



# La motivation en classe d'anglais: comment donner aux élèves l'envie d'apprendre ?

Alison Gourd Juillan

## ► To cite this version:

Alison Gourd Juillan. La motivation en classe d'anglais: comment donner aux élèves l'envie d'apprendre ?. Education. 2016. dumas-01430096

**HAL Id: dumas-01430096**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01430096>**

Submitted on 9 Jan 2017

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

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

## **Année universitaire 2015-2016**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Second degré***

***Parcours Anglais***

**La motivation en classe d'anglais :  
comment donner aux élèves l'envie  
d'apprendre ?**

**Présenté par Mme Alison GOURD JUILLAN**

**Mémoire de M2 encadré par Mme Samia OUNOUGH**

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	1
<b>L'état de l'art</b> .....	1
1. Qu'est-ce que la motivation ? .....	2
1.1 Définitions .....	2
1.2 La manifestation de la motivation en salle de classe.....	2
2. Principales théories de la motivation .....	3
2.1 La théorie béhavioriste ou comportementaliste .....	3
2.2 La théorie humaniste.....	3
2.3 La théorie cognitiviste .....	3
2.4 La perspective actuelle .....	3
2.4.1 Ma motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque .....	4
3. Le modèle dynamique motivationnelle de Viau .....	4
3.1 Les déterminants .....	5
3.1.1 Les perceptions de l'élève .....	5
3.1.1.1 La perception de la valeur d'une activité .....	5
3.1.1.2 La perception que l'élève a de sa compétence .....	6
3.1.1.3 La perception de la contrôlabilité .....	6
3.2 Explication des indicateurs selon Viau .....	8
3.2.1 Le choix et la persévérance .....	8
3.2.2 L'engagement cognitif .....	8
3.2.3 La performance .....	9
4. Comment augmenter la motivation des élèves ? .....	9
4.1 Les dix conditions de Viau .....	9
4.2 L'évaluation .....	12
5. La motivation et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère .....	12
5.1 La motivation intégrative et la motivation instrumentale .....	12
5.2 D'autres réflexions concernant l'étude d'une langue étrangère .....	13
5.3 Deux études menées en classes de langues étrangères .....	13
5.3.1 Le travail de groupe .....	13
5.3.2 Le projet actionnel-culturel .....	14
6. La situation en France .....	15
6.1 L'approche de l'Education nationale .....	15

6.2 Les obstacles à relever .....	15
6.2.1 La prononciation .....	15
6.2.2 L'exposition à la langue .....	16
6.2.3 Un problème de confiance et d'orgueil .....	16
<b>La problématique</b> .....	17
<b>Méthode</b> .....	18
1. Participants .....	18
2. Matériel et procédure .....	19
2.1 Les centres d'intérêt des élèves .....	19
2.1.1 Le choix de séquences .....	20
2.1.2 Le débat .....	21
2.2 Le choix des activités en classe et les dix conditions de Viau .....	21
2.3 La perception des élèves de leurs capacités .....	22
2.4 La grille de participation .....	22
3. Résultats .....	23
3.1 Les centres d'intérêt des élèves .....	23
3.1.1 Le choix de séquences et les préférences des élèves .....	24
3.1.1.1 Deux exemples d'activités .....	25
3.1.2 Le débat .....	26
3.2 Le choix des activités de classe et les dix conditions de Viau .....	26
3.3 La perception des élèves de leurs capacités .....	27
3.4 La grille de participation .....	28
<b>Discussion</b> .....	28
1. Le profil des élèves .....	28
2. Le débat et les besoins pour l'avenir .....	29
3. Les centres d'intérêt et motivations pour les séquences .....	29
4. Le comportement .....	30
5. Les bonnes notes et la motivation extrinsèque .....	31
6. Comment augmenter la motivation des élèves ? .....	32
7. Limites et perspectives .....	32
<b>Conclusion</b> .....	33
<b>Bibliographie</b> .....	34

## Introduction

En 2011, la Commission européenne a publié la Première Enquête européenne sur les compétences linguistiques. Cette étude, qui avait pour but d'enquêter sur la maîtrise des deux langues étrangères les plus enseignées dans quatorze pays européens, a montré qu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire sur 54 000 élèves seulement 14% des élèves français avaient un niveau d'utilisateur indépendant (B1) en anglais, selon la grille CECRL, contre 82% à Malte et en Suède. Ce problème concerne particulièrement l'anglais, car en espagnol les Français étaient classés à la 9<sup>ème</sup> place, mais l'étude montre qu'il faut réagir pour améliorer les compétences en langues vivantes étrangères (LVE) en France.

Cette publication a provoqué la remarque par le Ministère de l'Éducation nationale à l'Assemblée Nationale en 2013 que pour l'enseignement des LVE « Les résultats des élèves français en la matière sont alarmants » et que l'adoption de certaines mesures comme « faire commencer plus tôt l'apprentissage » à l'école primaire était nécessaire.

Cette mesure est-elle cependant suffisante pour améliorer les résultats en compétences linguistiques ? Selon une étude d'Eurobaromètre menée en 2005, *les Européens et leurs langues*, les Français comptaient parmi les populations les moins motivées pour apprendre une langue vivante étrangère. 40% des personnes interrogées citaient le manque de motivation comme raison principale qui les décourageait d'apprendre une autre langue ; la moyenne européenne était de 30%. Dans la même étude, en réponse à la question quelle langue outre la langue maternelle ils parlaient suffisamment bien pour pouvoir participer à une conversation, seulement 31% des Français ont répondu oui pour l'anglais, contre 49% des allemands et 60% des Néerlandais.

Le niveau de performance en anglais chez les Français serait-il donc dû à un manque de motivation pour apprendre une LVE ? En tant que professeur d'anglais dans un collège situé dans un milieu rural, j'ai choisi d'aborder ce sujet afin de me renseigner davantage sur mes élèves et leurs motivations en cours d'anglais, et sur quelles mesures prendre pour éveiller un désir d'apprendre cette langue, si importante sur la scène mondiale.

Dans la première partie de mon mémoire, je décrirai les principales théories sur la motivation en contexte scolaire, en faisant référence à ses causes et à ses manifestations. Deuxièmement, je présenterai des propositions pour traiter le manque de motivation. Ensuite j'exposerai les enjeux spécifiques relatifs à l'apprentissage d'une langue étrangère et enfin le cas particulier des Français. Dans la deuxième partie je décrirai les recherches que j'ai effectuées sur mes deux classes d'élèves de 4ème et les conclusions que j'ai pu en tirer.

# L'état de l'art

## 1. Qu'est-ce que la motivation ?

Avant d'aborder les enjeux de la motivation, je vais examiner les définitions du terme afin de fixer un point de départ pour le sujet de mon mémoire.

### 1.1 Définitions

La définition du mot « motivation » provient du verbe latin « movere », qui signifie « se déplacer » et donc implique au premier chef la mise en mouvement. Selon Pierre Vianin, professeur spécialisé dans la problématique de la lutte contre l'échec scolaire, « tout apprentissage dépend d'elle. Sans une mise en mouvement initiale, tout apprentissage est impossible » (2006 : 21).

Pour le socio-cognitiviste Rolland Viau, en contexte scolaire l'élève n'est pas en classe pour absorber passivement les savoirs transmis par son professeur, mais pour prendre un rôle actif où il sait utiliser ses savoirs pour accomplir des actions. « ... la motivation en contexte scolaire se définit comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (1994 : 7)

### 1.2 La manifestation de la motivation en salle de classe

Dans cet esprit, Vianin (2006) affirme qu'un élève motivé est donc un élève actif, qui écoute en classe et participe en posant des questions pertinentes, qui consacre du temps à effectuer plus que le nécessaire et réagit rapidement à l'activité proposée.

Selon lui (2006), un manque de motivation en classe se manifeste dans des problèmes de discipline où les élèves se mettent à perturber le bon fonctionnement du cours lorsqu'ils ne perçoivent pas l'enjeu des apprentissages proposés. Parmi de nombreux exemples, l'on peut citer : un refus d'effectuer le travail demandé, l'élève qui travaille très lentement, qui feint de ne pas comprendre, qui oublie ou perd son matériel scolaire, qui est facilement distrait, qui dérange le cours, qui pose des questions ou fait des remarques hors sujet. Leur comportement s'améliore dès qu'une activité les intéresse davantage.

Dans son article récent *Vive la motivation ?* (2015) André Giordan, spécialiste de la didactique, affirme le consensus que la « motivation est indispensable à l'acte d'apprendre, elle devrait être présente en permanence en classe... » (2015 : 1) et apprécie le fait que ce phénomène soit maintenant reconnu, mais déplore le manque d'approche en commun pour le traiter.

## **2. Principales théories de la motivation**

Giordan (2015) fait remarquer que ce n'est que depuis les années 1930 que le mot « motivation » prend une vraie place dans la pédagogie contemporaine, avec la théorie behavioriste. Depuis cette période plusieurs théories ont été élaborées. Je vais décrire ici les principales.

### **2.1 La théorie behavioriste ou comportementaliste**

McCombs et Pope (2000) expliquent que d'après les behavioristes, comme BF Skinner, l'individu apprend selon les effets que les expériences de la vie et les événements extérieurs peuvent exercer sur lui et que sa motivation peut donc être contrôlée par des incitants (*incentives*), c'est à dire le désir d'obtenir une récompense comme un prix ou des bons points, ou par la crainte de subir une punition.

### **2.2 La théorie humaniste**

McCombs et Pope (2000) expliquent que pour les psychologues humanistes, par exemple Abraham Maslow et Carl Rogers, l'individu a une tendance naturelle à progresser. C'est le contact favorable avec d'autres individus et avec des événements qui influencera ce processus et l'aidera à suivre sa tendance naturelle à apprendre.

### **2.3 La théorie cognitiviste**

Plus récemment, ces théories ont été affinées par des perspectives cognitivistes, sociocognitives et sociobehavioristes. La théorie cognitiviste repose sur les perceptions mentales de l'individu en fonction de ses expériences personnelles vécues, de ses connaissances acquises et des liens qu'il construit entre elles. L'individu est donc motivé par les convictions qu'il a de ses capacités, compétences, objectifs, attentes, comment il évalue ses chances de réussite ou d'échec et enfin ses sentiments, qu'ils soient positifs ou négatifs. Les théories sociocognitivistes et sociobehavioristes, quant à elles, mettent l'accent sur l'influence de l'environnement autour de l'individu sur sa motivation à apprendre, comme ses camarades, ses enseignants et ses parents ou des récompenses qu'il peut obtenir.

### **2.4 La perspective actuelle**

McCombs et Pope résument le consensus actuel sur ces théories :

« ...on assiste à l'émergence d'une nouvelle perspective à l'égard de la motivation selon laquelle les élèves sont reconnus capables de comprendre les relations qui existent entre leurs convictions, leurs sentiments et leur motivation. A des niveaux supérieurs de compréhension, les élèves peuvent découvrir qu'ils ont un contrôle personnel sur le contenu et le

fonctionnement de leur pensée, qu'ils peuvent comprendre le rôle même de la pensée et se motiver eux-mêmes. » (2000 : 27)

Selon eux, la motivation est donc inhérente et naturelle et pousse les individus à progresser et à apprendre. L'important est d'aider les élèves à comprendre d'où viennent leurs émotions et leur comportement.

#### **2.4.1 La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque**

Centrale dans la théorie d'autodétermination développée par Edward Deci et Richard Ryan est la distinction entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque, résumée par Vianin (2006). La première se définit par le désir de réaliser une activité **pour** le plaisir et la satisfaction en eux-mêmes. Cette motivation est stimulée par l'intérêt ou la curiosité qu'un individu a pour le sujet et la volonté d'approfondir ses connaissances et ses compétences dans ce domaine. La seconde concerne le désir d'avoir une récompense pour ses réussites, telle qu'une bonne note ou un retour positif (motivation positive), ou d'éviter une punition pour un échec (motivation négative), c'est à dire, que l'apprenant est motivé **par** un objectif extérieur. C'est également l'approche comportementaliste.

Vianin (2006) soutient néanmoins qu'on ne devrait pas chercher à manipuler les gens par des récompenses et des sanctions et que même si un élève trouve du plaisir dans la réalisation d'une tâche, il pourrait finir par la considérer comme un travail s'il reçoit une récompense. De la même façon, l'attribution de notes pourrait avoir pour effet de diminuer le désir de s'engager cognitivement dans des tâches pour des raisons moins scolaires. De plus pour un élève déjà en difficulté et démotivé, une mauvaise note confirmera une image de soi déjà basse. Vianin propose donc de remotiver un élève qui a une motivation intrinsèque très basse avec des récompenses occasionnellement au début, mais ensuite de l'encourager à développer plutôt sa motivation intrinsèque.

### **3. Le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau**

Viau (1994) a créé un modèle de motivation en contexte scolaire qui servira pour détailler les différents aspects de la motivation selon la théorie cognitiviste. Dans ce modèle, les déterminants sont les éléments qui influencent le niveau de motivation de l'élève et sont considérés comme des sources de motivation. Les perceptions de l'élève sont primordiales, l'élève étant acteur principal de sa motivation. Les indicateurs précisent les effets ou conséquences de cette motivation, à savoir la performance de l'élève.



