

UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON1 – ECOLE SUPERIEURE DU
PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION, ACADEMIE DE LYON



LES TICE ET LES ELEVES ALLOPHONES
***Etude de l'usage du numérique au service de
l'apprentissage du français pour les élèves
allophones nouvellement arrivés en France.***

MEMOIRE présenté pour l'obtention du Master MEEF (Métiers de
l'Enseignement, de l'Education et de la Formation)

Mention 2d degré

Par :

TOCANIER Marie

Sous la direction de Madame Poyet Françoise

Examineurs :

**POYET Françoise
GUILLEMARD Isabelle**

Année 2018-2019

N° d'étudiant : 11712388

SOMMAIRE

Résumé	3
Mots clés	3
AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS.....	4
INTRODUCTION	5
PARTIE 1 – THEORIE DE LA RECHERCHE.....	7
1. 1 L'élève allophone et ses difficultés	7
1. 2 L'inclusion des EANA	8
1.3 Les théories de l'apprentissage	12
1.4 La motivation et l'apprentissage scolaire	16
1.4.1 Introduction	16
1.4.2 Les theories du concept de motivation scolaire	16
1.4.3 L'apprentissage du FLS.....	17
1.6 Les outils numériques existants au service des EANA	21
1.6.1 <i>Les outils pédagogiques des enseignants</i>	22
1.6.2 <i>Les dispositifs numériques maniables par les élèves allophones</i>	23
PARTIE 2 – ANALYSE DE LA PRATIQUE	27
2.1 Question centrale et hypothèses opérationnelles.....	27
2.1.1 <i>Explication générale de la démarche opérationnelle</i>	28
2.1.2 <i>Les évaluations</i>	29
2.1.3 <i>Des observations en classe</i>	33
2.1.4 <i>Le logiciel kahoot accessible via le smartphone des élèves:</i>	35
2.1.5 <i>Des entretiens auprès des élèves:</i>	36
2.2 Présentation des résultats et analyses:	37
2.2.1 Les évaluations	37
2.2.2 Les observations	43
2.2.3 Les entretiens	55
CONCLUSION	59
BIBLIOGRAPHIE.....	60
Textes officiels :	62
Annexes.....	64

Résumé

Les enquêtes Pisa démontrent que les élèves allophones réussissent moins bien à l'école en France que les élèves autochtones. Pour lutter contre ces inégalités, les réformes récentes insistent sur la place du numérique. Dans un système scolaire fondé sur l'écrit, la maîtrise de la grammaire est une condition fondamentale à l'inclusion de tous les élèves. L'objectif de ce mémoire est donc de s'intéresser aux effets du logiciel Kahoot dans l'apprentissage de la grammaire et donc de l'entrée en littératie des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Cette étude démontre que les performances grammaticales des élèves travaillant à l'aide du numérique augmentent largement grâce à une place plus importante accordée à l'autonomie de l'apprenant et à la motivation intrinsèque suscitée par la manipulation du logiciel.

Mots clés

Elèves allophones- inclusion- apprentissage- motivation- technologie numérique-littératie
Allophone student-inclusion-learning-motivation-digital technology-literacy

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS

Je remercie Mme Dufour, proviseure adjointe au lycée polyvalent Joseph Marie Carriat à Bourg-en-Bresse de m'avoir permis d'effectuer ce travail et plus particulièrement de m'avoir mis en contact avec l'enseignante de l'Upe2a du lycée, Mme Phillippine Thery. Je tiens tout particulièrement à remercier cette enseignante pour sa disponibilité et son accueil chaleureux au sein de sa classe, rendant cette expérience possible et enrichissante.

Aussi, Mme Guillemard Isabelle, responsable du parcours PLP Lettres-Histoire, pour sa collaboration et son investissement durant la soutenance de ce mémoire.

Enfin, Mme Françoise Poyet (Psychologue, Professeur des Universités, directrice de mémoire) pour son accompagnement et soutien dans l'élaboration du travail de recherche depuis ces deux dernières années.

INTRODUCTION

1) Problématique de Recherche

Mon sujet de recherche va s'intéresser aux élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA), c'est-à-dire aux enfants étrangers scolarisés ou non dans leur pays d'origine arrivant dans le système scolaire français. La France s'inscrit en effet dans une longue tradition d'accueil de populations immigrées particulièrement depuis la seconde moitié du 19ème siècle. Aujourd'hui encore, cette population suscite de nombreux débats au sein de l'actualité médiatique et politique. La France, Espace multiculturel parmi tant d'autres, doit pouvoir répondre aux attentes de ces populations constitutives de son territoire.

En effet, entre 2014 et 2015, le DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) répertorie 52500 élèves allophones répartis dans près de 9200 collèges (Armagnague-Roucher, Rigoni, 2016). Or, les enquêtes Pisa datant de 2003 et 2013, qui évaluent les compétences des élèves de 65 pays membres de l'OCDE, indiquent que les résultats scolaires des élèves allochtones¹ sont inférieurs à ceux des autochtones français. On constate donc des écarts importants entre ces deux populations, l'école ne parvenant pas à lutter suffisamment contre les inégalités et injustices sociales.

Pour répondre à cet enjeu, la loi du 8 Juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République a été appliquée, plaçant les NTIC c'est-à-dire l'usage pédagogique des nouvelles technologies, au cœur de la réforme. Le but étant alors de répondre aux besoins de publics spécifiques à travers la mise en place d'outils visant à améliorer la différenciation des élèves.

¹ Selon la Définition du CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), cette notion désigne un individu qui n'est pas originaire du pays qu'il habite.

En tant que future enseignante de Lettres Histoire-Géographie, je m'interroge alors sur cette problématique : Face à la progression constante du numérique dans notre société, comment intégrer en classe les élèves primo-arrivants qui doivent se familiariser avec une nouvelle langue ? Comment utiliser les outils numériques pour améliorer leur inclusion ?

2) Question centrale

Autrement dit, quels seraient les effets des NTIC dans l'apprentissage du français langue seconde (FLS) auprès d'élèves allophones nouvellement arrivés en France ?

3) Les hypothèses

- a) Les TICE permettent d'améliorer l'apprentissage du français des apprenants en mettant à la disposition des enseignants des outils afin de différencier leur enseignement pour répondre aux besoins spécifiques des élèves.
- b) Les NTIC peuvent contribuer à motiver davantage les apprenants en les rendant actifs à l'écrit comme à l'oral.

PARTIE 1 – THEORIE DE LA RECHERCHE

1. 1 L'élève allophone et ses difficultés

On appelle EANA (élèves allophones nouvellement arrivés), les enfants étrangers scolarisés ou non dans leur pays d'origine et arrivant dans le système scolaire français.

Les recherches en sciences de l'éducation soulignent qu'au fil des époques et des textes officiels, des contextes historiques ou encore des enjeux politiques, les instructions officielles ont défini de façon diverse les élèves dits aujourd'hui « allophones ». (Goï Cécile, Bruggeman Delphine 2013)

L'expression « allophone » désigne en effet un néologisme récent qui induit une nouvelle façon de penser. Auparavant désigné comme « non-francophone », le préfixe privatif sous entendait que l'élève nouvellement arrivé était associé à l'idée de manque, qu'il avait une lacune à combler voire un handicap. L'appellation « allophone » met désormais en avant le préfixe « allo » qui se réfère à la notion d'altérité c'est-à-dire que l'allophone est aujourd'hui considéré à travers sa relation à l'autre, autrefois il en était coupé. (Goï Cécile, Bruggeman Delphine 2013)

Ce concept désigne donc une personne qui, à l'origine, parle une autre langue que celle du pays d'accueil et du système éducatif dans lequel il se trouve. Pour ces élèves, le français à l'école est à la fois une langue seconde et la langue des apprentissages scolaires. (Leleu-Galland, Hernandez Elie 2017)

La première circulaire qui définit les conditions d'accueil scolaire des enfants d'origine étrangère est publiée le 16 Juillet 1984. Les circulaires de 2002, 2012 et plus particulièrement celle du 2 Octobre 2012, précisent progressivement l'organisation de la scolarité de ces élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Elles confirment pour ces enfants la nécessité d'un accompagnement spécifique en vue de l'acquisition de la langue de l'école et insistent sur la valorisation des langues maternelles, pour les enfants comme pour leur famille, cela participerait à améliorer leur inclusion dans le milieu scolaire.

1. 2 L'inclusion des EANA

A partir des années 1975-1978, le concept de « besoins éducatifs particuliers » (BEP) a émergé en Angleterre. Il a ensuite été instauré dans de nombreux pays comme la France qui a connu progressivement un changement de paradigme : les notions « d'insertion » et « d'intégration » ont alors laissé la place à celle de l'inclusion. Ce concept est désormais au cœur du système scolaire, on peut expliquer son émergence ainsi : « il résulte d'un mouvement mobilisant acteurs issus du milieu associatif et chercheurs autour d'un modèle social refusant l'exclusion des personnes au profit de l'acceptation de leur différence. » (Armagnague-Roucher, Rigoni, 2016)

L'inclusion s'oppose donc à toute forme de ségrégation scolaire ainsi qu'à la scolarisation des EANA en milieu spécialisé.

Le ministère de l'Education nationale a en effet voté le principe d'une école inclusive dans sa loi de Refondation de l'Ecole du 8 juillet 2013. C'est à partir de cette loi que la notion d'intégration scolaire a été supprimé, elle autorisait jusque-là l'élève à fréquenter l'école ordinaire, à être « dans l'école » sans pour autant être membre « de l'école ». Il s'agissait alors de le rendre capable de suivre un cursus normalisé. (Armagnague-Roucher, Rigoni, 2016)

L'inclusion scolaire relève alors d'une philosophie différente, elle consiste à permettre à l'enfant, l'adolescent, quels que soient ses besoins, d'être un élève à part entière et de réaliser son plein potentiel d'apprentissage. Il doit se sentir accueilli, valorisé, confiant, heureux et sécurisé. Ce principe favorise chez lui une participation active à la vie de la communauté

scolaire. (Leleu-Galland, Hernandez Elie, 2017) La législation européenne soutient l'éducation inclusive, c'est désormais à l'école de s'adapter à la personne et non l'inverse plaçant alors l'élève au centre du projet éducatif et reconnaissant ses potentialités et ses besoins spécifiques.

Les dispositifs d'accueils des Eana ont suivi ce changement de paradigme scolaire : l'apparition des Clin en 1970 (classe d'initiation pour non francophone) concernant le premier degré ainsi que des classes d'adaptation pour l'enseignement secondaire (CLA) en 1973, répondaient à une visée d'intégration et non d'inclusion des jeunes scolarisés alors accueilli en classe d'accueil fermée. Il faudra patienter jusqu'à la parution de deux circulaires dans le Bulletin officiel n°37 du 11 Octobre 2012 pour voir réformer les Clin et les CLA au profit des upe2a (unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants). (Armagnague-Roucher, Rigoni, 2016)

Les jeunes bénéficiant de ces récents dispositifs sont inscrits en classe ordinaire aussi appelée « classe banale », ils y sont alors officiellement rattachés comme n'importe quels élèves et répartis en classe en fonction de leur année de naissance. Ainsi, les textes officiels préconisent la disparition des classes fermées au profit de dispositifs d'inclusion plus souples qui ne doivent normalement pas dépasser une année. Les parcours sont alors personnalisés pour « permettre à l'élève de suivre un enseignement dans sa classe ordinaire en fonction des compétences qu'il a acquises antérieurement et de son degré de maîtrise de la langue française. » (Armagnague-Roucher, Rigoni, 2016)

L'accompagnement personnalisé fait ainsi appel directement à la notion de différenciation, puisqu'il suppose de cheminer avec les élèves, pour mieux comprendre les obstacles qu'ils rencontrent et trouver les solutions les mieux adaptées à leur profil. (Leleu-Galland, Hernandez Elie 2017)

Depuis la première circulaire de 1970, des actions se sont donc progressivement mises en place pour organiser un enseignement plus adapté aux élèves allophones arrivants (temps d'accueil, évaluation diagnostique, documents traduits, emplois du temps personnalisés, enseignement du français) afin que ces élèves trouvent le plus rapidement leur place au sein de l'école française. Cependant, on constate aujourd'hui un manque de moyens opérationnels, humains pour mener à bien cette inclusion même si une circulaire encadre ces actions. (Mandoça Dias, 2016)

Les recherches récentes mettent en effet en lumière les difficultés qui touchent l'inclusion des EANA en France. Ce constat concerne trois niveaux structurels : académique (services en charge de l'affectation scolaire), le niveau de l'établissement (inscription scolaire) ou encore l'unité pédagogique (en charge du projet de l'apprentissage). Certains chercheurs regroupent ces difficultés autour du terme « discrimination » entendu comme une pratique sociale déniait à un individu, sur la base d'une caractéristique donnée, un traitement égal dans les domaines de l'éducation. (Mandoça Dias, 2016)

Tout d'abord, au niveau académique, ce public connaît un délai rallongé de scolarisation comme le rapporte la Division d'évaluation, de la Prospective et de la Performance : « à la fin de l'année scolaire 2014-2015, près de 1800 jeunes sont dans cette situation. Environ 60% sont en attente d'une affectation depuis plus de six mois. » (Mandoça Dias, 2016)

Cette réalité s'explique par plusieurs facteurs, notamment par les difficultés de gestion administrative mené par le CASNAV². En effet, à leur arrivée en France, ces jeunes bénéficient d'un entretien d'accueil qui consiste à réaliser des exercices de compréhension écrite et de mathématiques en langue d'origine ainsi qu'en Français s'ils ont quelques compétences afin de confirmer le niveau scolaire annoncé et repérer des situations de faible scolarité antérieure. S'en suit, de nombreuses étapes administratives qui rallongent le délai d'affectation de ces élèves dans les établissements scolaires, telles que les prises de rendez-vous, de rédaction du compte rendu et d'envoi du bilan aux services académiques. De plus, ces délais s'étendent souvent en vue du faible nombre de formateurs disponibles, ou encore des différents interlocuteurs entre les mains desquels transitent les dossiers. (Mandoça Dias, 2016)

Enfin, les jeunes de plus de 16 ans non tenus à l'obligation scolaire se retrouvent bien souvent découragés dans la poursuite de leurs études une fois arrivés en France compte tenu des délais de prise en charge cités ci-dessus, de l'absence de cours spécifique en français ou encore de propositions de filières peu prisées qui les découragent au profit de formations courtes pour adulte. Les autres difficultés d'inclusion de ces jeunes dans le cursus scolaire français se situent au niveau de leur établissement d'affectation et plus particulièrement au moment de leur inscription scolaire.

² Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs.

En effet, ces jeunes connaissent la plupart du temps une double inscription en Upe2a et en classe ordinaire. A l'issue de l'entretien initial est proposé un établissement scolaire ainsi qu'un niveau de classe avec ou non une inscription en Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) dans laquelle est dispensé un enseignement intensif de la langue française en tant que langue seconde. Certaines fois, les familles s'opposent à cette offre compte tenu des difficultés logistiques et financières qui en découlent. En effet, les Upe2a sont souvent éloignés de la ville d'origine des adolescents ce qui les contraint à effectuer de longs trajets dans des moyens de transports publics coûteux. Cette situation découle de la suppression de dispositifs de soutien linguistique dans ces villes malgré le flux important d'élèves. Cette distance peut également entraver l'assiduité éventuelle de ces élèves en classe. (Mandoça Dias, 2016)

Aussi, certaines familles se méfient du risque de communautarisme que la création de ces dispositifs peut générer, perçus parfois comme des classes « ghettos » qui favoriseraient peu les interactions en français et la découverte de la culture scolaire française. (Mandoça Dias, 2016)

Enfin, l'inclusion de ces jeunes rencontre également des obstacles vis-à-vis de la double inscription pédagogique auxquels ils sont souscrits : en classe ordinaire ainsi qu'en Upe2a. Ces élèves allophones sont alors parfois affectés à un niveau de classe inférieur à leur niveau scolaire réel. Cela serait dû au manque de place dans le niveau sollicité ou que cette affectation a été mise en place afin de faciliter la répartition des heures d'enseignements avec la classe ordinaire.

D'autre part, les difficultés se situent également à l'échelle de l'enseignant d'upe2a en charge des emplois du temps mais qui est lui-même fragilisé dans un rôle de médiation auprès de ses collègues qui ne lui en reconnaissent pas forcément la légitimité.

D'autres dysfonctionnements se situent au niveau du suivi numérique des élèves doublement inscrits. Sur internet, les professeurs de classe ordinaire sont dans l'impossibilité de suivre le travail de l'élève concerné absent de la liste et ignorent parfois leur existence si celui-ci n'assiste pas à leurs cours. Inversement, les enseignants d'Upe2a n'ont pas de visibilité sur le déroulement des cours en classe banale. Chaque acteur n'a alors qu'une vision partielle du travail mené ce qui mène parfois à l'édition d'un bulletin scolaire lacunaire sur

lequel des enseignants ne parviennent pas à apporter leur appréciation. (Mandoça Dias, 2016)

Enfin, l'obtention des codes numériques permettant aux élèves et aux familles de suivre le travail de la classe n'est pas systématique ce qui peut soulever des interrogations pour les familles concernant l'enseignement dispensé à leur enfant.

Ainsi, le pouvoir numérique, en l'absence d'une coordination nationale efficace, peut conduire parfois à des pratiques équivoques.

1.3 Les théories de l'apprentissage

Tenter de définir la notion d'apprentissage humain est complexe puisque cela revient à finalement vouloir définir la finalité de la vie, de même que souhaiter définir l'apprentissage scolaire nous entraîne à définir la finalité de l'école.

