



HAL
open science

Section internationale chinois et motivation des élèves

Ève Korta, Jérôme Rilhac

► **To cite this version:**

Ève Korta, Jérôme Rilhac. Section internationale chinois et motivation des élèves. Education. 2018. dumas-01909640

HAL Id: dumas-01909640

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01909640>

Submitted on 31 Oct 2018

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 2017 - 2018

SECTION INTERNATIONALE CHINOIS ET MOTIVATION DES ELEVES

Ève Korta & Jérôme Rilhac

Directeur du mémoire : **Brahim Azaoui**

Assesseur : **Patricia Monjo**

Soutenu le 25 mai 2018



CHARTRE RELATIVE A LUTTE CONTRE LE PLAGIAT

Selon le CNTRL¹, le plagiat est une reproduction non avouée d'une œuvre originale ou d'une partie de cette dernière. Dès lors, s'attribuer indûment la paternité des idées d'un auteur constitue non seulement une faute mais également une violation de l'article L335-2 du code de la propriété intellectuelle.

Afin de garantir l'éthique scientifique des travaux remis par les étudiants inscrit en Master 2 MEEF de la faculté d'éducation/ESPE de l'université de Montpellier, l'étudiant.e s'engage par la présente à respecter les droits de la propriété intellectuelle.

Article 1

Les étudiants s'engagent à ne pas commettre de plagiat dans leurs travaux de recherche.

Article 2

En cohérence avec le respect de la propriété intellectuelle, les reproductions d'extraits sont indiquées par des guillemets et/ou l'indication de la source du passage, et ce quel que soit le support de cette source (page internet, mémoires et thèses, articles, ouvrages, chapitre, manuels pédagogiques, etc.).

Article 3

Le directeur de mémoire se réserve la possibilité de recourir à des logiciels mis à disposition par l'université de Montpellier (*Compilatio*) pour évaluer les tentatives de plagiat.

Article 4

Les cas présumés de plagiat feront l'objet d'une notification aux instances administratives concernées. Aussi, tout étudiant.e dont le travail aura violé la propriété intellectuelle pourra se voir refuser par les instances compétentes le droit de soutenir.

Je, soussigné.e, Eve Korta, certifie avoir pris connaissance de la chartre et m'engage à la respecter.

A Montpellier, le 10 mai 2018

¹ <http://www.cnrtl.fr/definition/plagiat>



CHARTRE RELATIVE A LUTTE CONTRE LE PLAGIAT

Selon le CNTRL¹, le plagiat est une reproduction non avouée d'une œuvre originale ou d'une partie de cette dernière. Dès lors, s'attribuer indûment la paternité des idées d'un auteur constitue non seulement une faute mais également une violation de l'article L335-2 du code de la propriété intellectuelle.

Afin de garantir l'éthique scientifique des travaux remis par les étudiants inscrit en Master 2 MEEF de la faculté d'éducation/ESPE de l'université de Montpellier, l'étudiant.e s'engage par la présente à respecter les droits de la propriété intellectuelle.

Article 1

Les étudiants s'engagent à ne pas commettre de plagiat dans leurs travaux de recherche.

Article 2

En cohérence avec le respect de la propriété intellectuelle, les reproductions d'extraits sont indiquées par des guillemets et/ou l'indication de la source du passage, et ce quel que soit le support de cette source (page internet, mémoires et thèses, articles, ouvrages, chapitre, manuels pédagogiques, etc.).

Article 3

Le directeur de mémoire se réserve la possibilité de recourir à des logiciels mis à disposition par l'université de Montpellier (*Compilatio*) pour évaluer les tentatives de plagiat.

Article 4

Les cas présumés de plagiat feront l'objet d'une notification aux instances administratives concernées. Aussi, tout étudiant.e dont le travail aura violé la propriété intellectuelle pourra se voir refuser par les instances compétentes le droit de soutenir.

Je, soussigné.e, Jérôme Rilhac, certifie avoir pris connaissance de la chartre et m'engage à la respecter.

A Montpellier, le 9 mai 2018

¹ <http://www.cnrtl.fr/definition/plagiat>

Abstract

Le chinois est une langue distante dont l'apprentissage dans le cadre d'une section internationale peut sembler difficile d'accès pour de jeunes enfants de langue maternelle française. Par conséquent, se pose la question de leur motivation et de son évolution au cours de l'école élémentaire. Cette recherche apporte un éclairage qui se base sur un questionnaire et des entretiens semi-directifs réalisés auprès des élèves sinisants de l'école Chengdu de Montpellier, mêlant ainsi analyse quantitative et qualitative. Si les conclusions tendent à montrer une certaine linéarité de la motivation du CE1 au CM2, elle révèle également à quel point inclure l'enfant dans le processus décisionnel d'un tel apprentissage est la clef.

