

Table des matières

1. Introduction.....	4
1.1 Contexte du travail.....	4
1.2 Thème du mémoire professionnel.....	4
1.3 Justification de notre choix du sujet.....	4
1.4 Intérêt pour notre développement personnel et but du mémoire.....	5
2. Problématique.....	6
2.1 Objectif de recherche.....	6
2.2 Question de recherche et hypothèses	6
2.3 Champ de recherche.....	6
3. Concepts généraux.....	8
3.1 Définition de la motivation.....	8
3.1.1 La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.....	8
3.1.2 Théorie de l'autodétermination.....	10
3.1.3 Théorie de l'autoefficacité et estime de soi.....	11
3.1.4 La théorie des buts d'accomplissement.....	11
3.2 La motivation en contexte scolaire	12
3.2.1 La dynamique motivationnelle	12
3.3 Impact des TIC sur la motivation.....	16
3.4 Les logiciels.....	18
3.4.1 Les différents types de logiciels.....	18
3.4.2 Quizlet.....	18
3.5 L'impact de Quizlet sur la dynamique motivationnelle des élèves.....	21
4. Démarche de la recherche.....	23
4.1 Population.....	23
4.2 Méthode et outils de recherche.....	23
5. Résultats, analyses et interprétations	25
5.1 Résultats des tests formatifs.....	25
5.2 Résultats des questionnaires.....	32
5.2.1 Questions fermées.....	32
5.2.2 Questions ouvertes.....	39
5.3 Biais et variables.....	42
6. Conclusion.....	44
7. Références bibliographiques.....	46
8. Annexes :.....	47

1.Introduction

1.1 Contexte du travail

Dans le cadre de nos études à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP-VD), nous devons réaliser un mémoire professionnel qui est en lien avec le métier d'enseignant. Pour cela, il nous est demandé de répondre à une question de recherche grâce aux résultats que nous récolterons sur le terrain durant nos stages. Ce travail sera évalué et il est une condition pour obtenir notre Bachelor en fin de formation.

1.2 Thème du mémoire professionnel

Le thème de notre travail porte sur la motivation des élèves en contexte scolaire. Par *motivation* nous entendons *dynamique motivationnelle*, concept défini par Viau (2009) dans son livre intitulé *La motivation en contexte scolaire*, que nous développerons plus tard. Notre recherche porte sur l'influence des *Technologies de l'Information et de la Communication* (TIC) sur la motivation des élèves.

1.3 Justification de notre choix du sujet

Nous avons choisi de faire notre mémoire professionnel sur les TIC car nous sommes convaincus qu'elles ont leur place dans le milieu scolaire. En effet, durant notre formation, nous avons dû effectuer plusieurs séquences d'enseignement interdisciplinaires avec celles-ci, comme le Plan d'études Romand (PER) le préconise. Cela nous a donc davantage motivés à faire un mémoire qui incorpore les TIC dans l'enseignement car nous nous sommes rendu compte qu'elles pouvaient apporter un plus dans les apprentissages.

Nous sommes tombés par hasard sur la plate-forme web *Quizlet* que nous apprécions tout particulièrement. Notre propre expérience avec l'apprentissage de l'allemand en général nous a laissé de mauvais souvenirs. Nous regrettons de ne pas avoir connu *Quizlet* lors de notre cursus gymnasial et scolaire, car nous sommes certains que les révisions de vocabulaire avec ce logiciel nous auraient permis de plus nous investir dans cet apprentissage. Nous sommes conscients que la révision du vocabulaire allemand est essentiel, mais il est généralement vu comme étant rébarbatif par les élèves. Nous pensons qu'un logiciel comme *Quizlet* pourrait les aider à plus s'investir dans cet apprentissage.

1.4 Intérêt pour notre développement personnel et but du mémoire

Nous vivons dans une génération qui est de plus en plus « branchée » aux nouvelles technologies. Nous utilisons constamment les technologies (smartphones, tablettes, ordinateurs, etc.) et elles sont de plus en plus présentes au sein des établissements scolaires. Il serait avantageux de transférer les moyens pédagogiques « traditionnels » vers les TIC, afin de proposer de nouvelles formes de travail aux élèves, mais surtout de les former à l'utilisation de celles-ci. De plus, nous sommes curieux de savoir si l'utilisation des TIC dans l'enseignement du quotidien pourrait avoir une influence positive ou négative sur les apprentissages des élèves. *Quizlet* nous semble être un outil approprié pour découvrir cela.

Nous espérons que les résultats que nous obtiendrons nous permettront de savoir si *Quizlet* a un impact particulier sur la motivation des élèves, précisément dans le cas de l'apprentissage du vocabulaire allemand.

Concrètement, si les résultats sont positifs, cela pourrait nous amener à utiliser *Quizlet* aussi bien en classe que pour les devoirs à domicile. Nous pourrions notamment le présenter comme support de révision alternatif qui pourrait convenir à certains élèves. Cependant, nous gardons à l'esprit qu'il ne faudra pas transposer les résultats que nous obtiendrons avec *Quizlet* aux TIC de manière générale. En effet, il est important de ne pas considérer les résultats que nous obtiendrons avec *Quizlet* comme étant une vérité absolue pour les multitudes de possibilités qu'offrent les TIC.

2. Problématique

2.1 Objectif de recherche

Notre recherche constitue à déterminer si *Quizlet* a une influence positive ou non sur la motivation des élèves lors de l'apprentissage du vocabulaire allemand dans le cadre de l'école.

2.2 Question de recherche et hypothèses

Nous faisons l'hypothèse que l'utilisation des TIC pourrait influencer positivement la motivation des élèves durant l'apprentissage du vocabulaire allemand. Néanmoins nous sommes conscients et avons pu lire dans l'ouvrage de Viau (2009) que le potentiel des TIC doit être bien exploité dans les activités pédagogiques, c'est pour cela qu'il sera nécessaire de bien scénariser les activités d'apprentissage du vocabulaire avec *Quizlet* lors de notre recherche.

Ainsi, pour vérifier nos hypothèses, notre question de recherche est la suivante : La *dynamique motivationnelle* des élèves lors de l'apprentissage du vocabulaire allemand peut-elle être influencée positivement par *Quizlet* ?

2.3 Champ de recherche

Ci-dessous figure le tableau d'opérationnalisation de notre recherche :

Concepts	Dimensions	Indicateurs
Dynamique motivationnelle	- Perceptions de la valeur de l'activité - Perceptions de sa compétence - Perceptions de contrôlabilité	- Questionnaires
Méthode d'apprentissage	- Apprentissage avec les TIC - Apprentissage de manière traditionnelle	- Notes obtenues avec <i>Quizlet</i> - Notes obtenues de manière traditionnelle

Ce tableau d'opérationnalisation illustre les deux concepts sur lesquels nous nous penchons pour ce travail, leurs différentes dimensions ainsi que les indicateurs qui nous permettront de répondre à notre question de recherche.

La dynamique motivationnelle est divisée en trois dimensions : les perceptions de la valeur de l'activité, de sa compétence et de la contrôlabilité. Ces dimensions seront mesurées grâce à des questionnaires.

Les notes nous permettront d'évaluer si les élèves obtiennent de meilleurs résultats en apprenant leur vocabulaire avec *Quizlet*.

Nous avons choisi de comparer l'efficacité des deux méthodes d'apprentissage suivantes : l'apprentissage avec *Quizlet* et l'apprentissage dit « traditionnel ». Nous mesurons leur influence grâce à des tests formatifs que nous noterons selon les normes de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud.

Les différentes entrées de ce tableau seront détaillées et expliquées dans les chapitres suivants.

3. Concepts généraux

Comme notre recherche porte sur l'influence des TIC sur la motivation des élèves en milieu scolaire, il nous faudra en premier lieu définir la motivation au sens large. Pour cela, nous nous appuierons sur les ouvrages de Lieury et Fenouillet (2006), Deci et Ryan (2000), Piché (2003) et Pintrich (2000). L'article de Piché (2003) est en français et nous permet de mieux comprendre les théories de la littérature anglophone.

3.1 Définition de la motivation

Nous commençons d'abord par exposer l'évolution de la définition de la motivation grâce à l'ouvrage de Lieury et Fenouillet (2006).

Avant les années 1950, Walter Bradford Cannon, un physiologiste américain, définit comme seule motivation celle concernant les besoins essentiels. « Les besoins de chaque individu sont provoqués par un manque au niveau du métabolisme (la faim, la soif, le comportement sexuel, etc.) » (Lieury & Fenouillet, 2006, p. 21). L'individu va alors tout mettre en œuvre pour contrer ce manque. Il est récompensé par la satiété. Lors de cette période, les éthologistes et les behavioristes définissent les manques comme étant les besoins biologiques ou homéostasiques. À cette époque, la définition de la motivation chez l'être humain ne se limitait qu'au fait de devoir contrer le manque au niveau du métabolisme.

Dès 1950, Butler (1954) met en avant les besoins cognitifs qu'il oppose aux besoins biologiques. Il a pu mettre en avant ce nouveau concept grâce à des recherches qu'il a effectuées sur des singes.

Plus tard, les expériences de Harry Harlow l'amène à définir une nouvelle motivation qu'il nomme « motivation cognitive ». Il effectue de nouvelles expériences durant lesquelles « les singes pouvaient travailler sur des jeux (puzzle) sans aucune récompense (renforcement) » (Lieury & Fenouillet, 2006, p.23). Finalement, ses observations ont amené Lieury et Fenouillet (2006) à séparer la motivation cognitive en deux sous-catégories : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

3.1.1 La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque

La motivation intrinsèque se manifeste lorsqu'une activité est réalisée uniquement pour le

plaisir de la faire. En effet, dès la naissance, les humains affichent une volonté omniprésente d'apprendre et d'explorer. Ils sont actifs, curieux et inquisiteurs et ne requièrent pas de renforcements externes pour agir comme cela : c'est une forme de motivation naturelle. Ce type de motivation est essentiel pour le développement cognitif, social et physique car c'est en agissant dans le sens de nos intérêts personnels que nos compétences et nos connaissances vont s'accroître (traduction libre de l'anglais, Deci et Ryan, 2000). La motivation intrinsèque peut être diminuée par les renforcements. En effet, si les sujets réalisent un jeu pour le plaisir, mais qu'ils reçoivent une récompense, la motivation intrinsèque va diminuer et peut se changer en motivation extrinsèque (Lieury & Fenouillet, 2006).

La motivation extrinsèque se manifeste donc lorsqu'un sujet fait une activité juste pour la récompense (argent, prix, trophée, etc) ou pour éviter quelque chose de déplaisant (mauvaise note, punition, reproches, etc). Une expérience a montré que « les récompenses extrinsèques comme l'argent ou des approbations verbales causent une diminution de la motivation intrinsèque. Dans ce cas, le sujet n'effectue plus le comportement pour la satisfaction qu'il peut en retirer mais pour des motifs extrinsèques (récompenses) » (Lieury & Fenouillet, 2006, p. 25).

Comme l'expliquent Lieury et Fenouillet (2006), il est important de comprendre que les renforcements (motivation extrinsèque) tuent la motivation intrinsèque. Il faudrait donc éviter au maximum de récompenser les élèves et privilégier un enseignement qui leur permettrait de réaliser une tâche avec plaisir (motivation intrinsèque). En revanche, il serait utopique d'imaginer une classe intrinsèquement motivée par tout ce que propose l'enseignant. De plus, comme l'indiquent Lieury et Fenouillet (2006), le simple fait que le système de notation soit largement évaluatif et que l'école soit obligatoire étouffe la motivation intrinsèque des élèves.

Dans le cadre de notre recherche, nous pensons que le fait de proposer aux élèves d'apprendre sur l'ordinateur est une forme de renforcement car cette méthode d'apprentissage sort de l'ordinaire. Nous pensons qu'une méthode d'apprentissage attractive motiverait davantage les élèves à apprendre. De ce fait, nous pensons qu'utiliser *Quizlet* en tant que renforcement dans un premier temps pourrait les pousser à s'approprier cette méthode-là sur le long terme et ainsi transformer peu à peu leur motivation extrinsèque en motivation intrinsèque.

Cependant, il est important de garder à l'esprit que la motivation extrinsèque est omniprésente dans le milieu scolaire notamment à cause du système de notation qui pousse les élèves à bien

travailler pour obtenir des bonnes notes (récompenses). Tout comme Viau (2009), nous considérons qu'il serait plus souhaitable que les élèves soient passionnés par une matière afin de privilégier la motivation intrinsèque.

3.1.2 Théorie de l'autodétermination

Deci et Ryan (2000) expliquent la motivation intrinsèque et extrinsèque avec une approche différente. Pour définir cette théorie, nous nous sommes appuyés sur le texte de Piché (2003) qui nous a aidé à la compréhension de l'article de Deci et Ryan (2000).

Deci et Ryan (2000) abordent la motivation grâce à la théorie de l'autodétermination qu'ils décrivent dans un de leurs articles (Deci & Ryan, 1985, *Self-Determination Theory*). En résumé, cette théorie distingue la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation en fonction de leurs différents niveaux d'autonomie. « La motivation intrinsèque est considérée comme étant le plus haut niveau de motivation qu'un individu peut atteindre » (Piché, 2003, chap. 1).

Ainsi, Deci et Ryan (1985) définissent trois types de motivations extrinsèques en fonction de leurs différents niveaux d'autonomie. Ils sont présentés ici du plus fort niveau d'autonomie au plus faible :

1. *La régulation identifiée* est le fait de prendre conscience que l'on accorde de l'intérêt particulier à une tâche et que l'on trouve important de la pratiquer parce qu'elle nous apportera quelque chose dans le futur.
2. *La régulation introjectée* peut être définie de la manière suivante : un individu effectuant des actions sous pression afin d'éviter la culpabilité et l'anxiété ou pour augmenter son estime de soi ou sa fierté.
3. *La régulation externe* est un comportement effectué pour satisfaire une demande externe ou pour obtenir une récompense ou éviter une punition (traduction libre de l'anglais, Deci & Ryan, 2000).

L'amotivation correspond à l'absence de motivation autodéterminée chez l'individu. Elle est causée par une incapacité de l'individu à faire un lien ou à voir l'utilité entre son activité et ses résultats futurs. Piché (2003) donne l'exemple d'une personne effectuant des études supérieures qui se questionnerait sur l'intérêt à continuer dans cette voie car elle n'en perçoit

pas les avantages sur le long terme (Deci et Ryan, 1985, cités par Piché, 2003).

3.1.3 Théorie de l'autoefficacité et estime de soi

La motivation ou l'amotivation peuvent être influencées par deux autres concepts que sont l'autoefficacité et l'estime de soi.