Cette notion recouvre donc plusieurs courants de pensées dans le domaine des sciences de l'éducation puisqu'elle pose un problème philosophique, chaque courant apportant un éclairage sur ce concept fondamental constituant le cœur de la mission de l'école. (Vienneau, 2011)

Tout d'abord, la pédagogie de la transmission ou pédagogie des jésuites, proposait un modèle selon lequel il était possible de transmettre un discours à un apprenant qui était capable de le comprendre s'il était énoncé clairement. De ce point de vue, l'élève était passif puisqu'il devait se contenter de comprendre l'information qui lui était transmise pour ensuite la transmettre de nouveau. Pour apprendre, il était donc nécessaire dans ce cas là de posséder les mêmes bagages cognitifs que l'enseignant qui restait le seul maître à bord : « la première démarche est celle de l'autorité (...) le maître est Cicéron en chaire (...) il ne parle pas seul : il interroge et fait surgir les réponses ; il est chef d'orchestre mais lui seul possède les clés de la partition. » (Chevalier, 1972)

Durant l'entre-deux-guerres, des années 1920 aux années 1950, se développe, de l'autre côté de l'atlantique, le behaviorisme (ou « comportementalisme »). Cette psychologie, fondée sur l'idée que l'apprentissage est la clé du comportement humain, a supplanté la théorie des instincts. Ses principaux représentants sont J.Watson, F.Skinner entre autre. Pour ces théoriciens, apprendre c'est alors transmettre des savoirs en renforçant des comportements (Bedin, 2017).

En effet, le courant béhavioriste est centré sur les produits de l'apprentissage, il se préoccupe essentiellement des aspects quantitatifs (le « combien » j'ai appris) : « Cette conception dite mécaniste est basée sur l'association stimulus-réponse et réponse-conséquence. L'apprentissage est lié directement aux conséquences fournies par l'environnement et est défini en fonction de produits (bonnes réponses). » (Vienneau, 2011)

En d'autres termes, le courant béhavioriste cherche à modeler le comportement des apprenants, en leur faisant vivre des situations dans lesquelles ils sont mis face à des stimuli, ils produisent alors une réponse pour lesquelles le formateur souhaite donner un renforcement positif ou négatif. Si le renforcement est positif, l'apprenant a alors plus de chance de reproduire ce comportement. Parmi les renforçateurs, il existe par exemple le système de points ou de jetons permettant de souligner un « bon » comportement pour souligner un travail bien fait. (Vienneau, 2011)

Le rôle de l'enseignant est alors de découper les différentes étapes de l'apprentissage pour que l'élève puisse apprendre. Aussi, il permet, par le biais de cette théorie à l'élève de développer des routines en répétant les procédures, par exemple en reproduisant des exercices à plusieurs reprises, cela l'aide à développer des connaissances. Les apprentissages behavioristes encore à l'œuvre dans les classes aujourd'hui concernent notamment le découpage des tâches ou sous-tâches ou bien lorsque l'enseignant annonce ses attentes en début de cours et également à travers les évaluations formatives et sommatives.

En revanche, le behaviorisme, ne s'intéresse pas à la place de l'erreur dans l'apprentissage qui est considéré comme une simple absence d'apprentissage ou un échec de la part de l'enseignant dans l'élaboration de la leçon. D'autres théories vont essayer d'y apporter une réponse telle que celles développées par le courant cognitiviste.

En effet, le courant cognitiviste est « centré sur le traitement de l'information par l'élève, par les mécanismes mentaux internes constitutifs de la pensée et de l'action. » (Vienneau, 2011)

Pour cette école pédagogique, qui a détrôné le behaviorisme dans le domaine de l'éducation vers le milieu des années 1970 en cherchant à comprendre comment l'être humain apprend, l'important est d'élucider ce qui se passe dans la tête des apprenants. En d'autres termes, le cognitivisme cherche à comprendre comment une personne peut traiter l'information, réussit à l'encoder dans sa mémoire afin d'y accéder dans les moments importants. Ces théories sont positives dans l'élaboration de la métacognition de l'élève c'est-à-dire en le rendant conscient de la façon dont il construit sa connaissance, il bénéficie alors davantage de pouvoir sur cette construction. Les limites de ces théories se retrouvent dans la faible place accordée au contexte dans lequel sont sollicitées les connaissances, ce que tenteront de répondre les pédagogues constructivistes et socio-constructivistes. (Vienneau, 2011)

Le courant constructiviste conçoit l'apprentissage comme « la construction d'un savoir personnel », il s'inscrit finalement dans le prolongement des thèses cognitivistes en tentant d'expliquer la construction des connaissances. (Vienneau, 2011)

Les principaux fondements théoriques du constructivisme ont été établis dès les années 1930-1940 avec notamment les travaux de l'un de ses principaux représentants, Jean Piaget mais le terme « constructivisme » n'apparaît dans le domaine de l'éducation qu'au tournant des années 1990. Pour Piaget, à travers sa théorie des « stades de développement intellectuel », le développement cognitif de l'apprenant est fait de stades successifs reliés à l'âge. Plus l'être humain vieillit et plus il serait capable d'abstraction et à l'inverse, plus il serait jeune et aurait besoin de concret. Chez les constructivistes, l'apprentissage est donc une construction personnelle, l'enseignant ne doit pas seulement transmettre l'information mais mettre l'élève en situation en le faisant vivre, manipuler l'information afin de se faire sa

propre construction. (Vienneau, 2011).

Dans cette vision de l'apprentissage, il est très important de mettre en place des situations où l'élève doit être actif et manipuler de façon concrète ou abstraite l'information ou la connaissance. L'apprentissage est alors propre à chaque élève, il est alors incité à manipuler l'information dans une situation réelle afin d'aboutir à sa propre construction, la place de l'action pour apprendre est primordiale dans la vision constructiviste. (Vienneau, 2011)

Enfin, le courant socio-constructiviste qui adopte le même postulat de base que le constructivisme conçoit l'apprentissage de cette façon :

« Tout apprentissage est construit par chaque apprenant, et ce, à partir des matériaux de base que constituent ses expériences, ses connaissances et ses conceptions antérieures. Toutefois, ce courant met également en avant un autre « matériau », jugé essentiel dans la construction du savoir : les interactions sociocognitives vécues avec les pairs et avec l'enseignant. » (Vienneau, 2011).

Autrement dit, apprendre, pour les socio-constructivistes c'est échanger du sens par le biais des rapports sociaux, du langage. Le développement cognitif n'est alors pas figé, contrairement aux théories de Piaget où il y a des stades associés à l'âge permettant de passer d'un stade à un autre.

Non seulement il y a une construction forte chez l'élève, mais on peut ajouter à cela l'aspect social, grâce au langage et aux interactions avec les pairs, l'apprenant est en capacité d'affiner sa construction, de la réaliser pleinement. (Vienneau, 2011)

Apprendre c'est alors modifier son comportement, ce développement individuel est permis selon Vygotski, grâce à la socialisation c'est-à-dire l'intériorisation des normes et valeurs transmises par la société notamment la famille et l'école permettant à l'individu de construire son identité psychologique et sociale. On retiendra alors cette définition qui conçoit l'apprentissage avant tout comme un fait social : « en conséquence, l'interaction sujet/médiateur ou sujet/environnement occupe une place prépondérante dans l'élaboration d'outils fondamentaux comme le langage, et détermine le développement des fonctions psychiques supérieures (formation des concepts, mémoire etc) ». (Raynal, Reunier, 2007)

1.4 La motivation et l'apprentissage scolaire

1.4.1 Introduction

Les recherches en sciences de l'éducation démontrent que pour apprendre et réussir, il faudrait davantage que des capacités mais qu'il faudrait être motivé.

La motivation scolaire demeure néanmoins difficile à définir et à situer parmi les autres composantes de l'enseignement et de l'apprentissage. Or, il faut d'abord être en mesure de bien connaître ce concept si l'on désire accroître la motivation des élèves face aux tâches scolaires et donc favoriser leur apprentissage.

Trouvant sa racine dans le latin « movere » (se déplacer), son étymologie met en lumière son sens premier, la motivation est le début et la source de tout mouvement, tout apprentissage dépend donc d'elle. (Vianin, 2007)

Dans son livre, *La motivation en contexte scolaire*, Rolland Viau (1994) propose la définition suivante : « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »

1.4.2 Les theories du concept de motivation scolaire

Parmi le foisonnement de définitions autour de ce concept, nous retiendrons celles qui sont le plus en lien avec l'apprentissage scolaire.

Nous conserverons donc le concept de motivation intrinsèque qui résulte de l'intérêt et du plaisir que l'individu trouve dans l'apprentissage, la réalisation d'une activité sans attendre de récompense externe et qui est indispensable à l'école : « [...] il peut sembler évident que l'un des problèmes majeurs que doit relever la motivation dans le cadre scolaire est celui d'une augmentation du nombre d'enfants réellement intéressés par ce qu'ils doivent apprendre. » (Cosnefroy, Fenouillet, 2009 : p. 129).

Toutefois, la motivation extrinsèque trouve également sa place en milieu scolaire. Effectivement, les élèves montrent de meilleures performances lorsque les enseignants adaptent l'apprentissage dans une visée d'autonomie plutôt que de contrôle des élèves. (Deci, Ryan, 1985)

Une autre théorie possible pour expliquer le lien entre motivation et apprentissage scolaire concerne la théorie du but de recherche de la performance qui consiste à faire mieux que ses camarades. Les travaux de Austin et Vancouver (1996) et de Karoly (1999) permettent à l'auteur d'affirmer : « Un but est une représentation interne d'un résultat désiré. Il est à la fois une cible, le résultat à atteindre, et ce qui guide l'action en lui donnant direction et énergie. » (Cosnefroy, 2009 : p. 91). Tout comme les attributions, il existe des buts internes et des buts qui lient la personne à l'environnement.

La théorie de la fixation des objectifs de Locke et Latham (1990) part du principe qu'« il existe une relation linéaire positive entre la difficulté du but et la performance à atteindre. En d'autres termes, plus le but à atteindre est difficile, meilleure est la performance. » (Cosnefroy, 2009 : p. 99).

1. 5 L'apprentissage du FLS

L'enjeu majeur des élèves allophones est celui de « l'apprentissage de la langue française comme langue de communication courante et comme langue de scolarisation, ce qui rejoint les objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. » (Goi Cécile, Bruggeman Delphine, 2013) Ces élèves ne sont pas, à priori, des élèves en difficulté d'apprentissage. En revanche, l'absence d'accompagnement dans l'apprentissage du français peut générer des difficultés dans leurs apprentissages scolaires.

La langue seconde se différencie en cela de la langue étrangère puisqu' une langue est considérée comme « seconde » lorsque les apprenants ont la possibilité quotidienne d'y être confrontés en dehors des cours qu'ils suivent pour l'apprendre : « si l'enseignement de l'une peut plus facilement être décontextualisée des pratiques verbales effectives (...) l'enseignement de l'autre doit mobiliser l'ensemble des acquisitions spontanées des élèves en situations scolaires. » (Surian, 2018)

En d'autres termes, le français langue seconde est à rattacher directement à la notion de langue de scolarisation, le français est alors « conçu à la fois comme objet d'enseignement en tant que tel, et comme outil d'apprentissage : on l'apprend pour apprendre autre chose. Sa maîtrise conditionne ainsi l'intégration dans le système éducatif et la réussite de l'apprentissage des élèves. » (Surian, 2018)

Cette volonté d'inclure à l'école française ces enfants dotés d'une langue étrangère ne semblait pas aller de soi selon les époques. L'apprentissage du FLS (français langue seconde) découle en effet d'un contexte historique français particulier.

Au 19^{ème} siècle, l'école publique républicaine était rendu obligatoire, elle instaura alors la langue française comme outil premier d'assimilation culturelle en interdisant dans l'enceinte scolaire toute langue qui ne soit pas le français légitimé éradiquant ainsi les patois et langues régionales. La France est donc restée longuement sur une position ferme et on est alors passé progressivement de l'apprentissage du FLE (français langue étrangère) au FLS (Français langue seconde) ce qui a été une façon de reconnaître, symboliquement et en termes de compétences, la maîtrise d'une autre langue que le français. (Armagnague-Roucher, Rigoni, 2016)

Les publications ministérielles insistent sur l'importance de comprendre les processus d'acquisition de la langue française chez les EANA et sur la nécessité d'appréhender cet objectif sur un temps long puisque l'acquisition d'une langue seconde est un processus sur le long terme. En effet, ces élèves doivent passer par plusieurs étapes incontournables dans l'apprentissage d'une nouvelle langue et selon des principes didactiques établis. (Armagnague-Roucher, Rigoni, 2016). L'apprentissage du FLS se caractérise notamment par « un champ lexical propre ainsi que par des structures syntaxiques plus normatives que la langue à apprendre prise dans sa globalité. » (Surian, 2018). Cette langue demande en effet à l'élève de prendre part à des échanges de questions/réponses faisant appel à des notions souvent sorties de leur contexte, qui ont souvent peu à voir des situations de communications ordinaires.

Il est en effet crucial de bien distinguer la différence entre l'apprentissage du français comme langue étrangère (FLE) de l'apprentissage du français comme langue seconde (FLS) afin d'éclaircir les enjeux didactiques que doivent surmonter les élèves allophones pour réussir leur scolarité.

La plupart des méthodes de FLE s'efforcent de faire acquérir des compétences liées à la communication, au dialogue à ses élèves. L'apprentissage de la langue se situe alors au niveau communicationnel avant tout, l'apprenant est sollicité afin d'acquérir les codes conver-

sationnels de base (saluer, se présenter), prendre part aux échanges dialogués d'une manière générale. (Vigner, 2015).

En revanche, la langue en usage à l'école et à laquelle se réfère le FLS, fait appel également à d'autres compétences : « à côté des fonctions qui, dans les usages de la langue, valorisent l'interaction et sont marquées par le souci de l'efficacité dans l'immédiat, existent celles qui sont liées à des fonctions tout à la fois intellectuelles et culturelles. » (Vigner, 2015)

La première des fonctions visée par l'enseignement du FLS est « la transmission d'une mémoire culturelle par le moyen, pour l'essentiel, de la littérature. » (Vigner, 2015)

En effet, l'une des missions de l'école est de transmettre aux apprenants les bases d'une identité culturelle fondée sur la connaissance d'un patrimoine culturel afin d'assurer une sorte de dialogue entre les générations. L'objectif visé du FLS n'est donc pas seulement la communication mais bien la transmission d'un patrimoine culturel qui demande à l'élève de maîtriser les codes littéraires comme la compréhension des genres d'une œuvre ou encore la rhétorique présente dans les textes faisant référence à un passé singulier. La seconde difficulté que doit surmonter l'élève allophone, est bien de maîtriser les savoirs scientifiques propres à chaque matière enseignée, ceci demande un effort d'abstraction et de décontextualisation important : « Les sciences se proposent en effet d'établir une autre relation à la réalité par les moyens de concepts. On s'écarte des données de l'expérience immédiate [...] pour mettre en évidence les régularités qui, dans un phénomène, ne dépendent pas de la seule subjectivité de l'observateur. » (Vigner, 2015)

De manière générale, des chercheurs en Sciences humaines comme Guy Brousseau s'accordent à analyser les erreurs des apprenants comme un indicateur du processus de construction des savoirs ; ils insistent donc sur l'importance de relativiser la nature des erreurs des primo arrivants puisque « les obstacles sont inhérents à la constitution des savoirs et de tout processus d'apprentissage ». (Surian, 2018) Pour ce public comme tout autres élèves, les erreurs ne sont donc pas le fruit d'une inattention ou d'une lacune mais bien le produit d'une connaissance qui s'avère inadapté à une étape de leur cursus : enseigner reviendrait donc à « nécessairement reconfigurer, transformer les constructions erronées des apprenants. » (Surian, 2018)

Aussi, l'apprentissage d'une langue seconde prendrait appui sur la ou les langues déjà acquise(s). En 2009, un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) affirme effectivement que la maîtrise de la langue maternelle est un préalable nécessaire à la réussite d'une langue seconde. (Goï Cécile, Bruggeman Delphine, 2013)

A partir des années 1970, des linguistes comme Jim Cummins ont effet démontré qu'une maîtrise solide de la langue maternelle constitue un atout dans l'acquisition d'une nouvelle langue. Selon ce dernier, « l'enfant doit atteindre un seuil minimal de maîtrise de sa langue première pour pouvoir acquérir correctement une deuxième langue. » (Armagnague-Roucher, Rigoni, 2016)

De plus, les chercheurs insistent sur l'importance de prendre en compte la langue de l'enfant afin de reconnaître sa diversité et donc de favoriser au mieux son inclusion scolaire. Le plurilinguisme des élèves, longtemps décrié, est aujourd'hui mis en avant par les directives ministérielles puisqu'il constitue dans ce sens un levier pour l'apprentissage du français. Avoir recours à ce bagage linguistique est donc nécessaire pour l'apprentissage de la langue française mais aussi comme richesse linguistique personnelle. (Goï Cécile, Bruggeman Delphine, 2013). Enfin, l'apprenant s'imprégnerait d'abord de la langue en situation d'écoute, ce serait la première étape vers la compréhension écrite, production orale et production écrite. Ce dernier point est fondamental à retenir pour comprendre l'usage des nouvelles technologies en classe (Goï Cécile, Bruggeman Delphine, 2013).

Cependant, pour viser l'inclusion réelle de l'élève allophone, c'est-à-dire lui permettre de devenir un élève français ordinaire, la maîtrise de l'écrit et de la grammaire est indispensable et ceci pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, ces critères d'apprentissage de la langue française s'inscrivent dans une longue tradition scolaire : « faire apprendre la grammaire aux enfants et aux jeunes est plus ou moins consciemment conçu dans notre société comme la nécessaire transmission d'un savoir patrimonial et social, dont la valeur éducative n'est certes pas démontrée mais dont la valeur identitaire est encore très forte. » (Chnane-Davin, Cuq, 2017)

De plus, les recherches en sciences sociales démontrent que l'outil grammatical est efficace pour aider cette population d'élèves à améliorer son rapport à la langue et plus particuliè-

rement à réussir son entrée dans la littératie³, c'est-à-dire la communication écrite : « celle-ci se décline en termes de lecture (savoir lire [...] c'est-à-dire être capable de mettre un sens non seulement derrière les mots, mais derrière les textes) et de production écrite, c'est-à-dire être capable de produire des textes structurés et porteurs de sens. » (Chnane-Davin, Cuq, 2017)

En effet, entrer dans la compréhension d'un texte suppose d'être capable de faire un bon usage des outils de la langue, donc de les repérer et de comprendre leur rôle dans le texte.

