart).

L'attitude face à la langue anglaise et les activités langagières orales des plus jeunes semblent donc avoir un impact sur leur accueil favorable du baladeur MP3 en cours d'anglais. Dans la mesure où ils aiment la langue anglaise et pratiquer l'anglais, ils sont plus disposés à apprécier toutes les activités qui s'y rapportent. L'introduction du baladeur MP3 ne semble pas les déranger.

Enfin, le fait que les élèves les plus jeunes soient des apprenants plus favorables à l'introduction du baladeur MP3 peut s'expliquer par le principe de « modelage » (Delannoy, 2005) des apprenants. Plus un élève est âgé, plus il a des habitudes d'apprentissage. Plus il a des habitudes d'apprentissage, plus il lui sera difficile d'accepter un autre mode d'apprentissage. Il est fait ici référence à *l'habitus* de l'apprenant. Ce terme emprunté à Bourdieu (1972b) a été adapté à la didactique par Pothier et défini de la manière suivante : « une grammaire génératrice de nos

---

<sup>114</sup> Rappelons que les élèves de 2<sup>nde</sup> ont tous choisi de s'inscrire en section européenne anglais.

comportements » (Pothier, 2003 : 24). Il s’agit des structures construites sur des représentations plus ou moins partagées entre élèves (et enseignants). L’attitude des apprenants est générée par cet ensemble de schèmes de perception.

Starting from a young age, learners are exposed to educational traditions and consciously or not they develop some beliefs about learners are/should be and what the roles of learners and teachers are/should be. (Gabillon, 2005 : 250)

Les élèves ont donc construit des représentations par rapport à leurs expériences passées (i.e. sans utilisation de baladeur MP3) et les ont internalisées. De ce fait, toute transformation de l’habitus des apprenants est limitée. Ces représentations mentales et inconscientes ne sont certes pas immuables, mais elles sont ancrées depuis plus longtemps chez les apprenants les plus âgés, ce qui les rend moins disposés que leurs cadets à tout changement dans les pratiques de classe.

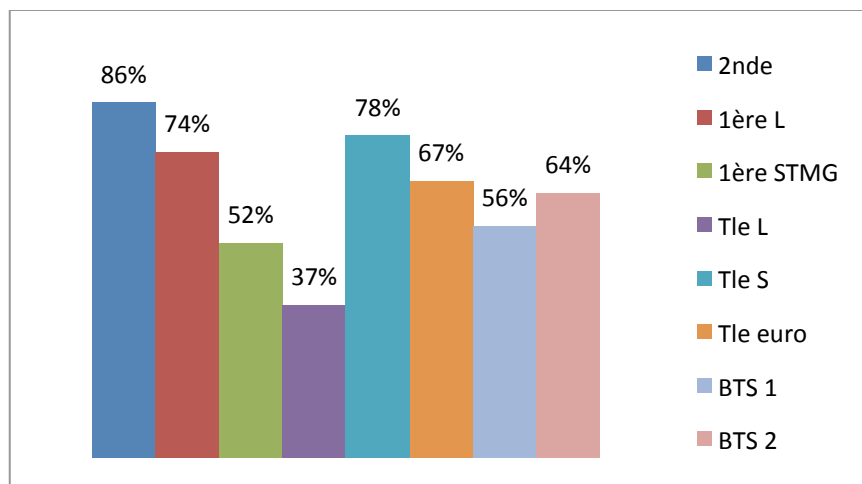
De plus, à partir du moment où les élèves deviennent des apprenants, leur « habitus d’apprenant » prend le pas sur « leur habitus d’individu » :

Leurs attentes sont plus influencées par leur expérience antérieure de l’enseignement dans un contexte scolaire que par leurs propres pratiques numériques. (Endrizzi, 2013)

### 6.2.3 Classe et filière

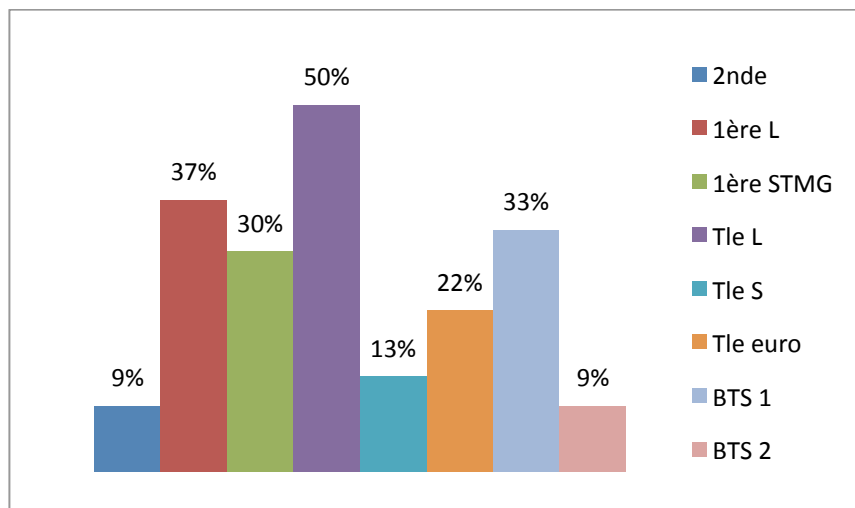
Comme nous pouvons le constater, les réponses sont très variables d’une classe à l’autre. Les élèves les plus enthousiastes sont les élèves de 2<sup>nde</sup>, de Tle S et de 1<sup>ère</sup> L. Les élèves de Tle L sont les plus réticents à utiliser un baladeur MP3 en classe (seul 1 élève sur 3 apprécie cette façon de faire de l’anglais).

Graphique 55 – « Cette façon de faire de l’anglais me plaît », selon la classe



Plusieurs hypothèses peuvent entrer en ligne de compte pour expliquer le manque d’engouement en Tle L : soit les élèves n’ont pas de goût particulier pour les technologies, soit ils ne sont tout simplement pas intéressés par cet objet en particulier et l’utilisation du baladeur MP3 dans la sphère scolaire leur déplaît. L’hypothèse de la série (littéraire) a été rejetée dans la mesure où les élèves de la 1<sup>ère</sup> L y sont quant à eux favorables. 83% des élèves de Tle L se disent être intéressés par les technologies : ce n’est donc pas un manque d’intérêt pour les technologies en général qui explique le résultat précédent.

*Graphique 56 – « Le baladeur MP3 n’a pas sa place en contexte scolaire », selon la classe*



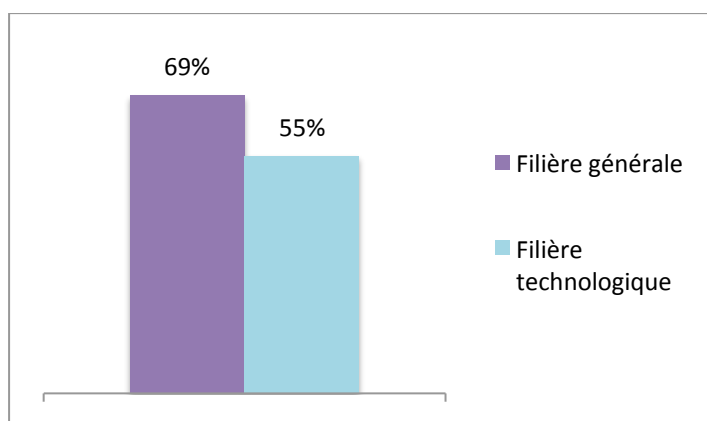
La moyenne des réponses positives de tous les élèves obtenue à cet item est de 26%. En Tle L, nous pouvons constater que le taux est de loin le plus élevé : beaucoup d’élèves (1 élève sur 2) considèrent que le baladeur MP3 est inapproprié en cours d’anglais. Cette compartimentation sphère privée/sphère scolaire plus importante en Tle L peut par conséquent expliquer la réticence plus grande de ces élèves à utiliser un baladeur MP3 en cours d’anglais.

Après avoir vu les données classe par classe, voyons à présent les résultats par filière<sup>115</sup>.

<sup>115</sup> Filière générale : 2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup> L, Tle L, Tle S, Tle euro / filière technologique : 1<sup>ère</sup> STMG, BTS1, BTS2

Excepté la Tle L, les élèves de la filière technologique (1<sup>ère</sup> STMG, BTS1, BTS2) semblent être moins séduits par l'introduction du baladeur MP3 en classe. Ils obtiennent les taux les plus faibles (voir graphique 5.40 : respectivement 52%, 56% et 64%). Cette tendance se retrouve si nous rassemblons les différentes données en deux catégories.

Graphique 57 – « Cette façon de faire de l'anglais me plaît », selon la filière



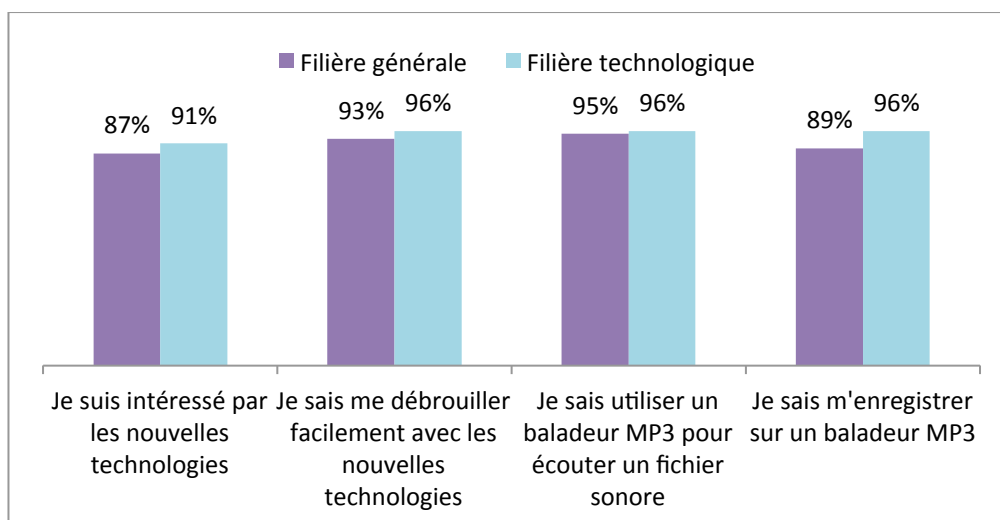
Contrairement à notre hypothèse, les élèves des filières technologiques, qui baignent plus dans les TIC, ne sont pas plus enclins à utiliser un baladeur MP3. Notre postulat initial s'explicitait par le fait que les élèves des séries technologiques étaient plus habitués à l'utilisation des TIC en classe par leur formation :

L'enseignement professionnel et technologique a naturellement intégré les TIC dans les disciplines où celles-ci constituent un outil de travail incontournable. (Chaptal, 2007 : 85)

Il n'y a donc pas d'impact positif dû à une utilisation plus accrue des ordinateurs. Il y aurait donc plutôt un sentiment de satiété lié aux objets technologiques qu'une influence motivationnelle.

Or, les 4 items suivants montrent en effet un intérêt et une expertise technique pour les technologies toujours plus élevés dans les filières technologiques (même si la différence reste ténue). L'explication réside dans une utilisation plus régulière des TIC.

Graphique 58 – Intérêt pour les technologies et expertise technique, selon la filière



Le fait que les élèves de filière technologique utilisent de manière régulière des ordinateurs en classe ne présuppose donc pas un accueil favorable à l'introduction du baladeur MP3 en cours d'anglais. Cela rejoint l'idée que les apprenants veulent une utilisation modérée des TIC en classe (Rickman & Grudzinski, 2000 ; Katz, 2005). Les conclusions de l'étude de Rickman & Grudzinski (2000) ont été les suivantes : les étudiants ne veulent pas des TIC 100% du temps scolaire – ils désirent une utilisation des TIC moins de la moitié du temps de classe (40%). Ainsi, à partir du moment où les élèves de STMG et de BTS utilisent déjà souvent les TIC en classe pour leurs matières d'enseignement technologique (et notamment les ordinateurs), l'introduction d'un objet technologique supplémentaire peut leur procurer un sentiment de lassitude.

Tableau 20 – Le baladeur MP3 en cours d'anglais, selon la filière

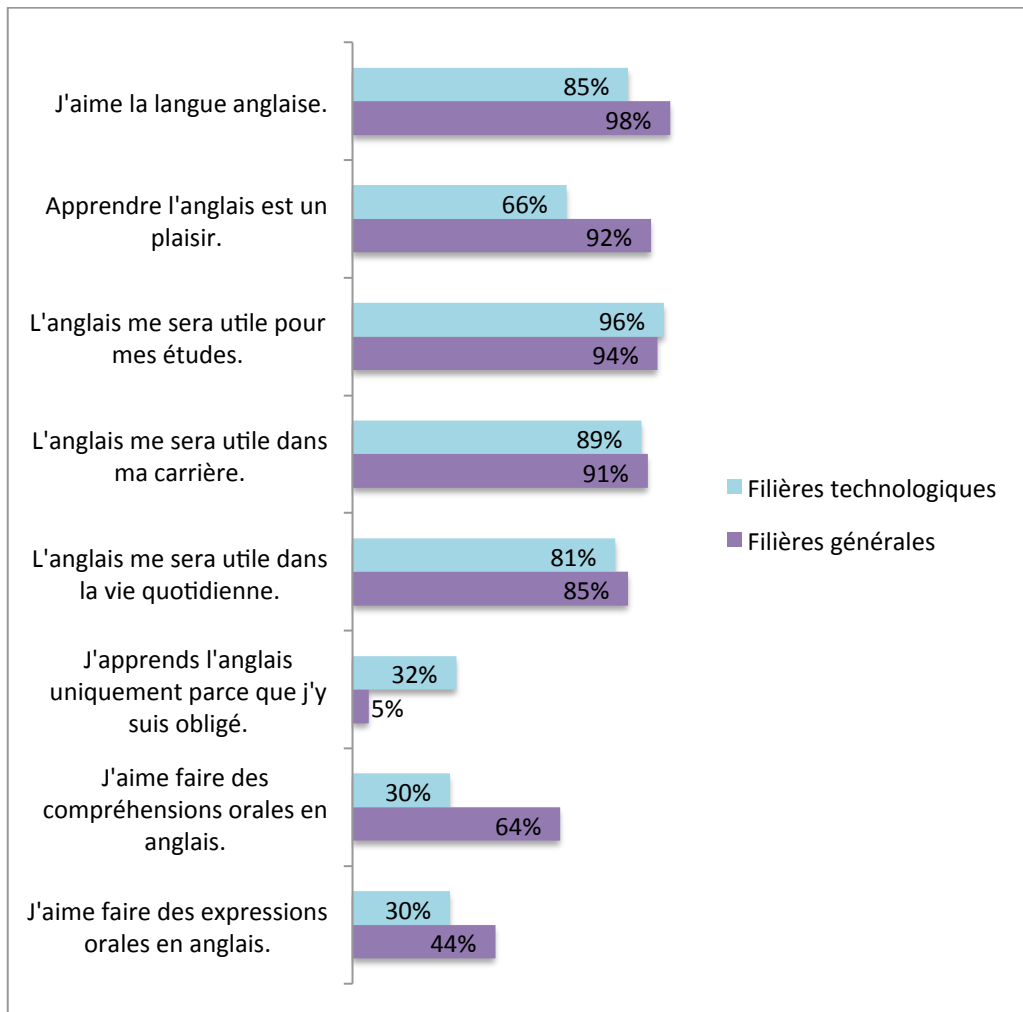
|   | Filières générales | Filières technologiques |
|---|--------------------|-------------------------|
| Utiliser un baladeur MP3 en cours d'anglais est divertissant. | 72%                | 63%                     |
| Utiliser un baladeur MP3 en cours d'anglais est à la mode.    | 60%                | 53%                     |
| Utiliser un baladeur MP3 en cours d'anglais est nouveau.      | 73%                | 87%                     |

|   |     |     |
|---|-----|-----|
| Le fait d'utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais ne me surprend pas.      | 61% | 65% |
| Un baladeur MP3 n'a pas sa place en contexte scolaire.                              | 26% | 26% |
| Le baladeur MP3 me donne envie de parler anglais.                                   | 47% | 30% |
| Le baladeur MP3 me donne envie d'écouter de l'anglais.                              | 60% | 50% |
| Je comprends l'utilité de l'utilisation d'un MP3 en anglais.                        | 78% | 69% |
| J'aimerais que mes autres profs de langues me demandent d'utiliser un baladeur MP3. | 53% | 40% |

L'attitude des élèves de filière technologique à l'égard du baladeur MP3 en cours d'anglais est en effet moins positif : les élèves trouvent l'expérimentation moins divertissante que leurs homologues de filière générale (- 14 points), même si cela leur paraît plus nouveau (+ 14 points) ; le baladeur MP3 leur donne moins envie de faire des activités orales de production et de réception (- 17 points, - 10 points) ; ils sont moins prédisposés à voir une généralisation de l'utilisation du baladeur dans les autres langues (- 13 points). Cela peut s'expliquer en partie par le fait que les élèves comprennent moins l'utilité d'utiliser un baladeur MP3 en cours (- 9 points). En effet, plus l'élève comprendra les objectifs de son professeur qui lui demande de se servir d'un baladeur, plus son investissement sera important (voir sous-chapitre sur la motivation, 1.3).

Est-ce la seule raison qui puisse expliciter cet accueil moins favorable chez les apprenants de filière technologique ?

Graphique 59 – Intérêt et goût pour la langue anglaise et les activités langagières orales, selon la filière



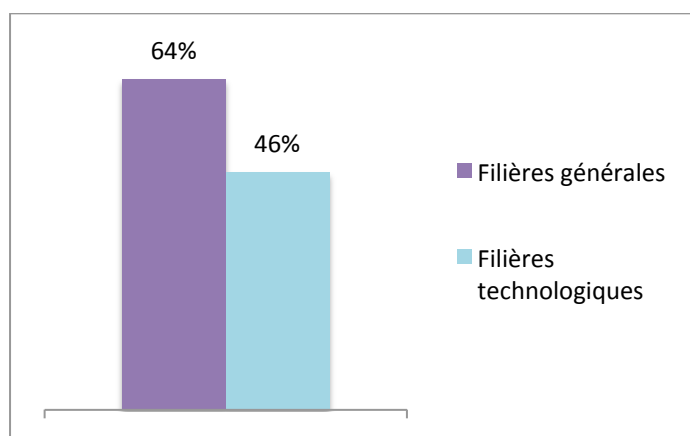
Lorsque nous regardons le graphique, nous pouvons voir immédiatement qu'il existe des différences entre les filières. Les élèves de filière générale ont un goût plus prononcé pour l'apprentissage de la langue anglaise (+ 13 points) et sont beaucoup plus nombreux à apprendre l'anglais par plaisir (+ 26 points) et par choix (+ 27 points). Ils apprécient également plus les activités langagières orales (+ 34 points pour les compréhensions orales ; + 14 points pour les expressions orales).

Toutefois, les élèves ont plus ou moins la même manière d'appréhender l'utilité de l'anglais dans le domaine privé, scolaire et professionnel (4 points, 2 points et 2 points).

L'accueil davantage favorable de l'introduction du baladeur MP3 par la filière générale est donc coordonné à une représentation plus valorisante de la langue anglaise et de l'apprentissage de l'anglais.

L'intérêt plus accru pour la langue anglaise des élèves de filière générale que de ceux de filière technologique peut également être mis en parallèle avec une attitude générale plus positive à l'égard de l'école.

Graphique 60 – « J'aime aller à l'école », selon la filière



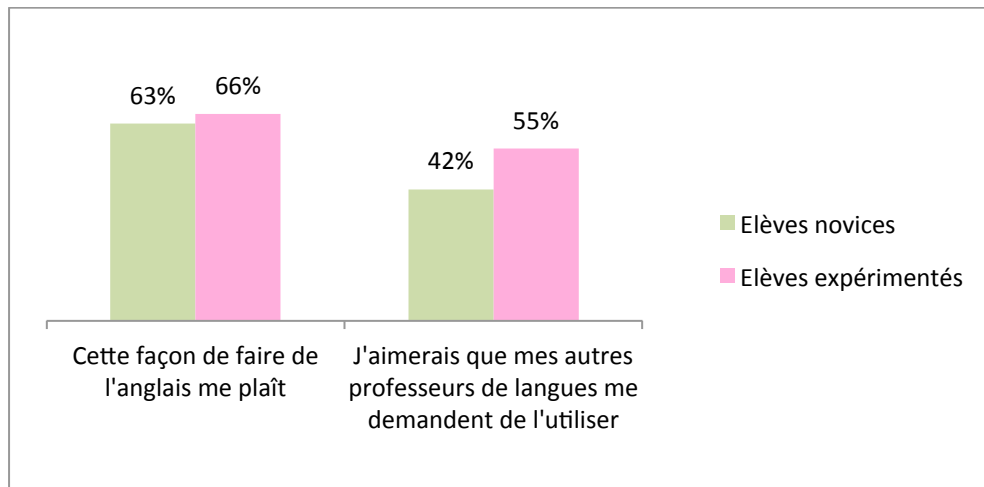
#### 6.2.4 Degré d'expérimentation

A présent, nous allons étudier l'impact que peut avoir le degré d'expérimentation du baladeur MP3. Un élève qui aurait déjà expérimenté l'utilisation du baladeur MP3 dans le domaine scolaire a-t-il la même attitude qu'un élève qui l'utilise pour la première fois ? L'effet de nouveauté a-t-il un impact positif sur l'opinion d'un élève ?

Nous avons donc classé les élèves en deux catégories : les élèves « expérimentés » (à savoir ceux qui ont déjà utilisé un baladeur MP3 en cours d'anglais), et les élèves « novices » (ceux qui n'ont jamais eu l'occasion de s'en servir).



Graphique 61 – « J’ai déjà utilisé un baladeur MP3 pour les cours de langues », selon le degré d’expérimentation



La proportion d’élèves expérimentés qui apprécient cette façon de faire de l’anglais est presque identique à celle d’élèves novices (3 points). En revanche, nous pouvons noter une différence de 13 points lorsque la question de la généralisation de l’utilisation du baladeur MP3 aux autres professeurs de langues est posée : les élèves novices y sont moins favorables que les élèves ayant déjà expérimenté le baladeur MP3 en cours d’anglais. Cela est plutôt logique dans la mesure où ceux qui sont les plus expérimentés savent ce qu’il en est. Au stade de l’introduction, le baladeur MP3 en contexte scolaire représente l’inconnu pour les élèves novices. L’expérimentation prend alors tout son sens car ils n’ont jamais essayé cette nouvelle méthode de pratiquer l’anglais auparavant. Ils ne savent donc pas vraiment de quoi il s’agit, comment cela va se dérouler, s’ils vont réussir à accomplir les activités demandées... Les novices sont par conséquent plus susceptibles de s’interroger sur la manière dont cela se passe et sur l’efficacité d’utiliser un baladeur MP3. Vouloir une généralisation de la pratique requiert de connaître la démarche au préalable.

Tableau 21 – Le baladeur MP3 en cours d’anglais, selon le degré d’expérimentation

|  | Elèves expérimentés | Elèves novices |
|--|---------------------|----------------|
| Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d’anglais est divertissant. | 67%                 | 71%            |

|  |     |     |
|--|-----|-----|
| Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est à la mode.                | 65% | 69% |
| Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est nouveau.                  | 61% | 95% |
| Le fait d'utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais ne me surprend pas. | 74% | 47% |
| Un baladeur MP3 n'a pas sa place en contexte scolaire.                         | 26% | 28% |
| Le baladeur MP3 me donne envie de parler anglais.                              | 45% | 39% |
| Le baladeur MP3 me donne envie d'écouter de l'anglais.                         | 59% | 57% |
| Je comprends l'utilité de l'utilisation d'un MP3 en anglais.                   | 80% | 70% |

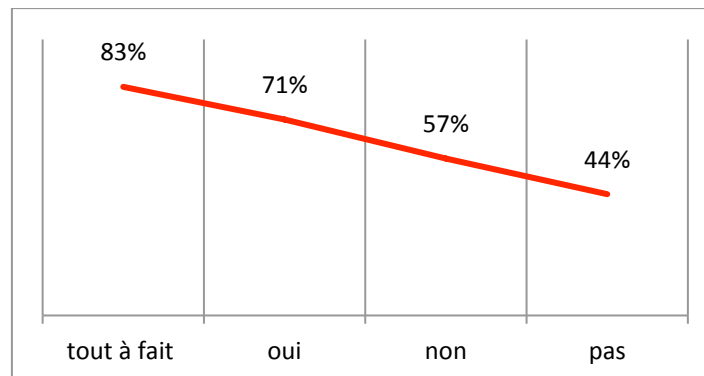
Il existe quelques différences à l'égard du baladeur MP3 en cours d'anglais entre les deux catégories d'élèves. Tout d'abord, les novices sont beaucoup plus nombreux à trouver que cette façon d'apprendre l'anglais est nouvelle (+ 33 points) et à être surpris (près d'1 élève sur 2 chez les novices, contre 1 élève sur 4 chez les expérimentés). Ce résultat est logique dans la mesure où c'était leur première expérimentation. Ce qui semble moins logique est que des élèves ayant déjà fait l'expérimentation restent surpris d'utiliser un baladeur MP3. Ensuite, les novices sont un peu moins convaincus de l'utilité du baladeur en cours d'anglais (- 10 points), probablement en raison de la méconnaissance de cette nouvelle façon de pratiquer l'anglais. Ils ne savent encore pas si cela leur sera bénéfique ou pas.

En revanche, les deux catégories présentent des statistiques plus ou moins similaires sur les autres items : cet usage n'est pas plus divertissant ou à la mode pour une catégorie que pour une autre ; la motivation à parler anglais ou à écouter de l'anglais est assez identique ; les élèves novices tout comme les élèves expérimentés considèrent très majoritairement que le baladeur MP3 a sa place dans un contexte scolaire.

### 6.2.5 Perception de l'école

Dans quelle mesure existe-t-il un lien de causalité entre l'attitude pour les baladeurs MP3 dans le domaine scolaire et une appétence pour l'école ?

Graphique 62 – « Cette façon de faire de l'anglais me plaît », selon l'intérêt pour l'école



Le graphique montre une courbe descendante continue : moins les élèves aiment l'école, moins ils apprécient l'utilisation du baladeur MP3 en cours d'anglais (-39 points entre les élèves qui adorent aller à l'école et ceux qui détestent). L'explication vient du fait que les élèves qui apprécient l'école remplissent mieux leur « métier d'élèves » que les autres. Perrenoud (1994) considère en effet que l'élève a un « métier » dans la mesure où il doit suivre des règles et normes précises (respect des horaires par exemple) et accomplir un travail<sup>116</sup>. Il indique également que c'est l'un des métiers les moins librement choisis :

Le métier d'élève est assigné aux enfants et aux adolescents comme un métier statutaire, à la manière dont un adulte est mobilisé par l'État dans un jury ou une armée. Juridiquement, le travail scolaire est plus proche des travaux forcés que de la profession librement choisie. (Perrenoud, 1994 : 48)

Néanmoins, quand un élève aime aller à l'école, le travail demandé est moins considéré comme un travail forcé. Les élèves qui ont une appétence pour l'école acceptent plus favorablement tout ce qui est lié au domaine scolaire. Ainsi, lorsque le baladeur MP3 est intégré à la classe, les élèves en ont une représentation positive.

<sup>116</sup> Le métier d'élève n'est certes pas un travail ordinaire car l'élève ne perçoit pas de salaire. Toutefois, même si l'élève ne vient pas à l'école pour produire des richesses, l'élève y apprend à se développer – i.e. à *se produire lui-même*.

Tableau 22 – « Cette façon de faire de l'anglais me plaît », selon la perception de l'école

|   | Oui | Non |
|---|-----|-----|
| L'école est faite pour apprendre, et non pour s'amuser.                                   | 69% | 51% |
| L'école est moderne.  | 70% | 60% |
| L'école et la maison sont deux mondes distincts.  | 60% | 69% |
| J'ai un baladeur spécifique pour le lycée.  | 77% | 63% |
| Un baladeur MP3 est un objet de divertissement. Il n'a pas sa place en contexte scolaire. | 24% | 80% |

Les élèves qui considèrent que l'école est une instance permettant de s'instruire et non de s'amuser sont plus favorables à l'utilisation du baladeur MP3 en classe que les autres. Cela peut sembler étrange à première vue, mais en réalité, cela est cohérent. L'introduction du baladeur MP3 dans un contexte scolaire attribue à l'objet technologique une dimension scolaire, et ce dernier perd son aspect ludique (c'est l'idée de détournement). Ainsi, l'école reste toujours faite pour apprendre, et non pour s'amuser. De même, les élèves pour qui l'école est moderne apprécient davantage cette façon de pratiquer l'anglais que ceux qui gardent une image plus « classique » de l'école, car l'utilisation du baladeur MP3 apporte de la modernité et de la nouveauté dans l'apprentissage de l'anglais, et va de pair avec l'image qu'ils ont de l'école.

Les élèves qui voient la sphère scolaire et la sphère privée comme deux mondes distincts sont moins nombreux à vouloir utiliser un baladeur MP3 en classe. Dans le même ordre d'idée, lorsque les élèves ont un baladeur spécifique pour le lycée (qui relève donc uniquement du domaine scolaire), ils apprécient davantage cette façon de pratiquer l'anglais que ceux qui utilisent la fonction dictaphone de leur téléphone portable (qui reste un objet appartenant au domaine personnel). Il semblerait donc que les élèves soient assez réticents à l'idée de voir un objet qui appartient à leur sphère privée intervenir dans la sphère scolaire.

Le dernier item confirme cette conclusion : les élèves qui considèrent que le baladeur n'est qu'un objet de divertissement sont très réticents à l'introduction de l'objet en classe et n'apprécient pas cette manière de faire de l'anglais.

### **6.2.6 Représentations de la langue anglaise et des activités langagières orales**

Nous allons à présent nous intéresser au lien entre d'un côté le goût pour la langue anglaise, l'importance qu'un élève y attribue, sa facilité à l'apprendre, et de l'autre l'accueil du baladeur MP3. Nous étudierons dans un premier temps l'impact de la représentation de la langue anglaise en général, puis l'influence de la représentation des activités de compréhension et d'expression orales.

*Tableau 23 – « Cette façon de faire de l'anglais me plaît », selon la représentation de la langue anglaise*

|  | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| J'aime la langue anglaise.                                 | 66% | 30% |
| Apprendre l'anglais est un plaisir.                        | 69% | 42% |
| L'anglais est utile pour mes études.                       | 66% | 40% |
| L'anglais me sera utile dans ma carrière.                  | 66% | 53% |
| L'anglais me sera utile dans la vie quotidienne.           | 67% | 48% |
| J'apprends l'anglais uniquement parce que j'y suis obligé. | 48% | 68% |
| L'anglais est facile à apprendre.                          | 69% | 55% |
| J'aime participer en cours d'anglais.                      | 69% | 56% |

Le tableau ci-dessus démontre que les élèves ayant un avis positif sur la langue anglaise sont plus disposés à apprécier cette façon de pratiquer l'anglais (écart de 13 points minimum). Les résultats sont particulièrement homogènes : aucune donnée ne vient en contredire une autre. Avoir une représentation positive

de l'anglais favorise donc un a priori positif vis-à-vis de l'introduction du baladeur MP3 en cours.

Nous voyons également que les élèves qui perçoivent un intérêt à maîtriser la langue anglaise sont favorables à l'utilisation du baladeur MP3 dans le contexte scolaire. Cela renvoie au concept de motivation instrumentale de Gardner. Lorsque les élèves voient un bénéfice à maîtriser une langue étrangère (pour leurs études ; pour leur carrière ; pour leur vie quotidienne), leur attitude face à l'apprentissage de la langue sera positive. A partir de là, toute activité / tout outil d'apprentissage qui leur permettra d'atteindre ce but sera perçu favorablement.

Etudions à présent la pyramide des besoins inspirée des travaux de Maslow dans les années 1940.



*Figure 35 – La pyramide des besoins (selon Maslow, 1943)*

Cette pyramide montre la hiérarchisation de la motivation chez un individu. Elle est constituée de cinq niveaux. De quel besoin relève la maîtrise de l'anglais ? La maîtrise d'une langue étrangère correspond au besoin d'accomplissement. Si un individu maîtrise la langue anglaise, cela l'aidera dans ses études et pour son travail, et lui permettra de se réaliser. Ce besoin n'est pas le premier besoin qu'un individu doit satisfaire ; il se trouve en revanche au sommet des aspirations humaines. Cette pyramide montre l'importance du besoin de réalisation de soi pour un individu. Dans quelle mesure l'utilisation du baladeur MP3 y participe-t-elle ?