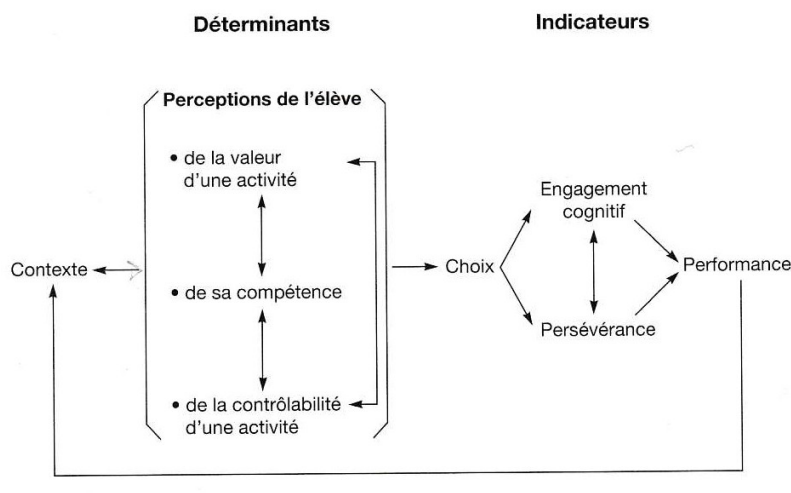


Figure 2.3: Un modèle de motivation en contexte scolaire

(Viau, 1994 : 32)

### 3.1 Les déterminants

#### . 3.1.1 Les perceptions de l'élève

Pour Viau, les perceptions de soi sont « les connaissances qu'une personne a sur elle-même et qu'elle utilise et modifie lorsqu'elle vit des événements. » (1994 : 33). Ces perceptions peuvent être réalistes ou non.

##### . 3.1.1.1 La perception de la valeur d'une activité

L'élève peut juger une activité utile ou non selon les objectifs qu'il cherche à atteindre. La valeur de cette activité pour l'élève peut varier en fonction de ce qu'elle lui apporte. Les buts peuvent être classifiés en buts sociaux et buts scolaires (Wentzel, 1993 ; Viau, 1994).

**Les buts sociaux** : un élève peut s'intéresser plus ou moins à une activité pour établir des relations et se comparer avec ses camarades de classe ou avec l'enseignant, mais cette motivation seule ne l'engagera pas dans une activité à long terme si l'élève n'a pas de buts scolaires.

**Les buts scolaires** : un élève peut choisir de s'engager dans une activité pour que cela lui permette d'acquérir plus de connaissances et de compétences dans la matière (motivation intrinsèque) ou il peut s'impliquer pour obtenir de bonnes notes, des félicitations de la part de l'enseignant ou être tenu en haute estime par ses camarades (motivation extrinsèque). A long terme, un élève peut être motivé par les objectifs professionnels qu'il vise ; un élève qui n'a pas de tels objectifs fixés cherchera plutôt des récompenses à court terme.

Selon l'étude de C. Ames et J. Archer (1988) concernant 176 élèves du secondaire, « les élèves qui valorisent les buts d'apprentissage disent utiliser plus de stratégies d'apprentissage, préférer des tâches comportant des défis de taille, croire plus en leur capacité de réussir et

avoir une attitude plus positive à l'égard de l'école que les élèves qui valorisent les buts de performance. » (Viau, 1994 : 52). Cependant, les élèves qui réussissent le mieux sont ceux qui poursuivent à la fois des buts d'apprentissage, sociaux et de performance. (KR Wentzel et SR Asher, 1993; Viau, 1994).

### *3.1.1.2 La perception que l'élève a de sa compétence*

Il s'agit d'une auto-évaluation de sa capacité ou non à réussir dans l'accomplissement de nouvelles activités. Ceci est le cas dans le contexte scolaire, où l'élève se trouve obligé de faire face à de nouveaux défis dans des conditions imposées (éventuellement en travaillant avec d'autres élèves que ses amis), ce qui pourrait remettre en question ses capacités de réussite. Selon les recherches menées aux États-Unis citées dans l'ouvrage de Viau (1994), si un élève se croit capable de réussir une tâche pédagogique, même s'il la considère difficile ou sans intérêt, il s'engagera au niveau cognitif et persévéra pour l'accomplir. Un élève qui se considère avoir une bonne capacité à réussir valorisera davantage des activités qui ont une difficulté moyenne ou élevée, qui lui offrent plus la possibilité de juger sa compétence, qu'une activité comportant un niveau faible de difficulté.

D'après Viau, l'élève est souvent amené à être influencé par ses performances antérieures, c'est à dire les échecs ou les succès des évaluations passées. Il peut également évaluer sa capacité à réaliser une tâche pendant l'observation de l'exécution d'une activité par l'enseignant ou par d'autres élèves. La persuasion sous la forme d'encouragements par l'enseignant ou d'autres sert à convaincre l'élève qu'il est capable de réussir la tâche.

Comme se surestimer peut être aussi nuisible que de se sous-estimer, il est important que l'enseignant fournisse à l'élève des outils pour qu'il puisse s'auto-évaluer avec plus de précision et ainsi devenir plus responsable de son apprentissage (Viau, 1994).

### *3.1.1.3 La perception de la contrôlabilité*

C'est une perception personnelle qui se définit comme le degré de contrôle qu'un élève croit avoir sur la réalisation d'une activité ou tâche et ses conséquences. Selon Vianin (2006 : 34) un élève en difficulté perdra sa motivation s'il juge une tâche trop complexe pour lui, puisqu'il sent que l'effort qu'il fournit ne portera pas les résultats attendus, en raison de son manque de compétence.

Bernard Weiner (1985 ; Viau 1994) a créé une théorie de perceptions attributionnelles qui influencent les comportements d'une personne en fonction du résultat perçu d'une activité, soit la réussite soit l'échec, et qui influencent par conséquent sa motivation pour cette activité. La théorie de Weiner est clarifiée dans le tableau ci-dessous, suivie de notes explicatives :

Tableau 2.1 : Les causes et les dimensions attributionnelles

	INTERNE		EXTERNE	
	Stable	Modifiable	Stable	Modifiable
<i>Contrôlable</i>	Stratégies d'apprentissage	Effort	Programme scolaire	Perceptions de l'enseignant
<i>Incontrôlable</i>	Aptitudes intellectuelles	Maladie	Niveau de difficulté d'une activité	Humeur de l'enseignant

(Viau, 1994 : 66)

**Le lieu de la cause** : interne (aptitudes intellectuelles, talent, effort, fatigue) ou externe (difficulté d'une tâche, chance, qualité de l'enseignement, camarades).

**La stabilité de la cause** : stable, c'est-à-dire de caractère permanent (intelligence) ; ou modifiable (l'effort). Si un élève croit que l'intelligence est une donnée immuable il hésitera à prendre des risques, mais s'il croit pouvoir développer son intelligence il cherchera des moyens pour la faire évoluer, par exemple en prenant un rôle plus actif dans son apprentissage et en développant des stratégies pour augmenter ses connaissances et ses compétences. L'échec s'associe donc à l'utilisation de mauvaises stratégies.

**Le contrôle de la cause** : la responsabilité de l'élève est contrôlable (l'élève aurait pu agir différemment, s'il avait voulu) ou incontrôlable (l'élève n'a pas de pouvoir sur le résultat). Il faut donc installer chez l'élève le sentiment de maîtriser les causes de ses difficultés et de ses réussites en lui faisant comprendre pourquoi ou comment il a réussi. Si un élève sent qu'il contrôle ou qu'il est responsable de son apprentissage, il aura un niveau élevé d'efficacité personnelle et visera des objectifs précis. Il pensera ainsi réussir, s'investira dans l'activité et sa performance s'améliorera. Dans le cas contraire, si l'élève croit n'avoir aucune influence sur le résultat qu'il essaie d'obtenir et pense qu'il est incapable de réussir malgré ses efforts, il aura une perception d'incontrôlabilité appelée l'impuissance (ou la résignation apprise, *learned helplessness*). Ceux qui ont un niveau bas d'efficacité personnelle n'ont pas d'objectifs précis et ne pensent pas réussir à cause d'un manque d'habilité. (Vianin, 2006)

Les résultats des recherches de MV Covington (1984 ; Viau, 1994) montrent que :

- La majorité des élèves ont tendance à attribuer la réussite aux capacités intellectuelles et l'échec à un manque d'effort ou à des causes externes comme l'incompétence de l'enseignant.
- L'intelligence est perçue lorsque l'on réussit sans avoir fait énormément d'efforts.
- Quelques élèves préfèrent choisir des activités très faciles ou très difficiles pour éviter le risque d'échec ou pour ne pas nuire à leur image en raison de la presque irréalisabilité de la tâche.

- Dans le cas de l'impuissance apprise, les élèves ont tendance à attribuer leurs succès à des causes externes comme la chance et leurs échecs à des causes internes stables et incontrôlables comme l'intelligence.
- Pour se protéger d'une image négative, certains élèves faibles ne fournissent pas d'effort pour accomplir une tâche et attribuent l'échec à une cause modifiable, interne et contrôlable afin de préserver une image positive de leur capacité intellectuelle.

### 3.2 Explication des indicateurs selon Viau (1994)

#### 3.2.1 Le choix et la persévérance

Un élève qui n'est pas motivé a tendance à éviter une activité d'apprentissage, en recourant à des stratégies d'évitement telles que poser des questions qui ne sont pas pertinentes en cours, se lever pour jeter quelque chose à la poubelle, ou passer du temps à étudier une matière qu'il trouve plus motivante.

La persévérance doit être comprise en termes de durée de travail et mène à la réussite si le temps passé à travailler produit des efforts de qualité. Donc, il faut également un engagement cognitif de la part de l'élève.

#### 3.2.2 L'engagement cognitif

L'engagement cognitif est composé de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation utilisées par l'élève lorsqu'il accomplit une activité.

**Les stratégies d'apprentissage** sont des moyens à la disposition de l'élève pour qu'il acquière des savoirs et des savoir-faire, par exemple la **mémorisation** pour retenir des informations à court et à moyen terme, l'**organisation** de ses informations et de ses idées, et l'**élaboration** pour lier des idées, par exemple définir des concepts dans ses propres mots ou les expliquer à un camarade. Ces stratégies d'organisation et d'élaboration rendent l'élève actif cognitivement et la performance est augmentée. Le sentiment de contrôlabilité de l'élève est ainsi renforcé.

**Les stratégies méta-cognitives d'autorégulation** se composent de la **planification**, où l'élève fixe ses objectifs de travail et choisit les stratégies d'apprentissage nécessaires, et du **monitoring** où l'élève évalue et au besoin ajuste ses stratégies d'apprentissage.

L'**auto-évaluation** consiste à évaluer les apprentissages acquis par rapport aux objectifs fixés. L'élève se mesure à lui-même avec l'aide de l'enseignant, utilisant comme bases les connaissances relatives à son niveau d'acquisition et à ses buts à atteindre selon ce qu'on attend de lui.

Les stratégies de **gestion** concernent l'organisation de l'apprentissage, par exemple savoir quand travailler selon ses propres rythmes, où travailler (un lieu calme et éclairé, la meilleure place dans la salle de classe), gérer les ressources humaines (en binôme, en groupe ou seul) et les ressources matérielles qui sont utiles (par exemple dictionnaires ou du matériel audiovisuel)

Les stratégies **motivationnelles** sont : décider de se fixer des buts à atteindre, se donner des défis à relever, se récompenser.

### **3.2.3 La performance**

Selon l'approche sociocognitive, la performance se définit par l'utilisation par l'élève de connaissances, procédures, stratégies d'apprentissage ou d'autorégulation. Elle est une conséquence de la motivation, mais peut aussi être une source de motivation ou de manque de motivation selon les résultats obtenus.

## **4. Comment augmenter la motivation des élèves ?**

Selon les recherches (McCombs et Pope, 2000), les élèves sont plus motivés d'une part s'ils sentent que les activités les engagent personnellement et activement selon leurs intérêts et besoins. D'autre part s'il y a un élément de choix qui les laisse exercer du contrôle sur leur apprentissage en fonction de leurs capacités pour qu'ils aient plus de chance de réussite. L'environnement d'apprentissage doit assurer un bon rapport avec des enseignants qui servent de modèles dans leur enthousiasme pour la matière et qui veillent à ce que les tâches et les supports correspondent aux besoins et aux capacités des élèves. Les enseignants doivent également veiller à ce qu'il y ait un climat de respect favorable et encourageant qui valorise les contributions et offre aux élèves l'occasion de prendre des risques sans craindre ni l'échec ni la stigmatisation.

### **4.1 Les dix conditions de Viau**

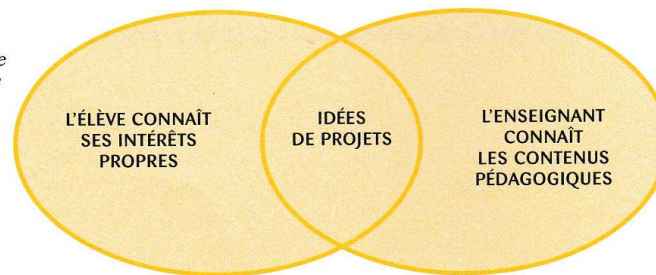
Viau (2000) stipule dix conditions pour que une activité motive l'élève. Selon lui elle doit :

**1. Être signifiante aux yeux de l'élève :** l'activité doit correspondre aux champs d'intérêt de l'élève, à ses projets personnels, et répondre à ses préoccupations. Ceci concorde avec les observations de McCombs et Pope mentionnées dessus. Ils proposent en outre de repérer les intérêts et objectifs personnels des élèves par le biais de, par exemple, un questionnaire. Les élèves apprécieront mieux une activité qui répond à leurs objectifs et s'ils peuvent prendre l'initiative de choisir des projets d'intérêt général qui les rendent plus responsables de leur

apprentissage. De cette manière les élèves développeront davantage leur motivation intrinsèque. Les recherches de Carol Dweck (McCombs et Pope, 2006) montrent que les objectifs d'apprentissage sont plus motivants que les objectifs de performance car les élèves apprennent ce qu'ils veulent apprendre.

Il faut que le professeur et l'élève définissent la façon d'atteindre les objectifs repérés ensemble. De cette façon l'élève verra qu'il a du contrôle sur la direction de son apprentissage et l'importance des activités qui l'aident à atteindre ses buts.