D'autre part, comme nous avons pu le démontrer, dans un système scolaire fondé sur l'écrit, apprendre à produire de l'écrit est une urgence qui conditionne la réussite, cependant « un dispositif spécifique s'impose pour les aider à entrer dans l'écriture et à structurer leurs textes [...] la grammaire est le concept didactique central de ce dispositif. » (Chnane-Davin, Cuq, 2017)

1.6 Les outils numériques existants au service des EANA

Une série d'outils numériques existent afin de permettre à l'élève allophone de progresser en français langue seconde. Comme nous l'indique les publications officielles, l'apprentissage du français pour les élèves allophones doit être pensé et enseigné dans un premier temps comme une langue vivante. En cela, les outils exploités auprès de ce public doivent s'appuyer sur l'acquisition de la langue française en tant que processus dynamique : de l'oral vers l'écrit et de la compréhension vers la production.

³ On retiendra également la définition de la « littératie » proposée par Olivier Dezutter, de l'université de sherbrooke <https://www.collectif-cle.com/actualites/2018/1/16/la-littratie-une-vision-largie-du-savoir-lire-crire>. Il définit la littératie comme « l'aisance acquise à utiliser l'écrit (en réception et en production) pour réussir sa scolarisation et prendre pleinement sa place dans la société aux différentes étapes de la vie et dans les différentes sphères de développement personnel, professionnel et social.

Les indications ministérielles précisent le processus d'apprentissage du FLS ainsi :

« Il est important d'avoir à l'esprit que les compétences acquises à l'oral précèdent les compétences écrites et que, dans ce processus, la compréhension précède toujours la production : un élève s'imprègne d'abord de la langue en situation d'écoute. Par conséquent, l'attention portée à la compréhension orale est essentielle dans le processus d'acquisition d'une langue. Elle est une première étape vers la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. » (DGESCO, 2016)

1.6.1 Les outils pédagogiques des enseignants

On constate aujourd'hui que les nouvelles technologies de l'information et de la communication connaissent un essor considérable touchant alors les enseignants de langues. L'ELAO (enseignement des langues assisté par ordinateur) a connu une évolution certaine, on est passé d'un enseignement qui avait comme objectif l'acquisition des connaissances lexicales et de grammaire à une démarche basée principalement sur les compétences réceptives (lire et écouter) et productives (écrire et parler). (Desmet Piet, 2006)

Les sites internet à disposition des enseignants visant cette nouvelle approche communicative sont nombreux. Parmi eux, on compte « TV5 monde », « Français langue seconde » ou encore « Radio internationale » pour ne citer que les principaux.

Néanmoins, peu d'entre eux proposent une véritable exploitation didactique : l'offre en matière de compétences réceptives (compréhension orale et écrite) dépasse largement celles en matière de production langagière (expression orale et écrite). (Desmet Piet, 2006)

1.6.2 Les dispositifs numériques maniables par les élèves allophones

C'est pourquoi, il est nécessaire de s'intéresser également aux outils maniables directement par les élèves. Ceux-ci ont été élaborés afin de leur permettre de développer une pratique autonome et donc de mettre du sens sur leurs apprentissages. Ces ressources sont apparues au moment de la mise en place des pédagogies actives actuellement à l'œuvre dans les écoles. Ces méthodes actives ont été utilisées par les « pionniers de l'Education nouvelle » tels que Célestin Freinet ou Maria Montessori, elles correspondent à « toutes les méthodes qui impliquent réellement l'apprenant et qui tentent de lui faire construire son savoir à partir d'études de cas, de jeux de rôle, de situations proposées par les apprenants ou par le formateur, et dans lesquelles la part d'implication de l'apprenant est particulièrement forte. » (Raynal, Reunier, 2007)

Le document officiel à destination des enseignants pour les Eanea, nous permet de répertorier quelques uns des outils existants qui tentent de répondre à certains enjeux d'apprentissage. (DGESCO, 2016)

Afin de faciliter la compréhension du cours, une série de dispositifs numériques maniables par l'apprenant existent tels que le convertisseur de textes en mp3 qui permet d'enregistrer et de convertir en version audio des éléments écrits (textes de manuels, définitions etc) ou encore le cahier de cours en format audio que l'élève peut écouter autant de fois qu'il a besoin. L'utilisation de la fonction d'énonciation sur une tablette répond également à cet objectif : l'ordinateur a alors la capacité de lire un texte grâce à la synthèse vocale et facilite ainsi l'apprentissage linguistique de l'élève.

Aussi, la création de cartes mentales par le biais de logiciels gratuits tels que *Framindmap* ou *freemind* ou encore l'utilisation de sites internet proposant une série de quizz ludiques semblables à *learning apps* faciliterait la compréhension de certaines notions liés au lexique, à la conjugaison ou encore la grammaire. (DGESCO, 2016)

Ensuite, pour s'entraîner à l'oral (lecture à voix haute, exposé) l'existence de lecteur mp3 ou encore la fonction d'enregistrement de la tablette peut répondre à ce besoin.

Dans les classes connectées, certains documents pédagogiques (tableaux de conjugaisons,

règles de grammaire etc) peuvent être associées à des codes QR que les apprenants ont la possibilité de scanner par le biais de leur tablette afin d'accéder à la version audio ainsi qu'à des explications complémentaires.

Cet ensemble d'outils mis à disposition de l'apprenant ont été conçu afin de développer avant tout ses capacités d'écoute puisque comme nous avons pu le démontrer précédemment, c'est à partir de celles-ci que les compétences liées à l'oral et à l'écrit sont ensuite en mesure de se développer. (DGESCO, 2018)

L'application qui retiendra tout particulièrement notre attention dans le cadre de cette étude est l'application en ligne kahoot permettant de générer des QCM interactifs. Ces derniers, utilisés en classe sur tablette, smartphone ou ordinateur, donnent la possibilité aux élèves de s'auto-évaluer, tout en visualisant en direct leur degré de réussite ainsi que celui de leurs camarades. Le système est apparenté à celui des boîtiers de vote et permet à l'enseignant d'évaluer, pour chaque élève, le degré d'acquisition des contenus étudiés.

Cette application se rapproche du concept de « jeu sérieux » ou « serious game » c'est-à-dire « tout objet relevant du numérique qui n'est pas destiné aux loisirs et qui utilise soit une technologie soit des principes de conception développés à l'origine pour le jeu vidéo. » (Guardiola, 2012)

Certaines études en sciences de l'éducation sur les jeux sérieux et l'apprentissage démontrent que ceux-ci favoriseraient l'acquisition d'une langue seconde et des apprentissages profonds comme l'indique Mark Peterson, chercheur de linguistique à l'université de Kyoto⁴ :

« Les jeux sérieux, en particulier les jeux de stimulation et les jeux de rôle, permettent aux joueurs de renforcer les liens structurels entre différentes langues et de construire leurs propres connaissances à travers des interactions sociales. [...] ils agissent sur les émotions des joueurs (ennui, frustration, plaisir, sentiment d'auto-efficacité) [...] les jeux, s'ils sont conçus de manière adéquate, peuvent rendre l'apprenant-joueur plus réceptif, concentré et engagé dans l'activité. Ces comportements correspondent à des états psychologiques favorables aux apprentissages profonds. »

⁴ Article publié par l'agence nationale des Tice le 14/01/2011 et consultable sur le site : <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/jeuxserieux/phenomene/aspects-educatifs/apprentissage>

Après l'adoption récente par l'assemblée nationale de la loi du 3 Août 2018 interdisant l'utilisation des téléphones mobiles au sein des établissements scolaires afin d'éviter tout types de nuisances (qualité d'écoute et de concentration durant les temps d'enseignement, cyberharcèlement, vols entre camarades etc) certains enseignants s'interroge tout de même sur la pertinence de cette loi. En effet, dans une ère connectée où l'on se dote de plus en plus de smartphones et autres objets connectés (selon un sondage récent, 77% des jeunes âgés entre 12 ans et plus possèdent un smartphone en 2017) certains insistent sur l'exploitation de ces instruments offrant de nombreuses possibilités pour l'apprenant. Celui-ci pourrait davantage devenir acteur de son apprentissage en utilisant un outil qui lui ait familier. Un postulat qui pourrait être intéressant dans l'éducation, où l'on essaye d'impliquer les élèves de manière ludique pour faciliter leur apprentissage.⁵

D'un point de vue didactique, parfois, ce logiciel est utilisé pour réviser les notions grammaticales, de conjugaison ou encore d'orthographe. Cependant, il est tout à fait possible d'exploiter cet outil comme support d'une activité d'apprentissage à part entière comme l'enseignement d'une notion grammaticale, orthographique, phonétique, pour travailler la compréhension orale ou écrite ou encore découvrir un aspect culturel. Il s'agit donc d'une application qui favorise une multiplicité de transpositions didactiques possibles. (Cremaschi, 2018)

Cet outil contient certains avantages, tout d'abord pédagogique : s'il est utilisé régulièrement à la fin de chaque séance, il encourage les évaluations formatives permettant de faciliter la consolidation des connaissances, la mémorisation à long terme contrairement à l'évaluation sommative qui est épisodique encourageant la note et la mémorisation à court terme. De plus, sur le plan pratique il comporte plusieurs utilités : du côté de l'élève, il vise à instaurer une approche positive de l'apprentissage en incitant l'apprentissage par le jeu, son format permet une utilisation simple et quotidienne, accessible à tout moment depuis son

⁵ Education nationale, *interdiction du téléphone portable dans les collèges et lycée*. [en ligne] disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/cid133479/interdiction-du-telephone-portable-dans-les-ecoles-et-les-colleges.html>

smartphone, il peut s'adapter à son rythme de travail. (Cremaschi,2018)

Du point de vue de l'enseignant, il permet d'apporter un éclairage immédiat sur la compréhension globale de la classe sur une notion donnée. Ce logiciel permet également de faciliter le suivi individualisé des élèves puisque leurs résultats sont accessibles et exploitables grâce à un fichier Excel répertoriant leurs résultats.

Il est toutefois intéressant de s'intéresser également aux inconvénients pratiques qui découlent de l'utilisation de ce type d'outil. En effet, son accessibilité implique automatiquement des besoins en termes de matériels chez les élèves, chacun d'entre eux doit être équipé d'un smartphone, cela peut générer certaines inégalités entre pairs.

De plus, le temps imposé durant les quizz peut détourner les élèves de l'objectif premier d'apprentissage qui requiert de la concentration et le respect d'un temps didactique propre à chacun.

Aussi, il est nécessaire que l'établissement bénéficie d'une connexion internet fonctionnelle sans quoi la proposition de ce type d'activité en deviendrait problématique.

D'autres inconvénients concernent l'approche pédagogique de cette application valorisant davantage la compétition entre élèves plutôt que la coopération en termes d'apprentissages. (Cremaschi,2018)

PARTIE 2 – ANALYSE DE LA PRATIQUE

2.1 Question centrale et hypothèses opérationnelles

➤ Question centrale

A l'issue de ces diverses lectures, la question centrale pourrait être formulée ainsi, quels seraient les effets de l'utilisation du site internet *kahoot* dans l'apprentissage de la grammaire et donc de l'entrée en littératie auprès d'élèves allophones nouvellement arrivés en France ?

➤ L'hypothèse

L'utilisation de quiz interactifs en ligne par les apprenants permettrait d'améliorer leurs relations entre l'oral et l'écrit, d'améliorer leurs performances grammaticales nécessaires à leur inclusion scolaire.

2.1.1 Explication Générale de la démarche opérationnelle

Afin de mener à bien ma recherche, je vais réaliser une étude comparative axée sur la performance liée à l'apprentissage d'une notion grammaticale au sein de l'Upe2a du Lycée Joseph-Marie Carriat à Bourg en Bresse.

Avant de débiter l'expérimentation, une évaluation diagnostique sera menée auprès des élèves afin d'évaluer leur niveau en grammaire.

Cette recherche portera ensuite sur deux groupes homogènes en nombre d'élèves et possédant des niveaux en langue française équivalents (fixés par le CECR⁶). Le premier groupe sera dépourvu de l'outil numérique dans l'apprentissage de la notion grammaticale, il suivra la leçon transmise oralement par l'enseignant et travaillera à l'aide des supports papiers distribués. Le deuxième groupe suivra la leçon grâce à l'outil numérique et manipulera les notions en utilisant les quiz en ligne. Dans un troisième temps, une évaluation sommative sera mise en place dans chacun des groupes. Cette analyse comparative pourra valider ou non l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage de la grammaire a été amélioré avec l'outil numérique.

En ce qui concerne la méthodologie de recherche, j'adopterai donc une approche qualitative, c'est-à-dire une démarche de recherche qui produit et analyse des données descriptives telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoires des personnes. Ma recherche s'intéressera à analyser les processus qui se développent au sein des acteurs.

Ainsi, je mènerai une enquête ethnographique, elle consistera à observer les pratiques de classes et plus particulièrement les moments pendant lesquels les élèves apprennent. L'observation portera sur l'analyse des performances, sur le processus d'acquisition d'une connaissance ou d'une compétence grammaticale lié à l'utilisation ou non du numérique.

J'organiserai également des entretiens semi-directifs pendant lesquels quelques questions

⁶ Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues « Apprendre, Enseigner, Evaluer (CECR) » est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001 .

seront posées aux élèves afin d'évaluer leur ressenti vis-à-vis de ces activités. Ces interrogations serviront de points de repères durant l'interview tout en laissant la liberté aux individus de pouvoir se livrer, ce type d'entretien favorisera l'objectivité de la recherche. Enfin, l'analyse des évaluations diagnostiques et sommatives, des notes attribuées aux travaux des élèves compléteront les entretiens ainsi que les observations.

2.1.2 Les évaluations

Pour mener à bien cette recherche, j'ai organisé et recueilli des évaluations afin de pouvoir identifier concrètement les performances des élèves durant le processus d'acquisition du subjonctif.

Afin d'étudier les performances des élèves face à l'acquisition de cette notion, il est indispensable de cibler les compétences visées durant cette séance.

Bien que l'ensemble des élèves de la classe ont un niveau A2 c'est-à-dire qu'ils sont des « utilisateurs élémentaires de la langue » selon le CECRL, leur enseignante de FLS organise parfois des situations d'apprentissages de niveau B1 (niveaux intermédiaires) lorsqu'elle estime qu'ils ont le niveau suffisant pour viser ces objectifs. De plus, la diminution par le chef d'établissement des heures d'enseignements auprès de ses élèves l'incite à accélérer le programme puisque son objectif est de permettre de transmettre aux Eana un maximum de notions afin de permettre leur inclusion dans un temps imparti.

En ce qui concerne sa méthodologie de travail, elle suit le manuel Alter Ego niveau A2 et B1 à la lettre sans monter de séquence pédagogique à proprement parler.

Les compétences évaluées⁷ lors de cette recherche sont au nombre de deux :

L'élève est capable d'exprimer et interagir à propos de ses sentiments, exprimer des souhaits, des espoirs, des intentions, des ambitions.

L'élève est capable de donner ou solliciter des opinions dans une discussion informelle entre amis.

⁷ Ces compétences sont issues de « l'inventaire linguistique officiel des contenus clés des niveaux du CECRL » : https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf

Pour atteindre ces compétences, une série d'objectifs grammaticaux à acquérir sont notamment nécessaires. Ce sont ces objectifs que nous allons analyser et comparer en détails afin de comparer les performances des élèves.

Le tableau ci-dessous répertorie les consignes attendues ainsi que les objectifs grammaticaux associés lors de la passation des évaluations diagnostiques et sommatives. En effet, la même évaluation a été proposée à deux moments spécifiques : au début et à la fin de l'apprentissage. Au total, ces évaluations étaient composées d'une série de 39 questions, elles ont été mises en place en se basant sur les indications de l'enseignante de FLE/FLS qui insistait sur l'importance de proposer un certain nombre d'exercices répétitifs afin de favoriser l'apprentissage de la notion.

- L'évaluation diagnostique et sommative :

Numéro des exercices	Consignes	Objectifs grammaticaux
1	Conjuguer le verbe entre parenthèses au subjonctif présent	Les verbes subjectifs « du cœur » +subjonctif Les verbes objectifs « de tête »+ indicatif
2	Choisir la forme du verbe correct (indicatif ou subjonctif)	Les verbes subjectifs « du cœur » +subjonctif Les verbes objectifs « de tête »+ indicatif
3	Répondre aux questions suivantes.	Les verbes subjectifs « du cœur » +subjonctif Les verbes objectifs « de tête » à la forme affirmative+ indicatif Les verbes objectifs à la forme négative+ subjonctif

4	Compléter le texte écrit au présent de l'indicatif ainsi qu'au passé composé en utilisant le subjonctif.	Les verbes subjectifs au conditionnel+ subjonctif
5	Constituer des phrases avec les mots suivants.	Verbes subjectifs+ terminaisons du subjonctif ou infinitif
6	Ecrire des souhaits pour cette année.	L'expressions du souhait : « je voudrais que... »+ subjonctif

La première étape des évaluations a donc consisté à proposer à chacun des élèves une évaluation diagnostique afin d'identifier les acquis antérieures portant sur cette notion et d'analyser les éventuels besoins. Cette étape m'a également permis de constituer des groupes de niveaux homogènes en fonction des résultats. Les notes n'ont pas été communiquées aux élèves puisque les recherches en sciences sociales démontrent clairement que l'addition des compétences sous la forme d'une moyenne ne permet pas à l'élève de repérer les points qu'il doit retravailler, son attention est alors souvent obsédée par la note globale. De plus, elle est davantage la représentation des lacunes et des manques que la capitalisation des progrès.⁸

Cette évaluation diagnostique a donc été proposée à cinq élèves de la classe, la sixième élève, absente ce jour-ci, la rédigea au cours de la séance suivante. Aucune limite de temps n'a été imposée aux élèves. Globalement, après avoir pu échanger avec certains d'entre eux à l'issue de cet exercice, l'évaluation a été perçue comme fastidieuse : l'incompréhension générale face aux consignes abordant une nouvelle notion inconnue jusque-là ainsi que l'incapacité à pouvoir y répondre, a logiquement généré des copies incomplètes.