En effet, le besoin d'estime de soi renvoie à la vision globale que l'on a de soi, c'est ce qu'un individu pense de lui-même. Cela se manifeste également lorsqu'un individu essaie de se montrer supérieur face aux autres. Ainsi, lorsque nous avons de bons résultats, notre estime de soi augmente, ce qui provoque une augmentation de la motivation. Au contraire, lorsque nous avons des mauvais résultats, l'estime de soi diminue ainsi que la motivation. De ce fait, les bons résultats augmentent l'estime de soi (Lieury & Fenouillet, 2006).

« Bandura pense que la motivation est essentiellement régie par l'autoefficacité perçue, qui est une nuance du besoin d'estime » (Lieury & Fenouillet, 2006, p.52). Pour ne pas confondre l'autoefficacité avec l'estime de soi, qui sont deux concepts très proches, on peut définir l'autoefficacité comme étant la vision qu'a un individu de ses compétences dans un certain domaine. Par exemple, un élève peut avoir un sentiment d'autoefficacité nul en musique ou en histoire, même s'il a une grande estime de lui-même (bonne situation familiale, de nombreux amis, etc). Ainsi, si un individu a un sentiment d'autoefficacité positif, sa motivation sera croissante. Inversement, si son sentiment d'autoefficacité est négatif, sa motivation sera décroissante (Lieury & Fenouillet, 2006).

3.1.4 La théorie des buts d'accomplissement

Le but d'accomplissement (Pintrich, 2000) permet d'évaluer l'accomplissement scolaire de quelqu'un dans une tâche donnée. Il existe deux types de buts d'accomplissement différents :

1. *Les buts de maîtrise* font références aux objectifs qui orientent un individu à se focaliser sur la tâche en terme de maîtrise ou d'apprentissage de comment faire une tâche. Les buts de maîtrise permettent d'augmenter ses compétences.
2. *Les buts de performance* se réfèrent aux objectifs qui orientent l'individu à se focaliser sur soi, son habileté et sa performance par rapport aux autres. Les buts de performance permettent de démontrer ses compétences.

Dans ces deux buts, il y a deux dimensions qui les définissent : *l'approche* et *l'évitement*. Le

but de performance d'approche illustre le but d'essayer d'être le meilleur ou le plus intelligent par rapport aux autres élèves, alors que les buts de performance d'évitement illustrent le but d'essayer de ne pas être le plus mauvais ou de paraître stupide par rapport aux autres élèves de la classe (Elliot, 1997 ; Elliot et Church, 1997 ; Elliot et Harackiewicz, 1996, cités par Pintrich, 2000).

Pintrich (2000) a ensuite suivi cette logique et a suggéré qu'il pourrait y avoir également un but de maîtrise d'approche et un but de maîtrise d'évitement. Il explique néanmoins que cela n'a pas encore été opérationnalisé.

Pour notre recherche, les buts de performance ne nous intéressent pas car ils impliquent une comparaison entre les élèves. En effet, nous souhaitons obtenir des résultats globaux et non individuels. Néanmoins, il pourrait être intéressant de se pencher sur les buts de maîtrise qui nous semblent plus en lien avec notre travail. En revanche, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, Pintrich (2000) n'a pas encore opérationnalisé ses suggestions, c'est pour cela que nous avons décidé de ne pas approfondir cette dimension.

3.2 La motivation en contexte scolaire

Maintenant que les différentes définitions et théories sur la motivation ont été établies, il est temps de se focaliser sur la motivation en contexte scolaire. Comme expliqué précédemment, nous nous appuyons principalement sur l'ouvrage de Viau (2009) pour définir cela.

3.2.1 La dynamique motivationnelle

Viau (2000) nomme la motivation à apprendre en milieu scolaire la dynamique motivationnelle. Il la définit comme ceci : « Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 2009, p. 12). Selon lui, les facteurs qui influencent cette dynamique sont les suivants :

- facteurs relatifs à la classe (activités pédagogiques, enseignants, climat de classe, etc)
- facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève (famille, amis, hobbies, etc)
- facteurs relatifs à l'école (règlement, horaires, etc)

- facteurs relatifs à la société (valeurs, lois, culture, etc)

Viau (2009) affirme que certains de ces facteurs ne peuvent pas être contrôlés par l'enseignant (vie personnelle, société et école). Comme le maître n'a pas d'influence sur trois des quatre facteurs, il doit tout mettre en œuvre pour que les facteurs relatifs à la classe soient positifs. Viau explique également que ces facteurs jouent un rôle déterminant dans la dynamique motivationnelle de tous les élèves de la classe. Cependant, il ne peut pas déterminer le degré d'influence de ces facteurs sur la dynamique motivationnelle des élèves (Viau, 2009).

La figure 1 ci-dessous illustre l'impact des facteurs relatifs à la classe (à gauche du schéma) sur les perceptions de l'élève (au centre du schéma) ainsi que les différentes manifestations (à droite du schéma) qui seront engendrées par ces perceptions.

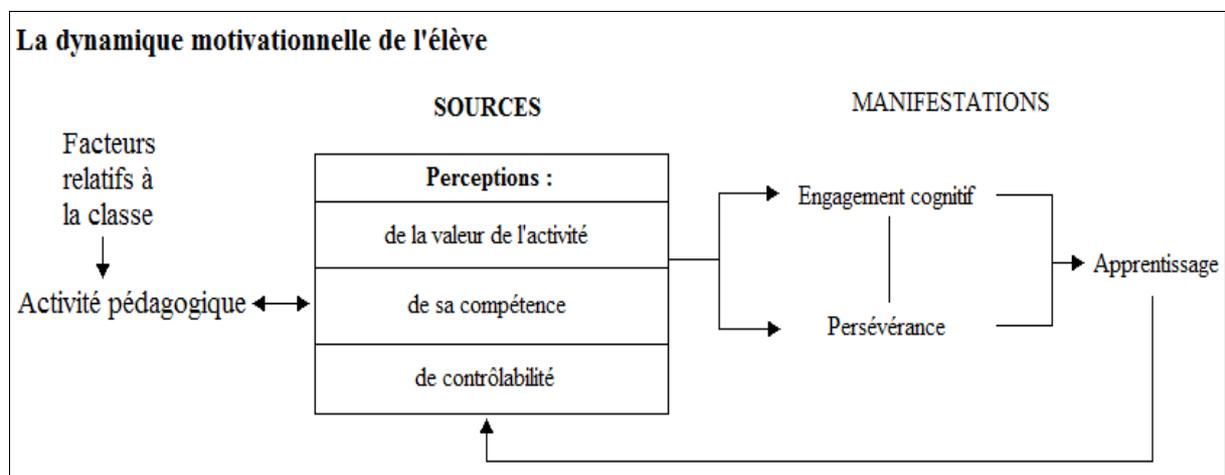


Figure 1: Le schéma de la dynamique motivationnelle de l'élève (tiré de Viau, 2003, p. 12)

Dans ce tableau, le facteur relatif à la classe choisi est *les activités pédagogiques* qui a un impact direct sur la perception de l'élève. Viau (2009) divise les diverses sources de perception en trois catégories : la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa propre compétence et la perception de contrôlabilité sur le déroulement de l'activité. Il indique que ces trois perceptions sont toutes liées et qu'elles déteignent les unes sur les autres.

Viau explique que ces trois perceptions amènent l'élève à se poser les questions suivantes :

- Perception de la valeur : Pourquoi ferais-je ce qu'on me demande ?
- Perception de sa compétence : Suis-je capable de réussir ?
- Perception de contrôlabilité : Ai-je mon mot à dire sur le déroulement ?

Viau expose également que ces trois sources ont un impact sur ce qu'il nomme *les manifestations*, c'est-à-dire l'engagement cognitif de l'élève pour réaliser la tâche, sa persévérance dans l'accomplissement de celle-ci et finalement l'acquiescement de l'apprentissage visé (Viau, 2009).

Viau divise ensuite plus précisément l'impact sur la dynamique motivationnelle des élèves en cinq facteurs liés à la classe : les activités pédagogiques, l'enseignant, les pratiques évaluatives, le climat de la classe et les récompenses et les sanctions (Wigfield & Al., 2006; Brophy, 2004 ; Stypek, 2002 ; Ames, 1992, cités par Viau, 2009).

Les activités pédagogiques

Viau (2009) divise les activités pédagogiques en deux catégories : les activités d'enseignement (enseignement frontal) et les activités d'apprentissage (phase d'application des connaissances et des compétences).

Il pense qu'il est crucial pour l'enseignant de réfléchir aux possibilités que son exposé offre aux élèves. Tout d'abord, les élèves doivent pouvoir prendre conscience de la valeur et de l'utilité de la matière enseignée. De plus, l'enseignant doit s'assurer que les élèves assimilent ce qu'il leur instruit et qu'ils aient un contrôle sur ce déroulement. Pour satisfaire ces deux conditions, l'enseignant doit dans la mesure du possible : prendre le temps d'introduire son exposé, utiliser la métaphore, soumettre un problème, être enthousiaste, présenter un plan avant de débiter, questionner les élèves sur leurs préconceptions, donner des exemples intéressants, utiliser des analogies, présenter les concepts sous forme de schéma ou de tableau, utiliser la modélisation (se donner en exemple), utiliser différents supports technologiques, résumer et faire un bilan pour conclure.

Pour qu'une activité influe positivement sur la dynamique motivationnelle des élèves, Viau (2009) explique qu'elle doit remplir plusieurs conditions : comporter des buts et des consignes clairs, signifier quelque chose pour l'élève, mener à la réalisation d'un produit authentique, être diversifiée et s'intégrer aux autres activités, représenter un défi pour l'élève, exiger un engagement cognitif, responsabiliser l'élève en lui permettant de faire un choix, permettre d'interagir et de collaborer avec les autres, avoir un caractère interdisciplinaire et se dérouler sur une période de temps suffisante.

L'enseignant

L'enseignant, s'il désire éveiller la motivation de ses élèves, doit être suffisamment qualifié et motivant. Viau (2009) cite notamment Zajc (1994) qui a enquêté auprès d'élèves québécois qui projetaient d'arrêter leurs études. La principale cause de cette décision était l'attitude du professeur.

Pour citer Viau (2009) : « En somme, un enseignant qui ne maîtrise pas sa matière, qui n'aime pas enseigner et qui ne réussit pas à se faire respecter ni estimer par ses élèves est un enseignant démotivant aux yeux de ces derniers » (p. 81).

Les pratiques évaluatives

Les chercheurs et les enseignants ont des points de vue opposés sur l'influence de l'évaluation sur la motivation des élèves. Certains chercheurs pensent qu'elle peut avoir une influence plutôt négative sur la motivation, tandis que les enseignants auraient généralement tendance à contredire cette idée. En réalité, il semblerait que tous deux aient raison, tout dépend de la considération que l'enseignant a de l'évaluation (Viau, 2009).

Si cette dernière est principalement axée sur la performance et la notation, cela peut engendrer des comparaisons entre élèves qui peuvent diminuer la perception de compétence et une baisse de motivation chez certains d'entre eux (Covington, 1992 cité par Viau, 2009).

Le climat de classe

Pour rendre un climat de classe favorable à la motivation des élèves, plusieurs conditions doivent être respectées, notamment une relation positive entre les élèves. Celle-ci requiert les conditions suivantes : la sécurité, l'appartenance, la collaboration et le respect. Si celles-ci sont respectées, la dynamique motivationnelle des élèves sera intensifiée et sera propice aux apprentissages (Good et Brophy, 2008 ; Brophy, 2004 ; Stypek, 2002, cités par Viau, 2009).

Les récompenses et les sanctions

Plusieurs études ont démontré que les récompenses et les sanctions ont généralement une influence positive sur la dynamique motivationnelle. En revanche, tous les chercheurs ne sont pas en accord sur leurs effets à long terme sur la motivation des élèves. Good et Brophy (2008) ainsi que Viau (2009) proposent alors d'utiliser des récompenses et des sanctions de manière adéquate et parcimonieuse. Voici les suggestions qu'ils considèrent comme étant les

plus pertinentes : privilégier les récompenses de type informatif, ne pas installer dès le début de l'année des systèmes de récompenses systématiques, utiliser les récompenses pour inciter les élèves à s'investir dans des activités qui sont à leurs yeux ennuyantes, utiliser des récompenses simples, offrir des récompenses pour les progrès réalisés, les efforts faits, le niveau d'engagement, la collaboration dans le travail d'équipe etc, et faire preuve de discrétion lorsqu'on réprimande un élève (Viau, 2009).

Pour chacun de ces cinq facteurs, Viau (2009) propose des *grilles d'auto-observation* permettant à l'enseignant de satisfaire les différentes conditions pour influencer positivement la dynamique motivationnelle des élèves.

3.3 Impact des TIC sur la motivation

Ce chapitre recense divers résultats concernant l'impact des TIC sur la motivation. Il nous faut les prendre en considération car nous pensons que les TIC peuvent être une source de motivation à la fois intrinsèque et extrinsèque pour les élèves. L'ouvrage de Viau (2009) recense justement diverses études ayant établi certaines conclusions quant à l'impact de l'utilisation des TIC sur la motivation.

Il cite tout d'abord Newhouse (2002), qui, grâce à ces diverses études, est arrivé à la conclusion que les élèves développent de meilleures capacités dans les diverses matières scolaires et envers eux-mêmes car ils aiment travailler sur les ordinateurs.

Burns et Ungerleider (2002) ont conclu que la motivation des élèves au secondaire est positivement améliorée grâce aux TIC. Elle est notamment plus marquée chez les garçons que chez les filles. Cependant, les deux chercheurs précisent que leurs résultats pourraient être faussés car les recherches qu'ils ont analysées comportaient des problèmes méthodologiques.

Viau mentionne également Waxman, Lin et Michko (2003), qui soulignent que les élèves qui n'utilisent pas les TIC ont une attitude plus négative envers elles ainsi qu'envers eux-mêmes contrairement aux élèves qui les utilisent.

Il existe un centre international qui effectue des recherches sur l'intégration des technologies dans le domaine de l'éducation (Center for Applied Research in Educational Technology, CARET). Le CARET explique que les TIC augmentent la motivation et l'intérêt des élèves car elles permettent : la production et le partage de travaux en ligne ; l'utilisation de logiciels (jeux éducatifs, simulation, etc) appropriés aux apprenants qui favorisent leur réussite et qui

développe leur maîtrise de connaissance et leurs habiletés.

Pour finir, Viau présente les recherches effectuées dans le cycle post-secondaire de Barrette (2005) qui démontrent que les logiciels centrés sur la performance de l'apprenant diminuent son intérêt et sa motivation.

Ces divers résultats nous encouragent d'autant plus à penser que les TIC peuvent avoir une influence positive sur la motivation des élèves. Nous retenons principalement les résultats du CARET qui souligne que l'utilisation de logiciels appropriés peut susciter l'intérêt des élèves et les motiver. Il faut néanmoins être attentif à la manière de les introduire en classe de sorte à ne pas axer son utilisation sur la performance des élèves. Nous considérons que *Quizlet* est justement un logiciel pouvant convenir aux apprenants, nous reviendrons là-dessus dans le chapitre 3.5.