FIGURE 8  
Relation entre les centres d'intérêt et les objectifs de l'élève, et la connaissance par l'enseignant des contenus pédagogiques à aborder.



(McCombs et Pope, 2000 : 86)

L'enseignant se caractérise comme une ressource qui permet d'accéder au savoir et comme un facilitateur qui guide les élèves vers la maîtrise de stratégies pour chercher de façon efficace des informations nécessaires à une tâche et ensuite gérer les informations obtenues. Il se charge de sélectionner les contextes de travail pertinents pour que chaque élève puisse atteindre ses buts. Il se peut pour cela que l'enseignant ait recours à ses collègues d'autres disciplines.

**2. Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités :** l'activité doit être composée de plusieurs tâches variées à accomplir et prendre place dans une séquence logique, ce qui lui donne de la valeur. L'élève peut donc exercer un certain contrôle s'il a le droit de choisir les tâches qui lui conviennent le mieux.

**3. Représenter un défi pour l'élève :** si l'élève réussit dans une activité qui a été un défi pour lui, il sera porté à attribuer son succès à ses capacités et à ses efforts. S'il doit investir trop d'efforts sans succès, par contre, il risque de perdre son intérêt. Margolis et McCabe (2006) mettent en garde contre l'écueil de proposer des tâches qui sont hors de portée pour les élèves. Au niveau formatif, les tâches devraient être fixées à un niveau légèrement supérieur à leur niveau, sur le principe que l'enseignant est disponible pour aider l'élève si nécessaire, mais que lorsque les élèves travaillent seuls, ils devraient être capables de comprendre environ 90% du support donné. Un test de diagnostic en amont servirait à donner le niveau de connaissances pré-acquises des élèves.

**4. Être authentique :** pour donner de la valeur à une l'activité, elle doit ressembler à une tâche qu'on accomplirait dans la vie courante, comme la rédaction d'un article de journal ou

la réalisation d'un entretien, et non pas seulement une tâche scolaire qui n'a d'intérêt que pour le professeur. Cette condition a des liens avec l'utilité de l'activité décrite en 4.1.1.

**5. Exiger un engagement cognitif de l'élève :** l'activité doit permettre à l'élève de mettre en œuvre ses stratégies d'apprentissage (mentionnées ci-dessus en 3.2.3) pour qu'il ait la perception de sa compétence lorsqu'il fait des bonnes démarches pour réussir dans une activité. L'élève doit travailler en amont avec l'enseignant pour prendre conscience de ces stratégies et de comment s'en servir, et être motivé pour les utiliser.

**6. Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix :** cette condition peut consister à donner aux élèves une certaine liberté dans leurs objectifs et la manière dont ils abordent une tâche, pour assumer eux-mêmes la responsabilité de leur apprentissage et répondre à leurs besoins et à leurs intérêts (McCombs et Pope, 2000). On peut ainsi laisser l'élève choisir des œuvres à lire, les membres de son équipe de travail ou la manière de présenter son travail, par exemple. (Viau, 2000)

**7. Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres :** l'activité doit laisser les élèves partager leurs connaissances et compétences pour atteindre le but attendu, tout en développant l'esprit de collaboration plutôt que celui de compétition. Margolis et McCabe (2006) suggèrent de laisser des élèves observer leurs pairs effectuer une tâche pour démontrer les stratégies nécessaires pour l'accomplir et ainsi servir de modèles. McCombs et Pope (2000) affirment que le fait de coopérer avec des camarades avec les mêmes objectifs constitue un stimulant pour l'élève. De plus, les élèves doivent être encouragés à partager leurs connaissances et leurs découvertes, ainsi éventuellement que les fruits de recherches qu'ils ont effectuées eux-mêmes.

**8. Avoir un caractère interdisciplinaire :** concernant l'étude des langues, que ce soient les langues maternelles ou les langues étrangères, l'élève devrait être amené à ne pas envisager la langue comme une discipline scolaire, mais comme un moyen de communication dans tous les champs de la vie. (Viau, 2000)

**9. Comporter des consignes claires :** si l'élève ne comprend pas ce qu'il doit faire, il peut ressentir de l'anxiété et du doute et une incapacité à mener à bien l'activité. L'enseignant doit donc se charger de vérifier que les consignes sont bien comprises par tous les élèves. (Viau, 2000)

**10. Se dérouler sur une période de temps suffisante :** le temps accordé pour la réalisation d'une activité doit être réaliste par rapport à une tâche équivalente dans la vie courante, pour que l'élève se sente à même de pouvoir accomplir ce qui est attendu de lui. (Viau, 2000)

## 4.2 L'évaluation

Selon Vianin (2006) l'élève doit comprendre les exigences de la tâche pour se sentir impliqué, donc l'enseignant doit expliciter ces exigences : les connaissances pré-acquises, les stratégies requises, les étapes à suivre et les critères d'évaluation. Il faudrait également comparer des résultats qu'un élève a obtenus à ses résultats antérieurs et non à ceux de ses camarades.

Viau (1994) souligne l'importance de l'évaluation formative comme un processus de rétroaction tout au long de l'apprentissage pour aider l'élève à progresser. L'enseignant doit signaler les points où l'élève a bien réussi, ainsi que les points à améliorer. Ce sont ces remarques de conseil qui doivent prévaloir sur les notes. Selon Vianin, un retour formatif servira à fournir des outils, comme des procédures à suivre qui aideront l'élève à s'auto-évaluer et à mieux contrôler son apprentissage.

## 5. La motivation et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère (LVE)

Les théories décrites ci-dessus sont aussi valables pour la motivation en classe de langues étrangères. Je vais ajouter ici des théories particulièrement liées à l'apprentissage des langues.

### 5.1 La motivation intégrative et la motivation instrumentale

Expertes dans le domaine de l'acquisition de l'une langue seconde, Patsy Lightbown et Nina Spada (2000) définissent deux facteurs principaux : la motivation instrumentale et la motivation intégrative, développées dans les ouvrages des psychologues sociaux Robert Gardner et Wallace Lambert (1972). **La motivation instrumentale** se réfère au besoin pratique des apprenants de communiquer dans de nombreux contextes sociaux, professionnels ou éducationnels, avec des objectifs à court terme. **La motivation intégrative** se réfère au degré d'identification d'un apprenant à la communauté linguistique et au désir de communiquer avec une communauté dont il a des avis favorables ou dont il admire la culture, pour l'épanouissement personnel ou l'enrichissement culturel. Des recherches montrent que ces types de motivation influencent la réussite dans l'apprentissage de la langue. D'autre part, un apprenant peut éprouver du ressentiment envers une langue qu'il est obligé d'apprendre, par exemple si la langue concernée appartient à un groupe majoritaire dont il ne fait pas partie.

Chercheurs en LVE, Vivian Cook et David Singleton (2014) font remarquer que ces deux types de motivation ne s'excluent pas mutuellement. Comme l'anglais a le statut de langue universelle et en raison du nombre croissant de locuteurs non natifs, il n'est plus associé de



manière significative à une seule communauté linguistique. Il existe d'ailleurs de nombreuses raisons pour apprendre une langue étrangère qui ne cadrent pas forcément avec les deux facteurs mentionnés dessus.

## **5.2 D'autres réflexions concernant l'étude d'une langue étrangère**

D'après Cook et Singleton (2014), l'approche de Gardner peut donner l'impression que le niveau de motivation d'un apprenant est plutôt stable et ne peut pas être modifié, ce qui semble décourageant pour les professeurs de langues, si leurs apprenants ne s'intéressent ni à la langue cible ni à la communauté linguistique associée. Cook et Singleton postulent cependant qu'un professeur de langues peut réussir à susciter la motivation de ses apprenants tout comme les professeurs d'autres matières : fixer des objectifs individuels, fournir des grilles d'auto-évaluation, et encourager de l'autonomie chez l'élève.

De plus, selon de nombreuses études réalisées en salle de classe, le niveau de motivation d'un apprenant d'une langue seconde (L2) peut varier au jour le jour, d'une tâche à une autre, et même d'un interlocuteur à un autre. Chercheurs et professeurs conviennent généralement que plus les activités sont variées et complexes, plus les apprenants s'engagent dans ces activités. Certains proposent un lien entre des facteurs sociaux (la dynamique de groupe, la situation d'apprentissage) et l'attitude, l'effort, le comportement et la performance de l'apprenant.

Lightbown et Spada (2000) mentionnent que les opinions des apprenants concernant la manière dont l'enseignement est dispensé, souvent basées sur des expériences précédentes ou des hypothèses quant à la meilleure façon d'apprendre pour eux, peuvent aussi influencer leurs attitudes dans la salle de classe. Ces convictions pourraient donner l'occasion d'un partage d'expériences et de stratégies à expérimenter.

Cook et Singleton (2014) concèdent enfin que le domaine du processus de motivation dans l'apprentissage d'une L2 est très complexe, en raison de la nature en constante évolution des langues en interaction avec une multitude de facteurs internes, sociaux et contextuels de la part de l'apprenant, et que par conséquent il existe encore des lacunes dans les approches de motivation dans l'acquisition de la L2.

## **5.3 Deux études menées en classes de langues étrangères**

J'ai choisi ces deux études en raison de leur intérêt par rapport aux théories examinées ci-dessus.

### **5.3.1 Le travail de groupe**

Professeurs chercheurs en LVE, Jocelyne Accardi, Marie-José Moussu et Françoise Raby, dans leur article *La dynamique motivante du groupe en L2 en CM2 à l'école primaire : une*

*étude de cas* (2008), ont observé une classe de jeunes élèves qui ont travaillé ensemble par groupes de six pour élaborer et exposer la chronologie d'un conte en anglais; une tâche donnée en contexte interactif de co-résolution. A la fin, les élèves ont répondu à un questionnaire sur leurs sentiments liés à l'exécution de la tâche. Dans ce questionnaire, la plupart des élèves ont déclaré que le fait de travailler ensemble leur a permis d'être plus efficaces en raison du processus de discussion et de négociation dans la compréhension des consignes, le choix des stratégies, le partage des connaissances et des tâches et l'élaboration d'une solution, tenant compte des points de vue différents. Ils ont aussi pris confiance dans la prise de parole et se sentaient plus capables de défendre leurs points de vue sans trop craindre de commettre des erreurs. Quelques élèves ont pourtant exprimé du mécontentement, par exemple par rapport aux abus de pouvoir de certains autres élèves ou à leur angoisse due à leur manque de connaissances. Ces remarques montrent que des facteurs internes, comme les acquis langagiers ou cognitifs, ou des sentiments provenant d'une expérience précédente, jouent un rôle dans la motivation quels que soient les facteurs externes, comme la tâche, la modalité de l'exécution ou l'enseignant.

### **5.3.2 Le projet actionnel-culturel**

Les avantages de l'apprentissage axé sur des projets consistent à fournir aux apprenants des possibilités de collaborer avec d'autres pour effectuer des tâches, utilisant la langue cible comme dans la vie courante. Cette approche stimule l'autonomie de l'apprenant, qui ainsi assume la responsabilité et le contrôle de son apprentissage. Selon la chercheuse en motivation Ema Ushioda (1997 ; Cook et Singleton, 2014 : 100) « autonomous learners are by definition self-motivated learners » (« les apprenants autonomes sont par définition des apprenants auto-motivés »), motivés de manière intrinsèque.

En lien avec cette perspective, Pascal Lenoir, professeur d'espagnol à Angers, décrit son observation lors d'un projet culturel dans son article : *La motivation par le projet actionnel-culturel : une classe rencontre le peintre Herman Braun-Vega* (2008). Le projet, qui visait la motivation intégrative, consistait à préparer un diaporama d'œuvres de cet artiste péruvien lors de sa visite à Angers pour une exposition. Les lycéens de première se sont organisés pour fixer un rendez-vous avec le peintre afin de lui poser des questions et de découvrir l'histoire derrière les tableaux qu'ils ont choisis. Braun-Vega a évalué le diaporama lui-même. Pour réaliser ce projet les élèves ont mobilisé la LVE pour acquérir des connaissances culturelles, se sont préparés en LVE à rencontrer un natif en situation réelle de communication et ils ont agi et collaboré à un projet en commun impliquant la LVE, avec des tâches très variées. Les élèves ont travaillé de manière autonome pour mener à bien leur projet avec peu

d'intervention de la part de leur professeur. En conclusion, un élève a écrit à Braun-Vega :  
« Nous retirons plusieurs choses de cette expérience : en premier lieu, nous avons appris à travailler de manière autonome, sur un tableau que nous avons choisi ; notre rencontre avec vous nous a permis de faire connaissance avec un artiste et d'entrer dans sa vision du monde ; enfin, nous avons pu pratiquer un espagnol idiomatique, différent de l'espagnol scolaire que nous connaissons. » (2008 : 36)

## **6. La situation en France**

### **6.1 L'approche de l'Éducation nationale**

L'éducation nationale a bien pris ces théories de la motivation en compte. Selon le Bulletin Officiel n°6 du 25 août 2005 pour Palier 1, qui préconise l'approche actionnelle :

« Une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales ; il s'agit à chaque fois de mener à son bien un projet, d'atteindre un objectif, de résoudre un problème, etc. Les tâches exigent en général la mise en œuvre de la compétence langagière. En milieu scolaire, c'est cette compétence qu'il s'agit de développer. (...) En termes de programmation, ceci implique que les compétences linguistiques (grammaticales, lexicales, phonologiques) et culturelles soient mises au service de la réalisation de tâches et ne soient pas considérées comme des fins en elles-mêmes ».