As a distant language, Chinese learning may seem out of the reach for young children whose mother tongue is French. As a consequence, the question of their motivation and its evolution throughout the elementary school is at stake. This research sheds light on the matter based on a questionnaire and semi-directive interviews realised amongst students learning Chinese at Chengdu school in Montpellier, combining thus a quantitative and qualitative analysis. Conclusions tend to show a certain linearity of the motivation from CE1 to CM2 but also reveal that including the child into the decisional process is the key.

因为中文的距离感，看起来中文国际班的课程对于母语是法语的学生来说很难。因此，提出了在小学阶段学生的学习动机和动机演变的问题。这项研究基于对蒙彼利埃市成都小学中文学生的调研和半指令式的采访，并采用量化定性的分析法。结论为了阐明学习动机在小学二年级到五年级的一定的线性关系，同时也阐明了学生的决策过程在学习过程中的关键作用。

Mots-clefs : chinois, élève, langue vivante, mesure, motivation, section internationale

Keywords : Chinese, pupil, living language, measurement, motivation, international section

关键词 : 汉语, 个, 现被使用的语言, 测定, 主动性, 门类, 国际部分

Sommaire

1. Introduction	1
2. Qu'est-ce que la motivation ?	3
<u>2.1. Des théories motivationnelles à la définition de la motivation chez l'élève</u>	3
2.1.1. <i>D'un état uniquement physiologique à un état psychologique</i>	3
2.1.2. <i>Deux types de motivation : extrinsèque et intrinsèque</i>	5
2.1.3. <i>La motivation chez l'élève, causale ou/ et résultante ?</i>	6
<u>2.2. De la difficulté d'évaluer la motivation à l'école</u>	8
2.2.1. <i>De la reconnaissance de la motivation extrinsèque et intrinsèque à l'école</i>	8
2.2.2. <i>De multiples facteurs encourageant ou non la motivation</i>	9
3. Comment mesurer la motivation ?	13
<u>3.1. Les outils considérés dans le cadre de la mesure de la motivation des élèves</u>	13
3.1.1. <i>L'indicateur composite d'autodétermination des élèves</i>	13
3.1.2. <i>L'humeur des élèves, reflet de leur intérêt pour l'apprentissage du chinois</i>	16
3.1.3. <i>Implications méthodologiques</i>	17
<u>3.2. Interpréter la motivation des élèves</u>	18
3.2.1. <i>La démarche analytique envisagée</i>	18
3.2.2. <i>Enrichir les interprétations</i>	20
<u>3.3. Mise en place pratique et évolution du dispositif</u>	22
3.3.1. <i>Le questionnaire</i>	22
3.3.2. <i>Les entretiens semi-directifs</i>	24
3.3.3. <i>L'indicateur des états motivationnels</i>	26
4. Les résultats de la recherche	28
<u>4.1. La motivation des élèves sinisants de Chengdu</u>	28
4.1.1. <i>Un enthousiasme moins marqué pour le chinois en CM2 révélateur d'une plus faible motivation ?</i>	28
4.1.2. <i>Une motivation constante du CE1 au CM2 malgré des CE1 plus singuliers</i>	30
4.1.3. <i>De l'inexistence d'une corrélation entre l'humeur déclarée et la motivation des élèves</i>	32
4.1.4. <i>Des élèves sinisants fortement impliqués dans leur apprentissage, à condition d'en être décisionnaires</i>	33
4.1.5. <i>De la difficulté d'établir le rôle joué par l'attachement au professeur</i>	35
<u>4.2. Qui sont les élèves peu motivés et pourquoi ?</u>	36
4.2.1. <i>Comment identifier un enfant peu ou moins motivé ?</i>	36
4.2.2. <i>Les différents profils des élèves les moins motivés</i>	41

5. Conclusion	45
6. Bibliographie	47
7. Annexes	51
Annexe n°1 – Guide d’entretien	51
Annexe n°2 – Questionnaire administré à tous les élèves sinisants de l’école	53
Annexe n°3 – Retranscription de cinq entretiens sur six réalisés – élèves peu motivés	57
Annexe n°4 – Photographies des autocollants-bonus et récompenses collectées durant le cours de chinois	80
Annexe n°5 – Réponses au questionnaire/ résultats des élèves ayant une amotivation supérieure à la moyenne de l’ensemble des élèves sinisants	81

1. Introduction

La section internationale (S.I.) chinois de l'école primaire publique Chengdu à Montpellier est proposée aux élèves, du CE1 au CM2, sous réserve d'admission après dépôt d'un dossier de candidature. Pour l'année scolaire 2017-2018, 62 élèves, soit 29% de l'effectif total de l'école, y participent. Cet enseignement, dispensé durant des phases de décloisonnement, est assuré par le professeur des écoles en poste fléché langue et par deux intervenants sinophones natifs. C'est de ce caractère original que sont issues nos aspirations respectives à entreprendre des recherches autour de ce dispositif.

