



HAL
open science

Motivation et langues vivantes : permettre à l'élève de s'engager dans son apprentissage

Fanny Dejean, Mélissa Ferary

► To cite this version:

Fanny Dejean, Mélissa Ferary. Motivation et langues vivantes : permettre à l'élève de s'engager dans son apprentissage. Education. 2017. dumas-01614075

HAL Id: dumas-01614075

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01614075>

Submitted on 10 Oct 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2016 - 2017**

**MOTIVATION ET LANGUES VIVANTES : PERMETTRE A L'ELEVE
DE S'ENGAGER DANS SON APPRENTISSAGE**

DEJEAN Fanny & FERARY Mélissa

Directeur du mémoire : Philippe MONTEIRO
Assesseur :

Soutenu le 19 mai 2017

Table des matières

INTRODUCTION	1
I. MOTIVATION DU SUJET	1
II. LE CHOIX DU SUJET	2
III. PROBLÉMATIQUE	2
IV. HYPOTHÈSES	2
CADRE THEORIQUE	3
I. LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	3
1. SES ORIGINES	3
2. DÉFINITION	4
II. LA PLACE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DANS LES TEXTES OFFICIELS	5
1. DANS LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES (CECRL)	5
2. DANS LE SOCLE COMMUN DE COMPETENCES, DE CONNAISSANCES ET DE CULTURE	6
3. DANS LES NOUVEAUX PROGRAMMES DE 2016	7
III. RENDRE L'ÉLÈVE ACTEUR : QUELS IMPACTS SUR LA MOTIVATION ?	7
1. MOTIVATION INTRINSÈQUE ET MOTIVATION EXTRINSÈQUE	8
2. LES SYSTÈMES DE MOTIVATION	10
3. QU'EN EST-IL DE LA MOTIVATION REELLE DES ELEVES ?	11
4. LA MOTIVATION EN LANGUES VIVANTES ETRANGERES	12
5. PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET MOTIVATION	13
IV. L'ÉVALUATION AU SEIN DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	16
LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DANS SA PRATIQUE A L'ECOLE ELEMENTAIRE	18
I. RAPPEL DES HYPOTHÈSES	18
II. CONTEXTE	18
III. QUESTIONNAIRES	18
IV. PRÉSENTATION ET ANALYSE DU PROTOCOLE	19
1. LES PROJETS	20
V. RECUEIL DES DONNÉES	28
1. QUESTIONNAIRE	28
2. PROJET 1	39
3. PROJET 2	42
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	45
I. LA MOTIVATION ET L'EXPRESSION ORALE	45
II. LA MOTIVATION ET LA COMPRÉHENSION ORALE	47
III. MOTIVATION ET ESTIMATION DU NIVEAU	48
IV. MOTIVATION ET APPRÉCIATION	50
CONCLUSION	52
ANNEXES	56

INTRODUCTION

I. Motivation du sujet

Au regard des attentats dont a été victime la France ces dernières années, les nouveaux programmes encouragent - d'autant plus - les professeurs à transmettre les valeurs de la République Française et à susciter, chez les élèves, la notion d'engagement. En effet, en janvier 2015, le ministre de l'Education Nationale a mis en place onze mesures en faveur d'une grande mobilisation de l'école autour des valeurs de la République. C'est à l'écoute de la chanson « Imagine » de John Lennon, porteuse d'un fort message de paix et chantée par un groupe fédérateur d'enfants - les Kids United - que l'idée de créer un projet suscitant l'intérêt des élèves pour l'engagement dans les langues nous est venue. Par la suite, nous avons réalisé que bien d'autres projets pouvaient manifester de l'intérêt pour les élèves, tout en permettant un apprentissage de l'anglais. La mise en place d'un tel projet a été rendue évidente par le dynamisme et la cohésion du groupe classe de la professeure des écoles stagiaire Mélissa Ferary.

Plus personnellement, Fanny Dejean a toujours été intéressée par la culture et les traditions anglo-saxonnes. Ainsi elle a toujours suivi avec grand intérêt les enseignements dispensés pour cette langue au cours de sa scolarité. Elle ne voit pas seulement dans cet enseignement le moyen d'enseigner les fonctionnements de la langue et de faire acquérir du vocabulaire aux enfants, mais considère que cette discipline est un réel moyen de susciter l'intérêt des enfants pour une culture différente de la leur. Au-delà d'un moyen communicationnel inévitable de nos jours, l'enseignement de l'anglais participe ainsi à une ouverture d'esprit et de conscience. C'est pour cela que l'enseignement de l'anglais a beaucoup d'importance pour Fanny Dejean dans la scolarité de l'enfant.

Pour sa part, Mélissa Ferary a vécu une année en Angleterre étant enfant, et en garde des souvenirs extraordinaires. Depuis, tout ce qui se raccroche à la culture anglo-saxonne de manière plus générale est quelque chose qui l'attire énormément. De fait, créer des projets en lien avec les langues dans sa classe est apparu évident, afin de transmettre le goût de l'anglais aux élèves. Elle considère que transmettre quelque chose que l'on aime est tellement plus évident. De fait, elle n'a pas voulu rater l'occasion de transmettre un vécu positif aux élèves. De plus, elle considère que c'est aujourd'hui un élément indispensable aux élèves pour évoluer, que ce soit pour la 'gymnastique du cerveau' en apprenant à penser dans une autre langue, pour leur propre ouverture d'esprit en étudiant d'autres cultures, ou encore pour leur permettre simplement de pouvoir

communiquer partout où ils iront plus tard. Être un levier dans la vie des élèves, ne serait-ce que pour un an, reste tout de même ce qu'il y a de plus beau dans ce métier.

Ce sujet de mémoire est d'autant plus motivé par notre absence de connaissances universitaires concernant la didactique des langues, et le fait que cette recherche nous éclairera pour l'enseignement des langues vivantes tout au long de notre carrière de professeur des écoles.

II. Le choix du sujet

Dans le cadre de la CRT 10 « diversité des langues et des cultures à l'école », nous avons choisi d'aborder l'apprentissage de l'anglais au cycle 3.

Professeure des écoles stagiaire, Mélissa Ferary a élaboré un projet interdisciplinaire dont le domaine central est l'anglais. Ce projet consistait en l'apprentissage (la compréhension, la mémorisation en vue de sa mise en scène) d'une chanson anglaise, comme dit précédemment, véhiculant un message de paix et avait pour tâche finale de créer un clip vidéo. Il permettait de mêler l'enseignement moral et civique, l'éducation musicale, les arts et évidemment l'anglais. Ce projet a donc soulevé des questions essentielles dans l'apprentissage de l'anglais à l'école élémentaire : Comment enseigner l'anglais? Comment donner du sens à l'apprentissage de cette discipline ? Comment rendre l'élève acteur de son apprentissage ? Comment motiver les élèves ? Comment aider les élèves à dépasser l'appréhension de l'oral ? Et surtout, comment leur permettre de ne pas voir l'anglais comme une « discipline de plus » à l'école ? A l'aide de notre tuteur, nous avons réalisé qu'un seul projet ne permettrait pas de répondre à toutes ces questions, et que susciter l'intérêt des élèves autour de divers projets serait plus pertinent et plus formateur, pour eux comme pour nous.

III. Problématique

Toutes les questions qui nous sont apparues lors de la mise en place du premier projet nous ont permis d'articuler notre recherche autour de la problématique suivante :

Comment engager la motivation des élèves en langues vivantes en CM2 ?

IV. Hypothèses

Nous avons donc décidé de formuler les hypothèses suivantes :

- Si cet apprentissage se fait selon une approche actionnelle, alors les élèves seront davantage motivés et impliqués dans leur apprentissage de la langue étrangère.

- Si l'approche actionnelle fait émerger de la motivation et de l'implication chez les élèves, alors cela induira une acquisition linguistique plus efficiente.

CADRE THEORIQUE

I. La perspective actionnelle

1. Ses origines

Au sein de l'école, bien avant la perspective actionnelle, plusieurs perspectives avaient été mises en lumière, modifiées au cours du temps. Nous retiendrons ici trois méthodologies différentes des langues étrangères avant d'en arriver à la perspective actionnelle.

Tout d'abord, dès 1901 est apparu ce qui a été appelé la **méthodologie directe**. C'est une « méthode active dans laquelle l'élève utilise immédiatement ses acquis » (Jean-Michel Robert, p.3). Le lexique appris est un vocabulaire courant, comme des consignes de classe de type demander aux élèves de s'asseoir, de fermer la fenêtre, etc. L'importance de la prononciation émerge aussi à cette époque, et la grammaire est enseignée de manière inductive et implicite. C'est à ce moment-là que l'enseignement des langues vivantes prend de l'importance en France : en 1902, elles entrent dans les options du baccalauréat.

De 1960 à 1980, c'est la **méthodologie structuro-globale audiovisuelle**, dite SGAV, qui s'organise autour de deux sens : l'oreille et la vue. L'écrit prend une place moins importante que l'oral, et la priorité est mise sur la répétition comme mécanisme de mémorisation. Il était question de dialogues, de répétitions, de jeux de rôle, etc. C'est au sein de cette méthodologie que l'éducation nationale commence à envisager une composante culturelle et prône l'importance de documents authentiques dans les classes de langues vivantes étrangères.

Par la suite, et précédant la perspective actionnelle, c'est l'**approche communicative** qui émerge dès 1980. A ce moment-là, la situation de communication est mise en avant. Elle se fixe « des objectifs fonctionnels plutôt que linguistiques, en privilégiant la compétence de communication plutôt que la compétence linguistique » (Jean-Michel Robert, p.7). Elle se différencie de toutes les méthodologies précédentes par la centration sur l'apprenant, et non plus l'objet langue. Le but était alors d'amener les apprenants à « se forger progressivement un outil pour exprimer ce qu'ils avaient envie ou besoin d'exprimer, à s'approprier des savoirs pour construire des savoir-faire » (Claire Bourguignon, p.60). C'est alors qu'entrent en jeu quatre composantes théoriques : linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique. De ce fait, apprendre à communiquer signifie à ce moment « développer des stratégies cognitives permettant de devenir de plus en plus performant dans chacune des compétences » (Claire Bourguignon, p. 60)

Enfin, et à partir des années 2000, c'est la **perspective actionnelle** qui entre en jeu, préconisée par le Conseil de l'Europe au travers du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) publié en 2001. C'est sur cette perspective que nous allons nous appuyer dans notre recherche, et que nous allons donc vous présenter en détails.

2. Définition

La perspective actionnelle porte ce nom afin de prendre en compte la raison pour laquelle l'élève apprend à communiquer, et vise donc une action. L'action, ici, porte le nom de tâche. Il s'agit d'apprendre à communiquer pour agir, mais surtout pour interagir. La perspective privilégiée par le CECRL est de type actionnelle en ce qu'elle « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (B.O n°6 25/08/2005). Cette définition sera réinvestie plus bas. Auparavant, dans la plupart des méthodologies mises en place, l'usage de la langue et les actions établies étaient à des fins d'apprentissage, puisque l'on pensait que cet apprentissage permettrait une maîtrise de la langue. Or aujourd'hui, les actions visées au travers de la perspective actionnelle visent la communication, l'interaction et l'apprentissage y est implicite, bien qu'autant présent.

Force a été de constater que la mise en avant de cette nouvelle perspective a bousculé les représentations sur l'enseignement des langues vivantes étrangères puisqu'il n'était plus question d'un rapport enseignant-élève uniquement transmissif, mais de permettre aux élèves de s'ouvrir à la société. La langue est un « instrument qui intervient dans la plupart des tâches que nous sommes amenés à faire en société » (CECRL, p.15) : il s'agit à chaque fois de mener à bien un projet.

Les tâches demandent la mise en œuvre de compétences langagières, et c'est en cela que se forme un élève face à une langue vivante étrangère, non plus de façon magistrale comme beaucoup d'élèves l'ont vécu, où ce qui primait était la relation illustrée par l'élève derrière son bureau, qui écoute, passif, face à un professeur qui transmet un savoir.

Il s'agit alors d'une vraie rupture dans les représentations que nous demande de faire la perspective actionnelle.

Pour mieux comprendre ce qu'elle représente, il faut comprendre son déroulé. Tout d'abord, il s'agit de mettre les apprenants (ici les élèves) au cœur de l'apprentissage, de leur permettre d'être acteur en mettant en œuvre ses savoir-faire, ses compétences langagières, et aussi ses connaissances. Ensuite, ce qui est fondamental est la tâche. La tâche est définie comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECRL, p.16). Il est important de retenir que la tâche n'existe que si ce que l'élève fait est motivé par un objectif

précis. Plus précisément, « il y a une tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECRL, p.15). L'enseignant doit introduire la tâche en mentionnant le but final. Il décrit le contexte de la tâche, le rôle joué par les élèves pour expliquer ensuite le genre de produit que les élèves auront à produire (écrit, oral, vidéo, etc.) Deux tâches sont alors à distinguer :

- les « **micro-tâches** » ou tâches intermédiaires : ce sont toutes les activités que l'enseignant va proposer aux élèves tout au long de la séquence pour permettre aux élèves d'acquérir les outils nécessaires à la réalisation du projet en cours. Il n'existe pas de nombre défini de tâches intermédiaires pour un projet, car chaque projet est différent. Cependant, il est important de retenir que les tâches intermédiaires ne sont pas interchangeables, et c'est une des caractéristiques principales de cette perspective : prenons l'exemple d'une chanson, nous n'allons pas demander aux élèves d'apprendre toute la chanson d'abord, puis d'apprendre couplet après couplet, cela n'aurait pas de sens.

- la « **tâche finale** » : c'est l'aboutissement d'une séquence pédagogique au cours de laquelle il lui aura été permis d'acquérir les outils langagiers et culturels nécessaires à la réalisation de cette tâche. La tâche finale peut prendre des formes très diverses, comme chanter une chanson, faire un scrapbook, une enquête, réaliser un affichage, raconter une histoire. Peu importe la forme que prend cette tâche tant qu'elle prend sens et est connue au départ par les élèves pour permettre leur investissement. Quoiqu'il en soit, la tâche finale s'inscrit dans une thématique en lien avec les programmes en vigueur.

II. La place de la perspective actionnelle dans les textes officiels

1. Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) a été rédigé en 2001 par le Conseil de l'Europe. Il a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues vivantes. Il vise à fournir une base commune à l'apprentissage des langues en Europe. Il propose plusieurs axes de réflexion commune dont quatre innovations, parmi lesquelles l'échelle de compétences langagières globale (du niveau A1 au niveau C2), les cinq activités langagières (compréhension orale, compréhension écrite, production orale en continu, production orale en interaction et production écrite), les composantes de la compétence communicative, et la perspective actionnelle avec la notion de tâches. Nous allons nous intéresser plus particulièrement à la dernière innovation : l'approche actionnelle développée précédemment.

Cette approche actionnelle constitue une nouvelle méthode d'enseignement des langues. Elle succède à l'approche communicative, prônée depuis les années 1980 jusqu'à 1990.

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECRL)

Le CECRL préconise ainsi une approche visant à accomplir des tâches en utilisant les **compétences générales individuelles**, et la **compétence à communiquer langagièrément**. Les compétences générales individuelles reposent sur des savoirs, des aptitudes, savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre. Pour développer la compétence à communiquer langagièrément, le CECRL définit des compétences communicatives à mobiliser, qui sont des outils au service des activités langagières. La compétence linguistique recouvre ainsi les composantes lexicale, grammaticale, sémantique, orthographique et phonologique. En plus de cette compétence linguistique, les règles de politesse, les expressions et les registres utilisés seront abordés au travers de la **compétence sociolinguistique**. Pour terminer, une dernière compétence sera abordée: la **compétence pragmatique** concernant l'organisation de son discours, et la manière dont on le formule selon l'objectif visé.

Ces compétences mobilisées par les élèves ne sont pas un objectif à atteindre, mais un moyen au service de l'action.

2. Dans le socle commun de compétences, de connaissances et de culture

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture mis en place à la rentrée 2015 correspond aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune. La scolarité obligatoire poursuit alors un double objectif de formation et de socialisation : elle donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettront de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société. Le bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 nous précise que *« le socle commun doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'École tienne sa promesse pour tous les élèves. »*

Même si la perspective actionnelle n'est pas clairement explicitée dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, il y est indiqué que l'élève, au cours de sa scolarité, apprend à mobiliser ses connaissances et à choisir les démarches et procédures adaptées pour réaliser une tâche complexe ou un projet. Ainsi les enseignants sont amenés à définir les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs, en suscitant l'intérêt des élèves.

C'est dans le domaine 2 du socle, **les méthodes et outils pour apprendre**, que nous trouvons l'idée de projet collectif. En effet, ce domaine a pour but de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement. La maîtrise de ces méthodes et outils pour apprendre développe ainsi l'autonomie et les capacités d'initiative, tout en favorisant l'implication dans le travail commun et la coopération.

3. Dans les nouveaux programmes de 2016

Au cycle 3, l'enseignement de la langue vivante étrangère vise « l'acquisition de compétences et de connaissances permettant l'usage plus assuré et plus efficace d'une langue autre que la langue française » (B.O n°17 du 23/04/2015). En fin de cycle 3 il s'agit pour les élèves d'atteindre au moins le niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues dans les cinq activités langagières : écouter et comprendre, lire et comprendre, parler en continu, écrire, réagir et dialoguer. Pour permettre aux élèves d'atteindre ce niveau de langue, il faut adapter les situations de communication à l'âge de ces derniers, à leurs capacités cognitives, mais également à leurs intérêts. Le progrès des élèves en langue vivante étrangère est favorisé par une exposition régulière et quotidienne à la langue. Au-delà de l'enseignement de la langue et de son fonctionnement, l'accès au patrimoine culturel de la langue suscite chez les élèves un élargissement d'esprit, une prise de conscience, et développe leur curiosité. L'entrée culturelle de la langue que l'on étudie est une méthode privilégiée des apprentissages. Ces connaissances disciplinaires s'articulent avec les compétences que les élèves doivent développer et sont utilisées en situations de communication afin de s'inscrire dans la démarche actionnelle mise en œuvre depuis 2005 dans l'enseignement des langues vivantes.

III. Rendre l'élève acteur : quels impacts sur la motivation ?

Le comportement humain, versatile face aux stimuli constants, est ainsi déterminé par l'interaction de plusieurs facteurs externes et internes à l'organisme.

Lorsque l'on cherche la définition de la motivation dans un dictionnaire, nous trouvons la signification suivante : la motivation est l'ensemble des facteurs qui déterminent l'action et le comportement d'un individu pour atteindre un objectif ou réaliser une activité. Elle relève d'un processus cognitif, c'est-à-dire qu'elle consiste à susciter chez l'apprenant l'envie et le désir d'apprendre, mais consiste également à réussir à capter son attention suffisamment pour l'intéresser. La motivation pousse ainsi l'élève à adopter des comportements, s'engager et persévérer.

Si l'on s'intéresse à la motivation dans le domaine de la psychologie, nous trouvons la signification suivante : la motivation est un processus psychologique qui cause le déclenchement,

l'orientation et le maintien d'un comportement. Ses actions sont toujours orientées vers un objectif, qu'il soit conscient ou non. En psychologie, la motivation correspond à l'ensemble des processus dynamiques, conscients ou inconscients, collectifs et individuels, qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné, et qui incitent l'individu à agir lorsqu'il est au sein d'une équipe.