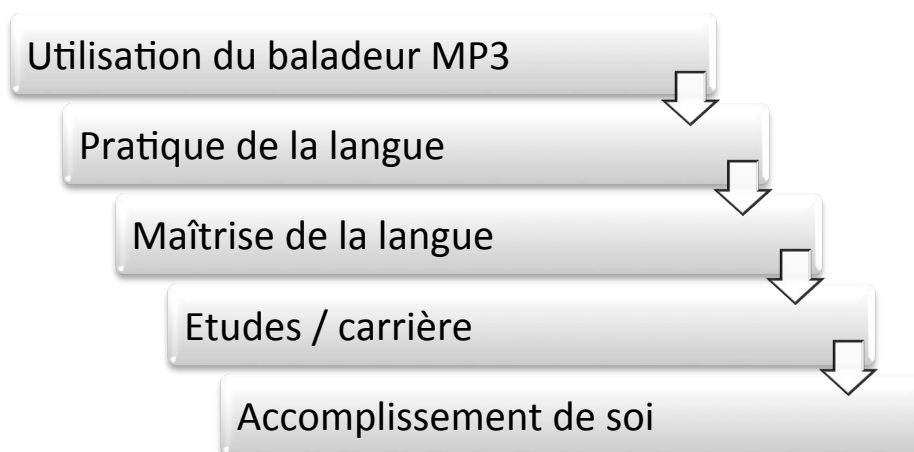


Figure 36 – Lien entre l'utilisation du baladeur MP3 et l'accomplissement de soi

L'utilisation du baladeur MP3 permet aux élèves de pratiquer la langue. Or, une plus grande pratique de la langue favorise une meilleure maîtrise. Selon les élèves, une maîtrise plus élevée de l'anglais les aide dans leurs études et leur carrière, ce qui entraîne plus facilement le développement de l'estime de soi et de la réalisation de soi.

Nous venons de voir qu'une attitude positive envers la langue anglaise et l'apprentissage de l'anglais entraînait une attitude positive envers le baladeur MP3 en cours d'anglais. Retrouvons-nous cette même tendance pour les activités d'expression orale et de compréhension orale ?

Tableau 24 – « Cette façon de faire de l'anglais me plaît », selon la représentation des activités langagières orales

|   | Oui | Non |
|---|-----|-----|
| Parler anglais est important.                   | 67% | 57% |
| C'est facile de parler anglais.                 | 67% | 57% |
| J'aime parler anglais.                          | 67% | 56% |
| J'aime faire des expressions orales en anglais. | 79% | 56% |
| Comprendre l'anglais parlé est important.       | 66% | 25% |
| C'est facile de comprendre l'anglais parlé.     | 66% | 62% |

|  |     |     |
|--|-----|-----|
| J'aime écouter de l'anglais.                       | 69% | 53% |
| J'aime faire des compréhensions orales en anglais. | 74% | 49% |

Nous obtenons les mêmes résultats en ce qui concerne les activités langagières orales. Les élèves qui aiment initialement parler anglais ou écouter de l'anglais seront enclins à utiliser un baladeur MP3 pour la classe d'anglais. Nous pouvons même constater que l'écart se creuse lorsque l'on passe du domaine général (« parler anglais » / « écouter de l'anglais », « comprendre l'anglais parlé ») au domaine scolaire (« faire des expressions orales en anglais » / « faire des compréhensions orales en anglais »). Cela signifie qu'un élève prédisposé à travailler les activités langagières orales acceptera facilement d'avoir recours à un baladeur MP3 pour pratiquer l'anglais.

Nous pouvons expliquer tous ces résultats à travers le concept du « bon apprenant de langue » (Rubin, 1975 ; Stern, 1975). Le bon apprenant de langue se caractérise par sa capacité à mettre en œuvre des comportements spécifiques qui le distinguent des autres apprenants : il a un style d'apprentissage qui lui correspond ; il a une approche active face à la tâche d'apprentissage ; il présente une attitude ouverte et tolérante face à la langue cible ; il sait comment fonctionne la langue ; il cherche à comprendre ; il utilise des stratégies d'expérimentation et de planification ; il aime s'auto-corriger ; il sait que la langue est un outil de communication ; il est disposé à pratiquer la langue (Stern, 1975). Le comportement qui nous intéresse ici est le fait que l'apprenant recherche et exploite toutes les occasions pour pratiquer la langue. Pour lui, tout ce qui participe de l'apprentissage de l'anglais est perçu favorablement.

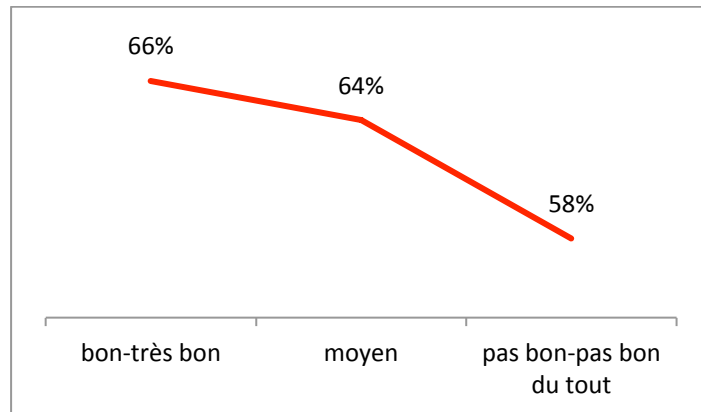
Ainsi, un élève qui aime l'apprentissage de l'anglais appréciera l'utilisation du baladeur MP3 dans la mesure où l'objet est un outil d'apprentissage, qui lui permet d'utiliser la langue et de s'entraîner.



### 6.2.7 Perception du niveau de langue

Nous allons à présent porter notre attention sur le niveau de langue perçu par les élèves. Dans quelle mesure la manière dont un élève appréhende son niveau influe-t-elle sur son accueil du baladeur MP3 en cours d'anglais ?

Graphique 63 – « Cette façon de faire de l'anglais me plaît », selon le niveau d'anglais perçu



Il semble exister un lien entre le niveau d'anglais perçu et l'accueil des baladeurs MP3. En effet, la courbe est strictement descendante. La proportion la plus élevée de réponses positives à l'item « cette façon de faire de l'anglais me plaît » se retrouve chez ceux qui sont les plus confiants à l'égard de leur niveau de langue (« bon / très bon niveau »).

Tableau 25 – Les baladeurs MP3 en cours d'anglais, selon le niveau d'anglais perçu

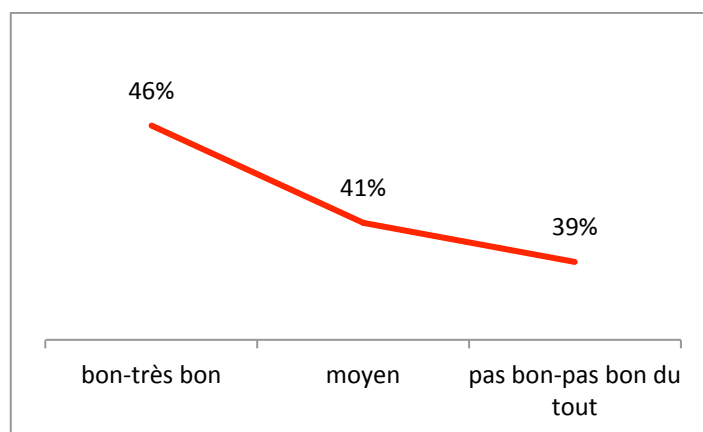
|  | Très bon / bon | Moyen | Pas bon / pas bon du tout |
|--|----------------|-------|---------------------------|
| Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est divertissant.             | 72%            | 70%   | 53%                       |
| Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est à la mode.                | 56%            | 60%   | 58%                       |
| Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est nouveau.                  | 82%            | 67%   | 89%                       |
| Le fait d'utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais ne me surprend pas. | 56%            | 39%   | 10%                       |

|   |     |     |     |
|---|-----|-----|-----|
| Un baladeur MP3 est un objet de divertissement.                                     | 29% | 26% | 16% |
| Je comprends l'utilité de l'utilisation d'un MP3 en anglais.                        | 78% | 74% | 68% |
| J'aimerais que mes autres profs de langues me demandent d'utiliser un baladeur MP3. | 49% | 52% | 42% |

L'accueil un peu plus favorable des élèves avec un bon / très bon niveau s'explique par les raisons suivantes : tout d'abord ils sont plus nombreux à trouver l'usage du baladeur MP3 en classe divertissant (+19 points) ; ensuite, ils perçoivent davantage l'intérêt d'y avoir recours (+10 points). Par conséquent, ils envisagent la généralisation aux autres professeurs de langue plus volontiers (+7 points). Les élèves avec un niveau faible sont les plus surpris par l'introduction de cet objet en cours d'anglais (9 élèves sur 10).

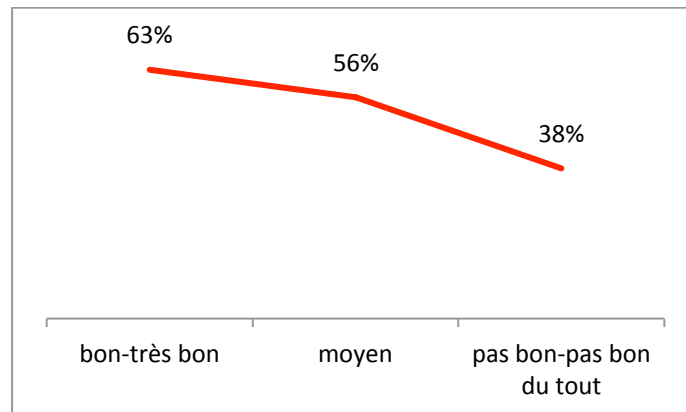
Après avoir vu le niveau général des élèves, concentrons-nous sur les deux activités langagières, expression orale et compréhension orale. Un élève se sentant à l'aise dans l'une ou l'autre des activités orales sera-t-il plus motivé pour pratiquer l'anglais via le baladeur MP3 ?

*Graphique 64 – « Le baladeur MP3 me donne envie de parler anglais », selon le niveau perçu en expression orale*



Une fois encore, nous obtenons une courbe descendante, qui imite la courbe précédente concernant le niveau général d'anglais. Les élèves les plus forts trouvent que le baladeur MP3 les motive plus à s'exprimer en anglais (+ 7 points).

Graphique 65 – « Le baladeur MP3 me donne envie d’écouter de l’anglais », selon le niveau perçu en compréhension orale



Le même constat peut être fait au sujet de la compréhension orale, dans des proportions encore plus grandes (+25 points) : plus un élève considère que son niveau en compréhension orale est bon ou très bon, plus le baladeur MP3 le motive à écouter de l’anglais.

Par conséquent, la perception que les élèves ont de leur propre niveau d’anglais peut, dans une certaine mesure, influencer sur leur représentation du baladeur MP3 en cours. Il existe surtout une forte relation entre leur perception de leur niveau en compréhension orale et leur motivation à pratiquer l’anglais oral.

Qu’est-ce qui explique ces résultats ? Les croyances des élèves sur leurs compétences ont un impact sur leur attitude :

Learners who believe that they do not have the required skills will not engage in tasks in which those skills are required and these beliefs about their competencies will affect the choices they make, the effort they put forth, their inclination to persist at certain tasks, and their resiliency in the face of failure. (Gabillon, 2005 : 242)

Le cercle vertueux que nous avons présenté dans notre partie théorique sur les répercussions de l’estime de soi<sup>117</sup> illustre le mécanisme. Une plus grande confiance en soi entraîne une attitude plus positive, ce qui amène de meilleures performances, lesquelles permettent en retour le développement de l’estime de soi<sup>118</sup>, etc...

<sup>117</sup> Voir figure 17.

<sup>118</sup> Rappelons que la question posée aux élèves concernait leur perception de leur niveau, et non leur niveau réel. Leur niveau est une donnée subjective, révélatrice de leur degré d’estime de soi.

« Unsuccessful language learners often have lower self-esteem » (Oxford, 1999 : 225). Ainsi, les élèves qui ne réussissent pas en anglais ont tendance à ne pas se sentir à l'aise avec la langue. Ce manque de confiance en soi favorise une attitude négative générale dès lors que l'apprentissage de l'anglais est en jeu. Or, le baladeur MP3, malgré son côté assez divertissant<sup>119</sup>, participe au processus d'apprentissage de l'anglais lorsqu'il est introduit en contexte scolaire. Il n'est désormais plus perçu comme un objet de divertissement, mais comme un outil d'enseignement/apprentissage<sup>120</sup>. C'est pourquoi les élèves qui ont une confiance en eux faible vis-à-vis de leurs compétences en anglais ont plus de difficulté à accueillir favorablement l'objet technologique en classe.

Par conséquent, le baladeur est un moyen de renforcer les compétences de ceux qui les ont mieux intégrées et qui voient dans l'usage de cet objet technique une opportunité pour progresser.

### **6.2.7 Appétence des élèves pour les technologies**

L'appétence pour les technologies en général semble aller de pair avec une appétence pour l'utilisation du baladeur MP3 en classe. Dans la mesure où une « technologie » est simplement l'hyperonyme d'un « baladeur MP3 », cette conclusion ne paraît pas absurde.

Dans la discussion qui va suivre, nous avons décidé pour simplifier notre discours<sup>121</sup> de définir les élèves qui apprécient les technologiques (« d'accord » - « tout à fait d'accord ») comme des élèves « technophiles », et de caractériser les élèves réticents par rapport aux technologies modernes (« pas d'accord » - « pas du tout d'accord ») comme des élèves « technophobes ».

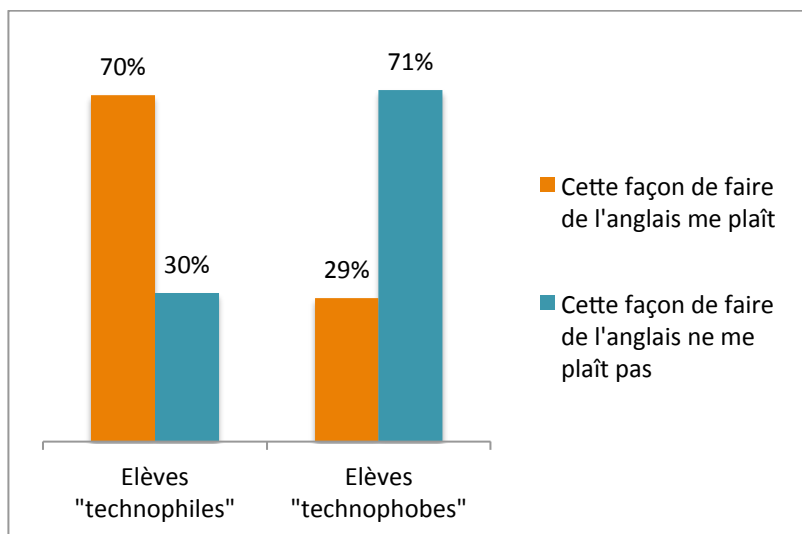
---

<sup>119</sup> Une grande majorité des élèves (67%) s'accordait sur cet aspect divertissant du baladeur MP3 en classe.

<sup>120</sup> Nous pouvons toutefois constater que l'attitude des élèves n'est pas directement liée baladeur lui-même mais à l'activité intégrant le baladeur MP3. Nous reviendrons plus en détails sur cette idée dans la section suivante (voir 6.3).

<sup>121</sup> Bien entendu, comme nous l'avons montré précédemment (3.1.1.3), il existe plusieurs profils d'utilisateurs.

Graphique 66 – « Cette façon de faire de l'anglais me plaît », selon l'appétence pour les technologies



Le graphique ci-dessus montre clairement que les élèves technophiles accueillent favorablement l'introduction du baladeur MP3 en cours d'anglais, tandis que les élèves technophobes sont beaucoup plus réticents à l'égard de cette façon de pratiquer l'anglais (près de 3 élèves sur 4 n'apprécient pas cette nouveauté) : les résultats obtenus pour les technophiles sont d'ailleurs exactement l'inverse de ceux des technophobes.

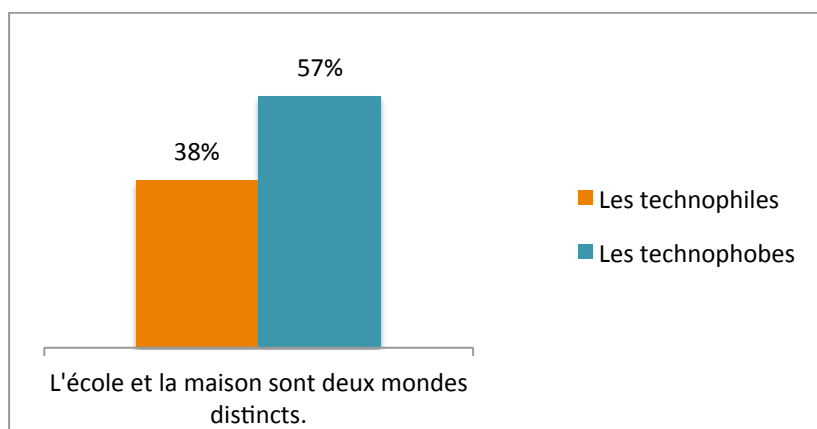
Tableau 26 – Le baladeur MP3 en cours d'anglais, selon l'appétence pour les technologies

|  | les élèves « technophiles » | les élèves « technophobes » |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est divertissant.             | 72%                         | 43%                         |
| Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est à la mode.                | 62%                         | 29%                         |
| Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est nouveau.                  | 77%                         | 81%                         |
| Le fait d'utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais ne me surprend pas. | 63%                         | 58%                         |
| Un baladeur MP3 n'a pas sa place en contexte scolaire.                         | 24%                         | 47%                         |
| Le baladeur MP3 me donne envie de parler anglais.                              | 45%                         | 24%                         |

|   |     |     |
|---|-----|-----|
| Le baladeur MP3 me donne envie d'écouter de l'anglais.                              | 62% | 29% |
| Je comprends l'utilité de l'utilisation d'un baladeur MP3 en anglais.               | 78% | 62% |
| J'aimerais que mes autres profs de langues me demandent d'utiliser un baladeur MP3. | 54% | 19% |

Le baladeur MP3 est perçu comme beaucoup moins divertissant (-29 points) et à la mode (-32 points) pour les élèves technophobes que pour les élèves technophiles. Les premiers sont d'ailleurs plus surpris que les derniers par l'introduction du baladeur (+5 points). Ils ont en effet du mal à concevoir la place du baladeur MP3 dans un cadre scolaire (+23 points) et à comprendre l'utilité d'un tel objet en classe (-16 points). Une spécificité des élèves technophobes est de compartimenter davantage les sphères privée et scolaire. C'est d'ailleurs ce que nous pouvons voir dans le graphique ci-dessous :

*Graphique 67 – La perception de l'école, selon l'appétence pour les technologies*



Les technophobes sont beaucoup plus nombreux à considérer que l'école et la maison sont deux mondes distincts (+19 points).

Dans la mesure où ils sont réticents à l'introduction du baladeur MP3 en classe, son utilisation devient contre-productive et ne les motive pas à s'exprimer en anglais (-21 points ; seulement 1/4 des élèves) et à écouter de l'anglais (-31 points, un peu plus d'1/4 des élèves), contrairement à l'objectif didactique recherché par l'enseignant. C'est la raison pour laquelle ils ne souhaitent pas voir une généralisation de l'utilisation du baladeur MP3 dans les autres cours de langues.

Ainsi, comme nous l'avions supposé, les élèves qui sont contre les technologies en général sont également réticents à utiliser un baladeur MP3 en cours d'anglais. Pour ces technophobes, le baladeur MP3 est un objet technologique, tout comme un ordinateur, et n'a donc pas sa place dans un contexte scolaire.

La quasi-totalité des élèves sont satisfaits, voire très satisfaits de leur niveau de maîtrise des TIC (plus de 90% des élèves<sup>122</sup>) et ils se conçoivent comme suffisamment experts avec les technologies. Ce constat rejoint les conclusions de la littérature des TIC à l'école : « habilité 'naturelle' des jeunes » (Devauchelle, 1999) ; « force est de constater que l'appropriation technologique se fait de façon intuitive (Caron & al, 2007 : 48) ; Kimble, 1999 ; Ministère de l'Education Nationale (2010d) ; « their comfort with technology » (Oblinger, 2003 : 39). Toutefois, tous les élèves n'apprécient pas d'utiliser un baladeur MP3 en classe. Une maîtrise des outils technologiques n'entraîne pas *de facto* un accueil plus favorable du baladeur MP3 en classe.

Maîtriser un objet ou une activité ne veut tout simplement pas dire qu'on l'apprécie. On peut par exemple savoir très bien faire le ménage sans pour autant aimer faire cette tâche. Compétence et appétence ne sont pas identique ; *pouvoir* n'est pas *vouloir*. En revanche, comme nous l'avons indiqué précédemment, les problèmes techniques peuvent constituer un frein à l'intégration d'une technologie. Par conséquent, si une maîtrise technique est une condition *sine qua non* pour une attitude positive à l'égard de l'utilisation du baladeur MP3 en classe, ce facteur seul n'est pas déterminant.

### **6.2.8 Posture de l'enseignant face aux technologies**

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, l'enseignant est un des pôles majeurs de la situation d'apprentissage, et il peut avoir une influence sur les

---

<sup>122</sup> Voir graphiques 22 et 23.

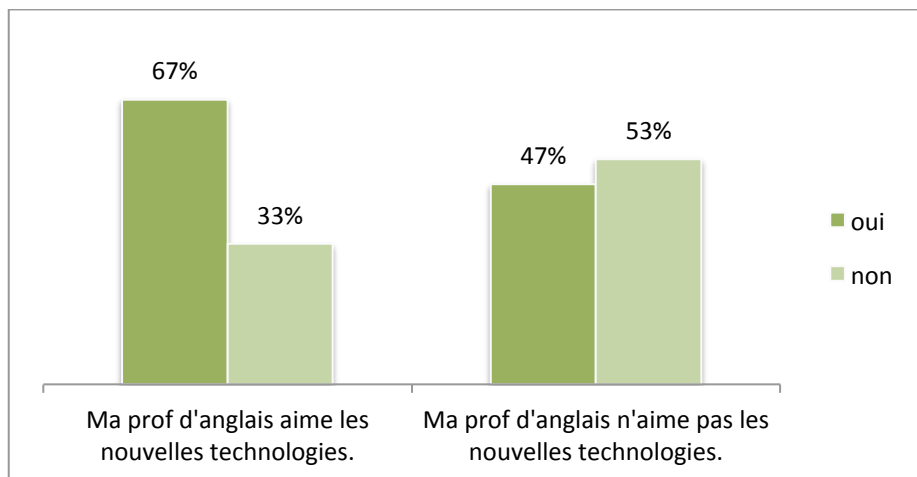
autres pôles (et notamment, la technologie). Nous allons donc nous intéresser à la posture de l'enseignant face aux technologies.

Une posture est la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification. (Lameul, 2008 : 89)

La posture de l'enseignant ou « posture professionnelle » résulte de facteurs personnels (croyances et intentions) associés à des facteurs comportementaux et environnementaux (Lameul, 2008)<sup>123</sup>. Par conséquent, elle se construit en permanence.

Dans quelle mesure l'enseignant des classes à l'étude a-t-elle un impact sur l'adhésion des élèves à l'introduction du baladeur MP3 ?

Graphique 68 – « Cette façon de faire de l'anglais me plaît », selon l'appétence de l'enseignante des classes pour les technologies



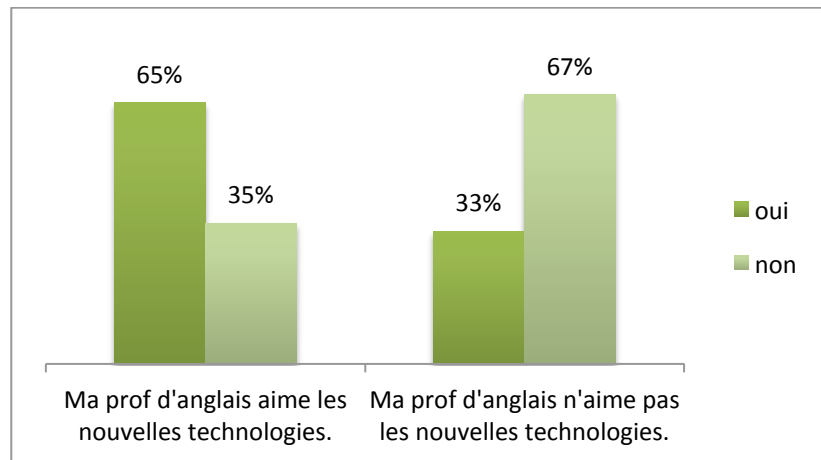
Lorsque les élèves considèrent que leur professeur apprécie les technologies, ils sont plus nombreux à adhérer à l'introduction du baladeur MP3 en cours d'anglais (+20 points).

L'impact de l'intérêt de l'enseignant pour les technologies peut également se remarquer dans le fait que les élèves sont moins surpris par la démarche.

<sup>123</sup> Cette conception est en accord avec notre cadre théorique car elle participe de la théorie sociocognitive (le fonctionnement humain résulte de l'interaction entre la personne, le comportement et l'environnement).



Graphique 69 – « Le fait d'utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais ne me surprend pas », selon l'appétence de l'enseignante des classes pour les technologies



Dans la mesure où les élèves pensent que leur professeur apprécie les technologies, ils semblent plus préparés psychologiquement à utiliser des technologies dans le cadre scolaire.

Toutefois, l'attitude positive de l'enseignant pour le baladeur MP3 n'entraîne pas de manière systématique une attitude positive des élèves à l'égard de l'objet. En effet, tous les élèves considérant que leur enseignant aime les technologies ne sont pas favorables à l'introduction de l'oral nomade. De plus, si la quasi-majorité des élèves (91%) considèrent que leur professeur d'anglais a une attitude positive vis-à-vis des technologies, seulement 2/3 des élèves apprécient cette façon de pratiquer l'anglais.

Nos résultats ne confirment pas avec force la thèse de certains auteurs (Gilgen, 2005 ; Dörnyei, 2001) selon laquelle la motivation et l'enthousiasme du professeur modèlent l'attitude des apprenants, mais ils ne l'invalident pas pour autant.

Ils montrent surtout que les apprenants opèrent une dissociation entre l'utilisation scolaire de la technologie par les enseignants et par eux-mêmes. Par conséquent, nous avons jusqu'à présent une séparation entre les sphères privée et scolaire. A l'intérieur de la sphère scolaire, nous pouvons ajouter une compartimentation supplémentaire entre le domaine de l'enseignant et le domaine de l'apprenant :

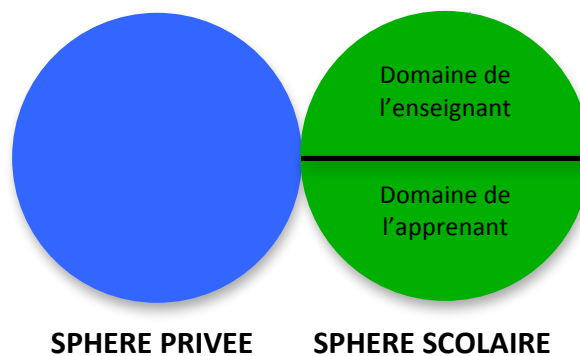
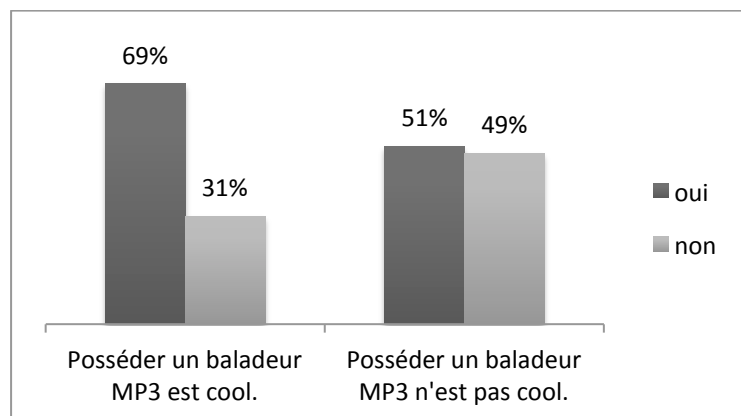


Figure 37 – Compartimentation opérée par les élèves

### 6.2.9 Valeur sociale attribuée au baladeur MP3

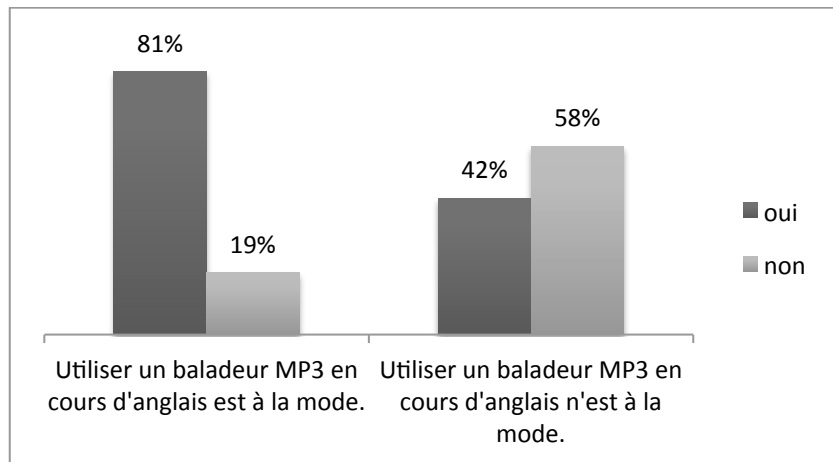
La consommation sociale du baladeur MP3 est un fait. C'est un objet qui a d'ailleurs la cote dans la sphère privée (89% des élèves considèrent en effet qu'il est « cool » de posséder un baladeur MP3). Sa valorisation sociale entraîne-t-elle une attitude favorable dans le contexte scolaire ?

Graphique 70 – « Cette façon de faire de l'anglais me plaît », selon la perception du caractère « cool » du baladeur MP3



Nous constatons que les élèves qui apprécient de posséder un baladeur MP3 et qui en valorisent l'usage ont tendance à avoir une attitude plutôt positive à l'égard de l'introduction de l'objet en classe.

Graphique 71 – « Cette façon de faire de l'anglais me plaît », selon la perception du caractère « à la mode » de l'utilisation du baladeur MP3 en classe



Ce deuxième graphique souligne le caractère « à la mode » du baladeur MP3. « A la mode » signifie que cela suit une tendance de la société et que cela est partagé par un groupe important d'individus. Les élèves qui considèrent que l'utilisation du baladeur MP3 en classe est à la mode attribuent donc une valeur sociale à l'objet technologique. Nous pouvons voir que ces élèves sont particulièrement favorables à l'utilisation du baladeur MP3 en contexte scolaire.

Dans la mesure où la société actuelle valorise la possession de technologies, et en l'occurrence d'un baladeur MP3, l'utilisation de l'objet en classe permet à l'élève d'accroître son estime auprès des autres et d'asseoir sa place dans la communauté. Ainsi, il se sent comme faisant partie intégrante de la société lorsqu'il y a recours.

Dans la société moderne, les gens accordent indéniablement beaucoup d'importance à l'image et l'apparence physique. Le fait de posséder un baladeur génère un sentiment d'appartenance à un groupe particulier. (Caron & al, 2007 : 50)

Si nous reprenons la pyramide des besoins (figure 35) que nous venons de développer<sup>124</sup>, l'utilisation du baladeur MP3 correspond donc à un besoin d'appartenance.

<sup>124</sup> Voir 6.2.6.

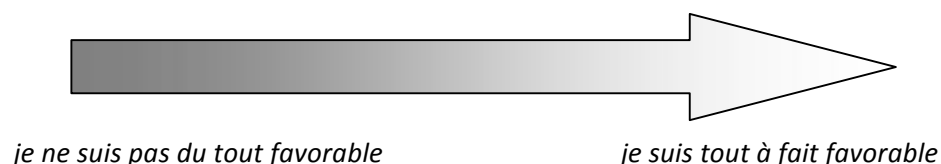
Par conséquent, la reconnaissance de la valeur sociale de l'objet génère chez l'élève une attitude plus favorable à l'égard du développement de l'oral nomade en classe.