En effet, Jérôme, enseignant en CP-CE1, compte 12 de ses élèves débutant l'apprentissage du chinois. Les premières semaines suivant la rentrée des classes, surpris par l'enthousiasme manifeste de ses élèves lors de l'arrivée du professeur de chinois, il s'interroge sur le caractère ludique de cet apprentissage. De même, il se demande si cet engouement perdurera tout au long de l'année, ou si au contraire il sera mis à l'épreuve.

En ce qui concerne Eve, elle choisit volontairement l'école Chengdu pour sa spécificité linguistique – spécificité qui la questionnait et l'intriguait de par ses aspects lointains et géographiquement et scripturalement parlant. Professeure des écoles en petite et grande section, elle n'observe pour l'instant que de loin ce dispositif uniquement mis en place en élémentaire. Cependant, dès mai 2018, ses élèves de grande section seront amenés à bénéficier d'une initiation au chinois. Suite à l'annonce de ce projet, les élèves se sont vus enchantés.

De fait, la question de la motivation au sein de la section internationale chinois nous apparaît comme la clef de voûte de notre projet de recherche.

Suite à l'observation *in situ* des CE1 sinisants, l'on constate en début d'année scolaire une très forte motivation qui semblerait s'expliquer par l'aspect inédit et surprenant de cet enseignement. De ce fait, nous estimons que cette motivation pourrait progressivement être entravée suite aux premières frustrations liées à l'apprentissage et à la mémorisation de la langue orale et écrite, à la charge de travail supplémentaire que la section internationale génère ainsi qu'aux rares échanges des élèves avec leurs homologues, les élèves chinois de l'école Montpellier à Chengdu.

Ainsi nous émettons l'hypothèse suivante : **la motivation des élèves sinisants connaît un processus non linéaire du CE1 au CM2.**

En effet, le chinois demeure, pour des élèves occidentaux, une langue distante – son écriture idéographique est très éloignée de notre système alphabétique et il n'y a pas de conjugaison ou de genre par exemple. De plus, la durée effective globale concernant cette discipline est limitée à 432 heures (soit 18 jours) sur quatre ans. De ce constat, se pose la question du temps nécessaire aux élèves pour acquérir des compétences et des connaissances qui leur permettraient de rentrer en communication avec des pairs. Sans interaction stimulante et régulière, nous anticipons une érosion de leur motivation initiale dès la fin du CE1. En effet, de notre point de vue, « l'utilité » d'une langue vivante repose en partie sur la

possibilité de communiquer à l'oral ou à l'écrit avec autrui. Toutefois, leur motivation pourrait connaître un regain au CM1 ou au CM2, suite à l'acquisition de connaissances leur permettant des échanges plus riches avec des pairs chinois, notamment dans le cadre de rencontres – comme celle survenue au mois d'octobre dernier durant laquelle une douzaine d'élèves chinois sont venus en immersion dans notre école.

Dès lors, s'affirme notre problématique : **comment évolue la motivation des élèves sinisants de l'école Chengdu dans leur apprentissage du chinois du CE1 au CM2 ?**

Partant de cette problématique, il est nécessaire d'éclairer l'étymologie du terme ainsi que les différentes théories motivationnelles pour apprécier ce concept dans sa globalité ainsi qu'au sein d'un contexte scolaire. En outre, afin d'anticiper au mieux le terrain de recherche, il convient d'aborder ce qui rend l'évaluation de la motivation à l'école difficile, en mettant en lumière les différents types de motivations des élèves ainsi que les multiples facteurs participant ou non à susciter une motivation. Ensuite, pour mener à bien cette investigation, ayant pour finalité la quantification de la motivation des élèves sinisants, un protocole de recherche est établi. Enfin, après avoir posé un regard critique sur le dispositif, il s'agit de répondre à la problématique initiale en analysant les résultats issus de la recherche.

2. Qu'est-ce que la motivation ?

Le concept même de motivation est sujet à une multitude de définitions, c'est pourquoi il semble indispensable de partir de l'étymologie du terme pour en déceler la perception originelle.

Cependant, il est difficile de retracer l'histoire de l'usage du mot « motivation », puisque comme l'évoque Fabien Fenouillet, professeur de psychologie cognitive, spécialisé dans les théories de la motivation : « Le terme de motivation est [...] d'utilisation récente (deuxième moitié du vingtième siècle). » (2003, p. 105). En effet, l'idée de motivation, bien qu'engagée dès l'Antiquité, n'apparaît pas formellement comme vocable.