La motivation désigne ainsi les forces qui agissent sur une personne ou à l'intérieur d'elle pour la pousser à se conduire d'une manière spécifique, toujours en étant orientée vers un objectif. Toute motivation est orientée vers un but, c'est-à-dire un résultat auquel l'individu veut parvenir. Néanmoins, les motifs sont difficilement observables, on ne peut que les supposer. Ils sont nombreux et plus ou moins conflictuels chez une même personne.

Il existe de nombreuses théories sur la motivation, dans plusieurs domaines, et concernant divers environnements. Nous nous intéresserons ici aux théories de la motivation qui concernent l'environnement classe.

1. Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque

Deci et Ryan (1985, 2002) rénovent la théorie de la motivation intrinsèque et extrinsèque initialement présentée par Deci (1975). Les deux auteurs distinguent deux types de motivation :

- La motivation intrinsèque
- La motivation extrinsèque

a. La motivation intrinsèque

La **motivation intrinsèque** se définit par la poursuite d'une activité pour la satisfaction interne que l'on tire de celle-ci. Cette motivation intervient ainsi uniquement pour le plaisir et pour la satisfaction personnelle, de fait elle est associée au plaisir, à la stimulation, et à l'accomplissement de l'activité. Depuis Maslow, père de la psychologie humaniste, nous avons appris que le plaisir au travail est une condition essentielle pour motiver le travailleur intellectuel. C'est le concept de motivation intrinsèque. Lorsque l'on est motivé par la motivation intrinsèque, on agit pour le plaisir même de la tâche à accomplir, et non pas pour une récompense pour la tâche réalisée. Cela signifie en effet que l'idée d'une récompense à acquérir pour la tâche accomplie n'est pas une condition suffisante pour la réaliser. Lorsque l'on réalise une activité par motivation intrinsèque on le fait car « on veut le faire ». On peut ainsi s'amuser et apprendre pour progresser tout en étant bien physiquement, et en développant les compétences liées au travail de groupe telles que l'esprit d'équipe, se sentir membre de la classe, etc.

Selon les théories modernes de la motivation (Sylvie Piché), il existe **trois besoins fondamentaux** qui constituent les fondements de la motivation intrinsèque :

- Le besoin de compétence,
- Le besoin d'autodétermination,
- Le besoin d'appartenance sociale

Le **besoin de compétence** nécessite de développer des comportements qui offrent à l'élève une satisfaction liée à la réussite, de développer des comportements qui amènent à un sentiment de progrès. Pour satisfaire ce besoin de compétence, l'enseignant peut alors mettre en place dans sa classe différents outils comme des fiches de bilan personnel que tous les élèves garderont, ce qui leur permettra de pouvoir constater par eux-mêmes leurs progrès, ou bien encore de créer des fiches d'autoévaluation.

Le **besoin d'autodétermination** signifie que l'individu, qui a pleinement conscience de ses objectifs, organise son activité selon différents critères comme : l'attribution de l'attention à la tâche, la mobilisation de l'effort, la définition des stratégies de travail.

Le **besoin d'appartenance sociale** consiste à entretenir avec autrui des relations sociales satisfaisantes et enrichissantes. Cela favorise la coopération entre les élèves, permet d'inhiber toute forme et tout sentiment de compétition au sein de la classe, de plus ce sont des moyens relationnels qui sont mis en œuvre par les pédagogies actives, comme la **perspective actionnelle**.

b. La motivation extrinsèque

La **motivation extrinsèque** permet à l'individu d'agir, non pas pour le plaisir, mais pour recevoir les récompenses que la motivation est supposée lui donner. Cette motivation est associée au principe de récompense, de punition, de contrainte, mais également de compétition. Lorsque l'on réalise une activité par motivation extrinsèque on le fait parce qu'« on doit le faire ». Généralement on exécute la tâche pour faire plaisir à quelqu'un, en classe il s'agira du professeur, mais à la maison il peut s'agir des parents (Wendy S. Grolnick). De plus on exécute la tâche pour avoir une récompense, ou éviter une punition.

Au sein de la classe il s'agira alors d'éviter de motiver les élèves à agir pour obtenir une récompense que donnerait l'accomplissement de la tâche. Il faudra ainsi éliminer de la pédagogie toute notion de punition, de contraintes et supprimer le sentiment de compétition entre les élèves. L'apprentissage ne doit plus se faire parce que les élèves doivent le faire, ou pour faire plaisir à quelqu'un. Au contraire, nous devons encourager les élèves à être motivés par la satisfaction personnelle que pourra susciter la tâche à accomplir. Ainsi l'élève rentrera dans son apprentissage par plaisir même que suscite la tâche. De plus, cette motivation dite intrinsèque est l'occasion de

faire travailler les élèves en groupes, de permettre aux relations entre pairs d'être enrichissantes pour chacun, mais également de supprimer le sentiment de compétition, et enfin, de pouvoir mettre en place dans la classe, dans cet apprentissage de la langue vivante, une perspective actionnelle.

2. Les systèmes de motivation

Daniel Favre, ancien Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation à l'ESPE de Montpellier, Docteur d'État en Neurosciences et Docteur en Sciences de l'Éducation, a travaillé sur l'interaction entre émotion et cognition, sur la construction des savoirs, et sur la motivation chez les élèves. Ainsi en s'appuyant sur les données neurobiologiques relatives aux circuits de renforcement du comportement positifs et négatifs, il identifie et formalise trois modes de fonctionnement (Daniel Favre, p. 227-248) des circuits nerveux impliqués dans l'apprentissage, trois «systèmes de motivation» : le système de motivation de sécurisation (SM1), le système de motivation d'innovation (SM2) et le système de motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction (SM1P). Le terme « système » désignant l'ensemble des ressentis, allant de la frustration extrême au plaisir maximum.

a. Le système de motivation de sécurisation

Le système de motivation de sécurisation (SM1) permet de satisfaire les besoins biologiques et psychologiques fondamentaux tels que le besoin de reconnaissance, ou d'être accepté tel que l'on est. Dans ce système de satisfactions et de frustrations, l'individu a besoin d'autrui pour satisfaire ses besoins : l'individu est en référence dite externe. Le système de motivation de sécurisation ne fonctionne que dans les situations en relation avec le connu, et avec ce qui est maîtrisé par l'individu.

b. Le système de motivation d'innovation

Le système de motivation d'innovation permet quant à lui d'avoir du plaisir (ou de la frustration) en référence interne dans les situations de résolution de problème, dans la rencontre avec autrui différent de l'individu, dans l'acquisition de nouvelles compétences, et dans le gain d'autonomie. C'est le système de motivation de l'apprentissage, qui conduit progressivement à l'autonomie et à la responsabilité. Le SM2 motive l'exploration et la rencontre avec des autres différents de soi.

Daniel Favre souligne que le SM1 et le SM2 sont complémentaires : c'est lorsque l'on se sent en sécurité que l'on peut prendre le risque de l'apprentissage. A chaque apprentissage réussi, l'individu gagne en SM2 et devient moins dépendant. Ainsi il actualise ses potentialités et s'individualise.

c. Le système de motivation de sécurisation parasitée

Le système de motivation de sécurisation parasitée (ou d'addiction) est l'hypertrophie du premier, et donc de la référence externe. Le plaisir ou la frustration s'exprime ici dans la recherche active de la dépendance (à travers les comportements, les produits, les relations...). Ce troisième système de motivation bloque le développement psychique de l'individu en l'enfermant dans des conduites répétitives. Il fait exister une motivation d'addiction qui bloque l'individuation et s'oppose aux apprentissages. On constate alors que le SM1p et le SM2 sont des motivations antagonistes.

Il s'agit donc en classe de créer un climat serein et favorable pour que chaque élève puisse atteindre le système de motivation d'innovation, et ainsi de pouvoir éprouver du plaisir dans la résolution d'une tâche, en groupe, ou seul. L'atteinte de ce système par les élèves nous permettrait de rendre les élèves acteurs, et donc de les mettre au cœur d'une perspective actionnelle.

3. Qu'en est-il de la motivation réelle des élèves ?

Comment expliquer alors la motivation, ou l'absence de motivation, chez les élèves à l'école ? Et quelle place lui donner à l'école primaire ?

Fabien Fenouillet explique dans sa conférence de 2013 « Comment apprend-on ? » que depuis quelques années la motivation est invoquée par les enseignants, les élèves, mais aussi par les chercheurs en éducation, comme l'une des causes expliquant la réussite ou l'échec scolaire. D'après les travaux sur la motivation scolaire, un élève motivé est « un élève qui s'engage, participe et qui persiste dans une activité d'apprentissage. »

Philippe Dessus, directeur du laboratoire des sciences de l'éducation de Grenoble, constate que l'école attend des élèves qu'ils soient motivés, or ce n'est vraisemblablement pas le cas de tous. Nous pouvons alors nous interroger sur les raisons pour lesquelles certains s'engagent pleinement dans les activités scolaires, alors que d'autres ont abandonné toute perspective d'engagement pour les apprentissages ?

La motivation d'un élève est principalement déterminée par l'image qu'il se fait de lui-même et de la situation dans laquelle il travaille. Dans un premier temps, il s'agit de bien comprendre que c'est la représentation de la situation que se fait l'élève qui compte et non la situation elle-même. Dans son article « la motivation en milieu scolaire », Philippe Dessus montre que de nombreux travaux ont permis d'élaborer la définition suivante : « *La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.* » (Rolland Viau, 1994.) Dans un second temps, il s'agit de

prendre en compte le sentiment de compétence perçu par l'élève dans l'enclenchement de la motivation. En effet, la psychologie a tendance à représenter l'intelligence comme une entité mesurable, innée et stable. Cette conception, présente chez certains élèves, influe sur leur manière de travailler et sur leur motivation. Des études expérimentales ont confirmé cette idée que la conception de l'intelligence influe sur la motivation et sur le travail scolaire. Elles ont montré que les élèves ayant une conception fixe de l'intelligence avaient tendance à choisir des activités leur assurant un jugement positif de la part de l'enseignant, et tendaient donc à éviter les risques d'évaluation négative, c'est-à-dire les activités plus complexes pouvant leur permettre de progresser. Ces élèves considèrent l'échec comme un signe d'incompétence définitive et inhérente à eux-mêmes puisqu'ils pensent que l'intelligence est stable temporellement.

La motivation est également engendrée par le plaisir que l'activité proposée procure à l'élève. En effet, les élèves attribuent une valeur aux activités scolaires. Cette valeur dépend d'une part de leur rapport à l'école, mais également de leur environnement familial (le rapport qu'ont les parents avec l'école). Pour permettre cette motivation par le plaisir plusieurs leviers existent, tels que valoriser les apprentissages et accorder moins d'importance aux résultats ou à la performance, prendre en compte l'intérêt personnel des élèves, varier les activités, proposer des activités motivantes, prendre en compte les trois systèmes de motivation que Daniel Favre que nous avons précédemment décrit.

Nous pouvons donc noter que la motivation est un phénomène dynamique -en perpétuel mouvement-, qui est influencée par de nombreux facteurs, tels que les perceptions de l'élève concernant la discipline, son comportement, son environnement, et le fait que l'activité implique l'atteinte d'un but. Ainsi, la motivation n'est pas seulement fonction de la discipline enseignée, mais aussi des conditions dans lesquelles l'élève apprend et des perceptions qu'il a de ces conditions. L'enseignant ne doit donc pas s'attendre à ce que la matière enseignée soit, à elle seule, génératrice de motivation, mais faire en sorte de générer au préalable une motivation pour la notion à aborder, de susciter une curiosité.

4. La motivation en langues vivantes étrangères

Ses obstacles

Line Audin, professeure agrégée d'anglais, chargée de recherches en didactique des langues à l'Institut National de Recherche Pédagogique, a longtemps travaillé sur les obstacles à surmonter dans l'apprentissage des langues étrangères. Elle distingue deux types d'obstacles (Line Audin, 2009) dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères :

- Les obstacles **linguistiques** : tout d'abord, les élèves ne parviennent pas à faire un lien assez clair entre la langue maternelle et la langue étrangère, et se heurtent à son apprentissage. Le

temps de découverte n'est pas assez long, ni assez tôt pour permettre à l'enfant avant d'être élève, de se l'approprier. En tentant de reproduire ce qui lui est enseigné, l'élève « perd le sens des marqueurs de la langue » en français mais aussi en langue étrangère. Les rapports entre les deux langues ne sont pas explicités, et cela peut créer un malentendu didactique.

- Les obstacles **cognitifs** : comme précédemment, l'apprenant se limite à un apprentissage de ce qu'il entend et/ou voit à l'école, et retient « en bloc » la langue étrangère qu'il n'est alors capable de réinvestir que lors de situations connues. Il est incapable de segmenter un énoncé inconnu afin d'effectuer les opérations mentales indispensables à sa compréhension. Les élèves ne voient en la langue que ce qui est variable, et ne parviennent pas à fixer leur connaissance. Il faut faire voir aux élèves ce qui ne change pas, ce qui est stable.

Line Audin (2006, p.14) explique que « lorsque l'on place les élèves en position de fabriquer des énoncés nouveaux, bien souvent ils sont désemparés et ne parviennent pas à effectuer les opérations cognitives et linguistiques indispensables à la construction de ces énoncés ».

A cela elle ajoute un obstacle spécifique à l'école française qui est le découpage en disciplines scolaires. Bien qu'il ne soit pas aussi présent dans le premier degré, il est d'habitude de traiter les disciplines une par une, selon un emploi du temps prédéfini. Elles coexistent, mais pour autant sont organisées indépendamment les unes des autres. Line Audin (2014) a montré dans divers études l'efficacité d'un « modèle didactique intégré » dans lequel étaient intégrées différentes disciplines dans un même apprentissage.

Nous pouvons ajouter les obstacles didactiques que peut créer l'enseignant. Une étude menée par Radia Azzam-Hannachi pose de nombreux problèmes que rencontrent les enseignants au cours de leur formation. En effet, elle explique que « les professeurs des écoles sont les mieux placés pour assurer cet enseignement (nb : l'enseignement des langues) auprès des enfants, car ils ont été formés à enseigner à un jeune public » (2005, p.266). Cependant elle remarque que si les étudiants n'ont pas eu « une formation satisfaisante » en langues dans leur parcours initial, ils ne pourront réussir leur apprentissage de langue dans le cadre de leur formation, et donc transmettre ces savoirs sereinement par la suite. Il conviendrait de se pencher plus sur la question qui est tout à fait un objet de recherche en lui-même, mais nous avons simplement souhaité le souligner comme obstacle.

Plusieurs types de pistes ont été envisagées afin de palier ces différents obstacles, par la recherche mais aussi par les programmes proposés par l'Education Nationale, cependant nous avons fait le choix de ne nous attarder que sur la pédagogie actionnelle dans le cadre de notre recherche.

5. Perspective actionnelle et motivation

Comme nous l'avons explicité précédemment, la perspective actionnelle est une nouvelle approche qui constitue l'un des points clefs de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue

vivante étrangère. Dans cette perspective actionnelle l'élève est acteur de ses apprentissages. Contrairement aux anciennes méthodes d'apprentissage en langue étrangère, l'outil que constitue la langue n'est plus seulement utilisée à des fins de communication, mais devient un instrument d'action : l'élève communique dans le but d'agir et d'interagir avec l'autre. La communication n'est alors pas un objectif, mais est un moyen au service de l'action. De plus, dans cette perspective actionnelle l'élève apprend la langue au travers de la réalisation de plusieurs micro-tâches amenant à une tâche finale. Dans Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langues Francis Goullier (2005) précise qu'il « est important pour nous de retenir qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel, ou suscité par la situation d'apprentissage (...) »

Pour Philippe Meirieu, dans un article de la revue Sciences Humaines (n°268, 03/2015), il faut s'écarter de l'idée que la motivation devrait nécessairement précéder la transmission. En effet, s'imaginer que la motivation est une condition préalable à tout apprentissage conduirait à penser que l'élève est en capacité de désirer ce qu'il ignore. C'est pourquoi Meirieu propose de remplacer, en termes de pédagogie, le terme de « motivation » par « mobilisation ». Cela signifie que le rôle de l'enseignant n'est pas de faire en sorte qu'un désir émerge, mais de créer des conditions pour que les élèves se mobilisent afin d'acquérir les savoirs utiles à leur développement personnel et professionnel. Pour créer ces conditions les pédagogues ont exploré quatre voies dont une qui nous intéresse : la démarche de projet. Philippe Meirieu nous explique dans l'article que cette démarche est largement promue par l'Education nouvelle car elle mobilise tous les élèves autour d'une réalisation valorisante qui permet, de manière transversale, d'acquérir des savoirs dont le sens est rendu perceptible et concret pour et par les élèves.

Dans l'article « Agir en faveur de l'engagement et de la motivation » (2013), les auteurs expliquent que dans les sept facteurs déterminants pour un bon climat scolaire, les stratégies pédagogiques mises en place par l'enseignant favorisent l'engagement et la motivation des élèves dans leurs apprentissages. Le bien-être à l'école et l'instauration d'un bon climat scolaire repose alors sur certains principes éducatifs et pédagogiques. Pour favoriser ce climat, et par extension l'engagement et la motivation des élèves, les auteurs ont développé plusieurs points, dont deux nous intéressent particulièrement :

- Développer des **démarches de coopération entre pairs**, des entrées sur le collectif : pour favoriser le respect mutuel et le sentiment d'appartenance à un groupe ;
- Développer une **pédagogie de la réussite** et impulser une **dynamique participative** des élèves : pour développer la tolérance et l'entraide et favoriser l'implication de chacun dans les apprentissages.

L'une des principales caractéristiques de l'approche actionnelle est l'implication qu'elle déclenche chez les apprenants. Selon Dörnyei, professeur en psycholinguistique en Angleterre, en

2001, le dispositif de la motivation comporte différentes dimensions : le contact direct avec des locuteurs de la langue apprise, l'utilisation des médias et la vitalité des apprenants en langue étrangère. Il met également en lumière le lien entre l'attitude et l'identité de l'apprenant (affect, émotion, aimer la langue apprise, la culture de cette langue, avoir voyagé, écouter la musique en langue étrangère...) et la motivation. Selon Bandura (2003), psychologue Canadien, la motivation a une influence directe sur la réussite dans les tâches. Ainsi la motivation des élèves peut être déclenchée par différents paramètres : l'affect (la création d'une relation entre enseignant et apprenant), l'autonomie, la curiosité et la créativité, la connaissance du but ou de la raison de l'apprentissage qui donne du sens aux pratiques en classe, l'authenticité de la situation. Tous ces paramètres sont présents dans l'approche actionnelle. Gardner (2005), psychologue Américain du développement a défini deux types de motivations : **l'instrumentale**, c'est-à-dire la nécessité de **réussir par le devoir** (avec une note finale par exemple), et **l'intégrative** qui correspond au plaisir et à l'envie d'apprendre. La motivation est maximale lorsque l'élève trouve un juste milieu entre ces deux types de motivations. Il serait donc nécessaire, en plus de choisir une tâche finale motivante, d'intégrer une évaluation à l'approche actionnelle.