Pour conclure, les résultats présentés ci-dessus renforcent l'idée développée dans le chapitre 2 selon laquelle tous les apprenants ne forment pas un bloc monolithique mais qu'il existe une diversité d'apprenants. Ils confirment les articles qui mettent en avant l'hétérogénéité des élèves face à l'usage des technologies, et notamment d'internet : Katz, 2005 ; Bennett & al, 2008 ; Kennedy & al, 2008 ; Hargitta, 2010. Par exemple, pour Hargittai (2010), il existe des variations entre les membres de la « Net Generation » du point de vue de leurs compétences et usages numériques :

The Internet know-how is not randomly distributed among the population, rather, higher levels of parental education, being a male, and being White or Asian American are associated with higher levels of Web-use skill. » (Hargittai, 2000 : 1)

Ici, les disparités concernent le contexte socio-culturel, le sexe, et l'origine ethnique. L'usage du baladeur MP3 en classe est donc assez similaire à l'usage d'autres technologies dans un contexte scolaire.

Il existe en effet un continuum d'attitudes, allant du refus à l'adhésion totale du baladeur MP3, tout en passant par l'indifférence et l'acceptation mesurée :



Le continuum est en parfait accord avec la courbe de l'adoption de l'innovation développée par Rogers (1967).

Cette conclusion montre également qu'il ne sert à rien de forcer la majorité ou les plus réticents à adopter une innovation. Il convient de rester prudent avec l'idée que les technologies peuvent s'adresser à tous les élèves de façon indifférenciée (c'est-à-dire le concept de *one size fits all*) : leur valeur ajoutée réside davantage dans le « sur-mesure » que dans l'industrie (Endrizzi : 2013). Il est donc recommandé de commencer dans un premier temps par les apprenants qui se

trouvent ici à droite du continuum. Il faut en effet du temps pour que l'initiation à l'innovation par une minorité devienne une adoption de l'innovation par une majorité.

Notre deuxième hypothèse a également été validée. Qu'en est-il de l'hypothèse n°3 ?

### 6.3 HYPOTHESE N°3

**Les représentations des apprenants sur les autres composantes du système (enseignant / contexte / langue) interfèreraient dans la relation apprenants-baladeur MP3 et influenceraient l'attitude des apprenants à l'égard de la technologie.**

La diversité entre les apprenants que nous venons d'exposer est liée à deux types de variables : des variables « objectives » (sexe / âge / classe et filière / degré d'expérimentation) et des variables « subjectives » (représentations de l'école / représentations de l'anglais / perception des activités langagières orales / appétence pour les technologies / évaluation de son propre niveau d'anglais / perception de la posture de l'enseignant / perception de la valeur sociale du baladeur MP3). Or, pour expliquer les résultats de ces variables objectives, nous avons eu recours aux variables subjectives. Il semblerait donc que les variables subjectives soient déterminantes dans l'accueil favorable ou défavorable du baladeur MP3 en cours d'anglais par les apprenants.

Les variables subjectives, comme leur nom l'indique, sont liées à la perception des apprenants : ce sont des représentations. Si nous nous concentrons sur celles-ci, nous pouvons constater qu'elles relèvent toutes des composantes du modèle d'ergonomie didactique que nous avons retenu dans notre cadre théorique :

Tableau 27 – Correspondances entre variables subjectives et composantes de la situation d'apprentissage

|  |                  |
|--|------------------|
| Représentations de l'école                       | • CONTEXTE       |
| Représentations de l'anglais                     | • LANGUE/CULTURE |
| Représentations des activités langagières orales | • LANGUE/CULTURE |
| Appétence pour les technologies                  | • TECHNOLOGIE    |
| Evaluation de son niveau d'anglais               | • LANGUE/CULTURE |
| Perception de la posture de l'enseignant         | • ENSEIGNANT     |
| Perception de la valeur sociale du baladeur MP3  | • CONTEXTE       |

Comme nous venons de le suggérer, les représentations des apprenants sur le contexte, la langue/culture et l'enseignant ont un impact sur l'attitude des apprenants à l'égard de la technologie. Elles permettent une meilleure compréhension du système. C'est ce que nous avons indiqué dans notre cadre théorique : il ne faut pas seulement s'intéresser à la relation apprenant-technologie, mais également aux autres pôles. La relation apprenants-baladeur MP3 est alimentée par les autres composantes du système.

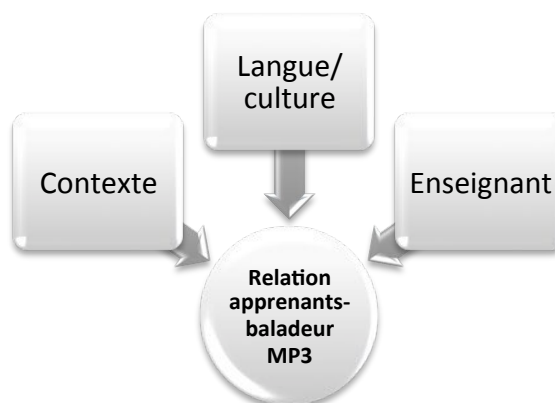


Figure 38 – Importance des autres composantes du système dans la relation apprenants-baladeur MP3

### **6.3.1 Influence du contexte**

Nous allons voir en quoi le contexte intervient dans la relation apprenant-baladeur MP3 à travers tout d’abord la dimension institutionnelle et la dimension sociale.

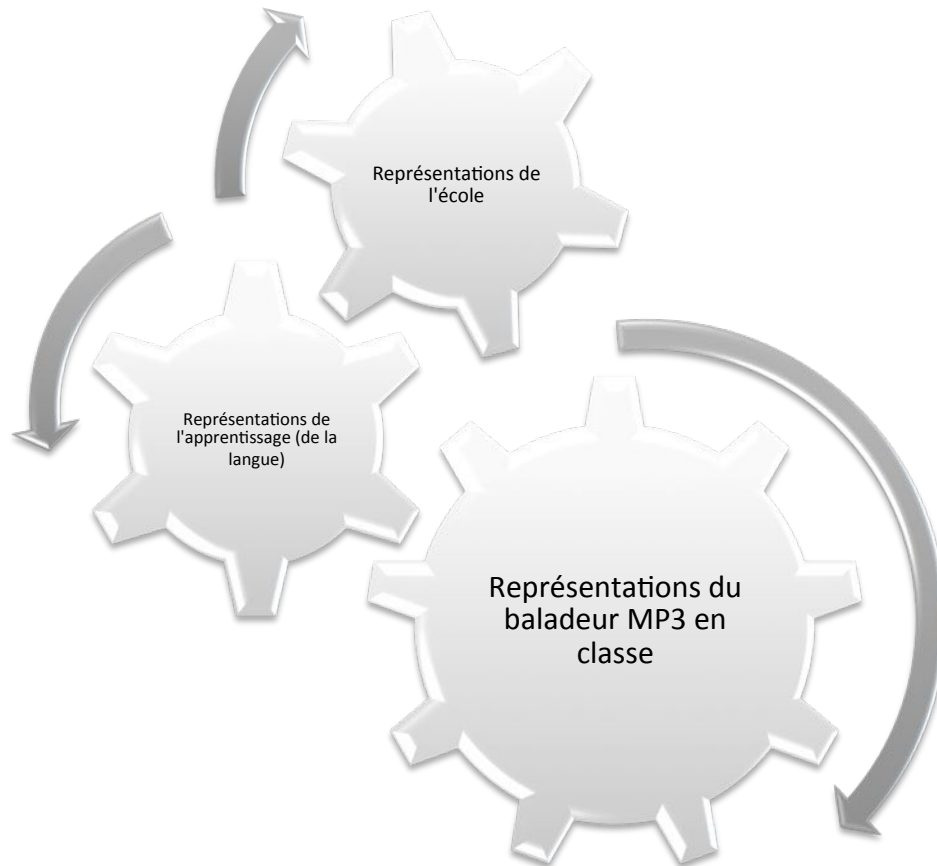
#### *6.3.1.1 Dimension institutionnelle*

Dans un premier temps, l’institution a un impact sur l’axe apprenant-baladeur MP3, dans la mesure où le recours à l’innovation est dicté par les autorités éducatives. Dans le cas de notre étude, le recours aux baladeurs MP3 n’est pas le fruit d’un lien direct entre l’autorité éducative et l’utilisation de l’objet technologique. En effet, malgré les textes officiels qui recommandent le développement accru des TIC et l’introduction des baladeurs MP3 dans l’enseignement, nous avons constaté que peu d’enseignants du lycée Alfred Mézières pratiquaient l’oral nomade (seulement 11%) et que beaucoup d’enseignants faisaient fi de ces recommandations. La liberté pédagogique semble primer sur les décisions institutionnelles. En revanche, le lien est indirect : les instructions officielles ont introduit des modifications dans les épreuves du baccalauréat, en ajoutant des épreuves orales. Or, pour préparer les élèves à celles-ci, l’enseignant doit trouver des activités pertinentes et doit multiplier les entraînements : le baladeur MP3 apparaît comme une solution pour faire travailler tous les élèves en expression et compréhension orales de manière régulière. En modifiant l’apprentissage de la langue, les autorités éducatives influencent le recours aux technologies.



*Figure 39 – Impact de l’institution sur l’utilisation du baladeur MP3*

Dans un deuxième temps, nous avons vu qu'une attitude positive vis-à-vis de l'école conditionnait une attitude favorable à l'introduction et l'utilisation du baladeur MP3 en classe<sup>125</sup>. Le mécanisme en œuvre est le suivant :



*Figure 40 – Des représentations de l'école à celles du baladeur MP3 en classe*

Notre schéma reprend l'idée de phasage dans la formation des représentations de l'apprenant de langue de Gabillon (2005)<sup>126</sup>, tout en soulignant en même temps la notion d'imbrication des représentations.

Un goût prononcé pour l'école entraîne une attitude plus positive de l'apprentissage (de la langue) et conduit à une estime de soi plus élevée chez l'apprenant, ce qui développe une perception plus positive à l'égard de l'utilisation du baladeur MP3 dans un contexte scolaire.

---

<sup>125</sup> Se référer à 6.2.5.

<sup>126</sup> Voir figure 20.



Par conséquent, le poids de la représentation scolaire derrière l'artefact devenu instrument au service de l'apprentissage peut expliquer l'engouement plutôt limité des apprenants pour l'introduction du baladeur MP3.

L'école n'est en effet pas perçue de manière très positive par l'ensemble des élèves : 41% des élèves ont déclaré ne pas apprécier aller à l'école. Le phénomène de démotivation et de désintéressement des élèves à l'égard de l'école évoqué par Karsenti (2003a) est corroboré par nos résultats. Toutefois, l'oral nomade n'apporte pas l'intérêt et le divertissement recherchés (les élèves ne sont pas particulièrement motivés à pratiquer des activités orales par l'intermédiaire du baladeur MP3<sup>127</sup>). Cela est dû à la reconstruction de l'artefact dans la sphère scolaire : le baladeur MP3 se dévêt de son costume d'objet ludique pour endosser celui d'outil pédagogique.

De plus, les élèves ont des représentations toujours traditionnelles de l'école. Ils considèrent majoritairement qu'il faut travailler à l'école, et non s'amuser ; qu'il n'existe pas de continuité entre l'école et la maison (il y a un temps pour travailler, et un temps pour se divertir). Ils pensent également que l'école n'est pas une institution moderne. Un élève a d'ailleurs exprimé son envie de conserver un mode d'apprentissage traditionnel, malgré son accueil plutôt favorable à l'égard du baladeur MP3 :

Mon opinion est que le baladeur est utile, c'est vrai, mais moi, personnellement, je préfère la méthode avec le cahier, les fichiers audio en classe. » (Q1)

L'usage non conventionnel du baladeur MP3 dans le cadre scolaire détonne avec l'aspect traditionnel et sanctuarisé<sup>128</sup> de l'école.

Ainsi, les discours inflationnistes des autorités éducatives sur les bénéfices apportés aux apprenants par l'utilisation du baladeur MP3 ne tiennent pas compte de l'impact des représentations des apprenants sur l'école et de la reconstruction de l'artefact par les apprenants eux-mêmes lors de l'institutionnalisation de l'innovation.

---

<sup>127</sup> Voir tableau 17.

<sup>128</sup> L'école a été créée comme un lieu fermé, un sanctuaire à l'abri du monde: « L'École est, à bien des égards, une institution construite pour résister aux pressions de l'environnement » (Meirieu, site internet). Cependant, cette sanctuarisation de l'école est actuellement remise en question.

### 6.3.1.2 Dimension sociale

Le contexte socio-culturel détermine également l'attitude des apprenants vis-à-vis des baladeurs MP3. Notre étude a montré que la reconnaissance de la valeur sociale de l'objet génère chez l'élève une attitude plus favorable à l'égard du développement de l'oral nomade en classe. Cette conclusion met en lumière l'importance du contexte socio-culturel et des représentations sociales, à savoir les valeurs, préjugés et attitudes sociales. Dans le processus de formation des représentations des apprenants de langue présenté par Gabillon (2005)<sup>129</sup>, les croyances sociales et culturelles sont premières dans la formation des représentations.

Cultural beliefs often precede the learner's experience in language learning before starting learning a L2. S/he possesses [...] culturally/socially constructed or collectively created ready-made beliefs. (Gabillon, 2005 : 249)

Ainsi, les représentations sociales des apprenants déterminent leurs représentations sur le contexte général d'éducation ainsi que leurs représentations sur le contexte d'apprentissage de la langue étrangère.

### 6.3.2 Influence de la langue

#### 6.3.2.1 Le type d'activités

Pour cette étude, les élèves ont utilisé le baladeur MP3 pour travailler deux activités langagières : la compréhension orale et l'expression orale. Nous avons observé une différence de résultats concernant la perception des deux activités par les élèves.

Tableau 28 – Récapitulatif sur la perception des activités langagières orales (Q1)

|             | <i>Expression orale</i> | <i>Compréhension orale</i> |
|-------------|-------------------------|----------------------------|
| <i>Goût</i> | 40%                     | 54%                        |

<sup>129</sup> Figure 20.

|  |     |     |
|--|-----|-----|
| <i>Facilité</i>                                  | 71% | 60% |
| <i>Niveau d'anglais perçu<br/>(bon-très bon)</i> | 39% | 54% |

Le tableau ci-dessus montre que les élèves apprécient davantage la compréhension orale (14 points), en dépit du fait qu'ils trouvent l'expression orale plus facile (9 points). Nous avons déjà exploré quelques pistes pour expliquer ce constat en 5.1.3. De plus, les élèves se sentent bien meilleurs en compréhension qu'en expression orale. Ainsi, les élèves n'appréhendent pas les activités de la même manière. Ceci paraît normal dans la mesure où les activités ne requièrent pas du tout les mêmes stratégies d'apprentissage de la part des apprenants<sup>130</sup>.

Par conséquent, nous remarquons que le type d'activité est important pour l'apprenant. Dès lors que le baladeur MP3 est utilisé comme un instrument pour travailler une activité langagière orale, il semble pertinent de penser que l'attitude des élèves à l'égard du baladeur MP3 serait conditionnée par leur attitude à l'égard de l'activité travaillée via l'outil technologique.

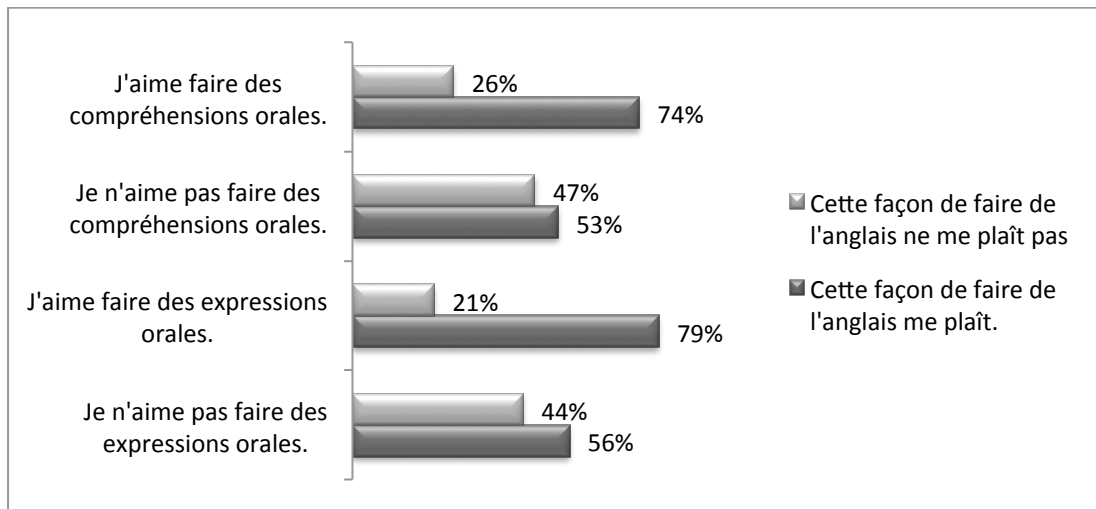
D'ailleurs, l'engouement non-unanime des élèves interrogés pour l'introduction de l'oral nomade en cours d'anglais (à savoir 2 élèves sur 3) peut être mis en parallèle avec le manque général d'attraction pour les activités langagières orales (autour d'1 élève sur 2, que ce soit en expression orale ou en compréhension orale).

Voyons à présent si nous pouvons confirmer la proposition que nous venons d'énoncer : le degré d'engouement pour le baladeur MP3 est-il lié à l'activité intégrant l'objet technologique proposée par l'enseignant ?

---

<sup>130</sup> Voir 1.4.2.

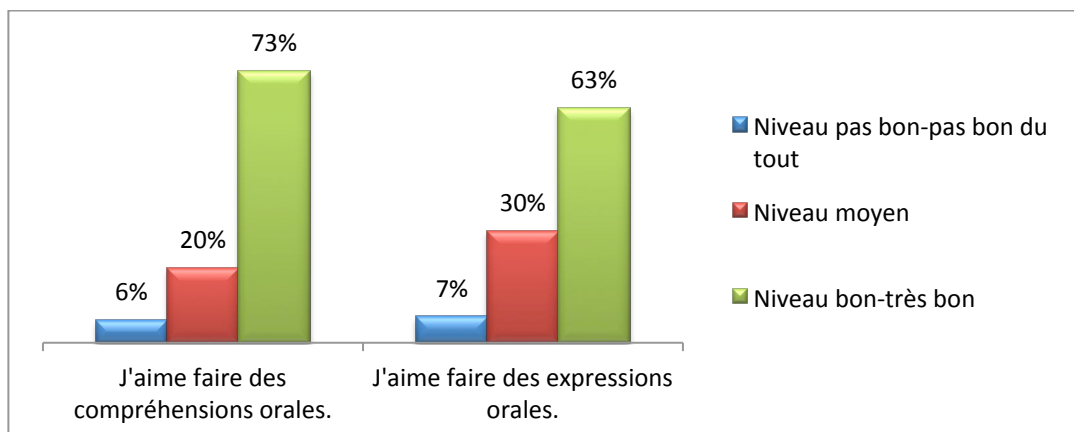
Graphique 72 – « Cette façon de faire de l'anglais me plaît », selon le goût pour une activité orale



Nous constatons que plus les élèves aiment une activité orale, plus ils apprécient l'introduction du baladeur MP3. Il ne s'agit certes pas d'une condition *sine qua non* dans la mesure où cette façon de pratiquer l'anglais plaît à des élèves n'aimant pas les compréhensions ou les expressions orales, mais l'engouement pour l'activité orale proposée participe à une attitude positive à l'égard du baladeur MP3.

De plus, d'après le tableau 28, la perception que les élèves ont de leur propre niveau dans les différentes activités orales diffère. Ils se sentent en effet plus forts en compréhension orale qu'en expression orale (15 points). Or, le graphique ci-dessous indique que plus un élève considère qu'il est bon dans une activité, plus il aime cette activité.

Graphique 73 – Appétence pour les activités langagières orale, selon le niveau perçu des élèves



Un élève qui se sent en échec en expression ou compréhension orales n’appréciera pas de pratiquer l’activité. Cela s’explique par l’impact de l’affect, que nous avons développé dans une partie précédente<sup>131</sup> : l’estime de soi est un affect positif (Arnold, 1999), qui se répercute sur les attitudes et les performances.

Par conséquent, suite à ces différentes remarques, nous pouvons affiner le cercle vertueux que nous avons proposé à la lecture des travaux d’Arnold<sup>132</sup>, afin de le rapprocher de notre cas d’étude :

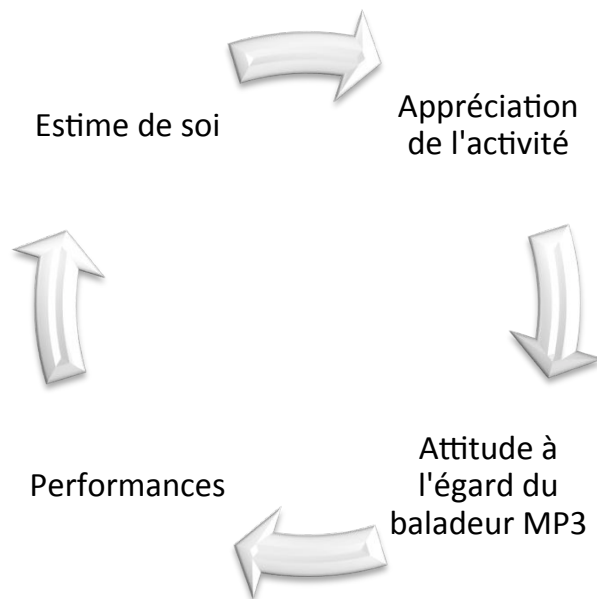


Figure 41 – L’estime de soi dans l’utilisation du baladeur MP3

L’estime de soi qu’un apprenant a par rapport à l’activité orale proposée (i.e. s’il se juge performant ou non dans l’activité) a une répercussion sur son appréciation de l’activité proposée. Cette attitude conditionne alors l’attitude de l’apprenant par rapport au baladeur MP3, dans la mesure il est utilisé comme outil permettant de mettre en œuvre l’activité proposée. Cette attitude face au baladeur MP3 et à l’activité a finalement un impact sur les performances de l’apprenant.

Ce n’est pas le baladeur en lui-même qui plaît ou qui ne plaît pas, mais l’activité utilisant le baladeur :

---

<sup>131</sup> Voir 1.4.2.3.

<sup>132</sup> Figure 17.

It is not technology *per se* that affects the learning of language and culture but the particular uses of technology. (Oxford & Oxford, 2009 : 16).

Le contexte pédagogique d'utilisation du baladeur MP3 est déterminant pour l'attitude des apprenants car il y a médiation de l'activité dans la relation apprenant-technologie. Comme nous l'avons précisé dans notre première partie, la situation d'apprentissage est constituée de différents pôles, qui interagissent entre eux. Ainsi, la relation technologie-apprenants est influencée par la langue, et notamment par les activités faites autour de la langue.

### *6.3.2.2 Les représentations de l'anglais*

Lorsque nous parlons ici d'« anglais », nous considérons à la fois la langue anglaise et l'apprentissage de l'anglais.

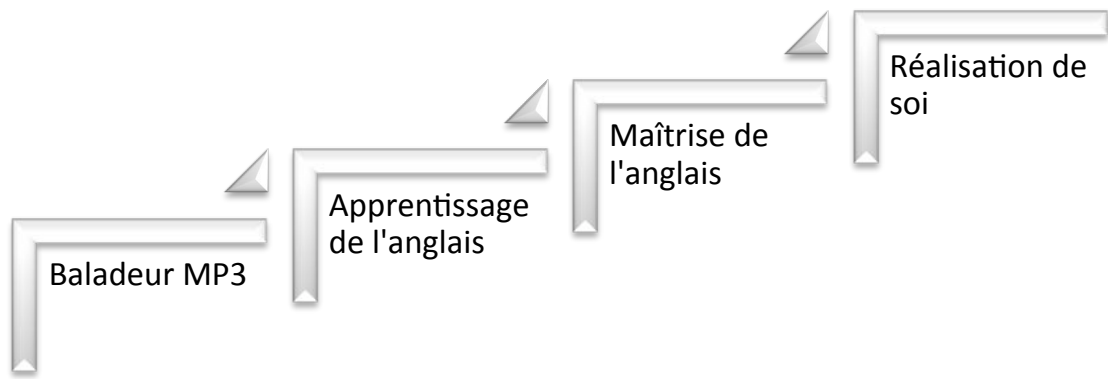
Nous avons vu précédemment<sup>133</sup> que les représentations des apprenants sur la langue anglaise modelaient l'attitude des apprenants à l'égard du baladeur MP3. En effet, les élèves qui appréciaient la langue anglaise étaient disposés à l'introduction de l'oral nomade en classe dans la mesure où le baladeur MP3 est un outil permettant d'être au contact de la langue (écouter de l'anglais) et de pratiquer la langue (parler anglais).

La perception de l'apprentissage de l'anglais a également un impact sur l'accueil du baladeur MP3 par les apprenants. Nos résultats<sup>134</sup> ont montré que les élèves qui voyaient un intérêt à maîtriser la langue anglaise (que ce soit pour leur vie quotidienne, leurs études ou leur carrière) étaient plus favorables à l'apprentissage de cette langue et appréciaient davantage l'instrument qui pouvait leur permettre de pratiquer la langue et de devenir plus performant dans cette même langue. Ainsi, le baladeur MP3 est perçu favorablement à travers le spectre de la réalisation de soi.

---

<sup>133</sup> Voir 6.2.6.

<sup>134</sup> Idem.



*Figure 42 – Le baladeur MP3 comme outil de réalisation de soi*

Le baladeur MP3 est un instrument qui facilite l'apprentissage de l'anglais, permettant ainsi une meilleure maîtrise de la langue, ce qui favorise l'accomplissement de soi.

Par conséquent, l'attitude à l'égard du baladeur MP3 découle des représentations des apprenants tant sur la langue anglaise que sur l'image qu'ils ont de l'apprentissage d'une langue étrangère.

### **6.3.3 L'influence de l'enseignant**

Dans la situation d'apprentissage, c'est l'enseignant qui dicte comment la langue va être apprise et qui détermine les activités. S'il y a une médiation du pôle langue dans la relation apprenant-technologie, alors l'enseignant a certainement également une influence sur cet axe.

Nous avons mis au jour tout d'abord une faible utilisation des baladeurs MP3 chez les élèves avant l'expérimentation. Ce résultat est à mettre directement en parallèle avec le nombre restreint de professeurs qui demandent à leurs élèves d'utiliser un baladeur MP3 (11% au moment de l'expérimentation). En effet, ce sont les enseignants qui déterminent les objectifs pédagogiques et qui imposent l'utilisation de tel ou tel outil technologique au sein de leur classe. Rappelons-le : les enseignants sont les « agents de l'innovation pédagogique » (Guichon, 2012b : 35).

Ainsi, si un grand nombre d'enseignants décide de ne pas avoir recours à l'oral nomade, peu d'élèves auront l'opportunité d'essayer cette nouvelle façon de faire de l'anglais.

Les enseignants sont eux-mêmes supposés suivre les recommandations des autorités éducatives et appliquer les Bulletins Officiels. Ils sont « supposés » le faire, car force est de constater que les recommandations ne sont pas suivies à la lettre par les enseignants. Les nombreux discours officiels de modernisation du système éducatif et de rénovation pédagogique promouvant de nouvelles méthodes intégrant les TIC ne correspondent pas à une demande pédagogique (Guichon, 2012b; Chaptal, 2007). Chaptal parle de « révolution pédagogique annoncée mais pas observée » (Chaptal, 2007 : 94). En effet, les usages sont limités au sein de la classe. Ce constat a d'ailleurs été validé par des rapports des inspections générales qui font état de l'absence des TIC en classe<sup>135</sup>. C'est un paradoxe dans la mesure où il existe un décalage important chez les enseignants entre les utilisations des technologies en dehors de la classe (l'« usage en coulisse »), pour préparer notamment leur travail, et les utilisations des technologies en classe (l'« usage en scène » ; Pouts-Lajus, 2006 : 37)<sup>136</sup>. Cela met en exergue le fait qu'imposition et appropriation sont deux logiques indépendantes l'une de l'autre : l'imposition d'une innovation n'est pas systématiquement suivie de son appropriation par les enseignants.

L'enquête Empirica de 2006 a également mis en lumière une catégorie assez importante d'enseignants réfractaires/hostiles. Qu'est-ce qui peut expliquer cette réticence du corps enseignant à avoir recours aux technologies en classe ? Ertmer (1999, cité par Hernandez-Ramos, 2005 : 42) identifie deux catégories de barrières limitant l'intégration de la technologie par les enseignants : les barrières de premier ordre et les barrières de second ordre.

---

<sup>135</sup> Toutefois, ce portrait n'est pas complètement noir : une croissance dans l'utilisation des TICE est en cours.

<sup>136</sup> Il faut opérer une distinction entre l'utilisation personnelle et l'utilisation professionnelle (Chaptal, 2007 ; Guichon, 2012b).



- Les barrières de premier ordre sont extrinsèques aux enseignants : elles englobent l'accès aux technologies, le temps à y accorder, ainsi que l'aide pédagogique et technique apportée pour accompagner les enseignants. Utiliser des technologies en classe et faire utiliser des technologies aux élèves requièrent en effet une maîtrise technique. Or, il n'y a pas d'homogénéité chez les enseignants au niveau de la compétence technopédagogique (voir 1.2.5.5). Un niveau élevé d'expertise requiert également du temps, ce qui peut constituer un frein à son utilisation :

Tout changement dans une pratique est dans un premier temps chronophage. En effet le temps de l'apprentissage et de la familiarisation est indispensable. (Devauchelle, 1999 : 23)

De plus, les technologies évoluent rapidement, ce qui nécessite un renouvellement constant des compétences technopédagogiques.

Le caractère évolutif des technologies peut d'ailleurs expliquer le manque d'allant des enseignants à investir du temps dans la maîtrise d'un outil, qui à peine acquise, doit être recyclée dans un nouvel outil plus puissant et différent. (Guichon, 2012b : 43)

- Les barrières de deuxième ordre sont intrinsèques aux enseignants : il s'agit des questions relatives à leurs représentations et à leur volonté de changement. Le premier obstacle réside dans le fait que les enseignants ne sont pas convaincus par les bénéfices apportés par les TIC, ainsi que par leur efficacité pour l'apprentissage. Chaptal parle de « non-perception de la valeur ajoutée des TICE » (2007 : 87). Ensuite, un esprit de résistance au changement en général peut également être une réponse à cette réticence. En effet, l'usage des technologies de l'information et de la communication « perturbe l'école dans son organisation interne, dans son rapport à la société, dans ses pratiques de construction et de transmission du savoir » (Lameul, 2008 : 75). Ainsi, l'utilisation des TIC requiert un changement dans les pratiques pédagogiques. Le rôle de l'enseignant est amené à évoluer, passant du statut de « sage on the stage » à celui de « guide on the side » (Frاند, 2000 : 24) : « il faut que les enseignants acceptent de remettre en question leurs croyances pédagogiques » (Mangenot, 2000 : 2). Les changements professionnels liés à la rupture technologique peuvent être comparés aux changements qui sont apparus lors de l'introduction de l'imprimerie. Avant l'arrivée des livres, l'enseignant était le seul à détenir le savoir ; avec l'apparition des livres, son rôle a changé – il est devenu l'interprète des savoirs (Guichon, 2012b : 38). Intégrer les TIC à l'école peut

donc être perçu par certains enseignants comme « une redéfinition de [leur] savoir-faire ou de [leur] identité personnelle et professionnelle » (Guichon, 2012b : 20) et ce repositionnement identitaire peut provoquer un sentiment de déprofessionnalisation. Cette idée a été développée par le sociologue Metzger (2011) et reprise par Guichon (2012b : 63) : « un des facteurs pour expliquer la réticence des enseignants du secondaire vis-à-vis des TIC viendrait de l'impression de dépossession progressive du contrôle de l'évolution du métier. »

De plus, nous avons vu qu'il y avait plus de probabilités qu'un élève qui considère que son enseignant est favorable aux technologies ait une attitude propice à l'égard de l'utilisation du baladeur MP3 en contexte scolaire<sup>137</sup>. L'impact des représentations des apprenants sur l'enseignant sur ses propres représentations n'est certes pas systématique, mais nous avons constaté que l'attitude positive de l'enseignant à l'égard de l'oral nomade est une condition facilitante pour un accueil favorable du baladeur MP3 en classe de la part des apprenants. Ceci met en évidence le rôle de l'enseignant, qui modèle les représentations des apprenants.

Nous pouvons conclure sur une globalisation des différents pôles constitutifs de la situation d'apprentissage. La langue, le contexte et l'enseignant interviennent dans l'axe apprenant-technologie. Même si nous avons séparé les pôles par souci de clarté, nous voyons bien que ces pôles sont imbriqués<sup>138</sup>. Cette conclusion rejoint le modèle systémique d'ergonomie didactique où toutes les composantes sont interreliées. Toutefois, notre étude ajoute une dimension supplémentaire au modèle, en mettant l'accent sur les représentations de ces composantes (ici, par l'apprenant).