En revanche, il est possible de s'intéresser à la racine de ce mot, qui, d'après le *Dictionnaire étymologique et historique du français* (2011, p. 841), est issue d'une part, du verbe latin *moveo, ere*, qui se transcrit, selon le *Dictionnaire Latin Français* de Félix Gaffiot (1934, p. 997), comme « mettre en mouvement », « changer » ou « transformer » et d'autre part, du nom *motor, oris*, « celui qui bouge », « qui donne le mouvement ». La motivation apparaît donc comme un terme *a fortiori* fluctuant, profilant ainsi une silhouette dynamique. De même, si l'on recherche dans le *Grand dictionnaire Latin Olivetti* (2003), la correspondance latine de ce terme sous la forme « motiver », le verbe *causam addico, ere*, « donner une raison de », émerge.

Cette première esquisse de caractérisation(s) fait écho aux définitions du *Dictionnaire de français Larousse* en ligne (s. d.) : « raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action » ou « fait pour quelqu'un d'être motivé à agir. ».

Cependant, le prisme étymologique ne peut suffire à définir ce concept. En effet, comme l'énonce le chercheur en psycholinguistique, Zoltan Dörnyei : « [...] le terme motivation correspond en réalité à un moyen simple de parler d'un concept éminemment complexe » (2001, p. 6, cité dans Anne Chateau, 2005, § 5). Dès lors, il est nécessaire d'y apporter un éclairage théorique.

2.1. Des théories motivationnelles à la définition de la motivation chez l'élève

Chaque théorie motivationnelle propose une lecture de la motivation qui lui est propre. C'est pourquoi ce travail de recherche vise à les mettre en relief afin d'appréhender au mieux cette notion et d'en saisir le sens dans un contexte scolaire.

2.1.1. D'un état uniquement physiologique à un état psychologique

Autour des années cinquante, la Théorie des besoins et des motivations influencée par les travaux des psychologues Abraham Maslow (1947) et Frederick Herzberg (1959) (tous deux cités dans Alain Battandier, 2009) prend forme. Ces psychologues définissent alors la motivation comme un processus biologique-fonctionnel et inconscient de satisfaction des besoins. Un individu réagit à un

manque, un besoin, afin de rétablir un équilibre qui permettrait d'accéder aux besoins ascendants. Maslow considère cinq besoins fondamentaux, classés de façon hiérarchique. Des besoins primaires « d'avoir », physiologiques et sécuritaires, aux besoins secondaires « d'être », liés à l'appartenance, l'estime et l'accomplissement.



Source : Digischool (2016)

Figure 1. Interprétation de la théorie des besoins de Maslow (1947) représentée sous la forme d'une pyramide

Cette théorie, élaborée pour être appliquée dans le monde du travail, fait néanmoins l'objet de critiques notamment en ce qui concerne ses attributs statiques, globalisants et inconscients comme le souligne Pierre Ruel (1987, p. 242) :

Sans nier l'influence possible de cette source motivationnelle éventuelle, il faut reconnaître qu'elle est de loin l'unique explication de l'engagement d'un comportement humain. A la notion de cette motivation constante [...] il faut s'inscrire dans le dynamisme d'une motivation modifiable, pro-active et consciente. Par conséquent, la Théorie de la motivation humaine, incarnée par le psychologue Joseph Nuttin (1980, 1996, p. 281-287) ainsi que la Théorie de l'autodétermination de Edward Deci et Richard Ryan (1985, 2002, p. 431-441) complètent et actualisent les théories précédentes.

D'après Nuttin, il faut considérer ce concept comme interactionniste. Pour lui, la motivation est le fruit de relations établies entre un individu et son environnement.

Il affirme que la motivation ne relèverait pas nécessairement d'un mécanisme biológico-fonctionnel qui se déclenche inévitablement dans le but de satisfaire un manque. En effet, le théoricien met en exergue le fait qu'une personne est certes associée à des besoins physiologiques mais également à des désirs, des projets et qu'à l'instar des besoins, ils doivent être considérés comme de véritables sources motivationnelles. De ce fait, il confère à la motivation un fondement proprement humain, celui d'agir en se fixant des objectifs à atteindre – aspect jusque-là omis. Ainsi, la motivation serait perçue avant tout comme un état psychologique et non uniquement physiologique.