3.4 Les logiciels

Il existe différents types de logiciels pédagogiques que nous allons brièvement définir grâce au texte de De Vries (2001), puis nous nous attarderons sur une présentation détaillée de la plate-forme web *Quizlet*.

3.4.1 Les différents types de logiciels

De Vries (2001) définit huit types de logiciels qui ont des fonctions pédagogiques et des caractéristiques différentes. Voici un tableau qui classe ces différents types de logiciels :

Fonction pédagogique	Type de logiciel	Théorie	Tâche	Connaissances
Présenter de l'information	tutoriel	cognitiviste	lire	présentation ordonnée
Dispenser des exercices	exercices répétés	behavioriste	faire des exercices	association
Véritablement enseigner	tuteur intelligent	cognitiviste	dialoguer	représentation
Captiver l'attention et la motivation de l'élève	jeu éducatif	principalement behavioriste	jouer	
Fournir un espace d'exploration	hypermédia	cognitiviste constructiviste	explorer	présentation en accès libre
Fournir un environnement pour la découverte de lois naturelles	simulation	constructiviste cognition située	manipuler, observer	modélisation
Fournir un environnement pour la découverte de domaines abstraits	micro-monde	constructiviste	construire	matérialisation
Fournir un espace d'échange entre élèves	apprentissage collaboratif	cognition située	discuter	construction de l'élève

Tableau 1: Fonction pédagogique des différents types de logiciels (tiré de De Vries, 2001)

Nous estimons que *Quizlet* pourrait être associé à deux fonctions de deux types de logiciels présentés ci-dessus. Nous présenterons dans le chapitre suivant que *Quizlet* dispense principalement un certain nombre d'exercices répétés qui sont parfois présentés sous forme de jeux de sorte à captiver l'attention et la motivation des élèves.

3.4.2 Quizlet

Quizlet est une plate-forme web anglophone créée en 2005. Ce site web se présente comme étant un outil d'éducation que nous qualifions comme étant un mélange de deux logiciels que nous avons présenté dans le chapitre précédent : *exercices répétés* et *jeu éducatif*. Le principal atout de *Quizlet* est qu'il est entièrement personnalisable. En effet, chaque utilisateur peut créer son propre vocabulaire qu'il peut partager avec toute la communauté *Quizlet* et sa classe. Même si le site n'est disponible qu'en anglais, sa prise en main ne demande que très peu de

temps d'adaptation. Il propose une version gratuite (version *student*) et une version payante (version *teacher*) qui n'ont qu'une différence minimale mais non négligeable : la version payante permet de suivre l'évolution des apprenants.

Le principe est très simple : pour débiter, il suffit de créer une classe (*class*) que les différents utilisateurs pourront rejoindre afin d'accéder aux différents *sets* (liste de vocabulaire, exercices) que le maître de classe a créés. Un *set* se présente en deux colonnes dans lesquelles on doit faire correspondre deux éléments (deux mots, deux phrases, une image et un mot, deux images etc.). Dans notre cas, une colonne est utilisée pour la traduction française et l'autre pour l'allemand. Lorsque l'enseignant crée un *set*, les élèves de la classe peuvent ensuite y accéder et peuvent utiliser un certain nombre d'outils d'apprentissage pour s'entraîner, à savoir :

- L'outil *Flashcards* (cartes flash) est simplement une version virtuelle des cartes de vocabulaire que l'on demande parfois aux élèves de créer pour la révision du vocabulaire d'une langue étrangère. Ainsi, les élèves écrivent en français sur un côté de la carte et la traduction de l'autre côté. L'avantage avec *Quizlet*, c'est que ces cartes sont générées automatiquement à partir du *set*. On peut donc apprendre avec ces cartes virtuelles, en les retournant simplement par un simple clic (ou une simple pression si l'on utilise un(e) smartphone/tablette).
- L'outil *Learn* (apprentissage) demande aux élèves de traduire le mot affiché à l'écran. Si l'élève ne connaît pas la réponse, il peut alors cliquer sur « Don't know » et il doit alors recopier le mot demandé. La copie de la bonne réponse est également demandée à chaque fois que l'apprenant fait une erreur .
- L'outil *Speller* (exercice d'écoute) propose aux élèves d'écouter un mot que *Quizlet* dicte puis de le retranscrire. Les pré-enregistrements sont disponibles dans la plupart des langues, mais l'élève peut également avoir la possibilité d'entendre la voix de son enseignant si ce dernier a enregistré sa voix lors de la création du *set*. Cette fonctionnalité n'est disponible qu'avec la version payante.
- Le *Scatter* (cartes éparpillées) est un jeu où l'élève se retrouve avec des cartes de mots dans les deux langues qu'il doit faire correspondre le plus rapidement possible en les glissant les unes sur les autres.

- L'outil *Space Race* (course) est un exercice où des mots défilent de gauche à droite de l'écran et l'élève doit écrire la traduction de ces mots avant qu'ils ne disparaissent de l'écran. Dans le courant de notre recherche, ce jeu a été renommé *Gravity* et son design a également été changé, mais son principe reste exactement le même.
- L'outil *Test* est une option qui génère automatiquement un test avec différentes formes d'exercices. Il est possible de choisir si tous les mots du *set* sont évalués ou non, ainsi que de sélectionner les types d'exercices que l'on souhaite voir apparaître. Les exercices proposés sont multiples : il y a de la simple traduction (dans un sens ou dans l'autre), de la correspondance (relier le mot avec la bonne traduction), des questions à choix multiples et un vrai/faux. La longueur du test est également adaptable.
- L'outil *Live* (compétition en direct) permet à l'enseignant de créer une partie et d'inviter ses élèves à la rejoindre. Deux équipes sont créées et ces dernières doivent trouver les réponses plus rapidement que les autres équipes. Il aurait été intéressant de proposer cette fonctionnalité aux élèves, mais cette dernière n'était pas disponible lors de la prise de données.

Tous les outils présentés ci-dessus sont disponibles avec la version gratuite, sauf *Live* qui ne peut être activé que par un enseignant (compte *teacher*/payant). Vous trouverez des captures d'écran légendées (cf. annexes 1 à 8) afin d'avoir une vision d'ensemble de ce programme.

Il nous semble également important de préciser les éléments suivants :

- L'accessibilité au caractère spécial « umlaut » est facilitée pour les élèves : ils n'ont pas besoin de connaître la commande à effectuer sur le clavier, car le caractère désiré est disponible par un simple clic sous la fenêtre de réponse.
- Il est possible de choisir si l'on veut traduire dans le sens français-allemand ou allemand-français.
- Il est possible de sélectionner les mots de notre choix de sorte à ne réviser que ceux-ci. Pour cela, il suffit de les mettre dans les favoris (*Star this term*) et ensuite de sélectionner l'option pour ne réviser que ceux-ci (*Study starred terms only*) (cf. annexe 9).

Outils choisis pour notre recherche

Les différents outils cités dans le chapitre précédant sont ceux qui sont disponibles sur ordinateur. L'application pour smartphones et tablettes ne propose que trois de ces outils, à savoir : l'outil *Flashcards* (appelées *Cards* sur l'application), l'outil *Learn* et finalement l'outil *Scatter* (appelé *Match* sur l'application). Comme nous nous sommes rendu compte au préalable que tous nos élèves n'avaient pas forcément accès à un ordinateur, nous avons choisi de présenter uniquement les trois outils communs à tous les supports.

Les outils *Flashcards* et *Learn* appartiennent au type de logiciel « exercices répétés » tandis que l'outil *Scatter* est un « jeu éducatif ». Comme nous l'avons précédemment indiqué, Viau (2009) s'est basé sur les recherches de Barrette (2005) pour démontrer que les logiciels uniquement centrés sur la performance de l'apprenant diminuent son intérêt et sa motivation. Ainsi, il nous a semblé important de proposer aux élèves un logiciel de type « jeu éducatif » en plus de ceux de type « exercices répétés ». Si nous avons choisi d'utiliser tout de même les logiciels *Flashcard* et *Learn*, c'est parce que nous jugeons nécessaire d'apprendre au préalable avec les logiciels de type « exercices répétés » et ensuite d'entraîner ces mots avec un jeu. Nous avons donc proposé une démarche allant dans ce sens-là aux élèves.

3.5 L'impact de *Quizlet* sur la dynamique motivationnelle des élèves

Nous pensons que *Quizlet* est un logiciel qui permettrait d'augmenter la dynamique motivationnelle chez les élèves. Ce chapitre présente donc quelques facteurs qui nous semblent importants de mettre en lien avec les différentes sources de perceptions présentées précédemment (c.f. chapitre 3.2) afin d'exploiter pleinement le potentiel de *Quizlet*.

Nous pensons que la manière de présenter *Quizlet* aux élèves doit avoir un caractère original qui sort du quotidien de la classe. Pour cela, l'enseignant doit faire appel à son savoir-faire pour intéresser ses élèves dès le début. Nous pensons également qu'il faut tirer profit du fait que les élèves de la génération actuelle baignent dans une société entièrement pourvue de TIC. Ainsi, si l'école permet aux élèves de se rendre compte que les technologies peuvent être un outil d'apprentissage bénéfique et pas seulement un outil de divertissement, nous sommes persuadés que cela pourrait garantir de meilleurs résultats aux élèves. Cela relève principalement de la perception de la valeur de l'activité.

Viau (2009) indique aussi que la perception de contrôlabilité peut influencer positivement la

dynamique motivationnelle de l'élève. Avec *Quizlet*, l'élève peut choisir entre plusieurs fonctionnalités qu'il peut également personnaliser en fonction de ses difficultés. En effet, si un des outils de *Quizlet* ne lui convient pas, il peut choisir d'en utiliser un autre. De plus, s'il voit qu'il peine à apprendre certains mots en particulier, il pourra choisir de ne travailler que ceux-ci.

La perception que l'élève a de sa compétence peut être mise en lien avec sa perception de contrôlabilité. De ce fait, si l'élève contrôle adéquatement *Quizlet*, cela pourrait avoir une influence positive sur ses résultats et ainsi accentuer la perception de sa compétence. Pour que cela soit possible, il est important que l'enseignant mette en évidence les différentes possibilités que propose *Quizlet* et que les élèves prennent conscience que c'est à eux de personnaliser leurs apprentissages.

Il est intéressant de souligner que les différents facteurs relatifs à la classe présentés ci-dessus concernent principalement l'enseignant et l'activité pédagogique qu'il propose.

4. Démarche de la recherche

Dans ce chapitre, nous présentons la population utilisée pour notre recherche, les outils pour récolter nos données et la méthode d'analyse des résultats.

4.1 Population

Nous avons récolté les données auprès d'élèves de 10 à 12 ans. Nous avons choisi des élèves de 7P car l'apprentissage du vocabulaire allemand est plus conséquent que dans les degrés 5P et 6P. Notre prise de données a été effectuée sur un échantillon de 31 élèves de deux classes différentes (15 filles et 16 garçons). Pour cette recherche, nous les nommerons de la manière suivante : « classe A » et « classe B ». Nous attribuerons également un numéro à chaque élève : l'élève 1 de la classe A sera donc appelé par le raccourci « 1A », l'élève 7 de la classe B « 7B », etc. Sur le nombre total d'élèves sur lequel nous avons récolté nos données, 14 font partie de la classe A et 17 appartiennent à la classe B.

4.2 Méthode et outils de recherche

Chacun d'entre nous s'est occupé de sa propre classe. Celui d'entre nous qui s'est occupé de la classe A a pu à la fois enseigner les leçons d'allemand et récolter les données. Le second n'a en revanche que récolté les données dans la classe B, car l'horaire de sa praticienne formatrice ne lui offrait pas la possibilité d'enseigner l'allemand. Ainsi, il a dû s'arranger avec une collègue de cette dernière qui a eu la gentillesse de lui accorder une vingtaine de minutes par semaine sur l'une de ses périodes d'allemand pour lui permettre d'effectuer la prise de données.

Notre prise de données s'est effectuée sur 6 semaines. Nous avons créé six tests formatifs d'allemand que nous avons fait passer aux deux classes. Chacun des tests effectués portait sur les mêmes mots du vocabulaire et la manière de corriger ainsi que l'échelle étaient les mêmes pour tous les deux (cf annexes 10 à 15) . Pour déterminer si *Quizlet* a un impact positif sur la dynamique motivationnelle des élèves, nous avons décidé de comparer l'apprentissage du vocabulaire allemand selon deux méthodes :

- La méthode que nous nommons « traditionnelle » dans laquelle nous regroupons les stratégies classiques d'apprentissage sur supports physiques telles que : la révision avec des cartes sur lesquelles les élèves écrivent d'un côté le mot allemand et de l'autre sa traduction, la révision directement avec le livre de vocabulaire ou toutes autres

méthodes classiques usuellement utilisées par les élèves.

- La méthode avec *Quizlet*, qui consiste à utiliser les fonctionnalités virtuelles qu'il propose.

L'apprentissage traditionnel s'est effectué selon la méthode de prédilection des élèves et l'apprentissage avec *Quizlet* s'est effectué sur ordinateurs, smartphones ou tablettes. Pour déterminer sur quel support chaque élève a travaillé, nous avons écrit une lettre aux parents pour qu'ils nous informent de ceci. Par la même occasion, nous leur avons également demandé leur accord pour que leur enfant participe à la recherche.

L'une des classes a commencé par faire les trois premiers tests en apprenant uniquement avec *Quizlet*, tandis que l'autre effectuait ces mêmes tests en apprenant le vocabulaire de manière traditionnelle. Puis, nous avons inversé les méthodes d'apprentissage pour les trois derniers tests. Ainsi, chaque classe a effectué trois tests en apprenant de manière classique et trois tests en apprenant uniquement avec *Quizlet*¹. Les notes des tests ont été recensées afin d'être analysées dans l'optique de pouvoir comparer les différences d'apprentissage avec l'une ou l'autre des méthodes.

En plus des notes récoltées, nous avons également créé des questionnaires individuels destinés aux élèves. Chaque élève en a rempli un en début de recherche et un second en fin de recherche (cf. annexes 16 et 17). Pour créer ces documents, nous nous sommes inspirés du « questionnaire maison » selon l'exemple de Viau (2009). Ils nous permettront de mesurer la différence de motivation pour chaque élève avant et après avoir utilisé *Quizlet*.