⁸ D'après le compte rendu de la conférence nationale sur l'évaluation consultable via le site internet : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Dix-reproches-dix-propositions>

La seconde étape consistait à organiser deux activités formatives reposant sur le même contenu (le même type de questions et le même nombre), seule la forme différait : la première activité s'adressait au premier groupe d'élève travaillant ces notions grammaticales grâce à l'application kahoot⁹, la seconde activité reposait sur l'utilisation de fiches d'exercices classiques¹⁰. Cependant, il est utile de préciser que l'idéal aurait été de proposer exactement le même nombre de questions aux élèves. Or, les limites de temps générées par le terrain ne m'ont permis de générer que 39 questions sur les 52 attendues. Ces types d'évaluations formatives ont été proposées afin de permettre aux élèves, avant d'affronter les classements et les examens (« évaluation sommative »), de mesurer leurs progrès, de travailler leurs lacunes et de s'auto-évaluer. En effet, les spécialistes de l'évaluation insistent sur l'importance de privilégier cette forme d'évaluation afin de « permettre à l'élève de considérer ses fautes non pas comme pénalisantes mais bien comme des tremplins pour apprendre ; l'aider à mesurer les progrès qu'il accomplit. » (Yacine, 2011)

Voici un échantillon des questions proposées aux élèves lors des deux types d'évaluation formatives :

➤ **Sans l'utilisation du numérique :**

Transformez en utilisant « il faut que » selon le modèle :

Vous devez parler français. Il faut que vous parliez français.

1. Vous devez répéter souvent les mêmes structures
2. Vous devez écouter les exercices enregistrés ;
3. Vous devez corriger votre accent

⁹ Voir annexe n°3

¹⁰ Voir annexe n°4

➤ **Avec l'outil numérique :**

La phrase est-elle au subjonctif? Il faut que vous répétez les mêmes structures.

Oui-Non-je l'ignore

La phrase est-elle au subjonctif? Il faut que vous écoutez les exercices enregistrés.

Oui-Non-je l'ignore

La phrase est-elle juste? Il faut que vous corrigiez votre accent.

Oui-Non-je l'ignore

Nous pouvons donc remarquer que le quizz kahoot était constitué de questions répétitives tout comme celles présentes sur les fiches classiques de grammaire, seule la tournure des questions pouvait différer pour répondre aux exigences du logiciel.

Enfin, la dernière étape a consisté à proposer une évaluation sommative en fin de processus de formation et en cohérence avec l'évaluation formative afin de mesurer les acquis des apprenants. Celle-ci se basait exactement sur le même modèle que l'évaluation diagnostique, les mêmes exercices étaient alors proposés (voir tableau ci-dessus).

2.1.3 Des observations en classe

La technique d'observation consistait à porter une attention sans jugement et interprétation sur le travail de l'enseignant et des élèves sous forme d'une grille d'observation. Cette approche m'a permis de saisir des comportements au moment où ceux-ci se produisaient c'est-à-dire sans intermédiaires dans le but de privilégier un recueil authentique des données comparé aux paroles et aux écrits qui relèvent davantage de la subjectivité de la personne observée. Le but de ces observations était de comprendre comment les élèves ont fait pour acquérir ces résultats.

Cependant, certains biais sont intervenus durant cette phase de la recherche, ils sont à spécifier afin de ne pas altérer l'analyse des résultats. En effet, il m'était impossible de pouvoir assurer ma présence durant la présentation de la leçon sur le subjonctif. Cette première étape aurait pu me permettre d'observer de la part de certains élèves des difficultés préalables, cependant, nos emplois du temps respectifs n'ont pas concordés.

J'ai cependant pu recueillir des données d'observation durant les deux séances d'activités formatives qui ont suivies, celles-ci se sont déroulées simultanément de 10h30 à 11h30. J'ai moi-même observé le groupe numéro 1 travaillant avec l'outil informatique tout en étant dans la posture de l'enseignante, le second groupe a été observé par une caméra installée sur le bureau de l'enseignante de FLS dans une salle de classe à part.

Ces deux modalités d'observation sont à prendre en compte pour l'analyse objective des données à suivre.

En effet, en ce qui concerne le groupe numéro 1, ma posture de « participant complet¹¹ » durant cette séance induit une subjectivité importante dans la façon dont les données ont été recueillies, ayant dû alterner en permanence entre ma posture d'enseignante (position observée) et de chercheuse (position observante). De plus, ma posture même d'enseignante a pu influencer le comportement des élèves durant l'expérimentation. En effet, le fait de ne pas être leur enseignante habituelle, le rapport de promiscuité qui s'est rapidement instauré avec eux (échangeant réciproquement en langue italienne), les façons de se comporter selon tels codes de politesse plutôt que tels autres, a pu influencer sur la façon dont j'ai pu être perçu et donc sur les attitudes et comportements qu'ils ont adoptés, donnés à voir.

Aussi, la présence de la vidéo-caméra en ce qui concerne le deuxième groupe observé a pu également influencer fortement leurs comportements créant certaines inhibitions de leur part, entre autres.

¹¹ <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR003-09.pdf>

J'ai basé mes observations sur les critères suivants :

L'attitude des élèves durant la séance :

Intéactions

- Nature (élèves/élèves ou élèves/enseignants)
- Nombre

Obstacles rencontrés durant la séance

- Nature
- Solutions proposées

Temps pour effectuer l'activité

2.1.4 Le logiciel kahoot accessible via le smartphone des élèves:

Lors de ce travail de recherche, j'ai été amenée à devoir affronter certaines limites induites par cet outil numérique.

En effet, comme nous avons pu le démontrer précédemment, certains inconvénients pratiques découlent de ce logiciel. (cf : partie 1.6.2) La séance de travail prévue a dû être annulée et reportée la semaine suivante puisqu'une panne d'électricité a eu lieu dans l'établissement scolaire. L'absence de connexion internet ce jour-ci a donc rendu impossible la mise en œuvre de l'évaluation puisque l'accessibilité au site internet demande une connexion fonctionnelle.

De plus, parmi les élèves du groupe 1, l'un d'entre eux ne possédait pas de smartphone, un prêt de matériel a été possible dans ce cas précis mais dans un autre contexte que celui-ci, cette absence d'outil aurait généré des inégalités entre élèves et un obstacle à l'apprentissage puisqu'une baisse de motivation possible. (cf : partie 1.6.2)

2.1.5 Des entretiens auprès des élèves:

Ces entretiens ont été menés à l'issue de l'évaluation formative auprès des deux groupes d'élèves de 11h30 à 12h. Cependant, le temps qui était à notre disposition était très restreint, les élèves souhaitaient partir en pause déjeuner. Cela a eu une conséquence directe sur la façon de mener l'entretien puisque j'étais dans l'obligation d'interviewer les élèves dans un temps imparti. Afin de recueillir au mieux leurs impressions, il aurait fallu que je relance davantage certains d'entre eux à court d'arguments, à l'aide d'une question ouverte telles que : « qu'est-ce qui t'as permis de bien comprendre la leçon ? ».

Voici les questions posées lors de ces six entretiens :

- **Elèves ayant fait les exercices à partir de l'outil numérique :**

1. Préfères-tu travailler avec le numérique (quizz) ou de manière habituelle ?
2. Si oui, pourquoi ?
3. Pourrais-tu me parler de cet exercice sur le subjonctif, as-tu l'impression d'avoir compris maintenant ?
4. Qu'est-ce qui pourrait-être amélioré selon toi ?

- **Elèves ayant fait les exercices à partir de fiches photocopiées classiques :**

1. Aurais-tu aimé travailler le subjonctif à l'aide du numérique ?
2. Si oui, pourquoi ?
3. Pourrais-tu me parler de cet exercice sur le subjonctif, as-tu l'impression d'avoir compris maintenant ?
4. Qu'est-ce qui pourrait-être amélioré selon toi ?

2.2 Présentation des résultats et analyses:

2.2.1 Les évaluations

Afin de présenter les résultats des évaluations, j'exposerai dans un premier temps ceux du groupe 1 doté de l'outil informatique et dans un second temps j'effectuerai le même travail avec ceux du second groupe dépourvu du logiciel kahoot, pour pouvoir ensuite arriver à une conclusion en comparant les résultats observés chez les deux groupes durant les deux temps de l'évaluation (diagnostique et sommative).

Pour gagner en netteté, les notes initialement comptabilisées sur 39 points ont été reportées sur 20.

- L'évolution des performances des élèves entre le début et la fin du processus d'apprentissage :

Groupe 1 (avec l'outil informatique)

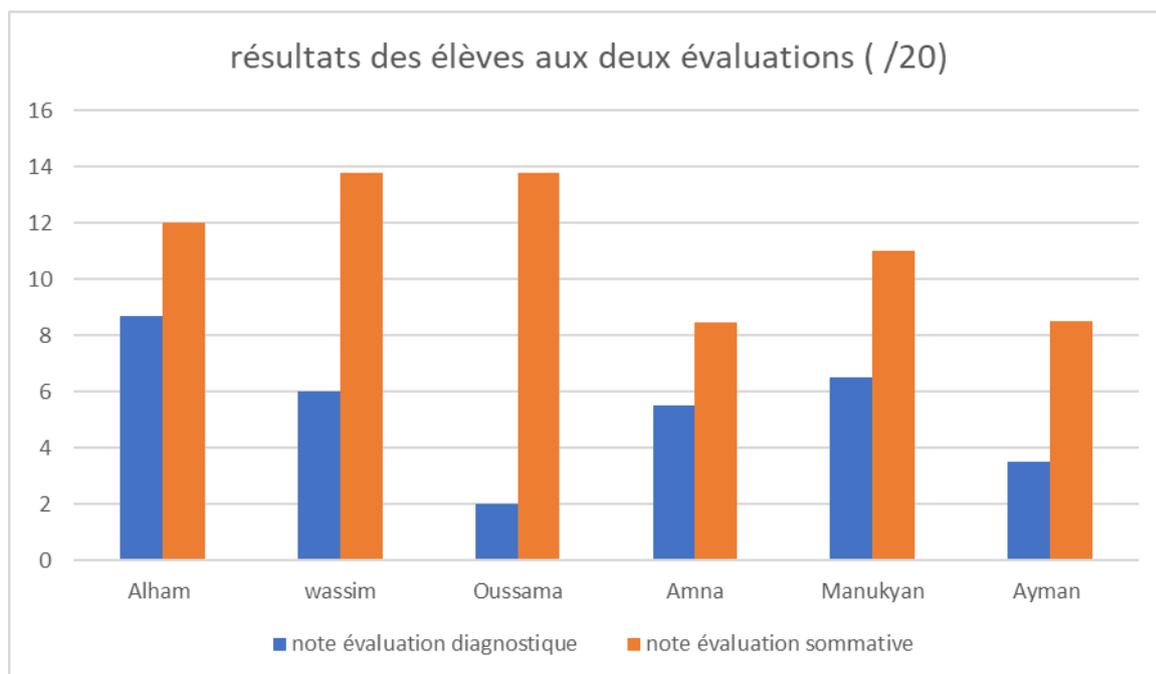
Prénom des élèves (Groupe 1 : avec l'outil informatique)	Notes : évaluation diagnostique	Notes : évaluation sommative	Mesure de la performance (en nombre de points)	Mesure de la performance (%)
Alba	8,7	12	+3,3	+37%
Wassim	6	13,8	+7,8	+130%
Oussama	2	13,8	+11,8	+590%

Moyenne de progression par rapport à la note initiale : **252%**

Groupe 2 (sans l'outil informatique) :

Prénom des élèves	Notes (/20) : évaluation diagnostique	Notes (/20): évaluation sommative	Mesure de la performance (en nombre de points)	Mesure de la performance (%)
Amna	5,5	8,46	+2,96	+53,8%
Manukyan	6,5	11	+4,5	+69,2%
Ayman	3,5	8,5	+5	+142,8%
				Moyenne de progression par rapport à la note initiale : 82,6%

Nous pouvons donc remarquer une augmentation de la performance des élèves dans les deux situations proposées. Cependant, ces résultats mettent plus particulièrement en évidence une nette augmentation pour les élèves du groupe 1 qui ont amélioré leur note initiale en moyenne de 252,6% contre une moyenne de 88,6% pour le groupe 2 qui n'a pas suivi les apprentissages avec le logiciel numérique. La marge de progression pour le groupe 1 est donc beaucoup plus flagrante : l'histogramme ci-dessous met en lumière cet écart significatif. Les résultats des trois premières élèves figurant sur ce graphique correspondent au groupe 1, les trois suivants au groupe 2.



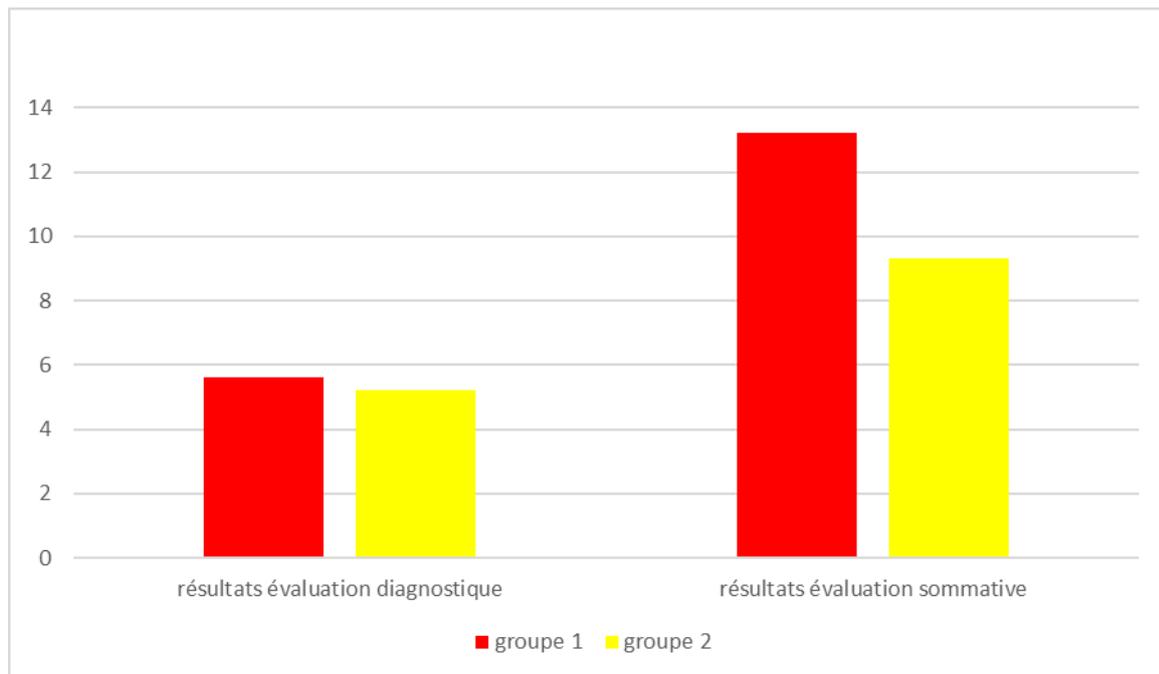
De plus, il est intéressant de rappeler que la moyenne de chaque groupe était sensiblement la même au début de l'expérience. En effet, les deux groupes n'ont pas été constitués au hasard mais de façon homogène à l'issue de l'évaluation diagnostique. Il aurait été intéressant de mener cette étude avec un plus vaste échantillon d'élèves afin d'obtenir des résultats plus significatifs mais l'important a été de faire en sorte que les moyennes entre ces deux groupes soient les mêmes dans ce cas précis.

Les résultats ci-dessous démontrent donc que les deux groupes partent avec un écart de 0,4 points de moyenne au début de l'expérience, donc on peut considérer que les deux groupes ont la même moyenne avant de débiter l'apprentissage. Cependant, après l'évaluation formative, l'écart est de 3,8 points entre les deux groupes ce qui prouve la marge de progression sensiblement plus importante chez le groupe 1.

Les données qui suivent prouvent cette analyse.

	Moyenne groupe évaluation diagnostique	Moyenne groupe évaluation sommative
Groupe 1	5.6	13.2
Groupe 2	5.2	9.32

Résultats des deux groupes d'élèves aux évaluations (/20) :



En vue des résultats, nous pouvons donc en déduire que l'utilisation du numérique et plus précisément de l'application ludique kahoot a permis aux élèves ayant eu accès à cet outil d'améliorer davantage leurs performances grammaticales liées au subjonctif que le groupe 2. Les deux compétences attendues : « être capable d'exprimer et d'interagir à propos de ses sentiments » et « être capable de donner ou solliciter des opinions » (cf : partie 2.1.2) ont globalement été atteintes par le groupe 1. En effet, leur moyenne générale lors de l'évaluation sommative s'élève à 13,2/20 contrairement au groupe n°2 qui rejoint seulement 9,3 de moyenne générale. On peut donc en déduire que les compétences attendues n'ont pas suffisamment été atteintes par le groupe 2.