### **6.2 Les obstacles à relever**

Néanmoins, la réticence des Français à l'égard de l'apprentissage de l'anglais semble provenir en partie de facteurs inhérents aux deux langues. Dans son article pour le magazine en ligne Slate.fr (2013), le journaliste Grégoire Fleurot cherche des raisons pour expliquer la performance médiocre des Français dans l'apprentissage de l'anglais par rapport au niveau européen.

#### **6.2.1 La prononciation**

Tout d'abord, Fleurot fait remarquer la proximité des langues germaniques, comme l'allemand, le néerlandais et les langues scandinaves, avec l'anglais, langue également germanique de base, et donc la facilité pour ces locuteurs d'apprendre cette langue. Pourtant il a du mal à expliquer le retard des Français par rapport aux Italiens et aux Espagnols, qui parlent tous une langue romane, surtout lorsqu'on considère l'énorme nombre de mots d'origine française qui se trouvent en anglais : par exemple « déjà vu, crèche, façade, faux pas, fiancée, buffet ». Il cite l'enseignante-chercheuse et maître de conférences en phonétique

anglaise à l'université Aix-Marseille, Sophie Herment, qui explique que la difficulté repose sur les points de ressemblance qui font ressortir des différences, surtout à l'oral :

« Le français et l'anglais étant assez proches, l'élève français a tendance à appliquer un calque phonétique et linguistique. Si vous apprenez une langue complètement éloignée, il faut tout apprendre depuis zéro. Mais avec une langue qui a le même alphabet, c'est très difficile de ne pas appliquer ce que l'on connaît déjà. On va appliquer le son français sur un mot alors qu'il y a des différences phonétiques importantes. » (cité dans Fleurot, 2013 : 3)

Sophie Herment souligne qu'une autre difficulté à surmonter est l'accentuation et le rythme des mots et des phrases en anglais : « En français, cela n'existe pas vraiment, le rythme est complètement différent, et c'est très dur pour les étudiants français. » (Fleurot, 2013 : 3)

### **6.2.2 Exposition à la langue**

Fleurot (2013) tient à préciser qu'alors que la diffusion en version originale sous titrée (VOST) de programmes télévisés et de films au cinéma est bien répandue dans la plupart des pays européens, la France reste l'un des rares pays où les émissions et films sont majoritairement doublés. A ce jour très peu d'émissions sont disponibles en VOST, qui permettraient aux jeunes de se familiariser avec la langue à l'oral.

### **6.2.3 Un problème de confiance et d'orgueil**

Enfin, Fleurot tire notre attention sur le fait que les élèves français semblent très inhibés et n'osent pas prendre la parole en classes internationales. Il cite Till Gins, fondateur et directeur de l'Oxford Intensive School of English, qui donne des cours à des étudiants de toutes les nationalités dans plusieurs pays. Il a constaté que : « Le Français n'est pas mauvais en langues, (...) mais il a peur du ridicule » et ce sentiment est tellement fort « qu'il a le plus grand mal à se lancer à l'oral, à prendre des risques, à se faire confiance. C'est comme s'il préférerait calculer à l'avance ce qu'il va dire, ou tout simplement se taire, pour éviter de faire une erreur. » (cité dans Fleurot, 2013 : 3)

Le ministre de l'éducation ajoute que ce problème est dû à « notre culture de l'excellence » qui « fait que nous n'aimons pas que les élèves produisent des choses qui ne sont pas complètement correctes ». (Fleurot, 2013 : 3)

Fleurot nous rappelle qu'une autre raison souvent citée pour le manque de motivation pour apprendre l'anglais chez les Français est historique. Le français a été une langue prestigieuse en Europe sous l'Ancien Régime et a toujours sa place comme langue officielle dans plusieurs organisations internationales. Ce fait pourrait expliquer pourquoi au ministère il a été dit que « les élèves français sont parmi ceux qui jugent le moins utile de connaître une langue étrangère » en Europe. (Fleurot, 2013 : 3)

## La problématique

Les études citées ci-dessus font ressortir de nombreux enjeux en ce qui concerne la motivation en contexte scolaire. Le premier concerne l'importance d'une activité, voire de la discipline même, aux yeux de l'élève. Afin qu'il puisse s'impliquer dans l'apprentissage d'une matière, il doit s'assurer que cette matière vaut la peine d'être apprise, soit pour ses intérêts personnels, pour le plaisir, ou bien car il croit que la discipline lui sera utile dans son avenir. Les buts extrinsèques, telles que les bonnes notes, peuvent stimuler l'élève à court terme, mais ils ne représentent pas un vrai intérêt pour la matière et donc ne le motiveront pas à long terme. En France, la langue nationale occupe une place importante dans la culture du pays. Le français occupe également une place importante dans l'Union européenne, où elle compte parmi les langues officielles, ce qui pourrait faire diminuer la nécessité d'apprendre une langue étrangère du point de vue de l'apprenant.

Deuxièmement, selon les recherches, l'élève est influencé par ses capacités perçues à apprendre une discipline. S'il ne se considère pas à la hauteur, il investira moins d'efforts pour accomplir les tâches liées à cette discipline. Cela pourrait expliquer les raisons pour lesquelles les Français, d'après les études, se déclarent moins motivés pour apprendre l'anglais ; ils visent la perfection et craignent de commettre des erreurs, et comme l'anglais est jugé difficile au niveau phonologique, ce qui peut entraver la compréhension, leur motivation est basse. Afin de remédier à ce problème, les chercheurs favorisent le travail de groupe ou de binôme, qui peut permettre à l'apprenant de prendre confiance en sa capacité de prendre la parole et d'être corrigé et aidé par ses pairs sans être jugé par un grand groupe.

Selon les théories de chercheurs comme Viau, l'apprenant réussit mieux s'il est muni de stratégies d'apprentissage qu'il peut activer pour effectuer une tâche, et qui lui permettent d'obtenir les résultats souhaités avec un effort raisonnable. Il doit également bien comprendre les consignes et avoir suffisamment de temps pour la réalisation de cette tâche.

La problématique de ce mémoire doit donc être liée à deux enjeux : premièrement le choix de thèmes à aborder afin de stimuler l'intérêt des élèves et deuxièmement la façon dont ces thèmes sont traités pour que les élèves puissent acquérir les compétences visées. Tenant compte de ces facteurs et de mon propre contexte pédagogique, je vais chercher des réponses à la question : comment susciter le désir d'apprendre la langue anglaise chez des collégiens francophones dans un milieu rural semi-isolé ?

# Méthode

## 1. Participants

L'établissement où cette étude a été réalisée est un collège neuf de 600 élèves et se situe dans la commune de Chirens, qui compte approximativement 2.300 habitants, dans le département de l'Isère au pied des Alpes à environ 30 kilomètres de Grenoble. La commune n'est accessible qu'en voiture ou en car scolaire, la gare ferroviaire la plus proche se trouvant à Voiron, à 6 kilomètres de Chirens. En général les élèves de cet établissement poursuivent leurs études de seconde générale dans l'un des lycées de Voiron.

J'ai choisi de cibler mes recherches sur mes deux classes d'élèves de quatrième. Ces élèves sont âgés de 13 à 14 ans et les deux classes, que j'appellerai 4A et 4B, sont composées de respectivement 27 (dont 14 filles et 13 garçons) et 25 (dont 11 filles et 14 garçons) élèves. Ils sont de milieux socio-professionnels très mixtes (voir annexe 1), mais presque tous d'origine française et nés dans la région, francophones, sauf un élève de 4B qui est portugais, et vivent à Chirens ou dans les communes voisines. La plupart de ces élèves ont opté pour l'espagnol (18 en 4A et 18 en 4B) en deuxième langue vivante étrangère et les autres ont choisi l'italien.

Le niveau d'anglais chez les élèves des deux classes est très hétérogène, à l'écrit comme à l'oral. La moyenne globale en anglais pour cette année dans ces classes est d'environ 11/20. Certains élèves, très discrets, hésitent à participer à l'oral en classe malgré une connaissance élevée de la langue, comme en témoignent leurs productions à l'écrit. Environ un tiers des élèves de 4A et cinq élèves de 4B sont reconnus dyslexiques ou dysgraphiques.

J'avais constaté d'emblée en début de l'année scolaire que le comportement des élèves de ces deux classes différait de façon remarquable. Alors que la plupart des élèves de la classe 4A se montraient plutôt calmes et sérieux, la majorité des élèves de 4B se comportait de manière distraite et bruyante, ce qui créait en général une ambiance peu propice à l'apprentissage. Je me suis d'abord interrogée sur les possibles raisons de cette différence, si elle provenait simplement du caractère de ces élèves ou s'il s'agissait d'un manque de motivation parmi les élèves de 4B dû à des sentiments négatifs envers la matière. Ensuite je me suis engagée à chercher des solutions à mettre en place pour que ces élèves se rendent compte de l'importance de l'anglais dans le monde et de combien le fait d'avoir de bonnes compétences dans la langue les préparera pour leur avenir.

L'objectif de cette étude est donc de chercher à comprendre les motivations de ces élèves en cours de langues, et en anglais en particulier, et d'essayer de trouver des moyens de

remédiation qui pourraient contribuer à un environnement pédagogique plus favorable pour que tous les élèves puissent progresser.

## **2. Matériel et procédure**

La motivation étant difficile à mesurer concrètement, les démarches mises en œuvre afin de vérifier les hypothèses sont variées, et dans certains cas se composent simplement d'observations faites lors d'activités effectuées en classe et de remarques émises par des collègues ou par des élèves eux-mêmes. J'ai également analysé des questionnaires, où les réponses sont plus mesurables. Pour comparer mes observations avec celles d'autres professeurs, de façon plutôt informelle, j'ai demandé aux collègues enseignants de ces deux classes de me renseigner sur leurs propres observations quant au niveau de motivation dans leur discipline et, pour les professeurs des deux classes concernées, de les comparer.

### **2.1 Les centres d'intérêt des élèves**

Comme les recherches ont montré que les apprenants sont généralement plus motivés par des activités qui répondent à leurs centres d'intérêts actuels et futurs, j'ai distribué aux élèves un questionnaire (voir annexe 2), basé sur les propositions de Vianin (2006) et McCombs et Pope (2000) dans le but de me renseigner sur leurs loisirs, leur matière scolaire préférée, leur matière la moins appréciée, et leur futur métier. L'objectif des questions posées dans ce questionnaire était de dresser un profil des élèves et de vérifier s'il existe un rapport ou non avec la langue anglaise. Si, par exemple, ils aiment regarder des films ou séries, ou jouer à des jeux vidéo en anglais, cet intérêt pourrait suggérer la motivation intégrative postulée par Gardner et Lambert (1972). En me renseignant sur leurs sentiments positifs ou négatifs à l'égard de l'anglais comme discipline scolaire et sur les raisons de ces sentiments, mon intention était de savoir s'il se trouvait des élèves ayant une motivation intrinsèque, ou sinon de trouver des raisons pour un manque d'intérêt afin d'y apporter des solutions. En interrogeant les élèves sur leur futur métier, je voulais savoir si certains élèves envisageaient une profession qui exigerait des compétences en anglais et donc si ceux-ci pourraient avoir une motivation instrumentale.

Un deuxième questionnaire (voir annexe 3), réalisé quelques semaines plus tard, avait pour but de me concentrer davantage sur le profil des élèves vis à vis du monde en dehors de la France. Plus précisément, l'objectif de la première partie de ce questionnaire était de déterminer les pays d'origine des élèves et quels pays étrangers ils avaient visité, et de savoir

s'ils parlaient une langue autre que le français. Les réponses à ces questions pourraient indiquer l'intérêt des élèves à l'égard des pays étrangers et si les élèves perçoivent les pays et la culture anglophones comme une motivation pour apprendre la langue ou si, au contraire, ceux-ci leur paraissent trop loin de leur quotidien pour susciter un vrai intérêt.

Comme le questionnaire en annexe 2 et la première partie du questionnaire en annexe 3 posent des questions ouvertes, les réponses seront regroupées selon les tendances générales pour effectuer une analyse et en tirer des conclusions.

### 2.1.1 Le choix de séquences

Au début de l'année scolaire, un séjour d'une semaine en Angleterre au mois d'avril avait été prévu pour toutes les classes de 4<sup>ème</sup>. En lien avec cette décision, j'ai décidé de mettre en place des séquences qui prépareraient les élèves à communiquer avec une famille anglaise. En relation avec la notion culturelle *école et société*, dans la séquence intitulée *Exchange with an English School Pupil (Echanger avec une élève anglaise)*, ils ont d'abord fait la découverte du système éducatif en Angleterre et échangé par courriel avec une jeune élève anglaise. Ensuite, en lien avec la notion *la découverte de l'autre*, dans la séquence *Eat with an English Family (Manger avec une famille anglaise)*, ils ont joué une saynète où ils avaient à demander à manger et à boire et exprimer leurs goûts alimentaires, comme s'ils étaient à table avec une famille anglaise. Plus récemment, en lien avec la notion *Langages*, et la séquence *Promote your Favourite Band for a Festival (Convainc les organisateurs d'un festival de présenter ton groupe de musiciens préférés)*, les élèves ont eu l'occasion de découvrir davantage la culture musicale en Angleterre, d'avoir la possibilité de chanter en anglais et d'exposer leur musique préférée dans le but de convaincre les organisateurs d'un festival de la présenter lors de sa prochaine édition. En proposant ces séquences, mon objectif était de répondre aux intérêts et besoins des élèves dans des contextes les plus authentiques possibles.