1. Le contrôle de l'utilisation de *Quizlet* par les élèves a ses limites, nous les détaillerons dans le chapitre 5.3.

5. Résultats, analyses et interprétations

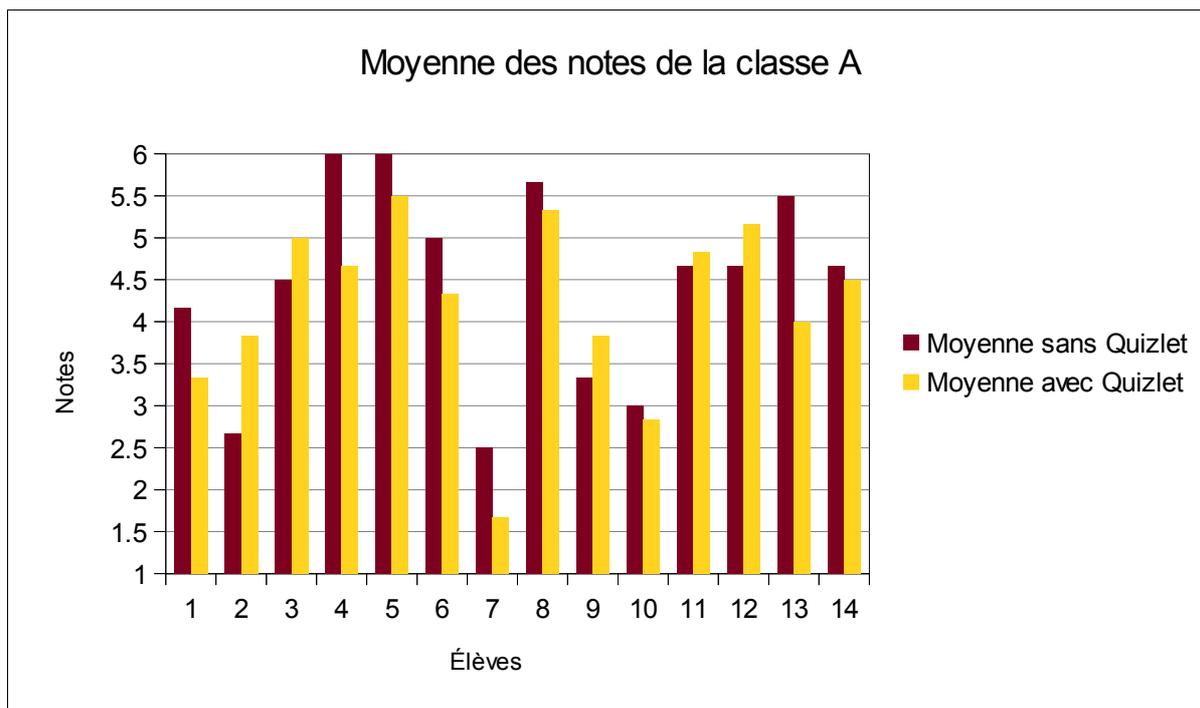
Dans ce chapitre, nous exposons les résultats obtenus sur le terrain durant notre recherche, ainsi que l'analyse et certaines interprétations de ceux-ci.

5.1 Résultats des tests formatifs

Nous commençons par la présentation des résultats relatifs aux tests effectués en classe. Les deux premiers graphiques illustrent la moyenne des résultats obtenus pour chaque élève avec et sans l'utilisation de *Quizlet*. Un graphique présente les résultats la classe A et le second ceux de la classe B. Le troisième et le quatrième graphique présentent les moyennes de classe des trois tests effectués avec et sans *Quizlet*. Le cinquième graphique montre l'évolution des moyennes de chaque classe. Le dernier graphique expose la moyenne de ces six tests, c'est-à-dire la moyenne générale de l'ensemble des résultats obtenus avec *Quizlet* et de ceux obtenus sans *Quizlet*.

Pour chaque test, les élèves ont été notés de la même manière : nous avons décidé de ne pas descendre en dessous de la note de 2 pour ces tests formatifs, ainsi les notes vont de 2 à 6. Cependant, deux élèves ont obtenu la note de 1 lors d'un test car ils ont rendu feuille blanche.

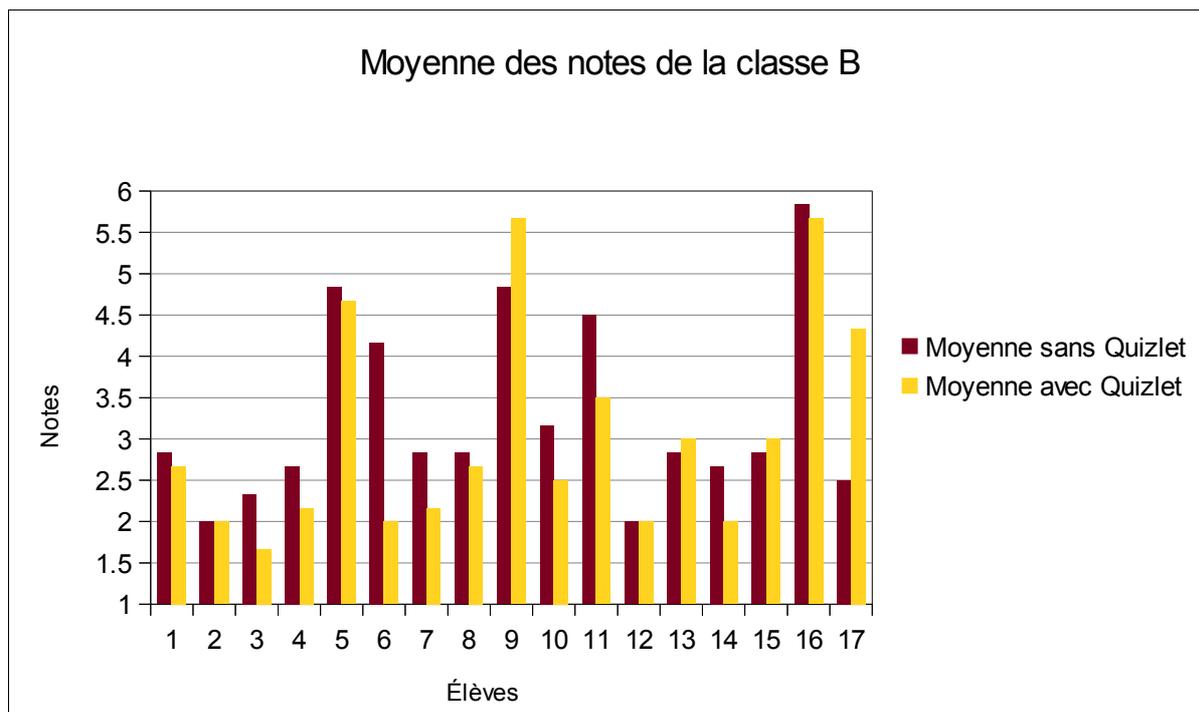
Nous avons comptabilisé les erreurs de la manière suivante : les déterminants valent 0.5pt et les noms valent 1pt (0.5pt pour la majuscule et 0.5pt pour l'orthographe). La marque du pluriel des noms vaut 0.5pt lorsqu'elle est demandée. Les erreurs liées aux pronoms, à la conjugaison et aux adjectifs sont pénalisées de 0.5pt. L'oubli de la majuscule en début de phrase ou de la ponctuation est sanctionné de 0.5pt.



Graphique 1: Moyenne des notes de la classe A

Ce premier graphique présente les moyennes de chaque élève de la classe A pour les trois tests effectués sans *Quizlet* (en bordeaux) ainsi que les moyennes pour les trois tests réalisés avec *Quizlet* (en jaune). Par exemple, si nous prenons l'élève 1, ses notes pour les trois premiers tests sont 4, 4 et 4.5 ce qui lui fait une moyenne de 4.16. Puis pour les trois derniers tests, ses notes sont 5, 2.5 et 2.5 ce qui lui fait une moyenne de 3.33.

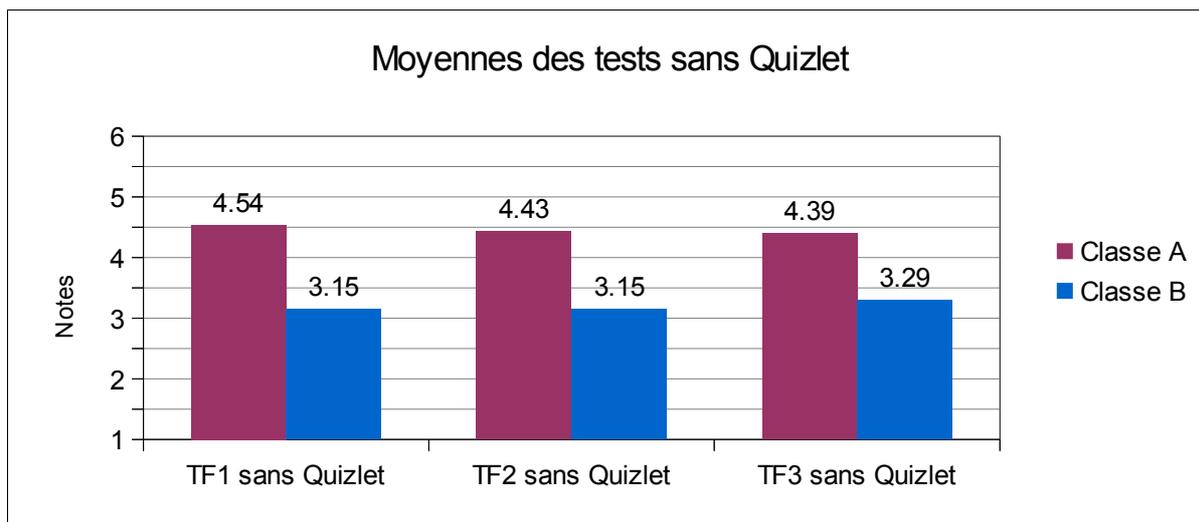
Ici nous pouvons voir que neuf élèves sur les quatorze ont de meilleures moyennes sans l'utilisation de *Quizlet* contre cinq élèves qui ont de meilleurs résultats avec *Quizlet*. À ce stade-là, il serait tentant de déduire qu'une majorité des élèves de la classe A obtiennent de meilleurs résultats en apprenant de manière traditionnelle, mais la valeur-p que nous avons obtenue en effectuant un T-test révèle que la différence entre les résultats n'est pas significative.



Graphique 2: Moyenne des notes de la classe B

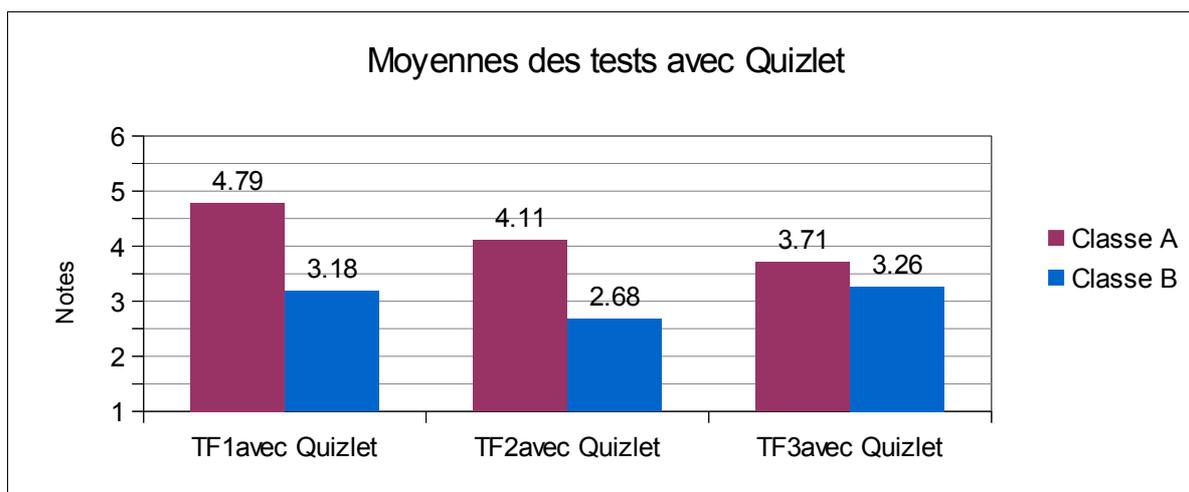
Ce second graphique présente les moyennes de chaque élève de la classe B pour les trois tests effectués sans *Quizlet* (en bordeaux) ainsi que les moyennes pour les trois tests effectués avec *Quizlet* (en jaune). Ici, onze élèves sur les dix-sept ont des meilleures moyennes pour les tests exécutés sans *Quizlet*. Quatre élèves ont de meilleurs résultats avec l'utilisation de *Quizlet* et deux élèves obtiennent des moyennes identiques avec et sans *Quizlet*.

Comme pour le graphique n°1, nous sommes tentés de déduire que la plupart des élèves obtiennent des meilleurs résultats lorsqu'ils utilisent leur propre méthode de révision plutôt qu'en utilisant *Quizlet*, mais le T-test que nous avons effectué révèle que la différence entre les résultats n'est pas significative.



Graphique 3: Moyenne des tests sans Quizlet

Ce graphique illustre les trois moyennes de classe des résultats obtenus par les élèves pour les tests travaillés sans *Quizlet*. Nous pouvons observer que les moyennes propres à chaque classe sont plutôt constantes. En effet, elles ne varient que des quelques dixièmes.

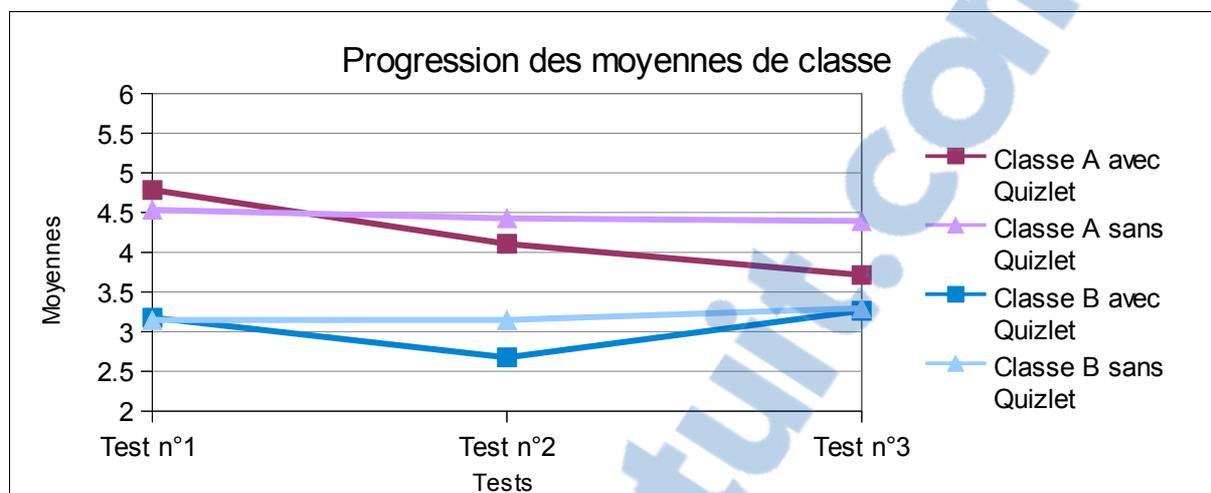


Graphique 4: Moyennes des tests avec Quizlet

En ce qui concerne les tests révisés avec *Quizlet*, nous constatons deux phénomènes différents dans les deux classes. La moyenne des notes de la classe A diminue de plus d'un point entre le premier et le troisième test. Quant aux moyennes des notes de la classe B, nous constatons une décroissance entre le premier et le second test, puis une nette augmentation entre le second et le troisième test.