Nuttin souligne qu'il est délicat d'établir un index des besoins communs à tous, comme l'envisage le psychologue Maslow, puisque la motivation serait mouvante et modifiable, faisant ainsi écho aux éclairages étymologiques. Cette idée est relayée par le professeur Ruel (1987, p. 239), pour qui la motivation est « construite au rythme des expériences que l'individu a vécues [...] et suscitée par la représentation que l'individu a de lui-même [...] ».

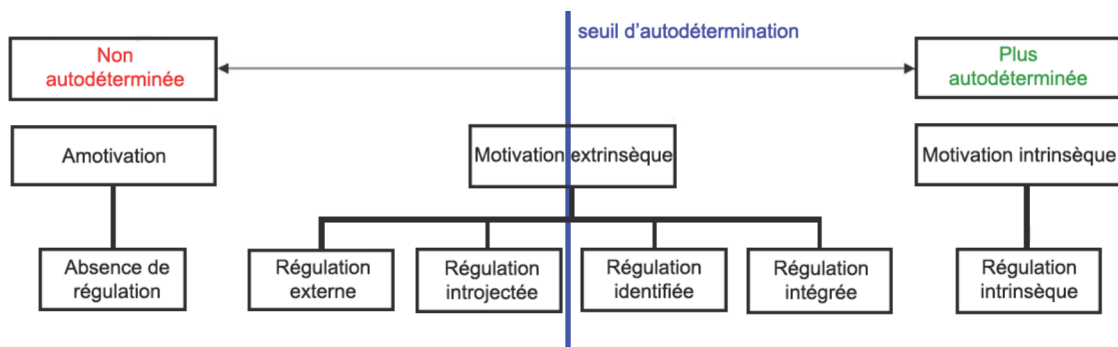
La motivation étant alors un état psychologique fluctuant et strictement personnel, il est nécessaire de repenser l'organisation globalisante de Maslow. Ainsi, aux types de besoins communs à tous, Nuttin propose de distinguer des types de motivation propres à chacun.

2.1.2. Deux types de motivation : extrinsèque et intrinsèque

Nuttin évoque le fait que les besoins et objectifs individuels peuvent coexister, contrairement à Maslow pour qui il est indispensable d'avoir assouvi un besoin pour accéder à celui du degré supérieur. Pour parfaire cette idée, il distingue alors deux types de motivation qui peuvent avoir cours conjointement.

La motivation extrinsèque, où « le sujet agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même [...] », comme le définit Fenouillet (communication orale de 1999, p. 1). Celle-ci apparaît, la plupart du temps, lorsqu'un individu effectue une action pour en percevoir un bénéfice externe, par exemple : rédiger son mémoire pour prétendre à être titularisé. Par ailleurs, la motivation intrinsèque, où l'individu réalise une activité dont la fin est l'objet propre de cette activité. En d'autres termes, cette motivation est observable lorsqu'une personne fait quelque chose simplement dans l'objectif de faire cette chose, sans volonté de récompense, par exemple : rédiger son mémoire par plaisir d'enrichir ses connaissances, par plaisir d'écrire.

Finalement, quelques années plus tard, Deci et Ryan nuancent ces propos. Tout d'abord, ils ajoutent l'idée d'absence totale de motivation, appelée amotivation, et transforment de ce fait, cette dualité en conception tripartite. En outre, leur échelle continue d'autodétermination ou continuum d'autodétermination propose d'organiser le passage de l'amotivation à la motivation intrinsèque via six régulations graduelles.



Source adaptée de : Deci et Ryan (2008, p. 27)

Figure 2. Echelle continue d'autodétermination de Deci et Ryan

La motivation extrinsèque se décline en quatre gradations. Les régulations externe et introjectée relèvent plus ou moins fortement de la non autodétermination, soit d'un facteur externe à l'individu – comme une contrainte, une récompense ; alors que les régulations identifiée et intégrée sont considérées comme autodéterminées, puisque relevant de la volonté propre de l'individu. En ce qui concerne l'amotivation et la motivation intrinsèque, chacune est composée d'une unique régulation, respectivement une absence de régulation pour la première et une régulation intrinsèque pour la seconde. La régulation intrinsèque est le degré le plus fortement autodéterminé de ce continuum et dépend alors de facteurs proprement internes à l'individu, qui est alors guidé par le plaisir et l'intérêt de l'action elle-même.

D'après les chercheurs Jean-Philippe Dupont, Ghislain Carlier, Cécile Delens et Philippe Gérard (2010, § 7 et 11), la théorie de Deci et Ryan qui définit la motivation comme dépendante de facteurs externes ou internes à l'individu, pourrait être considérée comme causale. Néanmoins, il paraît nécessaire de modérer cette première appréciation en considérant l'aspect interactionniste que Nuttin, Deci et Ryan confèrent à la motivation et où les rapports causaux et résultants s'interpénétreraient. C'est pourquoi il est question de s'interroger sur la caractérisation de la motivation chez l'élève et de déceler ainsi s'il s'agit d'un phénomène causal ou/ et résultant.