A travers ces nombreuses recherches, nous cherchions à savoir comment il était possible d'engager la motivation des élèves en langues vivantes. Au vu de ces recherches théoriques, il semblerait que l'émergence chez l'élève de la motivation dépendrait de plusieurs facteurs. Notons en premier lieu l'idée que le fait d'avoir un objectif connu, et à atteindre permettrait à l'élève de s'engager dans la tâche à accomplir. De plus, nous pouvons constater grâce à nos recherches que la motivation est suscitée lorsque l'élève éprouve l'envie et le désir d'apprendre ou de réaliser une tâche. Ce facteur rejoint la notion de motivation intrinsèque où l'élève ne s'intéresse à la tâche à accomplir que parce que l'accomplissement de cette dernière permet de ressentir du plaisir. Il est alors important de créer au sein de la classe un climat scolaire sécurisant, en écartant l'idée de récompense ou de punition, et supprimant l'esprit de compétition. Ce dernier facteur est possible si l'on privilégie l'esprit d'équipe en amenant les élèves à coopérer au sein d'un groupe, pour atteindre un objectif commun. C'est ainsi permettre aux élèves de participer à des échanges entre pairs enrichissants, et de les faire rentrer dans une perspective actionnelle. Enfin, la motivation peut être suscitée si l'on montre aux élèves que la tâche à réaliser permet de développer plusieurs compétences, et ainsi de progresser dans leur scolarité, et leurs potentialités. Pour finir, la motivation peut être générée si l'on permet aux élèves de devenir autonomes et responsables dans leur apprentissage de la langue vivante étrangère. Ce sont ces notions d'autonomie et de responsabilité qui font parties des notions fondamentales de la perspective actionnelle, qui semblerait être un facteur à part entière de l'émergence de la motivation chez les élèves.

Nous avons donc formulé l'hypothèse que l'approche actionnelle permettrait aux élèves d'être davantage motivés et impliqués dans leur apprentissage de la langue étrangère. A l'aide de nos multiples recherches nous pouvons observer que la perspective actionnelle permet aux élèves d'être acteurs de leur apprentissage. De plus, nous avons pu constater que la principale caractéristique de la perspective actionnelle est l'implication qu'elle déclenche chez les apprenants. Ensuite, nous avons pu voir que la tâche à accomplir au sein de la perspective actionnelle était orientée vers un but, un objectif commun et connu de tous. Or, nous avons pu voir lors de nos recherches sur la motivation, que cette dernière était engendrée dès lors que l'apprenant avait connaissance du but de la tâche à accomplir. De plus, en ayant connaissance du but à atteindre, les élèves saisissent davantage le sens de l'apprentissage. Ils sont ainsi en pleine clarté cognitive. Nous avons également pu observer que la coopération entre pairs était au cœur de la perspective actionnelle. Ainsi le sentiment d'appartenance à un groupe est renforcé, et une dynamique participative est enclenchée. De fait, cette dynamique permet de développer plusieurs caractéristiques, notamment l'implication dans l'apprentissage, qui est au cœur de notre hypothèse. La perspective actionnelle se base sur les besoins de la classe et qu'ont les élèves dans les disciplines. Enfin, cette perspective permet aux élèves d'être autonomes et curieux, ce qui, nous l'avons vu précédemment, sont des facteurs de la motivation. Pour finir, la perspective actionnelle permet à l'enseignant de mettre en place des stratégies pédagogiques qui favorisent l'engagement des élèves dans la tâche à réaliser.

IV. L'évaluation au sein de la perspective actionnelle

L'évaluation, dans sa double fonction de validation et de remédiation, est le centre de tout processus d'apprentissage. Le CECRL propose d'être un cadre pour l'évaluation, au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence visée en langue. « Tout test de langue est une forme d'évaluation mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation » (CECRL, p.135). Il est recommandé de se baser alors sur trois concepts considérés comme fondamentaux pour l'évaluation :

- **la validité** : l'évaluation est considérée comme valide à partir du moment où l'on peut démontrer que ce qui est testé répond à l'objectif visé au départ ;

- **la fiabilité** : cela correspond à la validité des critères utilisés pour évaluer, de sorte à ce que deux élèves différents évalués dans deux passations différentes obtiennent un même résultat aux deux ;

- **la faisabilité** : il faut être capable de viser des objectifs définis, probables et évaluables en un même temps. Il n'est pas possible d'être trop ambitieux dans ce que l'on souhaite observer, il

devient alors nécessaire de se baser sur une grille définie à l'avance afin de pouvoir évaluer les élèves.

Il s'agit d'amener les élèves d'un niveau de langue vers un autre, l'évaluation sert donc à positionner sur une échelle le point le plus bas qui sera le niveau de départ et le point le plus haut qui sera celui à atteindre. L'idée est donc de créer des grilles d'évaluation propres à chaque élève puisqu'elles prendront en compte les niveaux bas/haut de chacun, mais aussi un intermédiaire, permettant à l'élève de se positionner dans son apprentissage. L'évaluation sommative n'est pas forcément nécessaire, ou relevant d'une démarche différente, puisque la grille peut servir de support pour les évaluations diagnostiques, formatives ou encore sommatives. L'évaluation qui relève de la fin d'un projet ne doit pas être vue comme un aboutissement mais comme une étape d'apprentissage. En cela, le CECRL est un outil utilisable non seulement en élémentaire mais même pour la suite du cursus de l'élève puisque les niveaux sont repérables à tout âge et tout niveau en langues vivantes étrangères. De plus, cela permet à l'élève d'observer sa progression non pas uniquement sur une année, mais de manière globale sur l'ensemble de sa scolarité.

Les nouveaux programmes de langues vivantes parlent d'atteindre le palier A1 (ou A2) du CECRL, ce qui justifie l'utilisation du CECRL en tant que cadre pour l'évaluation, en plus des programmes en vigueur. En effet, il ne faut pas perdre de vue que le principal outil de l'enseignant pour construire les séquences et leurs évaluations restent les programmes. Les deux sont intimement liées puisqu'à chaque attendu de fin de cycle correspond un palier du CECRL, dans chaque composante de la langue.

→ **Rappel de l'objet d'étude :**

Au terme de nos recherches et avec l'expérience de terrain que peuvent avoir des étudiantes en Master 2, nous nous sommes alors demandé comment, nous, professeure et future professeure des écoles stagiaire, pourrions-nous motiver les élèves dans l'apprentissage de l'anglais ? En l'occurrence la recherche s'est précisée sur du cycle 3, puisque c'est la classe dans laquelle Méliissa Ferary évolue en tant que professeure des écoles stagiaire.

Cette recherche a divers objectifs :

- ✓ Donner le goût des langues vivantes étrangères aux élèves ;
- ✓ Faire vivre aux élèves cette discipline de manière plus ludique ;
- ✓ Motiver les élèves dans leur apprentissage afin qu'ils y voient du sens.

LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DANS SA PRATIQUE A L'ECOLE ELEMENTAIRE

I. Rappel des hypothèses

A la suite de nos lectures, nous avons donc fait les hypothèses que si l'apprentissage de l'anglais se faisait selon une perspective actionnelle, alors les élèves seraient plus impliqués et motivés. Dans le cas où notre première hypothèse serait vérifiée, nous ferons la seconde hypothèse que si l'approche actionnelle fait émerger de la motivation et de l'implication chez les élèves, alors cela induira une acquisition linguistique plus efficiente

II. Contexte

L'intégralité de cette étude se mènera dans la classe de Mélissa Ferary. C'est une classe que la professeure des écoles stagiaire a en charge à mi-temps (les lundis, mardis, et un mercredi sur deux) qui est la décharge du directeur de l'école. Il s'agit d'une classe de 29 élèves particulièrement agréables. En effet, le groupe classe apparaissait soudé dès le début de l'année, et très motivé. Très vite Mélissa a eu l'occasion de remarquer qu'ils étaient très curieux et qu'il serait plus aisé de mettre les élèves au centre de leurs apprentissages, en les impliquant fréquemment.

III. Questionnaires

Afin d'évaluer le rapport à l'anglais des élèves, nous avons pris la décision de créer un questionnaire¹ que les élèves ont rempli avant et après les projets. Le questionnaire de fin permettait d'évaluer le changement de leur rapport à l'anglais. Pour cela, le questionnaire « avant » a été distribué avant les vacances de Noël. Il faut cependant noter que nous avons manqué de temps avant de fixer tout le protocole, les élèves avaient ainsi déjà fait face à un des projets de l'étude qui a été le point de départ de notre mémoire : la création d'un clip vidéo autour de la chanson « Imagine » de John Lennon que les élèves ont appris par cœur. De fait, les résultats « avant » peuvent être biaisés par ce projet.

Le questionnaire « avant » a été rempli par les élèves le lundi 12 décembre 2016. A ce stade, seul le projet « Imagine » avait été démarré. Leur rapport à l'anglais était de fait déjà un peu modifié dans cette perspective. Lors de la remise du questionnaire aux élèves, une consigne simple a été passée « Répondez aux questions en toute honnêteté, ce n'est pas évalué, j'aimerais juste savoir ce qui vous plaît ou non en anglais, et ce que vous pensez de cette discipline. ». Les élèves

¹ Annexe 1

n'ont pas abordé ce questionnaire comme un jugement et ont pu répondre en toute honnêteté aux questions posées.

Le questionnaire « retour », identique au premier, a été distribué aux élèves le vendredi 31 mars 2017, jour des vacances de Pâques. Le but était de le faire le plus tard possible afin qu'ils aient eux-mêmes un recul assez important sur leur pratique. La même consigne a été passée, en expliquant que la maîtresse souhaitait simplement voir si leur regard avait changé sur l'anglais en faisant les activités mises en place ces derniers mois.

IV. Présentation et analyse du protocole

Pour plus de richesse dans le recueil des données, nous avons, avec l'aide de notre tuteur, pris la décision de multiplier les projets. L'idée était donc de faire six projets, tous étant couplés dans un même domaine : l'oral. Par manque de temps, nous avons dû réduire à quatre le nombre de projets, et tous concernant les compétences orales.

Tout d'abord, le temps nous a rapidement été compté et les échéances étaient importantes, autant pour l'une que pour l'autre, mais aussi et surtout pour la classe.

De plus, les programmes du cycle 3 en Langues Vivantes Etrangères mettent l'accent sur l'oral, autant pour l'expression que pour la compréhension. L'écrit n'est, à cette étape de leur scolarité, pas une priorité en langues. Nous avons donc décidé de mettre de côté l'expression écrite afin d'aider plutôt les élèves à être à l'aise à l'oral, à s'approprier toute la prosodie de la langue sans se rajouter une barrière écrite. L'écrit n'étant déjà pas aisé pour tous les élèves en français, nous avons donc estimé qu'il n'était pas judicieux de rajouter une barrière à l'apprentissage des langues.

Nos projets concerneront donc uniquement l'oral. Nous avons ainsi couplé deux projets : un diagnostique et un sommatif. De ce fait, pour chaque couple de projets, nous nous sommes imposé de les espacer d'au moins quelques semaines afin de pouvoir évaluer les progrès des élèves. Les progrès seront évalués d'un point de vue linguistique, mais aussi du point de vue de l'implication de chacun, afin de constater si les élèves sont capables de dépasser ce qui pouvait jusque-là les freiner en langues vivantes étrangères (angoisse, timidité, etc.). Nous chercherons à évaluer la motivation des élèves au sein des projets : cette évaluation nous est apparue plus compliquée à observer, alors nous avons décidé d'y procéder grâce à des verbatim d'élèves et des observations de comportement.

Pour la mise en place des projets, les deux premiers ont été mis en place uniquement par l'enseignante stagiaire de la classe, Mélissa. En effet, il a été compliqué d'un point de vue organisationnel de faire venir Fanny dans la classe. Ce n'est qu'à partir de la période 4 que nous avons pu, de manière efficace, faire intervenir Fanny et utiliser ce temps pour développer les deux projets très régulièrement. L'efficacité du travail en demi-groupe a été mise en lumière à ce

moment-là, et, comme nous le développerons plus tard, l'investissement des élèves a été éminemment croissant.

A ces projets s'ajoutent le projet de classe mené sur l'année que nous avons rapidement évoqué plus haut : un projet interdisciplinaire autour de la chanson « Imagine » de John Lennon.

1. Les projets

a. Expression orale

Objectif disciplinaire (programmes 2016) :

- Être capable de se présenter et de poser des questions de la vie quotidienne à un interlocuteur.
- Enchérir afin de dialoguer.

Compétences mobilisées (programmes 2016) :

- *Se présenter oralement et présenter les autres* : prendre la parole devant le groupe en utilisant un vocabulaire connu.
- *Décrire son environnement quotidien* : capacité à réinvestir un vocabulaire entendu et connu pour décrire son environnement.
- *Etablir un contact social* : prendre part à un dialogue.
- *Demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir en utilisant des formules de politesse* : capacité à demander à quelqu'un s'il va bien et enchérir avec des expressions de la vie courante.
- *Dialoguer sur des sujets familiers* : réinvestir un vocabulaire maîtrisé.

Partie 1 : Se présenter

Il s'agissait dans un premier temps de mettre les élèves face à des questions simples. Durant les mois de septembre et octobre, afin d'introduire nos séances d'anglais et pour évaluer le niveau des élèves, nous avons étudié des questions simples pour se présenter. Seul trois questions dites « de base » ont été étudiées à l'époque :

- What's your name ?
- Where do you live ?
- How old are you ?

Nous avons procédé à ce moment-là à une évaluation des élèves lors des dialogues, où il s'agissait pour eux de passer deux par deux et de se poser et répondre à ces trois questions. Sur quelques semaines, tous les élèves sont passés sur cet exercice. Il est alors évident que la répétition

a aidé les élèves les plus en difficulté à intégrer ce dialogue court et très répétitif. Par manque de temps, nous avons décidé de réinvestir cette évaluation en tant qu'évaluation diagnostique pour notre recherche, pour permettre un meilleur recul avec le projet mené par la suite. En effet, ces dialogues ayant été menés en période 1, avant les vacances de la Toussaint, le projet auquel nous avons procédé en avril permettait réellement de voir l'évolution des élèves.

Afin de s'inscrire dans un projet actionnel, les élèves savaient que cette activité était une première étape d'apprentissage avant d'aborder une communication plus enrichie. Nous avons décidé à ce moment-là que cette étape serait une micro-tâche pour mener à un réel échange entre les élèves.

Partie 2 : Dialoguer en groupe

Dans un second temps, il a été question de créer un éventail de questions. En groupe classe pour démarrer, nous avons posé diverses questions aux élèves, qu'ils ne comprenaient pas toujours de prime abord, mais pour lesquelles nous avons apporté – toujours en anglais – les aides nécessaires. Ils ont formulé leurs réponses avec ce qu'ils connaissaient, puis ont demandé de l'aide lorsque c'était nécessaire. Nous avons fait cet exercice par tranches horaires de dix à quinze minutes tous les jours pendant deux semaines. Grâce à ces séances, nous avons créé un recueil de questions² de type « What's your favourite color ? / Where are you from ? » que les élèves pouvaient exploiter. Par la suite, nous avons demandé aux élèves de se mettre par binômes ou trinômes afin de poser les questions eux-mêmes et d'y répondre avec le vocabulaire approprié. Les élèves se sont entraînés plusieurs fois, sont passés devant l'enseignante au moins deux fois – à ce moment-là en demi-groupes – afin qu'ils puissent être corrigés sur la syntaxe, la prononciation et le vocabulaire lorsqu'il en était nécessaire. Enfin, dans un dernier temps, nous avons évalué les élèves grâce à une grille d'observation³ qui n'avaient plus leur recueil de questions avec eux, et avaient pour consigne de se poser au moins trois questions, et d'eux-mêmes répondre à au moins trois questions également. Il n'y avait à ce moment là aucune intervention de l'enseignante pour permettre aux élèves de se projeter dans une véritable conversation. Ce n'est qu'à la fin qu'ils pouvaient poser des questions, et qu'ils pouvaient être corrigés ou être orientés vers d'autres pistes.

Ce projet était censé aboutir à la tâche finale correspondant à la pédagogie actionnelle, mais il nous est apparu judicieux en cours de route d'ajouter un élément à ce projet pour permettre une meilleure implication des élèves. De fait, les élèves mettront en scène des dialogues à plusieurs pour aller ensuite les présenter aux autres classes, dans le but, je cite un élève « de leur donner envie de

² Annexe 2

³ Annexe 3

faire de l'anglais ». Il s'agira là alors de la tâche finale du projet, qui n'a pas encore été mise en place lors de l'écriture de cette recherche.

b. Compréhension orale

Objectif disciplinaire selon les programmes 2016 :

- Agir de manière cohérente face à des phrases courtes et un vocabulaire familier.

Compétences mobilisées :

- *Comprendre l'ensemble des consignes utilisées en classe* : la plupart des consignes de classe sont données en anglais, et lors d'une séance d'anglais, l'enseignante ne prononce plus un mot de français, il s'agit alors pour les élèves de faire un effort d'attention important pour comprendre.
- *Suivre les instructions données* : de type, « Stand up, sit down, be quiet » etc.
- *Comprendre des mots familiers* : utilisation du vocabulaire de la description physique, les vêtements, les couleurs, etc.
- *Identifier le sujet d'un message oral* : capacité à extraire du message des éléments permettant de savoir si c'est une consigne ou le jeu.
- *Comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée* : Repérer le ou les mots qui vont leur faire comprendre si oui ou non, cela les concerne.

Partie 1 : Découverte du « Qui est-ce ? » et le jeu du « Storm »

Ce projet a été le premier mis en place dans la classe, tout au long de la période 3. Afin de gérer le temps au mieux, et étant donné que c'était le projet qui demandait le moins de préparation il a été le plus évident à mettre en place. Tout d'abord, il s'agissait de faire une découverte du jeu « Qui est-ce ? » pour permettre l'apprentissage du vocabulaire. La première séance était totalement dirigée par l'enseignante. Dans un premier temps, l'enseignante a pris un temps en français pour expliquer le principe, sans donner de vocabulaire, et en insistant sur le fait qu'elle ne traduirait rien. Le jeu a commencé avec tous les élèves debout, l'enseignante a commencé par « The person I am thinking about has long hair ». Les élèves n'ont pas tous compris, il a suffi de mimer les longs cheveux pour que ceux ayant des cheveux courts s'assoient. A partir de là, les élèves ont rapidement pris goût au jeu, et en redemandaient même. Deux séances d'une vingtaine de minutes ont permis d'ancrer ce vocabulaire, avec toujours l'enseignante en maître du jeu.

La troisième séance a été centrée sur le jeu « Storm » qui permet une mise en lumière du vocabulaire, sans nécessairement faire des phrases pour les élèves. La pédagogie actionnelle étant construite de micro-tâches pour aboutir à une tâche finale, ce jeu nous a paru adapté pour travailler sur un certain vocabulaire, et ainsi constituer une des micros tâches de notre projet. Pour des raisons pratiques, après la séance de découverte, l'enseignante a décidé de diviser la classe en deux, et de mettre l'autre moitié sur une autre activité. Les élèves sont mis sur deux lignes face à face – répartis également – dans la cour de récréation. L'enseignant, pour démarrer, se met sur le bord, entre les deux lignes d'élèves, et dit un mot, par exemple « lunettes ». Tous les élèves ayant des lunettes doivent sortir de leur place et prendre la place d'un autre élève qui porte des lunettes et était sorti de sa place aussi. L'enseignant prend alors la place d'un élève. Celui qui n'a pas de place à la fin, prend la place de l'enseignant et doit à son tour donner un mot. L'idée est celle d'une tempête dans laquelle tout le monde se mélange. Cela nécessite une compréhension orale du vocabulaire des vêtements, de la description physique et des couleurs, puisque les élèves ne peuvent pas facilement procéder par imitation. Trois séances au moins se dérouleront de cette manière pour permettre à l'enseignant de se retirer et de devenir simplement observateur afin d'évaluer, à partir de la grille d'observation⁴ qui servira aussi de grille d'évaluation, le niveau des élèves qui sera une base pour voir les progrès lors du deuxième projet.