Les moyennes de la classe B sont toutes inférieures à celles de la classe A, ce qui pourrait se traduire par un niveau d'implication différent d'une classe à l'autre. D'autres raisons

pourraient justifier cet écart, mais nous avons fait le choix de ne pas nous pencher là-dessus, car notre recherche n'a pas pour but de comparer les deux classes.



Graphique 5: Progression des moyennes de classe

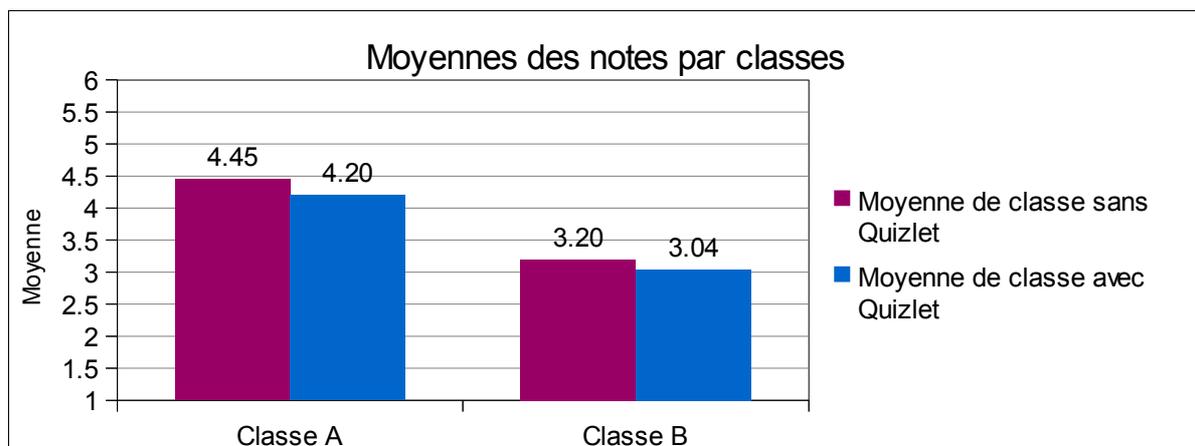
Ce graphique comporte les mêmes données que pour les graphiques n°4 et n°5, mais nous avons décidé de les disposer en ligne afin de mieux observer l'évolution des moyennes tout au long de notre recherche. De manière générale, les moyennes obtenues lors des tests révisés sans *Quizlet* sont plutôt constantes et les moyennes relevées pour les tests appris avec *Quizlet* sont changeantes.

Il est intéressant de relever que la moyenne du premier test effectué avec *Quizlet* est supérieure à la moyenne du premier test sans l'utilisation de *Quizlet* dans les deux classes : 4.79 contre 4.54 pour la classe A et 3.18 contre 3.15 pour la classe B. Nous interprétons cela comme étant une manifestation d'un intérêt poussé des élèves pour *Quizlet*. L'attrait du nouveau a peut être poussé les élèves à tester les nombreux outils que propose le logiciel et de ce fait, ils ont probablement passé plus de temps à réviser leur vocabulaire. Notons également que c'est l'unique moment de notre recherche où les élèves obtiennent de meilleurs résultats avec *Quizlet*.

Dans les deux classes, la moyenne du second test travaillé avec *Quizlet* est inférieure à la première. Nous imaginons que ce phénomène pourrait être dû au fait que l'attrait du nouveau n'était plus en vigueur à ce moment-là et que les élèves ont réalisé que *Quizlet* n'est pas uniquement un jeu, mais bel et bien une méthode d'apprentissage du vocabulaire allemand qui vise le même objectif que l'apprentissage avec la méthode traditionnelle : connaître son vocabulaire allemand. Dans les deux cas, il faut faire l'effort de réviser quotidiennement.

Les résultats obtenus pour la moyenne du troisième test est également identique dans chaque classe : la moyenne des tests effectués avec *Quizlet* est inférieure à la moyenne des tests révisés sans *Quizlet*.

Nous relevons néanmoins un phénomène particulier concernant les moyennes des tests effectués avec *Quizlet* dans la classe B : la meilleure moyenne des trois est celle du dernier test. Nous interprétons cela comme étant une manifestation des élèves ayant réussi à s'appropriier le logiciel *Quizlet* au bout de quelques essais en décelant quelle fonction de celui-ci leur convenait le mieux.



Graphique 6: Moyennes des notes par classes

Ce graphique montre la moyenne des notes obtenues par les élèves de la classe A et de la classe B pour les tests révisés avec et sans *Quizlet*. Nous pouvons constater que les moyennes des deux classes pour les trois tests révisés avec *Quizlet* sont plus basses.

Synthèse

Si l'on synthétise les éléments principaux de ce sous-chapitre, nous dégagons deux généralités de nos interprétations :

Tout d'abord, les moyennes des notes obtenues par les élèves en révisant de manière traditionnelle sont à une exception près, toutes supérieures à celles révisées avec *Quizlet*. Ainsi, nous pouvons en déduire que notre échantillon d'élèves est plus compétent en apprenant de manière traditionnelle.

Deuxièmement, la régularité des moyennes de classe dans le cas de l'apprentissage sans *Quizlet* nous indique que les élèves apprennent d'une manière qui est fiable et qui leur convient. Cependant, l'irrégularité des moyennes de classe relevées lorsque les élèves ont

appris avec *Quizlet* démontre selon nous que la prise en main du logiciel peut prendre du temps. De plus, nous pensons que l'attrait du nouveau fait son effet au début, mais qu'il se dissipe rapidement. Ainsi, nous envisageons que cette baisse d'intérêt peut avoir un impact sur l'efficacité des révisions.

Au vu des données obtenues, nous concluons donc que les élèves apprennent mieux sans utiliser *Quizlet*. En revanche, comme nous l'avons déjà mentionnée précédemment, il faut garder à l'esprit que nous avons effectué un T-Test pour calculer si la différence entre les résultats des notes effectuées avec et sans *Quizlet* est significative ou non. Une valeur-p de 0.25 révèle que cette différence n'est pas significative.

5.2 Résultats des questionnaires

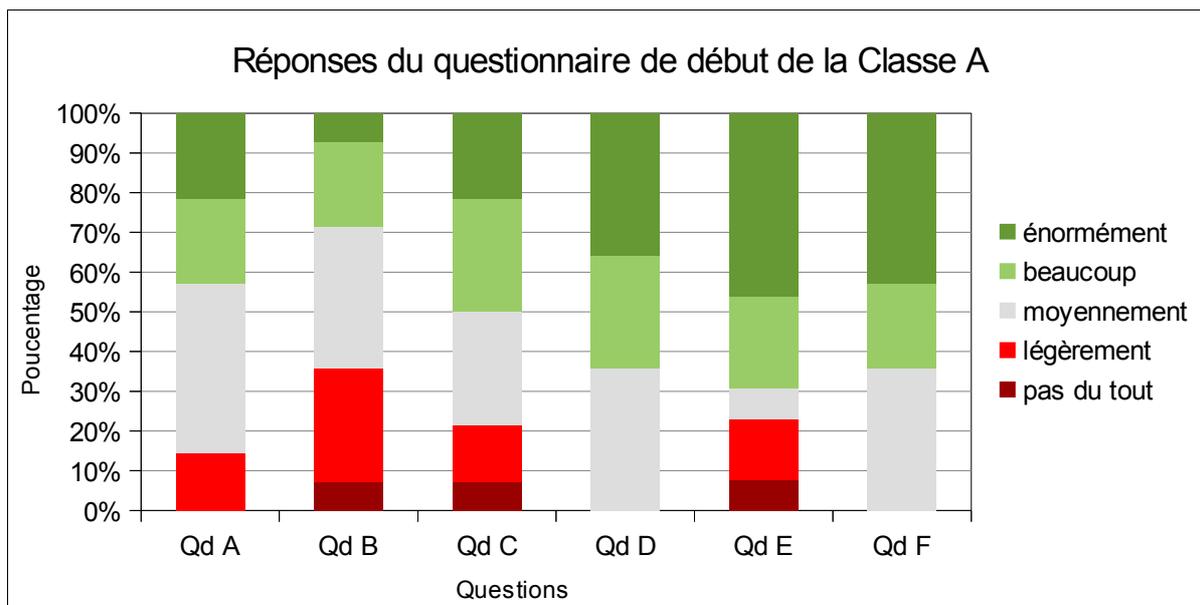
Dans la seconde partie de ce chapitre, nous exposerons les réponses des élèves dans les questionnaires individuels complétés au début et en fin de recherche.

5.2.1 Questions fermées

La première partie des deux questionnaires comprenait à eux deux onze questions que nous appellerons Qd A, Qd B, Qd C, Qd D, Qd E et Qd F pour le questionnaire du début de recherche et Qf A, Qf B, Qf C, Qf D et Qf E pour le questionnaire de fin de recherche. Les questions « Qd » correspondent respectivement aux questions 1, 2, 3, 4, 5a et 6 du questionnaire du début de recherche et les questions « Qf » correspondent respectivement aux questions 1, 2, 3, 4 et 5a du questionnaire de fin de recherche (cf. annexes 16 et 17). Voici les onze questions posées aux élèves :

- Qd A : L'apprentissage du vocabulaire allemand t'intéresse-t-il ?
- Qd B : De manière générale, apprendre ton vocabulaire allemand te motive-t-il ?
- Qd C : As-tu de la facilité à apprendre ton vocabulaire allemand ?
- Qd D : Selon toi, est-ce que tes résultats du TF correspondent au travail que tu as fourni ?
- Qd E : Penses-tu qu'une méthode d'apprentissage avec l'ordinateur te motiverait davantage ?
- Qd F : Penses-tu que le vocabulaire allemand que tu apprends te sera utile pour ton avenir ?
- Qf A : L'apprentissage du vocabulaire allemand avec Quizlet t'intéresse-t-il ?
- Qf B : L'apprentissage du vocabulaire allemand avec Quizlet te motive-t-il ?
- Qf C : As-tu de la facilité à apprendre ton vocabulaire allemand avec Quizlet ?
- Qf D : Selon toi, est-ce que tes résultats du TF correspondent au travail que tu as fourni en apprenant avec Quizlet ?
- Qf E : En conclusion, penses-tu que l'apprentissage du vocabulaire allemand avec Quizlet est plus motivant qu'apprendre avec le livres/les cartes, etc ?

Les élèves avaient le choix entre diverses réponses imposées pour répondre aux différentes questions : 1 = pas du tout / 2 = légèrement / 3 = moyennement / 4 = beaucoup / 5 = énormément



Graphique 7: Réponses du questionnaire de début de la classe A

Ce graphique illustre les données récoltées dans la classe A en début de recherche (cf. annexe 16).

Concernant la première question posée aux élèves, nous constatons que de manière générale, leur intérêt pour apprendre leur vocabulaire allemand est plutôt positif. En effet, près de 45% des élèves ont répondu à la réponse par les deux degrés les plus approuvateurs. Un pourcentage plus ou moins similaire des élèves accorde le degré « moyennement » à cette question. Finalement, une minorité d'élèves déclare avoir un intérêt négatif envers l'apprentissage du vocabulaire allemand.

Les résultats de la seconde question attestent qu'environ un tiers des élèves n'éprouvent pas de réelle motivation à apprendre leur vocabulaire allemand. Les deux tiers des élèves restants sont divisés entre les degrés positifs et neutre.

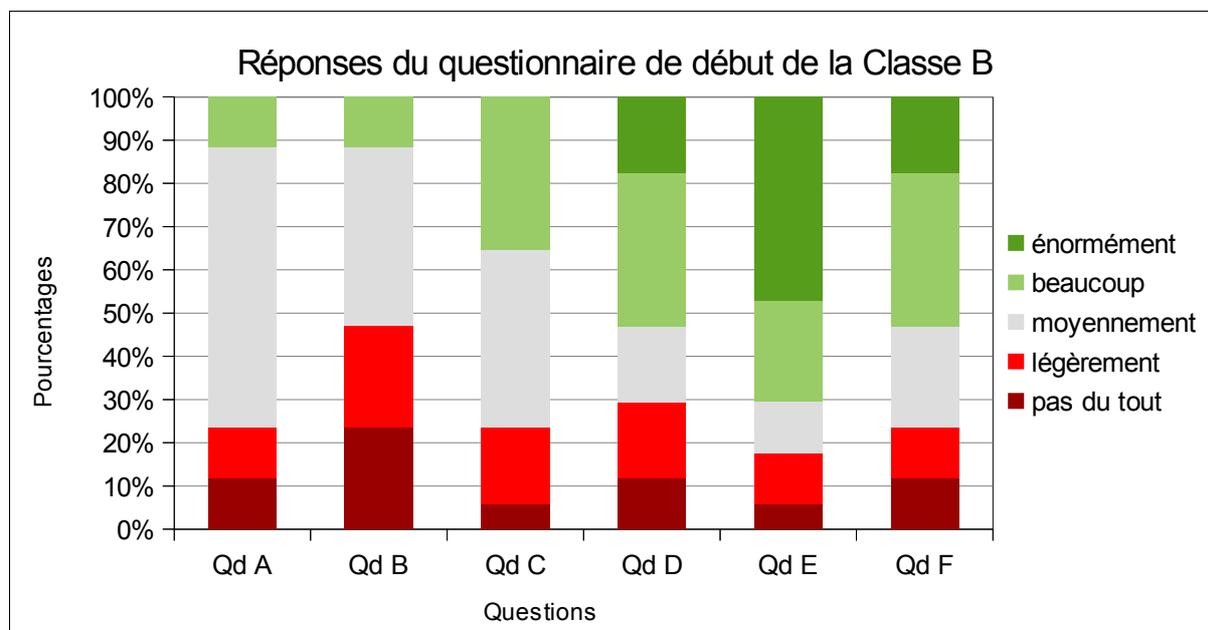
Pour la troisième question concernant le niveau de difficulté à apprendre le vocabulaire allemand, environ 50% de la classe affirme avoir de la facilité à effectuer cela. Trente pour cent des élèves s'accordent sur le fait que la difficulté à apprendre leur vocabulaire est raisonnable. Finalement, 20% des apprenants déclarent que c'est une tâche difficile pour eux.