---

<sup>137</sup> Voir 6.2.8.

<sup>138</sup> Il est donc peu pertinent de croiser 2 variables, mais plusieurs variables. Toutefois, pour l'hypothèse n°2, nous avons croisé 2 variables. Bien que cela ne permette pas de rendre compte de la complexité qui se trouve dans la situation d'apprentissage, nous l'avons fait car l'objectif était de mettre au jour les différences entre les apprenants.

Le modèle que nous avons choisi repose sur deux caractéristiques majeures : l'interaction de tous les pôles du système et l'évolution potentielle du système. Notre étude a validé notre hypothèse qui s'appuyait sur la première spécificité du modèle. Qu'en est-il à présent de notre hypothèse en lien avec le caractère évolutif du système ?

## 6.4 HYPOTHESE N°4

**L'attitude des apprenants à l'égard du baladeur MP3 ne serait pas figée et évoluerait au fur et à mesure de l'utilisation de l'objet technologique.**

Notre étude s'appuie sur la théorie des systèmes dynamiques, le principe étant la possibilité de changement dans le système. Ainsi, la situation d'apprentissage est dynamique et peut évoluer avec le temps en interaction avec les apprenants et les autres composantes. C'est dans cette perspective qu'il est intéressant d'analyser l'attitude des apprenants à l'égard des baladeurs MP3 et leur évolution éventuelle.

### 6.4.1 Evolution générale

Nous avons pu constater une certaine évolution des résultats entre les deux questionnaires<sup>139</sup>. Les élèves avaient une attitude un peu plus favorable à l'issue de l'expérimentation (+3 points). Après avoir utilisé un baladeur MP3 pendant 9 mois, ils étaient notamment plus enclins à une généralisation du baladeur MP3 aux autres cours de langue (+7 points) et à une prolongation de l'utilisation du baladeur l'année suivante (+11 points).

---

<sup>139</sup> Se reporter au tableau 15.

Quelle est la raison de cette évolution ? Entre la passation des deux questionnaires, les élèves ont tous dû utiliser un baladeur MP3. Il n’y avait donc plus d’élèves novices et d’autres expérimentés, comme cela était le cas lors du questionnaire n°1 : tous les élèves savaient en quoi consistait l’utilisation d’un baladeur MP3 en cours d’anglais. Les élèves sont d’ailleurs beaucoup moins surpris par l’utilisation du baladeur MP3 (-17 points), ce qui paraît normal dans la mesure où tous les élèves ont appris, pendant l’année, à voir l’objet ancré dans le contexte scolaire.

De plus un artefact se construit selon son contexte d’utilisation<sup>140</sup> :

L’usage est ce qui va modeler la technologie, l’ajuster, la détourner, la rendre propre à l’apprentissage. (Guichon, 2004 : 4)

L’expérimentation a donc engendré une reconstruction de l’artefact pour les apprenants. C’est pourquoi ils n’appréhendent plus l’objet de la même manière exactement avant et après avoir utilisé le baladeur MP3 en classe.

Avec l’expérimentation, les élèves ont été également plus à même de se rendre compte de l’utilité du baladeur MP3 (74% pour le questionnaire n° 1 ; 83% pour le questionnaire n°2).

Essayons à présent d’expliquer en quoi percevoir l’utilité du baladeur MP3 permet un accueil plus positif, en nous concentrant sur les croyances ou connaissances métacognitives des élèves (les termes *belief* et *knowledge* étant souvent utilisés l’un pour l’autre). Les connaissances métacognitives sont les connaissances qu’un apprenant a des procédés en jeu dans son fonctionnement mental. Elles ont un impact sur l’attitude des élèves. Une plus grande métacognition permet une attitude plus positive face à l’apprentissage dans la mesure où ces connaissances permettent à l’apprenant de participer de manière active à son apprentissage (Wenden, 1998). Ces connaissances peuvent se classer en trois catégories :

---

<sup>140</sup> Voir introduction.

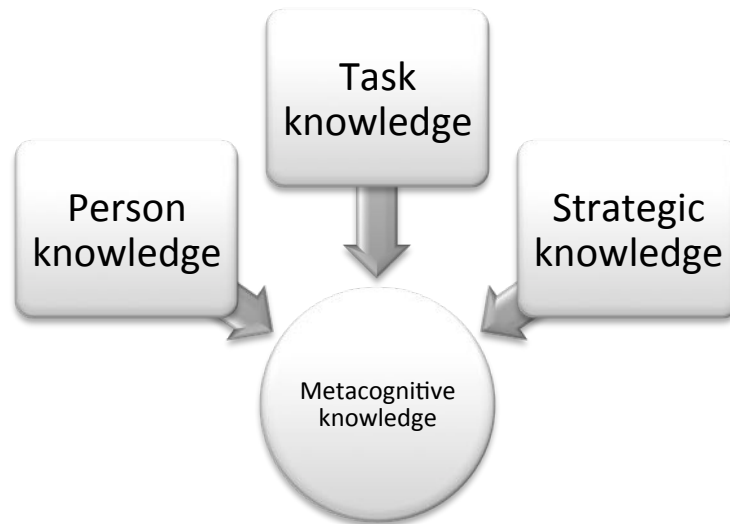


Figure 43 – Les connaissances métacognitives (selon Wenden, 1998)

- Les connaissances personnelles renvoient à l'efficacité des élèves en tant qu'apprenant ainsi que leur capacité à atteindre des buts.

- Les connaissances stratégiques concernent le processus d'apprentissage.

- Les connaissances qui nous intéressent particulièrement ici sont les connaissances de la tâche :

It refers to what learners know about the purpose of a task and how it will serve their language needs, e.g. to improve their writing skills, expand their vocabulary, develop fluency in oral communication. (Wenden, 1998 : 518)

Lorsque les élèves comprennent l'utilité d'utiliser le baladeur MP3 et qu'ils se rendent compte que cela peut leur permettre d'améliorer leurs compétences orales en expression et en compréhension, ils deviennent plus disposés à faire l'activité demandée. Une meilleure perception de l'objectif du baladeur MP3 entraîne une attitude plus favorable à l'égard de son introduction.

De plus, tout investissement nécessite un « retour sur investissement » (Narcy-Combes dans Bertin & al, 2010 : 112). Or, ce retour sur investissement correspond à la valeur ajoutée que les apprenants vont percevoir de l'utilisation du baladeur MP3. L'investissement n'est donc possible que si les apprenants considèrent qu'ils sont « gagnants ». Ceci explique la remarque d'un élève : « Ça ne change rien à mon niveau et ça m'énerve davantage de ne pas comprendre. » Cet élève ne voit pas l'intérêt qu'il a à utiliser le baladeur MP3 ; il n'y a pas de retour d'investissement possible, du moins, selon lui.

Enfin, la comparaison des résultats généraux entre le questionnaire n°1 et le questionnaire n°2 a montré que suite à l'utilisation du baladeur MP3 pendant une année, les élèves apprécient davantage l'activité d'expression orale (+ 16 points). Nous avons déjà expliqué que cet engouement accru pour l'activité de production orale pouvait être dû aux phénomènes induits par la technologie (ex : absence du jugement des autres, gain de temps). Cela est peut-être également lié à un entraînement plus soutenu (le baladeur MP3 est « démultiplicateur du temps de parole » ; Fourgous, 2010 : 192) : plus on s'entraîne en expression orale, plus l'activité devient une habitude et paraît faisable. D'ailleurs, nous avons relevé l'importance de la répétition dans le processus d'apprentissage lorsque nous avons évoqué les processus cognitifs en œuvre dans l'acquisition d'une langue étrangère<sup>141</sup>.

#### **6.4.2 Evolution du profil de « l'apprenant nomade »**

Penchons-nous à présent sur le profil de « l'apprenant nomade ». Le questionnaire 1 a présenté le profil d'élève favorable à l'introduction des baladeurs MP3 en cours d'anglais<sup>142</sup>. Après 9 mois d'expérimentation, lorsqu'il est question de l'utilisation du baladeur MP3, le profil est-il identique ?

*Tableau 29 – Evolution du pourcentage d'élèves favorables à l'utilisation du baladeur MP3 (questionnaire n°1 et n°2)*

|      | <b>Pourcentage d'élèves ayant répondu favorablement à l'item « cette façon de faire de l'anglais me plaît »</b> |
|------|---|
| Sexe | - filles : 65% -> 73%<br>- garçons : 65% -> 61%   |
| Âge  | - 14-15 ans : 83% -> 94%<br>- 16-18 ans : 59% -> 65%<br>- 19-22 ans : 57% -> 62%                                |

<sup>141</sup> Voir 1.1.2.2.

<sup>142</sup> Se référer à la figure 34.

|  |  |
|--|--|
| Classe   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2<sup>nde</sup> : 86% -&gt; 94%</li> <li>- 1<sup>ère</sup> L : 74% -&gt; 64%</li> <li>- 1<sup>ère</sup> STMG : 52% -&gt; 62%</li> <li>- Tle L : 37% -&gt; 48%</li> <li>- Tle S : 78% -&gt; 73%</li> <li>- Tle euro : 67% -&gt; 57%</li> <li>- BTS 1 : 56% -&gt; 57%</li> <li>- BTS 2 : 64% -&gt; 64%</li> </ul> |
| Filière  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- filière générale : 69% -&gt; 72%</li> <li>- filière technologique : 55% -&gt; 61%</li> </ul>  |
| Degré d'expérimentation                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- élèves novices : 63% -&gt; 77%</li> <li>- élèves expérimentés : 66% -&gt; 63%</li> </ul>  |
| Appétence pour la langue anglaise                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- oui : 66% -&gt; 70%</li> <li>- non : 30% -&gt; 34%</li> </ul>   |
| Appétence pour l'expression orale                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- oui : 79% -&gt; 72%</li> <li>- non : 56% -&gt; 64%</li> </ul>   |
| Appétence pour la compréhension orale            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- oui : 74% -&gt; 77%</li> <li>- non : 49% -&gt; 58%</li> </ul>   |
| Niveau de langue                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- bon-très bon : 66% -&gt; 69%</li> <li>- moyen : 64% -&gt; 64%</li> <li>- pas bon-pas bon du tout : 58% -&gt; 57%</li> </ul>   |
| Attribution d'une valeur sociale au baladeur MP3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- oui : 81% -&gt; 78%</li> <li>- non : 51% -&gt; 52%</li> </ul>   |

Au terme de cette deuxième analyse critériée, nous pouvons conclure que le profil de « l'apprenant nomade » a subi quelques évolutions entre les moments de pré-expérimentation et de post-expérimentation (même si ces modifications ne sont pas radicales).

Voici le profil d'élève favorable à l'utilisation des baladeurs MP3 en cours d'anglais, à la suite du questionnaire n°2 (les décalages entre les deux questionnaires sont identifiés au moyen des sphères violettes) :

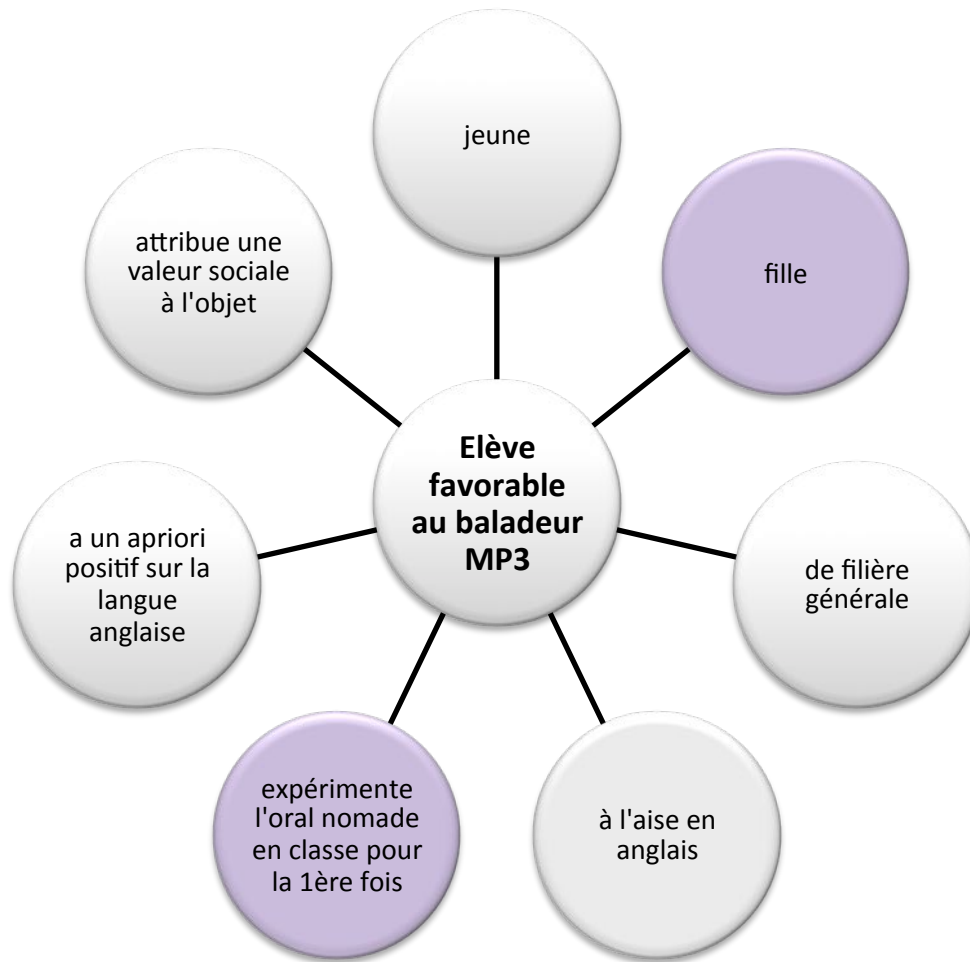


Figure 44 – Profil de « l'apprenant nomade » (questionnaire n°2)

Nous sommes arrivée sensiblement aux mêmes conclusions pour l'âge, la classe et la filière, la représentation de l'anglais, la perception du niveau en anglais et la valorisation sociale de l'objet.

L'écart s'est d'ailleurs creusé entre les élèves les plus jeunes et les plus âgés (de 26 à 32 points entre les 14-15 ans et les 19-22 ans). L'expérimentation semble avoir conforté les élèves dans leurs représentations.

Concernant les classes, les élèves les plus favorables restent ceux de 2<sup>nde</sup> ; cela va de pair avec notre remarque précédente sur le fait que les plus jeunes étaient les plus favorables. Les élèves de Tle L demeurent les moins motivés à utiliser le baladeur MP3, même si une augmentation du pourcentage est à noter (+11 points).



Il y a eu des évolutions à la hausse : 2<sup>nde</sup> (+8 points), Tle L (+11 points), 1<sup>ère</sup> STMG (+10 points). Concernant les taux des élèves de Tle L et de 1<sup>ère</sup> STMG, nous pouvons nous demander si cela n'est pas dû au fait que les élèves étaient plus facilement sujets à une évolution positive vu que les taux étaient initialement très faibles. Concernant le taux des élèves de 2<sup>nde</sup>, les élèves étaient déjà très majoritairement convaincus ; l'utilisation des baladeurs a permis de confirmer cette tendance générale et de faire changer d'avis les quelques réfractaires.

Certains résultats n'ont pas évolué (BTS1 et de BTS2). Pour une grande majorité, les étudiants avaient déjà expérimenté l'utilisation du baladeur MP3 en cours d'anglais (68%). Leur opinion était donc déjà établie en septembre 2013.

Enfin, certaines classes connaissent des évolutions à la baisse : la 1<sup>ère</sup> L (-10 points), la Tle S (-5 points) et la Tle euro (-10 points).

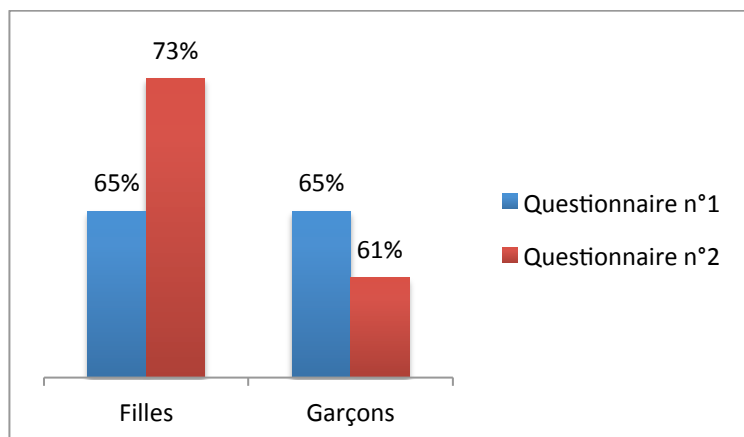
Pour finir, il existe toujours un décalage entre la filière générale et la filière technologique (questionnaire n°1 : 14 points / questionnaire n°2 : 11 points). Cela confirme notre conclusion émise lors du premier questionnaire. Une utilisation régulière des TIC dans la formation ne prédispose pas à une attitude plus favorable à l'égard de l'utilisation des baladeurs MP3.

Parallèlement au maintien des disparités entre filières, les élèves les plus favorables sont toujours ceux qui considèrent avoir un bon niveau général. Le décalage est d'ailleurs un peu plus prononcé entre les plus confiants à l'égard de leur niveau et ceux qui se sentent les plus faibles (de 8 points à 12 points).

Concernant la valorisation sociale du baladeur MP3, les données n'ont pas vraiment évolué entre les deux questionnaires (3 points). Cela signifie que la valeur sociale que les élèves attribuent au baladeur MP3 détermine bien une attitude positive à l'égard de l'utilisation du baladeur MP3 en contexte scolaire.

La différence majeure à noter concerne le sexe des élèves. Après avoir utilisé le baladeur MP3, les filles s'avèrent être plus favorables que les garçons à cette manière de pratiquer l'anglais.

Graphique 75 – Evolution des réponses à « Cette façon de faire de l’anglais me plaît », selon le sexe



Si les chiffres étaient rigoureusement semblables lors du questionnaire n°1, le questionnaire n°2 montre un écart de 12 points entre les sexes. Les filles sont désormais plus nombreuses que les garçons à apprécier cette façon de faire de l’anglais, après avoir utilisé le baladeur MP3. Les résultats du premier questionnaire n’allaient pas dans le sens de la littérature sur les TIC à l’école<sup>143</sup> ; en revanche, cette conclusion vient confirmer l’idée que les garçons ont tendance à moins apprécier que les filles l’usage des technologies dans un contexte scolaire (Karsenti, 2003b ; Cooper, 2006 ; Schoenberg, 2001). Cet écart peut s’expliquer par une différence dans la représentation de l’objet technologique. Le caractère divertissant que le baladeur MP3 possède à l’origine en tant qu’objet de la vie quotidienne n’a pas les mêmes conséquences sur les filles et les garçons lorsqu’il est intégré en contexte scolaire :

Des apprenants à qui l’on proposera des logiciels ludiques n’auront pas forcément conscience qu’ils apprennent, d’où une attitude négative. (Mangenot, 2000)

Cette attitude est due à une plus grande compartimentation des sphères chez les garçons : le ludique fait partie de la vie privée et a alors moins sa place dans le domaine scolaire.

De plus, les filles ont tendance à montrer plus de conformisme et de « docilité » à l’égard des attentes institutionnelles que les garçons (Baudelot &

---

<sup>143</sup> Voir 6.2.1.

Establet, 2007 : 59) : elles se soumettent davantage aux conditions de l'apprentissage. Les filles ont « moins de mal à anticiper les injonctions des adultes » (Baudelot & Establet, 2007 : 59). Par conséquent, elles sont moins susceptibles de remettre en cause une pratique pédagogique différente et acceptent plus volontiers toutes les tâches que leur professeur pourrait leur demander d'accomplir. A partir du moment où l'intégration du baladeur MP3 en classe est proposée/imposée par l'enseignant, les filles en conçoivent plus facilement son utilisation que les garçons.

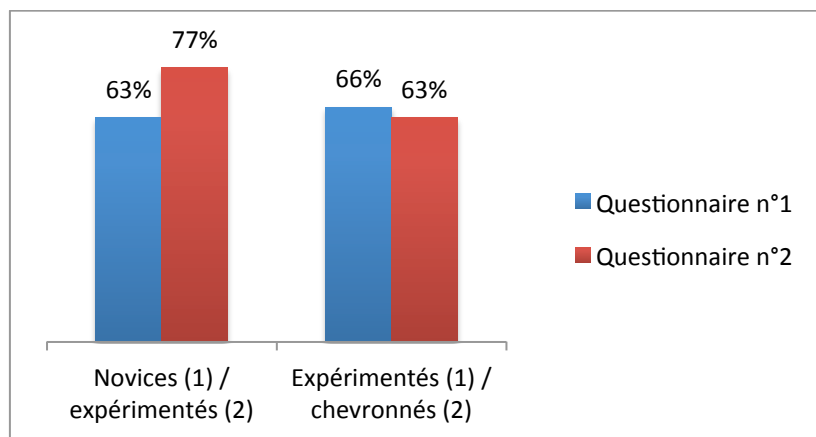
Dès lors, pourquoi ne sommes nous pas parvenue à la même conclusion lors du questionnaire n°1 ? La différence est probablement liée au moment de la passation du questionnaire. En septembre, les élèves n'avaient pas encore été soumis à l'expérimentation ; les garçons n'avaient pas encore eu l'opportunité de faire l'expérience du détournement d'usage des baladeurs MP3 et, ainsi, de se rendre compte du passage de l'objet de la sphère privée à la sphère scolaire. En mai, en revanche, les filles et les garçons ont eu amplement l'occasion d'intégrer le caractère didactique du baladeur MP3. Les garçons ont ainsi plus de réserves à l'égard du baladeur MP3 en classe, tandis que les filles sont davantage favorables au fait que les baladeurs puissent être des outils d'apprentissage pour le cours d'anglais.

Enfin, un autre décalage est apparu entre les conclusions des deux questionnaires : les élèves qui ont découvert l'utilisation du baladeur MP3 en cours d'anglais pour la première fois lors de l'étude sont un peu plus enthousiasmés que les élèves qui avaient déjà expérimenté cette pratique la/les année(s) précédente(s)<sup>144</sup>.

---

<sup>144</sup> A l'issue de l'expérimentation, tous les élèves sont expérimentés. Toutefois, certains le sont depuis plus longtemps (cela fait au moins leur deuxième année de pratique). Les élèves novices sont donc devenus des élèves « expérimentés », tandis que les élèves expérimentés des élèves « chevronnés ».

*Graphique 76 – Evolution des réponses à « Cette façon de faire de l’anglais me plaît », selon le degré d’expérimentation*



Le graphique montre une évolution de la tendance : les élèves les plus favorables à l’utilisation du baladeur MP3 sont désormais les ex-élèves novices (+14 points par rapport aux élèves chevronnés).

Ce résultat vient illustrer les effets du sentiment de satiété : nous pouvons constater que les élèves « chevronnés » se sont plus rapidement lassés de l’utilisation du baladeur MP3. Ils étaient moins nombreux à la fin de l’année à vouloir une généralisation du baladeur MP3 dans la classe de langue l’année suivante, tandis que la proportion d’élèves pour qui l’expérimentation était une première a fortement augmenté (+32 points). « L’attrait du neuf fait vite place à l’ennui », disait Ravitch en 1998 au sujet des ordinateurs. Nous pouvons à notre tour faire la même remarque une quinzaine d’années plus tard au sujet des baladeurs MP3.

Cette fluctuation de l’enthousiasme n’est pas surprenante dans la mesure où l’investissement est un construit dynamique, qui peut varier avec le temps (Narcy-Combes dans Bertin & al, 2010 : 112). L’élément de nouveauté (the « novelty element » ; Dörnyei, 2001 : 76) est donc bien un facteur d’attractivité dans la mesure où il rend la tâche plus intéressante et accroît l’investissement des apprenants (Dörnyei, 2001).

Par conséquent, notre expérimentation a entraîné quelques modifications des représentations et des attitudes des apprenants. L’utilisation des baladeurs

MP3 a eu un impact sur les utilisateurs. Comme nous l'avons montré précédemment<sup>145</sup>, les représentations ne sont pas immuables : elles peuvent évoluer. Selon le principe du double-processus de genèse instrumentale de Rabardel<sup>146</sup>, l'instrumentalisation du baladeur MP3 a conduit à une modification du sujet (i.e. l'apprenant). Cette conclusion met également en lumière le caractère dynamique de la situation d'apprentissage.

---

<sup>145</sup> Voir 2.2.

<sup>146</sup> Voir introduction, figure 1.

## **CONCLUSION DE LA PARTIE 2**

---

Dans ce deuxième et dernier chapitre consacré à notre expérimentation (i.e. l'utilisation de baladeurs MP3 pour travailler les activités langagières orales de production et de réception), nous avons détaillé la démarche qui nous a servi à étudier les représentations et les attitudes des apprenants à l'égard de l'introduction de l'oral nomade en cours d'anglais. Nous avons montré, analysé et discuté les résultats de notre étude. Ceci nous a permis de valider les quatre hypothèses que nous avons proposées à l'issue de notre partie théorique<sup>147</sup>.

Pour rendre compte de notre expérimentation, nous nous sommes appuyée sur notre cadre théorique. Nous sommes partie de notre posture épistémologique sur le processus d'acquisition d'une langue étrangère : les questionnaires ont été élaborés en considérant le baladeur MP3 comme appartenant à un système plus large (nous avons intégré les autres pôles de la situation d'apprentissage). Nous avons également tenu compte de la littérature sur les TIC, ainsi que sur les baladeurs MP3 dans un contexte scolaire. Ainsi, notre première partie a servi de soubassement à notre deuxième partie.

Dans le même temps, les conclusions, issues de l'analyse des deux questionnaires, ont permis de valider le modèle d'ergonomie didactique que nous avons retenu, dans sa perspective systémique et dynamique. Elles ont aussi montré que les différents travaux relatifs aux autres technologies de l'information et de la communication utilisées dans le domaine scolaire – et notamment aux ordinateurs – étaient transférables à l'étude des baladeurs MP3. Cela n'allait pas nécessairement de soi dans la mesure où « technologie » et « baladeur MP3 » ne sont pas synonymes (le premier étant l'hyperonyme de l'autre). Par conséquent, notre expérimentation a également renforcé notre cadre théorique.



CADRE THEORIQUE

EXPERIMENTATION

---

<sup>147</sup> Voir 1.5.

**CONCLUSION**

**GENERALE**



Cette recherche avait pour but de déterminer l'attitude des apprenants à l'égard de l'introduction et de l'utilisation des baladeurs MP3 en classe. L'étude des représentations des apprenants a permis d'appréhender leur attitude. Cette étude s'est déroulée en deux temps : un pré-questionnaire avant l'expérimentation (c'est-à-dire l'utilisation des baladeurs MP3 par les élèves pour le cours d'anglais) et un post-questionnaire après l'expérimentation. L'objectif sous-jacent était de voir si l'attitude des apprenants était immuable. Rappelons également que l'étude a concerné des lycéens dans un lycée situé dans le nord-est de la France (des cohortes de 171 et 146 élèves<sup>148</sup>).

Notre approche initiale se fondait sur l'idée que les apprenants seraient favorables à l'usage dans un contexte scolaire d'un artefact qui leur était familier dans la sphère privée. L'hypothèse de la familiarité avec le baladeur MP3 était pensée à la fois comme source de maîtrise technique de l'objet de la part des apprenants et comme facteur motivationnel pour l'apprentissage des activités orales (expression orale et compréhension orale) chez les apprenants.

## **SYNTHESE DES RESULTATS**

Cette étude a montré qu'un simple transfert d'activité – de l'utilisation loisir du baladeur MP3 (dans une sphère privée) à une utilisation pédagogique (dans la sphère scolaire) – n'allait pas de soi. Une « technologie pour vivre » (« *living technology* ») ne devient pas de manière systématique une technologie pour apprendre (« *learning technology* » ; Kennedy & al, 2008 : 119). En effet, les élèves n'ont pas le même usage du baladeur MP3 quand ils s'en servent en classe que lorsqu'ils l'utilisent à la maison : il y a un détournement d'usage, ce qui a pour conséquence une nouvelle construction de l'objet technologique.

Cette construction est complexe dans la mesure où elle est liée à l'ensemble de la situation d'apprentissage ; tous les pôles (enseignant, langue/culture, contexte) interviennent. Or, l'objet n'est pas construit de la même manière par tous

---

<sup>148</sup> 171 pour le 1<sup>er</sup> questionnaire, 146 pour le 2<sup>ème</sup> questionnaire.

les acteurs : les autorités éducatives, les enseignants et les apprenants ont chacun leur propre représentation de l'objet, qui repose sur des objets sociaux différents. La construction du baladeur MP3 étant un processus individuel, tous les apprenants n'ont d'ailleurs pas la même perception de l'objet.

En effet, selon notre étude, tous les lycéens ne sont pas égaux face à l'innovation. Cela a confirmé notre hypothèse de l'hétérogénéité des apprenants, qui ne représentent en aucune façon un monobloc. Les appellations globalisantes telles que « *boomers, gen-Xers, millenials* » (Oblinger, 2003) ne sont donc pas pertinentes pour le domaine scolaire car elles ne permettent pas de décrire la diversité des apprenants. En effet, un tiers des élèves ne sont pas favorables à une utilisation du baladeur MP3 en cours d'anglais : ils émettent une certaine résistance à franchir le seuil entre les différents contextes d'utilisation (maison/école) et à brouiller les sphères.

De plus, si les technologies font partie intégrante de la vie des enfants de la Génération Y, il n'empêche que cet usage a lieu principalement à l'extérieur de l'école : « *their greatest use of technology is outside of school* » (Oblinger, 2003 : 39). Ainsi, leurs pratiques technologiques ne sont pas directement applicables au contexte scolaire.

L'étude a aussi mis en lumière un degré peu élevé de l'appropriation de l'innovation dans la salle de classe, à la fois chez les enseignants et chez les apprenants, malgré la demande institutionnelle. Il existe un décalage entre « les usages prescrits » et « les usages observés » (Chaptal, 2007) : un décalage d'une part entre les instructions officielles et les pratiques des enseignants, et d'autre part entre les instructions de l'enseignant et les pratiques des élèves.

« On en est encore au stade des utilisations en classe, au mieux d'usages individuels mais non sociaux » (Chaptal, 2007 : 89). Il est en effet important de faire la distinction entre les deux termes suivants : *utilisation* et *usage*. Une utilisation concerne une action ponctuelle, tandis qu'un usage fait référence à une action observée dans un groupe et inscrite dans le temps (Chaptal, 2007). Or, l'utilisation

devient usage quand les deux classes d'utilisateurs (apprenants et enseignants) investissent la situation pédagogique de signification (Guichon, 2004).

Pour que les différents acteurs de la salle de classe s'approprient l'innovation, il faut une « convergence » (Puren, 2015 : 36), c'est-à-dire une rencontre entre les potentialités technologiques, les demandes sociales des élèves et des enseignants, et les attentes et besoins disciplinaires. Cette convergence permettrait la mise en place d'une « innovation durable, c'est-à-dire une innovation qui se diffuse largement et se maintienne dans la durée » (Puren, 2015 : 36).

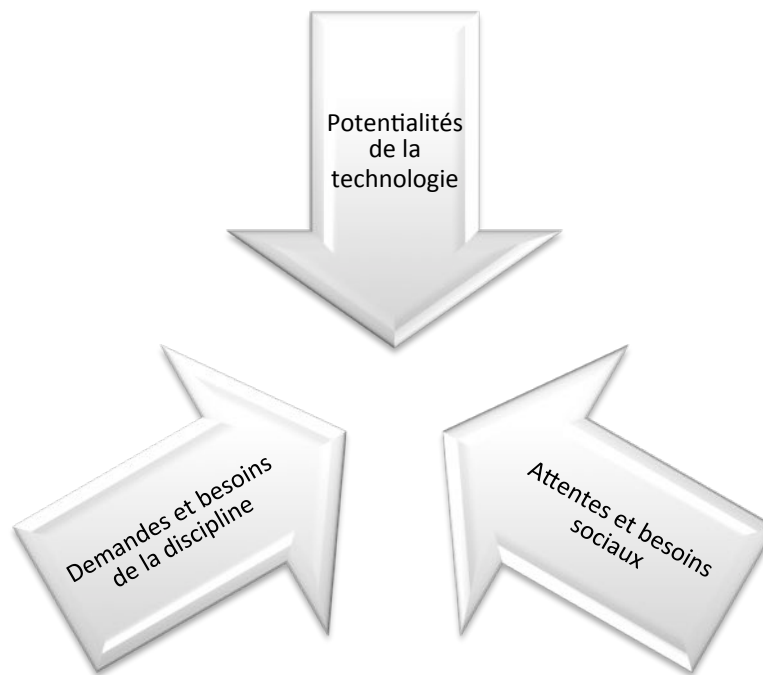


Figure 45 – Convergence nécessaire pour une innovation durable (selon Puren, 2015)

Par conséquent, nous sommes encore loin des prédictions que faisaient McNicol en 2004 :

I think that in 10 years or so we say that, rather than cell phone being banned in classrooms, they will be required, as was once the case with slide rules and is now the case for calculators. (McNicol, 2004)

Dix ans plus tard, les téléphones, avec baladeur MP3 intégré, n'ont pas encore le même statut qu'une calculatrice. Ils sont encore interdits dans une grande majorité des cas par les enseignants.