Pour déterminer de façon tangible le niveau d'intérêt ressenti et les réactions des élèves par rapport aux thèmes des séquences déjà proposées en anglais au cours de l'année scolaire actuelle, j'ai laissé les élèves remplir la première des deux grilles dans la deuxième partie du questionnaire en annexe 3. Cette grille demande aux élèves d'indiquer leur niveau de motivation en cochant les cases pour indiquer leurs inclinaisons et aversions à l'égard de ces séquences selon une échelle descendante : beaucoup, un peu, moyennement, pas beaucoup ou pas du tout. Les thèmes étaient, en plus des trois mentionnés ci-dessous, *Today's Migrants to the USA (Les migrants aux USA d'aujourd'hui)* et *Australia, a Guide for Tourists (Australie :*



*mode d'emploi*). Les élèves pouvaient aussi éventuellement proposer leurs propres idées de séquence.

La deuxième grille, très similaire à la première est axée sur les activités de classe : la lecture de textes, le visionnage des vidéos, l'écoute des dialogues, les exposés à l'oral, la collaboration en groupe, les jeux et le chant. Elle a pour but de déterminer de quelle manière les élèves aiment apprendre l'anglais. Pour cette grille les élèves doivent cocher des cases selon leurs préférences, s'ils aiment les activités proposées : oui, non ou parfois.

Comportant des questions fermées, les réponses à ces enquêtes permettent de mesurer les réponses de manière plus concrète par l'addition des données pour les afficher sur des graphiques, afin de vérifier les tendances globales des deux classes.

### **2.1.2 Le débat**

Ayant déjà entendu quelques remarques faites par des élèves concernant l'utilité d'apprendre l'anglais au collège, j'étais curieuse de connaître leurs opinions de manière plus formalisée. Entre deux séquences et sur une seule séance les élèves des deux classes ont donc été invités à participer à un débat. La motion était : *We should learn English at school in Chirens (Nous devrions apprendre anglais au collège de Chirens)*. Ils avaient à leur disposition des images, des mots clés et, pour les élèves les plus faibles, des phrases qui pouvaient servir comme arguments. Je me suis assurée de fournir des propositions qui mettaient en perspective les aspects positifs, négatifs et neutres de l'apprentissage de l'anglais. Pendant un temps de préparation les élèves ont choisi les arguments qui leur correspondaient le plus. Avant la discussion, les élèves ont voté pour ou contre la motion et le nombre de votes a été noté. Deux équipes de quatre élèves ont présenté leurs arguments et ont répondu aux arguments de leurs adversaires. A la fin, la motion a été de nouveau mise au vote. Pendant le débat les propos des élèves ainsi que les résultats des votes ont été notés.

## **2.2 Le choix des activités en classe et les dix conditions de Viau**

Profitant du questionnaire tiré de l'article *Les conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves* de Viau (2000 : 4), je visais à m'informer sur les élèves et leurs perceptions du déroulement des activités réalisées en classe (voir annexe 4). J'espérais en même temps tester l'efficacité de mes propres méthodes pédagogiques dans les domaines suivants : l'annonce des consignes, le niveau de difficulté visé des activités, la variété des activités et de la modalité de travail (seul, en binôme ou en petit groupe), l'interdisciplinarité,

choisir des tâches les plus « authentiques » possibles, et laisser les élèves faire des choix. Ce questionnaire se présente sous forme de grille où les élèves ont à cocher les cases correspondant à leurs impressions par rapport à ces conditions, et permet donc une collecte de données quantifiable.

### **2.3 La perception des élèves de leurs capacités**

En raison du nombre plutôt important d'élèves reconnus dyslexiques ou dysgraphiques, ainsi que pour aider les élèves en difficulté, quelques dispositifs ont été mis en place pour éviter qu'ils se sentent défavorisés, à savoir : les consignes données à l'oral et à l'écrit, plus de temps pour copier le tableau, et des exercices réduits et/ou différenciés. Suivant le modèle de Viau dans *La motivation en contexte scolaire* (Viau : 1997), qui met l'accent sur les stratégies d'apprentissage, j'entraîne les élèves à utiliser les mêmes techniques pour traiter un document oral ou écrit, à consulter les notes prises en classe, et à mémoriser le nouveau langage, afin de rassurer en particulier les élèves les moins confiants.

Il y a deux façons de mesurer l'efficacité de ces méthodes. La première consiste à observer les performances des élèves, surtout ceux qui sont en difficulté, lors des contrôles pour déterminer s'ils sont capables de mettre en œuvre des stratégies pour accomplir une tâche convenablement. Les notes obtenues servent d'indicateurs de progression. De manière moins concrète, la deuxième façon consiste en des observations des élèves pendant des activités de classe pour déterminer s'ils sont capables de montrer qu'ils comprennent les consignes données et de contribuer à des activités de binôme, de groupe ou de classe.

### **2.4 La grille de participation**

Dans le but d'inciter les élèves à participer davantage en cours et ainsi d'éviter qu'ils soient distraits, j'ai utilisé la méthode suivante : les élèves, à tour de rôle pour éviter le parti pris, font une marque sur une feuille portant les noms des élèves à chaque fois qu'un camarade lève la main et participe, soit pour répondre à une question (même si la réponse contient une erreur), soit pour aider un autre élève, soit pour poser une question pertinente en cours. Des marques peuvent être supprimées par le professeur pour des bavardages ou d'autres manifestations de comportement inapproprié. Le nombre de marques de chaque élève est décompté à la fin du trimestre et transformé en note d'interaction orale avec un coefficient plutôt petit, c'est à dire 0,25, qui suffit pour encourager les élèves à participer sans pour autant déséquilibrer les notes moyennes basées sur les compétences.

### 3. Résultats

#### 3.1 Les centres d'intérêt des élèves

Selon les retours du questionnaire sur les centres d'intérêt (voir annexe 2), les élèves des deux classes se montrent très sportifs. La moitié des élèves de 4B citent l'EPS comme matière préférée, justifiant leur choix avec des raisons comme « on peut bouger » et « je ne travaille pas ». Les sports préférés sont très variés, du badminton à la boxe, du ski au tir à l'arc et l'athlétisme, mais le sport le plus populaire est le football dans les deux classes. D'autres intérêts incluent les jeux vidéo, la musique (mais aucun élève ne dit jouer d'un instrument) et la danse, la photographie, les animaux et les voyages, la lecture et le dessin (ces trois derniers pour quelques élèves de 4A), être avec les amis ou la famille, dormir et manger. Une seule élève, de 4A, se plaît à apprendre l'anglais en jouant à des jeux vidéo.

En ce qui concerne les matières préférées, après l'EPS, toutes les disciplines sont représentées. Les raisons données sont le plus souvent intrinsèques : « je l'ai toujours aimé », « ça m'intéresse », « j'aime bricoler » (en art plastique), « la langue est belle » (en espagnol), liées aux capacités de l'élève « je comprends tout », « ça fait remonter mes notes » ou à une personne « j'aime les profs », ou associées à un but extrinsèque comme le futur métier ou les voyages.

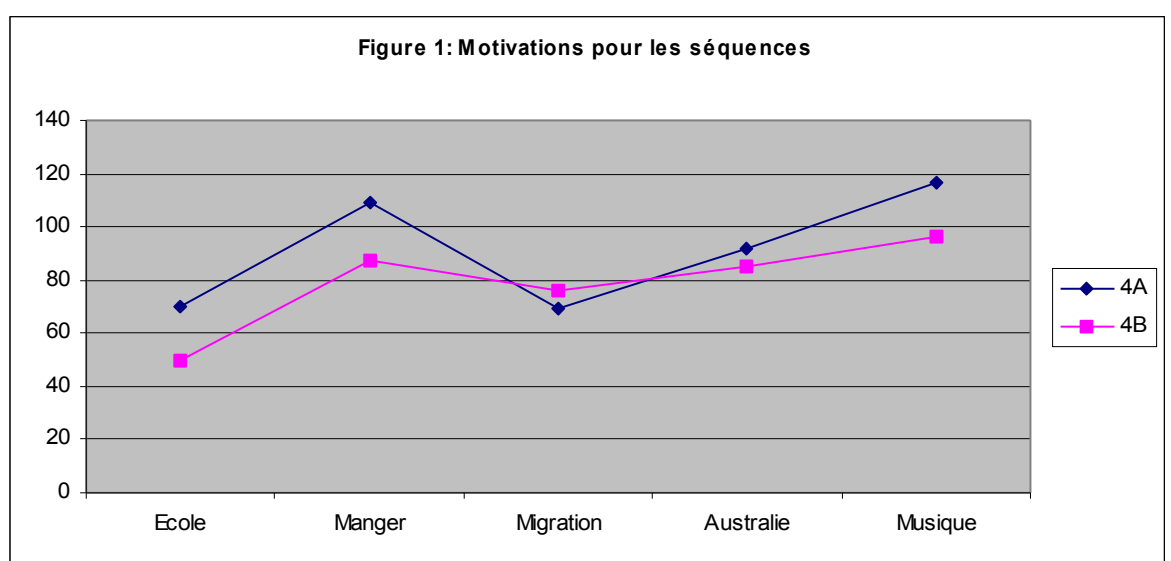
Concernant ce que les élèves n'aiment pas, la plupart des réponses expriment une aversion à l'égard d'un genre de personnes : « les faux », « les menteurs », ou de ce qu'ils font « les gens qui aiment se faire remarquer ». Quelques élèves de 4B ont aussi signalé qu'ils n'aiment pas l'école, les devoirs, les contrôles, les cours et certaines matières. Pour les matières les moins appréciées, (l'anglais pour les 4B et les maths pour le 4A), c'est surtout pour des raisons associées aux capacités (« je suis nul », « je ne comprends rien », « j'y arrive pas », « j'ai des difficultés »), un simple manque d'intérêt, ou parce que l'élève n'aime pas le professeur, ou qu'il ne voit pas le lien entre cette matière et son futur métier.

Quant aux futurs métiers, les élèves visent une large gamme de professions : pâtissier, cité par quatre élèves, est le métier le plus populaire, suivi par des métiers liés à la santé et au sport, à l'artisanat, à l'ingénierie, à la nature, à l'esthétique, à l'immobilier, à la loi et aux finances.

Les remarques détaillées des collègues de SVT et d'art plastique sur la motivation des deux classes se trouvent en annexe 5. Leurs propos montrent que, même dans des domaines très divers tels que les sciences ou les activités plus pratiques, les élèves de 4A semblent plus motivés et se comportent dans l'ensemble avec plus de calme et de sérieux que ceux de 4B.

### 3.1.1 Le choix de séquences et les préférences des élèves

Les réponses au questionnaire en annexe 3 montrent que les élèves de 4A et de 4B, sont presque tous d'origine française, ont beaucoup voyagé et généralement aime bien visiter d'autres pays. Seuls cinq élèves de 4A et six de 4B n'ont pas quitté la France et trois élèves avouent qu'ils n'aiment pas voyager. Bien que les destinations dans l'ensemble soient très variées, la plus populaire est de loin l'Espagne, suivie de l'Italie. Trois élèves ont visité un pays anglophone : l'Angleterre. A part le français, neuf élèves disent parler espagnol, huit anglais, deux portugais, deux arabe, un italien et un turc, mais on ne connaît pas leur niveau.

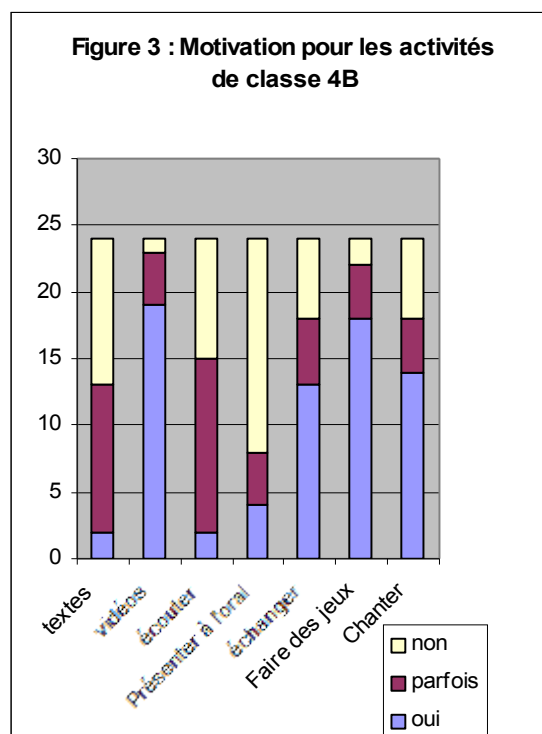
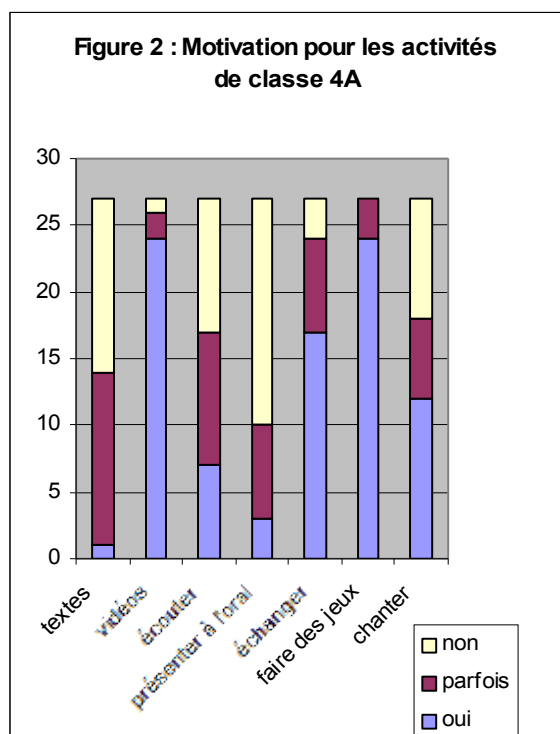


Concernant la motivation pour les séquences proposées au cours de l'année scolaire, on voit dans le graphique ci-dessus (figure 1) une forte ressemblance entre les goûts des deux classes. La séquence la plus appréciée a été la musique pour les deux classes et la moins était l'école en Grande Bretagne pour les 4B. Pour les 4A, les séquences sur l'école et sur la migration ont suscité le même plutôt faible niveau de motivation. Ensuite, en deuxième place se classe la séquence sur manger en Grande Bretagne, suivi par la séquence sur l'Australie. Quelques élèves, surtout de 4B, ont proposé des thèmes de séquences idéales : la musique, la nourriture, les jeux vidéo, le sport, les films, les voyages et, pour un élève très ambitieux, la communication en réunions de travail avec les Anglais.