De manière générale, les élèves cautionnent que les résultats qu'ils ont obtenus aux différents tests sont en adéquation avec le travail qu'ils ont fourni.

En ce qui concerne la question E, environ 75% de la classe pense qu'une méthode

d'apprentissage avec l'ordinateur pourrait les motiver davantage. Parmi ce pourcentage-là, plus de la moitié des élèves ont répondu avec le degré le plus haut que nous proposons. Les 25% restants n'imaginent pas que cela pourrait avoir un effet positif sur leur motivation.

Comme pour la question D, tous les élèves s'entendent sur le fait que l'allemand pourrait leur être utile pour leur avenir.



Graphique 8: Réponses du questionnaire de début de la classe B

Ce graphique illustre les données récoltées dans la classe B en début de recherche (cf. annexe 16).

Les résultats de la première question démontrent que les élèves accordent un intérêt moyen envers l'apprentissage du vocabulaire allemand. Seulement un peu plus de 10% des élèves stipulent avoir une attache plutôt positive à celui-ci, contre un peu plus de 20% qui sont à l'opposé plutôt réticents.

Concernant la seconde question, les réponses montrent qu'environ 45% des élèves n'éprouvent pas de réelle motivation à apprendre leur vocabulaire allemand. À peu près 40% de la classe a une motivation standard et seulement environ 10% affirme avoir une affinité motivante envers cette discipline.

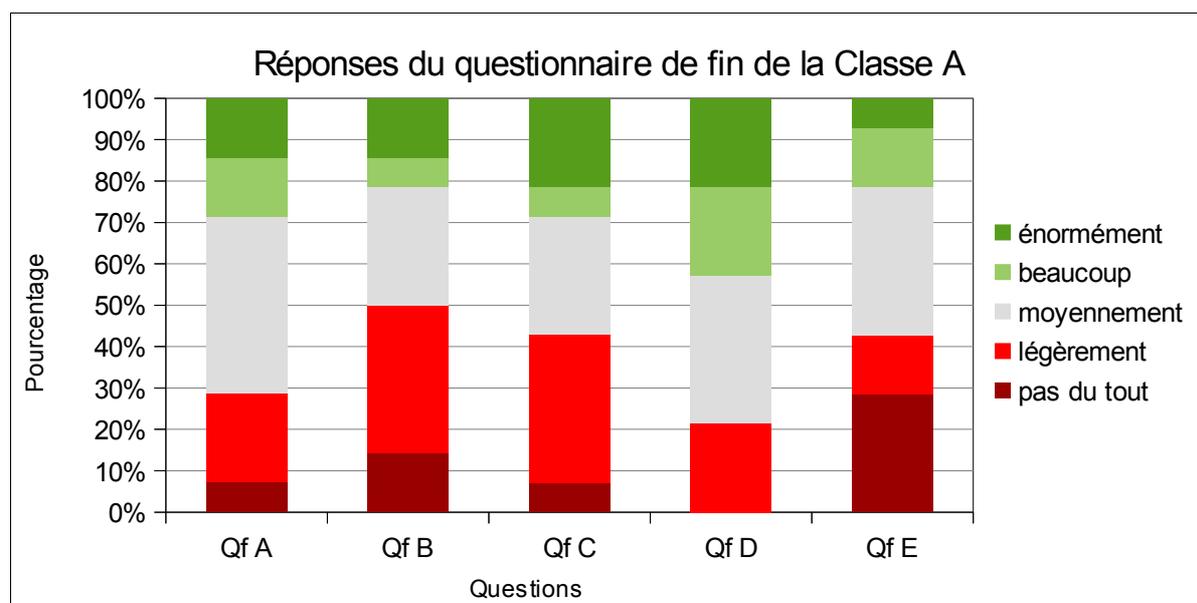
Environ 25% des élèves indiquent avoir de la difficulté plus ou moins poussée à apprendre leur vocabulaire allemand. Un peu moins de 40% de la classe certifie qu'ils ont une difficulté

modérée à apprendre et approximativement 35% des apprenants confient que c'est une tâche facile pour eux.

Près de 30% des sujets estiment que les notes qu'ils ont obtenues aux tests ne correspondent pas au travail qu'ils ont fourni pour l'apprentissage du vocabulaire. Le pourcentage restant atteste que leurs résultats conviennent plus ou moins aux efforts qu'ils ont produit.

En ce qui concerne la question E, les résultats révèlent qu'environ 70% de la classe conçoit qu'un apprentissage avec l'ordinateur serait davantage motivant. D'ailleurs, à peu près 50% des élèves ont répondu avec le degré le plus fort que nous proposons. Près de 20% des apprenants estiment que cela n'aurait pas forcément un impact positif sur leur motivation et le pourcentage restant a une position plutôt neutre.

Pour la dernière question, environ 25% des sujets pensent que l'allemand ne sera pas nécessairement utile pour leur avenir.



Graphique 9: Réponses du questionnaire de fin de la classe A

Ce graphique illustre les données récoltées dans la classe A en fin de recherche (cf. annexe 16).

Pour la première question, environ 30% des élèves semblent plutôt intéressés par l'apprentissage du vocabulaire allemand avec *Quizlet* contre 30% pour qui l'intérêt n'est pas très poussé. Une majorité d'élèves affirment que leur intérêt pour le logiciel est modéré.

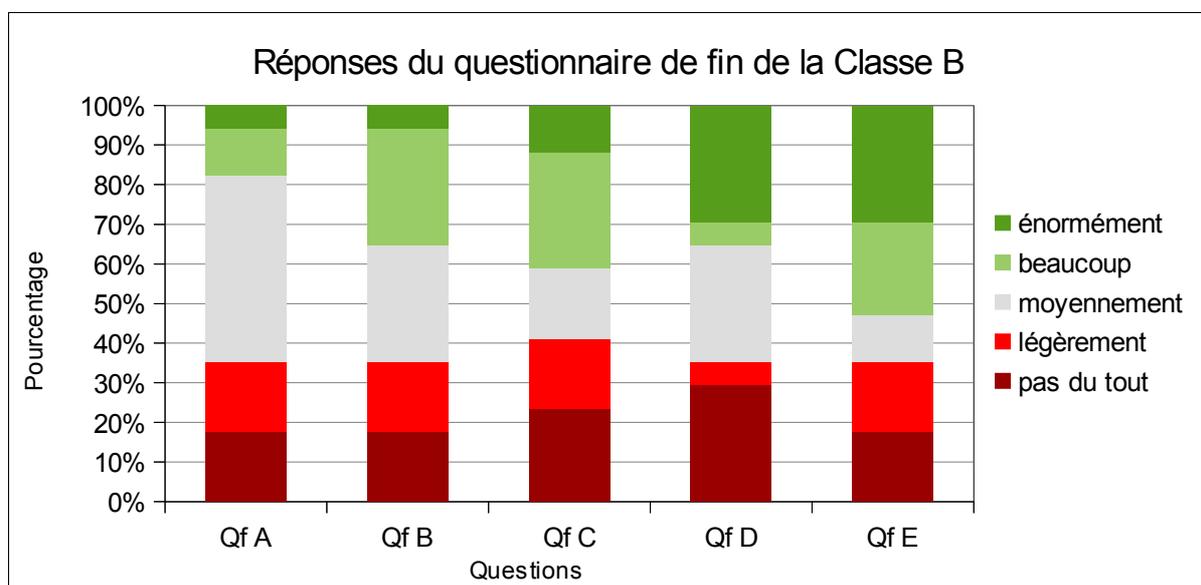
En ce qui concerne la seconde question, nous constatons qu'environ 20% des apprenants sont

plus motivés à apprendre avec *Quizlet*. À peu près 30% d'entre eux indiquent être moyennement motivés par le logiciel et la moitié de la classe annonce être moins motivée avec *Quizlet*.

Trente pour cent des élèves indiquent qu'ils ont plutôt de la facilité à apprendre leur vocabulaire avec *Quizlet*. En revanche, un peu plus de 40% des réponses montrent que les élèves ont de la difficulté à réviser avec le logiciel. Environ 25% des sujets révèlent avoir une facilité moyenne à apprendre avec celui-ci.

Concernant la question D, un peu plus de 20% des apprenants pensent que leurs notes ne correspondent pas au travail qu'ils ont fourni en apprenant avec *Quizlet* contre environ 80% qui témoignent que leurs révisions concordent plus ou moins avec les notes qu'ils ont obtenues.

Les données relevées pour la dernière question démontrent que plus de 40% des élèves sont moins motivés à apprendre avec *Quizlet* plutôt qu'apprendre avec une méthode traditionnelle. Cependant, environ 20% des apprenants affirment le contraire. Les 30% restants ont une motivation retenue quant à l'utilisation du logiciel.



Graphique 10: Réponses du questionnaire de fin de la classe B

Ce graphique illustre les données récoltées dans la classe B en fin de recherche (cf. annexe 16).

Dans cette classe, moins de 20% des élèves déclarent que l'apprentissage avec *Quizlet* les

intéressent et environ 35% certifient le contraire. Quarante pour cent reconnaissent avoir un intérêt moyen pour le logiciel.

Les résultats de la deuxième question permettent de voir qu'approximativement 35% des apprenants avancent que *Quizlet* les motive. À l'opposé, le même pourcentage d'élèves prétendent le contraire. Les 30% restants attestent avoir une motivation retenue.

En ce qui concerne la troisième question, les données exposent que le pourcentage des élèves qui ont de la facilité ou de la difficulté à utiliser *Quizlet* est à peu près égal. Environ 20% des apprenants ont néanmoins répondu que sa prise en main est modérée.

Les réponses de la quatrième question illustrent deux tendances : environ 35% des sujets ne sont pas en accord avec leurs notes obtenues et le travail fourni contre 35% qui sont en adéquation avec cela. Le pourcentage restant est en approbation moyenne avec la correspondance entre leurs notes et leur travail.

Cinquante-cinq pour cent des interrogés stipulent que *Quizlet* les motive davantage qu'une méthode traditionnelle dont 30% ont répondu avec le degré le plus élevé que nous proposons. Trente-cinq pour cent des élèves témoignent qu'apprendre avec le logiciel n'est pas plus motivant qu'apprendre avec la méthode traditionnelle. Les 10% restants prétendent n'être que moyennement plus motivés avec *Quizlet*.

Synthèse

Nous avons choisi de principalement nous attarder sur les questions traitant de la motivation à apprendre le vocabulaire allemand. Nous avons comparé les données relevées avant et après la recherche pour chacune des classes individuellement.

Pour la classe A, les élèves sont divisés quant à la motivation qu'ils ont à apprendre leur vocabulaire allemand de manière traditionnelle. Au début de la recherche, 75% d'entre-eux affirment qu'apprendre leur vocabulaire sur l'ordinateur pourrait être un facteur motivant. Mais finalement, les réponses relevées à la fin de la recherche indique qu'une majorité des élèves pensent que *Quizlet* n'est pas motivant. Quarante pour cent d'entre-eux sont également d'accord pour dire que ce logiciel est moins motivant qu'apprendre avec la méthode traditionnelle.

En ce qui concerne la classe B, 45% de la classe indique qu'apprendre le vocabulaire allemand n'est pas motivant. Au début de la recherche, 70% des élèves pensent qu'apprendre avec

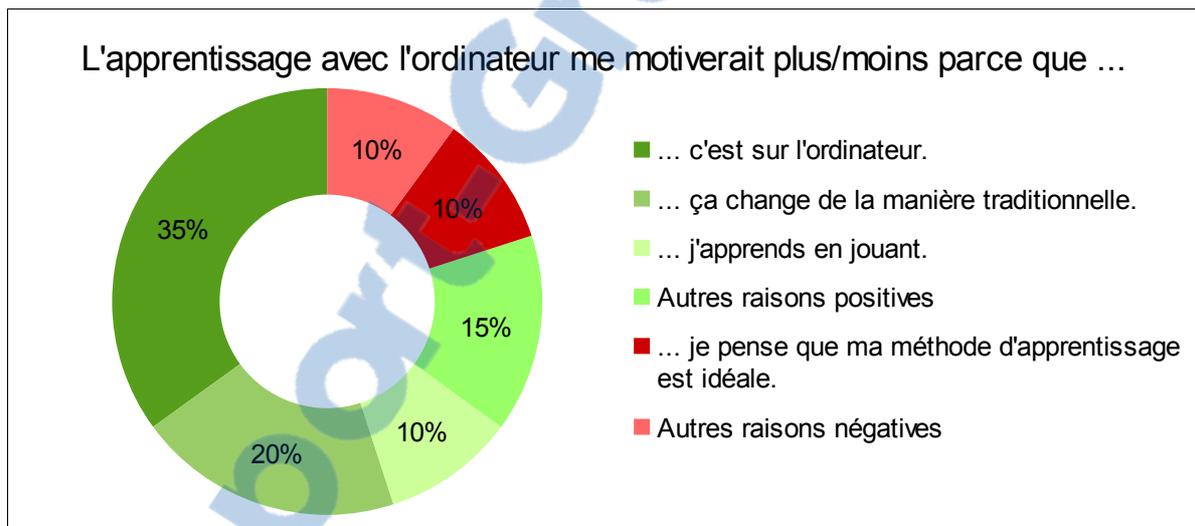
l'ordinateur les motiverait davantage. La classe est divisée sur le fait que *Quizlet* soit motivant, mais une majorité des apprenants conçoivent qu'il est plus motivant d'apprendre avec le logiciel qu'avec une méthode traditionnelle.

5.2.2 Questions ouvertes

Pour réaliser les quatre graphiques ci-dessous, nous avons dégagé plusieurs grandes tendances des réponses données par les élèves dans la deuxième partie des questionnaires où nous leur posions des questions ouvertes.