Si l'on revient sur notre cadre théorique, notre travail de recherche valide le modèle d'ergonomie didactique que nous avons choisi. En effet, nous avons vu que

la relation apprenant-technologie était influencée par les autres pôles de la situation d'apprentissage. L'artefact se construit au sein de cette situation d'apprentissage et le baladeur MP3 change de nature et passe d'un objet de divertissement à un outil d'apprentissage. Récapitulons l'influence des autres pôles dans la relation apprenant-technologie.

Tout d'abord, le pôle langue/culture détermine l'interaction des élèves avec le baladeur MP3. En effet, nous avons montré que les représentations que les élèves avaient de la langue anglaise et de l'apprentissage de l'anglais influaient sur leur attitude à l'égard de l'introduction du baladeur MP3 (les élèves intéressés par l'anglais étaient plus enclins à utiliser un baladeur MP3 dans un contexte scolaire). De même, nous avons discuté de l'importance du type d'activité : plus l'activité intégrant le baladeur MP3 est appréciée par les élèves et plus le bien-fondé de cette activité est perçu par les élèves, plus les élèves sont favorables à l'utilisation de l'objet technologique. Cela montre bien la médiation de l'activité dans la relation entre l'apprenant et le baladeur MP3.

Ensuite, l'enseignant revêt un rôle important dans l'adhésion des élèves. En effet, c'est l'enseignant qui décide s'il veut avoir recours ou non à l'utilisation des baladeurs pour son cours. L'enseignant peut donc soit aider l'innovation, soit la freiner. Hernandez-Ramos définit d'ailleurs deux types d'enseignants face à une innovation : *the gatekeepers* et *the spoilers* (2005 : 42). De plus, pour qu'il y ait normalisation de l'outil, il faut que le baladeur MP3 fasse partie des pratiques régulières du cours d'anglais : or, cela ne peut avoir lieu que si l'enseignant programme une utilisation fréquente de l'oral nomade. Enfin, dans la mesure où les attitudes ont évolué suite à l'expérimentation, nous pouvons affirmer que l'introduction des baladeurs MP3 décidée et mise en place par l'enseignant a des répercussions sur l'attitude des élèves.

Pour finir, le contexte intervient également sur la relation apprenant-technologie. Le discours des autorités éducatives préconise le recours aux technologies et au baladeur MP3 au sein de la classe. Guichon parle de « discours ambiant qui pose l'utilisation des TIC comme une priorité pour un enseignement 'moderne' » (2012b : 5). Toutefois, comme nous l'avons vu, cet effet est limité dans la mesure où le discours n'est pas forcément suivi (les enseignants n'intègrent pas

les TIC dans leur enseignement ; les conditions matérielles ne sont pas réunies pour permettre l'utilisation des TIC...). En revanche, nous avons pu observer l'influence du contexte à travers l'impact des représentations que les élèves avaient de l'institution sur leur adhésion à l'utilisation du baladeur MP3 en classe ainsi que l'impact de la valorisation sociale de l'objet technologique.

Notre étude confirme non seulement le modèle d'ergonomie didactique, mais il permet de l'affiner. En effet, le modèle indique que le système ne peut être compris que dans une perspective globale, où toutes les composantes du système entrent en jeu et interagissent. Nos conclusions ont surtout montré que les représentations de ces mêmes composantes par les apprenants permettaient une compréhension plus fine du système. Par conséquent, il n'y a pas uniquement une interaction des différents pôles les uns avec les autres, mais *une interaction des représentations des apprenants* sur les différents pôles.

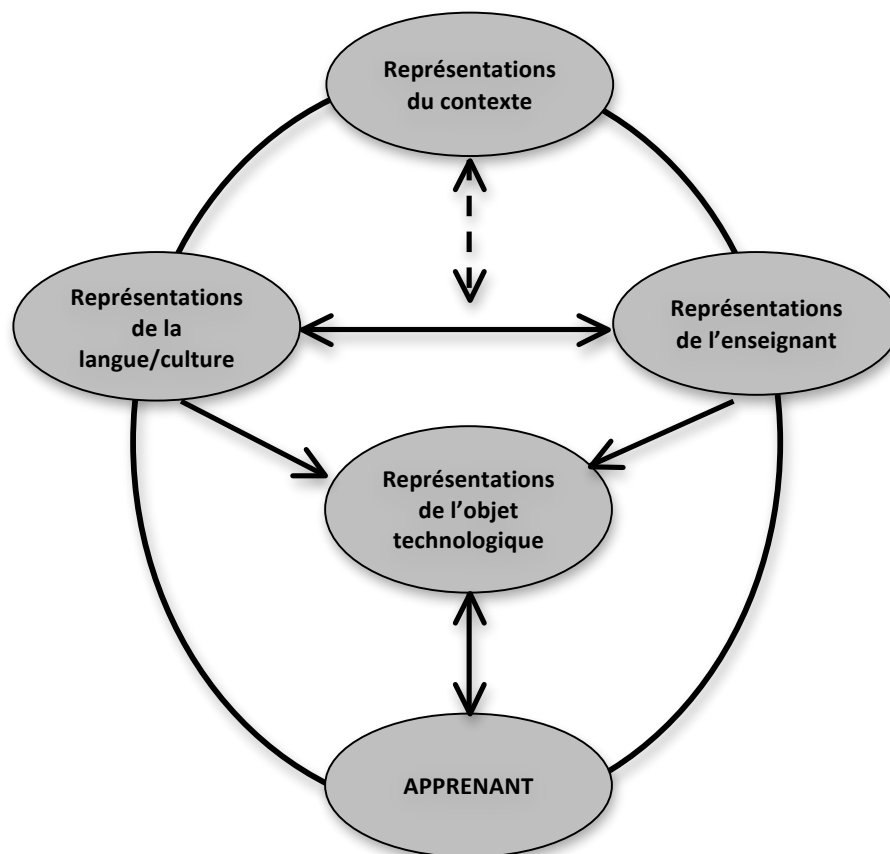


Figure 46 – Application de notre étude sur le modèle d'ergonomie didactique

Le complément proposé au modèle initial de Bertin est en accord avec la conception de la recherche en didactique des langues de Puren (2015) à laquelle nous adhérons<sup>149</sup>. Comme nous l'avons présenté précédemment, la recherche en didactique des langues fonctionne comme un système dont les éléments constitutifs sont en interaction. Ainsi, les données du terrain que nous avons mises en évidence ont permis de modifier les théories et les modèles de départ et de faire évoluer la recherche<sup>150</sup>.

Dans cette perspective globalisante fondée sur les représentations, le baladeur MP3 ne doit pas être réduit à sa seule utilité pratique ; il est avant tout une réalité humaine :

Le caractère propre de l'objet technique ne réside ni dans sa seule instrumentalité fonctionnelle, ni dans sa seule utilité pratique, ni dans les seules lois scientifiques qui régissent son fonctionnement, ni même dans les schèmes d'usages sociaux que ce fonctionnement détermine, mais bien dans les significations, les valeurs et les concepts que chaque objet technique « incorpore ». (Linard, 2004 : 74)

D'autre part, l'aspect dynamique du modèle a également été validé. Les représentations et l'attitude des apprenants ont évolué suite à l'introduction du baladeur MP3 en cours d'anglais. La situation d'apprentissage est bel et bien un système dont les composantes se reconstruisent en permanence les unes en lien avec les autres. Le principe d'incertitude de Morin est présent dans la mesure où il n'est pas possible de prévoir à l'avance dans quel sens l'évolution aura lieu.

## **IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES**

Notre travail de recherche fait ressortir différentes implications concernant l'apprentissage/l'enseignement de l'anglais avec le baladeur MP3.

---

<sup>149</sup> Voir figure 3.

<sup>150</sup> « Ces deux sous-systèmes se modifient et modifient leurs relations au cours du temps collectif, avec l'évolution de la conception de la discipline et de la recherche dans la discipline ; ainsi qu'au cours du temps individuel, avec l'avancement de la recherche et de la maturation professionnelle du chercheur. » (Puren, 2015 : 8)

L'étude a montré qu'un usage du baladeur MP3 dans la sphère privée n'entraînait pas *de facto* un usage de l'objet dans la sphère scolaire. C'est donc l'école qui doit consolider le continuum temps scolaire-temps extrascolaire en donnant les moyens aux apprenants d'appliquer les compétences technologiques qu'ils ont chez eux à l'école :

Students' everyday technological practices may not be directly applicable to academic tasks, and so education has a vitally important role in fostering information literacies that will support learning. (Bennett, 2008 : 781)

Nous avons aussi constaté que les élèves n'étaient pas tous intéressés par l'utilisation du baladeur MP3. Rappelons-le : tous les élèves ne sont pas tous prêts à adopter une innovation au même rythme<sup>151</sup>. Il est donc recommandé de ne pas forcer les élèves réticents ; il s'avère plus judicieux de s'adapter au public, en commençant par les élèves les plus précoces à l'égard de l'innovation. Ainsi, l'introduction des baladeurs MP3 pourrait ne concerner que quelques classes au départ – celles qui y sont le plus favorables (comme les plus jeunes classes, ou celles des séries générales par exemple).

Il est également important d'intégrer les technologies progressivement. En effet, les élèves ont encore tendance à avoir une représentation assez traditionnelle de l'école et de la situation d'apprentissage, et ils ne sont pas favorables à une sur-utilisation des TIC. Un usage trop important de technologies peut donc être contre-productif et ne pas avoir l'effet escompté. L'utilisation du baladeur MP3 ne doit pas constituer un changement radical qui bouleverse totalement les habitudes de travail des élèves. « Une phase de domestication » (Caron & al, 2007 : 47) est donc à privilégier. De plus, une mise en place progressive permettrait de prendre en compte les différents profils d'utilisateurs, que ce soit chez les apprenants ou les enseignants.

Ensuite, comme nous l'avons vu, les élèves qui se sentaient faibles en anglais étaient moins intéressés par l'utilisation du baladeur MP3 que ceux qui étaient à

---

<sup>151</sup> Se référer à la courbe de l'innovation de Rogers (1962) ; figure 13.

l'aise en anglais. « Success breeds success » : il est donc important de protéger l'estime de soi des élèves et d'accroître leur confiance en eux (Dörnyei, 2001). Le recours au baladeur MP3 devrait servir à fournir aux élèves des occasions de réussite, et leur permettre de développer cette estime de soi. Lorsque les enseignants élaborent des activités intégrant le baladeur MP3, ils devraient en proposer qui permettent à chaque élève de réussir selon son propre niveau, d'autant plus que le baladeur MP3 est un outil approprié pour individualiser et différencier les apprentissages.

L'intégration des technologies dans l'apprentissage est donc primordiale ; ce n'est pas tant l'objet technologique qui importe, mais bien le travail qui est fait avec le baladeur MP3. Celui-ci doit avoir du sens et être pertinent pour chaque élève :

Les TIC ne sont pas de nouvelles 'Fées Clochettes' pour 'mieux apprendre', car apprendre, ce n'est pas seulement faire ou jouer, c'est se transformer mentalement, c'est-à-dire s'approprier des règles, des outils. (Montuori, 2006 : 160)

Il est important d'utiliser les technologies comme un outil d'apprentissage, et non comme « le nouveau truc à la mode<sup>152</sup> » (McNeely, 2005).

De plus, pour obtenir une normalisation progressive du baladeur MP3 en classe, il faudrait que les apprenants utilisent l'objet technologique comme ils utilisent un manuel par exemple, et donc que tous les enseignants l'intègrent à leurs pratiques pédagogiques (ce qui était loin d'être le cas dans le lycée où l'expérimentation s'est déroulée) :

For CALL to become invisible, technological changes as well as changes in attitudes, approaches and practices among teachers are necessary. (O'Bryan & Hegelheimer, 2007 : 164)

Notre travail de recherche a mis en lumière l'importance des représentations des apprenants dans la situation d'apprentissage. Selon la perspective dynamique émergentiste dans laquelle nous nous plaçons, pour une meilleure intégration du baladeur MP3, il faut que de nouvelles représentations de la technologie puissent émerger. Or, cette émergence peut être facilitée grâce à l'enseignant, à travers son discours et ses pratiques.

---

<sup>152</sup> Traduction du titre de McNeely : « using technology as a learning tool, not just the cool new thing ».



Cela nécessite un développement professionnel auprès des enseignants. Ces derniers devraient être encouragés à développer leurs compétences technopédagogiques :

The instructor needs to be well-trained in realistic uses of CALL in the classroom, which can help to alleviate the attitude of fear and awe that Bax sees as inhibiting normalization. (O'Bryan & Hegelheimer, 2007 : 178)

Le « développement professionnel » permettrait aux enseignants de s'approprier pleinement la technologie. Wittorski (2009) a d'ailleurs établi une distinction entre « développement professionnel » et « professionnalisation ». D'un côté, le développement professionnel relève du sujet (le sujet se transforme au fil de ses activités) : l'identité est donc « agie et vécue » (Wittorski, 2009). D'un autre côté, la professionnalisation relève du tiers (l'institution, les pairs). La mise en mouvement du sujet résulte d'une intention organisationnelle. L'identité est alors « prescrite » (Wittorski, 2009). Comme précisé plus haut, les prescriptions institutionnelles ne sont pas toujours suivies dans les faits : l'intégration de la technologie dans les pratiques de classe des enseignants a plus de probabilité de se produire si la nouvelle identité professionnelle est voulue et reconnue (et non attribuée).

## VERIFICATION

Il est important au terme d'une étude d'en tester la qualité. Cela permet de valider les résultats obtenus et les conclusions proposées.

Brown (2009) propose quatre critères afin de déterminer la qualité d'un travail de recherche.

Tableau 30 – Les exigences d'un travail de recherche (Brown, 2009 : 282)

| Quantitative     | <i>RESEARCH STANDARDS</i> | Qualitative     |
|------------------|---------------------------|-----------------|
| Reliability      | <b>CONSISTENCY</b>        | Dependability   |
| Validity         | <b>FIDELITY</b>           | Credibility     |
| Replicability    | <b>VERIFIABILITY</b>      | Confirmability  |
| Generalizability | <b>MEANINGFULNESS</b>     | Transferability |

Les exigences d'un travail de recherche concernent les quatre domaines suivants : la fiabilité, la fidélité, la vérifiabilité et la pertinence. Comme nous l'avons indiqué précédemment (voir 4.2), notre thèse se situe à la fois dans une approche quantitative et une approche qualitative. Dans ce cas de figure, les exigences oscillent entre celles des deux approches : « researchers may need to balance their concern for standards at both ends of the continuum to varying degrees » (Brown, 2004 : 495).

Tout d'abord, un travail de recherche doit être fiable :

[It] involves accounting for all the changing conditions in whatever is being studied as well as any changes in the design of the study that were needed to get a better understanding of the context. (Brown, 2005 : 31)

On peut observer la fiabilité des résultats de cette étude dans le fait que les résultats obtenus dans le premier questionnaire et le deuxième questionnaire sont plus ou moins semblables. Cela s'inscrit dans ce que Brown appelle « time triangulation » (2005 : 31), lorsque la collecte des données a eu lieu à plusieurs occasions. Il n'y a pas d'incohérence non plus dans la méthodologie : les questionnaires ont été passés dans exactement les mêmes conditions ; les méthodes d'analyse ont été identiques. Certes, cette thèse n'a pas été menée par un chercheur indépendant puisque le chercheur était en même temps l'enseignante des classes à l'étude. Toutefois, nous avons essayé d'éliminer le plus de biais possibles. Ainsi, un autre chercheur qui réanalyserait les résultats arriverait aux mêmes conclusions.

De plus, un travail de recherche de qualité doit proposer des résultats valides et crédibles :

[It] requires demonstrating, in one or more ways, that the research was designed to maximize the accuracy of identifying and describing whatever is being studied, especially as judged by the groups of people being studied. (Brown, 2005 : 32)

Le choix de l'instrument (le questionnaire) a introduit une certaine objectivité dans le recueil des données : les chiffres présentés ne peuvent pas être remis en cause<sup>153</sup> car ils découlent d'un simple comptage des réponses obtenues. Enfin, ce souci de validité peut se constater dans le fait que toutes nos hypothèses n'ont pas été validées (nous pensions par exemple que les élèves de filière technologique seraient plus favorables que ceux de filière générale, que la disparité filles-garçons serait plus marquée, que l'expérimentation modifierait les représentations plus radicalement...). Cela signifie que nous n'avons pas voulu confirmer à tout prix nos idées de départ.

Un bon travail de recherche doit également être vérifiable :

[It] entails full revelation of the data upon which all interpretations are based, or at least the availability of the data for inspection. In other words, the reader of the research report should be able to examine the data to confirm the results/interpretations. (Brown, 2005 : 32)

Dans notre thèse, toutes les réponses apportées par les élèves aux différents questionnaires ont été récapitulées dans un fichier Excel. Les réponses ont été soit complétées en ligne par les élèves, soit préalablement remplies sur papier et rentrées en ligne par le professeur ; dans ce cas, les questionnaires-papier ont été conservés. Tous ces documents sont disponibles dans le CD joint en annexe. Ainsi, un autre chercheur indépendant pourrait reprendre l'étude en se servant des données obtenues.

Enfin, le travail doit être pertinent et les conclusions qui ont été mises en lumière doivent être généralisables :

[It] involves demonstrating the applicability of the results of the study in one context to other contexts. (Brown, 2005 : 32)

Il doit donc pouvoir s'appliquer à d'autres contextes d'étude. La méthodologie choisie – i.e. la passation d'un questionnaire – a permis d'interroger 170 apprenants. L'échantillon étudié est donc assez large. Il a également touché tout type de lycéens (filles/garçons, série générale/technologique, de 14 à 22 ans, niveau

---

<sup>153</sup> L'analyse des résultats reste, quant à elle, plus subjective dans la mesure où les données sont interprétées. C'est pourquoi aucun travail de recherche ne peut présenter une garantie absolue de fiabilité.

d'anglais varié...). Le public-cible est hétérogène et est plus à même de représenter la diversité des apprenants. D'autre part, nous avons resitué notre étude par rapport à des situations liées d'autres technologies dans le domaine scolaire. Cette comparaison a permis de confirmer la représentativité des résultats obtenus dans un contexte plus général, ce qui rend les conclusions auxquelles nous sommes parvenue transférables.

## LIMITES DE NOTRE ETUDE

L'attitude et les représentations des apprenants sont des phénomènes complexes. Dans notre thèse, nous nous sommes focalisée principalement sur la situation d'apprentissage et n'avons pas véritablement pris en compte le contexte social général<sup>154</sup>. L'impact des représentations sociales (déterminées notamment par le niveau socio-culturel, les représentations des parents et de l'entourage de l'élève...) n'a pas été suffisamment exploré. Cette dimension sociale mériterait d'être approfondie.

D'autre part, notre étude n'a été menée que sur un an. Si cela a permis de voir s'il y avait eu une évolution, il n'est toutefois pas possible qu'un changement radical ait lieu : l'utilisation des baladeurs MP3 ne peut se normaliser en une seule année. Le processus de normalisation est un phénomène assez long et qui nécessite surtout une pratique régulière. Or, lors de notre expérimentation, les élèves ont utilisé les baladeurs MP3 en moyenne 4 fois dans l'année (certaines classes les ont utilisé jusqu'à 7 à 8 fois). De plus, il faut se méfier de l'effet de nouveauté qui peut introduire un biais dans la recherche:

Quand l'empan temporel est réduit, le risque est réel que les outils créent un effet de halo autour de l'apprentissage, provoquant des biais généralement liés à la motivation générée par l'utilisation d'outils nouveaux. (Guichon, 2012a : 31)

---

<sup>154</sup> Si nous n'avons pas complètement mis de côté cet aspect en nous penchant sur la valeur sociale du baladeur MP3, nous ne l'avons abordée que succinctement.

Il serait donc plus pertinent qu'une étude puisse suivre un échantillon d'apprenants qui utilisent de manière intensive les baladeurs MP3 sur plusieurs années (par exemple 2-3 ans).

## RECOMMANDATIONS

D'autres questions ont surgi pendant le travail de recherche. Or, il n'a pas été possible d'y répondre dans la mesure où ces hypothèses n'avaient pas été envisagées dès le départ. L'approche méthodologique – et surtout l'instrument d'étude que nous avons choisi – ne permettaient pas d'y répondre. Voici donc quelques pistes de recherche pour l'avenir :

Le lien entre l'utilisation du baladeur MP3 et le niveau des élèves devrait être approfondi. Tout d'abord, l'utilisation d'un baladeur MP3 a-t-elle un impact sur le niveau réel des élèves ? Leur niveau dans les différentes activités langagières orales augmente-t-il à mesure qu'ils utilisent un baladeur MP3 ? Pour ce faire, il faudrait donc pouvoir estimer les progrès réels des élèves, notamment en leur faisant passer un test de niveau dans les différentes activités langagières orales et en analysant leurs stratégies d'apprentissages. En effet, dans notre thèse, il a toujours été fait mention du niveau d'anglais ressenti par les élèves, et non du niveau réel. Cela permettrait de mesurer l'adéquation entre les représentations des élèves et leurs performances aux tests. Ensuite, il faudrait voir si les progrès des élèves dans les activités langagières orales influent sur leur opinion. L'obtention de meilleures notes en expression et compréhension orales permet-elle une meilleure acceptation du baladeur MP3 dans un contexte scolaire ?

D'après les conclusions auxquelles nous sommes parvenue, l'âge semble être un élément déterminant dans l'accueil du baladeur MP3 en contexte scolaire : les élèves les plus jeunes se sont montrés beaucoup plus favorables à l'utilisation du baladeur MP3 en cours d'anglais que les élèves plus âgés. Or, notre contexte

d'étude s'est concentré uniquement sur le lycée et a concerné des élèves de 14 à 22 ans (soit une amplitude de 8 ans). Il serait intéressant d'élargir cette expérimentation au collège afin d'augmenter l'amplitude d'âge. Notre hypothèse est qu'un élève de 6<sup>ème</sup> serait beaucoup plus enthousiaste qu'un élève de Terminale ou BTS à l'égard de l'utilisation du baladeur MP3. Une étude impliquant des collégiens permettrait donc d'explorer davantage la relation de causalité entre l'âge et l'accueil de l'objet technologique en milieu scolaire, et ainsi de confirmer notre conclusion.

Comme nous l'avons dit précédemment, il faudrait également prendre en compte le milieu de l'apprenant. En effet, les représentations sociales peuvent influencer l'accueil de la technologie auprès des élèves. Un élève issu d'une famille technophile, qui accorde une valeur sociale très forte aux technologies, verra-t-il plus favorablement le détournement d'usage du baladeur MP3 et son intégration dans un contexte scolaire ? De plus, nous nous sommes concentrée sur le rôle de l'enseignant et des pairs ; en revanche, nous n'avons pas évoqué le rôle des parents. Or, ceux-ci déterminent indirectement le modelage des apprenants, en leur communiquant leurs attitudes envers l'apprentissage d'une langue étrangère (Dörnyei, 2001).

Parallèlement, il serait aussi pertinent de suivre une cohorte d'élèves qui utiliseraient les baladeurs MP3 pour l'apprentissage de l'anglais et un groupe d'élèves qui n'auraient pas recours au baladeur MP3. Cela introduirait un groupe différentiel, ce qui permettrait de comparer les attitudes et de déterminer plus précisément l'impact effectif de l'utilisation de l'objet technologique sur les apprenants.

Cette thèse s'est penchée sur l'utilisation des baladeurs MP3 dans un contexte scolaire. Or, nous l'avons vu en 3.1, le terme « technologie » est un hyperonyme qui regroupe plusieurs types d'outils. Le baladeur MP3 présente une spécificité par rapport à l'ordinateur par exemple : c'est un outil nomade. Ce nomadisme se retrouve en revanche dans la tablette. Celle-ci a certes des objectifs

différents dans un contexte scolaire que le baladeur MP3 (elle permet de travailler toutes les activités langagières, l'oral comme l'écrit, et notamment la compréhension écrite), mais les deux outils sont assez identiques : ce sont des objets très utilisés et appréciés par les élèves dans la sphère privée. Il serait donc tout à fait approprié d'étudier les représentations et attitudes des élèves à l'égard de l'introduction des tablettes en cours d'anglais et de comparer les résultats avec ceux obtenus pour un baladeur MP3.

Enfin, dans ce travail de recherche, nous avons étudié et analysé l'attitude des apprenants à l'égard de l'utilisation des baladeurs MP3 en classe d'anglais. Or, les enseignants sont les « arbitres de l'intégration des TIC » (Guichon, 2012b : 13). Dans la mesure où ils sont l'interface entre les autorités éducatives et les apprenants, ce sont eux qui déterminent le degré de pénétration des technologies dans le dispositif d'enseignement/apprentissage. Par conséquent, il serait recommandé de se concentrer sur les attitudes des enseignants à l'égard des baladeurs MP3. Si des études ont été menées sur la relation enseignant-technologie (Montuori et al, 2008 ; Kessler & Plakans, 2008 ; Guichon, 2012b), elles ont concerné les TIC en général, et non les baladeurs MP3 en particulier. Or, comme nous venons de le rappeler, technologies et baladeurs MP3 ne sont pas des termes synonymiques. D'ailleurs, l'analyse des représentations des enseignants vis-à-vis d'une technologie serait « la clé pour apprécier [son] intégration » (Guichon, 2012b : 20).

Pour conclure, ce travail de recherche a présenté des conclusions sur l'introduction et l'utilisation des baladeurs MP3 en classe d'anglais au lycée. Toutefois, des études supplémentaires pourraient apporter des approfondissements à notre travail. Elles permettraient de mieux appréhender l'interaction entre les apprenants et l'objet technologique, et de confirmer ou réfuter nos observations.

**REFERENCES**

**BIBLIOGRAPHIQUES**



[A]

- Aday-Escudero, M. (1995). *Bâtir la langue orale : vouloir dire / savoir dire*. Strasbourg : CRDP d'Alsace.
- Alanen, R. (2003). A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. Kalaja, P. & Barcelos, A.M.F. (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 55-85). Netherlands : Kluwer Academic Publishers.
- Albero, B. (2004). Techniques, technologies et dispositifs. La question des instruments. Annot, E. & Fave-Bonnet, M.F. (Dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 253-294). Paris : L'Harmattan.
- Allen, L. (1996). The evolution of a learner's beliefs about language learning. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 13, pp. 67-80.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), pp. 261-271. Disponible en ligne (16 juin 2010) : [http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation\\_project/resources/ames92.pdf](http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ames92.pdf)
- Annot, E. (1996). *Les formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*. Paris : Ophrys.
- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Armstrong, T. (1987). *In their Own Way*. Los Angeles : Jeremy P. Tarcher.
- Asselineau, R. (1999). Contribution du groupe des langues vivantes étrangères à l'enquête de l'inspection générale de l'Education Nationale sur la place de l'oral dans les enseignements: de l'école primaire au lycée. Disponible en ligne (16 juin 2012) : <http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/anglais/igen/Place%20de%20l%27oral%20-%20Contribution%20IGEN.pdf>
- Astolfi, J.P. (1995). Essor des didactiques et des apprentissages scolaires. *Education*, pp. 46-49.

Attewell, J., Da Bormida, G., Sharples, M. & Savill-Smith, C. (2003). *MLEARN 2003: Learning with Mobile Devices*. Londres : Learning and Skills Development Agency. Disponible en ligne (26 janvier 2010) : <http://www.lsda.org.uk/files/pdf/1421.pdf>

**[B]**

Bacon, S.M. (1992). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in foreign language listening. *Modern Language Journal*, 76, pp. 160-178.

Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais (2). La mise en œuvre pédagogique*. Paris : Nathan.

----- (1997). *Didactique de l'anglais (1). Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan.

Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala S. (2006). *The ICT Impact Report. A Review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe*. European Schoolnet. Disponible en ligne (21 février 2013) : [http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact\\_study.pdf](http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf)

Baudelot, C. & Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan.

----- (1992). *Allez les filles !* Paris : Editions du Seuil.

Bax, S. (2003). CALL – past, present and future. *System*, 31, pp. 13-28.

Belanger, Y. (2005). Duke University iPod first year experience final evaluation report. Disponible en ligne (26 janvier 2012) : [http://cit.duke.edu/pdf/ipod\\_initiative\\_04\\_05.pdf](http://cit.duke.edu/pdf/ipod_initiative_04_05.pdf)

Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), pp. 775-786. Disponible en ligne (4 juillet 2013) : <http://api.ning.com/files/AkclmKAQ9nT0vPJucYL9261SknCvwP1UJ-RaVQ7kZumzWZVPq5iNlfGrqf0Jpc3wUnK8A07FuVmRXQ1WRqnre5q2z53PRnT0/TheDigitalNativesDebateCriticalReview.pdf>

- Benson, P., & Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System*, 27, pp. 459-472.
- Bernat, E., & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL-EJ*, 9. Disponible en ligne (25 avril 2012) : <http://tesl-ej.org/ej33/a1.pdf>
- Bertin, J.C. (2015). Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ? *Alsic* 18. Disponible en ligne (29 mars 2015) : <http://alsic.revues.org/2781>
- (2013). An emergentist model to language-learning environments. Colloque de la Corogne.
- (2011a). *TIC et enjeux de société. Rapport PPF*. Université du Havre.
- (2011b). An emergentist approach to the evolving roles of the teacher in distance learning environments. *Arab World English Journal*, 2 (3), pp. 4-27. Disponible en ligne (22 août 2012) : <http://www.awej.org/images/AllIssues/Volume2/Volume2Number3Aug2011/1.pdf>
- (2003). L'ergonomie didactique face au défi de la formation ouverte et à distance. *ASP*, 41-42, pp. 47-66.
- (2001). *Des outils pour des langues – multimédia et apprentissage*. Paris : Ellipses.
- (2000). *Eléments d'ergonomie didactique, note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches*. Université de Bordeaux II. Disponible en ligne (24 février 2012) : <http://bertinjc.free.fr/HDR.pdf>
- Bertin, J.C. & Narcy-Combes, J.P. (2012). Tutoring at a distance, modelling as a tool to control chaos. *Computer-Assisted Language Learning*, 25 (2), pp. 111-127.
- Bertin, J.C., Gravé, P. & Narcy-Combes, J.P. (2010). *Second Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey : Information Science Reference.
- Boudon, R. (2010). *La sociologie comme science*. Paris : La Découverte.
- (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Colin.

- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Les Editions de Minuit.
- (1972a). L'opinion publique n'existe pas. Exposé fait à Noroit en janvier 1972. *Questions de sociologie*, pp. 222-235. Paris : Les Editions de Minuit.
- (1972b). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.
- Brazil, D. (1995). *A Grammar of Speech*. Oxford : Oxford University Press.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*. Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- Brossard, J. (1995). *Enseigner la prononciation anglaise*. Paris : Bordas.
- Brown, J.D. (2009). Foreign and second language needs analysis. Long, M. & Doughty, C. (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 269-293). Oxford : Blackwell.
- (2005). Characteristics of sound qualitative research. *JALT*, 9 (2), pp. 31-35. Disponible en ligne (23 mars 2015) : [http://jalt.org/test/bro\\_22.htm](http://jalt.org/test/bro_22.htm)
- (2004). Research methods for applied linguistics: Scope, characteristics, and standards. Davies, A. & Elder, C. (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 476-500). Oxford : Blackwell.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. Sinclair, A., Jarvella, J. & Levelt, W.J.M. (Eds.), *The Child's Concept of Language*. New York : Springer-Verlag.