L'augmentation de la performance des élèves du groupe 1 pourrait s'expliquer par l'attractivité exercée par ce genre de logiciel accessible via le smartphone sur les élèves. En effet, la motivation intrinsèque de l'élève semblerait ainsi davantage stimulée. Il aurait alors plus de plaisir à apprendre via ce genre de support et donc améliorerait ainsi sa performance (cf : partie 1.6.2). Cet attrait pourrait donc s'expliquer par une utilisation moins fréquente du logiciel et donc une envie de découvrir cette nouveauté ou bien par le fait que ce soit accessible via le smartphone, un objet familier des élèves puisqu'ils l'utilisent quotidiennement pour échanger, apprendre ou encore s'amuser. (cf : partie 1.6.2)

De plus, si on change d'échelle pour s'intéresser aux notes obtenues par les élèves eux-mêmes, on remarque que les progrès les plus fulgurants ont été rejoints par Oussama, élève du groupe 1, qui avait pourtant obtenu la moyenne la plus basse lors de l'évaluation diagnostique. Celui-ci augmente de 11 points sa performance soit une marge de progression de plus de 500%, obtenant ainsi la note la plus élevée avec Wassim.

Quant aux élèves du groupe 2, seul Manoukyan obtient un résultat au-dessus de la moyenne passant de 6,5/20 à 11/20 mais sa marge de progression est plus faible que celle de Oussama, augmentant seulement de 69% sa performance.

Ces progrès significatifs peuvent être analysés à la lumière des travaux de Locke et Latman (cf : la théorie de la fixation des objectifs partie 1.3.2) qui démontrent que plus le but paraît dur à atteindre plus grande sera la performance de l'élève à condition que les objectifs aient été bien définis en amont. Nous pouvons donc supposer en vue de ces résultats, que l'élève Oussama a pu faire face à des enjeux bien définis et difficiles à atteindre ce qui a conduit à engendrer une plus grande motivation de sa part et donc une meilleure performance, plutôt que s'il avait eu à faire à des objectifs vagues ou aisés à atteindre. Les données d'observations ainsi que le ressenti des élèves pourra éventuellement venir compléter cette analyse au fil du mémoire.

Toutefois, une nuance peut être apportée à ces résultats. Si l'on observe plus précisément les scores des élèves à chaque exercice, on peut constater que l'écart de performance du groupe 2 concerne seulement une partie des exercices proposés.

En effet, les scores les plus bas de l'ensemble du groupe 2 concernent majoritairement l'exercice n° 3 (cf : tableau partie 2.1.2 et annexe n°2).

L'exercice n°3 évalue la capacité de l'élève à utiliser le subjonctif ou l'indicatif en fonction de deux critères : le type de verbe présent dans la phrase (objectif ou subjectif) et la forme de celle-ci (affirmative ou négative).

En fonction de certains objectifs grammaticaux, les écarts sont donc différents ce qui signifie que le logiciel peut-être plus adapté que le support classique pour aborder spécifiquement certaines d'entre eux. Le support classique n'est donc pas à exclure, il sera peut-être davantage adapté à un autre domaine d'apprentissage.

2.2.2 Les observations

Les résultats qui vont suivre vont donc nous permettre de saisir les stratégies des élèves qui ont permis d'obtenir ces résultats et aussi le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage durant les évaluations formatives.

Je présenterai donc dans un premier temps les données d'observation issues du groupe 1, puis j'effectuerai le même travail avec les données du groupe 2 et enfin je pourrai comparer les données observées chez les deux groupes.

Critères observés	Observations
Attitude des élèves durant la séance	Les élèves étaient très concentrés et silencieux pendant la séance jusqu'à la fin du quizz, ils ont mené cette tâche jusqu'au bout pendant les 45 minutes de travail sans se dissiper. L'organisation spatiale durant la séance : chaque élève était installé seul à un bureau. Néanmoins les bureaux d'Alba et Ouassim étaient proches l'un de l'autre. Oussama a quant à lui décidé de travailler espacé des autres, au fond de la classe. Deux bureaux l'éloignaient de ses camarades.
Interactions	<ul style="list-style-type: none">• Nature : enseignante/élèves• Nombre : environ 10 interactions. J'ai pris l'initiative d'interagir avec les élèves en début de séance afin de leur présenter l'activité et le fonctionnement du logiciel. De plus, tout au long du quizz, il m'est arrivé de stopper le quizz afin d'apporter des compléments d'explications lorsque j'identifiais un besoin particulier chez un ou plusieurs élèves : parfois, je stoppais le jeu afin de vérifier la compréhension des questions chez les élèves allophones. D'autres fois, j'invitais les élèves à stopper le questionnaire lorsque je jugeais nécessaire d'apporter des explications de grammaire supplémentaires. Ils

pouvaient suivre mes explications au tableau et se servir de la fiche leçon à leur disposition (celle-ci rarement exploitée).

J'interrompais systématiquement le questionnaire lorsque deux élèves sur trois échouaient au questionnaire.

De plus, je félicitais les élèves en cas de bonne réponse et les encourageais à poursuivre dans le cas inverse.

Parfois, mon intervention ne concernait qu'un élève parmi les trois (Oussama) afin d'identifier les difficultés rencontrées durant la tâche et apporter des éléments de remédiations si nécessaire.

- **Nature** : Elèves/enseignante
- **Nombre** : 5

L'initiative pris par les élèves a été très rare durant l'activité. Les seuls moments où les élèves ont réclamés de l'aide correspondent au début de la séance afin de pouvoir se connecter au logiciel depuis leur smartphone puis parfois lorsque les questions leur posaient problème. Toutefois, ils tentaient d'abord de trouver la solution entre eux en chuchotant avant de s'adresser à moi.

Ces seules interventions ont concerné les deux élèves éprouvant le moins de difficultés à effectuer l'exercice (Alba et Wassim), Oussama quant à lui hésitait fortement durant le quizz mais ne m'a jamais posé de questions durant la séance.

- **Nature** : Elèves/élèves :
- **Nombre** : 8

Lorsque les élèves échouaient au questionnaire, parfois Wassim et Alba assis côté à côté tentaient de s'aider.

Oussama n'a jamais interagi avec ses camarades durant la séance.

Obstacles rencontrés durant la séance

- **1) Nature : La familiarisation avec le logiciel kahoot**

La difficulté observée n'a pas concerné le smartphone avec lequel l'ensemble des élèves était familiarisé mais plutôt avec la découverte du site internet en lui-même.

Les trois élèves ont mis du temps avant de comprendre comment se connecter au logiciel depuis leur smartphone.

- **Solutions :**

Après avoir expliqué une première fois la manipulation à effectuer, constatant certaines difficultés de leur part, j'ai alors pris l'initiative de les guider pas à pas en leur expliquant une seconde fois plus lentement la manipulation à effectuer : j'ai alors tapé l'url du site internet depuis l'ordinateur de la classe projeté ensuite par le biais du vidéoprojecteur de la classe.

- **2) Nature : La compréhension des consignes**

Pour des élèves allophones, la compréhension des consignes a demandé un effort supplémentaire.

- **Solutions :**

Le quiz était interrompu lorsque je m'apercevais que la formulation de certaines questions pouvait poser problème afin de vérifier la compréhension du groupe. J'ai également prévu de présenter la même question plusieurs fois de suite avec un contenu un peu différent pour faciliter la compréhension de celles-ci par les élèves.

- **3) Nature : La résolution des questions**

L'ensemble des élèves a échoué à quatre reprises face à quatre questions faisant intervenir des compétences spécifiques. (cf : annexe n°3)

La question n°10 et n°14: savoir identifier les terminaisons du subjonctif avec les verbes subjectifs.

La question n°32 : être capable de conjuguer les verbes objectifs

	<p>au présent du subjonctif lorsqu'il est employé à la forme négative.</p> <p>La question n°34 : être capable d'employer les terminaisons du subjonctif lorsqu'un verbe subjectif constitue la phrase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solution : <p>J'ai alors pris l'initiative de rappeler la règle de l'emploi du subjonctif et de l'indicatif en créant un schéma au tableau.</p> <p>Ensuite, je reprenais l'exemple en question pour tenter de le résoudre avec les élèves.</p> <p>De plus, j'invitais les élèves à ne pas se précipiter pour répondre aux questions et de se servir de la fiche leçon récapitulant les règles de grammaire avant de répondre.</p>
<p>Temps pour effectuer l'activité</p>	<p>Nous avons travaillé à partir d'un format classique. La contrainte de temps imposé par le logiciel a été surpassée en programmant un temps maximal pour chaque question afin que le temps ne soit pas une contrainte supplémentaire pour l'élève allophone.</p> <p>Sur les trois élèves observés, les deux élèves démontrant davantage d'aisance durant l'activité, répondaient rapidement et adoptaient un rythme équivalent. Oussama, quant à lui, avançait à un rythme plus lent. Il aurait été intéressant de pouvoir réaliser une seconde fois l'activité afin de mesurer l'évolution des performances des élèves mais le temps imparti de 45 minutes pour un total de 39 questions ne nous l'a pas permis.</p>

Résultats des élèves du groupe 1 ayant utilisés l'application kahoot :

Rang	Joueur	Total (points)	Score	Réponses correctes	Réponses incorrectes
1	Alba	42689		34	5
2	Wassim	38816		33	6
3	Oussama	25776		25	14

Si on s'intéresse aux chiffres représentant la performance des élèves durant cette activité, globalement, elle est élevée pour Alba et Wassim ayant échoués maximum a six reprises durant l'évaluation intermédiaire contre quatorze fois pour Oussama, or l'investissement a été globalement le même entre les élèves. On peut toutefois remarquer en vue des observations précédemment relevées qu'Oussama a fourni un effort de concentration supplémentaire durant l'activité ce qui peut prouver cette volonté de se surpasser pour atteindre son but et donc améliorer sa performance (cf : partie 1.3 ; 2.1).

	<p>savoir s'ils peuvent passer à la question suivante.</p> <p>La plupart des questions furent posées par Ayman et Amna, Manoukyan sollicitait rarement de l'aide et adoptait un rythme plus lent que les deux autres camarades pour résoudre les exercices.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nature : Elèves/élèves : • Nombre : 3 <p>Les interactions entre élèves sont très rares et ne concerne pas l'apprentissage de la tâche à effectuer en tant que telle mais répond à des besoins pratiques comme le prêt de matériel ou bien une discussion informelle entre pairs.</p>
<p>Obstacles rencontrés durant la séance</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1) Nature : La compréhension des consignes <p>A chaque nouvelle page d'exercices, les élèves questionnaient l'enseignante sur le sens de celles-ci. (cf :annexe n°5) Il semblerait que celles-ci soient implicites, les explications fréquentes de l'enseignante sont essentielles pour qu'ils puissent surmonter ces difficultés.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solutions : <p>Pour éclaircir les consignes, l'enseignante adoptait plusieurs stratégies : la plupart du temps elle cherchait à la reformuler sans donner d'exemple, parfois elle articulait davantage afin d'insister sur un mot spécifique pour favoriser la compréhension orale de l'élève.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2) Nature : La résolution des exercices <p>Pendant la mise en activité des élèves, les obstacles qui sont apparus concernaient la compréhension du lexique tel que le mot « charisme » ou encore la compréhension grammaticale comme devoir identifier la forme infinitive d'un verbe conjugué au futur pour Ayman : « Madame, « viendra » c'est le verbe venir ? ». Avant donc de mobiliser les nouvelles connaissances</p>

	<p>sur l'emploi du subjonctif, l'élève doit au préalable faire appel à des connaissances antérieures toujours en cours d'acquisition ce qui intensifie, complexifie le processus d'apprentissage.</p> <p>D'autres obstacles à la résolution des exercices sont apparus au moment de la correction tels que l'emploi de terminaisons qui ne correspondaient pas à celles attendues : les terminaisons de l'indicatif étaient souvent confondues avec celles du subjonctif. De plus, les élèves butaient sur les terminaisons des verbes irréguliers au subjonctif qu'ils ne semblaient pas maîtriser à l'indicatif.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solution : <p>Durant la mise en activité des élèves, l'enseignante répond à leurs questions sans apporter d'éléments d'approfondissement, les laissant chercher des solutions par eux-mêmes. Au moment de la correction, elle vérifie le plus souvent la terminaison des verbes auprès des élèves en les faisant épeler chaque fin de verbe. La correction se déroule la plupart du temps à l'oral, il est arrivé à deux reprises que des éléments d'explications soient notés au tableau lorsque les trois élèves hésitaient collectivement sur une notion comme par exemple lorsque Ayman devait conjuguer le verbe recevoir au subjonctif présent. Elle invitait l'ensemble de la classe à rechercher la conjugaison du verbe au présent à la 3eme personne du pluriel pour former ensuite la première personne du singulier. Aucun rappel précis de la construction du subjonctif durant cette séance.</p>
<p>Temps pour effectuer l'activité</p>	<p>Pour effectuer les 10 exercices soit les 53 questions, les élèves ont eu 45 minutes. 2 exercices sur les 10 n'ont pu être réalisés par manque de temps. Le temps pour effectuer les exercices était d'environ 5 minutes et 3 à 5 minutes pour la correction.</p>

A la suite de ces observations, nous pouvons en retirer des conclusions intéressantes pour expliquer cette augmentation significative de la performance chez les élèves travaillant à l'aide de quiz interactifs.

Tout d'abord, nous pouvons constater que dans les deux situations d'apprentissage les élèves restent durablement concentrés sur la tâche sans se dissiper. Cependant, l'entrée dans l'activité a différé d'un groupe à l'autre, la manifestation d'un signe de mécontentement chez un élève du groupe 2 travaillant sur les fiches classiques illustre ceci. Le fait d'avoir connaissance de l'ensemble des attentes en début de séance en ayant à disposition la totalité du contenu des exercices semble provoquer parfois un manque d'enthousiasme à entrer dans l'activité. Il semblerait donc que pour engendrer une motivation intrinsèque de la part de l'élève (cf : partie 1.4) et donc une stimulation de l'apprentissage il faille susciter un « effet d'attente » en ne délivrant pas la totalité des perspectives didactiques ce que permet le logiciel kahoot en permettant aux élèves de découvrir les questions au fur et à mesure.

Cette différence de support induit également une pratique enseignante différente et qui aura une conséquence directe sur l'apprentissage de l'élève.

En effet, dans le cadre du logiciel kahoot, les interactions entre l'enseignant et les élèves sont rares mais ciblées. En effet, une large partie du temps est consacrée à l'expérimentation individuelle de la tâche par l'élève (la résolution du quizz) sollicitant alors très peu l'aide de l'enseignant. Cette démarche s'inscrit dans le champ théorique du constructivisme proposé par Piaget (cf : Partie 1. 3) : l'apprentissage est alors conçu comme une construction personnelle de l'élève, le rendant pleinement acteur de celui-ci. L'élève apprend alors dans l'action, en manipulant la connaissance, en s'essayant sous forme d'essais et d'erreurs à ces nouvelles informations. Comme le stipule le psychopédagogue Raymond Vienneau, « l'enseignant ne cherche pas seulement transmettre l'information mais à mettre l'élève en situation en le faisant vivre, manipuler l'information afin de se faire sa propre construction ». (cf : partie 1.3) On peut donc en déduire que l'apport du numérique dans ce cas précis stimule la motivation extrinsèque et donc ses performances, plaçant l'élève au cœur de son apprentissage puisque autonome face à l'écran de son smartphone et aux manipulations à effectuer. (cf : partie 1.4)

Dans la situation où le support concerne les fiches classiques, les interactions enseignante/élèves sont au contraire constantes. L'élève dépend alors entièrement des différents éclairages de l'enseignant pour avancer dans la compréhension des consignes et la résolution des problèmes. En effet, l'apprentissage est lié directement aux conséquences fournies par l'environnement c'est-à-dire aux bonnes réponses ce qui rappelle l'approche behavioriste suscitant le développement positif d'automatismes mais ne laissant aucune place à la compréhension de l'erreur. (cf : partie 1.3) En effet celle-ci est conçue comme une absence d'apprentissage de la part de l'élève ou un échec de l'enseignant dans la construction de la leçon. Les connaissances préalables détenues par l'élève sont donc essentielles pour être performant.

Dans le cas inverse, les quiz interactifs permettent à chaque élève, même sans connaissances solides préalables du subjonctif, de faire émerger des connaissances temporaires sur lesquels l'enseignant va pouvoir agir et figurer par la suite. L'élève est donc constamment acteur de l'apprentissage et l'enseignant s'adapte à son rythme et à ses besoins, erreurs, à chaque étape successive de la construction de la notion.

En effet, face à un obstacle rencontré, une question difficile par exemple, l'élève peut plus facilement rentrer dans l'activité et « se risquer à y répondre » car le dispositif le guide, en lui proposant des réponses à choix multiples lui permettant de se tester même sans connaissances antérieures. L'élève est donc engagé consciemment dans le processus d'apprentissage, la métacognition de l'élève est favorisée en rendant l'élève conscient de la façon dont il construit sa connaissance (cf : partie 1.3). De plus, l'aspect ludique du jeu permet quelque part de « dédramatiser » la place de l'erreur dans le processus d'apprentissage et plus que cela, l'erreur s'avère devenir le moteur de l'apprentissage. Effectivement, la correction des questions est instantanée, l'élève n'oublie donc ni son raisonnement ni à quel moment son erreur a été faite et cela semble bénéfique pour son apprentissage, en vue des résultats observés.

Dans le cadre de l'apprentissage via des fiches classiques au contraire, la résolution des questions requiert une maîtrise de la leçon plus importante, il doit avoir la capacité de répondre en intégralité à la question sans obtenir, à l'écrit, d'informations complémentaires ce qui l'incite à avoir davantage recours à l'aide de l'enseignante et à la fiche leçon.

On retiendra de cette observation la théorie des « stades de développement intellectuel » de Jean Piaget qui nous indique que le développement cognitif de l'apprenant est fait de stades successifs ce qui explique que la capacité d'abstraction s'acquiert avec l'âge. (cf : partie 1.3) L'adolescent qui est donc un adulte en construction aurait donc besoin davantage d'activités concrètes pour apprendre, la capacité d'abstraction s'acquérant donc avec le temps. Le support classique semble donc être plus adapté à la consolidation des notions une fois que la compréhension du subjonctif a été acquise grâce aux activités concrètes.