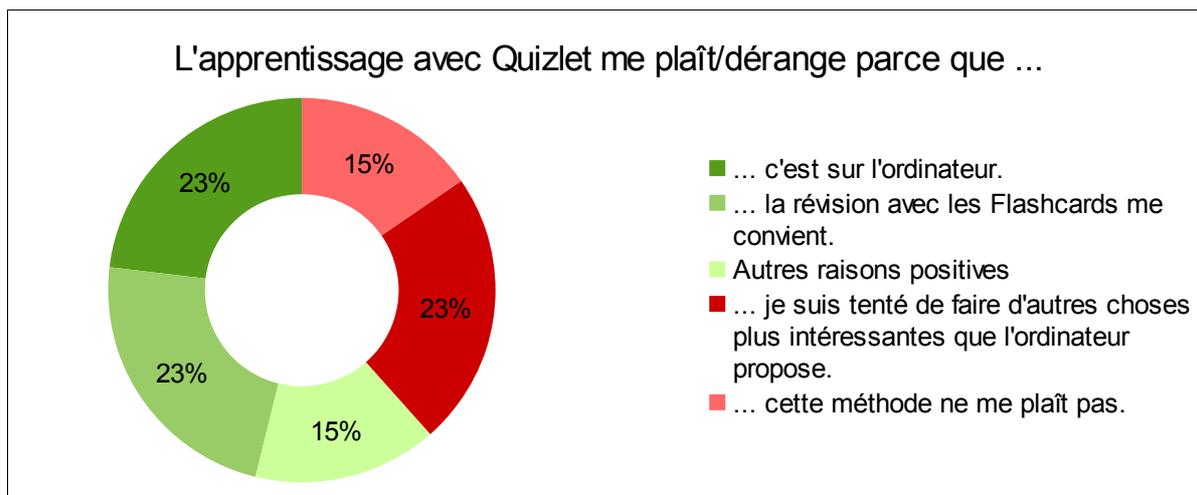
Les données des graphiques n°11 et 13 ont été relevées sur les questionnaires de début de recherche et celles des graphiques n°12 et 14 sur ceux de fin de recherche. Nous avons décidé de garder uniquement les questions 5b des deux questionnaires, la n°7 du questionnaire de fin de recherche et la n°9 du questionnaire de début de recherche. En effet, le nombre de réponses données pour les autres questions n'était pas suffisant pour les exploiter.

Il nous semble également important de mentionner que nous n'avons pas fait de distinctions entre les réponses des élèves de l'une ou de l'autre classe car le but ici est de pouvoir recenser les avis généraux de tous les élèves.



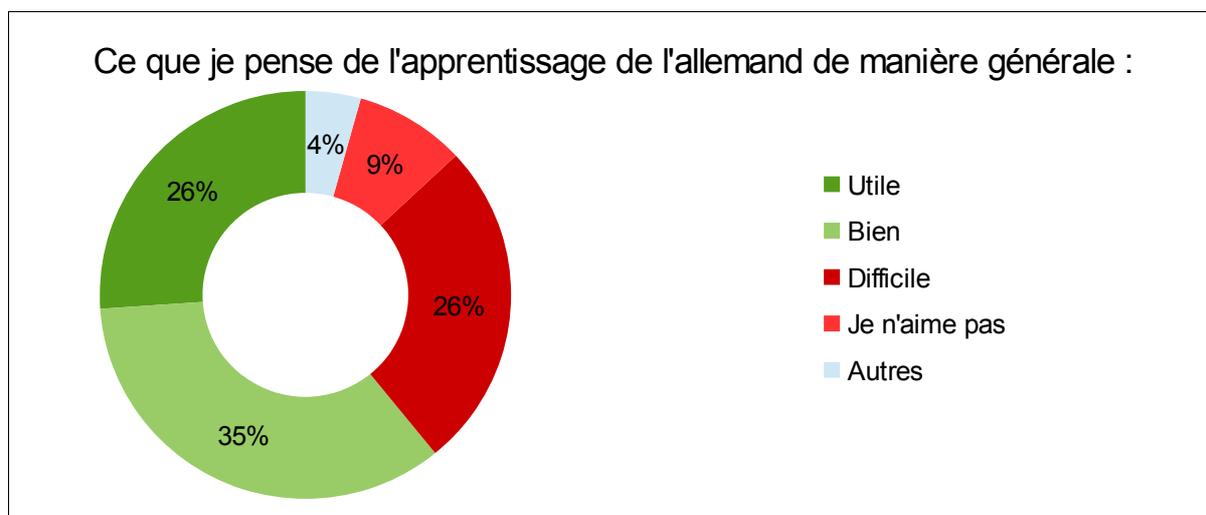
Graphique 11: L'apprentissage avec l'ordinateur me motiverait plus/moins parce que...

Dans ce premier graphique, nous constatons que les élèves qui ont répondu à cette question l'ont fait à 80% de manière positive et à 20% de manière négative. Il est intéressant de souligner que 55% des réponses relèvent le caractère innovant de la méthode d'apprentissage avec *Quizlet*.



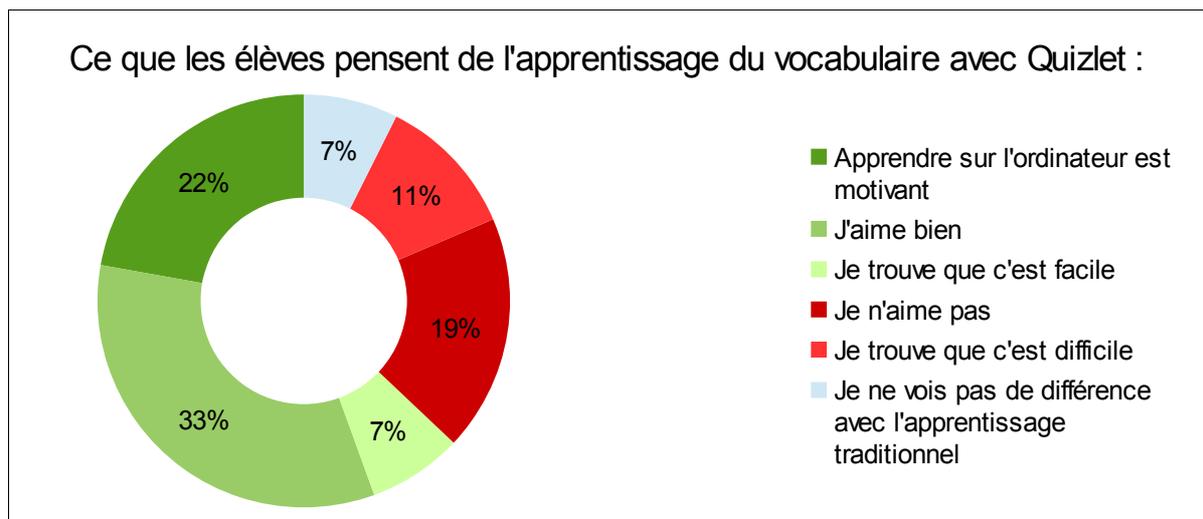
Graphique 12: L'apprentissage avec l'ordinateur me plaît/dérange parce que...

Sur ce second graphique, le pourcentage des sondés qui ont un ressenti positif quant à l'apprentissage avec l'ordinateur est supérieur à ceux qui ont un ressenti négatif. Il nous semble pertinent de relever que 23% des élèves ont apprécié apprendre avec l'ordinateur justement parce qu'ils utilisaient celui-ci. Un pourcentage égal d'élèves a au contraire indiqué que le fait de travailler sur l'ordinateur les tentaient à faire autre chose de plus divertissant.



Graphique 13: Ce que je pense de l'apprentissage de l'allemand de manière générale

Concernant ce graphique, nous pouvons souligner que 61% des sujets ont une vision plutôt positive de l'allemand contre 35% pour qui la considération de cette discipline est négative. Les sondés qui ont donné une raison négative ont principalement accusé le fait que l'allemand est trop difficile pour eux, ce qui ne les aide pas à l'apprécier.



Graphique 14: Ce que les élèves pensent de l'apprentissage du vocabulaire avec Quizlet

Sur ce dernier graphique, 62% des apprenants ont apprécié apprendre avec *Quizlet* tandis que 30% pensent le contraire. Onze pour cent des élèves ont indiqué qu'ils avaient de la difficulté à apprendre leur vocabulaire avec le logiciel contre 7% qui affirment l'opposé.

Synthèse

De manière générale, une majorité des élèves donnent des raisons positives quant à la considération de l'allemand en général. Pour les élèves qui n'ont pas de grande affinité avec cette discipline, ils indiquent que cela est principalement dû à la difficulté de la langue.

La plupart des élèves pensaient en début de recherche que l'apprentissage sur l'ordinateur pourrait les motiver davantage. Ils justifiaient cela en indiquant qu'apprendre avec la technologie pourrait être motivant.

Un nombre majoritaire d'élèves donnent un avis positif quant à ce qu'ils pensent de *Quizlet*. Les élèves qui considèrent qu'apprendre avec *Quizlet* est dérangeant expliquent cela en indiquant qu'ils sont tentés de faire autre chose de plus plaisant que d'apprendre leur vocabulaire.

5.3 Biais et variables

Premièrement, notre récolte de données s'est déroulée sur six semaines. Cette courte période n'est pas représentative d'une année scolaire complète. Les résultats que nous avons relevés ne sont donc valables que pour les six semaines durant lesquelles nous avons effectué notre recherche. Pour que notre étude soit plus viable, nous aurions dû l'effectuer sur toute une année scolaire.

Un second biais potentiel pourrait également être dû au fait de ne pas avoir eu assez d'élèves dans notre échantillon. En effet, trente et un sujets n'est pas idéal pour pouvoir récolter des résultats significatifs.

Un troisième biais probable qui nous semble aussi important de mentionner est la période de l'année choisie. Nous étions proche de la fin du premier semestre scolaire, cela implique beaucoup de tests significatifs au même moment et la fatigue des élèves se fait ressentir. De plus, nous avons eu une rupture de plusieurs semaines entre la passation des trois premiers et des trois derniers tests. En effet, ces deux moments étaient séparés par les vacances scolaires ainsi que la période d'exams qui nous concernait.

Ces trois premiers biais auraient pu être évités si cette recherche n'avait pas été faite dans le contexte d'étudiant dans lequel nous nous trouvons.

Un quatrième biais potentiel que nous avons identifié est le fait que nous n'avions pas de réel contrôle sur la méthode de révision des élèves. Effectivement, il nous était possible de vérifier que les élèves se connectaient sur le site de *Quizlet*, mais rien ne nous indiquait le temps passé sur celui-ci. De plus, nous ne pouvions pas contrôler si les élèves révisaient également de manière traditionnelle alors qu'ils étaient censés ne faire qu'avec *Quizlet*.

Un éventuel autre biais concerne le fait que *Quizlet* n'est pas disponible en français et que l'anglais peut être une barrière quant à sa prise en main.

De plus, nous sommes certains que le fait que les tests aient été formatifs a eu un impact sur l'implication des élèves dans l'apprentissage du vocabulaire. Assurément, nous pensons que si les tests avaient véritablement comptés, les élèves se seraient davantage investis.

Nous avons également relevé un biais potentiel concernant les questionnaires. Certaines des questions ouvertes présentes sur ceux-ci ont été mal comprises par beaucoup d'élèves de la

classe A. Au moment de l'analyse de nos données, nous nous sommes rendu compte que celui d'entre nous qui s'occupait de la classe B avait pris le temps d'expliquer les questions aux élèves alors que celui de la classe A ne l'avait pas fait. Ainsi, les graphiques n°11, 12, 13 et 14 n'ont été conçus qu'avec un nombre limité de réponses.

6. Conclusion

Pour conclure ce travail, nous reviendrons sur notre problématique, nous évoquerons des pistes d'amélioration que nous pourrions mettre en place si nous voulions réitérer cette recherche, nous ferons le bilan des apprentissages que nous avons acquis en réalisant ce travail et nous terminerons par exposer les liens que nous pouvons faire entre cette recherche et notre futur métier.

Dans le cadre de notre recherche, la majorité de notre échantillon d'élèves a obtenu de meilleures notes lorsqu'ils n'utilisent pas *Quizlet*, néanmoins ces résultats ne sont pas exploitables au vu de la valeur-p indiquant que cette différence n'est pas significative. Paradoxalement, les avis globaux de nos sujets concernant le logiciel sont généralement positifs. De plus, les conclusions que nous pouvons tirer des réponses des questionnaires diffèrent d'une classe à l'autre. Les élèves de la classe A sont majoritairement convaincus que *Quizlet* n'a pas d'impact positif sur leur motivation tandis que les réponses de ceux de la classe B indiquent le contraire.

Malgré le fait qu'il soit possible de tirer des conclusions de nos résultats telles que celles que nous avons citées ci-dessus, il n'est pas possible de répondre à notre problématique car les résultats de notre recherche ne sont pas concluants. En effet, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, de nombreux biais et variables ont influencé nos résultats et nous ne pouvons donc pas considérer qu'ils sont démonstratifs.

Si nous voulions renouveler cette recherche, nous devrions tout d'abord veiller à ce que l'échantillon d'élèves auprès duquel nous prendrions nos données soit beaucoup plus conséquent que celui-ci. Il serait également nécessaire qu'elle se déroule sur toute une année scolaire de sorte à ce que les tests sur lesquels nous récolterions nos résultats soient plus nombreux. Nous pensons également qu'il serait plus judicieux que ces tests ne soient pas formatifs, mais qu'ils comptent bel et bien dans les moyennes scolaires.

En revanche, une telle décision est à réfléchir sur le plan éthique. En effet, si nous avons choisi de ne pas effectuer des tests qui comptent réellement dans la moyenne des élèves, c'est parce que nous les avons obligés à utiliser *Quizlet* pendant un certain temps même si ce dernier ne leur convenait pas du tout. Si nous avons voulu que les notes comptent dans la moyenne de l'année, il aurait fallu idéalement laisser les élèves se familiariser avec cet outil

en utilisant à la fois *Quizlet* et la méthode d'apprentissage traditionnelle pendant une période plus ou moins longue. Nous pourrions ensuite observer si certains apprenants se détacheraient petit à petit du support « cahier » afin de n'utiliser plus que *Quizlet*. Ainsi, nous considérons qu'il serait plus honnête de faire passer des tests réellement comptabilisés dans de telles conditions.

En réalisant ce travail, nous avons appris comment réaliser une recherche. En effet, mettre en place une problématique que l'on vérifie concrètement avec des données que l'on récolte personnellement sur le terrain était quelque chose de nouveau pour nous. Nous nous sommes rendu compte que le côté organisationnel d'une telle étude n'est pas négligeable et que l'analyse des données est un élément conséquent.

Dans notre futur métier, nous sommes tous deux d'accord pour dire que nous proposerons l'utilisation de *Quizlet* à nos élèves et que nous étendrons son utilisation à d'autres disciplines que l'allemand. Nous sommes maintenant conscients que cette méthode ne convient pas forcément à tous les élèves et qu'il ne faudra donc pas l'imposer. Ainsi, il faudra la proposer aux élèves en expliquant que c'est un outil d'apprentissage parmi d'autres et accepter que chacun soit libre de l'utiliser ou non.

Pour conclure ce travail, nous sortons de notre formation enrichis de nombreux apprentissages. Ce mémoire nous aura permis de nous rendre compte qu'il faut veiller aux ressentis des élèves et que notre impression personnelle face à un outil d'apprentissage n'est pas forcément transposable chez eux.