## [C]

- Campbell, G. (2005). There's something in the air: Podcasting in education. *EDUCAUSE Review*, 40 (6), pp. 33-46. Disponible en ligne (21 mai 2011) : <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0561.pdf>
- Caron, A., Weiss-Lambrou, R. & Caronia, L. (2007). La baladodiffusion en éducation : mythes et réalités des usages dans une culture mobile. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4 (3), pp. 42-57. Disponible en ligne (26 janvier 2010) : [http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0403\\_caron.pdf](http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0403_caron.pdf)

- Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement. Etude de référence pour le guide pour le développement de politiques linguistiques-éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil pour la coopération culturelle.
- Chambers, A. & Bax, S. (2006). Making CALL work: Towards normalization. *System*, 34, pp. 465-479.
- Chan, A., & Lee, M. J. W. (2005). An MP3 a day keeps the worries away: Exploring the use of podcasting to address preconceptions and alleviate pre-class anxiety amongst undergraduate information technology students. Spennemann, D.H.R. & Burr, L. (Eds.), *Good Practice in Practice. Proceedings of the Student Experience Conference* (pp. 59-71). Wagga Wagga : Charles Stuart University.
- Chapelle, C.A. (2009). The relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning. *The Modern Language Journal*, 93, pp. 741-753. Disponible en ligne (11 février 2013) : [http://www.postgradolinguistica.ucv.cl/dev/documentos/90,955,3%20Relationship\\_chapelle\\_2009.pdf](http://www.postgradolinguistica.ucv.cl/dev/documentos/90,955,3%20Relationship_chapelle_2009.pdf)
- (2003). *English Language Learning and Technology*. Amsterdam : John Benjamins.
- Chappaz, G. (1996). La motivation. *Cahiers pédagogiques*. Paris : CRAP.
- Chaptal, A. (2007). Usages prescrits ou annoncés, usages observés. Réflexions sur les usages scolaires du numérique par les enseignants. *Document Numérique*, 10 (3), pp. 81-106. Disponible en ligne (9 avril 2015) : <http://www.cairn.info/revue-document-numerique-2007-3-page-81.htm>
- Chatenet, C., Lagahuzère, O. & Watenberg, N. (2003). *Evaluer la production orale des élèves en classe de langue*. Versailles : CRDP de Versailles.
- Chinnery, G.M. (2006). Emerging technologies – going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10 (1), pp. 9-16.

Disponible en ligne (26 janvier 2010) : <http://ilt.msu.edu/vol10num1/emerging>

Chomsky, N. (1993). *Language and Thought*. Wakefield : Moyer Bell.

----- (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Boston : MIT Press.

Christensen, R. (2002). Effects of technology integration education on the attitudes of teachers and students. *Journal of Research on Technology in Education*, 34 (4), pp. 411-434. Disponible en ligne (9 juin 2011) : <http://mytechtips.pbworks.com/f/Effects+of+Technology+Integratio+n+Education+on+the+Attitudes+of+Teachers+and+Students+%281%29.pdf>

Clénet, J & Poisson, D. (2005). *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris : L'Harmattan.

CNDP. (2010). *Guide pratique de la baladodiffusion – langues vivantes*. Paris : SCEREN/CNDP. Disponible en ligne (7 octobre 2011) : <http://www.cndp.fr/guidebaladodiffusionlangues/balado.pdf>

Cohen, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow : Longman.

Colley, A. & Comber, C. (2003). Age and gender differences in computer use and attitudes among secondary school students: what has changed? *Education Research*, 45, pp. 155-165.

Combessie, J.C. (1996). *La méthode en sociologie*. Paris : La Découverte.

Commission Européenne. (2009). *Etude sur l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) et des nouveaux médias sur l'apprentissage des langues – Rapport final*. Bruxelles : Publications de la Commission Européenne. Disponible en ligne (24 novembre 2011) : [http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study\\_impact\\_ict\\_new\\_media\\_language\\_learning/final\\_report\\_fr.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_impact_ict_new_media_language_learning/final_report_fr.pdf)

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Disponible en ligne (26 janvier 2011) : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)

- Cooper, J. (2006). The digital divide: the special case of gender. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, pp. 155-165.
- Corbeil, J.R. & Valdes-Corbeil, M.E. (2007). Are you ready for mobile learning? *Educause Quarterly*, 30 (2), pp. 51-58. Disponible en ligne (10 août 2011) : <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0726.pdf>
- Cotteral, S. (1999). Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, 27, pp. 493-513.
- Covington, M.V. (1998). *The Will to Learn: A Guide for Motivating Young People*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cox, M., Abbott, C., Blakely, B., Beauchamp, T. & Rhodes, V. (2003). *ICT and Attainment. A Review of the Research Literature*. Coventry : British Educational Communication and Technology Agency.
- Crozier M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Editions du Seuil.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38 (4), pp. 813-834. Disponible en ligne (9 juin 2011) : <http://faculty.ed.uiuc.edu/m-osbor/507SE06/cubantech.pdf>
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

## [D]

- Darcy, I. (2006). *Assimilation phonologique et reconnaissance des mots*. Bern : Peter Lang.
- Davis, R. (2006). Utopia or chaos? The impact of technology on language teaching. *The Internet TESL Journal*, 12 (11). Disponible en ligne (26 juin 2011) : <http://iteslj.org/Articles/Davis-ImpactOfTechnology.html>
- Dawabi, P., Wessner, M. & Neuhold, E. (2004). Using mobile devices for the classroom of the future. Attewell, J., Da Bormida, G., Sharples, M. & Savill-Smith, S. (Eds.), *MLEARN 2003: Learning with Mobile Devices* (pp. 55-89). London : Learning and Skills Development Agency. Disponible en ligne (16

juin 2010) : [http://www.m-learning.org/archive/docs/Learning with Mobile Devices - A Book of Papers from MLEARN 2003.pdf](http://www.m-learning.org/archive/docs/Learning_with_Mobile_Devices_-_A_Book_of_Papers_from_MLEARN_2003.pdf)

- De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Nathan : Paris.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), pp. 68-78.
- (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum.
- Delannoy, C. (2005). *La motivation : désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette Education, Scérén-CNDP.
- Demaizière, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. *Alsic*, 10 (1), pp. 5-21. Disponible en ligne (21 février 2013) : <http://alsic.revues.org/220>
- (2001). Outils : de l'amnésie au fantasme. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 35, pp. 1-4. Paris : CNDP.
- Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données du terrain. *Les Cahiers de l'Acelde*, 4, pp. 1-10.
- (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Alsic*, 8 (1). Disponible en ligne (16 avril 2014) : <http://alsic.revues.org/326>
- Dervin, F. (2006). Podcasting demystified. *Language Magazine*, 5 (8), pp. 30-31.
- Desgent, C. & Forcier, C. (2004). *Impact des TIC sur la réussite et la persévérance*. Gatineau : Cégep de l'Outaouais. Disponible en ligne (7 octobre 2010) : [http://www.cdc.qc.ca/parea/desgent\\_outaouais\\_2004\\_rapport\\_PAR EA.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/desgent_outaouais_2004_rapport_PAR_EA.pdf)
- Devauchelle, B. (1999). *Multimédialiser l'école ?* Paris : Hachette Education.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement, Pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF.
- Diem, R. (2005). Podcasting: A new way to reach students. *The Language Teacher*, 29 (8), pp. 45-46.



Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

----- (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, pp. 273-284. Disponible en ligne (17 octobre 2010) : <http://mailer.fsu.edu/~jkeller/EDP5217/Library/Curiosity%20&%20Attention/Attention/Dornyei%281994%29%20Foreign%20Language%20Classroom.pdf>

Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* (pp. 43-69). Londres : Thames Valley University.

Ducate, L., & Lomicka, L. (2009a). Podcasting: An effective tool for honing language students' pronunciation? *Language Learning & Technology*, 13 (3), pp. 66-86.

----- (2009b). Podcasting in the language classroom: Inherently mobile or not? Oxford, R. & Oxford, J. (Eds.), *Second Language Teaching and Learning in the Net Generation* (pp. 113-128). Honolulu : National Foreign Language Resource Center.

Duda, R. & Riley, P. (1990). *Learning Styles: Proceeding of the First European Seminar*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Duda, R. (2006). Assumptions and hidden agendas in ICT materials: How does autonomization come in? *Mélanges*, 28, pp. 67-75. Disponible en ligne (19 octobre 2010) : [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/4\\_DUDA.pdf](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/4_DUDA.pdf)

Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

## [E]

Elliott, A.R. (1995). Foreign language phonology: field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. *Modern Language Journal*, 79, pp. 530-542.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition. Second Edition*. Oxford : Oxford University Press.

Endrizzi, L. (2013). Génération dite Y : quand la recherche empirique contredit le discours commun. *Actes du Congrès AREF 2013 – Actualités de la recherche en éducation et en formation*, Montpellier, 27-30 août 2013. Disponible en ligne (17 juillet 2014) : <http://laure-endrizzi.net/wp-content/uploads/2013/12/Art-Endrizzi-2013-AREF.pdf>

Empirica. (2006). *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools*. Disponible en ligne (20 février 2013) : [http://www.empirica.biz/publikationen/documents/No08-2006\\_learnInd.pdf](http://www.empirica.biz/publikationen/documents/No08-2006_learnInd.pdf)

## [F]

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading : Addison-Wesley.

Fischer, R. (2007). "How do we know what students are actually doing? Monitoring students' behavior in CALL". *Computer Assisted Language Learning*, 20 (5), pp. 409-442.

Fleming, N.D. & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11, pp. 137-149. Disponible en ligne (17 octobre 2010) : [http://www.vark-learn.com/documents/not\\_another\\_inventory.pdf](http://www.vark-learn.com/documents/not_another_inventory.pdf)

Fourgous, J.M. (2010). *Réussir l'école numérique – rapport*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. Disponible en ligne (17 octobre 2010) : [http://www.tagaro.fr/ecole\\_numerique/rapport.html](http://www.tagaro.fr/ecole_numerique/rapport.html)

Fournier, A. (2007). 13-24 ans : portrait de la Net-génération. *Sciences humaines*, 184, p. 16.

Fox, A. (2008). Using podcasts in the EFL classroom. *TESL-EJ*, 11 (4). Disponible en ligne (16 juin 2010) : <http://tesl-ej.org/ej44/a4.pdf>

Frاند, J.L. (2000). The information age mindset: Changes in students and Implications for higher education. *EDUCAUSE Review*, 35 (5), pp. 15-24. Disponible en ligne (17 août 2011) : <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0051.pdf>

## [G]

- Gabillon, Z. (2005). L2 learner's beliefs: An overview. *Journal of Language and Learning*, 3, pp. 233-260. Disponible en ligne (25 mars 2011) : [http://www.jllonline.co.uk/journal/jllearn/3\\_2/gabillon.pdf](http://www.jllonline.co.uk/journal/jllearn/3_2/gabillon.pdf)
- Gaonac'h, D. (2006). *Apprentissage précoce des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- (1995). *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic Books.
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, pp. 9-20. Disponible en ligne (10 septembre 2010) : [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero8/1R%20C%20%20GADNER.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero8/1R%20C%20%20GADNER.pdf)
- (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres : Edward Arnold.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley : Newbury House.
- Gaston, J. (2006). Reaching and teaching the digital natives. *Library High Tech News*, 23 (3), pp. 12-13.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*. Paris : Armand Colin.
- Gilgen, R.G. (2005). Holding the world in your hand: Creating a mobile language learning environment. *EDUCAUSE Quarterly*, 5, pp. 30-39. Disponible en ligne (21 mars 2011) : <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0535.pdf>
- Godwin-Jones, R. (2005). Skype and podcasting: Disruptive technologies for language learning. *Language Learning & Technology*, 9 (3), pp. 9-12. Disponible en ligne (26 janvier 2010) : <http://llt.msu.edu/vol9num3/pdf/emerging.pdf>

- Gouteraux, P. & Favel, J.J. (2001). *Enseigner l'anglais en collège et en lycée*. Créteil : CRDP de Créteil.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension, the learners' perspective. *System*, 34 (2), pp. 165-182.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies – De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : Presses Universitaires Paris Sorbonne.
- (2009). TIC, tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2. *Alsic*, 12, pp. 19-39. Disponible en ligne (21 février 2013) : <http://alsic.revues.org/1239>
- Guichon, N. (2012a). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic*. *Alsic*, 15 (3). Disponible en ligne (24 janvier 2013) : <http://alsic.revues.org/2539>
- (2012b). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- (2011). Habilitation à diriger des recherches (HDR) : l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues. Université du Havre. Disponible en ligne (8 septembre 2013) : [http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/80/64/18/PDF/HDR\\_Guichon\\_finalapres\\_corrections\\_.pdf](http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/80/64/18/PDF/HDR_Guichon_finalapres_corrections_.pdf)
- (2004). La survie sociale d'une innovation. *Alsic*, 7, pp. 71-83. Disponible en ligne (21 février 2013) : <http://alsic.revues.org/2293>

## [H]

- Hamonet-Babonneau, J. (1994). *The Teacher's Survival Kit – Tome 2 : Compréhension d'un message oral, apprentissage et évaluation. Production d'un message oral, apprentissage et évaluation*. Rennes : CRDP Bretagne.
- Hargitta, E. (2010). Digital na(t)ives? Variations in internet skills and uses among members of the "Net Generation". *Sociological Inquiry*, 80 (1), pp. 92-113. Disponible en ligne (12 mars 2015) : <http://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2010/impactos/fulltext4.pdf>

- Harris, H., & Park, S. (2008). Educational usages of podcasting. *British Journal of Educational Technology*, 39 (3), pp. 548-551.
- Havelka, D. (2003). Students beliefs and attitudes toward information technology. *Information Systems Education Journal*, 1 (40), pp. 1-6. Disponible en ligne (17 octobre 2010) : <http://isedj.org/isecon/2003/2434/ISECON.2003.Havelka.pdf>
- Heemskerk, I., Ten Dam, G., Volman, M., & Admiraal, W. (2009). Gender inclusiveness in educational technology and learning experiences of girls and boys. *Journal of Research on Technology in Education*, 41 (3), pp. 253-277.
- Henn, C. (2008). *Podcasting et apprentissage des langues étrangères*. Disponible en ligne (20 octobre 2010) : <http://edison.u-strasbg.fr/openconf/papers/11.doc>
- Hernandez-Ramos, P. (2005). If not here? Understanding teachers' use of technology in Silicon Valley schools. *Journal of Research of Technology in Education*, 38 (1), pp. 39-64. Disponible en ligne (10 avril 2015) : <http://www.scu.edu/sts/newsmedia/medialibrary/publications/upload/jrte-38-1-039-her.pdf>
- Heron, J. (1989). *The Facilitator's Handbook*. Londres : Kogan Page.
- Hirtt, N. (2004). TIC à l'école. *Quaderni*, 55, pp. 37-48. Disponible en ligne (4 avril 2010) : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/quad\\_098\\_7-1381\\_2004\\_num\\_55\\_1\\_1631](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/quad_098_7-1381_2004_num_55_1_1631)
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (1), pp. 125-132.
- Horwitz, E.K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27, pp. 557-576.
- (1987). Surveying student beliefs about language learning. Wenden, A.L. & Robin, J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 119-129). Londres : Prentice Hall.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Bern : Peter Lang.

Howe, N. & Strauss, W. (2000). *Millenials Rising: The Next Great Generation*. New York : Vintage.

Huart, R. (2010). *Nouvelle grammaire de l'anglais oral*. Paris : Ophrys.

Huitt, W. (2001). Motivation to learn: an overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta : Valdosta State University. Disponible en ligne (3 avril 2010) : <http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html>

## [J]

Julié, K. (2008). *Enseigner l'anglais : mise en œuvre du CECRL, pédagogie actionnelle, pratiques de classe, usages des TICE*. Paris : Hachette.

## [K]

Kadyte, V. (2004). Learning can happen anywhere: a mobile system for language learning. Attewell, J., Da Bormida, G., Sharples, M. and Savill-Smith, S. (Eds.), *MLEARN 2003: Learning with Mobile Devices* (pp. 73-78). London : Learning and Skills Development Agency. Disponible en ligne (16 juin 2010) : <http://www.m-learning.org/archive/docs/Learning%20with%20Mobile%20Devices%20-%20A%20Book%20of%20Papers%20from%20MLEARN%202003.pdf>

Karsenti, T. (2003a). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche? *Vie Pédagogique*, 127, pp. 27-31. Disponible en ligne (2 avril 2010) : [http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/127/vp127\\_27-31.pdf](http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/127/vp127_27-31.pdf)

-----.(2003b). Plus captivantes qu'un tableau noir : l'impact des nouvelles technologies sur la motivation à l'école. Disponible en ligne (2 avril 2010) : [http://www.thierrykarsenti.ca/pdf/publications/2003/rfsp\\_6\\_24.pdf](http://www.thierrykarsenti.ca/pdf/publications/2003/rfsp_6_24.pdf)

Karsenti, T. & Larose, F. (2001). *Les TIC ... au coeur des pédagogies universitaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Katz, R. (2005). Foreword: Growing up digital. Caruso, J.B. & Kvavik, R. (Eds), *ECAR Study of Students and Information Technology, 2005: Convenience, Connection, Control, and Learning* (pp. 5-8). Disponible en ligne (10 août

2011) : <http://connect.educause.edu/Library/ECAR/ECARStudyofStudentsandInf/41159>

- Kennedy, G., Krause, K., Judd, T., Churchward, A. & Gray, K. (2008). First year students' experiences with technology: are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24 (1), pp. 108-122. Disponible en ligne (9 août 2011) : [http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2002/PIP\\_Schools\\_Internet\\_Report.pdf.pdf](http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2002/PIP_Schools_Internet_Report.pdf.pdf)
- Kenning, M.M. (2007). *ICT and Language Learning: From Print to the Mobile Phone*. New York : Palgrave Macmillan.
- Kern, R. (2010). Technology and language learning. Simpson, J. (Dir.) *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 202-217). New York : Taylor & Francis.
- (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly*, 40, pp. 183-210. Disponible en ligne (4 août 2011) : <http://astro.temple.edu/~heimbach/readings/Kern-2006-TQ.pdf>
- Kessler, G. & Plakans, L. (2008). Does teachers' confidence with CALL equal innovative and integrated use? *Computer Assisted Language Learning*, 21 (3), pp. 269-282.
- Kimble, C. (1999). *The Impact of Technology on Learning: Making Sense of the Research*. Mid-continent Regional Educational Laboratory. Disponible en ligne (27 mai 2010) : [http://www.mcrel.org/pdf/policybriefs/5983PI\\_PBImpactTechnology.pdf](http://www.mcrel.org/pdf/policybriefs/5983PI_PBImpactTechnology.pdf)
- King, K.P. & Gura, M. (2009). *Podcasting for Teachers: Using a new Technology to Revolutionize Teaching and Learning*. Charlotte : Information Age Publishing.
- King, J., Bond, T. & Blandford, S. (2002). An investigation of computer anxiety by gender and grade. *Computers in Human Behavior*, 18 (1), pp. 69-84.
- Kleinginna, P. & Kleinginna, A. (1981). A categorised list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5 (3), pp. 263-291.
- Kormos, J. & Csizér, K. (2008). *Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves and Motivated Learning*

*Behavior*. Disponible en ligne (14 juin 2013) : <http://eprints.lancs.ac.uk/10748/1/kormos%2Bcsizer-LLpreprint.pdf>

Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York : Longman.

----- (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Disponible en ligne (4 avril 2010) : [http://www.sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf)

Kukulska-Hulme, A. & Traxler, J. (2005). Mobile teaching and learning. *Mobile learning: A Handbook for Educators and Trainers* (pp. 76-83). Abingdon : Routledge.

## [L]

La Garanderie, A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris : Centurion.

Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 2 (17), pp. 71-94. Disponible en ligne (4 janvier 2016) : [http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-71.htm-anchor\\_citation](http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-71.htm-anchor_citation)

Langhorst, E. (2007). After the bell, beyond the walls. *Educational Leadership*, 64 (8), pp. 74-77.

Laveault, D. & Grégoire, J. (2005). *Introduction aux théories des tests en psychologie et sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

LeDoux, J. (2003). *Neurobiologie de la personnalité*. Paris : Odile Jacob.

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.

Lelong, P. (2008). Balades en nomades langues. *Medialog*, 68, pp. 4-8. Disponible en ligne (26 janvier 2010) : <http://medialog.ac-creteil.fr/ARCHIVE68/balado68.pdf>

Le Moigne, J.L. (2008). Edgard Morin, le génie de la Reliance. *Synergies Monde*, 4, pp. 177-184. Disponible en ligne (24 août 2012) : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde4/lemoigne.pdf>

----- (1991). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.



- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York : Wiley.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking, from Intention to Articulation*. Cambridge : MIT Press.
- Levin, D. & Arefeh, S. (2002). *The Digital Disconnect: The Widening Gap Between Internet-Savvy Students and their Schools*. Washington DC : Pew Internet & American Life Project. Disponible en ligne (9 août 2011) : [http://www.pewinternet.org/~media//Files/Reports/2002/PIPs\\_Schools\\_Internet\\_Report.pdf.pdf](http://www.pewinternet.org/~media//Files/Reports/2002/PIPs_Schools_Internet_Report.pdf.pdf)
- Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning. *The Modern Language Journal*, 93, pp. 769–782.
- (1997). *Computer-Assisted Language Learning. Context and Conceptualization*. Oxford : Clarendon Paperbacks.
- Lieury, M. & Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Linard, M. (2004). Une technologie démocratique est-elle possible ? *Savoirs*, 5, pp. 71-78. Disponible en ligne (12 juin 2015) : <https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00137543/document>
- (1996). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan.
- Littleton, K. & Hoyles, C. (2002). The gendering of information technology. Yelland, N. & Rubin, A. (Eds.), *Ghosts in the Machine: Women's Voices in Research with Technology* (pp. 3-32). New York : Peter Lang Publishing.
- Long, D. (2005a). *L'impact des TIC sur la motivation des élèves*. Disponible en ligne (28 mars 2011) : <http://www.umoncton.ca/longd04/TheorixDownload/motivation.pdf>
- (2005b). *Les NTIC et la pédagogie constructiviste*. Disponible en ligne (20 avril 2014) : <http://web.umoncton.ca/umcm-longd04/TheorixDownload/constructivisme.pdf>
- Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41 (2), pp. 364-379.

## [M]

- Maag, M. (2006). iPod, uPod? An emerging mobile learning tool in nursing education and students' satisfaction. *Who's Learning? Whose Technology? Proceedings ASCILITE 2006* (pp. 483-492). Sydney : Sydney University Press. Disponible en ligne (12 juillet 2011) : [http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney06/proceeding/pdf\\_papers/p92.pdf](http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney06/proceeding/pdf_papers/p92.pdf)
- McCarty, S. (2005). Spoken Internet to go: Popularization through podcasting. *JALT CALL Journal*, 1 (2), pp. 67-74. Disponible en ligne (23 juin 2011) : [http://jaltcall.org/journal/articles/1\\_2\\_McCarty.pdf](http://jaltcall.org/journal/articles/1_2_McCarty.pdf)
- McCroskey, J.C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4, pp. 78-96.
- McHale, T. (2005). Portrait of a digital native. *Technology and Learning*, 26 (2), pp. 33-34. Disponible en ligne (9 août 2011) : <http://www.techlearning.com/article/4572>
- MacIntyre, P.D. (1999). Language anxiety: a review of the research for language teachers. Young, D.J. (Ed.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*. Boston : McGraw-Hill.
- McNeely, B. (2005). Using technology as a learning tool, not just the cool new thing. Oblinger, D.G. & Oblinger, J.L. (Eds.), *Educating the Net Generation* (pp. 4.1-4.10). Boulder : Educause.
- McNicol, T. (2004). Language e-learning on the move. *Japan Media Review*, April 5.
- McQuillan, J. (2006a). Languages on the go: Tuning in to podcasting. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 2 (1), pp. 16-18.
- (2006b) iPod in education: the potential for language acquisition. Disponible en ligne (21 mai 2012) : <http://images.apple.com/ca/education/docs/leaders/Apple-iPodLangAcquisition.pdf>
- Malavaux, O. & Mazaudier, M. (2009). La baladodiffusion : de l'évolution des représentations au développement de compétences. Disponible en ligne (17 octobre 2010) : [http://missiontice.ac-besancon.fr/languesvivantes/IMG/pdf/ENQUETE\\_BALADODIFFUSION\\_dec\\_2009.pdf](http://missiontice.ac-besancon.fr/languesvivantes/IMG/pdf/ENQUETE_BALADODIFFUSION_dec_2009.pdf)

- (2008). Les apports de la baladodiffusion dans les apprentissages et l'évaluation des compétences langagières Disponible en ligne (26 janvier 2010) : [http://missiontice.ac-besancon.fr/languesvivantes/IMG/pdf/enquete\\_baladodiffusion-2.pdf](http://missiontice.ac-besancon.fr/languesvivantes/IMG/pdf/enquete_baladodiffusion-2.pdf)
- Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues Modernes*, 3, pp. 38-44.
- Margaryan, A., Littlejohn, A. & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers and Education*, 56 (2), pp. 429-440. Disponible en ligne (14 mai 2015) : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.172.7940&rep=rep1&type=pdf>
- Martel, A. (2002). Constructivisme et formation à distance. Disponible en ligne (2 décembre 2015) : <http://archives.refad.ca/recherche/constructivisme/constructivisme.html>
- Martin, O. (2007). *L'analyse de données quantitatives*. Paris : Armand Colin.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, pp. 370-396. Disponible en ligne (14 mai 2015) : <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Medioni, M.A. & Vigneron, F. (2005). Des langues bien vivantes. *Cahiers Pédagogiques*, 437.
- Meirieu, P. (2008). *Apprendre, oui mais comment*. Paris : ESF.
- Sanctuaire. Site de Philippe Meirieu : histoire et actualité de la pédagogie. Disponible en ligne (6 janvier 2016) : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sanctuaire.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Filles et garçons sur le chemin de la liberté, de l'école à l'enseignement supérieur*. Disponible en ligne (15 juin 2013) : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/69/7/DEPP-filles-garcons-2013\\_243697.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/69/7/DEPP-filles-garcons-2013_243697.pdf)

- (2010a). *Plan de développement des usages du numérique à l'école*. Disponible en ligne (29 octobre 2010) : [http://media.education.gouv.fr/file/novembre/18/2/Plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole\\_161182.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/novembre/18/2/Plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole_161182.pdf)
- (2010b). Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique. *Bulletin officiel*, 4. Disponible en ligne (29 octobre 2010) : [http://media.education.gouv.fr/file/special\\_4/72/7/langues\\_vivantes\\_143727.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/special_4/72/7/langues_vivantes_143727.pdf)
- (2010c). Programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques. *Bulletin officiel*, 9, pp. 22-27. Disponible en ligne (29 octobre 2010) : [http://media.education.gouv.fr/file/special\\_4/72/7/langues\\_vivantes\\_143727.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/special_4/72/7/langues_vivantes_143727.pdf)
- (2010d). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée : éléments d'usages et enjeux. *Les Dossiers*, 197. Paris : Ministère de l'Education Nationale.
- (2008). Programme et définition d'épreuve de langue vivante étrangère dans les brevets de technicien supérieur du secteur industriel. Disponible en ligne (29 octobre 2010) : [https://www.sup.adc.education.fr/btslst/referentiel/progralVE\\_BTS\\_STI.pdf](https://www.sup.adc.education.fr/btslst/referentiel/progralVE_BTS_STI.pdf)
- (2008a). Un panorama des usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement secondaire. Disponible en ligne (16 octobre 2010) : [http://www.mottard.net/PDF/Usages\\_TIC\\_secondaire\\_analyse.pdf](http://www.mottard.net/PDF/Usages_TIC_secondaire_analyse.pdf)
- (2008b). Pour le développement du numérique à l'école. Rapport de la mission e-Educ. Disponible en ligne (7 novembre 2010) : [http://media.education.gouv.fr/file/2008/24/5/Pour\\_le\\_developpement\\_du\\_numerique\\_a\\_l\\_ecole\\_27245.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2008/24/5/Pour_le_developpement_du_numerique_a_l_ecole_27245.pdf)
- (2007). *L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution. Rapport de l'Inspection générale*. Disponible en ligne (29 octobre 2010) : <http://media.education.gouv.fr/file/45/2/4452.pdf>

- (2006). Rapport du groupe de travail pour le développement des TIC dans l'éducation nationale. Disponible en ligne (29 octobre 2010) : <http://www.educnet.education.fr/chrgt/rapport-tice-2006.pdf>
- (2004). Certificat informatique et internet (C2i®) niveau 2 « enseignant ». *Bulletin officiel*, 11. Disponible en ligne (26 juin 2013) : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/11/MENT0400410C.htm>
- Montaigu R. & Nicodeme, R. (2009). *Modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues – rapport*. Paris : Inspection générale de l'éducation nationale. Disponible en ligne (7 octobre 2010) : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/104000137/0000.pdf>
- Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.
- Montuori, C., Breda, I., Duvreux, A. & Serventon, T. (2008). L'usage des TIC en classe : entre réticence et méconnaissance. *Colloque des Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau*. Paris : Hermès-Lavoisier, pp. 337-348.
- Montuori, C. (2006). Apprendre à savoir ou savoir apprendre : l'usage des outils informatiques serait-il un incubateur de l'autonomie? *Mélanges CRAPEL*, 28, pp. 149-162. Nancy : Université Nancy 2. Disponible en ligne (7 novembre 2010) : [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/11\\_MONTUORI.pdf](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/11_MONTUORI.pdf)
- Morin, E. (2011). *La Voie*. Paris : Fayard.
- (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- (1995). La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité. *Revue internationale de systémique*, 9 (2), pp. 105-112.
- (1988). Le défi de la complexité. *Revue Chimères*, 5-6, pp. 1-18. Disponible en ligne (22 août 2012) : [http://www.revue-chimeres.fr/drupal\\_chimeres/files/05chi05.pdf](http://www.revue-chimeres.fr/drupal_chimeres/files/05chi05.pdf)

Mueller, S., Wang, D., Fox, M.D., B.T., Yeo, Sepulcre, J., Sabuncu, M.R., Shafee, R., Lu, J. & Liu, H. (2013). Individual variability in functional connectivity architecture of the human brain. *Neuron*, 77 (3), pp. 586-595.

## [N]

Narcy-Combes, J.P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

----- (2002). Comment percevoir la modélisation en didactique des langues ? *ASP*, pp. 1-12. Disponible en ligne (23 août 2012) : <http://asp.revues.org/1678>

----- (1990b). Apprendre une langue étrangère: didactique des langues, le cas de l'anglais. Paris : Les Editions de l'Organisation.

----- (1990a). Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage? Duda, R. & Riley, P. (Dir.), *Learning Styles: Proceeding of the First European Seminar*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Norbrook, H. & Scott, P. (2003). Motivation in mobile foreign language learning. Attewell, J., Da Bormida, G., Sharples, M. & Savill-Smith, C. (Eds.), *MLEARN 2003: Learning with Mobile Devices* (pp. 50-51). London : Learning and Skills Development Agency.

Norton Pierce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), pp. 9–31. Disponible en ligne (5 mai 2014) : <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%201995%20p.pdf>

## [O]

Oblinger, D. (2003). Boomers, Gen-Xers & Millennials. Understanding the new students. *EDUCAUSE Review*, 38 (4), pp. 37-47. Disponible en ligne (9 août 2011) : <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0342.pdf>

Oblinger, D.G. & Oblinger, J.L. (2005). Is it age or IT? First steps towards understanding the net generation. Oblinger, D.G. & Oblinger, J.L. (Eds), *Educating the Net Generation* (pp. 2.1-2.20). Boulder : Educause. Disponible en ligne (16 juin 2010) : <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>

O'Bryan, A. & Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: the role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19 (2), pp. 162-

180. Disponible en ligne (26 janvier 2010) : <http://journals.cambridge.org/action/displayIssue?jid=REC&volumeId=19&issueId=02>

O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J.P., Taylor, J., Sharples M. & Lefrere, P. (2003). *MOBlearn WP4 – Guidelines for learning / teaching / tutoring in a mobile environment*. Disponible en ligne (15 septembre 2010) : <http://www.mobilearn.org/download/results/guidelines.pdf>

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

OCDE. (2001). *L'école de demain. Les nouvelles technologies à l'école : Apprendre à changer*. Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

Oxford, R.L. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. Arnold, J. (Ed.), *Affect In Language Learning* (pp. 58-67). Cambridge : Cambridge University Press.

----- (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York : Newbury House.

Oxford, R. & Oxford, J. (2009). *Second Language Teaching and Learning in the Net Generation*. Honolulu : National Foreign Language Resource Center.