Au cours de cette séance nous avons pu constater qu'il en résultait certaines difficultés. D'une part, et d'un point de vue matériel, l'utilisation des cerceaux encourageait les élèves à jouer avec, et ainsi à se distraire mutuellement. D'autre part, quand nous avons mis en place les deux rôles que les élèves devaient remplir chacun leur tour, c'est-à-dire les « joueurs » et les « observateurs », nous nous sommes rendu compte que ces deux rôles posaient certaines contraintes. Tout d'abord, la tâche que les observateurs devaient remplir les encourageait à se parler entre eux. Lorsque nous avons tenté de les impliquer davantage dans leur rôle en leur proposant de se rapprocher de l'élève observé pour mieux identifier les compétences, les observateurs parlaient avec les joueurs et les distrayaient. Ensuite, lorsque le jeu était lancé, certains élèves qui avaient compris « plus rapidement » que les autres se permettaient de traduire les indices donnés aux élèves concernés et qui n'avaient pas encore réagis. Ainsi les élèves ayant le plus de facilité à la compréhension orale traduisaient aux élèves ayant besoin de plus de temps pour comprendre, ce qui freinait leur processus de compréhension. Ce qui nous a permis également de remarquer que certains d'entre eux nécessitaient encore un enrichissement et une consolidation du vocabulaire travaillé lors de cette séance. Pour finir, dans le but de rendre le jeu plus attractif pour les élèves, nous avons décidé de mettre en place un esprit de compétition en enlevant un cerceau à chaque tour

⁴ Annexe 4

(processus similaire aux chaises musicales). Cependant une fois cette variable mise en place, nous avons rencontré plusieurs difficultés. Notamment, nous avions du mal à réagir rapidement afin d'enlever le cerceau qui se libérait, et cela nous obligeait donc parfois à nous confronter à un élève qui se dirigeait vers le cerceau que nous comptions enlever.

Partie 2 : « Qui est-ce ? »

Lors de la période 4, après les vacances d'hiver, nous avons repris le projet « Qui est-ce ? ». Durant la première séance nous avons divisé la classe en deux groupes, chacune d'entre nous ayant sous sa responsabilité un des deux groupes. Alors que le premier groupe faisait des activités d'expression orale, l'autre demi-groupe travaillait quant à lui sur la compréhension orale. Au cours de cette séance le groupe d'environ quinze élèves était constitué de façon à être hétérogène afin d'observer le niveau des élèves dans ce type de dispositif et au cours de cette activité. Tous regroupés au centre de la classe de manière à ce qu'ils soient en face du meneur, ils étaient positionnés derrière les bureaux. Le jeu commençait lorsque le meneur prononçait la phrase suivante : « *Stand up. The person I am thinking about has...* ». Puis il donnait des indices concernant la personne à laquelle il pensait. Les personnes qui n'étaient pas concernées par la caractéristique physique énoncée devaient s'asseoir et continuer de suivre le jeu pour trouver la personne qui était concernée. Quand il ne restait plus que deux personnes debout, le meneur devait poser la question suivante : « *Who is it ?* » et interroger un des élèves qui levaient la main. L'élève interrogé devait répondre en construisant une phrase à l'aide de la question posée par le meneur, comme ceci : « *It's...* ». L'élève qui avait été visé par le meneur prenait sa place, et la suite de l'activité se déroulait de la même manière. Le premier avantage de cette activité est que les élèves sont entièrement acteurs de la séance. En effet, ce sont eux qui décident de l'élève qu'ils vont choisir pour être la personne à découvrir. Ce sont également eux qui tiennent le rôle de meneur, c'est-à-dire qu'ils sont dans une posture où ils doivent donner des consignes aux autres élèves, comme « sit down », « stand up », mais aussi choisir la l'identité de la personne à faire retrouver, les indices à donner, mais également qui interrogent une personne pour répondre à la question « who is it ? ». Le deuxième avantage que présente cette activité est que les élèves ne sont pas uniquement en compréhension orale, mais, bien que minime, ils sont également en expression orale. En effet, lorsque l'élève devient meneur, il est dans une posture où il va travailler/enrichir la/sa compétence liée à la production orale. Au cours de l'activité le rôle de l'enseignante chargée du groupe était de s'assurer que les règles de l'activité étaient respectées, d'observer les compétences que maîtrisaient les élèves concernant la compréhension orale, mais également d'être disponible dans le cas où un élève avait besoin de vocabulaire. Au terme de cette séance, l'enseignante en

charge du groupe a pu remarquer diverses contraintes à cette activité. D'une part certains meneurs avaient du mal à prendre la parole devant les autres, par timidité ou par peur de ne pas avoir assez de vocabulaire. De plus, certains ne s'exprimaient pas de manière assez claire et assez forte pour être intelligible. Ensuite, la plupart du temps, les élèves participants traduisaient les indices donnés par le meneur, ou soufflaient aux autres élèves concernés de ne pas s'asseoir, ou de s'asseoir selon les cas. Il était donc difficile pour l'enseignante d'observer qui avait compris, et quelle partie de l'indice l'élève n'avait pas saisi (la nature du vêtement, la couleur, le genre). Pour finir, le nombre élevé d'élèves dans le groupe était une difficulté pour l'observation des compétences de chacun. Après analyse de cette séance, et en concertation avec la deuxième enseignante de la classe, nous avons décidé d'améliorer cette activité à l'aide de la remédiation.

Pour la dernière séance du « Qui est-ce ? » nous avons donc décidé de procéder de la manière suivante. Premièrement, l'enseignante chargée du groupe repérait au préalable les élèves qu'elle voulait désigner, en ne retenant que trois indices seulement (couleur de cheveux, genre, couleur des habits). De ce fait elle était l'unique meneuse tout au long de l'activité. Ensuite, elle constituait des groupes hétérogènes, mais moindres que les premières séances, avec au maximum neuf élèves. L'activité se déroulait dehors et les élèves étaient tous debout en cercle munis d'une ardoise. Après explication des règles et du déroulement de l'activité, l'enseignante dictait de manière claire et intelligible les trois indices, en les répétant lorsque cela était nécessaire, mais en ne donnant jamais la traduction française. Les élèves avaient quelques instants pour réfléchir, puis l'enseignante donnait un décompte en anglais durant lequel les élèves devaient inscrire sur l'ardoise le prénom de la personne qu'ils pensaient être la bonne. A la fin du décompte tous devaient lever leur ardoise, et seulement à l'indication de l'enseignante devaient la baisser. Les ardoises qui restaient en l'air étaient celles des élèves qui n'avaient pas trouvé la bonne personne. Ensuite, en ayant pour consigne de ne pas l'effacer, et les uns après les autres, les élèves devaient argumenter leur réponse, guidés par l'enseignante. En effet, l'enseignante leur demandait de rappeler les indices donnés, ou d'expliquer pourquoi il ou elle pensait que c'était la personne dont il ou elle avait écrit le prénom. A l'aide de cette argumentation l'enseignante pouvait déterminer quelle partie des indices l'élève n'avait pas compris : la couleur ou le vêtement. Pour finir, par groupe l'enseignante faisait quatre fois l'activité.

L'avantage de cette remédiation est d'une part que le fait de les avoir mis à l'extérieur de la salle, disposés en cercle sans qu'il n'y ait de confrontation frontale comme c'était le cas avec le meneur dans la séance précédente, permet aux élèves de mieux pouvoir s'observer et de repérer plus facilement les indices donnés par l'enseignante. Deuxièmement, sans « meneur élève » les élèves se concentraient uniquement sur les indices donnés, donc sur l'écoute, et ne faisaient pas de commentaires comme nous avons pu l'entendre lors de la précédente séance, comme par exemple :

« mais c'est sûr que c'est X car c'est son amoureux. » Ainsi les élèves étaient dans une réelle posture de compréhension orale. Ensuite, le fait d'avoir réduit les effectifs dans le groupe permettait à l'enseignante de pouvoir mieux observer les élèves dans l'acquisition ou dans la consolidation de leur compétence de compréhension orale. Puis, le fait de laisser du temps aux élèves (relatif à moins d'une dizaine de secondes) pour s'observer, et d'avoir mis en place le système de l'ardoise ont permis d'éliminer les élèves qui disaient la réponse sans lever le doigt. Ainsi, tous les élèves avaient la possibilité de réfléchir et de donner leur réponse personnelle.

c. Projet interdisciplinaire : Imagine

Comme évoqué plus haut, l'idée a émergé en partie grâce à cette ambiance du groupe classe qui permettait la mise en place d'apprentissages très variés. Il a été question d'apprendre une chanson en anglais dans un premier temps pour la découverte de la langue, mais aussi des valeurs que cette chanson transmettait. Lorsque l'enseignante a présenté la chanson, elle a été très bien accueillie par les élèves, et l'idée d'avoir comme tâche finale un clip vidéo a fait l'unanimité. Il a été rapidement question de mettre en place l'apprentissage de la chanson, qui a été structuré en une séquence entière que nous allons vous présenter succinctement :

La première phase a été une phase de découverte dans laquelle les élèves ont effectué une écoute silencieuse. Certains connaissaient la chanson et ont émis des hypothèses sur sa signification, que nous avons conservées.

Par la suite, nous avons fait des recherches sur John Lennon, afin de comprendre qui il était, et dans quel contexte s'inscrivait cette chanson. Par binômes, les élèves ont fait des recherches sur Internet afin de répondre à un questionnaire préparé par l'enseignante.

Dans un troisième temps, le registre de la chanson ayant été ciblé par les recherches des élèves, il s'agissait de traduire la chanson. Sachant que le travail serait compliqué, il s'agissait de bien structurer la séance. Les élèves ont été répartis en groupe hétérogènes, et avaient pour matériel dans chaque groupe deux dictionnaires anglais-français (adaptés aux élèves), une feuille avec les paroles de la chanson en dessous desquelles il fallait écrire la traduction. La consigne était la suivante : « Vous allez, à l'aide des dictionnaires, essayer de traduire un couplet par groupe. Dans un premier temps, vous allez observer le couplet distribué, et noter au crayon les mots que vous connaissez peut-être déjà, afin de gagner du temps. Ensuite, vous chercherez les mots inconnus, et tenterez, grâce aux traductions trouvées, de faire des phrases qui ont du sens. Pendant ce temps, je passerai dans les rangs pour aider ceux qui en ont besoin. A la fin de l'heure, nous ferons une mise en commun pour comprendre le message de cette chanson. » Force a été de constater que l'exercice était difficile, puisque les élèves cherchaient à traduire mot par mot, ne sachant éviter les verbes conjugués, ou d'autres mots au pluriel invariable, etc. Nous avons donc dû intervenir plus que prévu

auprès des groupes afin de les aider, de donner la traduction des verbes à l'infinitif, et de cibler la signification de certains mots. Malgré les difficultés, l'exercice a abouti – grâce à l'aide plus importante de l'enseignante – en temps voulu, et la mise en commun a été très fructueuse puisque chaque groupe pouvait apporter sa connaissance en anglais.

Après cette partie importante, il était question de l'apprentissage de la chanson. Nous avons décidé de la faire apprendre couplet par couplet, un par semaine, ce qui demandait déjà plus d'un mois sur l'apprentissage de la chanson. Pour faciliter cet apprentissage, et travailler la prononciation en anglais, chaque couplet a été analysé et traduit en phonétique non normée (par exemple : « It's easy if you try » devient « Itss izi if you traillle »). L'objectif était double à ce moment-là : répondre à une contrainte de temps, et permettre aux élèves lorsqu'ils l'apprennent chez eux, de ne pas – ou moins – rencontrer de difficultés sur la phonétique anglaise. Chaque semaine, quelques élèves volontaires récitaient le couplet appris, puis je désignais quelques trinômes qui devaient la chanter ensemble, pour ne pas mettre en difficulté les élèves plus timides et moins confiants. A la fin de chaque séance, nous reprenions la chanson en chœur depuis le début jusqu'au couplet du jour. C'est au terme de ces semaines d'apprentissage que les élèves ont fini par connaître la chanson entièrement par cœur, a capella.

La création du clip étant un élément long et fastidieux, bien que très plaisant aux élèves, nous l'avons réservée pour les périodes 4 et 5, et avons durant la période 3 continué à réviser la chanson, et avons fixé les idées des élèves sur la réalisation du clip.

Ce projet interdisciplinaire était le point de départ de notre mémoire, devant l'implication forte des élèves. Il permet de mêler de multiples matières puisque nous avons mobilisé, évidemment au-delà de l'anglais, conformément aux programmes en vigueur :

- L'éducation musicale : l'apprentissage de la chanson
 - o « Chanter et interpréter : reproduire et interpréter un modèle mélodique et rythmique, mettre en lien une œuvre avec d'autres savoirs construits par les enseignements. »
- L'enseignement moral et civique : les paroles de la chanson, et la coopération
 - o Coopérer : « savoir travailler en respectant les règles de la coopération. »
 - o S'engager : « s'engager dans la réalisation d'un projet collectif, pouvoir expliquer ses choix et prendre sa place dans un groupe. »
 - o La sensibilité : « Respecter autrui et accepter les différences. »
- Les arts visuels : la création du clip

- « Mettre en œuvre un projet artistique : se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production, identifier et assumer sa part de responsabilité dans un processus coopératif »
- Les Techniques Usuelles de l'Information et de la Communication : manipuler la caméra, l'appareil photo et l'enceinte pour produire le clip.
 - Utiliser un outil numérique à des fins de création plastique.

V. Recueil des données

1. Questionnaire

a. Description de l'échelle qualitative utilisée pour constater la perception des élèves

Pour chacune des questions figurants dans le questionnaire nous avons mis en place un système d'échelle qualitative allant de 0 à 5, où 5 correspond à l'appréciation la plus positive, et où 0, à l'inverse, correspond à une appréciation plutôt négative. Après la distribution des questionnaires aux élèves, nous leur avons précisé à quoi correspondait l'échelle de valeurs. Ainsi nous allons vous présenter pour chacune des questions les valeurs qualitatives relatives aux numéros allant de 0 à 5.

<i>Questions</i>	0	1	2	3	4	5
<i>Est-ce que tu aimes l'anglais ?</i>	Pas du tout	Très peu	Peu	Moyennement	Bien	Beaucoup
<i>En anglais, tu aimes (chanter, écouter, parler/dialoguer, écrire, produire quelque chose)</i>	Pas du tout	Très peu	Peu	Moyennement	Bien	Beaucoup
<i>Comment jugerais-tu ton niveau en anglais ?</i>	Très mauvais	Mauvais	Faible	Moyen	Bon	Très bon
<i>En cours d'anglais cette année, est-ce que tu (participes, comprends quand quelqu'un parle, es motivé, apprécies) ?</i>	Pas du tout	Très peu	Peu	Moyennement	Bien	Beaucoup

b. Contextualisation

Ce questionnaire a donc été créé afin que les élèves puissent effectuer une sorte d'auto-évaluation. Il s'agissait de demander en amont aux élèves leur avis sur l'anglais ainsi qu'une estimation de leur niveau, puis, de redonner ce questionnaire aux élèves après les projets, afin de rendre compte de l'évolution. Pour rappel, le premier questionnaire peut donner des résultats biaisés car le premier projet avait déjà pris place au sein de la classe puisqu'il est lui-même à l'origine de cette recherche. Dans le deuxième questionnaire⁵, seule la dernière question ouverte sera différente du reste, afin de bien pouvoir comparer les réponses des élèves.

c. « Avant » (effectué le 12 décembre 2016)

	0	1	2	3	4	5	TOTAL
Est-ce que tu aimes l'anglais ?	3,45%	3,45%	10,34%	24,14%	13,79%	44,83%	100%
<u>En anglais, tu aimes :</u>							
- Chanter ?	3,45%	0%	13,79%	3,45%	13,79%	65,52%	100%
- Ecouter ?	0 %	3,45%	6,90%	17,24%	24,14%	48,28%	100%
- Parler/Dialoguer ?	10,34%	10,34%	17,24%	20,69%	20,69%	20,69%	100%
Comment estimes-tu ton niveau d'anglais ?	0%	3,45%	34,48%	34,48%	20,69%	6,90%	100%
	0	1	2	3	4	5	TOTAL
<u>En cours d'anglais cette année, est-ce que :</u>							
- Tu participes ?	3,45%	10,34%	10,34%	13,79%	37,93%	24,14%	100%
- Tu comprends quand quelqu'un parle ?	0%	6,90%	10,34%	37,93%	24,14%	20,69%	100%
- Tu es motivé ?	10,34%	6,90%	20,69%	27,59%	17,24%	17,24%	100%
- Tu apprécies ?	10,34%	13,79%	24,14%	27,59%	10,34%	13,79%	100%

Description des résultats : L'observation du tableau permet de se rendre compte que le rapport à l'anglais des élèves est plutôt hétérogène tout en restant globalement positif. En effet, 58,62% des élèves ont choisi comme appréciation à l'anglais « Bien » ou « Beaucoup ». Cependant, 34,48% des élèves ont répondu « Peu » ou « Moyennement ». La majorité d'entre eux semble apprécier les activités faites en classe. On peut cependant observer que l'implication des élèves, qui passe par la

⁵ Annexe 5

compréhension, la motivation et l'appréciation qu'ils ont de l'anglais, est plutôt moyenne. Les élèves semblent estimer à 72,41% leur niveau d'anglais entre « Mauvais », « Faible » et « Moyen ». Seulement 27,59% des élèves jugent leur niveau d'anglais « Bon » ou « très bon ». Ce résultat correspond aux élèves qui ont déjà eu, en dehors de l'école ou au cours de leur scolarité, un bon rapport à l'anglais, et qui s'y intéressent par eux-mêmes. Pour finir nous pouvons faire la constatation suivante : le pourcentage d'élèves motivés est inférieur au pourcentage d'élèves qui apprécient l'anglais. Cela montre alors que certains élèves, même s'ils sont motivés par l'apprentissage de l'anglais n'en apprécient pas davantage la discipline.

d. « Retour » (effectué le 31 avril 2017)

	0	1	2	3	4	5	TOTAL
Est-ce que tu aimes l'anglais ?	0%	0%	10,34%	6,90%	31,03%	51,72%	100%
<u>En anglais, tu aimes :</u>							
- Chanter ?	3,45%	0%	6,90%	13,79%	27,59%	48,28%	100%
- Ecouter ?	0%	6,90%	0%	34,48%	27,59%	31,03%	100%
- Parler/Dialoguer ?	0%	3,45%	17,24%	6,90%	37,93%	34,48%	100%
Comment estimes-tu ton niveau d'anglais ?	0%	0%	6,90%	55,17%	24,14%	13,79%	100%
	0	1	2	3	4	5	TOTAL
<u>En cours d'anglais cette année, est-ce que :</u>							
- Tu participes ?	0%	6,90%	6,90%	27,59%	24,14%	34,48%	100%
- Tu comprends quand quelqu'un parle ?	3,45%	3,45%	10,34%	10,34%	37,93%	34,48%	100%
- Tu es motivé ?	0%	6,90%	3,45%	6,90%	24,14%	58,62%	100%
- Tu apprécies ?	3,45%	3,45%	0%	6,90%	20,69%	65,52%	100%

Description des résultats : Les résultats observés ici sont plus homogènes, de manière positive, la classe apprécie majoritairement la discipline. En effet, plus de la moitié de la classe, 51,72%, a répondu « Beaucoup », et 37,93% d'entre eux ont répondu « Moyennement » ou « Bien ». Plus

aucun d'entre eux n'a répondu « Pas du tout » ou « Très peu ». Les activités faites en classes sont le jeu du « qui est-ce ? » qui concerne l'item « en anglais, est-ce que tu aimes écouter ? » et l'item « en anglais, est-ce que tu aimes parler ? », ainsi que l'activité d'expression orale où les élèves devaient dialoguer entre eux, et qui concerne l'item « est-ce que tu aimes parler/dialoguer ? ».