2.1.3. La motivation chez l'élève, causale ou/ et résultante ?

En effet, au cœur même du système scolaire, la définition de la motivation semble également complexe, puisqu'il s'avère difficile de discerner chez un élève si la motivation est causale ou résultante ou encore les deux. C'est pourquoi l'étymologie du mot et les recherches de nombreux psychologues-chercheurs et spécialistes en pédagogie permettent d'en saisir plus justement le sens.

Tout d'abord, la motivation « met l'élève en mouvement », elle est alors le point de départ qui donne l'envie d'apprendre et est donc perçue comme *cause*. Cette idée d'une motivation causale se retrouve chez Antoine Léon (1972, p. 78, cité sur le site Centre National de Ressources Textuelles et

Lexicales, s.d.) qui, dans le domaine de la psychopédagogie, propose de définir la motivation comme un « ensemble de facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève [...] le désir d'apprendre. ».

D'une autre façon, elle « donne le mouvement à l'élève » et est alors l'élément qui permettrait de stabiliser et de sauvegarder cette intention tout au long de l'apprentissage et ce, sans altération. De cette approche *stricto sensu*, ce concept est appréhendé comme résultat. Le fait de percevoir la motivation comme résultante est souligné par Michael Strong (1984, cité dans Karolina Axell, 2007, p. 5) qui affirme que, dans le cercle de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, le maintien de la motivation de l'élève serait principalement guidé par le résultat final, positif ou négatif. D'après l'auteur, bien que la motivation puisse favoriser l'apprentissage de façon initiale, le résultat permettrait de la stabiliser, voire de la démanteler en cas d'échec.

Rolland Viau (1994, p. 7, cité dans Marie-Ève Lacroix et Pierre Potvin, 2009, p. 48-49), chercheur en pédagogie, aspire à enrichir ces positionnements et fait corroborer ces deux pans de la motivation, en proposant de la caractériser ainsi :

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.

En accord avec les théories de Nuttin et de Deci et Ryan, la motivation est encore ici perçue comme une relation active entre l'enfant et le contexte dans lequel il se situe. De ce fait, Viau fait ressurgir l'idée d'une motivation interactionniste et modifiable, puisque personnelle.

Finalement, Stéphanie Leloup (2000, p. 35), en citant Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex (1992), affirme que le terme motivation est souvent interprété comme uniquement causal – un individu agit en réponse à un stimulus. C'est pourquoi, elle distingue le terme de motivation à celui de mobilisation. Pour cette chercheuse en sociologie, la motivation viendrait de l'extérieur, à l'instar de la motivation extrinsèque non autodéterminée. *A contrario*, la mobilisation pourrait se confondre avec la motivation intrinsèque ou motivation extrinsèque autodéterminée de Deci et Ryan - une personne se mobilise de l'intérieur.

Même si le concept de motivation est étayé et actualisé par de nombreux psychologues et théoriciens, « le principal problème [...] est qu'il s'agit d'un concept particulièrement difficile à maîtriser et plus encore à mesurer » explique Anne Château (2005, § 5). De ce fait, il est indispensable de mettre en relief les difficultés liées à l'évaluation de la motivation dans un contexte scolaire afin de devancer la mesure de la motivation des élèves sinisants de Chengdu.

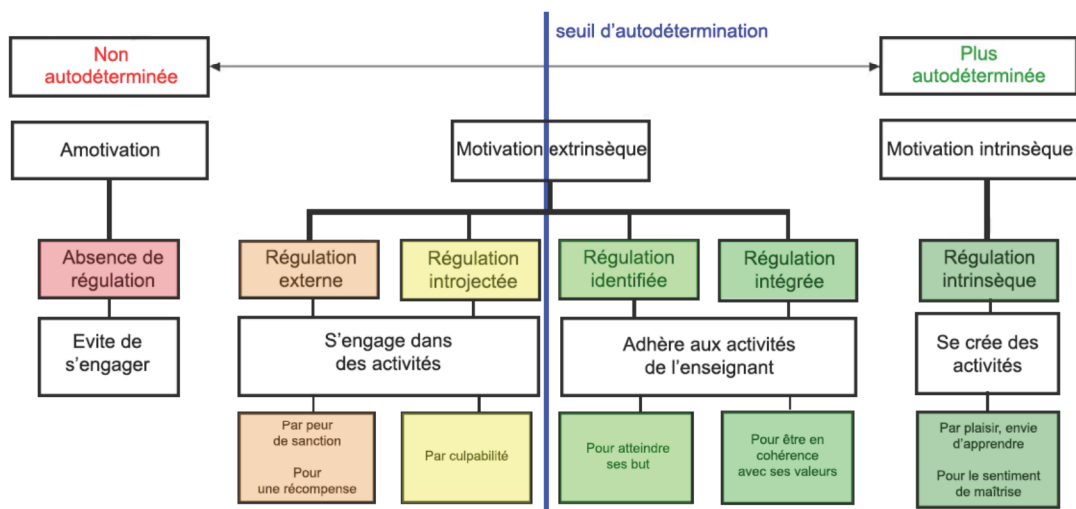
2.2. De la difficulté d'évaluer la motivation à l'école