## [P]

Pedró, F. (2012). *Connected Minds. Technology and Today's Learners*. Paris : OCDE.

Perrenoud P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.

----- (2001). Formation à la recherche et recherche de la formation en didactique. *Études de linguistique appliquée, 2001/3 (123-124)*, pp. 385-392.

Pouts-Lajus, S. (2006). Le numérique à l'école. *Cahiers pédagogiques, 446*.

Prensky, M. (2007). How to teach with technology: Keeping both teachers and students comfortable in an era of exponential change. *Emerging Technologies for Learning*, 2, pp. 40-46.

----- (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), pp. 1-6. Disponible en ligne (17 octobre 2010) : <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

----- (2001b). Do they really think differently? *On the Horizon*, 9 (6), pp. 1-9. Disponible en ligne (21 mai 2011) : <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part2.pdf>

Puren, C. (2015). Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures. Disponible en ligne (20 mars 2015) : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/>

----- (2005). Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres. *Les cahiers pédagogiques*, 437, pp. 41-44.

----- (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.

Puimatton, G., Liautard, D. Perron, J.-M. & Macedo-Rouet M. (2007). TICE : L'usage en travaux. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*. Paris : CNDP.

## [R]

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rabardel, P. & Samurçay, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. Barbier, J.M. & Durand, M. (Eds.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 31-60). Paris : PUF.

Randall, M. (2007). *Memory, Psychology and Second Language Learning*. Philadelphia : John Benjamins.



- Ravitch, D. (1998). The great technology mania. *Forbes*. Disponible en ligne : <http://www.forbes.com/forbes/1998/0323/6106134a.html>
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en histoire de l'art à l'université*. Thèse de doctorat. Université de Bordeaux. Disponible en ligne (4 janvier 2012) : <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/thesePDF/TheseJosephRezeau.pdf>
- Rickman, J. & Grudzinski, M. (2000). Student expectations of information technology use in the classroom. *EDUCAUSE Quarterly*, 23 (1), pp. 24-30. Disponible en ligne (17 octobre 2010) : <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eq/a001/eqm0013.pdf>
- Riley, P. (1989). Learners' representations of language and language learning. *Mélanges pédagogiques*, pp. 65-72.
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le centre de ressources en langues*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Rogers, E. (1962). *Diffusion of Innovation*. New York : Free Press.
- Rollot, O. (2012). *La Génération Y*. Paris : PUF.
- Rosell-Aguilar, F. (2009). Podcasting for language learning: Re-examining the potential. Lomicka L. & Lord G. (Eds.), *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning* (pp. 13-34). San Marcos : CALICO.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Roussel, S. (2014). À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde. Lyon : La Clé des Langues. Disponible en ligne (13 juillet 2015) : <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-la-recherche-du-sens->

[perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde-242650.kjsp](http://alsic.revues.org/index413.html)

Roussel, S., Rieussec A., Nespoulous, J.L. & Tricot, A. (2008). Des baladeurs MP3 en classe d'allemand : l'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde. *Alsic*, 11 (2), pp. 7-37. Disponible en ligne (26 janvier 2010) : <http://alsic.revues.org/index413.html>

Rubin, J. (1975). What the good language learner teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), pp. 41-51.

Ruano-Borbalan, J.-C. (2001). Risques et promesses de l'e-éducation. *Sciences humaines*, 32, pp. 44-47.

[S]

Sabiron, J. (2001) Des outils pour l'autonomie : l'exemple du baladeur numérique pour la compréhension de la langue étrangère orale. Vincent-Durroux, L. & Panckhurst, R. (Coord.), *Autoformation et autoévaluation ; une pédagogie renouvelée ?* (pp. 107-113). Montpellier : METICE. Disponible en ligne (14 août 2011) : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/29/20/31/PDF/autoevaluation-durroux-panckhurst.pdf>

Salaberry, M.R. (2001). The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective. *The Modern Language Journal*, 85 (i), pp. 39-56. Disponible en ligne (15 octobre 2010) : <http://forl4021.edublogs.org/files/2008/05/call-history.pdf>

Sanders, J. (2005). *Gender and Technology in Education: A Research Review*. Disponible en ligne (23 juin 2011) : <http://www.josanders.com/pdf/gendertech0705.pdf>

Saverna, A. (2011). *Disruptive MP3 players ?* Mémoire de Master 2, Mondes anglophones. Nancy : Université de Nancy.

Schoenberg, J. (2001). *The Girl Difference: Short-Circuiting the Myth of the Technophobic Girl*. New York City : Girls Scouts of the United States of America.

- Schmidt, R. (2001). Attention. Robinson, P. (Ed.), *Cognition and Second Language Learning* (pp. 3-32). Cambridge : CUP.
- Sharples, M., Taylor J. & Vavoula, G. (2007). A theory of learning for the mobile age. R. Andrews & Haythornthwaite, C.A. (Eds.), *The Sage Handbook of E-Learning Research* (pp. 221-247). Londres : Sage.
- Singleton, D. (2008). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires. *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Disponible en ligne (15 juin 2013) : <http://aile.revues.org/2163>
- Skehan, P. (2009). Modelling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency and Lexis. *Applied Linguistics*, 30 (4), pp. 510-532. Disponible en ligne (04 août 2015) : [http://www.researchgate.net/profile/Peter\\_Skehan/publication/267305922\\_Modelling\\_Second\\_Language\\_Performance\\_Integrating\\_Complexity\\_Accuracy\\_Fluency\\_and\\_Lexis/links/553ac8470cf245bdd764495f.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Peter_Skehan/publication/267305922_Modelling_Second_Language_Performance_Integrating_Complexity_Accuracy_Fluency_and_Lexis/links/553ac8470cf245bdd764495f.pdf)
- (1998). *A cognitive Approach to Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Sockett, G. (2010). La complexité, l'émergence et la didactique des langues. Présentation à la journée d'étude « Permanences et évolutions des langues » à l'Université de Nantes, 25 juin. Disponible en ligne (04 novembre 2015) : [http://prismelangues.u-strasbg.fr/uploads/media/Complexite\\_emergence\\_et\\_DDL\\_4GGL\\_02.pdf](http://prismelangues.u-strasbg.fr/uploads/media/Complexite_emergence_et_DDL_4GGL_02.pdf)
- Sockett, G. & Toffoli, D. 2012. Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL*, 24 (2), pp. 138-151.
- Stern, H.H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Revue canadienne des langues vivantes*, 31, pp. 304-318.

[T]

- Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing your World*. Boston : McGraw-Hill.

- (1998a). The Net Generation and the school. Disponible en ligne (15 octobre 2010) : [http://www.mff.org/edtech/article.taf?\\_function=detail&Content\\_uid1=109](http://www.mff.org/edtech/article.taf?_function=detail&Content_uid1=109)
- (1998b). *Growing Up Digital: the rise of the Net Generation*. Boston : McGraw-Hill.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication: quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.
- (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Editions Logiques.
- Tohill, K. (2008). *I Podcast, You Podcast, Together We Podcast: Podcasting as a Learning Tool in Second Language Classrooms*. Disponible en ligne (21 mai 2011) : <http://perso.gratisweb.com/real/num06/IPodcast.pdf>
- Tomlin, R.S. & Villa, V. (1994). Attention in Cognitive Science and Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 183-203.
- Traxler, J. (2007). Defining, discussing and evaluating mobile education. *The International Review in Open and Distance Learning*, 8 (2).
- Trocmé-Fabre, H. (1987). *J'apprends, donc je suis*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

## [V]

- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26 (1), pp. 170-189.
- (2003). Listening: theory and practice in modern foreign language competence. Disponible en ligne (13 juillet 2015) : <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67>
- Vess, D.L. (2006). History to go: Why iTeach with iPods. *The History Teacher*, 39 (4), pp. 479-492.
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*. Traduction de Françoise Sève (1997). Paris : La Dispute.

## [W]

- Wallet, J. (2010). Technologie de l'éducation et gouvernance des systèmes éducatifs. Charlier, B. & Henri, F. (dir.), *La technologie de l'éducation* (pp. 71-80). Paris : PUF.
- Warschauer, M. (2005). Sociocultural perspectives on CALL. Egbert, J.L. & Petrie, G.M. (Eds.), *CALL Research Perspectives* (pp. 41-51). Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- (2002). A developmental perspective on technology in language education. *TESOL Quarterly*, 36 (3), pp. 453-475. Disponible en ligne (21 février 2013) : [http://www.education.uci.edu/person/warschauer\\_m/docs/developmental1.pdf](http://www.education.uci.edu/person/warschauer_m/docs/developmental1.pdf)
- Warschauer, M. & Meskill, C. (2000). Technology and second language teaching and learning. J.W. Rosenthal (Ed.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education* (pp. 303-318). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Watson, J.B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological Review*, 20, pp. 158-177. Disponible en ligne (3 décembre 2015) : <http://psychclassics.yorku.ca/Watson/views.htm>
- Weber, S. (2010). *Growing Up Online: Young People and Digital Technologies*. New York : Palgrave Macmillan.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19 (4), pp. 515-537.
- Whorf, B. (1956). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. (J. Carroll, Ed.). Princeton : MIT Press.
- Wilkin, L. (2012). Génération Y : much ado about nothing ? Le talent des jeunes, *Pyramides*, 23. Disponible en ligne (2 décembre 2015) : <http://pyramides.revues.org/904>
- Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. Barbier, J.M., Bourgeois, E., Chapelle, G. & Ruano-Borbalan, J.C. (Eds.), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (pp. 781-793). Paris : PUF. Disponible en ligne (4 janvier 2016) : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00601567/document>

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. Y. (1998). Second language development. *Writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center.

[Y]

Yelland, N. & Lloyd, M. (2001). Virtual kids of the 21<sup>st</sup> century: Understanding the children in schools today. *Information Technology in Childhood Education Annual, 13*.

Young, D. J. (2007). iPods, MP3 players and podcasts for FL learning: Current practices and future considerations. *NECTFL Review, 60*, pp. 39-49.

----- (1999). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*. Boston : McGraw-Hill.

# ANNEXES

## ANNEXE 1 – LITTÉRATURE DE RECHERCHE SUR LES TIC

|  |  |
|--|--|
| ICT and language learning              | (Chambers, Conacher & Littlemore, 2004)<br>(Buckland, 2000); (Atkinson, 2001); (Chambers & Davies, 2001); (Leask, 2001); (Bar, 2004)   |
| Generic software                       | (Murray & Hounigan, 2006); (Corbeil, 2007)   |
| Spell checkers / grammar checkers      | (Vandevener, 2001); (Rimrott & Heift, 2005);<br>(Burston, 2008)  |
| Electronic glossing                    | (Hew & Obiki, 2001, 2004); (Coll, 2002); (Jones, 2003, 2006, 2009); (Deridder, 2003); (Ueh & Wang, 2003); (Ariew & Excetin, 2004); (Taylor, 2006); (Al-Seghayer, 2007); (Abraham, 2008); (Farhan & AbuSeileek, 2008); (Lenders, 2008)  |
| Data-driven learning                   | (Batstone, 2002); (Puentes, 2004); (Chen, Tokuda & Hou, 2005); (Dodigovic, 2005a); (Johns, Huangchun & Lixian, 2008); (Boulton, 2009); (Beeyer, 2009); (Pérez-Paredes & Alcaraz-Calero, 2009)  |
| Concordancing tools                    | (Chan & Liou, 2005); (Sun, 2007); (Yeh, Liou & Li, 2007); (Varley, 2009)   |
| Machine translation                    | (Niño, 2009)   |
| Video                                  | (Herzon, Dubreil, Cole & Corrie, 2000); (Bush, 2000); (Burston, 2005); (Hardison, 2005)  |
| Internet/Web                           | (Lafford & Lafford, 1997); (Warschauer, Shetzer & Foster, 2000); (Dudney, 2000 & 2007); (Windeatt, Hardisty & Eastment, 2000); (Barker, 2001); (Jarvis, 2001); (McBride, 2002); (Murray & McPherson, 2003, 2004); (Romeo, 2008); (Shei, 2008)  |
| Distance / hybrid / blended learning   | (Arens, 1998); (Swaffar, Romano, Mackley & Arens, 1998); (Warschauer, 1998); (Felix, 2001, 2003); (Almeida d'Éça & Gonzalez, 2006); (Banados, 2006); (Scida & Saury, 2006); (Goertler & Winke, 2008)   |
| Email                                  | (Townsbend, 1997); (Fischer, 1998); (Biesenbach-Lucas, Meloni & Weasenforth, 2000); (Leahy, 2001); (Law & Johnson, 2001); (Stockwell & Levy, 2001); (Appel & Mullen, 2002); (Stockwell, 2003); (Stockwell & Harrington, 2003); (Weber & Abel, 2003); (Smith & Barber, 2005); (Vinagre, 2005)   |
| Conferencing / Telecollaboration       | (Biesenbach-Lucas & Weasenforth, 2002); (Hampel, 2003); (Hampel, & Baber, 2003); (Rosell-Aguilar, 2005); (O'Dowd, 2006); (Darhower, 2007); (Wang, 2007); (Haack & Youngs, 2008); (O'Dowd & Wahre, 2009)  |
| Chatrooms                              | (Behlke, 2003); (Oskoz, 2005); (Sanders, 2006); (Jenks, 2009); (Loewen & Reissner, 2009); (Smith & Sazo, 2009)   |
| Chatterbots                            | (Sha, 2009)  |
| CMC (Computer-Mediated Communication)  | (Lea, 1992); (Beauvois, 1997); (Pemberton & Sharville, 2000); (Morrell, 2001); (Abrams, 2001, 2003a & 2003b); (Perez, 2003); (Savignon & Rothmeier, 2004); (Thurlow, Lengel, & Tomic, 2004); (Arnold, Ducate & Lomicka 2005); (Fiori, 2005); (Lafford & Lafford, 2005); (Sykes, 2005); (Van Deusen-Scholl, Frei & Dixon, 2005); (Wildner-Bassett, 2005); (Zeiss & Isabeli-Garcia, 2005); (Hoven, 2006); (Kitade, 2006); (Lomicka, 2006); (Lamy & Hampel 2007); (Meskill, 2007); (Sadler, 2007); (O'Rourke, 2008)   |
| Blogs                                  | (Ducate & Lomicka, 2008); (Hsu, Wang & Comac, 2008); (Antenos-Conforti, 2009); (Comas-Quinn, Mardomingo & Valentine, 2009); (Dippold, 2009)  |
| Online workbooks / dictionaries...     | (Louscky, 2003); (Zapata & Sugarra, 2007)  |
| Podcasts                               | (Abdous, Camarena, & Facer, 2009); (Rosell-Aguilar, 2007, 2009)  |
| Virtual worlds, simulation games       | (Crookall & Oxford, 1990); (Kötter, 2002); (Shield, 2003); (Svensson, 2003); (Schwiemhorst, 2004); (Polisca, 2006); (Cooke-Plagwitz, 2008); (Niño, 2008); (Ranalli, 2008); (Deutschmann, Pasichi & Molka-Danielsen, 2009); (Kuriscak & Luke, 2009)   |
| Mobile phone                           | (Kenning, 2007); (Stockwell, 2007)   |
| Tutoring at a distance, error analysis | (Ginzberg, 1989); (Holland, Kaplan & Sams, 1995); (Hamilton, Reddel & Spratt, 2001); (Heift, 2001, 2003, 2006); (Pujolà, 2001); (Ypsilantis, 2002); (Delmonte, 2002, 2003); (Chen & Tokuda, 2003); (Cowan, Egan, Doe & Kim, 2003); (Grander, 2003); (Reuter, 2003); (Schulze, 2003); (Tschichold, 2003); (L'Haire & Vanderventer Faltin, 2003); (Heift & Schulze, 2003, 2007); (Dodigovic, 2005b); (Morton & Mervyn, 2005); (Chiu & Savignon, 2006); (Bertin & Narcy-Combes, 2007); (Byrne, 2007); (Amiral & Meurers, 2009); (Bertin, Narcy-Combes & Gravé, 2009); (Madyaev, 2009); (Nagata, 2009) |



|                               |  |
|-------------------------------|--|
| Artificial intelligence/ICALL | (Balin & Levin, 1989); (Last, 1989); (Kang & Maciejewski, 2000); (Sun & Dong, 2004); (Tokuda & Chen, 2004); (Shadlan, 2005); (Harbusch, Inova, Koch & Kühner, 2008); (Schulze, 2008a, 2008b); (Schulze & Penner, 2008); (Wood, 2008) |
| Interactive whiteboards       | (Tozcu, 2008)  |
| Offline/online learning       | (Davies, 2003)   |
| Human-Computer Interaction    | (Mosk, 1985); (Preece & Keiler, 1990); (Norman, 1986, 1992); (Monk, Wright, Haber & Davenport, 1993); (Redmond-Pyle & Moore, 1995); (Hénard, 1998); (Shneiderman, 1998); (Alham, 2001)   |
| Networks                      | (Warschauer & Kern, 2000); (Beltz, 2001); (Burnage, 2001); (Tammelin, 2004); (Lomicka & Leed, 2009); (McBeide, 2009)   |
| Speech technologies           | (Hincks, 2003)   |
| Role play & distance          | (Alexander & Dickson, 2006)  |
| Learning environments         | (Conacher & Kelly-Holmes, 2007)  |
| Tandem learning               | (Little & Brannerts, 1996); (Kotter, 2002); (Czako, 2004)  |
| Instant messaging             | (Sonzillo, 2005); (Jun & Erben, 2007)  |
| Wikies                        | (Arnold, Ducate & Kost, 2009)  |
| Language centres              | (Little & Voss, 1997)  |

## **ANNEXE 2 – RECAPITULATIF DES ITEMS ET CODAGE (Q1)**

- I-1. Sexe
- I-2. Age
- I-3. Nombre d'années d'étude de l'anglais
- I-4. Classe
  
- I-5. J'ai déjà utilisé un baladeur MP3 pour les cours de langues.
  - Si oui, - as-tu apprécié ?
    - voudrais-tu que ton prof d'anglais te demande de l'utiliser de nouveau cette année ?
  
- I-6. J'aime aller à l'école.
- I-7. L'école est faite pour apprendre, et non pour s'amuser.
- I-8. L'école est moderne.
- I-9. L'école et la maison sont deux mondes distincts. Il n'y a pas de continuité entre les deux.
  
- I-10. Mon niveau d'anglais
- I-11. Mon niveau d'anglais en expression orale
- I-12. Mon niveau d'anglais en compréhension orale
  
- I-13. J'aime la langue anglaise.
- I-14. Apprendre l'anglais est un plaisir.
- I-15. L'anglais est utile pour mes études.
- I-16. L'anglais me sera utile dans ma carrière.
- I-17. L'anglais me sera utile dans la vie quotidienne.
- I-18. J'apprends l'anglais uniquement parce j'y suis obligé(e).
- I-19. L'anglais est facile à apprendre.
- I-20. J'aime participer en cours d'anglais.
  
- I-21. Difficulté / facilité à parler anglais
- I-22. Difficulté / facilité à comprendre l'anglais parlé
  
- I-23. Parler anglais est plus difficile qu'écrire.
- I-24. Comprendre l'anglais parlé est plus difficile que comprendre l'anglais écrit.
- I-25. Parler anglais est important.
- I-26. Comprendre l'anglais parlé est important.
- I-27. J'aime écouter de l'anglais.
- I-28. J'aime faire des compréhensions orales en anglais.
- I-29. J'aime parler anglais.
- I-30. J'aime faire des expressions orales en anglais.
- I-31. L'anglais est facile à prononcer.
- I-32. Je me sens à l'aise quand je parle anglais devant mes camarades de classe.
  
- I-33. Je possède un baladeur MP3.
  - Si oui, il est intégré à mon téléphone portable / c'est un appareil autonome
- I-34. Fréquence de mon utilisation du baladeur MP3

- I-35. Posséder un baladeur MP3 est cool.
- I-36. J'ai un baladeur MP3 spécifique pour le lycée.
- I-37. Je sais utiliser un baladeur MP3 pour écouter un fichier sonore.
- I-38. Je sais m'enregistrer sur un baladeur MP3.
- I-39. Je suis intéressé(e) par les nouvelles technologies.
- I-40. Je sais me débrouiller facilement avec les nouvelles technologies.
- I-41. J'apprécie le fait que les profs utilisent les nouvelles technologies en classe.
- I-42. Ma prof d'anglais aime les nouvelles technologies.
- I-43. Ma prof d'anglais utilise souvent les nouvelles technologies en classe.
- I-44. Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est divertissant.
- I-45. Utiliser un baladeur MP3 pour le cours de langues est à la mode.
- I-46. Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est nouveau.
- I-47. Le fait d'utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais ne me surprend pas.
- I-48. Un baladeur MP3 est un objet de divertissement. Il n'a pas sa place en contexte scolaire.
- I-49. Cette façon de faire de l'anglais me plaît.
- I-50. Le baladeur MP3 me donne envie de parler anglais.
- I-51. Le baladeur MP3 me donne envie d'écouter de l'anglais.
- I-52. Je comprends l'utilité de l'utilisation d'un MP3 en anglais.
- I-53. J'aimerais que mes autres profs de langues me demandent d'utiliser un baladeur MP3.
- I-54. Donne 3 adjectifs résumant ton opinion sur les baladeurs MP3 en cours d'anglais.
- I-55. Remarques

## **ANNEXE 3 – RECAPITULATIF DES ITEMS ET CODAGE (Q2)**

I-1. Sexe

I-2. Age

I-3. Classe

I-4. C'était la première fois que j'utilisais un baladeur MP3 pour le cours d'anglais.

I-5. Je voudrais que mon prof d'anglais me demande de l'utiliser de nouveau l'an prochain.

I-6. Mon niveau d'anglais

I-7. Mon niveau d'anglais en expression orale

I-8. Mon niveau d'anglais en compréhension orale

I-9. J'aime la langue anglaise.

I-10. Apprendre l'anglais est un plaisir.

I-11. J'aime faire des compréhensions orales en anglais.

I-12. J'aime faire des expressions orales en anglais.

I-13. Difficulté / facilité à parler anglais

I-14. Difficulté / facilité à comprendre l'anglais parlé

I-15. Je sais utiliser un baladeur MP3 pour écouter un fichier sonore.

I-16. Je sais m'enregistrer sur un baladeur MP3.

I-17. Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est divertissant.

I-18. Utiliser un baladeur MP3 pour le cours de langues est à la mode.

I-19. Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est nouveau.

I-20. Le fait d'utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais ne me surprend pas.

I-21. Un baladeur MP3 est un objet de divertissement. Il n'a pas sa place en contexte scolaire.

I-22. Cette façon de faire de l'anglais me plaît.

I-23. Le baladeur MP3 me donne envie de parler anglais.

I-24. Le baladeur MP3 me donne envie d'écouter de l'anglais.

I-25. Je comprends l'utilité de l'utilisation d'un MP3 en anglais.

I-26. J'aimerais que mes autres profs de langues me demandent d'utiliser un baladeur MP3.

I-27. Donne 3 adjectifs résumant ton opinion sur les baladeurs MP3 en cours d'anglais.

I-28. Evolution de ton avis concernant l'utilisation des baladeurs MP3 en cours d'anglais.

I-29. Remarques

## **ANNEXE 4 – LISTE DES REMARQUES APPORTEES PAR LES ELEVES A L'ITEM I-55 (Q1)**

### Remarques négatives

- (1) « Je ne trouve pas l'utilité d'utiliser un baladeur MP3. Je pense que cela serait plutôt un "amusement" pour les élèves. Personnellement, je n'apprécie pas trop cette idée malgré le qu'elle soit originale. Désolé. »
- (2) « Je ne comprends pas l'intérêt d'un baladeur MP3 dans le milieu scolaire et notamment en cours d'anglais. Un baladeur MP3 permet d'écouter de la musique, toutes sortes de langues, en anglais espagnol italien, etc, mais non à utiliser de façon scolaire. »
- (3) « Je trouve que d'écouter des chansons en anglais aide mieux à comprendre l'oral. »
- (4) « Le MP3 empêche la communication dans la classe. »
- (5) « Ayant déjà eu l'occasion de tester ce nouveau système en cours durant mon année de 3<sup>ème</sup> en italien (LV2), je ne trouve pas cela très utile. »
- (6) « Même si l'idée du MP3 en classe peut sembler intéressante, n'importe quel prof l'utilisant finira par s'apercevoir qu'entre les élèves qui ont du mal à l'utiliser, ceux qui l'oublent et ceux qui veulent pas en acheter, s'arranger pour que chaque élève arrive à faire son travail dessus est extrêmement compliqué. Il faut donc s'attendre à devoir plus écouter des enregistrements ratés, ou à ne pas en écouter du tout. De plus, je trouve que trop utiliser ce genre d'appareil dans un contexte scolaire tue la communication ; cela peut aussi être négatif pour les élèves, qui ne prennent plus l'habitude de s'exprimer à l'oral en cours. »
- (7) « N'ayant jamais procédé de cette manière, je ne suis pas surprise de l'utilisation de cet appareil, mais comme dit précédemment, l'objet en question est pour moi un objet de divertissement et non pas du matériel scolaire. »
- (8) « Je peux comprendre l'utilité d'un MP3 en cours d'anglais, mais je n'en ai personnellement pas besoin. »
- (9) « Je ne comprends pas encore l'utilité du baladeur en cours d'anglais. »
- (10) « Je suis très timide à l'oral et n'aime pas m'enregistrer. »
- (11) « Mon opinion est que le baladeur est utile, c'est vrai, mais moi, personnellement, je préfère la méthode avec le cahier, les fichiers audio en classe. Pour moi, le MP3 est inutile en classe. »
- (12) « Il y a toujours des élèves qui en feront autre chose. Ça peut être utile pour peut-être améliorer son accent à force d'entendre la langue parlée par autrui. »
- (13) « Le MP3 ne peut pas vous permettre je pense de pouvoir donner une note représentative du niveau de l'élève car il est difficile de parler tout seul à une "machine". Il est mieux d'avoir un prof en face de nous. »
- (14) « L'ayant testé pour la première fois dans mon cursus scolaire l'année dernière, je peux vous dire que ça a été le chaos ! »
- (15) « Rappelez-moi comment fonctionne ce machin encore? Hein quoi, comment ça, "Tous fichiers effacés" ? Oups...bon eh bien je dirai que c'est celui d'avant qui s'est encore planté. De toute façon, ils ont beau expliquer, ces boutons sont compliqués. »

### Remarques positives

(16) « C'est plutôt positif ! »

(17) « C'est un besoin pour moi. »

(18) « Pratique lorsque l'on n'est pas à l'aise à l'oral. »

(19) « Les MP3 pour les enregistrements, c'est bien ! Mais avec des images ou des vidéos c'est encore mieux. Tout ça pour dire qu'il faut exploiter au maximum la nouvelle technologie telle que les tablettes tactiles. »

(20) « Parler à une machine ne me plaît pas beaucoup, cependant, étant timide l'utilisation d'un baladeur MP3 en cours d'anglais me permet de parler sans gêne. »

(21) « Je suis pour le baladeur MP3 même s'il n'a pas vraiment sa place en cours. »

(22) « Utiliser un baladeur MP3 pour une langue quelconque est une très bonne idée mais tout dépend du travail apporté par celui-ci. Bonne idée originale ! »

(23) « Je pense que les baladeurs MP3 seraient utiles pour les cours de langues car ils permettent la pratique quotidienne de la langue. »

(24) « Utile pour écouter et essayer de comprendre de l'anglais. »

(25) « Je préfère m'enregistrer sur un MP3 plutôt que d'être interrogé devant tout le monde. Le fait d'être seule face à l'enregistrement me met plus à l'aise. »

(26) « Je trouve ça plutôt bien. Ca nous aide à nous intéresser et se divertir tout en apprenant de l'anglais. »

### Remarques neutres

(27) « Je n'ai jamais utilisé de baladeur MP3 en cours d'anglais auparavant. Donc si on l'utilise, ça sera nouveau pour moi. »

(28) « Je ne sais pas si ma prof d'anglais aime les nouvelles technologies ! Je ne lui ai jamais demandé. »

(29) « Sur certaines affirmations comme "L'anglais me sera utile dans ma carrière," il est assez difficile de répondre si on ne sait ce que l'on va faire, de même pour l'utilité de la langue dans la vie quotidienne, on ne sait comment sera notre quotidien. Je trouve également que les réponses ne sont pas toutes utiles, les réponses "pas du tout d'accord" et "tout à fait d'accord" sont, à mes yeux, pas suffisamment éloignées des deux autres réponses. Le fossé entre "d'accord" et "tout à fait d'accord" est trop faible, les réponses sont sensiblement les mêmes, de même pour les deux autres. J'ai quand même utilisé les deux "extrêmes" c'est vrai mais je pense que d'autres termes auraient été plus appropriés. Je précise juste que tout cela n'est absolument pas une critique négative du questionnaire mais juste mon avis sur celui-ci. »

(30) « Je ne sais pas encore ce que c'est d'utiliser un baladeur MP3 en anglais. J'attends de découvrir ça. »

(31) « Sujet de thèse intéressant. Bon choix des questions posées. »

(32) « J'aimerais bien que l'anglais soit un plaisir mais j'ai beaucoup de difficultés à le parler. »

## **ANNEXE 5 – LISTE DES REMARQUES APPORTEES PAR LES ELEVES A L'ITEM I-55 (Q2)**

### Remarques négatives

- (1) « C'est mieux un travail de groupe où tout le monde peut participer plutôt que chacun pour soi. »
- (2) « Parler dans le vide est très déstabilisant. »
- (3) « Comment marche ce truc déjà ? »
- (4) « Je trouve que l'utilisation de lecteur MP3 doit être proscrite, car cet objet n'a pas sa place dans un cadre scolaire. »
- (5) « Ça ne change rien à mon niveau et ça m'énerve davantage de ne pas comprendre. »

### Remarques positives

- (6) « Le MP3 c'est bien, mais quand l'exercice n'est pas noté c'est mieux. »
- (7) « Je suis forcée de parler mais pour avoir une meilleure locution c'est un bon moyen. »
- (8) « Le baladeur MP3 est pratique pour une compréhension orale, chaque élève peut être concentré sur le fichier audio sans perturber ses camarades et permet de ce fait une amélioration plus rapide du niveau de compréhension orale. »
- (9) « Je trouve ça très utile d'utiliser un baladeur MP3 pour apprendre une langue. »
- (10) « L'utilisation du MP3 permet un gain de temps dans le sens où tous les élèves l'utilisent (10 min) au lieu faire passer les élèves un par un (90 min). »
- (11) « L'utilisation du baladeur en anglais est plutôt sympa. Ça nous fait sortir un peu du contexte papier cahier stylo. »
- (12) « C'est une nouvelle méthode, plus pratique surtout pour les élèves timides, qui n'aiment pas parler à l'oral devant tout le monde. De plus, on est seul face au MP3 donc on est plus concentré car on est isolé avec notre MP3. »
- (13) « Ce n'est pas habituel d'utiliser un MP3 en cours, mais pourquoi ne pas essayer de nouvelles choses ? »
- (14) « Parler dans un MP3 est plus facile que de parler devant toute une classe. Il y a moins de stress. »

### Remarques neutres

- (15) « English is fun. »

## **SOMMAIRE – ANNEXES DU CD**

- Questionnaire-pilote
- Questionnaire n°1
- Questionnaire n°2
  
- Résumé des réponses – questionnaire n°1
- Résumé des réponses – questionnaire n°2
  