De plus, ces deux activités concernent toutes les deux les items suivants : « en cours d'anglais est-ce que tu participes ? », « en cours d'anglais est-ce que tu comprends quand quelqu'un parle ? », « en cours d'anglais est-ce que tu apprécies ? » et pour terminer « en cours d'anglais est-ce que tu es motivé ? ».

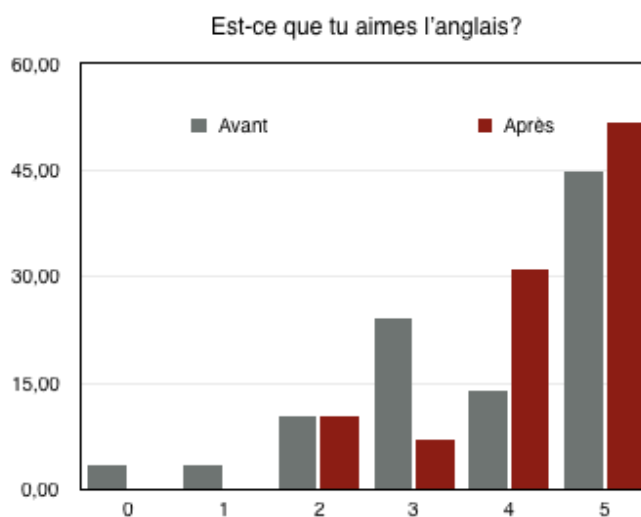
Enfin, la dernière activité mise en place au sein de la classe est le projet « Imagine », qui concerne l'item « en anglais, tu aimes chanter ? », « en cours d'anglais, est-ce que tu comprends quand quelqu'un parle ? », « en cours d'anglais est-ce que tu es motivé ? », et enfin « en cours d'anglais est-ce que tu apprécies ? ». D'un point de vue de ces activités faites en classe, les élèves ont centré leurs réponses sur « J'aime bien » et « J'aime beaucoup » dans la grande majorité. Pour ce qui est de l'implication des élèves, elle semble davantage élevée puisque sur les quatre questions la concernant, plus de la moitié des élèves ont répondu soit « pas mal » ou « beaucoup ». La classe se juge en majorité plutôt « Moyenne » en anglais, à 55,17%, 37,93% « Bon » ou « Très bon » alors que seul 6,90% des élèves se jugent « Faible » et aucun d'entre eux ne se juge « Mauvais » ou « Très mauvais ». Pour finir, nous pouvons observer que les élèves ont signalé à 48,28% qu'ils aimaient beaucoup chanter en anglais. Cependant ce pourcentage lors du premier questionnaire était de 65,52%. Ce pourcentage peut s'expliquer par le fait que le premier questionnaire a été soumis aux élèves juste en suivant l'apprentissage de la chanson « Imagine », nous pouvons imaginer alors que les élèves aimaient beaucoup l'activité. Depuis, l'activité est beaucoup moins présente, nous n'avons pas eu l'occasion de travailler d'autres chansons en anglais, et n'avons rappelé « Imagine » qu'à peu de reprises jusqu'au deuxième questionnaire puisque, comme expliqué précédemment le clip est réalisé tard dans l'année.

e. Comparaison des questionnaires

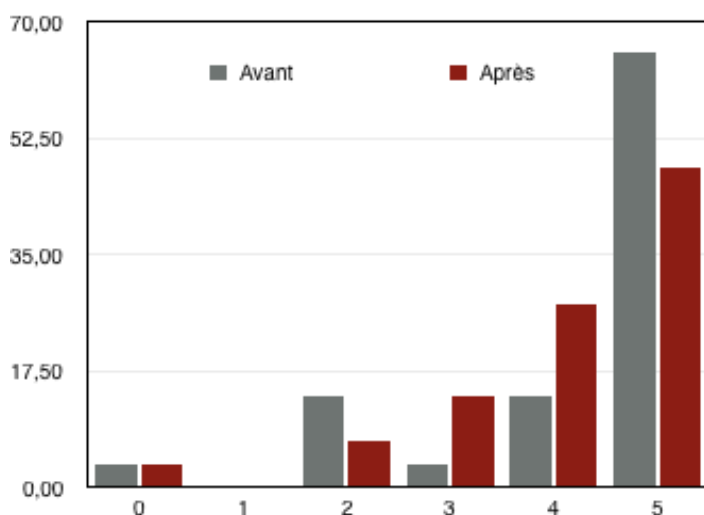
Pas à pas, d'après les réponses aux questionnaires, nous allons regarder de plus près l'évolution des réponses des élèves.

- Est-ce que tu aimes l'anglais ?

Il est assez évident au regard des résultats que les élèves ont pris goût à l'anglais entre les deux questionnaires. En effet, 82,75% des élèves apprécient « bien » et « beaucoup » l'anglais, contre 58,62% lors du premier questionnaire. Aussi, nous constatons que même si très peu d'élèves n'appréciaient pas l'anglais avant, avec 17,24% qui n'aimaient « pas du tout », « très peu » ou « peu » l'anglais, désormais ils ne sont plus que 10,34% à ne l'apprécier que « peu ».



Est-ce que tu aimes chanter en Anglais ?



- En anglais, aimes-tu chanter ?

Il faut noter tout d'abord que l'apprentissage de la chanson pour le projet « Imagine » avait déjà démarré depuis un long moment, les résultats du premier questionnaire ne sont donc pas à prendre en compte sur un « avant/après » l'apprentissage de la chanson. Cependant, nous constatons que d'une manière générale, sauf exception, les élèves apprécient plutôt bien le fait de chanter en anglais. Pour avoir

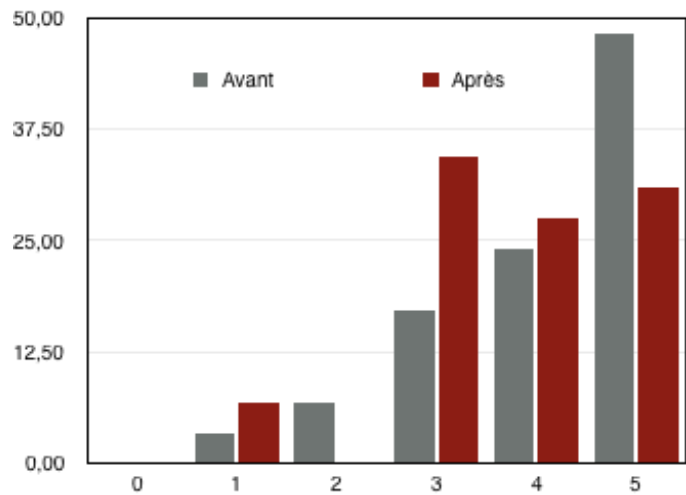
questionné le peu d'élèves n'appréciant pas cela, il ressort une antipathie pour l'éducation musicale, et un investissement moindre pour le projet. Cependant, la mise en place concrète du clip vidéo a permis une amélioration du point de vue de l'investissement, bien que le goût de la chanson n'ait pas évolué. Les deux élèves concernés par cela sont, de manière générale, des élèves difficiles à enrôler dans une activité.

- En anglais, aimes-tu écouter ?

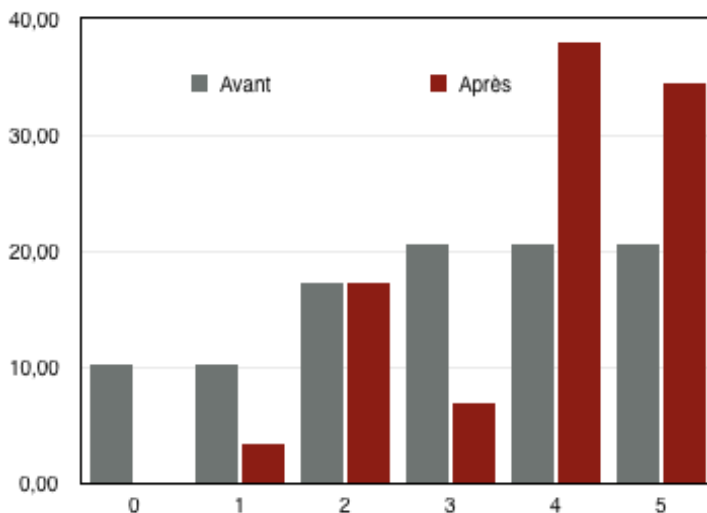
Les résultats sont dans l'ensemble plutôt positifs et homogènes sur les deux questionnaires. Il faut noter que depuis le début de l'année, l'enseignante parle en anglais aux élèves dès qu'il s'agit d'une séance d'anglais, leur oreille est donc habituée. D'un point de vue des chiffres, plus de 80% des élèves aiment au moins « moyennement » le fait d'écouter l'anglais. 48,28% d'entre eux

aimaient « Beaucoup » ça dans le premier questionnaire, contre 31,03% dans le second. Ces résultats ayant été déportés sur aimer « moyennement », nous pouvons expliquer cela par une lassitude des élèves. En effet, en début d'année, tous étaient très excités par cette nouveauté dans la pratique de l'anglais, l'enrôlement était plus évident qu'à la distribution d'une leçon. Nous pouvons supposer que par la suite c'est devenu quelque chose de normal dont ils ont fini par s'habituer, d'où le fait que le pourcentage « Beaucoup » se soit affaibli ainsi.

Est-ce que tu aimes écouter en Anglais?



Est-ce que tu aimes dialoguer en anglais ?



- En anglais, aimes-tu dialoguer ?

Le fait de prendre la parole, et de prendre part à un dialogue était, avant les projets, quelque chose que 37,92% des élèves n'appréciaient « Pas du tout », « Très peu » ou « Peu » contre 20,69% lors du second questionnaire. Les élèves semblent avoir pris goût à cette activité entre les deux questionnaires puisque 72,41% des élèves apprécient désormais « Bien » ou « Beaucoup » cela, contre

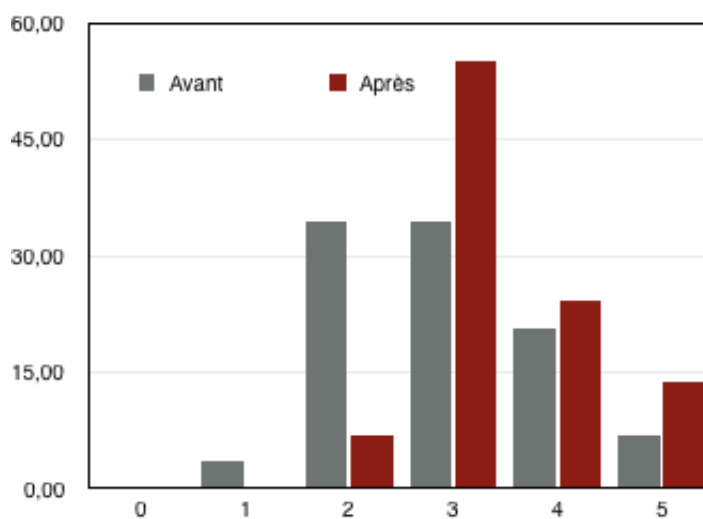
41,38% avant. Nous pouvons assez facilement l'expliquer puisque les dialogues étaient peu présents lors de la passation du premier questionnaire. Les élèves n'étaient donc pas, pour la plupart, rentrés dans l'activité. Depuis, les élèves sont, chaque semaine, mis en binôme ou trinôme afin de créer un nouveau dialogue, d'inventer des questions, de poser des questions originales, etc. Nous pouvons supposer que le fait de pouvoir parler de soi et de ses camarades leur a permis de s'impliquer et de prendre goût à l'activité.

- Que penses-tu de ton niveau d'anglais ?

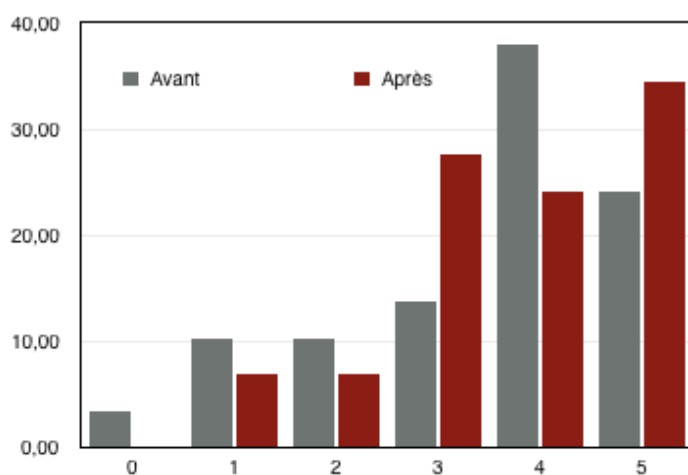
Globalement, les élèves avaient avant, le sentiment d'avoir un niveau plutôt moyen puisque 89,65% des élèves se situent entre « Faible » et « Plutôt bon ». Désormais, 79,31% d'entre eux se jugent « Moyens » ou « Plutôt bons ». L'estime d'eux mêmes en anglais semble avoir évolué entre les deux questionnaires. Ces résultats sont relativement encourageants pour notre recherche puisqu'entre ces deux questionnaires les élèves ont pris part à de

multiples activités de type actionnelles, ils ont pu montrer à leurs camarades ce qu'ils avaient appris (cf. dialogues), prendre part à un jeu de plus en plus attractif (cf. qui est-ce ?). Dans la classe, un seul élève pratique réellement l'anglais à l'extérieur puisqu'il prend des cours chaque semaine, cela ne biaisant pas les résultats puisque cela fait trois ans qu'il suit ses cours. Aucun autre élève ne pratiquant, à notre connaissance l'anglais à la maison, nous pouvons supposer que l'estime d'eux-mêmes dans la langue a évolué grâce à la pratique régulière et active de cette dernière.

Comment estimes-tu ton niveau d'anglais ?



En anglais, participes-tu ?



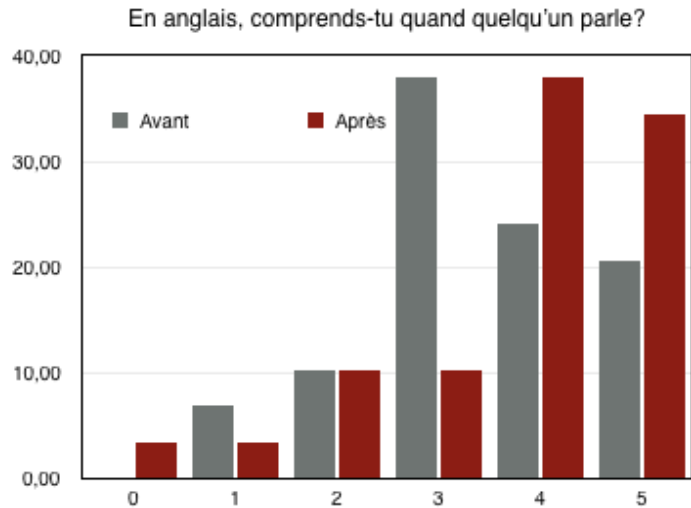
- En séance d'anglais, participes-tu ?

Les élèves ne semblent pas avoir beaucoup modifié la perception qu'ils ont de leur participation en classe d'anglais. En effet, 75,86% des élèves pensaient participer « Moyennement », « Assez » ou « Beaucoup », contre 86,21% désormais. Quelques élèves ont quand même le sentiment d'une évolution du point de vue de leur participation. La participation, pour

les élèves, semble souvent correspondre au « nombre de fois où j'ai levé le doigt » (nous avons demandé aux élèves); nous pouvons supposer alors que ce pourcentage n'a pas trop évolué puisqu'en effet, il ne s'agit que très rarement de séances où l'intervention de l'élève se fait « le doigt levé ». Du point de vue de l'enseignante, la participation des élèves aux activités a été en constante évolution !

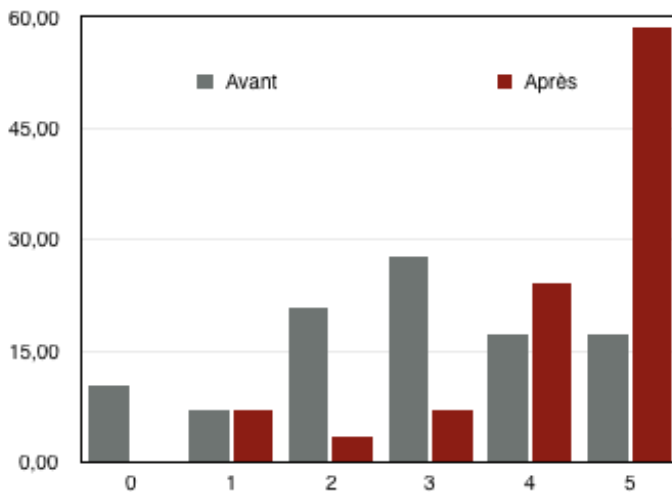
- En séance d'anglais, comprends-tu quand quelqu'un parle ?

La compréhension des élèves était majoritairement « Moyenne » lors du premier questionnaire (37,93%) alors que le reste des élèves était plutôt réparti sur le reste des réponses. Maintenant, 72,41% des élèves estiment comprendre « Bien » ou « Très bien » lors des séances d'anglais.



Nous pouvons expliquer cette évolution par le fait que nous avons, toutes deux, parlé de plus en plus anglais avec les élèves, et que la compréhension a pu, pour eux, se développer. Le fait d'être confronté de manière régulière à la langue a permis aux élèves de mieux la comprendre. Ces résultats sont plutôt très positifs pour nous, nous permettant de voir que l'exposition régulière à l'anglais a un effet positif chez les élèves. Cependant, nous avons constaté que les quelques élèves étant encore dans une mauvaise compréhension sont des élèves qui sont en difficulté de compréhension ailleurs qu'en langue. Il en résulte donc des difficultés générales et non propres à la langue.

Est-ce que tu es motivé par l'anglais?



- Es-tu motivé durant les séances d'anglais que tu fais cette année ?