Dans les graphiques ci-dessous (figures 2 et 3), où l'axe y donne le nombre d'élèves, on voit qu'en classe globalement les élèves aiment bien, dans l'ordre de préférence pour les deux

<sup>1</sup> Les chiffres de l'axe y sont calculés en donnant une valeur à chaque choix: beaucoup = 5 un peu = 4 moyennement = 3 pas beaucoup = 2 pas du tout = 1 et en multipliant cette valeur par le nombre d'élèves

classes, regarder des vidéos, faire des jeux, chanter (4B) et échanger en petit groupe/binôme (4A). Ils n'aiment pas présenter des exposés à l'oral, lire des textes ou écouter des dialogues.



### 3.1.1.1 Deux exemples d'activités

Je vais décrire ici deux activités qui ont été réalisées avec les deux classes pour illustrer des exemples opposés de motivation en classe. La première activité concerne la tâche finale de la première séquence *Exchange with an English School Pupil*, où les élèves avaient à écrire une lettre à une vraie élève anglaise pour comparer les deux systèmes scolaires, basée sur des informations reçues de cette élève sur son collège en Angleterre. Malgré le travail de préparation sur tout ce qui concerne la vie scolaire (les matières scolaires, l'emploi du temps et le règlement de classe), quelques élèves ont préféré faire simplement une description personnelle sur, par exemple, leur famille ou leurs loisirs, sans faire aucune référence à l'école, ce qui semble montrer un manque total de motivation pour ce thème culturel.

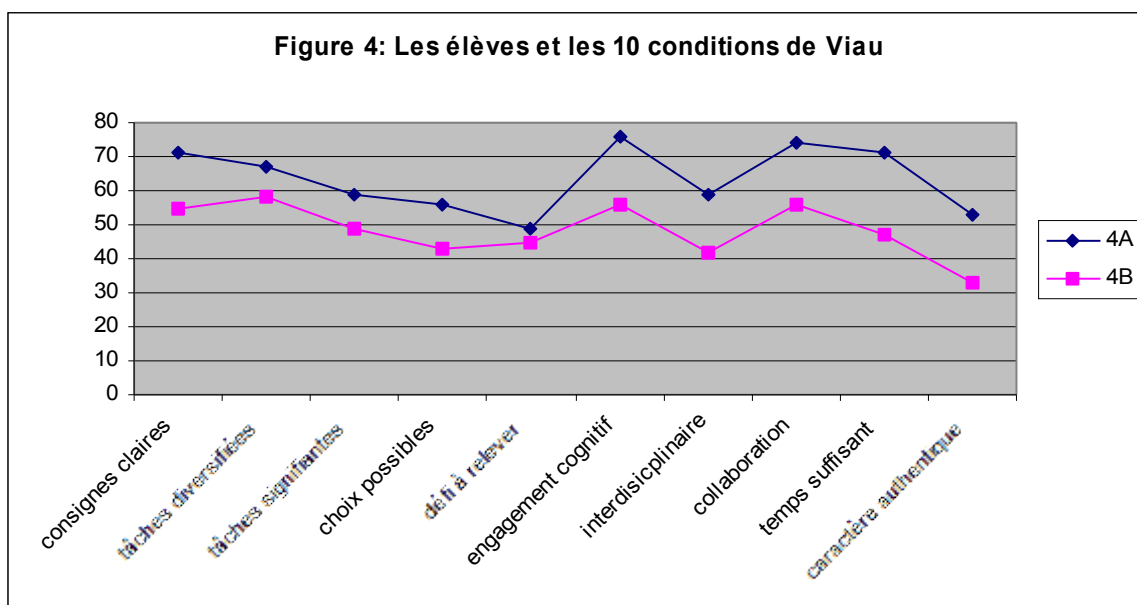
La deuxième activité concerne une séance en lien avec la séquence *Today's Migrants to the USA*. Après avoir posé des hypothèses sur la thématique par le biais d'images, les élèves ont regardé une courte vidéo musicale où l'on voit le chanteur Aloe Blacc interpréter la chanson *Wake Me Up*. La vidéo raconte par images l'histoire d'une Mexicaine qui, avec son enfant, essaie de franchir la frontière entre le Mexique et les Etats Unis pour rejoindre son mari. Les élèves ont travaillé en groupes de trois ou quatre pour recréer par écrit l'histoire en fonction de ce qu'ils avaient compris. A la fin du cours ils ont eu l'occasion de chanter avec la vidéo. Pour le travail en groupe tous les élèves paraissaient très engagés et ont produit des textes

variés et intéressants, qu'ils ont pu lire au cours suivant. Quant à la chanson, la musique entraînée a bien motivé les élèves, qui se sont bien amusés à chanter avec l'aide des paroles.

### 3.1.2 Le débat

Les remarques exprimées par les élèves pendant le débat sur la motion *We should learn English at school in Chirens* ont été très révélatrices. En 4A 21 élèves ont voté pour la motion et trois contre. En 4B 17 élèves étaient contre la motion et huit pour. Les élèves qui ont avancé les arguments contre citaient la difficulté d'apprendre et insistaient sur le fait qu'ici en France on parle le français. Les élèves qui ont avancé les arguments pour la motion citaient l'importance de l'anglais pour leur futur métier et pour voyager et ont répondu que l'anglais n'était pourtant pas trop difficile. A la fin du débat, un deuxième vote a montré que les élèves n'avaient pas changé leur opinion à ce sujet, malgré les arguments postulés par leurs pairs.

### 3.2 Le choix des activités en classe et les dix conditions de Viau



Le graphique récapitulatif de ce questionnaire (en annexe 4) en figure 4 ci-dessus, révèle qu'en général les élèves trouvent qu'ils doivent travailler dur pour réussir (engagement cognitif), que les consignes sont claires, que les activités sont diversifiées et qu'elles se déroulent en collaboration avec d'autres élèves. En général les élèves de 4A semblent percevoir plus de respect de ces dix conditions lors des activités de classe que les élèves de

<sup>2</sup> Les chiffres de l'axe y sont calculés en donnant une valeur à chaque choix : toujours = 4 souvent = 3 rarement = 2 jamais = 1 et en multipliant cette valeur par le nombre d'élèves.

4B. Deux élèves de 4B se sont plaints de ne pas avoir suffisamment de temps pour effectuer certains contrôles et activités. Dans les deux classes les élèves en général ne perçoivent pas bien le lien entre les activités et leurs intérêts personnels (tâches signifiantes), ni de l'authenticité dans les activités, ni de défi à relever ni de choix à faire, ni d'interdisciplinarité.

### **3. 3 La perception des élèves de leurs capacités**

Cette analyse se base sur les observations faites en classe et sur les notes obtenues par les élèves.

En début d'année, de nombreux élèves des deux classes déclaraient qu'il ne serait pas possible de suivre les consignes pour la réalisation des activités tant que je parlais en anglais. Cependant, en insistant sur la répétition des mêmes phrases, l'usage de consignes écrites dispensées également à l'oral, l'utilisation de mots transparents et la pratique d'exercices simples et logiques, même les élèves les plus en difficulté se sont rendu compte qu'avec un peu d'effort, ils pouvaient réussir à comprendre, ce qui a semblé leur donner confiance.

De même avec les exercices de compréhension de l'écrit, les élèves ont pris l'habitude de chercher d'abord des mots ou des phrases qu'ils comprennent et de comparer leurs trouvailles avec un camarade. Les élèves les plus en difficulté se plaignent parfois de ne rien comprendre sans même regarder la fiche, mais une fois qu'ils sont encouragés à repérer des mots ou des phrases connus, ils se rendent compte qu'ils sont capables de remplir une grille d'analyse et d'obtenir de bonnes notes aussi bien que les élèves considérés plus forts. Les notes moyennes de quelques élèves les plus faibles de 4A ont augmenté entre le premier et deuxième trimestre (une élève, par exemple, est passée de 4,85/20 à 8,32/20 et une autre de 6,27/20 à 9,24/20).

Alors que les tâches de réception commencent à être plutôt abordables pour la majorité de ces élèves, les tâches de production s'avèrent encore assez difficiles pour certains, ce qui entraîne des remarques telles que « je n'y arrive pas » ou « je suis nul » et l'élève en question commence à se distraire. De nombreux élèves n'ont pas encore pris l'habitude de se référer aux notes prises dans leur cahier pour effectuer les activités suivantes et se sentent donc souvent désarmés devant une nouvelle tâche. Les élèves de 4B en particulier, sont pourtant motivés par les notes et se mettent plus au travail s'ils savent qu'une activité sera notée, parfois mémorisant les phrases vues en classe pour s'assurer de la correction de la langue. Les élèves de 4A, par contre, demandent moins fréquemment si un travail sera noté et d'habitude ne demandent pas les résultats ensuite.

### **3.4 La grille de participation**

Depuis l'instauration de la grille de participation, plusieurs des élèves jugés faibles s'impliquent plus dans les cours à l'oral, car la grille leur permet d'avoir des « points faciles ». Ils consacrent plus d'énergie à participer et ont donc moins tendance à se dissiper. De la même façon quelques élèves plus réservés commencent à prendre la parole en classe, ce qui leur apporte plus de confiance à l'oral.

## **Discussion**

Cette étude permet de faire quelques observations qui se basent sur la problématique de la motivation en classe d'anglais chez deux groupes d'élèves de 4ème qui résident dans une commune rurale plutôt isolée. Pour cette partie du mémoire, je traiterai le contexte des élèves en relation avec les recherches décrites dans la première partie.

### **1. Le profil des élèves**

En l'absence d'informations détaillées sur les élèves, il est difficile de vérifier précisément quel impact les circonstances familiales peuvent avoir sur la motivation d'apprendre l'anglais. Cependant, on peut constater dans une petite commune comme Chirens, pas desservie par les transports en commun et attirant peu de touristes, le manque de contact que les habitants peuvent avoir avec le monde extérieur. C'est particulièrement marqué quand on compare avec Grenoble, qui compte de nombreuses entreprises multinationales ainsi qu'une université qui attire un grand nombre d'étudiants venus de l'étranger, et où l'anglais se fait souvent entendre dans les rues et dans les bars et restaurants. Le collège lui-même a très peu de mixité culturelle, et dans ces deux classes, à part l'élève portugais, on ne trouve que deux élèves dont la famille est d'origine arabe et qui savent parler arabe, un d'origine turque et un d'origine espagnole. Même si certains élèves ont beaucoup voyagé, les pays anglophones ne semblent pas être les destinations de préférence, laissant place à des pays tels que l'Espagne ou l'Italie où la langue est plus proche du français. L'annonce du séjour en Angleterre avait enthousiasmé les élèves et suscité leur curiosité pour le pays, même si quelques uns ne paraissaient toujours pas convaincus par la nécessité de bien apprendre la langue afin de pouvoir communiquer avec les Anglais. Le voyage a finalement dû être annulé et par conséquent il n'y avait plus d'objectif très concret pour acquérir des compétences en anglais. Concernant les activités professionnelles des parents (voir annexe 1), les catégories



socioprofessionnelles ne révèlent pas vraiment s'ils travaillent en relation avec d'autres pays, même si des remarques faites par les élèves peuvent donner un indice : « Mon père est maçon et je vais travailler avec lui. Il a des fournisseurs portugais et nous parlons portugais, donc l'anglais ne sert à rien » (élève de 4B). Donc, on pourrait conclure que pour la plupart des élèves, la langue anglaise ne touche pas leur vie quotidienne et a peu de pertinence pour eux.

## **2. Le débat et les besoins pour l'avenir**

Pendant le débat, les remarques énoncées par des élèves qui parlaient pour la motion de l'apprentissage de l'anglais ont montré une forte motivation instrumentale, à savoir, principalement pour leur future carrière et deuxièmement pour voyager. Ils considéraient que l'anglais est nécessaire pour progresser dans le monde actuel et cherchaient à convaincre leurs camarades de classe de ce besoin. Cette motivation, plus forte chez les élèves de 4A que ceux de 4B, cadre bien avec les préférences des élèves en général pour les matières qui correspondent à leur futur métier visé, selon le questionnaire sur les centres d'intérêt (annexe 2). Aucun élève n'a montré d'intérêt pour la culture du monde anglophone, comme la musique ou les jeux. Les élèves contre la motion exprimaient des opinions qui confirment les sentiments cités par le journaliste Grégoire Fleurot (2013), que de nombreux Français croient toujours que leur langue nationale a une place importante, au moins en Europe, ce qui rend l'anglais inutile. Un élève a jugé l'italien plus important que l'anglais en raison de la proximité de l'Italie par rapport à la France et à sa région en particulier.

## **3. Les centres d'intérêt et motivations pour les séquences**

Les réponses des 4B au questionnaire en annexe 3 sont surprenantes, dans le sens où les élèves montrent globalement plus d'intérêt pour les séquences abordées jusqu'à présent qu'il ne paraissait en classe au moment où elles ont été abordées. Certains élèves ne semblaient alors avoir aucune envie de travailler. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que les élèves plus motivés de cette classe, étant peut-être plus tranquilles, ne se font pas trop remarquer. Une autre explication pourrait être que le problème de manque apparent de motivation ne provient pas forcément des choix des séquences. L'ordre des préférences est moins surprenant ; les élèves sont généralement plus motivés par les séquences qui s'approchent davantage de leurs centres d'intérêt comme la musique ou la nourriture, ce qui confirme les recherches citées dans la première partie de ce mémoire. Comme plusieurs élèves avaient répondu qu'ils n'aimaient pas l'école, il n'est pas étonnant qu'une séquence sur le système

scolaire ne suscite pas beaucoup de motivation, même s'ils avaient la possibilité d'échanger avec une élève anglaise. L'interdisciplinarité, proposée par Viau (2000) comme condition à respecter pour susciter la motivation, ne semble pas avoir un grand impact sur les élèves : une séquence sur la migration avait été réalisée partiellement en collaboration avec le professeur d'histoire-géographie, mais selon les résultats dans le graphique en figure 1, elle n'a pas particulièrement motivé les élèves.