- Réponses – questionnaire n°1
- Réponses – questionnaire n°2



# LISTE DES TABLEAUX

|   |     |
|---|-----|
| TABLEAU 1 – LES CATEGORIES DE METHODOLOGIE EN DIDACTIQUE DES LANGUES .....  | 14  |
| TABLEAU 2 – TABLEAU DES POSTURES DE LA RECHERCHE .....  | 15  |
| TABLEAU 3 – COMPARATIF MONOTHEISME / POLYTHEISME (D’APRES NARCY-COMBES, 2005).....  | 31  |
| TABLEAU 4 – COMPARAISON METHODE ANALYTIQUE / METHODE SYSTEMIQUE.....  | 45  |
| TABLEAU 5 – REPARTITION NOTES ORALES / ECRITES.....   | 77  |
| TABLEAU 6 – CATEGORIES D’AFFECTS (D’APRES ARNOLD, 1999) .....   | 78  |
| TABLEAU 7 – MYTHES ET REALITES AUTOUR DE LA « FILLE TECHNOPHOBIQUE » (SCHOENBERG, 2001)<br>.....                              | 90  |
| TABLEAU 8 – EVOLUTION DE L’ALAO (WARSCHAUER, 2004 : 11).....  | 114 |
| TABLEAU 9 – TROIS TYPES DE MOTIVATION POUR INCITER UN ENSEIGNANT A UTILISER LES TIC<br>(GUICHON, 2012C).....                  | 121 |
| TABLEAU 10 – LES 6 PROFILS D’APPRENANTS (PISA, 2006 : 86) .....   | 122 |
| TABLEAU 11 – LES HYPOTHESES DE NOTRE TRAVAIL DE RECHERCHE .....   | 143 |
| TABLEAU 12 – SYNTHESE DES PARTICIPANTS .....  | 150 |
| TABLEAU 13 – NOMBRE D’UTILISATIONS DU BALADEUR MP3 PENDANT L’ANNEE SCOLAIRE .....   | 173 |
| TABLEAU 14 – LISTE DES ADJECTIFS CITES DANS LE QUESTIONNAIRE N°1 .....  | 195 |
| TABLEAU 15 – EVOLUTION DES AVIS ENTRE LES DEUX QUESTIONNAIRES .....   | 203 |
| TABLEAU 16 – LISTE DES ADJECTIFS CITES DANS LE QUESTIONNAIRE N°2 .....  | 213 |
| TABLEAU 17 – RECAPITULATIF SUR LA MOTIVATION DES ELEVES (2 QUESTIONNAIRES).....   | 224 |
| TABLEAU 18 – POURCENTAGE D’ELEVES FAVORABLES A L’INTRODUCTION DU BALADEUR MP3 EN<br>CLASSE (QUESTIONNAIRE N°1).....           | 228 |
| TABLEAU 19 – LE BALADEUR MP3 EN COURS D’ANGLAIS, SELON L’AGE.....   | 236 |
| TABLEAU 20 – LE BALADEUR MP3 EN COURS D’ANGLAIS, SELON LA FILIERE.....  | 244 |
| TABLEAU 21 – LE BALADEUR MP3 EN COURS D’ANGLAIS, SELON LE DEGRE D’EXPERIMENTATION .   | 248 |
| TABLEAU 22 – « CETTE FAÇON DE FAIRE DE L’ANGLAIS ME PLAÏT », SELON LA PERCEPTION DE<br>L’ECOLE.....                           | 251 |
| TABLEAU 23 – « CETTE FAÇON DE FAIRE DE L’ANGLAIS ME PLAÏT », SELON LA REPRESENTATION DE<br>LA LANGUE ANGLAISE.....            | 252 |
| TABLEAU 24 – « CETTE FAÇON DE FAIRE DE L’ANGLAIS ME PLAÏT », SELON LA REPRESENTATION DES<br>ACTIVITES LANGAGIERES ORALES..... | 254 |
| TABLEAU 25 – LES BALADEURS MP3 EN COURS D’ANGLAIS, SELON LE NIVEAU D’ANGLAIS PERÇU .  | 256 |
| TABLEAU 26 – LE BALADEUR MP3 EN COURS D’ANGLAIS, SELON L’APPETENCE POUR LES<br>TECHNOLOGIES.....                              | 260 |
| TABLEAU 27 – CORRESPONDANCES ENTRE VARIABLES SUBJECTIVES ET COMPOSANTES DE LA<br>SITUATION D’APPRENTISSAGE.....               | 269 |
| TABLEAU 28 – RECAPITULATIF SUR LA PERCEPTION DES ACTIVITES LANGAGIERES ORALES (Q1).....                                       | 273 |

|   |     |
|---|-----|
| TABLEAU 29 – EVOLUTION DU POURCENTAGE D'ELEVES FAVORABLES A L'UTILISATION DU<br>BALADEUR MP3 (QUESTIONNAIRE N°1 ET N°2) ..... | 285 |
| TABLEAU 30 – LES EXIGENCES D'UN TRAVAIL DE RECHERCHE (BROWN, 2009 : 282) .....  | 304 |

# **LISTE DES FIGURES**

|  |     |
|--|-----|
| FIGURE 1 – LA GENESE INSTRUMENTALE (D’APRES RABARDEL, 1995).....   | 8   |
| FIGURE 2 – « LA MARGUERITE DE LA DIDACTIQUE » (POTHIER, 2003).....   | 13  |
| FIGURE 3 – SYSTEME DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES (2015 : 48).....                                   | 19  |
| FIGURE 4 – CLASSIFICATION DES THEORIES EN DIDACTIQUE DES LANGUES (BAILLY, 1998).....                                     | 24  |
| FIGURE 5 – ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT (VYGOTSKI, 1934).....   | 30  |
| FIGURE 6 – TRAITEMENT DE L’INFORMATION (D’APRES KRASHEN, 1985).....  | 33  |
| FIGURE 7 – TYPES DE MEMOIRES (D’APRES ATKINSON & SCHIFFRIN, 1968).....   | 34  |
| FIGURE 8 – TRIANGLE PEDAGOGIQUE (HOUSSAYE, 1988).....  | 39  |
| FIGURE 9 – APPROCHE TERNAIRE (CARRE & AL, 1997).....   | 41  |
| FIGURE 10 – MODELE SOMA (LEGENDRE, 1988).....  | 42  |
| FIGURE 11 – MODELE DES SITUATIONS D’ACTIVITES INSTRUMENTEES (RABARDEL, 1995 : 53).....                                   | 43  |
| FIGURE 12 – MODELE D’ERGONOMIE DIDACTIQUE (BERTIN, DANS BERTIN & AL, 2010 : 27).....                                     | 46  |
| FIGURE 13 – COURBE D’ADOPTION D’UNE INNOVATION (ROGERS, 1962).....   | 53  |
| FIGURE 14 – CONTINUUM D’AUTODETERMINATION (D’APRES DECY & RYAN, 1985).....   | 57  |
| FIGURE 15 – LES 3 PARAMETRES DE LA PERFORMANCE PRODUCTIVE.....   | 67  |
| FIGURE 16 – LES PROCESSUS EN ŒUVRE EN COMPREHENSION ORALE.....   | 71  |
| FIGURE 17 – REPERCUSSIONS DE L’ESTIME DE SOI.....  | 79  |
| FIGURE 18 – CERCLE VICIEUX LIE AUX STEREOTYPES (COOPER, 2006).....   | 89  |
| FIGURE 19 – LES 4 STYLES D’APPRENTISSAGE (D’APRES KOLB, 1984).....   | 94  |
| FIGURE 20 – LES 3 PHASES DANS LA FORMATION DES REPRESENTATIONS DE L’APPRENANT DE<br>LANGUE (D’APRES GABILLON, 2005)..... | 102 |
| FIGURE 21 – REFLEXIONS PEDAGOGIQUES SUR LE MATERIEL (WALLET, 2010 : 76).....   | 119 |
| FIGURE 22 – TENSIONS DU DISPOSITIF D’APPRENTISSAGE (GUICHON, 2004 : 5).....  | 124 |
| FIGURE 23 – PROCESSUS DE NORMALISATION (D’APRES BAX, 2003).....  | 129 |
| FIGURE 24 – MATERIEL UTILISE.....  | 149 |
| FIGURE 25 – LE CONTINUUM QUALITATIF-QUANTITATIF (BROWN, 2004B : 486).....  | 155 |
| FIGURE 26 – NOTRE DEMARCHE POUR L’ELABORATION DES QUESTIONNAIRES.....  | 156 |
| FIGURE 27 – UNITES THEMATIQUES DU QUESTIONNAIRE N°1.....   | 162 |
| FIGURE 28 – CORRESPONDANCES UNITES THEMATIQUES / COMPOSANTES DU SYSTEME.....   | 163 |
| FIGURE 29 – NUAGE D’ADJECTIFS CLES DU QUESTIONNAIRE N°1.....   | 197 |
| FIGURE 30 – PERMEABILITE DES SPHERES PRIVEE ET SCOLAIRE.....   | 202 |
| FIGURE 31 – NUAGE D’ADJECTIFS CLES DU QUESTIONNAIRE N°2.....   | 216 |
| FIGURE 32 – IMBRICATION DES SPHERES A L’ISSUE DE L’EXPERIMENTATION.....  | 218 |
| FIGURE 33 – LE PROCESSUS DE CATACHRESE (D’APRES RABARDEL, 1995 : 132).....   | 222 |
| FIGURE 34 – PROFIL DE « L’APPRENANT NOMADE » (QUESTIONNAIRE N°1).....  | 229 |
| FIGURE 35 – LA PYRAMIDE DES BESOINS (SELON MASLOW, 1943).....  | 253 |
| FIGURE 36 – LIEN ENTRE L’UTILISATION DU BALADEUR MP3 ET L’ACCOMPLISSEMENT DE SOI.....                                    | 254 |

|  |     |
|--|-----|
| FIGURE 37 – COMPARTIMENTATION OPEREE PAR LES ELEVES .....  | 265 |
| FIGURE 38 – IMPORTANCE DES AUTRES COMPOSANTES DU SYSTEME DANS LA RELATION<br>APPRENANTS-BALADEUR MP3 ..... | 269 |
| FIGURE 39 – IMPACT DE L’INSTITUTION SUR L’UTILISATION DU BALADEUR MP3 .....                                | 270 |
| FIGURE 40 – DES REPRESENTATIONS DE L’ECOLE A CELLES DU BALADEUR MP3 EN CLASSE .....                        | 271 |
| FIGURE 41 – L’ESTIME DE SOI DANS L’UTILISATION DU BALADEUR MP3 .....                                       | 276 |
| FIGURE 42 – LE BALADEUR MP3 COMME OUTIL DE REALISATION DE SOI .....  | 278 |
| FIGURE 43 – LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES (SELON WENDEN, 1998) .....                                    | 284 |
| FIGURE 44 – PROFIL DE « L’APPRENANT NOMADE » (QUESTIONNAIRE N°2).....                                      | 287 |
| FIGURE 45 – CONVERGENCE NECESSAIRE POUR UNE INNOVATION DURABLE (SELON PUREN, 2015)<br>.....                | 298 |
| FIGURE 46 – APPLICATION DE NOTRE ETUDE SUR LE MODELE D’ERGONOMIE DIDACTIQUE .....                          | 300 |

# **LISTE DES GRAPHIQUES**

|   |     |
|---|-----|
| GRAPHIQUE 1 – PROPORTION DES NOTES ECRIT / ORAL .....   | 77  |
| GRAPHIQUE 2 – REPARTITION DES PARTICIPANTS, SELON LA CLASSE .....   | 151 |
| GRAPHIQUE 3 – REPARTITION DES PARTICIPANTS, SELON LE SEXE.....  | 151 |
| GRAPHIQUE 4 – REPARTITION DES PARTICIPANTS SELON LA CLASSE .....  | 172 |
| GRAPHIQUE 5 – « J’AI DEJA UTILISE UN BALADEUR MP3 EN COURS D’ANGLAIS » (I-5).....   | 179 |
| GRAPHIQUE 6 – « J’AI APPRECIE D’UTILISER UN BALADEUR MP3 EN COURS D’ANGLAIS » (I-5).....  | 180 |
| GRAPHIQUE 7 – « JE VOUDRAIS QUE MON PROF D’ANGLAIS ME DEMANDE DE L’UTILISER DE<br>NOUVEAU CETTE ANNEE » (I-5).....                  | 181 |
| GRAPHIQUE 8 – « J’AIMERAIS QUE MES AUTRES PROFS DE LANGUES ME DEMANDENT D’UTILISER UN<br>BALADEUR MP3 » (I-53).....                 | 181 |
| GRAPHIQUE 9 – « J’AIME ALLER A L’ECOLE » (I-6) .....  | 182 |
| GRAPHIQUE 10 – « J’AIME LA LANGUE ANGLAISE » (I-13).....  | 183 |
| GRAPHIQUE 11 – IMPORTANCE DE LA LANGUE ANGLAISE (I-15, I-16, I-17).....   | 183 |
| GRAPHIQUE 12 – FACILITE D’APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ANGLAISE (I-19).....   | 184 |
| GRAPHIQUE 13 – « APPRENDRE L’ANGLAIS EST UN PLAISIR » (I-14) .....  | 184 |
| GRAPHIQUE 14 – APPETENCE POUR LES ACTIVITES ORALES (I-28, I-30).....  | 185 |
| GRAPHIQUE 15 – « JE ME SENS A L’AISE QUAND JE PARLE ANGLAIS DEVANT MES CAMARADES » (I-<br>32).....                                  | 185 |
| GRAPHIQUE 16 – NIVEAU D’ANGLAIS DES ELEVES : NIVEAU GLOBAL, EN EXPRESSION ORALE, EN<br>COMPREHENSION ORALE (I-10, I-11, I-12) ..... | 186 |
| GRAPHIQUE 17 – DIFFICULTE A COMPRENDRE ET PARLER L’ANGLAIS (I-21, I-22) .....   | 187 |
| GRAPHIQUE 18 – DIFFERENCES DE DIFFICULTE ENTRE L’ECRIT ET L’ORAL (I-23, I-24) .....   | 188 |
| GRAPHIQUE 19 – « JE POSSEDE UN BALADEUR MP3 » (I-33) .....  | 188 |
| GRAPHIQUE 20 – FREQUENCE D’UTILISATION DU BALADEUR MP3 (I-34).....  | 189 |
| GRAPHIQUE 21 – TYPE DE BALADEUR MP3 POSSEDE (I-33, I-36) .....  | 189 |
| GRAPHIQUE 22 – EXPERTISE TECHNIQUE DES ELEVES A L’EGARD DES BALADEURS MP3 (I-37, I-38)  | 190 |
| GRAPHIQUE 23 – LES ELEVES ET LES TECHNOLOGIES (I-39, I-40) .....  | 190 |
| GRAPHIQUE 24 – « J’APPRECIE LE FAIT QUE LES PROFS UTILISENT LES TECHNOLOGIES EN CLASSE » (I-<br>41).....                            | 191 |
| GRAPHIQUE 25 – LE PROFESSEUR D’ANGLAIS ET LES TECHNOLOGIES (I-42, I-43).....  | 191 |
| GRAPHIQUE 26 – « UTILISER UN BALADEUR MP3 EN COURS D’ANGLAIS EST DIVERTISSANT, A LA<br>MODE, NOUVEAU » (I-44, I-45, I-46) .....     | 192 |
| GRAPHIQUE 27 – « CETTE FAÇON DE FAIRE DE L’ANGLAIS ME PLAIT » (I-49) .....  | 193 |
| GRAPHIQUE 28 – « LE BALADEUR MP3 ME DONNE ENVIE DE PARLER ANGLAIS / D’ECOUTER DE<br>L’ANGLAIS » (I-50, I-51).....                   | 194 |
| GRAPHIQUE 29 – « JE COMPRENDS L’UTILITE D’UN BALADEUR MP3 EN COURS D’ANGLAIS » (I-52)   | 195 |
| GRAPHIQUE 30 – AVIS GENERAL DONNE PAR LES 3 ADJECTIFS.....  | 198 |
| GRAPHIQUE 31 – « L’ECOLE ET LA MAISON SONT DEUX MONDES DISTINCTS » (I-9).....   | 199 |



|   |     |
|---|-----|
| GRAPHIQUE 32 – « L'ÉCOLE EST FAITE POUR APPRENDRE, NON POUR S'AMUSER » (I-7).....                               | 200 |
| GRAPHIQUE 33 – « J'AIME PARLER ET ÉCOUTER DE L'ANGLAIS » (I-27, I-28, I-29, I-30).....                          | 200 |
| GRAPHIQUE 34 – « UN BALADEUR MP3 N'A PAS SA PLACE DANS UN CONTEXTE SCOLAIRE » (I-48)                            | 201 |
| GRAPHIQUE 35 – « LE FAIT D'UTILISER UN BALADEUR MP3 POUR LE COURS D'ANGLAIS NE ME<br>SURPREND PAS » (I-47)..... | 201 |
| GRAPHIQUE 36 – ÉVOLUTION DES AVIS CONCERNANT L'UTILISATION DES BALADEURS MP3 EN<br>COURS D'ANGLAIS.....         | 205 |
| GRAPHIQUE 37 – ÉVOLUTION DES AVIS CONCERNANT LA GÉNÉRALISATION DE L'UTILISATION DU<br>BALADEUR MP3.....         | 206 |
| GRAPHIQUE 38 – ÉVOLUTION DES AVIS CONCERNANT LE BALADEUR MP3 ET LE DOMAINE SCOLAIRE<br>.....                    | 207 |
| GRAPHIQUE 39 – ÉVOLUTION DE L'AVIS CONCERNANT L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS.....                                 | 207 |
| GRAPHIQUE 40 – ÉVOLUTION DE L'AVIS CONCERNANT L'ANGLAIS ORAL.....   | 208 |
| GRAPHIQUE 41 – ÉVOLUTION DE LA PERCEPTION DES ÉLÈVES À L'ÉGARD DE LEUR NIVEAU D'ANGLAIS<br>.....                | 210 |
| GRAPHIQUE 42 – ÉVOLUTION DE L'EXPERTISE TECHNIQUE DES ÉLÈVES À L'ÉGARD DES BALADEURS<br>MP3.....                | 211 |
| GRAPHIQUE 43 – ÉVOLUTION DE L'AVIS SUR L'UTILISATION DES BALADEURS MP3.....                                     | 212 |
| GRAPHIQUE 44 – ÉVOLUTION DE L'AVIS GÉNÉRAL DONNÉ PAR LES 3 ADJECTIFS.....                                       | 216 |
| GRAPHIQUE 45 – ÉVOLUTION DES REMARQUES.....   | 217 |
| GRAPHIQUE 46 – « CETTE FAÇON DE FAIRE DE L'ANGLAIS ME PLAÎT », SELON LE SEXE.....                               | 230 |
| GRAPHIQUE 47 – LES TECHNOLOGIES ET LES BALADEURS MP3, SELON LE SEXE.....  | 231 |
| GRAPHIQUE 48 – L'UTILISATION DU BALADEUR MP3 EN COURS D'ANGLAIS, SELON LE SEXE.....                             | 232 |
| GRAPHIQUE 49 – « LE BALADEUR MP3 N'A PAS SA PLACE EN CONTEXTE SCOLAIRE », SELON LE SEXE<br>.....                | 233 |
| GRAPHIQUE 50 – « L'ÉCOLE ET LA MAISON SONT DEUX MONDES DISTINCTS », SELON LE SEXE.....                          | 233 |
| GRAPHIQUE 51 – « CETTE FAÇON DE FAIRE DE L'ANGLAIS ME PLAÎT », SELON L'ÂGE.....                                 | 235 |
| GRAPHIQUE 52 – « CETTE FAÇON DE FAIRE DE L'ANGLAIS ME PLAÎT », SELON LA DURÉE D'ÉTUDE DE<br>L'ANGLAIS.....      | 235 |
| GRAPHIQUE 53 – APPÉTENCE ET EXPERTISE POUR LES TECHNOLOGIES ET LES BALADEURS MP3,<br>SELON L'ÂGE.....           | 237 |
| GRAPHIQUE 54 – INTÉRÊT ET GÔÛT POUR LA LANGUE ANGLAISE ET LES ACTIVITÉS LANGAGIÈRES<br>ORALES, SELON L'ÂGE..... | 239 |
| GRAPHIQUE 55 – « CETTE FAÇON DE FAIRE DE L'ANGLAIS ME PLAÎT », SELON LA CLASSE.....                             | 241 |
| GRAPHIQUE 56 – « LE BALADEUR MP3 N'A PAS SA PLACE EN CONTEXTE SCOLAIRE », SELON LA<br>CLASSE.....               | 242 |
| GRAPHIQUE 57 – « CETTE FAÇON DE FAIRE DE L'ANGLAIS ME PLAÎT », SELON LA FILIÈRE.....                            | 243 |
| GRAPHIQUE 58 – INTÉRÊT POUR LES TECHNOLOGIES ET EXPERTISE TECHNIQUE, SELON LA FILIÈRE                           | 243 |

|   |     |
|---|-----|
| GRAPHIQUE 59 – INTERET ET GOUT POUR LA LANGUE ANGLAISE ET LES ACTIVITES LANGAGIERES ORALES, SELON LA FILIERE.....   | 246 |
| GRAPHIQUE 60 – « J’AIME ALLER A L’ECOLE », SELON LA FILIERE .....   | 247 |
| GRAPHIQUE 61 – « J’AI DEJA UTILISE UN BALADEUR MP3 POUR LES COURS DE LANGUES », SELON LE DEGRE D’EXPERIMENTATION .....  | 248 |
| GRAPHIQUE 62 – « CETTE FAÇON DE FAIRE DE L’ANGLAIS ME PLAIT », SELON L’INTERET POUR L’ECOLE .....   | 250 |
| GRAPHIQUE 63 – « CETTE FAÇON DE FAIRE DE L’ANGLAIS ME PLAIT », SELON LE NIVEAU D’ANGLAIS PERÇU .....  | 256 |
| GRAPHIQUE 64 – « LE BALADEUR MP3 ME DONNE ENVIE DE PARLER ANGLAIS », SELON LE NIVEAU PERÇU EN EXPRESSION ORALE .....  | 257 |
| GRAPHIQUE 65 – « LE BALADEUR MP3 ME DONNE ENVIE D’ECOUTER DE L’ANGLAIS», SELON LE NIVEAU PERÇU EN COMPREHENSION ORALE.....  | 258 |
| GRAPHIQUE 66 – « CETTE FAÇON DE FAIRE DE L’ANGLAIS ME PLAIT », SELON L’APPETENCE POUR LES TECHNOLOGIES.....   | 260 |
| GRAPHIQUE 67 – LA PERCEPTION DE L’ECOLE, SELON L’APPETENCE POUR LES TECHNOLOGIES .....  | 261 |
| GRAPHIQUE 68 – « CETTE FAÇON DE FAIRE DE L’ANGLAIS ME PLAIT », SELON L’APPETENCE DE L’ENSEIGNANTE DES CLASSES POUR LES TECHNOLOGIES .....                                   | 263 |
| GRAPHIQUE 69 – « LE FAIT D’UTILISER UN BALADEUR MP3 POUR LE COURS D’ANGLAIS NE ME SURPREND PAS », SELON L’APPETENCE DE L’ENSEIGNANTE DES CLASSES POUR LES TECHNOLOGIES..... | 264 |
| GRAPHIQUE 70 – « CETTE FAÇON DE FAIRE DE L’ANGLAIS ME PLAIT », SELON LA PERCEPTION DU CARACTERE « COOL » DU BALADEUR MP3.....   | 265 |
| GRAPHIQUE 71 – « CETTE FAÇON DE FAIRE DE L’ANGLAIS ME PLAIT », SELON LA PERCEPTION DU CARACTERE « A LA MODE » DE L’UTILISATION DU BALADEUR MP3 EN CLASSE .....              | 266 |
| GRAPHIQUE 72 – « CETTE FAÇON DE FAIRE DE L’ANGLAIS ME PLAIT », SELON LE GOUT POUR UNE ACTIVITE ORALE .....  | 275 |
| GRAPHIQUE 73 – APPETENCE POUR LES ACTIVITES LANGAGIERES ORALE, SELON LE NIVEAU PERÇU DES ELEVES .....   | 275 |
| GRAPHIQUE 75 – EVOLUTION DES REPONSES A « CETTE FAÇON DE FAIRE DE L’ANGLAIS ME PLAIT », SELON LE SEXE .....   | 289 |
| GRAPHIQUE 76 – EVOLUTION DES REPONSES A « CETTE FAÇON DE FAIRE DE L’ANGLAIS ME PLAIT », SELON LE DEGRE D’EXPERIMENTATION .....  | 291 |

# TABLE DES MATIERES

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUCTION</b>  | <b>6</b>  |
| <b>PARTIE 1 - LE CADRE THEORIQUE</b>                               | <b>18</b> |
| <b>CHAPITRE 1 - APPRENDRE UNE LANGUE ETRANGERE</b>                 | <b>21</b> |
| 1.1 CONCEPTUALISATION DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ETRANGERE    | 24        |
| 1.1.1 Théories de l'apprentissage                                  | 24        |
| 1.1.1.1 L'innéisme   | 26        |
| 1.1.1.2 Le constructivisme   | 27        |
| 1.1.1.3 Le socioconstructivisme                                    | 29        |
| 1.1.2 Processus d'acquisition de la langue étrangère               | 32        |
| 1.1.2.1 Le traitement de l'information                             | 32        |
| 1.1.2.2 Fonctionnement de la mémoire                               | 33        |
| 1.1.2.3 L'attention  | 35        |
| 1.1.2.4 La médiation   | 36        |
| 1.2 LA SITUATION D'APPRENTISSAGE – MODELISATION                    | 38        |
| 1.2.1 Le « triangle pédagogique » de Houssaye                      | 39        |
| 1.2.2 L'approche ternaire de Carré & al                            | 40        |
| 1.2.3 Le modèle SOMA de Legendre                                   | 41        |
| 1.2.4 Le modèle d'ergonomie didactique de Bertin                   | 43        |
| 1.2.5 Les composantes du modèle retenu                             | 48        |
| 1.2.5.1 L'apprenant  | 48        |
| 1.2.5.2 La technologie   | 49        |
| 1.2.5.3 La langue/culture  | 49        |
| 1.2.5.4 Le contexte  | 51        |
| 1.2.5.5 L'enseignant   | 52        |
| 1.3 LA MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE                             | 55        |
| 1.3.1 Définition et théories                                       | 55        |
| 1.3.2 L'investissement   | 59        |
| 1.4 L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES AU LYCEE                | 61        |
| 1.4.1 Panorama des méthodes d'apprentissage des langues étrangères | 61        |
| 1.4.2 Les activités langagières orales                             | 66        |
| 1.4.2.1 L'expression orale   | 66        |
| 1.4.2.2 La compréhension orale                                     | 70        |
| 1.4.3 La place de l'oral dans l'apprentissage des langues          | 73        |
| 1.4.3.1 L'intérêt des autorités éducatives pour l'oral             | 73        |
| 1.4.3.2 La sous-représentation de l'oral                           | 75        |
| 1.5 SYNTHESE   | 81        |
| <b>CHAPITRE 2 - LES APPRENANTS</b>                                 | <b>84</b> |
| 2.1 UNE DIVERSITE D'APPRENANTS                                     | 86        |
| 2.1.1 La diversité par l'âge                                       | 86        |
| 2.1.2 La diversité par le sexe                                     | 87        |
| 2.1.3 La diversité par le degré de motivation                      | 91        |
| 2.1.4 La diversité par les styles d'apprentissage                  | 92        |
| 2.1.5 La diversité par le degré d'autonomie                        | 95        |
| 2.1.6 La diversité par les stratégies d'apprentissage              | 95        |
| 2.1.7 La diversité par les connaissances                           | 96        |
| 2.1.8 La diversité par les caractéristiques socio-culturelles      | 97        |
| 2.2 LES REPRESENTATIONS ET ATTITUDES DES APPRENANTS                | 99        |
| 2.2.1 Quelques définitions générales                               | 99        |

|   |            |
|---|------------|
| 2.2.2 La formation des représentations d'un apprenant de langue _____ | 101        |
| 2.3 LA NATURE DES « APPRENANTS D'AUJOURD'HUI » _____                  | 104        |
| 2.3.1 La génération Y _____   | 104        |
| 2.3.2 La « Net generation » _____                                     | 105        |
| 2.4 SYNTHÈSE _____  | 108        |
| <b>CHAPITRE 3 - LES TECHNOLOGIES</b> _____                            | <b>109</b> |
| 3.1 PANORAMA DES TECHNOLOGIES DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES _____  | 112        |
| 3.2 LES TIC DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE _____                            | 115        |
| 3.2.1 Les TIC pour les acteurs du système _____                       | 116        |
| 3.2.1.1 Les TIC pour l'institution _____                              | 116        |
| 3.2.1.2 Les TIC pour les enseignants _____                            | 120        |
| 3.2.1.3 Les TIC pour les apprenants _____                             | 122        |
| 3.1.2 Les TIC selon les didacticiens _____                            | 124        |
| 3.1.2.1 Les avantages des TIC _____                                   | 124        |
| 3.1.2.2 Les limites des TIC _____                                     | 126        |
| 3.1.2.3 Vers une appropriation des TIC _____                          | 128        |
| 3.3 L'APPRENTISSAGE NOMADE _____                                      | 131        |
| 3.3.1 Les principes de l'apprentissage nomade _____                   | 131        |
| 3.3.2 Les avantages des baladeurs MP3 _____                           | 133        |
| 3.3.3 Les limites des baladeurs MP3 _____                             | 137        |
| 3.4 SYNTHÈSE _____  | 139        |
| <b>CONCLUSION DE LA PARTIE 1</b> _____                                | <b>141</b> |
| <b>PARTIE 2 - L'EXPERIMENTATION</b> _____                             | <b>144</b> |
| <b>CHAPITRE 4 - METHODOLOGIE</b> _____                                | <b>146</b> |
| 4.1 LE CONTEXTE ET LES PARTICIPANTS _____                             | 148        |
| 4.1.1 Le contexte _____   | 148        |
| 4.1.2 Les participants _____  | 149        |
| 4.2 LA METHODE _____  | 154        |
| 4.3 LES QUESTIONNAIRES _____  | 158        |
| 4.3.1 Le questionnaire-pilote _____                                   | 158        |
| 4.3.2 Le questionnaire n°1 _____                                      | 159        |
| 4.3.2.1 L'administration du questionnaire _____                       | 159        |
| 4.3.2.2 L'élaboration du questionnaire _____                          | 160        |
| 4.3.2.3 Les items et les hypothèses de travail _____                  | 163        |
| 4.3.3 Le questionnaire n°2 _____                                      | 171        |
| 4.3.3.1 L'administration du questionnaire _____                       | 171        |
| 4.3.3.2 Les items et les indicateurs _____                            | 174        |
| <b>CHAPITRE 5 - RESULTATS GENERAUX</b> _____                          | <b>177</b> |
| 5.1 LE QUESTIONNAIRE N°1 _____  | 179        |
| 5.1.1 Expérience d'utilisation d'un baladeur MP3 _____                | 179        |
| 5.1.2 Représentations de l'école _____                                | 182        |
| 5.1.3 Représentations de l'anglais _____                              | 182        |
| 5.1.4 Contexte d'utilisation d'un baladeur MP3 _____                  | 188        |
| 5.1.5 Représentations des technologies _____                          | 190        |
| 5.1.6 Représentations de l'enseignant _____                           | 191        |
| 5.1.7 Représentations du baladeur MP3 en contexte scolaire _____      | 192        |
| 5.1.8 Perception de la relation école/vie quotidienne _____           | 199        |

|   |            |
|---|------------|
| 5.2 LE QUESTIONNAIRE N°2  | 203        |
| 5.2.1 Evolution générale des avis   | 203        |
| 5.2.2 Représentations de l'anglais  | 207        |
| 5.2.3 Utilisation du baladeur MP3   | 211        |
| 5.2.4 Représentations du baladeur MP3 en contexte scolaire                      | 212        |
| <b>CHAPITRE 6 - DISCUSSION</b>  | <b>219</b> |
| 6.1 HYPOTHESE PRINCIPALE  | 221        |
| 6.2 HYPOTHESE N°2   | 226        |
| 6.2.1 Sexe  | 230        |
| 6.2.2 Âge et durée des études de l'anglais                                      | 234        |
| 6.2.3 Classe et filière   | 241        |
| 6.2.4 Degré d'expérimentation   | 247        |
| 6.2.5 Perception de l'école   | 250        |
| 6.2.6 Représentations de la langue anglaise et des activités langagières orales | 252        |
| 6.2.7 Perception du niveau de langue  | 256        |
| 6.2.7 Appétence des élèves pour les technologies                                | 259        |
| 6.2.8 Posture de l'enseignant face aux technologies                             | 262        |
| 6.2.9 Valeur sociale attribuée au baladeur MP3                                  | 265        |
| 6.3 HYPOTHESE N°3   | 268        |
| 6.3.1 Influence du contexte   | 270        |
| 6.3.1.1 Dimension institutionnelle  | 270        |
| 6.3.1.2 Dimension sociale   | 273        |
| 6.3.2 Influence de la langue  | 273        |
| 6.3.2.1 Le type d'activités   | 273        |
| 6.3.2.2 Les représentations de l'anglais  | 277        |
| 6.3.3 L'influence de l'enseignant   | 278        |
| 6.4 HYPOTHESE N°4   | 282        |
| 6.4.1 Evolution générale  | 282        |
| 6.4.2 Evolution du profil de « l'apprenant nomade »                             | 285        |
| <b>CONCLUSION DE LA PARTIE 2</b>  | <b>293</b> |
| <b>CONCLUSION GENERALE</b>  | <b>295</b> |