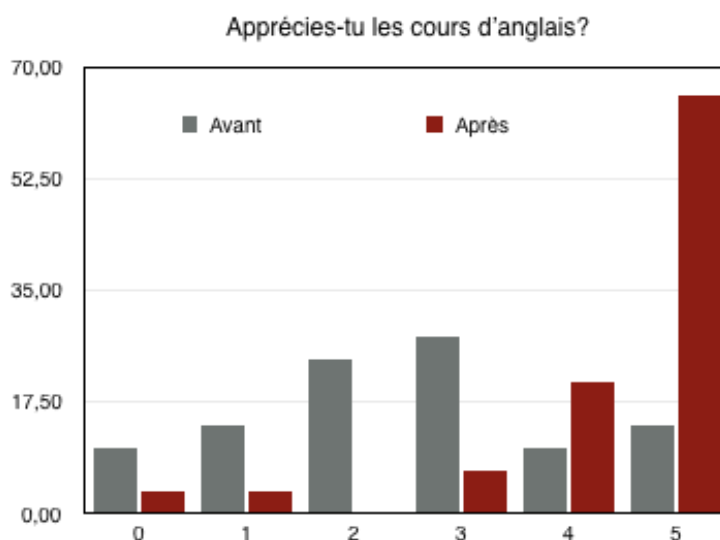
Lors du premier questionnaire, les réponses des élèves étaient totalement hétérogènes. Ils faisaient face à la discipline de manière complètement différente d'un point de vue de leur motivation. Force est de constater qu'au second questionnaire, la classe apparaît plus motivée puisque 82,76% des élèves

sont « Bien » ou « Beaucoup » motivés par l'anglais. Ce questionnaire apparaît presque comme le plus important et le plus marquant pour nous avec celui qui va suivre. Les résultats sont sans appel : les élèves sont plus motivés par les séances de langue qu'en début d'année. Nous pouvons donc, sans prendre trop de risques, expliquer en tout cas que, pour ces élèves, le fait d'être en action permet une motivation supérieure. En effet, entre le premier et le deuxième

questionnaire, les élèves ont fait face à plusieurs projets, à divers exercices de pratique de la langue, les mettant toujours au centre de l'activité, pour ne laisser personne de côté.

- Apprécies-tu les séances d'anglais que tu fais cette année ?

Même constat que la question précédente, les élèves avaient, lors du premier questionnaire, un regard très hétérogène sur l'appréciation des cours d'anglais puisqu'aucune réponse ne dépasse les 30%. Cependant, lors du deuxième questionnaire, 86,21% des élèves apprécient « Bien » ou « Beaucoup » les cours d'anglais. Il est



fort intéressant de voir qu'en grande majorité les élèves apprécient désormais les séances d'anglais. Nous avons constaté aussi par les dires des élèves que les séances d'anglais étaient pour eux source de plaisir et d'amusement. Comme peu d'entre eux se rendaient compte des apprentissages effectués, nous faisons alors un retour pour qu'ils puissent visualiser leurs progrès. Les élèves avaient, auparavant, une vision des séances d'anglais plus classiques (cf. ci-dessous) et semblent s'être pris au jeu d'un nouveau fonctionnement où aucun n'est assis à sa place face à un cahier.

f. Réponses ouvertes :

A la fin du questionnaire, les élèves devaient répondre à deux questions ouvertes :

- Qu'est-ce que tu penses de l'anglais ?
- Qu'as-tu fait jusqu'ici dans les séances d'anglais ? (Questionnaire avant) / Qu'est-ce qui a changé dans les cours d'anglais cette année ? (Questionnaire après)

Nous souhaitons, à l'aide de ces deux questions, comprendre le ressenti des élèves autrement que par un simple QCM, afin de pouvoir mieux évaluer l'impact qu'ont eu les projets sur les élèves.

Ayant conscience de la difficulté de traiter toutes les réponses des élèves, nous avons décidé d'en sélectionner quelques unes afin d'illustrer les résultats de nos questionnaires.

o Qu'est-ce que tu penses de l'anglais ?

Afin de comparer les résultats obtenus lors de ces questions ouvertes, nous avons décidé de vous présenter quelques avant/après représentatifs de la classe pour mettre en lumière les pensées des élèves

<u>Prénom de l'élève</u>	<u>Avant</u>	<u>Après</u>	<u>Analyse</u>
<i>Alysse</i>	« L'anglais est bien mais je n'arrive pas à apprendre ou à retenir. »	« Je pense que c'est une langue pas trop difficile à apprendre. »	Pour ces 5 élèves assez représentatifs des deux tiers de la classe, ils appréciaient déjà la langue, ce que l'on peut expliquer par le fait qu'ils sont pour la plupart issus d'un milieu socio-économique – très – favorisé, mais ne savaient pas comment y faire face. Il semblerait qu'entre les deux projets, leur vision de la langue ait évoluée, et qu'ils la perçoivent maintenant comme quelque chose de plus facile, ou en tout cas dans laquelle ils sont plus à l'aise.
<i>Prachaya</i>	« Je pense que c'est un peu compliqué l'anglais. »	« Je pense que c'est facile. »	
<i>Angel</i>	« Moi j'aime pas trop l'anglais car c'est beaucoup trop difficile pour mon avis. »	« Moi j'aime bien l'anglais car on apprend à parler l'anglais et aussi j'aime bien les quiz. »	
<i>Roany</i>	« C'est bien mais c'est un peu dur. »	« Que c'est bien et qu'on apprend bien. »	
<i>Hadrien</i>	« Que c'est un peu difficile, on comprend presque rien et quand on fait des leçons on n'arrive pas trop à apprendre. »	« J'aime bien l'anglais je comprends mieux mais je préfère quand même quand on chante « Imagine ». »	
<i>Clémence</i>	« C'est bien mais sans plus. »	« C'est trop bien l'anglais surtout avec la maîtresse elle nous apprend pas mal de choses. »	Au début de l'année, quelques élèves ne semblaient pas porter de véritable intérêt à l'anglais. Ces élèves là semblent avoir changé leur regard, et le justifient par les activités menées en classe. Nous pouvons donc supposer qu'elles sont la cause de ce changement.
<i>Paco</i>	« C'est bien vu qu'avec cette langue tu peux aller partout. »	« C'est très bien je connais plus de choses et ça sert beaucoup. »	La deuxième sorte de réponse que nous avons le plus rencontrée a été le rapport des élèves à l'anglais comme langue universelle. Ces élèves là n'avaient pas un mauvais rapport à l'anglais dès le départ, mais l'ont tout de même fait évoluer au cours de l'année. Ils semblent avoir moins de difficultés à retenir en anglais et y mettent encore plus de sens. L'idée de pouvoir communiquer avec le monde semble être un axe important à traiter pour motiver les élèves.
<i>Thomas</i>	« L'anglais c'est bien j'aime bien faire des leçons à l'oral car c'est plus facile à l'oral. »	« J'adore l'anglais car ça permet de comprendre des gens en anglais et maintenant je comprends mieux. »	
<i>Léon</i>	« Je trouve que c'est pas trop facile, mais j'aime bien. »	« Je pense que l'anglais est très bien et en plus, si je parlais anglais complètement, je pourrais dialoguer avec toutes les personnes du monde... »	

Tous les élèves ont vu leur regard sur la langue évoluer. Aucun d'entre eux n'a montré dans sa réponse un désintéressement pour l'anglais. Nous avons constaté que les élèves ayant eu les réponses qui ont le plus évolués entre le début et la fin sont ceux qui ont le plus évolués aussi sur l'estimation de leur niveau, l'appréciation de la langue ou encore la motivation. Nous interpréterons ces résultats ultérieurement.

○ Les séances d'anglais avant / maintenant

Nous avons aussi voulu vérifier que les élèves avaient observé des changements dans le déroulement des séances. Mes collègues auparavant menaient des séances plus classiques, lors desquelles les élèves étaient chacun à leur place, avec une leçon qu'ils avaient à apprendre. Essayant de sortir complètement de ce cadre, nous voulions observer le ressenti des élèves :

<u>Prénom de l'élève</u>	<u>Avant</u>	<u>Après</u>	<u>Analyse</u>
<i>Alysse</i>	« Nous faisons des leçons. »	« Nous avons appris à plus dialoguer, à plus savoir de mots qu'on dit souvent. »	De manière quasi-unanime, les élèves ont observé une réelle évolution dans les séances d'anglais par rapport à ce qu'ils faisaient avant. En effet, ils sont tout le temps en activité, par groupes, ou binômes afin de mettre en œuvre des pratiques du quotidien. Les élèves semblent avoir remarqué que la pratique est plus régulière. Ils constatent eux-mêmes leurs propres progrès et les résultats concordent avec les progrès que nous avons observés au cours de nos séances. Leur implication apparaît plus importante que dans ce qu'ils faisaient avant, ils expliquent eux-mêmes le côté passif qu'ils ressentaient auparavant qui correspond aux dires des collègues de l'école, contrasté avec la mise en activité qu'ils ont vécue tout au long de l'année.
<i>Prachaya</i>	« C'était compliqué à apprendre. »	« Que la maîtresse nous fait des phrases et pas des mots. »	
<i>Angel</i>	« On écrit trop. »	« On fait des quiz et des activités, et souvent c'est cool. »	
<i>Morgan</i>	« Je sais pas. »	« Ce qui a changé c'est que je sais beaucoup de choses. »	
<i>Gabrielle</i>	« On en faisait pas beaucoup. »	« Que la maîtresse parle anglais, on fait des activités et des dialogues. »	
<i>Clément</i>	« On faisait des leçons qu'on devait apprendre et parfois on parlait. »	« Maintenant on donne des consignes en anglais du coup on en fait souvent. »	
<i>Erin</i>	« On travaillait. »	« Il y a plus de questions et d'activités, on fait le clip et ça c'est cool. »	
<i>Enola</i>	« On apprenait pas mal de choses. »	« Tout a changé mais je préfère maintenant. »	

<i>Tristan</i>	« En CE2 et en CM1 on le travaillait à l'école, on l'apprenait. »	« Ce qui a changé c'est qu'on dialogue de plus en plus. »	
<i>Marc</i>	« Le niveau était assez bas on a appris les fruits, les légumes, les humeurs, etc... c'était bien mais sans plus. »	« Le niveau est meilleur mais je connaissais déjà tout »	En marge, deux ou trois élèves qui estimaient déjà avoir un bon niveau en anglais ont produit des réponses de semblables celles-ci, constatant l'évolution des séances d'anglais, mais n'estimant pas avoir progressé. Nous pourrions alors pour la suite de l'année, proposer d'autres éléments de différenciation à ces élèves.

2. Projet 1

a. *Evaluation diagnostique (Période 1)*

Lors de la première période de l'année, la classe a été évaluée sur un dialogue simple ne comprenant que trois questions portant sur l'âge, le prénom et le lieu d'habitation. Ils ont été évalués suivant la grille ci-dessous, c'est à dire suivant leur capacité à poser les trois questions, y répondre, mais aussi sur la cohérence syntaxique de leur dialogue. Le barème était A, B, C ou D, respectivement correspondant à « Acquis », « En voie d'acquisition avec réussites fréquentes », « En voie d'acquisition avec réussites peu fréquentes », et « Non acquis ». Voici les résultats obtenus :

	A	B	C	D	TOTAL
J'ai posé trois questions	24,14%	37,93%	20,69%	17,24%	100%
J'ai répondu à trois questions	41,38%	31,03%	20,69%	6,90%	100%
Cohérence syntaxique	20,69%	31,03%	31,03%	17,24%	100%

b. *Dialogues binômes/trinômes (Période 4)*

Lors de la période 4, et comme expliqué précédemment, les élèves ont eu plusieurs séances et un recueil de questions pour créer leur dialogue. Le jour de l'évaluation, les binômes ont été tiré au sort afin de ne pas procéder par répétition, et les élèves ont eu 10 minutes pour se préparer sans

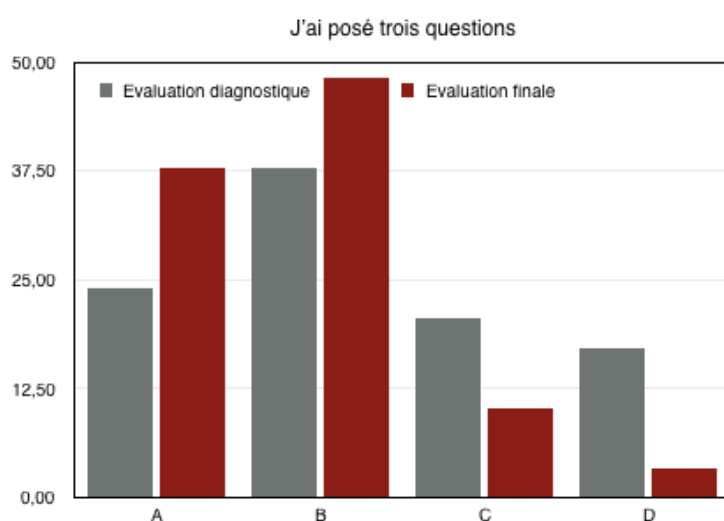
le recueil à la suite de quoi, ils sont passés devant l'enseignante. Sur la même base d'évaluation que l'évaluation diagnostique, voici les résultats obtenus :

	A	B	C	D	TOTAL
J'ai posé trois questions	37,93%	48,28%	10,34%	3,45%	100%
J'ai répondu à trois questions	51,72%	27,59%	13,79%	6,90%	100%
Cohérence syntaxique	41,38%	34,48%	13,79%	10,34%	100%

c. Comparaison des deux tableaux

Il faut d'abord noter que les élèves n'ont pas été évalués sur le même type de questions. En effet, c'était au départ trois questions qu'ils avaient déjà entendues, et qu'ils ont eu la possibilité d'apprendre par cœur chez eux puisqu'ils se savaient évalués là-dessus. Pour le deuxième questionnaire, les choses n'ont pas du tout été présentées de la même manière, les dialogues ont été faits en classe, avec ou sans l'aide de l'enseignant, sur des questions qui venaient des élèves, etc. Enfin, il est judicieux de noter aussi que lors de la première évaluation, les élèves se sont tous entendus, pendant deux semaines, chaque matin, répéter ce dialogue puisque l'évaluation s'est étalée en plusieurs petites séances. Lors de l'évaluation finale, les élèves ne passaient pas devant toute la classe, et utilisaient des questions différentes, il n'était alors pas possible pour les autres de fonctionner par imitation.

Au regard des résultats, nous pouvons constater que des progrès ont été faits par les élèves.



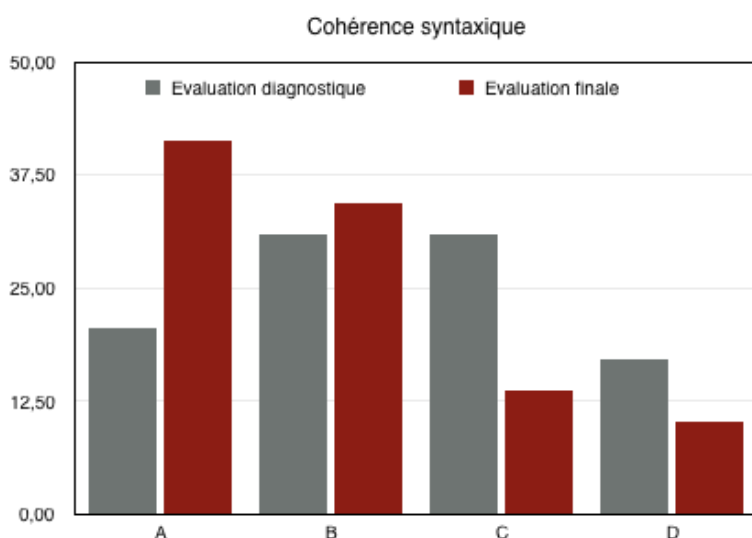
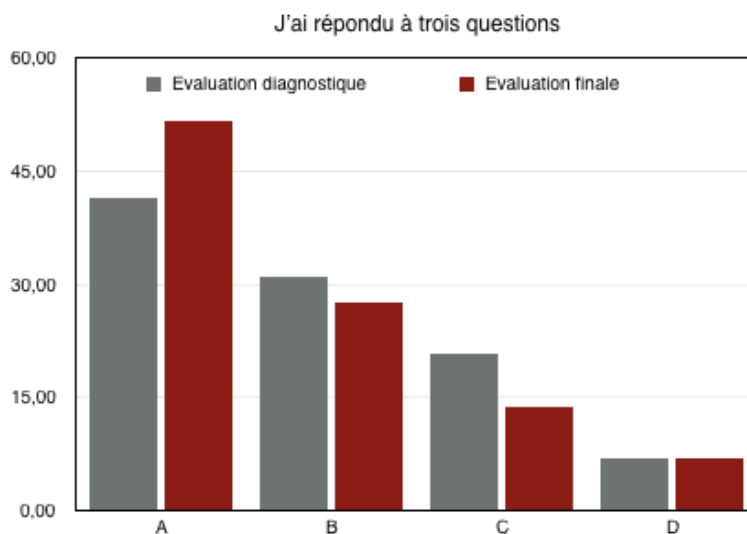
En effet, pour « J'ai posé trois questions », 62,07% des élèves ont obtenu A ou B, contre 86,21% lors de la seconde évaluation. Nous pouvons alors constater que la pratique régulière de diverses questions a permis aux élèves de se les approprier et de pouvoir assez aisément poser trois questions à un camarade. Les résultats sont plus élevés que lors de l'évaluation

diagnostique, pourtant les élèves faisaient face à un exercice plus complexe puisqu'ils avaient un plus grand recueil de questions, devaient n'en choisir que trois et les retenir. Nous pouvons alors

affirmer que l'exposition régulière des élèves à ces diverses questions ainsi que le travail par groupes ont été efficaces.

Aussi, pour « J'ai répondu à trois questions », 72,41% des élèves ont obtenu A ou B lors du premier passage contre 79,31% au second. Bien que l'évolution ne soit pas indubitable, les élèves ont tout de même montré des progrès entre ces deux évaluations. Il tient de rappeler que la deuxième évaluation était plus complexe puisque le recueil de questions étant plus large,

l'éventail que les élèves devaient posséder pour y répondre l'était d'autant plus. En effet, ils possédaient un recueil de questions lors du travail de groupes, mais ne possédait pas les réponses qui allaient avec. Nous les avons simplement travaillées à l'oral en classe pour ce qui est de la structure de base des réponses, mais ne les avons pas institutionnalisées. Peut-être que si nous avions fait un recueil de questions les élèves auraient été plus performants, cependant nous sommes déjà satisfaites de constater qu'ils ont su évoluer entre ces deux évaluations, avec la difficulté supplémentaire que comportait la deuxième.



Enfin, et c'est à ce niveau que l'écart est le plus important, d'un point de vue de la cohérence syntaxique, seuls 51,72% des élèves avaient obtenu un A ou un B lors du premier passage alors que 75,86% d'entre eux ont obtenu cette même appréciation lors du second passage. Les résultats ne sont pas très marquants, cependant nous observons un progrès net des élèves

entre la période 1 et la période 4 d'un point de vue de l'expression orale. Nous pouvons supposer que les élèves ont pu se servir de la pratique quotidienne afin de parfaire la syntaxe de leurs phrases. Comme expliqué précédemment, pour les réponses les élèves ne pouvaient s'appuyer que sur l'exposition quotidienne, nous constatons son efficacité puisque lors de la première évaluation, les

élèves avaient appris « par cœur » des questions/réponses qui étaient écrites sur leur cahier de langues, contrairement à la deuxième évaluation où ils ont dû se corriger les uns les autres, où l'intervention de l'enseignante s'est faite au cours de l'apprentissage, mais où aucune institutionnalisation écrite n'a été effectuée.