De plus, l'utilisation du logiciel kahoot améliore les performances des élèves car il semble favoriser une meilleure gestion du temps didactique aux mains de l'enseignant et donc permettre à celui-ci de solliciter les connaissances de l'élève au bon moment, dans le bon contexte. En effet, les résultats projetés au tableau après chaque étape du quizz permettent effectivement à l'enseignante de suivre précisément l'avancement de l'apprentissage de l'ensemble du groupe ainsi que de manière individuelle. Cela lui offre le choix de doser le temps consacré à ses interventions, prenant la parole seulement quand l'ensemble du groupe bute sur une notion précise ou lors de réponses erronées récurrentes chez un élève. La correction du quiz est donc plus rapide par rapport à ceux des exercices issus d'un support classique, car l'enseignant n'est pas dans l'obligation de revenir sur la vérification de chaque question : le temps de correction du quiz faisant partie du temps d'enseignement à proprement parlé, cela peut favoriser la motivation intrinsèque de l'élève, sollicitant moins longtemps son attention.

Lors de la correction des exercices du groupe 2, l'enseignante n'a effectivement aucune visibilité sur la marge d'erreur des élèves : son placement dans la classe (assise à son bureau) ainsi que le support papier aux mains de ceux-ci induisent des modalités de corrections spécifiques. Pour connaître leur marge d'erreurs, elle est alors dans l'obligation de revenir sur chaque réponse apportée par ceux-ci en les interrogeant un par un. Le temps consacré à la correction des exercices est alors beaucoup plus important. De plus, la correction se déroule majoritairement à l'oral afin de vérifier les connaissances portant sur la formation du subjonctif (terminaisons, emploi à bon escient). L'enseignante rappelle rarement la construction précise de la règle puisque la leçon a été expliqué au préalable et que les élèves ont à disposition la fiche d'explication correspondante. Elle s'attache à vérifier

essentiellement les bonnes réponses auprès des élèves et en cas de réponse incorrecte, une explication plus claire est fournie. Le même constat est observé lorsqu'ils éprouvent des difficultés à comprendre les consignes, elle s'applique alors à reformuler la question de la façon la plus explicite possible. Ce type d'approche de l'apprentissage s'inscrit dans la tradition de la pédagogie jésuite qui affirmait qu'un élève pouvait comprendre l'information si elle était énoncée clairement. Or, dans le cadre de cette étude, les élèves ayant suivi cette démarche didactique obtienne des résultats plus bas. (cf : partie 1.3)

Enfin, il est également pertinent de s'attarder sur les similitudes qui émergent de cette analyse comparative. Dans ces deux cas précis, les questions proposées (visant un objectif grammaticale précis à l'intérieur du subjonctif) sont répétitives. Ainsi, les élèves sont capables de développer des automatismes favorables à l'acquisition d'une notion (cf : partie 1.3 approche behavioriste).

De plus, les élèves des deux groupes respectifs ont rencontré des difficultés en ce qui concerne la compréhension des consignes et la résolution des problèmes : le lexique, comme la compréhension du mot « charisme » ou encore la difficulté à identifier la forme infinitive d'un verbe présentée sous sa forme conjuguée, reflète les doubles difficultés auxquelles sont confrontés ces élèves dans l'apprentissage du français langue seconde.

En effet, comme les recherches scientifiques l'ont démontrées, le français est « conçu à la fois comme objet d'enseignement en tant que tel, et comme outil d'apprentissage : on l'apprend pour apprendre autre chose [...] L'apprentissage du FLS se caractérise notamment par « un champ lexical propre ainsi que par des structures syntaxiques plus normatives que la langue à apprendre prise dans sa globalité. » (cf : partie 1.5)

Enfin, il aurait été intéressant de pouvoir comparer plus spécifiquement les objectifs grammaticaux acquis et non acquis durant les deux évaluations formatives par chaque élève et comment l'outil numérique a permis d'encourager l'acquisition de certains d'entre eux plutôt que d'autres, mais un temps supplémentaire aurait été nécessaire pour mener à bien cette recherche.

2.2.3 Les entretiens

Les impressions recueillies des élèves dans les deux groupes d'élèves (cf Annexe 5) vont nous permettre de confirmer ou au contraire d'invalider les analyses précédentes.

Globalement, tous les élèves, quel que soit le support utilisé, pensaient avoir compris le subjonctif après l'activité proposée. De plus, ils appréciaient le fait de pouvoir apprendre à partir du numérique (sauf Amna du groupe 2). L'aspect ludique renvoyant au jeu, l'utilité de maîtriser cet outil à des fins professionnels dans une époque ultra-connectée, ou encore l'aspect familier du smartphone sont quelques-uns des aspects qui illustrent cet engouement. (cf : annexe 5) Ces discours tendent donc à confirmer les analyses précédentes (cf : parties 2.2.2)

De plus, Pour Ouassim cet outil est intéressant car il permet la compétition entre les joueurs donc ceci suscite une motivation chez lui plus importante pour se mettre au travail. La compétition pourrait donc générer une motivation intrinsèque chez l'élève et donc une amélioration des performances (cf : théorie du but de recherche de la performance partie 1.4 ;2.2.1)

Ouassim : Bein le fait qu'on classifie...

Moi : Ah... qu'il y ait une classification entre vous tu aimes bien ?

Ouassim : Oui...

Comment nous avons pu le démontrer, l'élève éprouve donc davantage de plaisir à apprendre via ce genre de support peu présent en classe habituellement, ceci viserait donc ainsi à susciter davantage de motivation intrinsèque chez l'élève. En effet, Ahlma apprécie son aspect ludique qui change du support ordinaire et des routines scolaires. (cf : partie 2.2.1)

Ahlma : Heu... en fait je préfère utiliser internet parce que c'est plus rigolo, c'est pas comme tous les autres cours. Déjà, on fait les cours de 8h jusqu'à 18h toujours avec les mêmes trucs, avec les livres et tout. Du coup quand on change en FLE, on utilise les ordinateurs et tout c'est plus rigolo, plus comme d'habitude.

Pour la totalité des élèves interrogés, le support numérique facilite l'apprentissage d'une notion. Pour Alham par exemple, ce genre d'outil facilite son organisation et donc gagnerait en facilité de repérage des notions. C'est également l'avis de Oussama qui a réalisé la plus importante progression entre l'évaluation diagnostique et sommative, il apprécie également la possibilité du logiciel à garder en mémoire les informations.

Ahlma : Oui, j'apprends plus. Genre avec des feuilles, il y a trop de trucs écrits sur les feuilles, du coup je comprends pas...genre c'est tout mélangé.....

Oussama : En fait, si tu travailles comme ça genre, tu prends ton téléphone tu peux organiser bien les choses et tout mais par feuille tu peux perdre une feuille du coup...

De plus, la répétition successive des questions est appréciée dans les deux groupes, facilitant, comme nous avons pu le démontrer le développement d'automatismes chez l'élève et donc la compréhension de la notion. (cf :partie 2.2)

Ahlma :Bah... je sais pas par exemple quand elle demande de voir si c'est subjonctif ou indicatif ils ne font pas juste une phrase parce que par exemple moi je fais faute dans une phrase, ils donnent une autre phrase pareille et genre ils demandent la même chose genre si c'est subjonctif ou indicatif mais ils font beaucoup de phrases pour voir si t'as compris. Genre ils ne font pas qu'une phrase, ils font beaucoup de phrases.

Moi : Répéter les mêmes questions plusieurs fois ça t'aide à comprendre ?

Amna : Ouai parce qu'en fait c'est comme ça qu'on a compris enfin dans une heure... la semaine dernière j'ai rien compris....

De plus, la pédagogie de la transmission (ou « modèle jésuites ») selon laquelle il est possible de transmettre tout simplement un discours à l'apprenant pour que celui-ci le comprenne, ne semble pas permettre de faciliter l'apprentissage de tous élèves. Une élève exprime le besoin de manipuler la notion pour atteindre cet objectif.

Ahlma : Ouai.. au début, quand la prof elle m'avait expliqué j'avais compris mais pas trop. Genre c'était normal... mais maintenant que j'ai fait le quizz j'ai plus appris !

Aussi, cette application semble en effet stimuler la motivation extrinsèque chez l'élève permettant une certaine autonomie d'apprentissage (cf : 1.4.2)

Oussama :Moi j'aimerais bien travailler comme ça je peux apprendre dans mon téléphone tranquille....même si genre je veux réviser genre à minuit je peux juste prendre mon téléphone et c'est facile.

Néanmoins, travailler avec le logiciel comporte également des limites soulevées par les élèves eux-mêmes. Par exemple, Ouassim a conscience que cette application en elle-même ne suffit pas à s'appropriier les notions données, cela demanderait donc un investissement individuel supplémentaire. Après avoir expérimenté ce quiz, il semble réussir à se situer dans son apprentissage et à identifier les notions restantes à travailler : les terminaisons et verbes irréguliers.

M : Ca veut dire que là avec ce qu'on a fait tu penses que tu es prêt pour l'examen ?

O : Maintenant ? Pas encore... j'ai encore besoin de temps pour l'étudier chez moi.

M : D'accord.. très bien. Tu vas l'étudier comment chez toi ?

O :Bas ça on va voir... d'abord je vais étudier les terminaisons et après je vais étudier les verbes irréguliers.

Oussama quant à lui, regrette la « monotonie » des questions, il souhaiterait avoir accès à un choix plus varié d'exercices. (cf : annexe 5)

Aussi, certains élèves expriment l'avantage de travailler à partir d'un support papier, ils apprécient le fait que ce support permette de garder des traces de leur progression, qu'ils puissent y revenir lorsqu'ils le souhaitent.

Manykan : Heu, bein parce que dans internet on peut trouver beaucoup d'informations mais j'aimerais aussi travailler comme ça parce que ce qu'il y a écrit sur la feuille on peut le garder et après avec les exercices je comprends mieux que juste avec une explication.

Enfin, l'aspect facilitant de l'outil numérique nuirait pour Amna à son efficacité d'apprentissage et à son envie de se surpasser afin d'être plus performante. Elle souhaite continuer d'apprendre à l'aide de fiches classiques :

Amna : Oui mais en fait, ce n'est pas la même chose. Parce que c'est toujours un mode différent... si je me bloque je peux ouvrir une autre fenêtre et voilà... traduction, je peux m'en sortir... mais si je suis toute seule il faut que je réfléchis, prendre mon temps.. Il faut... en fait le truc c'est que je veux voir si je peux y arriver toute seule. Si je peux comprendre, si je peux trouver la solution...la juste solution toute seule sans aucun aide.

Moi : D'accord. Parce que les autres pour répondre au quizz n'ont pas reçu d'aide par exemple un dictionnaire en ligne... mais ils ont des questions et ils doivent répondre vrai ou faux par exemple. Ils sont toujours tout seul c'est ça que je voulais te faire comprendre...

Amna : Mais, mais, c'est toujours plus facile. Si j'utilise mon téléphone... je me facilite la vie.

Conclusion

Cette étude s'est intéressée aux élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) constituant largement le paysage scolaire français. L'objectif était d'étudier les avancées numériques favorisant l'inclusion scolaire de ces élèves et plus particulièrement les effets de l'utilisation du logiciel éducatif kahoot dans l'apprentissage de la grammaire et donc de l'entrée en littératie des élèves de langues seconde.

Mes différentes lectures théoriques, le recueil d'un certain nombre de données qualitatives (observation de séances d'apprentissage, évaluations, entretiens auprès des élèves) m'ont permis de saisir toute la complexité qui se joue autour de l'apprentissage de la grammaire par le biais du numérique. Ce travail m'a également permis de répondre à l'hypothèse constituant le cœur de ce sujet de recherche qui était : « l'utilisation de quizz interactifs en ligne par les apprenants permettrait d'améliorer les performances grammaticales des EANA nécessaire à leur inclusion scolaire ».

Nous avons ainsi pu démontrer que l'utilisation du logiciel dans le cadre de l'acquisition du subjonctif permettait en effet d'améliorer les performances des élèves ayant eu accès à cet outil en les rendant acteurs de leur apprentissage, en dédramatisant la place de l'erreur constitutive de leurs progrès. De plus, son aspect ludique et compétitif permettrait de développer une motivation intrinsèque et extrinsèque importante agissant directement sur l'augmentation des performances des élèves dans ce cas précis.

Bien que le temps pour mener à bien cette étude ait été limité et que l'échantillon d'élèves était restreint, celle-ci m'a permis de réaliser plus particulièrement les bénéfices du numérique encore trop rarement utilisés dans les classes pour l'amélioration des compétences linguistiques des élèves allophones. L'aspect compétitif et non coopératif de cette application ainsi que « l'utilité pédagogique » de l'enseignant face au développement croissant de logiciels éducatifs restent toutefois à interroger sur le long terme.

BIBLIOGRAPHIE

REFERENCES WEBOGRAPHIQUES

Articles :

ARMAGNAGUE-ROUCHER Maïtena, RIGONI Isabelle, « Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants. Quelques enjeux et défis socio-institutionnels », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2016/3 (N° 75), p. 337-349. DOI : 10.3917/nras.075.0337. URL : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2016-3-page-337.htm>

BERDAL-MASUY Françoise, BRIET Geneviève, PAIRON Jacqueline, « Apprendre seul, à son rythme et encadré », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2004/2 (n° 134), p. 173-190. URL : <https://www-cairn-info.docelec.univ-lyon1.fr/revue-ela-2004-2-page-173.htm>

CHNANE-DAVIN Fatima, CUQ Jean-Pierre, « Outils linguistiques et entrée en littéracie chez les élèves allophones », *Lidil* [En ligne], 56 | 2017, mis en ligne le 01 novembre 2017, consulté le 02 janvier 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4726>

CHEVALIER Jean-Claude. La pédagogie des collèges jésuites. In: *Littérature*, n°7, 1972. *Littérature*. Octobre 1972. pp. 120-128. DOI : <https://doi.org/10.3406/litt.1972.1967>
URL : www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1972_num_7_3_1967

CREMASHI Maylis. *Kahoot, un outil de révision ludique et pratique*. Mai 2018.[en ligne]
Disponible sur : <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1330>

DESMET Piet, « L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis », *Revue française de linguistique appliquée*, 2006/1 (Vol. XI), p. 119-138.

URL: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-1-page-119.htm>

FOUGEROUSE Marie-Christine, « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2001/2 (n° 122), p. 165-178. URL :

<https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm>

GOI CECILE, BRUGGEMAN D. L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques. Ministère éducation national Eduscol [en ligne] Juillet 2013 [15.05.2018] Consultable sur internet : <URLhttp://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf >

GUARDIOLA Emmanuel, NATKIN Stéphane, Soriano Delphine *et al.*, « Du jeu utile au jeu sérieux (*serious game*). Le projet *Jeu Serai* », *Hermès, La Revue*, 2012/1 (n° 62), p. 85-91. URL : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2012-1-page-85.htm>

MENDOCA DIAS Catherine, « Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants », *Les cahiers de la LCD*, 2016/2 (N° 2), p. 47-62. URL : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-la-lcd-lutte-contre-les-discriminations-2016-2.htm-page-47.htm>

FLORA Yacine, « Évaluation : faut-il supprimer les notes ? », *Sciences Humaines*, 2011/10 (N° 230), p. 13-13. URL : <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2011-10-page-13.htm>

RAYMOND Stéphane, *Utiliser le site kahoot pour créer des quiz interactifs*. Disponible sur : <http://www.espe-Inf.fr/IMG/pdf/kahoot.pdf>

WATOREK MARZENA, WAUQUIER-GRAVELINES Sophie, « Diversité d'approches et de méthodes en acquisition des langues secondes », *Revue française de linguistique appliquée*, 2016/2 (Vol. XXI), p. 5-17. URL: <https://www-cairn-info.docelec.univ-lyon1.fr/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2016-2-page-5.htm>

Textes officiels :

DGESCO (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche). Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire. Développer des pratiques de différenciation pédagogique. Edscol [en ligne] Mai 2016 [15.05.2018] Consultable sur internet : <URL<http://www.cndp.fr/ecolenumerique/tous-les-numeros/classes-numeriques/les-usages-du-numerique-pour-lenseignement-du-fleflsflsco/article/article/la-tablette-quels-apports-pour-le-fls.html>>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Circulaire du 16 Juillet 1984. Modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement du premier et du second degré.* [en ligne] Disponible sur : http://dcalin.fr/textoff/eleves_etrangers_1984.html

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Circulaire du 2 Octobre 2012. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.* [en ligne] Disponible sur: http://cache.media.education.gouv.fr/file/allophones/18/9/Circulaire_EANA_octobre_2012_415189.pdf

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Loi du 8 Juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République Adoptée par le Sénat et l'assemblée nationale.* [en ligne] Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages :

BEDIN Véronique (dir.), *La Motivation*, Auxerre : Sciences Humaines, 2017, 125p.

COSNEFROY Laurent. Les théories reposant sur le concept de but. Dans : CARRE Philippe ; FENOUILLET Fabien. *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunot, 2009, p.89-105

DECI (Edward), RYAN (Richard).– *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*, New York, Plenum press, 1985.