Les activités préférées en salle de classe, les vidéos, les jeux et le chant, reflètent également les intérêts des élèves. Les deux dernières rendent les élèves particulièrement dynamiques et nécessitent un certain degré de gestion de classe pour éviter le désordre total, alors que les activités plus « scolaires » comme la lecture de textes, ou plus « difficiles » comme la présentation à l'oral sont moins appréciées. Le travail de groupe ou en binôme plaît bien aussi, comme le témoigne l'activité sur la migrante mexicaine, surtout pour les élèves en difficulté qui le trouvent rassurant de compléter un exercice avec un élève jugé plus fort, ce qui cadre bien avec les recherches. Il faut néanmoins veiller à ce que certains élèves ne laissent pas travailler les autres à leur place. Les élèves de 4A travaillent assez bien ensemble en groupes de quatre élèves, alors que les élèves de 4B doivent être limités à des groupes de deux ou trois.

#### **4. Le comportement**

Le comportement global des élèves de 4B correspond exactement aux problèmes de discipline cités par Vianin (2006) comme symptomatique d'un manque de motivation : un refus d'effectuer le travail demandé, les élèves qui travaillent très lentement, qui feignent de ne pas comprendre, qui oublient ou perdent leur matériel scolaire, qui sont facilement distraits et qui se lèvent sous n'importe quel prétexte, qui dérangent le cours, qui posent des questions ou font des remarques hors sujet. Cette conduite amuse les autres élèves, ce qui encourage les cinq ou six élèves les plus perturbateurs en 4B qui, réussissent ainsi à se faire admirer et imiter par les autres. Cette dégradation de la discipline entraîne des bavardages et par conséquent les cours ne se déroulent pas de façon efficace. Les élèves de 4A, par contre, se comportent de manière tout à fait inverse ; plutôt attentifs et participant bien aux cours. Il est pertinent de noter que huit élèves de 4B affirment que l'anglais est leur matière la moins appréciée ; ce n'est le cas pour aucun élève de 4A, laissant supposer qu'ils ont plus envie d'apprendre et que, n'ayant pas de camarades vraiment turbulents dans leur classe, ils sont moins distraits.

## 5. Les bonnes notes et la motivation extrinsèque

Au début de l'année scolaire les élèves se montraient très résistants à l'utilisation de l'anglais en salle de classe, certains, surtout certains élèves de 4B refusant de coopérer car « j'ai rien compris, il faut parler en français ». Plusieurs d'entre eux disent ne pas aimer la matière parce qu'ils « sont nuls ». Pendant le débat, quelques élèves ont déclaré que l'anglais est difficile, sans expliquer exactement en quoi. J'avais constaté l'importance des bonnes notes pour les 4B en particulier, sans comprendre pourquoi ils ne semblaient pas faire plus d'efforts pour les obtenir. En fait, il n'y a pas vraiment d'écart entre les notes moyennes des deux classes mais celles des 4A sont légèrement en hausse (10,75, 11,61, 13,63) sur les trois trimestres, tandis que celles des 4B sont plutôt stables. Le niveau global de ces deux classes en anglais est très proche malgré la différence d'attitude. Pourrait-on donc supposer que chez les 4B il s'agit d'une perception d'incapacité plutôt que d'une vraie incapacité ? Quand on observe de près les études des socio-cognitivistes comme Viau (1997) sur les perceptions des capacités des élèves, on serait tenté de poser l'hypothèse que les élèves de 4B, n'étant pas très motivés de manière intrinsèque, attachent plus d'importance à leur performance et donc craignent l'échec. Selon les élèves, s'ils n'arrivent pas à comprendre les cours, c'est la faute du professeur qui parle toujours en anglais. S'ils n'arrivent pas à terminer un contrôle, c'est la faute du professeur qui ne laisse pas assez de temps pour le faire (voir annexe 4). S'ils ne sont pas préparés pour un contrôle, c'est la faute du professeur qui ne les avait pas avertis (« je n'étais pas au courant »). Si finalement, ce n'est pas la faute du professeur, « en tout cas, je suis nul en anglais ». De cette façon les raisons de l'échec sont incontrôlables et les élèves n'ont pas à faire d'efforts pour réussir, malgré des dispositifs de différenciation mis en place afin de les aider, tels que des « boîtes à outils », des exercices réduits et l'aide des camarades. Les élèves de 4A, par contre, prennent plus de temps pour poser des questions pertinentes relatives au cours et s'efforcent plus de suivre les stratégies pour réussir. C'est peut-être pourquoi certains élèves de cette classe ont vu leurs performances s'améliorer depuis le début de l'année.

Toujours très réactifs, les élèves de 4B cherchent l'approbation du professeur lorsqu'ils comprennent les consignes, réalisent du bon travail et participent plus en cours (surtout pour avoir des points sur la grille de participation). De plus, ils prennent plaisir à faire remarquer quand un camarade ne se conduit pas selon les règles de la classe pour qu'il soit puni. On peut conclure que pour ces élèves, leur conduite en classe est aussi importante que la performance scolaire pour faire une bonne impression sur leurs camarades ou l'enseignant.

## **6. Comment augmenter la motivation des élèves ?**

Quelques élèves de 4B sont en difficulté en plusieurs matières et n'ont pas de sentiment positif à l'égard de l'école. Ils ne se sentent surtout pas à l'aise avec une discipline qui les fait sortir de leur zone de confort : il faut tout écouter, lire, comprendre et s'exprimer dans une langue étrangère qui ne leur sert pas en dehors de la salle de classe. Le monde anglophone et sa culture peuvent sembler bien loin du quotidien de la plupart de ces élèves qui préfèrent visiter des pays voisins où le climat est plus agréable et où la langue ressemble à la leur. La musique chantée ou les films réalisés en français seront aussi plus accessibles que ceux en anglais. Il semble que pour certains de ces élèves le monde où les gens se voient obligés d'échanger en anglais semble encore trop loin pour faire partie de leur réalité.

Pour remédier à ce manque de motivation à court terme, il conviendrait de favoriser les activités de classe de prédilection des élèves: les vidéos, les jeux et les chansons, et leur proposer plus de choix concernant le déroulement de ces activités. Comme les élèves de 4B sont très sportifs et énergiques, ils essaient de bouger sans cesse en classe, et donc on pourrait occasionnellement prévoir des activités où les élèves sont mobiles. Cependant, il faut garder à l'esprit le vrai objectif, qui est celui d'aider les élèves à communiquer dans un monde qui devient de plus en plus anglophone. Cela veut dire que les élèves doivent non seulement améliorer leurs compétences linguistiques, mais aussi comprendre les différences culturelles et politiques entre la France et les pays anglophones.

A long terme, il faudrait que les élèves développent une vraie curiosité pour la langue, mais cet objectif ne peut être atteint qu'en les confrontant avec la réalité ; peut-être que la correspondance avec une jeune anglaise ne leur paraît pas assez réelle. Pour bien les sensibiliser à l'importance de l'anglais sur la scène mondiale, il faudrait concevoir des séquences plus authentiques, ainsi qu'en lien avec d'autres disciplines, qui remettraient en cause les croyances des élèves sur cette langue. On pourrait ainsi éventuellement leur proposer des rencontres avec des intervenants francophones et anglophones qui expliquent leurs expériences en tant que professionnels ayant des contacts réguliers avec des partenaires à l'étranger. D'autre part, un séjour dans un pays anglophone qui obligerait les élèves à communiquer en anglais est incontournable pour les faire se rendre compte de l'utilité réelle de cette langue.

## **7. Limites et perspectives**

Sur une période de temps aussi courte, il est évidemment difficile de vérifier les hypothèses

posées ici de façon plus efficace. Il serait intéressant, par exemple, d'interroger les élèves de manière plus approfondie, surtout ceux qui semblent les moins motivés, sur leurs sentiments envers l'anglais et d'obtenir plus de précisions pour pouvoir remettre en cause les idées reçues et trouver des remédiations plus ciblées. On pourrait ainsi expérimenter avec des thèmes et des activités variées, et observer les résultats pour tirer des conclusions plus concrètes.

L'échantillon étant petit et ne concernant que deux classes de 4ème, on ne peut pas aboutir à des conclusions généralisées sur les collégiens résidents d'une commune rurale semi-isolée, sujet qui mériterait pourtant plus de recherches. Des collègues qui ont travaillé dans des établissements en milieu urbain ont constaté des différences d'attitude entre les deux groupes d'élèves. Selon eux, le fait d'être confronté davantage avec des langues et cultures variées paraît avoir une influence sur la motivation d'apprendre l'anglais, mais seule une étude approfondie au niveau national pourrait confirmer cette idée.

## **Conclusion**

Cette étude, bien que restreinte, montre que les enjeux de la motivation scolaire en ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais en France sont très complexes. Ces enjeux varient non seulement en fonction du contexte comme la situation géographique, mais aussi au niveau de la dynamique de la classe, ce qui peut expliquer les différences d'attitude entre les deux groupes d'élèves observés ici. Les observations faites en classe et les résultats des questionnaires confirment les théories concernant la motivation en contexte scolaire, telles que l'impact sur le comportement, les séquences et les activités qui motivent selon les intérêts des élèves, et la perception qu'ils ont de leurs capacités. D'après mes recherches, une motivation extrinsèque, telle que les bonnes notes ou des activités de classe plus ludiques, ne semble pourtant suffire pour certains élèves qu'à très court terme. Le défi à relever consiste donc à trouver des moyens adéquats pour rendre possible un intérêt pour l'anglais qui s'approche plus d'une motivation intrinsèque chez des collégiens, dans un climat où, même au niveau national, l'apprentissage d'une langue étrangère ne motive pas 40% de la population (Étude Eurobaromètre, 2006 : 48). Vu l'importance de l'anglais, qui sert aujourd'hui dans de nombreux secteurs de travail dans le monde entier, il est indispensable pour le futur des jeunes et donc pour le pays que cette langue acquière, pour son intérêt culturel et professionnel comme pour sa facilité d'apprentissage, une image plus attractive par le biais des autorités nationales et les médias.

## Bibliographie

### Articles

Accardi, J., Moussu, M.-J. & Raby, F. (2008). La dynamique motivante du groupe en L2 à l'école primaire. *Les Langues Modernes* 3/2008, 44-52

Lenoir, P. (2008). La motivation par le projet actionnel-culturel – Une classe rencontre le peintre Herman Braun-Vega. *Les Langues Modernes* 3/2008, 28-36

Margolis, H. & McCabe, P. (2006). Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. *Intervention in School and Clinic*, Volume 41 issue 4, 218-227

### Ouvrages

Cook, V. & Singleton, D. (2014). *Key topics in Second Language Acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters textbooks

Lightbown, P.M. & Spada, N. (2000). *How Languages are Learned*. Oxford University Press

McCombs, B.L. & Pope, J.E. (2000). *Motiver ses élèves. Donner le goût d'apprendre*.

Bruxelles : De Boeck Université

Ouvrage original: *Motivating Hard to Reach Students* (1996). USA: The American Psychological Association

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?*

Bruxelles : De Boeck & Larcier

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

### Documents internet

Assemblée nationale (2013). Projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Repéré à

<http://www.assemblee-nationale.fr/14/projets/pl0653.asp>

Bulletin Officiel N°7 26/04/2007 Hors Série, Palier 1. Repéré à

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/72/1/Programme\\_anglais\\_palier1\\_123721.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/72/1/Programme_anglais_palier1_123721.pdf)

La commission européenne (2012). Première Enquête européenne sur les compétences linguistiques (résumé). Repéré à

[http://ec.europa.eu/languages/library/studies/executive-summary-eslc\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/languages/library/studies/executive-summary-eslc_fr.pdf)

La Commission européenne, Eurobaromètre (2006). Les européens et leurs langues.

Repéré à [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_fr.pdf)

Fleurot, G. (2013). Les Français sont nuls en anglais. Repéré à

<http://www.slate.fr/story/68587/francais-nuls-anglais-fatalite>

Giordan, A. (2015). *Vive la motivation ?* Les cahiers pédagogiques. Repéré à

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Vive-la-motivation>

Viau, R. (2000). *Les conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves.*

Correspondance Vol. 5, n°3. Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr5-3/Viau.html>

### **Oeuvres cités**

Ames, C & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-167

Covington, M.V. (1984). The Motive for Self-Worth. Dans RE Ames and C Ames (dir), *Research on Motivation in Education: Student Motivation* (vol 1). Toronto: Academic Press, 77-113

Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House

Ushioda, E. (1997). The role of motivational thinking in autonomous language learning. In D. Little & B. Voss (eds) (1997) *Language Centres: Planning for the New Millenium*. Plymouth: University of Plymouth, CERCLES. Centre for Modern Languages, 39-50

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 4, 548-573

Wentzel, K.R. (1993). Motivation and Achievement in Early Adolescence : The Role of Multiple Classroom Goals. *Journal of Early Adolescence* 13 (1), 4-20

Wentzel, K.R. & Asher, S.R. (1993). *The Academic Lives of Neglected, Rejected, Popular and Controversial Children*. Manuscrit inédit.