7. Références bibliographiques

- Barrette, C. (2005). Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois. *Clic*, n°57, www.clic.ntic.org, consulté en juin 2015.
- Burns, T.C. & Ungerleider, C.S. (2002). Information and Communication Technologies in Elementary and Secondary Education : State of the Art Review. *Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, Information Technology and Learning*.
- De Vries, E. (2001). Les logiciel d'apprentissage : panoplie ou éventail ? *Revue française de la pédagogie*, 137. 105-116.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2006). Motivation et réussite scolaire. *Dunod*.
- Piché, S. (2003). Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire. *Université laval faculté des sciences et de l'éducation*, chap.1.
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Ryan, M.R. & Deci, L.D. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Viau, R. (2009). La motivation en contexte scolaire. *De Boek*.

8. Annexes :

The screenshot displays the Quizlet web interface. At the top, there is a blue navigation bar with the Quizlet logo, a search bar, a 'Create a Set' button, and a user profile for 'maraisprof'. The main content area is divided into a left sidebar and a central panel. The sidebar contains a 'Welcome!' section with links for 'Latest Activity', 'Your Sets & Classes', and 'Settings'. Below this are sections for 'YOUR CLASSES' (listing 'Maraisclasse' and a 'Join or create a class' link), 'YOUR FOLDERS' (with a 'New folder' link), and 'QUIZLET NEWS' (with a recent post from Joanna). The central panel shows the 'Maraisclasse' class page, which includes a header with the class name and location, a row of animal icons, and tabs for 'Class Sets', 'Class Members', and 'Invite Students'. A button 'Add a Set' and 'Edit Class Options' are visible. The main content of the class page states 'This class has 1 set' and lists 'EINHEIT 6' with 26 terms, added by 'maraisprof' in April 2015. A 'Remove' button is present next to the set name.

Annexe 1 : Capture d'écran « rejoindre une classe » (<https://quizlet.com/>)

The screenshot shows the Quizlet website's 'Create a new study set' page. At the top, there is a blue navigation bar with the Quizlet logo, a search bar, a 'Create a Set' button, an 'Upgrade to Teacher' button, and a user profile for 'maraisprof'. Below the navigation bar, the main heading is 'Create a new study set' with a green 'Create' button. A form for 'Set title' and 'Add description' is present, with a large white text input field. To the right of the input field, there are two options: 'Visible to everyone Change' and 'Editable by just me Change'. Below the form, there are two columns: 'Terms' and 'Definitions', each with a 'Choose language' link. An 'Import' button is located to the right of the 'Definitions' column. Below these columns, there are five rows of input fields for terms and definitions. Each row has a number (1-5) on the left. To the right of each row, there are three icons: 'Add...' with a picture icon, a microphone icon, and a magnifying glass icon. A 'Keyboard Shortcuts' link is located at the bottom right of the page.

	Terms	Definitions	
	Choose language	Choose language	Keyboard Shortcuts
1	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Add...
2	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Add...
3	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Add...
4	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Add...
5	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Add...

Annexe 2 : Capture d'écran « créer un Set » (<https://quizlet.com/>)

Quizlet Cards Learn Speller Test Scatter Race maraisprof

← Back to progress on EINHEIT 6

blau

Click to flip ↻

1 of 26
Keyboard Shortcuts

MOTION
Flip Flow

AUDIO
On Off
[Advanced](#)

START WITH
German
Both Sides
French

Shuffle Play

The image is a screenshot of the Quizlet website interface. At the top, there is a dark blue navigation bar with the Quizlet logo and several menu items: 'Cards', 'Learn', 'Speller', 'Test', 'Scatter', and 'Race'. On the right side of this bar, there is a user profile icon and the name 'maraisprof'. Below the navigation bar, there is a light gray bar with a back arrow and the text 'Back to progress on EINHEIT 6'. The main content area is a large white rectangle containing a flashcard. The flashcard is currently showing the word 'blau' in a black serif font. In the top right corner of the flashcard, there is a small star icon. In the bottom right corner, there is a button that says 'Click to flip' with a circular arrow icon. Below the flashcard, there is a progress indicator showing '1 of 26' and a 'Keyboard Shortcuts' link. To the right of the main content area, there is a settings panel with several sections: 'MOTION' with 'Flip' and 'Flow' buttons; 'AUDIO' with 'On' and 'Off' buttons and a link to 'Advanced'; 'START WITH' with 'German', 'Both Sides', and 'French' buttons; and 'Shuffle' and 'Play' buttons at the bottom.

Annexe 3 : Capture d'écran « Flashcards » (<https://quizlet.com/>)

Quizlet

Cards Learn Speller Test Scatter Race

maraisprof

← Back to progress on EINHEIT 6

Remaining 19

Incorrect 2

Correct 5

Start Over

Options

See German first

Speak text

rouge

Give Up

Answer

ö ü

Annexe 4 : Capture d'écran « Learn » (<https://quizlet.com/>)

Quizlet Cards Learn **Speller** Test Scatter Race maraisprof

← Back to progress on EINHEIT 6

0%
0/7

Speak German (Fast)

replay audio

ö ü

le canari

Remove ads on Quizlet

Annexe 5 : Capture d'écran «Speller » (<https://quizlet.com/>)

Quizlet Cards Learn Speller **Test** Scatter Race 

← Back to progress on EINHEIT 6

5 Written questions Print test

- rosa

é
- grün
- vert clair
- dunkelblau
- die Katze

5 Matching questions

- grau a jaune
- brun b der Vogel
- ... c gris

Question types

- Written
- Matching
- Multiple choice
- True/False

Start with

- German
- French
- Both

Question limit

of 26 available terms

[Create new test](#)

Annexe 6 : Capture d'écran « Test » (<https://quizlet.com/>)

0:08.6
Your Record **None**

grün

das Meerschweinchen

la tortue

braun

rouge

le poisson rouge

bleu foncé

gelb

dunkelblau

brun

der Goldfisch

die Schildkröte

rot

vert

jaune

le cobaye

Annexe 7 : Capture d'écran « Scatter » (<https://quizlet.com/>)

Quizlet Cards Learn Speller Test Scatter Race maraisprof

← Back to progress on EINHEIT 6

High Scores Instructions Start Over Pause

der Goldfisch

das Meerschweinchen

LEVEL: 1 SCORE: 0
CORRECT: 0
LIVES: ♡♡

Show... German Hide Symbols/Accents

Annexe 8 : Capture d'écran « Race » (<https://quizlet.com/>)

Quizlet Search Quizlet Create a Study Set Upgrade to Quizlet Plus MEP1516...

Wortschatz E3 31-42

13 terms by MEP1516P TEACHER added to ClasseAllVoc

STUDY Flashcards Learn 8% finished Speller Test **PLAY** Scatter Gravity **TOOLS** Copy Add to Class Add to Folder Share Print More

List Scores Info

Most Missed Original Alphabetical

Study all 13 terms Study 2 ★ terms only

le chien, les chiens	der Hund, die Hunde	★ 🔊
le poisson, les poissons	der Fisch, die Fische	★ 🔊
le vélo	das Fahrrad	☆ 🔊
le pain	das Brot	☆ 🔊
la banane, les bananes	die Banane, die Bananen	☆ 🔊
le chocolat	die Schokolade	☆ 🔊
apprendre, j'apprends, tu apprends, il apprend	lernen, ich lerne, du lernst, er lernt	☆ 🔊

Annexe 9 : Capture d'écran « Starred terms » (<https://quizlet.com/>)

Klasse : _____

Nom d'utilisateur : _____

Datum : _____

Vorname : _____

Test formatif n°1 : E2 Wörter 13 – 24

Punkte : ___ / 16

Kleine Note : _____

1. le chat, pl.

2. savoir (faire quelque chose), je sais, tu sais

3. Je nage **volontiers**.

4. D'où ?

5. la flûte

6. l'animal, pl.

7. venir, je viens, il vient

8. Je viens **d'**Autriche.

Viel Glück !

Annexe 10 : Test formatif n°1

Klasse : _____

Nom d'utilisateur : _____

Datum : _____

Vorname : _____

Test formatif n°2 : E2 Wörter 25 – 34

Punkte : ___ / 17

Kleine Note : _____

1. court ≠ long

2. faire, tu fais, il fait

3. J'ai 11 ans.

4. Ça fait plaisir.

5. la maison, pl.

6. la ville

7. aller (en véhicule), je viens, tu viens

8. chanter, tu chantes, il chante

Viel Glück !

Klasse : _____

Nom d'utilisateur : _____

Datum : _____

Vorname : _____

Test formatif n°3 : E2 Wörter 35 – 46

Punkte : ___ / 16.5

Kleine Note : _____

1. la question, pl.

2. poser des questions, demander, je pose des questions, tu

3. J'écris des phrases.

4. aujourd'hui

5. le café

6. Bois-tu **volontiers** du thé ?

7. dire, je dis, il dit

8. la phrase, pl.

Viel Glück !

Klasse : _____

Nom d'utilisateur : _____

Datum : _____

Vorname : _____

Test formatif n°4 : E3 Wörter 1 – 18

Punkte : ___ / 16

Kleine Note : _____

1. le crayon, pl.

2. le livre, pl.

3. le dictionnaire

4. la trousse

5. le billet (train, bus, ...)

6. le stylo à bille, pl.

7. la plume, pl.

8. le pantalon de gymnastique

Viel Glück !

Klasse : _____

Nom d'utilisateur : _____

Datum : _____

Vorname : _____

Test formatif n°5 : E3 Wörter 19 – 30

Punkte : ___ / 20

Kleine Note : _____

1. l'écolière, pl.

2. Ce sont **des** livres.

3. le maître, pl.

4. La maîtresse écrit **au** tableau.

5. Qu'est-ce **donc** cela ?

6. l'ordinateur

7. J'écris des phrases **dans** mon cahier.

8. l'écolier

Viel Glück !

Klasse : _____

Nom d'utilisateur : _____

Datum : _____

Vorname : _____

Test formatif n°6 : E3 Wörter 31 – 42

Punkte : ___ / 17

Kleine Note : _____

1. le jeu, pl.

2. répondre, tu réponds, il répond

3. le poisson, pl.

4. juste ≠ faux

5. le vélo

6. apprendre, tu apprends, il apprend

7. J'apprends **des** mots.

8. la banane, pl.

Viel Glück !

Annexe 15 : Test formatif n°6

Questionnaire à remplir au début de la recherche

Merci de répondre aux questions le plus **sincèrement** possible ! Ne coche qu'une seule case par question. Ce questionnaire est anonyme, c'est-à-dire que nous ne pouvons pas savoir qui répond aux questions.

Légende : 1= pas du tout / 2= légèrement / 3= moyennement / 4= beaucoup / 5= énormément

Questions :	1	2	3	4	5
1. L'apprentissage du vocabulaire allemand t'intéresse-t-il ?					
2. De manière générale, apprendre ton vocabulaire d'allemand te motive-t-il ?					
3. As-tu de la facilité à apprendre ton vocabulaire allemand ?					
4. Selon toi, est-ce que tes résultats du TF correspondent au travail que tu as fourni ?					
5a. Penses-tu qu'une méthode d'apprentissage avec l'ordinateur te motiverait davantage ?*					
6. Penses-tu que le vocabulaire allemand que tu apprends te sera utile pour ton avenir ?					

5b* Pour quelle(s) raison(s) ? _____

7. Combien de temps par semaine consacres-tu à apprendre ton vocabulaire allemand ? _____

8. De manière générale, que penses-tu de l'enseignement de l'allemand ? _____

9. De manière générale, que penses-tu de l'apprentissage du vocabulaire allemand ? _____

Annexe 16 : Questionnaire du début de la recherche

Questionnaire à remplir en fin de la recherche

Merci de répondre aux questions le plus **sincèrement** possible ! Ne coche qu'une seule case par question. Ce questionnaire est anonyme, c'est-à-dire que nous ne pouvons pas savoir qui répond aux questions.

Légende : 1= pas du tout / 2= légèrement / 3= moyennement / 4= beaucoup / 5= énormément

Questions :	1	2	3	4	5
1. L'apprentissage du vocabulaire allemand avec <i>Quizlet</i> t'intéresse-t-il ?					
2. L'apprentissage du vocabulaire allemand avec <i>Quizlet</i> te motive-t-il ?					
3. As-tu de la facilité à apprendre ton vocabulaire allemand avec <i>Quizlet</i> ?					
4. Selon toi, est-ce que tes résultats du TF correspondent au travail que tu as fourni en apprenant avec <i>Quizlet</i> ?					
5a. En conclusion, penses-tu que l'apprentissage du vocabulaire allemand avec <i>Quizlet</i> est plus motivant qu'apprendre avec le livre/les cartes etc. ?*					

5b* Qu'est-ce qui t'a plu / dérangé ? _____

6. Combien de temps par jour consacres-tu pour réviser ton vocabulaire allemand avec *Quizlet* ?

7. De manière générale, que penses-tu de l'apprentissage du vocabulaire allemand avec *Quizlet* ? _____

Annexe 17 : Questionnaire de fin de recherche

Résumé

Pour ce travail, nous nous sommes intéressés à l'effet que pouvait avoir les TIC sur la motivation des élèves. Nous nous sommes penchés sur la plate-forme web *Quizlet* qui propose différents outils pour réviser un contenu préalablement défini par l'enseignant. Ainsi, nous avons dirigé notre recherche sur l'impact de *Quizlet* sur la dynamique motivationnelle des élèves dans le cadre de l'apprentissage du vocabulaire allemand. Nous comparons cette méthode d'apprentissage avec les méthodes dites traditionnelles (cartes de révision, listes de vocabulaire, etc).

Nous avons pu constater que les élèves ne sont généralement pas motivés à apprendre leur vocabulaire allemand, nous avons donc fait l'hypothèse que notre recherche nous permettrait de nous rendre compte que *Quizlet* a un impact positif sur la dynamique motivationnelle des élèves.

Nous avons choisis plusieurs dispositifs pour vérifier cela. Nous avons fait passer six tests formatifs dans deux classes différentes. Chacune des deux classes a effectué trois tests en révisant uniquement avec *Quizlet* et les trois autres tests en révisant de manière traditionnelle. Ainsi, nous avons pu mettre en contraste les notes obtenues en révisant avec le logiciel avec celles obtenues en révisant de manière traditionnelle. Nous avons également fait passer des questionnaires en début et en fin de recherche. Ils contenaient des questions ouvertes ainsi que des questions fermées auxquelles les élèves devaient répondre par les propositions suivantes : 1) pas du tout, 2) légèrement, 3) moyennement, 4) beaucoup et 5) énormément. Ces données ont été récoltées sur une période de six semaines.

Nous avons effectué un T-test qui nous a permis de voir que la différence entre les notes obtenues avec et sans *Quizlet* n'était pas significative. Ces résultats ne sont donc pas exploitables, mais nous avons pu interpréter les réponses des questionnaires. Nous avons notamment remarqué que la dynamique motivationnelle différait d'une classe à l'autre et nous en avons donc conclu que *Quizlet* a un impact différent selon l'apprenant.

Mots-clefs : *Quizlet*, élèves, motivation, vocabulaire allemand, apprentissage, méthode