Pour conclure sur ce projet, s'il était à refaire nous souhaiterions avoir plus de temps afin de mieux comparer ces résultats. En effet, nous comparons deux évaluations qui ne se ressemblent que trop peu. Lors de la première, les élèves avaient un support écrit, et devaient simplement apprendre ce qui leur était donné : il n'y avait dans cela aucune démarche actionnelle, c'était le début de l'année. Sur la deuxième évaluation par contre, elle s'est inscrite dans la démarche actionnelle puisque nous avons fonctionné par micro-tâches : l'enseignante a d'abord posé des questions quotidiennement aux élèves, avec lesquelles ils ont pu se familiariser pour ensuite se les approprier par groupes. Ils ont fait ensuite un premier passage oral devant les camarades qui a servi d'évaluation formative pour leur permettre de progresser, pour finalement passer devant tout le monde où certains ont même imaginé une mise en scène ! L'idée a alors émergé de continuer sur cette démarche afin de donner goût à d'autres élèves, en produisant leurs dialogues dans les autres classes de l'école. La tâche finale s'inscrira alors tout à fait dans notre démarche actionnelle et permet aux élèves de s'approprier le projet, d'y trouver un réel but, et de s'investir, de fait, beaucoup plus.

3. Projet 2

a. Evaluation diagnostique (Période 2/3)

Lors des périodes 2 et 3, nous avons procédé à plusieurs versions du jeu, en démarrant par « Storm » que nous avons développé plus haut. Cependant, pour avoir un barème de référence nous avons tout de même abordé le jeu en demi-classe pendant que l'enseignante mettait l'autre moitié en autonomie. Cela nous a permis de procéder à une évaluation diagnostique, avec la moitié de l'effectif. Le barème allait de 0 à 5 où : 0 correspond à « je n'ai rien reconnu », 1 « j'ai reconnu très peu de fois », 2 « j'ai reconnu peu de fois », 3 « j'ai assez bien reconnu », 4 « j'ai reconnu souvent mais j'ai fait quelques erreurs » (inférieur à 3), 5 « j'ai globalement très bien reconnu ». Notons que les barèmes 0 et 1 ont été enlevés du tableau puisqu'aucun effectif n'y était à noter. Voici les résultats obtenus :

	2	3	4	5	TOTAL
<i>Je reconnais les vêtements</i>	24,14%	44,83%	27,59%	3,45%	100%
<i>Je reconnais les couleurs</i>	6,90%	24,14%	48,28%	20,69%	100%

b. Evaluation « qui-est ce? » (Période 4)

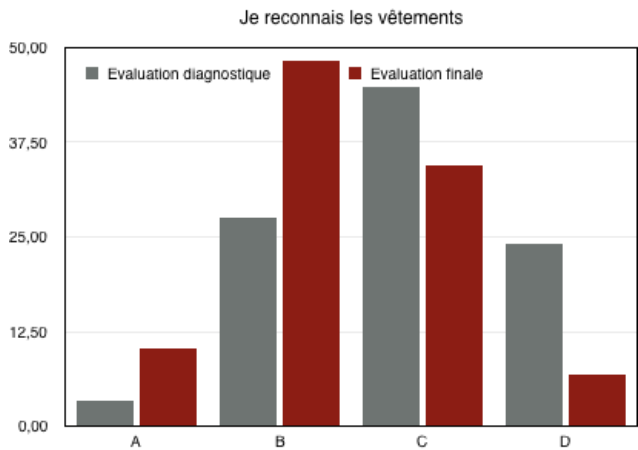
Au cours de la période 4, comme nous l'avons expliqué précédemment, nous avons répartis les élèves en groupes réduits, et ce dans deux principaux buts : d'une part pour pouvoir réaliser une évaluation plus précise, et d'autre part pour laisser l'opportunité de parler aux élèves les plus en difficulté. Chacun des trois groupes a été constitué par les soins de l'enseignante afin de faciliter l'évaluation. Pour chaque groupe l'activité du « qui est-ce ? » a duré de 20 à 25 minutes, durant lesquelles l'enseignante a pu observer de manière plus individuelle et détaillée les élèves. Le barème allait de 0 à 5 où : 0 correspond à « je n'ai rien reconnu », 1 « j'ai reconnu très peu de fois », 2 « j'ai reconnu peu de fois », 3 « j'ai assez bien reconnu », 4 « j'ai reconnu souvent mais j'ai fait quelques erreurs » (inférieur à 3), 5 « j'ai globalement très bien reconnu ». Notons que les barèmes 0 et 1 ont été enlevés du tableau puisqu'aucun effectif n'y était à noter. Observons les résultats :

	2	3	4	5	TOTAL
<i>Je reconnais les vêtements</i>					
Effectif	1	10	14	3	28
Pourcentage	3,45%	34,48%	48,28%	10,34%	96,55%
→ <i>Je reconnais les couleurs</i>					
Effectif	0	5	12	11	28
Pourcentage	0,00	17,24%	41,38%	37,93%	96,55%

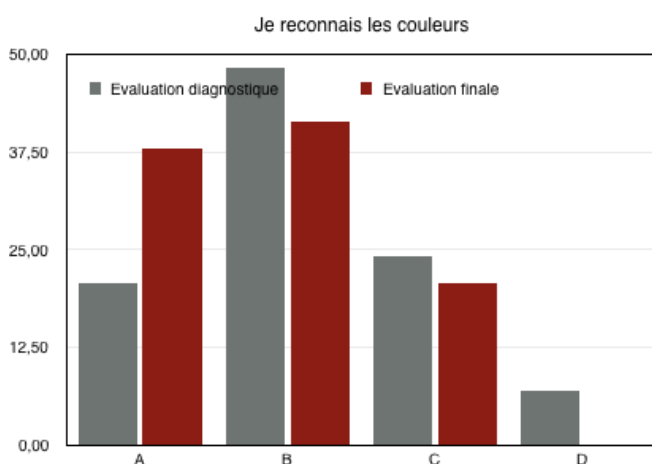
c. Comparaison des deux tableaux

Notons dans un premier temps que nous avons manqué de temps entre ces deux évaluations, mais que les élèves ont tout de même pu être confrontés de nombreuses fois à cette activité, sous ses différentes formes. Ils n'ont, à aucun moment, eu la sensation d'être évalués et ont pu participer à cela réellement comme un jeu tout au long des séances. Observons maintenant l'évolution selon chaque critère :

Tout d'abord, concernant la reconnaissance des vêtements, observons les taux maximums : nous pouvons constater que lors de l'évaluation diagnostique, 44,83% des élèves ont souvent reconnu les vêtements en faisant cependant quelques erreurs. Et quand nous observons les résultats lors de l'évaluation sommative, nous pouvons observer une



évolution de moins de 4%, car en effet 48,28% des élèves ont réussi à reconnaître souvent les vêtements en faisant là encore quelques erreurs. Concernant les barèmes 4 et 5, respectivement 4 « j'ai reconnu souvent mais j'ai fait quelques erreurs » (inférieur à 3) et 5 « j'ai globalement très bien reconnu », lors de l'évaluation diagnostique le pourcentage d'élèves était de 31,04%, alors que nous pouvons observer une évolution significative lors de l'évaluation sommative. En effet, lors de cette évaluation, 58,62% des élèves avaient globalement bien réussi à reconnaître les vêtements. Cela signifie que les élèves ont moins de mal à reconnaître les vêtements à ce stade de la période scolaire. Si l'on observe le pourcentage total d'élèves se situant dans les barèmes 2 et 3, c'est-à-dire 2 « j'ai reconnu peu de fois » et 3 « j'ai assez bien reconnu » nous pouvons là encore constater une évolution significative. En effet, lors de l'évaluation diagnostique, 68,97% des élèves avaient moyennement reconnu les vêtements. Ce pourcentage d'élèves a significativement diminué lors de l'évaluation finale, puisque nous pouvons constater que seulement 37,93% des élèves avaient moyennement reconnu les vêtements.



Ensuite, concernant la reconnaissance des couleurs, observons là aussi les pourcentages les plus élevés : lors de l'évaluation diagnostique nous pouvons constater que 48,28% des élèves ont souvent réussi à reconnaître les couleurs, malgré quelques erreurs. Si nous nous attardons sur le taux maximum lors de l'évaluation finale, nous constatons que ce pourcentage est inférieur au

pourcentage de l'évaluation diagnostique. En effet, lors de la dernière évaluation, seulement 41,38% des élèves avaient réussi à reconnaître les couleurs malgré quelques erreurs.

Observons à présent le pourcentage global pour les barèmes 4 et 5, correspondant à : 4 « j'ai reconnu souvent mais j'ai fait quelques erreurs » (inférieur à 3), 5 « j'ai globalement très bien

reconnu ». Pour l'évaluation diagnostique nous pouvons constater que 68,97% des élèves avaient globalement réussi à bien reconnaître les couleurs. Quand nous nous attardons sur le pourcentage total de l'évaluation finale nous pouvons remarquer une nette augmentation. En effet, 79,31% des élèves ont réussi à globalement bien reconnaître les couleurs lors de l'évaluation finale. Pour finir, observons les pourcentages totaux pour les barèmes 2 et 3, respectivement 2 « j'ai reconnu peu de fois » et 3 « j'ai assez bien reconnu ». Nous pouvons remarquer une évolution significative puisque lors de la première évaluation 31,04% des élèves avaient moyennement reconnu les couleurs, alors que seulement 17,24% des élèves se situaient dans ce barème pour l'évaluation finale, soit une diminution conséquente de 13,8%.

Interprétation des résultats

Nous allons désormais mettre en lien différentes données nous permettant de répondre à notre problématique, qui cherchait à comprendre comment faire émerger la motivation des élèves dans l'apprentissage de l'anglais. Nous souhaiterions comprendre le lien qui peut exister entre la pédagogie actionnelle et la motivation des élèves. Pour cela, nous mettrons en lumière les résultats trouvés lors des micro-tâches constituant les projets, toujours en relation avec les résultats obtenus et observés d'un point de vue de la motivation des élèves. L'idée est de comprendre à quel(s) moment(s) de cette recherche les élèves ont été le plus motivés, et si cela correspond au(x) moment(s) où ils ont été le plus engagés dans les projets. Rappelons que les résultats interprétés concernent un groupe classe de 29 élèves et ne peut être généralisé. Nous ne prenons pas pour acquis tous les résultats obtenus, mais comme la base de notre étude, pouvant refléter un état d'esprit face aux langues vivantes à un moment donné.

I. La motivation et l'expression orale

Si l'on considère la motivation et l'expression orale, avant même d'observer les chiffres et de les croiser avec les résultats du questionnaire, il a été plutôt évident de constater la motivation des élèves en les observant. Cependant en nous penchant plus précisément sur les chiffres, nous observons que les élèves n'étaient que peu motivés puisque seuls 34,48% des élèves se disaient bien ou beaucoup motivés par les cours d'anglais. En observant les réponses ouvertes qu'ils ont pu nous fournir, ils percevaient l'anglais comme une « leçon de plus à apprendre », du « vocabulaire difficile à apprendre », comme quelque chose de fastidieux et indigeste. Ils estimaient pourtant déjà être 41,38% à aimer bien et beaucoup dialoguer et parler en anglais ; l'exercice leur était peu connu, mais l'oral semblait déjà être un point plus convaincant. Effectivement, seulement un peu plus de 20% d'entre eux n'aimaient pas du tout ou très peu cette activité. Nous supposons que cette

antipathie pour l'oral était en partie liée à la timidité, l'angoisse de l'oral, et la peur de l'inconnu. Le groupe classe sur lequel a été menée l'étude fait preuve d'une aisance générale à l'oral, mais quelques élèves ont tout de même des difficultés à se mettre en valeur, à oser prendre la parole. De fait s'exprimer dans une langue étrangère était, de fait, assez compliqué pour eux en début d'année.

Lors des séances d'expression orale, les élèves ont manifesté un réel intérêt pour les questions quotidiennes. Les matins où l'enseignante oubliait de poser des questions aux élèves, ils rappelaient le rituel, souhaitaient de nouvelles questions ; certains avaient réfléchi à de nouvelles questions à poser à leurs camarades chez eux. Une réelle motivation était visible au quotidien dans ce projet, qui s'est un peu atténuée lorsque nous avons parlé du premier projet concernant les dialogues entre pairs L'aspect scolaire plus classique a repris sa place et les élèves se sont un peu désengagés de l'activité. Il a fallu remettre en cause notre procédé et trouver une nouvelle manière d'engager les élèves. Nous avons alors créé des groupes dans lesquels ils ont dû trouver de l'originalité pour les dialogues, nous avons profité d'être deux enseignantes pour travailler avec des demi-groupes. Ils pouvaient ainsi travailler à l'extérieur, créer des mises en scène, etc. C'est à ce moment que la motivation a été la plus probante puisque les élèves ont déployé des moyens pour les mises en scène, ils se sont mis à théâtraliser leurs dialogues. L'idée de présenter leur travail aux autres classes a alors émergé, et le fait de viser une tâche finale commune a rendu les élèves davantage demandeurs et motivés.

Nous avons alors constaté que l'implication dans le projet était moteur de leur motivation. Plus les élèves avaient un but précis, attractif, et dont ils avaient été les initiateurs, plus leur motivation était élevée. Nous avons pu confirmer assez aisément nos constats avec les chiffres de notre étude puisque lors du deuxième questionnaire, près de 60% des élèves ont estimé être beaucoup motivés par les séances d'anglais contre presque la moitié quelques mois auparavant. En parallèle, 72,41% ont répondu aimer bien ou beaucoup les moments de dialogue. La relation entre la motivation et le projet mené en expression orale semble assez évidente de part nos observations et les chiffres observés, mais nous pouvons aussi nous appuyer sur les résultats des élèves pour le confirmer puisque le but n'était pas seulement de motiver les élèves, mais des les pousser à s'engager dans leur apprentissage, afin de le rendre efficace et efficient. Bien que les deux évaluations concernant le projet d'expression orale aient été critiquées précédemment, rappelons qu'elles n'étaient pas du même ordre de difficulté et que les résultats sont de fait compliqués à interpréter. Cependant, et ce malgré la difficulté plus élevée de la deuxième évaluation, nous avons vu les résultats des élèves augmenter de manière significative. Effectivement, plus des deux tiers des élèves ont obtenu des A ou des B dans les trois compétences que nous visions contre à peine la moitié lors de l'évaluation diagnostique. Il semble donc cohérent d'énoncer que la motivation des

élèves favorise leurs apprentissages, sans oublier qu'il ne s'agit des résultats que d'un groupe classe spécifique, dans un lieu privilégié.

II. La motivation et la compréhension orale

Lors des questionnaires distribués aux élèves en début d'année scolaire, et au cours de la quatrième période, nous avons pu analyser l'auto-évaluation des élèves concernant leur compréhension orale en anglais. Ainsi, lors du premier questionnaire, il nous est majoritairement apparu que les élèves comprenaient, à 37,93%, moyennement l'anglais. Si l'on regarde ce même questionnaire, mais que l'on se penche sur la question concernant la motivation des élèves pour l'anglais, nous pouvons remarquer que la majorité des élèves s'estimaient moyennement motivé pour cette discipline. En effet, 27,59% des élèves faisaient preuve d'une motivation peu engagée pour l'apprentissage de l'anglais. Il est alors aisé de rapprocher ces deux items du questionnaire pour les mettre en relation. Tout d'abord précisons que les élèves n'avaient auparavant connu et vécu les cours d'anglais qu'à travers un modèle purement transmissif, où la place de l'interaction, du travail en groupe et de l'expression n'avaient pas forcément leur place. Comme nous l'avons exploité dans la partie théorique, la motivation est engendrée par la visualisation et la connaissance d'un objectif commun, mais elle est également favorisée par les interactions entre pairs et le plaisir que suscite l'accomplissement de la tâche. Ainsi dans cette pédagogie mise en place durant les cours de langues vivantes, la motivation n'avait que peu de chance d'être générée. On peut alors penser que sans motivation pour la tâche à réaliser, les élèves avaient de ce fait du mal à saisir le sens de l'apprentissage, et par conséquent des difficultés, dans le cas présent, à comprendre l'anglais à l'oral. Pour émettre une première validation de cette idée comme quoi la motivation et la compréhension orale seraient liées, nous devons observer et analyser les résultats du questionnaire final concernant les mêmes items, c'est-à-dire la motivation des élèves pour l'anglais et la compréhension des élèves pour l'anglais à l'oral.

Lorsque nous observons le questionnaire final, particulièrement l'item « en cours d'anglais cette année, est-ce que tu comprends quand quelqu'un parle ? » nous pouvons constater que majoritairement, à 37,93%, les élèves ont estimé leur compréhension orale comme étant bonne, voire satisfaisante. Si nous comparons ce résultat au pourcentage du premier questionnaire, nous pouvons observer, bien que le pourcentage soit le même, que la majorité des élèves ne situe leur compréhension orale non pas comme étant moyenne, mais a au contraire évolué positivement et valorisé leur compréhension orale de l'anglais. En effet, les élèves estiment à présent que leur compréhension orale de l'anglais est meilleure qu'avant. Avec ces premières données nous pouvons penser que cette évolution positive de la compréhension orale est due aux projets mis en place tout au long de ces périodes, des projets qui visaient à imprégner davantage les élèves de la langue

anglaise, à les mettre dans un bain perpétuel d'anglais oral. Ce bain fréquent dans la langue anglaise, à travers des consignes données en anglais, des salutations faites en anglais, etc. ont permis aux élèves d'avoir une fréquentation plus constante à la langue anglaise, et ainsi de s'habituer aux sonorités et d'acquérir du vocabulaire. A présent observons le pourcentage du dernier questionnaire concernant l'item « en cours d'anglais cette année, est-ce que tu es motivé ? » pour le mettre en relation avec l'analyse précédente. Nous remarquons une évolution plus que significative depuis le premier questionnaire. En effet, lors du premier questionnaire, la majorité des élèves situaient à 27,59% leur motivation comme étant moyenne, alors que dans le dernier questionnaire, la majorité des élèves s'estiment à présent « beaucoup » motivés, à 58,62%. Il s'agit d'une évolution concernant la valeur qualitative de la motivation : les élèves sont passés de « moyennement » motivés à « beaucoup » motivés. Il s'agit également d'une évolution des pourcentages : nous sommes passés de 27,59% à 58,62%, ce qui signifie que davantage d'élèves ont évolué dans leur motivation, ont vu leur motivation s'accroître. Cette augmentation de la motivation chez les élèves peut alors s'expliquer par la nouvelle pédagogie mise en place au sein de la classe pour les cours de langues vivantes. En effet, depuis la mise en place de ces minis-projets, les élèves ne sont plus passifs, mais sont devenus acteurs de leur apprentissage dans une perspective dite actionnelle. Comme nous avons pu l'exploiter dans la partie théorique, la perspective actionnelle est caractérisée d'une part par le fait que l'élève soit acteur de son apprentissage, mais elle est d'autre part également caractérisée par l'implication qu'elle déclenche succinctement chez les élèves. Ainsi les élèves, davantage motivés par les tâches à accomplir, prennent plus de plaisir à s'engager dans les activités et à en saisir le sens, donc à comprendre.