## **Sommaire annexes**

Annexe 1 : Professions des parents des élèves .....	1
Annexe 2 : Enquête sur les centres d'intérêt .....	2
Annexe 3 : Enquête sur l'apprentissage des langues .....	3
Annexe 4 : Questionnaire sur les activités réalisées en cours d'anglais .....	6
Annexe 5 : Remarques de deux collègues .....	8



## Annexe 1

### Professions des parents des élèves

<b>Groupes socioprofessionnels</b>	<b>Catégories socioprofessionnelles</b>	<b>4A</b>	<b>4B</b>
<b>Agriculteurs exploitants</b>	Agriculteurs		x
<b>Artisans, commerçants et chefs d'entreprise</b>	Artisans	xxxxxxx	xx
	Commerçants		
<b>Cadres et professions intellectuelles supérieures</b>	Professions libérales	xx	xxxx
	Professeurs	xx	x
	Professions de l'information, des arts et des spectacles	x	x
	Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise	xxxxxxx	xxx
	Ingénieurs	x	
<b>Professions intermédiaires</b>	Professions intermédiaires de la santé et du travail social		xx
	Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	x	
	Techniciens	x	xx
	Contremaîtres, agents de maîtrise	xxxxxx	
<b>Employés</b>	Employés civils et agents de service de la fonction publique	xxxx	xxxx
	Employés administratifs d'entreprise	xx	xxxxxxx
	Employé de commerce	xxx	xx
	Personnels des services directs aux particuliers		xxx
<b>Ouvriers</b>	Ouvrier qualifié	xxxxxxxxx	xxxxxxxxx
	Ouvrier non qualifié	xxx	x

x = un parent d'un élève

## Annexe 2

### Enquête sur les centres d'intérêt

Merci de compléter chaque phrase par la première pensée qui te vient à l'esprit. Tes réponses peuvent être une phrase affirmative ou négative.

1. Mes loisirs sont .....

.....

2. Ce qui m'intéresse le plus, c'est .....

.....

3. Je me sens bien quand.....

.....

4. Parmi toutes les choses que je fais tous les jours, je détesterais devoir abandonner.....

.....

5. Je n'aime pas .....

.....

6. La matière que je préfère à l'école est.....

parce que.....

.....

7. La matière que j'aime le moins à l'école est.....

parce que.....

.....

8. Pour mon futur métier, je voudrais devenir.....

parce que.....

.....

## Annexe 3

### Enquête sur l'apprentissage des langues

1. Vous êtes de quelle nationalité ?
2. Où êtes-vous né(e) ?
3. Est-ce que vous parlez une autre langue à part le français ? Si oui, quelle(s) langue(s) parlez-vous ?
4. Aimez-vous voyager ?
5. Quels pays avez-vous visité ?

En cours d'anglais, les séquences suivantes vous ont-elles motivé : beaucoup, un peu, moyennement, pas beaucoup, pas du tout ? Merci de cocher les cases correspondantes.

	beaucoup	un peu	moyennement	pas beaucoup	pas du tout
L'école en Grande Bretagne					
Manger aux États Unis/ en Grande Bretagne					
La migration aux USA					
l'Australie					
La musique					

Remarques :

Le sujet de ma séquence idéale serait...

Qu'est-ce que vous aimez faire en cours de langues ?

	oui	parfois	non
Lire des textes			
Regarder des vidéos			
Écouter des dialogues			
Présenter des informations à l'oral			
Échanger en petit groupe ou en binôme dans la langue étudiée			
Faire des jeux			
Chanter			

## Réponses 4A

En cours d'anglais, les séquences suivantes vous ont-elles motivé : beaucoup, un peu, moyennement, pas beaucoup, pas du tout ? Merci de cocher les cases correspondantes.

	beaucoup	un peu	moyennement	pas beaucoup	pas du tout
L'école en Grande Bretagne	xx	xxxx	Xxxxxxxxxxxx	xx	xxxxxxx
Manger aux États Unis/ en Grande Bretagne	xxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxx	x	xx	xxx
La migration aux USA	xxx	xxxxx	xxxxx	xxxxxx	xxxxxxx
l'Australie	xxxxx	xxxxxxxxxxx	xxxxxxx	x	xxxx
La musique	xxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxx	xx	x	x

### Le sujet de ma séquence idéale serait...

la musique xx

jeux vidéo x

foot x

ordinateur x

Qu'est-ce que vous aimez faire en cours de langues ?

	oui	parfois	non
Lire des textes	x	xxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxx
Regarder des vidéos	xxxxxxxxxxxxxxxx	xx	x
Écouter des dialogues	xxxxxxx	xxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxx
Présenter des informations à l'oral	xxx	xxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxx
Échanger en petit groupe ou en binôme dans la langue étudiée	xxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxx	xxx
Faire des jeux	xxxxxxxxxxxxxxxx	xxx	
Chanter	xxxxxxxxxxxx	xxxxxxx	xcxxxxxxx

## Réponses 4B

En cours d'anglais, les séquences suivantes vous ont-elles motivé : beaucoup, un peu, moyennement, pas beaucoup, pas du tout ? Merci de cocher les cases correspondantes.

	beaucoup	un peu	moyennement	pas beaucoup	pas du tout
L'école en Grande Bretagne		x	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx
Manger aux États Unis/ en Grande Bretagne	xxxx	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxx	xxx
La migration aux USA	xx	xxxxxxxxx	xxxxxxx	xx	xxxxx
l'Australie	xxxxxx	xxxxxxx	xxx	xxxx	xxxx
La musique	xxxxxxxxxxxxxxxx	xxx	xx	xx	xxxx

**Remarques :** « j'aime pas trop l'anglais » « faire plus de choses davantage intéressantes »

### Le sujet de ma séquence idéale serait...

la nourriture xx      chanter x      jouer au téléphone x

jeux x      les films x      les voyages x      sport x      les jeux vidéos x

tout ce qui est pour les réunions quand on parle de travail avec des Anglais x  
Qu'est-ce que vous aimez faire en cours de langues ?

	oui	parfois	non
Lire des textes	xx	xxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxx
Regarder des vidéos	xxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxx	x
Écouter des dialogues	xx	xxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxx
Présenter des informations à l'oral	xxxx	xxxx	xxxxxxxxxxxxxxxx
Échanger en petit groupe ou en binôme dans la langue étudiée	xxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxx	xxxxxx
Faire des jeux	xxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxx	xx
Chanter	xxxxxxxxxxxxxxxx	xxxx	xxxxxx

## Annexe 4

X = une réponse d'élève

### Résultats 4A : Questionnaire sur les activités réalisées en cours d'anglais.

Merci de cocher vos réponses dans la colonne qui vous correspond le mieux.

En général, trouvez-vous...	toujours	souvent	rarement	jamais
1. que les activités vous sont suffisamment expliquées pour que vous sachiez comment vous y prendre ?	xxxx	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	xxxx	xx
2. qu'elles exigent de vous que vous accomplissiez différentes tâches ?	xxxx	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	xxxxxxx	x
3. qu'elles ont un rapport avec ce qui vous intéressent dans la vie ?	xxx	xxxxxxx	XXXXXXXXXX	xxxxx
4. que, en les pratiquant, vous avez la possibilité de faire des choix ?	xxxx	xxxxxxx	XXXXXXXXXXXX	x
5. qu'elles comportent un défi à relever ?	xxx	xxxx	xxxxxxx	XXXXXXXXXX
6. que vous devez travailler fort pour réussir ?	xxxxxxx	XXXXXXXXXXXX	xxxxx	x
7. qu'elles exigent que vous vous serviez des connaissances acquises dans d'autres cours (d'EPS, d'histoire-géo, de français, etc) ?	xxx	XXXXXXXXXX	xxxxxxx	xxxxxx
8. qu'elles se déroulent en collaboration avec vos camarades de classe (en groupe ou en binôme) ?	xxxxx	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	xxxx	x
9. qu'on vous laisse assez de temps pour que vous fassiez un bon travail ?	xxxxxx	XXXXXXXXXXXX	xxxxxxx	x
10. que les travaux que vous faites pourraient être présentés à d'autres personnes que l'enseignant ?	xxx	xxxxx	XXXXXXXXXXXX	xxxxxx

Avez-vous des remarques supplémentaires ?

## Résultats 4B : Questionnaire sur les activités réalisées en cours d'anglais.

Merci de cocher vos réponses dans la colonne qui vous correspond le mieux.

En général, trouvez-vous...	toujours	souvent	rarement	jamais
1. que les activités vous sont suffisamment expliquées pour que vous sachiez comment vous y prendre ?	xx	XXXXXXXXXXXX	XXXXXX	xx
2. qu'elles exigent de vous que vous accomplissiez différentes tâches ?	xxxx	XXXXXXXXXXXX	XXXXXX	
3. qu'elles ont un rapport avec ce qui vous intéressent dans la vie ?	xx	xxxx	XXXXXXXXXXXXXXXX	x
4. que, en les pratiquant, vous avez la possibilité de faire des choix ?	xx	XXXXXXX	XXXXXX	XXXX
5. qu'elles comportent un défi à relever ?	xx	XXXXXXX	XXXXXX	XXXX
6. que vous devez travailler fort pour réussir ?	xxxx	XXXXXXXXXXXX	XXXX	xx
7. qu'elles exigent que vous vous serviez des connaissances acquises dans d'autres cours (d'EPS, d'histoire-géo, de français, etc) ?	xxx	x	XXXXXXXXXXXXXXXX	x
8. qu'elles se déroulent en collaboration avec vos camarades de classe (en groupe ou en binôme) ?	xxx	XXXXXXXXXXXX x	xxx	xx
9. qu'on vous laisse assez de temps pour que vous fassiez un bon travail?	x	XXXXXX	XXXXXXXXXXXX	xxx
10. que les travaux que vous faites pourraient être présentés à d'autres personnes que l'enseignant ?	x	xx	XXXXXX	XXXXXXXXXXXX

Avez-vous des remarques supplémentaires ?

« Pas assez de temps pour certains contrôles »

« Pas assez de temps pour certains contrôles et activités »

« Ça sert à rien de mettre des mots pour rien (cahier oublié...) »

D'après Viau (2000 : 4)

## **Annexe 5**

### **Remarques de deux collègues**

« J'ai ces 2 groupes en SVT (mais pas les classes entières).

Il y a évidemment de tout dans chacun des groupes mais je trouve les 4° A dans l'ensemble bien plus motivés, curieux et désireux d'apprendre que les 4° B (où il y a heureusement quelques exceptions).

Les 4° B peuvent faire un petit effort de participation en classe mais cela ne va guère au delà contrairement aux 4° A qui dans l'ensemble revoient les activités et apprennent mieux les leçons. Ils sont aussi plus calmes.

Les 4° B ont trop tendance à tout prendre "à la rigolade", en 4° A c'est plus sérieux et approfondi (dans l'ensemble). »

#### **Art plastiques :**

« 4eme A : bonne motivation dans l'ensemble malgré une poignée d'élèves irréductibles et perturbateurs, sapant parfois la motivation du reste de la classe.

4eme B : classe peu motivée, qui ne travaille que sous pression. »



## Année universitaire 2015-2016

### Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

*Mention Second degré*

*Parcours : Anglais*

**Titre du mémoire : La motivation en classe d'anglais : comment donner aux élèves l'envie d'apprendre ?**

**Auteur : Alison GOURD JUILLAN**

**Résumé** : Selon des enquêtes récentes menées par la commission européenne, les collégiens français se classent parmi les derniers du classement européen concernant les compétences en langue anglaise, et 40% des Français déclarent un manque de motivation pour apprendre une langue étrangère. Des recherches montrent qu'un manque de motivation en contexte scolaire provient souvent d'une incapacité à voir le lien entre la matière et ses objectifs personnels et d'un sentiment qu'on n'est pas capable de réussir. En salle de classe, cette attitude peut provoquer un minimum d'effort et un comportement perturbateur, ce qui crée un environnement peu propice à l'apprentissage et entraîne des performances faibles pour les élèves concernés. Ayant constaté un tel comportement chez certains de mes élèves en cours d'anglais dans un collège en milieu semi-rural en France, j'ai décidé d'enquêter sur ses causes avec des questionnaires et mes propres observations. J'ai également réfléchi à des solutions possibles basées sur les études scientifiques et mes expériences personnelles. En conclusion, il semble qu'à court terme les élèves démotivés puissent être stimulés à apprendre l'anglais par le biais de thèmes et d'activités qui correspondent à leurs intérêts, mais qu'à long terme, il faut les convaincre de l'importance de l'anglais pour leur futur. **Mots clés** : *la motivation en contexte scolaire, l'enseignement d'anglais, élève de 4ème, comportement, centre d'intérêt, perception de ses capacités, milieu semi-rural en France*

**Summary** : According to recent studies by the European Union, French school pupils rank almost bottom of the European league tables in terms of English language proficiency, and 40% of French people state a lack of motivation to learn a foreign language. Research shows that a lack of motivation in an educational environment tends to stem from a failure to grasp the relevance of the subject being learned to one's personal interests combined with a feeling of incapacity to succeed in that subject. In the classroom this attitude can lead to minimum effort and disruptive behaviour, thus creating an environment counter-productive to learning and resulting in poor performance for the pupils concerned. Having noticed such behaviour among some of my pupils during English lessons in a semi-rural secondary school in France, I decided to investigate the causes with the aid of questionnaires and observation and considered possible solutions based on scientific studies and my personal experimentation. In conclusion, it appears that in the short term unmotivated pupils can be stimulated to learn English through themes and activities that respond to their interests, but in order to maintain their motivation we need to convince them of the importance of English for their futures.

**Key words** : *motivation in an educational environment, teaching English, secondary school pupil, behaviour, field of interest, perception of one's learning abilities, semi-rural environment in France*