LELEU-GALLAND Eve, HERNANDEZ Elie, *Dictionnaire des besoins éducatifs particuliers*, Paris : Nathan, 2017, pp.26-27

RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés* : ESF, 6^e éd 2007, pp.33-39

RESEAU CANOPE, FLE/FLS/FLSCO, L'Ecole numérique la revue du numérique pour l'éducation, Réseau Canopé, Juin 213/n°16

SURIAN Marc, *Didactique du français et accueil des élèves migrants*, Berne : Peter Lang SA, 2018, 209p

VIANIN Pierre. *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*. De Boeck Supérieur, 2007

VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Canada : De Boeck, 2009, 217p

VIENNEAU Raymond, *Apprentissage et enseignement, théories et pratiques*, Montréal (Québec) : Gaetan Morin éditeur, 2011, 324 p

VIGNER Gérard, *Le français langue seconde*, Paris : Hachette éducation, 2015,225 p

Annexe 3: Les évaluations formatives (outil numérique: résultats kahoot)

Question Number	Question	Answer 1
1	La phrase est-elle au subjonctif? Il faut que vous parliez français	Vrai
1	La phrase est-elle au subjonctif? Il faut que vous parliez français	Vrai
1	La phrase est-elle au subjonctif? Il faut que vous parliez français	Vrai
2	La phrase est-elle au subjonctif? Il faut que vous répétez les mêmes structures.	oui
2	La phrase est-elle au subjonctif? Il faut que vous répétez les mêmes structures.	oui
2	La phrase est-elle au subjonctif? Il faut que vous répétez les mêmes structures.	oui
3	La phrase est-elle au subjonctif? Il faut que vous écoutez les exercices enregistrés.	oui
3	La phrase est-elle au subjonctif? Il faut que vous écoutez les exercices enregistrés.	oui
3	La phrase est-elle au subjonctif? Il faut que vous écoutez les exercices enregistrés.	oui
4	La phrase est-elle juste? Il faut que vous corrigiez votre accent.	oui
4	La phrase est-elle juste? Il faut que vous corrigiez votre accent.	oui
4	La phrase est-elle juste? Il faut que vous corrigiez votre accent.	oui
5	La phrase est-elle juste? Il faut que vous notiez du vocabulaire.	oui
5	La phrase est-elle juste? Il faut que vous notiez du vocabulaire.	oui
5	La phrase est-elle juste? Il faut que vous notiez du vocabulaire.	oui
6	La phrase est-elle juste? Il faut que vous regardez des films français.	vrai
6	La phrase est-elle juste? Il faut que vous regardez des films français.	vrai
6	La phrase est-elle juste? Il faut que vous regardez des films français.	vrai
7	La phrase est-elle juste? Avant de partir, il faut que nous contrôlons le matériel?	oui
7	La phrase est-elle juste? Avant de partir, il faut que nous contrôlons le matériel?	oui
7	La phrase est-elle juste? Avant de partir, il faut que nous contrôlons le matériel?	oui
8	Il faut que nous regardons la météo.	juste
8	Il faut que nous regardons la météo.	juste
8	Il faut que nous regardons la météo.	juste
9	il faut que nous préparions des sandwiches	juste
9	il faut que nous préparions des sandwiches	juste
9	il faut que nous préparions des sandwiches	juste
10	il faut que nous emportiez des pulls chauds	juste
10	il faut que nous emportiez des pulls chauds	juste
10	il faut que nous emportiez des pulls chauds	juste
11	il faut que nous mangions légèrement.	juste
11	il faut que nous mangions légèrement.	juste
11	il faut que nous mangions légèrement.	juste
12	Trouve la suite: vous devez raconter vos rêves. Il faut que je les raconte?	Oui, il faut que
12	Trouve la suite: vous devez raconter vos rêves. Il faut que je les raconte?	Oui, il faut que
12	Trouve la suite: vous devez raconter vos rêves. Il faut que je les raconte?	Oui, il faut que
13	Trouve la suite: Vous devez prendre des médicaments. Il faut vraiment que je les prenne?	Oui, il faut que
13	Trouve la suite: Vous devez prendre des médicaments. Il faut vraiment que je les prenne?	Oui, il faut que
13	Trouve la suite: Vous devez prendre des médicaments. Il faut vraiment que je les prenne?	Oui, il faut que
14	Trouve la suite: Vous devez recevoir ces clients	Il faut vraiment

14	Trouve la suite: Vous devez recevoir ces clients	Il faut vraiment
14	Trouve la suite: Vous devez recevoir ces clients	Il faut vraiment
15	Trouve la suite: Vous devez partir en voyage!	Il faut que je p
15	Trouve la suite: Vous devez partir en voyage!	Il faut que je p
15	Trouve la suite: Vous devez partir en voyage!	Il faut que je p
16	Complétez les phrases: Tout est très sale, il faut que je..... le ménage.	fais
16	Complétez les phrases: Tout est très sale, il faut que je..... le ménage.	fais
16	Complétez les phrases: Tout est très sale, il faut que je..... le ménage.	fais
17	Complétez la phrase: Vous êtes trop tendue. Il faut que vous.....moins de café	buvez
17	Complétez la phrase: Vous êtes trop tendue. Il faut que vous.....moins de café	buvez
17	Complétez la phrase: Vous êtes trop tendue. Il faut que vous.....moins de café	buvez
18	Trouve la bonne réponse: Vous pensez qu'ils iront voir leur grand-mère?	Je ne sais pas r
18	Trouve la bonne réponse: Vous pensez qu'ils iront voir leur grand-mère?	Je ne sais pas r
18	Trouve la bonne réponse: Vous pensez qu'ils iront voir leur grand-mère?	Je ne sais pas r
19	Trouve la bonne réponse: Vous croyez que Marie viendra avec nous?	Je ne sais pas r
19	Trouve la bonne réponse: Vous croyez que Marie viendra avec nous?	Je ne sais pas r
19	Trouve la bonne réponse: Vous croyez que Marie viendra avec nous?	Je ne sais pas r
19	Trouve la bonne réponse: Vous croyez que Marie viendra avec nous?	Je ne sais pas r
20	Trouve la bonne réponse: Vous pensez que Julien réussira ses examens?	Je ne sais pas r
20	Trouve la bonne réponse: Vous pensez que Julien réussira ses examens?	Je ne sais pas r
20	Trouve la bonne réponse: Vous pensez que Julien réussira ses examens?	Je ne sais pas r
21	Trouve la bonne réponse: vous pensez qu'ils prendront le train?	Je ne sais pas r
21	Trouve la bonne réponse: vous pensez qu'ils prendront le train?	Je ne sais pas r
21	Trouve la bonne réponse: vous pensez qu'ils prendront le train?	Je ne sais pas r
22	Quelles sont les phrases écrites au subjonctif présent? (trois bonnes réponses)	Je souhaite qu
22	Quelles sont les phrases écrites au subjonctif présent? (trois bonnes réponses)	Je souhaite qu
22	Quelles sont les phrases écrites au subjonctif présent? (trois bonnes réponses)	Je souhaite qu
23	Trouve la bonne réponse: Vous croyez que Marie viendra avec vous?	Je ne sais pas,
23	Trouve la bonne réponse: Vous croyez que Marie viendra avec vous?	Je ne sais pas,
23	Trouve la bonne réponse: Vous croyez que Marie viendra avec vous?	Je ne sais pas,
24	Quelle est la bonne réponse au subjonctif? Je suis contente que tu..... fais.	as
24	Quelle est la bonne réponse au subjonctif? Je suis contente que tu..... fais.	as
24	Quelle est la bonne réponse au subjonctif? Je suis contente que tu..... fais.	as
25	Quelles sont les phrases écrites au présent de l'indicatif?(2 bonnes réponses)	Je crains qu'il s
25	Quelles sont les phrases écrites au présent de l'indicatif?(2 bonnes réponses)	Je crains qu'il s
25	Quelles sont les phrases écrites au présent de l'indicatif?(2 bonnes réponses)	Je crains qu'il s
26	Quelle est la bonne réponse au subjonctif présent ? Je suis contente que tu.....là.	sois
26	Quelle est la bonne réponse au subjonctif présent ? Je suis contente que tu.....là.	sois
26	Quelle est la bonne réponse au subjonctif présent ? Je suis contente que tu.....là.	sois
27	Quelle phrase est correctement conjuguée au subjonctif présent?	Il faut que vou
27	Quelle phrase est correctement conjuguée au subjonctif présent?	Il faut que vou
27	Quelle phrase est correctement conjuguée au subjonctif présent?	Il faut que vou
28	Quelle phrase est correctement conjuguée au subjonctif présent?	Il faut que vou
28	Quelle phrase est correctement conjuguée au subjonctif présent?	Il faut que vou

28	Quelle phrase est correctement conjuguée au subjonctif présent?	Il faut que vou
29	Quelle phrase est correctement conjuguée au subjonctif présent?	Il faut que vou
29	Quelle phrase est correctement conjuguée au subjonctif présent?	Il faut que vou
29	Quelle phrase est correctement conjuguée au subjonctif présent?	Il faut que vou
30	Quelle est la bonne réponse au subjonctif? Je trouve que mon bureau.....trop petit	est
30	Quelle est la bonne réponse au subjonctif? Je trouve que mon bureau.....trop petit	est
30	Quelle est la bonne réponse au subjonctif? Je trouve que mon bureau.....trop petit	est
31	Quelle est la bonne réponse au subjonctif? Je suis triste que tu.....	me mens
31	Quelle est la bonne réponse au subjonctif? Je suis triste que tu.....	me mens
31	Quelle est la bonne réponse au subjonctif? Je suis triste que tu.....	me mens
32	Le subjonctif présent à la forme négative. Où est la réponse correcte?	Non, je ne pen
32	Le subjonctif présent à la forme négative. Où est la réponse correcte?	Non, je ne pen
32	Le subjonctif présent à la forme négative. Où est la réponse correcte?	Non, je ne pen
33	Le subjonctif présent à la forme négative. Où est la réponse correcte?	Non, je ne croi
33	Le subjonctif présent à la forme négative. Où est la réponse correcte?	Non, je ne croi
33	Le subjonctif présent à la forme négative. Où est la réponse correcte?	Non, je ne croi
33	Le subjonctif présent à la forme négative. Où est la réponse correcte?	Non, je ne croi
34	"Je pense qu'elle va déménager" : Indicatif ou subjonctif?	indicatif
34	"Je pense qu'elle va déménager" : Indicatif ou subjonctif?	indicatif
34	"Je pense qu'elle va déménager" : Indicatif ou subjonctif?	indicatif
35	Quelle est la bonne réponse au subjonctif? Je voudrais que nous.....moins à l'école.	allons
35	Quelle est la bonne réponse au subjonctif? Je voudrais que nous.....moins à l'école.	allons
35	Quelle est la bonne réponse au subjonctif? Je voudrais que nous.....moins à l'école.	allons
36	"Je t'affirme qu'il ne fait plus du tout de sport": Indicatif ou subjonctif?	Je ne sais pas
36	"Je t'affirme qu'il ne fait plus du tout de sport": Indicatif ou subjonctif?	Je ne sais pas
36	"Je t'affirme qu'il ne fait plus du tout de sport": Indicatif ou subjonctif?	Je ne sais pas
37	"Il n'a plus d'amis, il est trop seul": Indicatif ou subjonctif?	Les deux
37	"Il n'a plus d'amis, il est trop seul": Indicatif ou subjonctif?	Les deux
37	"Il n'a plus d'amis, il est trop seul": Indicatif ou subjonctif?	Les deux
38	"J'aimerais que mon fils aille à la piscine" : indicatif ou subjonctif?	Indicatif
38	"J'aimerais que mon fils aille à la piscine" : indicatif ou subjonctif?	Indicatif
38	"J'aimerais que mon fils aille à la piscine" : indicatif ou subjonctif?	Indicatif
39	"je crains qu'il soit coupable": Indicatif ou subjonctif?	subjonctif
39	"je crains qu'il soit coupable": Indicatif ou subjonctif?	subjonctif
39	"je crains qu'il soit coupable": Indicatif ou subjonctif?	subjonctif

Annexe 4: Les évaluations formatives (fiches classiques):

Exercices : 1 et 2 (p.239) 1,2,3 (p.241) 1,2 (p.243) 1,2,3 (p.244)

EXERCICES

1 Transformez en utilisant « il faut que », selon le modèle.
 Vous devez parler français. *Il faut que vous parliez français.*

1. Vous devez répéter souvent les mêmes structures.

2. Vous devez écouter les exercices enregistrés.

3. Vous devez corriger votre accent.

4. Vous devez noter du vocabulaire.

5. Vous devez regarder des films français.

2 Transformez avec « il faut que ».

Avant la randonnée

Il faut :

- contrôler le matériel,
- regarder la météo,
- étudier la carte,
- préparer des sandwiches,
- emporter des pulls chauds,
- manger légèrement.

*Avant de partir,
il faut que nous contrôlions le matériel,*

3 Décrivez les opérations nécessaires pour retirer de l'argent d'un distributeur.

insérer votre carte - composer votre code secret - sélectionner une opération - indiquer le montant - retirer les billets - ne pas oublier votre carte

pour retirer de l'argent, il faut que vous _____

4 Conjuguez les « résolutions » du bon étudiant.

Je dois étudier la grammaire. Je dois pratiquer la langue. Je dois recopier mes notes.
 Je dois participer en cours. Je dois accepter les « bizarreries » d'une autre langue.

Il faut que j'étudie la grammaire. - Il faut que tu _____

➤ Donnez vos propres résolutions.

EXERCICES

1 Complétez les dialogues avec « il faut que ».

Les hommes d'affaires
Tous mes collègues
mettent une cravate,
écrivent de gros rapports,
lisent les journaux étrangers,
sortent tard du bureau,
font des heures supplémentaires.

Moi aussi,
il faut que je mette une cravate !

2 Complétez les dialogues avec « il faut que ».

1. - Vous devez prendre ces antibiotiques.
- *Il faut vraiment que je les prenne ?*
- *Oui, il faut que vous les preniez.*
2. - Vous devez recevoir ces clients.
- _____
- _____

3. - Vous devez jeter ces vieilles revues.
- _____
- _____
4. - Vous devez apprendre ces règles.
- _____
- _____

3 Complétez les phrases avec les verbes manquants.

- 1. Marie a très mal à la tête : il faut qu'elle *prenne* une aspirine.
- 2. Tout est très sale : il faut que je _____ le ménage et la vaisselle.
- 3. Vous êtes trop tendue : il faut que vous _____ moins de café.
- 4. Les invités arrivent : il faut que je _____ le rôti dans le four.
- 5. Mon rendez-vous est à neuf heures : il faut que je _____ de chez moi à huit heures.

4 Transposez oralement avec « il faut que ».

_____ Cher Jules _____
Je dois partir pour New York avec Nicolas. Nous devons obtenir des crédits supplémentaires.
La direction doit comprendre que le marché européen a changé. Elle doit nous suivre et nous faire confiance. Mais nous devons être très convaincants...
Pendant notre absence, tu dois faire patienter les clients. Tu dois leur dire que tout sera prêt à l'heure, comme prévu. Naturellement, ils ne doivent pas savoir que nous avons des problèmes...
Bon courage !
Lau

Il faut que je parte _____

5 >>> Donnez la liste de tout ce que vous devez faire avant de partir en voyage.

1 Notez les verbes suivis de l'indicatif et les verbes suivis du subjonctif.

À propos d'un homme politique

Je pense qu'il est intelligent.
Je trouve qu'il a du charisme.
J'aimerais qu'il réussisse.
Je souhaite qu'il fasse des réformes.
Je suppose qu'il est cultivé.

J'ai peur qu'il ne fasse de mauvaises alliances.
Je crains qu'il ne soit mal conseillé.
J'espère qu'il prendra de bonnes décisions.
Je crois qu'il est compétent.
Je trouve normal qu'il soit bien payé.

+ indicatif

+ subjonctif

Je pense _____

2 Répondez selon le modèle.

- Vous pensez que Paul prendra ses vacances en février ?

- Je ne suis pas sûr, mais j'aimerais bien qu'il prenne ses vacances en février.

1. - Vous croyez que Marie viendra avec nous ?

2. - Vous pensez que Julien réussira ses examens ?

3. - Vous croyez que les enfants partiront ensemble ?

4. - Vous pensez qu'ils prendront le train ?

5. - Vous pensez qu'ils iront voir leur grand-mère ?

3 >>> Complétez en exprimant vos opinions, vos désirs, vos craintes.

Les produits bio sont plus chers que les autres. - Les criminels sont de plus en plus jeunes.
- Il y a de la vie sur Mars. - Le monde politique est corrompu. - Il y a de plus en plus de catastrophes.
- On ne prend plus le temps de vivre. - Les hommes sont trop individualistes.

Je trouve _____

Je suis choqué(e) _____

Je ne crois pas _____

Je trouve inquiétant _____

J'aimerais _____

Je regrette _____

EXERCICES

1 Transformez pour utiliser des subjonctifs.

Souhaits

Je trouve que mon bureau est trop petit
 et qu'il n'y a pas assez de lumière.
 Je trouve que la moquette est trop vieille
 et que la couleur des murs est trop triste.
 Je constate qu'il n'y a toujours pas de stores
 et qu'il n'y a pas de placard personnel.
 Je pense que nous faisons trop d'heures
 supplémentaires et que nous n'avons pas
 assez de temps pour déjeuner.

Je voudrais que mon bureau soit plus grand.

2 Transformez avec un indicatif ou un subjonctif.

Sentimentale

Quand tu es là, je suis contente.
 Quand tu pars, je suis triste.
 Quand tu m'écris, je suis ravie.
 Quand tu reviens, je suis heureuse.
 Quand tu me mens, je suis furieuse.

Je suis contente que tu sois là.

3 Répondez avec une forme négative, selon le modèle.

- Vous pensez que la piscine est ouverte le soir ? - *Non, je ne pense pas qu'elle soit ouverte.*

1. Vous croyez que les musées sont fermés le lundi ? - _____
2. Vous pensez qu'il y a un bus direct pour l'Opéra ? - _____
3. Vous croyez que nous sommes en retard ? - _____
4. Vous pensez qu'on peut entrer sans faire la queue ? - _____
5. Vous pensez qu'il fait froid, dehors ? - _____

4 >>> Décrivez votre chambre selon le modèle de l'exercice 1 et dites ce que vous aimeriez modifier.