C'est en considérant le continuum d'autodétermination de Deci et Ryan et en abordant les facteurs influant ou non sur cette ou ces motivations chez l'élève qu'il est possible de mettre en lumière ces difficultés d'évaluation.

2.2.1. De la reconnaissance de la motivation extrinsèque et intrinsèque à l'école

La motivation extrinsèque paraît omniprésente à l'école puisqu'aisément observable – travailler pour avoir une bonne note ou éviter une sanction, pour faire plaisir à son enseignant, à ses parents. *A contrario*, la motivation intrinsèque semble quant à elle transparaître d'une façon plus filigranée puisque complexe à considérer, à décrypter. Pour Jean-François Barbier-Bouvet (1983), dans le domaine des langues vivantes étrangères, la motivation intrinsèque s'axerait sur la curiosité de la langue apprise, l'enrichissement culturel, le développement personnel, ayant comme fin le simple plaisir de manipuler la langue et/ ou l'acceptation de soi par un natif d'un pays différent du sien.

Cette résistance à l'analyse s'explique par le fait que d'une part, la théorie de Deci et Ryan n'est pas binaire et d'autre part, par le fait que les différentes formes de motivations peuvent coexister et s'interpénétrer comme l'affirme Nuttin. De ce fait, selon Viau (1998), s'il est plus aisé pour un enseignant de reconnaître une motivation extrinsèque non autodéterminée, il est difficile de distinguer une motivation intrinsèque d'une motivation extrinsèque autodéterminée. Dès lors, si un élève pratique régulièrement et assidument le chinois, l'enseignant pourrait considérer la motivation de l'enfant comme intrinsèque. Or, s'il le fait dans l'objectif de devenir trader à Shanghaï, cette motivation, bien que fortement autodéterminée demeure extrinsèque, l'élève n'étant pas animé par le simple plaisir de manipuler la langue.



Source adaptée de : Céline Lamare (2015, diaporama 4)

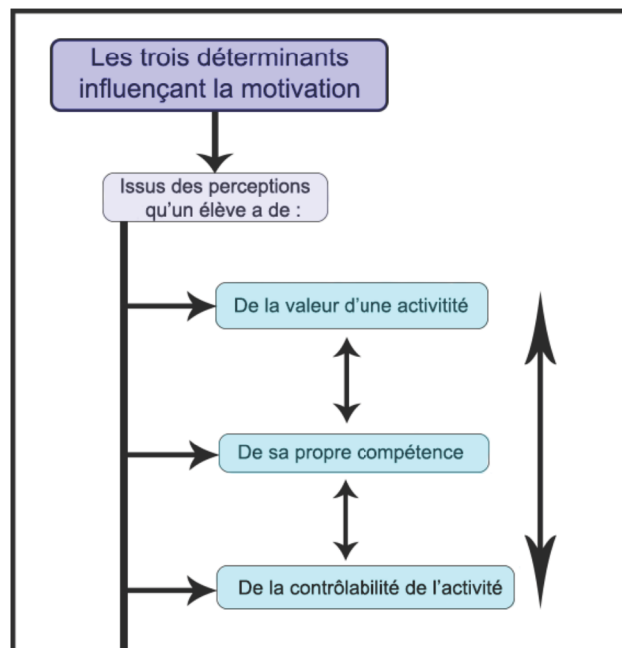
Figure 3. Echelle continue d'autodétermination de Deci et Ryan adaptée au contexte scolaire

Finally, it is a question of questioning the type of motivation to encourage at school. Well, as for Dunkel (1948, cited in Axell, 2007, p. 4) rewarding students favors better results, for Leloup, « mobilization has all the chances of being more durable than a motivation provoked only from the outside which would be more punctual » (2000, p. 36). In fact, extrinsic motivation with a non-autodetermined character, would make students dependent on rewards, making them lose all interest for the activity. Moreover, Fenouillet (oral communication of 1999, p. 1-3) supports this idea by affirming that motivations emanating from the student, and not from an external instance, would favor creativity, perseverance as well as concentration. Self-determination would thus be one of the keys to motivation at school.