III. Motivation et estimation du niveau

L'intérêt dans cette recherche pour nous était de comprendre la relation qu'ont les élèves à l'anglais, de tenter de leur montrer une autre approche, de les motiver, mais aussi et surtout, de leur permettre de prendre confiance en eux afin d'oser s'exprimer et de prendre part aux activités. Lors de la passation du premier questionnaire, nous n'avions pas été surprises de constater que les élèves s'estimaient plutôt faibles et moyens en anglais. Leur pratique de l'anglais avait été plutôt minime, et ils n'osaient pas forcément prendre la parole. A ce même moment, leur motivation n'était pas non plus très élevée puisque la moitié de la classe se situait dans la moyenne basse pour cet item. Nous avons croisé ces deux données afin de comprendre le lien qui les unit. Le fait de ne pas se sentir à l'aise dans une discipline ne permet pas de s'investir et de se motiver, d'autant plus à cet âge-là (NB : 10/11 ans) où le regard des autres commence à prendre de l'importance. Ils n'osent pas

s'exprimer, ne veulent pas se tromper, et l'oral est encore plus compliqué à aborder dans ces situations.

Afin de permettre aux élèves de débloquer cette situation et d'annuler cette sensation, il a fallu recourir à des jeux, des activités dans lesquelles les élèves n'avaient pas à se confronter directement à leur niveau, mais plutôt à tenter d'interagir ou de comprendre l'enseignante. Dans un premier temps, les jeux étant des activités de groupe, les élèves pouvaient s'appuyer sur leurs pairs. Nous avons à ce moment-là décidé de travailler avec, soit le groupe classe, soit des groupes hétérogènes. Le but était de permettre aux élèves les plus en difficulté de prendre part à l'activité sans nécessairement intervenir. Ils acquéraient alors du vocabulaire, pouvaient, sans pour autant s'exprimer, comprendre les consignes et évoluer. C'était un choix pédagogique que de laisser certains élèves se mettre un peu à distance : ils n'avaient pas été souvent confrontés à la langue orale, et afin de s'y familiariser, un temps était nécessaire.

Par la suite, nous avons mis les élèves en activité, mais cette fois en plusieurs groupes hétérogènes, pour permettre aux élèves les plus en difficulté de progresser. Lors du « Qui est-ce ? » par exemple, ils n'avaient pas à s'exprimer à l'oral, simplement à identifier des mots (couleurs ou vêtements) auxquels ils étaient souvent exposés pour donner leur avis lors du jeu. De même pour les dialogues, des éléments facilitants étaient mis à leur disposition parce que, dans un premier temps, nous n'exigions pas de tous les élèves qu'ils posent et qu'ils répondent aux questions. Ils pouvaient alors faire le choix de s'appuyer sur les questions directement écrites afin de ne pas avoir à retenir de phrases, ou alors choisir de ne formuler que les réponses, qui demandaient un temps d'expression orale moins long. Grâce à ces quelques éléments, nous avons pu différencier pour chaque élève et laisser chacun prendre ses marques dans la discipline afin de se l'approprier.

Aussi, il ne faut pas oublier que l'entrée dans la langue s'est faite par l'apprentissage de la chanson « Imagine ». Elle a permis aux élèves de travailler leur prononciation tout en chantant en groupe classe, ou par petits groupes. Ils ont eu un support non normé afin d'apprendre la chanson, ce qui leur permettait de ne pas prendre trop de risque lors de la prononciation.

En toute humilité, nous avons essayé de mettre tout – peut-être trop ? – en œuvre pour leur permettre de lier leur motivation et leur estime dans la langue, persuadées que cela renforcerait les apprentissages. Lors du questionnaire retour, nous avons été ravie de constater que les résultats concernant l'estime de leur niveau avaient évolué. En effet, plus de 95% de la classe estiment désormais leur niveau entre « moyen », « bon » et « très bon », le résultat étant plutôt proche de l'évolution de leur motivation puisque près de 90% des élèves se sentent désormais motivés lors des séances d'anglais, et plus aucun ne pense être « très mauvais » et/ou « pas du tout » motivé par les séances d'anglais. A nouveau, ne perdons pas de vue que l'étude concerne un très petit échantillonnage, à un moment particulier, dans un contexte particulier. Cependant ces chiffres

renforcent l'idée que l'implication dans des projets et l'énergie donnée pour les réaliser permettent aux élèves de prendre confiance en eux.

IV. Motivation et appréciation

Quand nous avons fait passer les questionnaires aux élèves, 27,59% d'entre eux, soit la majorité, s'estimaient moyennement motivés par l'enseignement de l'anglais à l'école. Si nous observons l'appréciation qu'ont les élèves pour cette discipline, nous pouvons constater que le pourcentage majoritaire des élèves est identique à celui précédemment cité. En effet, 27,59% des élèves apprécient moyennement l'enseignement de l'anglais. Comme nous l'avons déjà dit, les élèves connaissaient la discipline à travers un modèle transmissif, ce qui peut expliquer ces chiffres. Après avoir fait passer le questionnaire en avril, nous remarquons que le pourcentage d'élève appréciant l'anglais a augmenté de manière qualitative et quantitative. En effet, après la mise en place des projets et des activités en classe, 86,26% des élèves apprécient « bien » voire « beaucoup » l'anglais. Nous estimons alors, que l'impact qu'ont eu les projets sur les élèves est plutôt positif.

Dans le questionnaire étaient présent plusieurs items que nous pouvons mettre en relation avec la valeur affective attribuée par les élèves à l'anglais. Ainsi nous pouvons prendre en compte les items suivants : « en anglais, tu aimes parler et/ou dialoguer ? », « en anglais cours d'anglais cette année, est-ce que tu participes ? », et pour finir « en cours d'anglais cette année, est-ce que tu comprends quand quelqu'un parle ? »

Nous pouvons d'ores et déjà mettre en lien la motivation, la compréhension orale et l'appréciation de l'anglais puisque nous avons déjà abordé deux de ces trois items précédemment, dans la partie « motivation et compréhension orale. » Dans cette partie nous avons mis en évidence le fait que la motivation et la compréhension de l'oral étaient liées et interdépendantes l'une de l'autre. Ainsi, en étant peu motivés par la tâche à réaliser les élèves étaient peu enclins à s'engager dans cette dernière, et à saisir le sens de l'apprentissage afin de comprendre la notion abordée. Inversement, il a été mis en évidence dans la partie précédente que les élèves qui ne comprenaient pas la tâche à accomplir, le sens de l'apprentissage, ou même la notion abordée n'étaient pas motivés dans leurs apprentissages. Effectivement nous avons observé que les élèves ayant eu le plus de mal à rentrer dans les activités que nous leur avons proposées étaient ceux qui n'avaient pas compris la tâche.

A présent nous pouvons nous intéresser à la relation qui existe entre la motivation des élèves pour l'anglais et leur taux de participation dans les cours de langue. Si nous étudions le premier questionnaire, nous remarquons que le taux de participation est relativement élevé,

puisqu'en majorité, soit à 37,93%, les élèves estiment leur taux de participation comme étant plutôt bonne. La motivation à ce stade de l'année était alors à 27,59% jugée comme étant moyenne. Nous pouvons alors observer dans le cas présent d'une part que le taux de participation est plus élevé que le taux de motivation. Cela signifierait alors que les élèves participent en cours d'anglais, même s'ils sont moins motivés par l'apprentissage de cette langue. Nos observations nous ont mené à penser que les élèves remplissaient le contrat didactique en participant, même sans apprécier ce qu'ils faisaient auparavant. Nous pouvons d'autre part relever que la participation des élèves est estimée supérieure qualitativement par rapport à l'appréciation qualitative concernant la motivation. En effet, la majorité des élèves se jugent « moyennement » motivés, alors que le taux de participation est estimé à la valeur qualitative « bien ». Observons maintenant ces mêmes items, mais cette fois-ci dans le questionnaire passé en avril. Depuis le premier questionnaire, plusieurs rituels dont nous avons parlé précédemment ont été mis en place. Nous pouvons alors nous rendre compte que le taux de participation, bien que moindre qualitativement comparé au premier questionnaire, a augmenté qualitativement. En effet, à présent 34,48% des élèves estiment qu'ils participent beaucoup en cours d'anglais. Nous pouvons relier directement ce pourcentage au fait que les élèves ont une grande place dans les activités, ce qui les amène à participer continuellement. Si nous nous intéressons au pourcentage d'élèves motivés, nous notons que 58,62% des élèves se pensent à présent beaucoup plus motivés par les cours de langues vivantes. Nous remarquons alors que le taux de motivation a augmenté qualitativement, et quantitativement, et en parallèle que le taux qualitatif de la participation a également évolué positivement. Cela signifierait alors que la motivation, générée par la mise en place d'activités mettant les élèves dans une posture d'acteurs, mais également par l'objectif visualisé, engagerait les élèves dans leur apprentissage et par conséquent augmenterait leur volonté à participer. Lors de ces activités nous avons ainsi pu observer que même les élèves les plus timides, ou les moins à l'aise avec la langue anglaise osaient prendre la parole devant les autres.

Intéressons-nous maintenant aux items suivants : « en anglais, tu aimes chanter ? », « en anglais, tu aimes écouter ? », « en anglais, tu aimes parler et/ou dialoguer ? ». Nous pouvons déjà préciser que ces items constituent en fait, et en partie, des activités vécues par les élèves, ou que peuvent vivre les élèves en cours d'anglais. Avant la mise en place des projets, les élèves aimaient majoritairement bien, voire beaucoup chanter, écouter et parler en anglais, il en relevait alors de leur goût personnel. Même si les élèves étaient confrontés à un modèle d'enseignement transmissif, il semblerait que pour ces derniers, pour la plupart du moins, leur goût pour les différentes activités pouvant être menées en anglais n'aie pas été modifié. Si nous comparons ces premières données à celles du dernier questionnaire, nous notons immédiatement une diminution pour l'item chanter et écouter. Cependant, nous pouvons apercevoir que le pourcentage d'élèves qui aiment parler et/ou

dialoguer a augmenté qualitativement et quantitativement. En effet, alors que pour le premier questionnaire le pourcentage le plus élevé était de 20,69%, et concernait les valeurs qualitatives « moyennement », « bien » et « beaucoup », pour le dernier questionnaire le pourcentage le plus élevé est de 37,93% et concerne la valeur qualitative « bien ». Ainsi à présent les élèves apprécient majoritairement davantage le fait de parler et de dialoguer en anglais avec les autres, que ce soit l'enseignante, ou les autres élèves. Cette évolution du goût pour le dialogue en anglais semble provenir des projets mis en place, visant à mettre les élèves dans des situations de dialogue et de communication avec les autres, pour apprendre à se connaître, et pour se faire comprendre. Notons que les élèves faisaient preuve de motivation et d'intérêt lorsque nous mettions en place ces activités d'échange.

Enfin, pour finir, nous allons nous attarder sur l'item « est-ce que tu aimes l'anglais ? ». En début d'année scolaire la majorité des élèves, soit 44,83%, aimaient beaucoup l'anglais. Si l'on s'intéresse au taux le plus élevé, inférieur au pourcentage majoritaire, on peut observer que 24,14% des élèves aimaient moyennement l'anglais. En effet, lors du premier questionnaire nous pouvons constater que les élèves avaient un regard très hétérogène sur l'appréciation des cours d'anglais. Nous pouvons expliquer ce chiffre par la diversité d'approches qu'ils avaient eu jusque là puisque tous n'avaient pas eu les mêmes enseignantes au préalable, et n'avaient donc pas fait les mêmes rencontres avec la langue. Cependant, lors du deuxième questionnaire, 88,75% aiment « bien » voire « beaucoup » l'anglais, contre seulement 58,62% en début d'année. Nous avons en effet constaté de réels changements dans leur rapport à la langue, ils manifestent de la joie lorsque nous annonçons l'anglais en classe, et beaucoup d'intérêt dès que nous faisons une nouvelle activité ou réinvestissons une ancienne. Aucune lassitude nous est apparue de part la diversité des projets, ce qui a sûrement fait la force de cette recherche.

Conclusion

Nous avons mené cette étude afin de répondre à la question suivante : Comment engager la motivation des élèves en langues vivantes étrangères ? Bien que l'échantillon ait été petit, que le temps imparti fut limité et que nous avons conscience d'avoir mené cette étude dans un environnement de classe très favorable, il en résulte qu'enseigner les langues à l'aide de projets découlant d'une pédagogie actionnelle engage la motivation des élèves dans leurs apprentissages.

Effectivement, de part les observations faites en classe, nous avons pu constater que les élèves étaient davantage motivés dès lors que leurs apprentissages étaient orientés vers un but commun : une tâche finale. Cette observation empirique a été confirmée par les chiffres de notre

étude puisque nous avons noté une forte croissance de la motivation des élèves depuis le début de l'année scolaire. L'item de la motivation est à mettre en relation avec d'autres items comme l'appréciation des élèves pour la langue, l'estime de leur niveau ou encore ce qu'ils pensent de la discipline puisque nous avons remarqué de réels changements dans leurs attitudes, qui nous ont été confirmés par les statistiques.

Les élèves avaient pour habitude de vivre des séances de langues vivantes de manière transmissive et ainsi en résultait un désengagement de l'intérêt pour la langue. La mise en place des projets qui a rendu les élèves acteurs de leur apprentissage a permis un réengagement de leur intérêt vis à vis de la langue. L'implication nouvelle des élèves a favorisé l'acquisition et la consolidation de connaissances linguistiques, leur permettant de se saisir du fonctionnement de la langue.

De plus, cette étude a permis de changer complètement la perception que nous avions de l'enseignement des langues vivantes à l'école. En effet, aux abords de cette recherche, nous souhaitions communiquer aux élèves notre engouement personnel pour les langues sans disposer d'un bagage didactique suffisant pour l'enseignement de cette discipline. Au travers de nos recherches, nous nous sommes aperçues que les recommandations ministérielles, liées directement au CECRL, nous incitaient à mettre en place une pédagogie actionnelle. Cette démarche nous a permis de nous rendre compte qu'un enseignement des langues plus ludique, où l'élève est acteur de son apprentissage et qui s'oriente vers un but concret rend les séances d'anglais plus dynamiques. Cela étant pour l'enseignant qui peut alors prendre du recul sur les stratégies d'apprentissage mises en place par les élèves mais aussi pour les élèves eux-mêmes, qui construisent leurs savoirs par l'expérimentation et la manipulation.

Nous sortons de cette recherche grandies, en ayant davantage de clés et d'outils didactiques afin de parfaire l'enseignement des langues que nous avons à cœur de mettre en place tout au long de notre carrière.

BIBLIOGRAPHIE

- Audin L., (2005). *Enseigner l'anglais de l'école au collège : comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage*. Paris, Hatier, pp. 275.
- Audin L., (2009). *Obstacles cognitifs et langage : un dispositif transversal au service de l'apprentissage de l'anglais, du français et des mathématiques en 6^{ème}*.
- Azzam-Hannachi R., (2005). *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. Thèse de doctorat, Univ. Nancy 2.
- Berdal-Masuy, F., Botella, M., (2013). *La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants*. Lidil, 48, 57-76.
- Bourguignon, C., *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action* (conférence)
- Bourguignon, C., De l'approche communicative à l'approche « communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen de commun de référence pour les langues*. Lonrai.
- Dornyei, Z., & Clement, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages : results of a nationwide survey.
- Favre D., (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. Paris : Dunod.
- Favre D., (2010). *Du percept à la décision*. Paris, De Boeck Supérieur, chap. 8.
- K. Julié & L. Perrot, (2008). *Enseigner l'anglais, mise en œuvre du CECRL, pédagogie actionnelle, pratiques de classe, usage des TICE*. Paris : Hachette livre.
- Maslow A. H., (1943). *A theory of human motivation*. Psychological review, 50, 370-396.
- Meirieu P., (2015). *Peut-on susciter le désir d'apprendre ?*. Sciences humaines, n°268.

- Ministère de l'éducation nationale, *Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015*.
- Piché S., 2003. *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire*.
- Réseau Canopé (2013). *Agir en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves*.
- Rosenberger, S., (2005). *L'anglais à l'école : Méthodologie et activités*. Paris : Retz.
- S. Grolnick W., 1991. *Inner resources for school achievement : motivational mediators of children's perceptions of their parents*. Journal of Educational Psychology, Vol. 83, NO. 4, 508-517.

WEBOGRAPHIE

- *Plan de rénovation de l'enseignement des langues :*
<http://eduscol.education.fr/cid45756/plan-de-renovation-de-l-enseignement-des-langues.html>
- *L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution*
<http://media.education.gouv.fr/file/45/2/4452.pdf>
- *Un siècle de méthodologies des langues étrangères :* https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/LESCLAP_Methodologies1_cle021a38.pdf

ANNEXES

Annexe 1 :

Prénom :

Questionnaire

1. Est-ce que tu aimes l'anglais ?

0 1 2 3 4 5

2. Dans les cours d'anglais est-ce que tu aimes :

Chanter ?	0	1	2	3	4	5			
Ecouter ?	0	1	2	3	4	5			
Parler, dialoguer ?	0	1	2	3	4	5			
Ecrire ?	0	1	2	3	4	5			
Présenter quelque chose (par exemple : un exposé) ?	0	1	2	3	4	5			

3. Comment évaluerais-tu ton niveau d'anglais ?

0 1 2 3 4 5

4. Lorsque tu fais anglais en classe cette année est-ce que :

tu participes ?	0	1	2	3	4	5
tu comprends ?	0	1	2	3	4	5
tu es motivé ?	0	1	2	3	4	5
tu apprécies ?	0	1	2	3	4	5

5. Qu'est-ce que tu penses de l'anglais ?

.....
.....

6. Qu'as-tu fait jusqu'ici lors des séances d'anglais ?

.....
.....

Annexe 2 :

Recueil de questions :

1. Niveau 1 :

- What's your name ?
- Where are you from ?
- How old are you ?
- Where do you live ?

2. Niveau 2 :

- What's your favourite color ?
- What's your favourite animal ?
- What's your favourite sport ?
- Where were you born ?
- When were you born ?
- What's your nationality ?
- Do you have brothers and sisters ?
- Do you like - ?
- Do you know - ?

3. Niveau 3 :

- Who is your favourite football player ?
- What is your video game favourite ?
- How many animals do you have ?
- What kind of animals do you have ?
- How many brothers and sisters do you have ?

Surprise me !

Annexe 3 :

<u>COMPREHENSION ORALE</u>		
Nom des élèves	Je reconnais les vêtements	Je reconnais les couleurs

Annexe 4 :

<u>Expression orale</u>			
Nom des élèves	J'ai répondu aux questions	J'ai posé des questions	Cohérence syntaxique

Annexe 5 :

Prénom :

Questionnaire

1. Est-ce que tu aimes l'anglais ?

0 1 2 3 4 5

2. Dans les cours d'anglais est-ce que tu aimes :

Chanter ? 0 1 2 3 4 5

Ecouter ? 0 1 2 3 4 5

Parler, dialoguer ? 0 1 2 3 4 5

Ecrire ? 0 1 2 3 4 5

Présenter quelque chose (par exemple : un exposé) ? 0 1 2 3 4 5

3. Comment évaluerais-tu ton niveau d'anglais ?

0 1 2 3 4 5

4. Lorsque tu fais anglais en classe cette année est-ce que :

tu participes ? 0 1 2 3 4 5

tu comprends ? 0 1 2 3 4 5

tu es motivé ? 0 1 2 3 4 5

tu apprécies ? 0 1 2 3 4 5

5. Qu'est-ce que tu penses de l'anglais ? -----

6. Qu'est-ce qui a changé dans les cours d'anglais depuis le début de l'année ? -----