Annexe 5: Les entretiens

✓ Groupe 1 (avec l'outil informatique) Wassim Riam, Ahlma, Oussama

Ouassim

M : Est-ce que tu pourrais me dire si tu préfères travailler avec le numérique ou de manière habituelle ?

O : Vous avez dit « numérique » vous voulez dire l'informatique ?

M : Oui, est-ce que tu préfères travailler comme ça avec un quizz sur l'ordinateur ou tu sais, avec des fiches d'exercices classique ?

O : Alors avec l'informatique, je le trouve plus intéressant et plus rapide.

M : D'accord et qu'est-ce que tu trouves plus intéressant exactement ?

O : Bein le fait qu'on classe...

M : Ah... qu'il y ait une classification entre vous tu aimes bien ?

O : Oui...

M : Et est-ce que heu... est-ce qu'il y a autre chose qui te plaît dans...

O : Bein le fait de travailler avec le téléphone, l'informatique en général.

M : D'accord, qu'est-ce qui te plaît en général avec l'informatique ?

O :

M :C'est comme ça quoi ?

O : Oui

M : Est-ce que tu pourrais me dire si tu as l'impression maintenant, après avoir fait ce quizz d'avoir compris le subjonctif ?

O : Oui je l'ai bien compris...

M : Ok ! Rien d'autre à ajouter ? (Rires)

O :(me sourit)

M : Et est-ce qu'il faudrait améliorer quelque chose selon toi sur ce quizz pour que ça fonctionne mieux ?

O : Heu... bas rien....je trouve il est bien.....

M : Ca veut dire que là avec ce qu'on a fait tu penses que tu es prêt pour l'examen ?

O : Maintenant ? Pas encore... j'ai encore besoin de temps pour l'étudier chez moi.

M : D'accord.. très bien. Tu vas l'étudier comment chez toi ?

O : Bas ça on va voir... d'abord je vais étudier les terminaisons et après je vais étudier les verbes irréguliers.

M : D'accord ! Et bien merci beaucoup ! Merci c'est parfait !

O : Derien !

Alba

M : Est-ce que tu pourrais me dire si tu préfères travailler avec le numérique donc dans ce cas là le quizz sur internet ou sans internet de manière classique à l'aide fiches ?

A: Heu... en fait je préfère utiliser internet parce que c'est plus rigolo, c'est pas comme tous les autres cours. Déjà, on fait les cours de 8h jusqu'à 18h toujours avec les mêmes trucs, avec les livres et tout. Du coup quand on change en FLE, on utilise les ordinateurs et tout c'est plus rigolo, plus comme d'habitude.

M :D'accord....

A:Ca change un peu....

M : Et est-ce que tu peux tu me préciser un peu plus, .cela change de l'ordinaire c'est ça ?

A : Oui, j'apprends plus. Genre avec des feuilles, il y a trop de trucs écrits sur les feuilles, du coup je comprends pas...genre c'est tout mélangé.....

M : D'accord... alors que là tu as l'impression que c'est mieux organisé ?

A : Ouai, c'est mieux organisé...

M : Les questions ...?

A: Ouai

M :D'accord.... Est-ce qu'il y a autre chose qui te plait dans le fait d'utiliser le quizz à part l'organisation ?

A :Bah... je sais pas par exemple quand elle demande de voir si c'est subjonctif ou indicatif ils ne font pas juste une phrase parce que par exemple moi je fais faute dans une phrase, ils donnent une autre phrase pareille et genre ils demandent la même chose genre si c'est subjonctif ou indicatif mais ils font beaucoup de phrases pour voir si t'as compris. Genre ils ne font pas qu'une phrase, ils font beaucoup de phrases.

M : La répétition alors ?

A :Ouai, la répétition.

M : D'accord, très bien. Et est-ce que tu pourrais me dire si avec ces exercices sous forme de quizz tu as maintenant l'impression d'avoir compris le subjonctif ?

A : Ouai.. au début, quand la prof elle m'avait expliqué j'avais compris mais pas trop. Genre c'était normal...

M : Ouai...

A : Mais maintenant que j'ai fais le quizz j'ai plus appris !

M : D'accord

A : Je dois encore faire des...genre réviser chez moi pour le contrôle de la semaine prochaine mais je crois que j'ai compris.

M : Super, génial ! Et est-ce que tu pourrais me dire est-ce qu'il y a quelque chose qui manque ? Est-ce que tu voudrais améliorer qq chose ?

A : Non pour moi, il ne manque rien.

M : Super, merci ! (rires)

Oussama : (troisième au classement quizz)

M : Alors, est-ce que tu peux me dire si tu préfères travailler avec le numérique, internet ou de façon classique avec des fiches à remplir ?

O : Non, le numérique internet.

M : Pourquoi ?

O : En fait, si tu travailles comme ça genre, tu prends ton téléphone tu peux organiser bien les choses et tout mais par feuille tu peux perdre une feuille du coup... moi j'aimerais bien comme ça je peux apprendre dans mon téléphone tranquille....même si genre je veux réviser genre à minuit je peux juste prendre mon téléphone et c'est facile.

M : D'accord super.. et qu'est-ce que tu trouves plus organisé plutôt que quand tu fais les exercices avec une feuille. Qu'est-ce qui est plus organisé dans le logiciel ?....

O :

M : Ca te semble heu.... Plus simple à comprendre c'est ça ?

O : Ouai, ouai plus simple, je peux lire bien les mots et tout c'est plus simple.

M : D'accord, donc c'est plus visuel ?

O : Ouai

M : Ok.... Et donc est-ce que tu pourrais me dire si maintenant tu as l'impression d'avoir compris ce qu'est le subjonctif ?

O : Ouai j'ai compris, j'ai bien compris.

M : Et est-ce que l'activité t'a plus ?

O : C'est bon, tranquille

M : (rires)

O : Ouai, ouai j'ai bien compris.

M : D'accord et dernière question et je te laisse tranquille, est-ce qu'il y a quelque chose à améliorer ?

O : J'ai pas compris...

M : Alors dans le quizz à ton avis est-ce qu'il y aurait besoin de rajouter des questions en plus, des exercices en plus par exemple pour mieux comprendre le subjonctif ?

O : Ouai, des exercices en plus, genre des textes et il y a des vides. Genre, on peut ajouter des mots et tout.. genre pas juste vrai ou faux. Genre ya d'autres exercices.

M : D'accord.. pour avoir d'autres outils pour comprendre...

O : Ouai !

M : Autre chose ?

O : Non

M : Ok ! Merci beaucoup !

✓ **Groupe 2** sans outil informatique (Fiches de grammaire) : **Ayman, Manykan, Amna**

Ayman :

M : Est-ce que tu aurais aimé travailler avec un quizz sur internet ?

A : Oui...

M : Pourquoi ?

A : Parce que par exemple dans le futur, quand je vais travailler c'est obligé que tu vas faire des logiciels, tu cherches des informations comme ça.

M : mmmmm.. d'accord alors en fait tu aimerais avoir l'habitude d'utiliser internet pour ton futur travail c'est ça ?

A : Oui

M : Mais pour comprendre une leçon comme le subjonctif est-ce que tu aurais aimé avoir internet ?

A : (Rires) Cette question...

M : Est-ce que tu préfères apprendre avec un quizz sur internet ou alors en écrivant, en touchant le papier...

A : Heu... je pense avec l'internet (rires)

M : Pourquoi qu'est-ce qui te plaît dans internet (rires)

A : Parce que l'écriture c'est bien mais ça va être facile un peu avec...

M : Tu penses que c'est plus facile en utilisant internet de comprendre le subjonctif ?

A : Oui c'est ça...

M : Est-ce que l'activité que tu as fait t'as plus ?

A : Oui, ça m'intéresse, j'ai appris quelque chose qui m'intéresse...

M : mmmmm

A : C'est tout.

M : Tu ne dis pas ça parce qu'il y a ton enseignante dans la salle qui écoute ? (Rires)

A : Non, je dis la vérité (rires)

M : Est-ce maintenant que tu as fait ces exercices sur le papier tu as l'impression d'avoir compris la leçon ?

A : Oui.....

M : Qu'est ce qui t'as permis de comprendre ?

A : parce que la prof...

(prof : « je vais dehors »)

A : La prof elle m'a expliqué bien et j'ai compris

M : D'accord, donc c'est l'explication de l'enseignante...

A : Oui c'est ça.

M : D'accord très bien... Est-ce que tu penses que les exercices peuvent être améliorés pour arriver à mieux comprendre la leçon ? Non.

Manykan (initial : K)

M : Est-ce que toi aussi tu pourrais me dire si tu aurais aimé faire cette activité sur le subjonctif avec un logiciel ou internet ?

K : Oui

M : Alors, pourquoi exactement ?

K : Heu, bein parce que dans internet on peut trouver beaucoup d'informations mais j'aimerais aussi travailler comme ça parce que ce qu'il y a écrit sur la feuille on peut le garder et après avec les exercices je comprends mieux que juste avec une explication ?

M : D'accord.. parce que je te précise juste que l'autre groupe a dû répondre à un quizz sur internet et pour répondre au quizz, les élèves de l'autre groupe ont utilisé le portable. Est-ce que cela aurait pu te plaire d'utiliser ton portable pour apprendre ?

K : Heu, oui...

M : Tu penses que tu aurais mieux compris la leçon ?

K : Heu oui parce que je pense qu'on peut trouver parfois des choses qu'on ne sait pas et voilà ça peut être complet, on peut comprendre mieux. Je pense que les deux sont à peu près égaux...

M : Super ..c'est bien d'avoir ton point de vue, c'est très intéressant. Est-ce que l'activité que tu as faite t'as plus ? Si oui, pourquoi ?

K : O ui parce que quand je fais des exercices, des fois je fais des fautes, des fois j'écris correct. Donc comme ça, j'apprends...parce que si c'est pas un exercice je peux pas comprendre mieux.

M : D'accord, parce que toi tu as besoin d'écrire c'est ça ?

K : Oui, faire des exercices...

M : D'accord, plutôt en écrivant ?

K : Oui..

M : Et est-ce que maintenant tu as l'impression d'avoir compris l'utilisation du subjonctif ?

K : Oui...

M : Grâce aux exercices ?

K : Oui

M : Qu'est ce qui te permet de savoir que tu as compris ?

K : Heu bein les exercices, si d'abord je fais des fautes et après yen a plus.

M : D'accord, donc en regardant ce que tu as écrit et barré, avoir une trace c'est important pour toi ? Pour voir si tu as compris c'est ça ?

K : Oui..

M : Ok ! Est-ce que tu as autre chose à me dire ? Est-ce qu'il y a des choses à améliorer ?

K : Non

M : Pour toi c'est suffisant pour comprendre, apprendre le subjonctif ?

K : Oui.

Amna :

M : Les autres élèves ont passé un quizz sur internet sur le subjonctif que j'avais créé et pour répondre à ce quizz.... Tu sais ce que c'est un quizz ?

A : ouiou !

M : Et bien ils se sont connectés depuis leur smartphone et ils devaient répondre à des questions.

Est-ce que tu aurais aimé faire la même chose mais en utilisant le site internet et le portable ?

A : Non !

M : Non ? Alors pourquoi ?

A : Non, parce qu'en fait si je travaille avec l'internet je ne pourrais jamais comprendre mes capacités en fait.

M : MMmmm

A : Je ne pourrais jamais savoir ce que je peux faire toute seule.

M : Qu'est ce que tu entends par toute seule ?

A : Toute seule c'est mes capacités, si je me mets un exercice devant je veux savoir le point de mon intelligence. Je veux savoir... comment dire... dans combien de temps je peux comprendre

M : Comment tu progresses ?

A : Comment je progresse, exactement !

M : Mais aussi par rapport à l'exercice que j'ai proposé aux autres sur internet, tu es aussi toute seule sur ton téléphone portable et tu réponds aux questions.

A : Oui mais en fait, ce n'est pas la même chose. Parce que c'est toujours un mode différent... si je me bloque je peux ouvrir une autre fenêtre et voilà... traduction, je peux m'en sortir... mais si je suis toute seule il faut que je réfléchis, prendre mon temps.. Il faut... en fait le truc c'est que je veux voir si je peux y arriver toute seule. Si je peux comprendre, si je peux trouver la solution...la juste solution toute seule sans aucun aide.

M : D'accord. Parce que les autres pour répondre au quizz n'ont pas d'aide... de dictionnaire mais ils ont des questions et ils doivent répondre vrai ou faux par exemple. Ils sont toujours tout seul c'est ça que je voulais te faire comprendre...

A : Mais, mais, c'est toujours plus facile. Si j'utilise mon téléphone... je me facilite la vie

M : Ouai, donc pour toi c'est plus simple de comprendre avec le portable ?

A : Oui c'est toujours plus simple.

M : Donc t'as l'impression que tu apprends vraiment quand c'est un peu plus dure ?

A : Oui...

M : Et pour toi quand tu dois faire un exercice sur une fiche c'est plus dur que de faire le même exercice mais sur internet ?

A : Bien sûr on fait pas la même chose parce que la c'est du papier, c'est mon travail à moi je suis toute seule il n'y a aucun truc pour m'aider et si c'est plus dur c'est que je met plus de temps pour comprendre et pour réfléchir et pour voilà... et ça m'aidera pour le laisser dans ma tête vous voyez ?

M : D'accord...

A : Ca m'aidera pour le comprendre mieux et ça restera là... je vais pas l'oublier.

M : D'accord, pour toi c'est plus approfondi c'est ça quand tu passes par l'écrit plutôt que par internet ?

A : Oui, c'est ça, exactement.

M : Ok, super, très intéressant. Et est-ce que tu aimes travailler comme ça même si tu en as déjà plus ou moins parlé ?

A : Oui j'aime travailler comme ça... !

M : D'accord (rires)

A : En plus l'heure a été passé en deux minutes...

M : très rapidement ouai...

A : Oui ça passe vite parce que en plus j'aime bien faire ça. En plus quand on travaille en groupe, si je me trompe... en fait si je travaille comme ça je comprends pourquoi je trompe...

M : Ouai..

A : Pourquoi je fais cette faute là vous voyez ?

M : Ouai parce que pour interagir, t'aider, donner leur point de vue...

A : exactement

M : Ok et est-ce que tu aurais d'autres choses à me dire par rapport à cette activité, des points à améliorer, ajouter par exemple d'autres exercices pour mieux comprendre... ?

A : Non en fait parce que ces exercices là... parce que là on commence le subjonctif avec le présent et voilà pour cela ça me va très bien...

M : Donc il n'y a rien à améliorer ?

A : Franchement je trouve que c'est parfait

M : répéter les mêmes questions plusieurs fois ça t'aide à comprendre ?

A : Ouai parce qu'en fait c'est comme ça qu'on a compris enfin dans une heure... la semaine dernière j'ai rien....

M : mais c'est normal il ne fallait pas comprendre c'était un entraînement...

A : En fait c'est pas que je comprenais rien je me sentais..

M : Frustrée ouai... ?

A : En plus j'avais que une heure pour le travailler alors que cette fois ci dans une heure j'ai compris beaucoup de choses enfin je l'ai compris vous voyez ?

M : D'accord, en tt cas ça doit te faire du bien de voir la différence entre la semaine dernière et aujourd'hui.. ?

A : (souriant) En fait je suis surprise de moi-même parce que la semaine dernière je ne croyais pas que j'allais comprendre en cette vitesse

M : Bah c'est super, c'est génial ! Parce qu'aussi tu es sérieuse.

Autorisation de diffusion

Je, soussigné(e)s : Marie Tocanier

- Agissant en l'absence de toute contrainte et en sachant qu'en dehors de l'obligation de déposer nos travaux, nous bénéficions de la liberté de permettre ou non leur diffusion, autorisons sans limitation de temps à diffuser les travaux pour le mémoire ou l'écrit professionnel que nous avons effectués pour le Master MEEF mention premier degré, dans les conditions suivantes :

Consultation sur place en bibliothèque oui non

Diffusion en texte intégral sur le réseau Internet oui non

Étant entendu que les éventuelles restrictions de diffusion de nos travaux ne s'étendent pas à leur signalement dans les catalogues des bibliothèques accessibles sur place ou par réseaux.

La présente autorisation de diffusion vaut également pour la reproduction limitée aux seules fins des diffusions ainsi définies.

Nous renonçons à toute rémunération pour les diffusions et reproductions effectuées dans les conditions précisées ci-dessus.

Bon pour accord,

Signatures des auteur(e)s À Lyon, le 06/06/2019

Marie TOCANIER

LES TICE ET LES ELEVES ALLOPHONES : étude de l'usage du numérique au service de l'apprentissage du français pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France

91 Pages

Chapitre 1 : 24 pages - Chapitre 2 : 32 pages...

Mémoire de M2A CAPLP LETTRES HISTOIRE - **Université Claude Bernard Lyon1 - ESPE** - Université de Lyon 2018-2019

RESUME

Les enquêtes Pisa démontrent que les élèves allophones réussissent moins bien à l'école en France que les élèves autochtones. Pour lutter contre ces inégalités, les réformes récentes insistent sur la place du numérique. Dans un système scolaire fondé sur l'écrit, la maîtrise de la grammaire est une condition fondamentale à l'inclusion de tous les élèves. L'objectif de ce mémoire est donc de s'intéresser aux effets du logiciel Kahoot dans l'apprentissage de la grammaire et donc de l'entrée en littératie des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Cette étude démontre que les performances grammaticales des élèves travaillant à l'aide du numérique augmentent largement grâce à une place plus importante accordée à l'autonomie de l'apprenant et à la motivation intrinsèque suscitée par la manipulation du logiciel.

MOTS-CLES

Elèves allophones- inclusion- apprentissage- motivation- technologique numérique-littératie

Allophone student-inclusion-learning-motivation-digital technology-literacy

DIRECTEUR-TRICE DE RECHERCHE

Françoise POYET

MEMBRES DU JURY

Isabelle GUILLEMARD

DATE DE SOUTENANCE

12/06/2019