Nevertheless, motivation being a dynamic manifestation and *a fortiori* non-linear, self-determination although fundamental, would not ensure by itself the motivational persistence. At school, motivation seems to be influenced by multiple internal and external factors proper to each student.

2.2.2. De multiples facteurs encourageant ou non la motivation

Viau (1994, 2002), in his model of the dynamic motivational in a school context, expresses the fact that the motivation or demotivation of a student comes from three internal perceptions – perceptions which he names the determinants.



Source adaptée de : Viau, (2002)

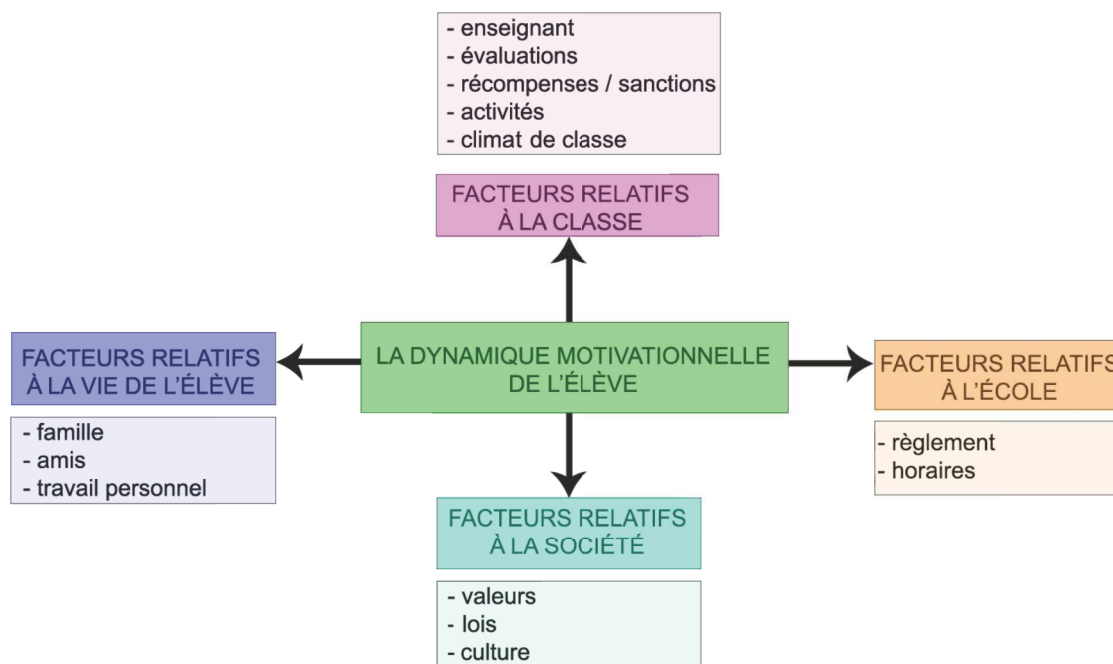
Figure 4. Modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire de Viau

Un de ces déterminants est la valeur qu'un enfant confère à une activité donnée. Il s'agit, d'après Jacqueline Sue Eccles, Allan Wigfield et Ulrich Schiefele (1998, cité dans Viau, 2002), d'un « jugement qu'un élève porte sur l'utilité et l'intérêt de l'activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit ». C'est par le biais de la conception que l'élève a des objectifs de l'école que s'acquiert cette appréciation de la tâche. En effet, Viau met en évidence le fait que c'est l'image mentale des finalités du système scolaire, progressivement et personnellement édifiée en fonction de l'environnement socio-culturel et des expériences vécues de chacun, qui érige, en amont, le degré de motivation. De ce fait, comme le souligne Denise Barbeau (1993, p. 21-24), il y aurait deux profils d'objectifs poursuivis par les écoliers. Le premier, centré sur l'activité même, où il est question de développer des compétences, des savoirs ; le second, axé sur la performance voire le paraître, où l'élève est à la recherche de reconnaissance.

Cette première perception de la valeur d'une activité relèverait d'un autre déterminant : la perception de sa propre compétence à réaliser une activité. Ainsi, avant d'accomplir une tâche scolaire, l'élève évalue s'il est capable ou non de l'entreprendre et s'il se risque ou non à agir. Ce sont les performances antérieures, la comparaison de soi avec les autres élèves, les réactions émotives ainsi que la conception par l'enfant de l'intelligence qui dictent cette efficacité perçue. De cette conception des habiletés intellectuelles, il est possible de distinguer deux types d'élèves d'après Viau (1998, 2002). Ceux pour qui l'intelligence est innée et linéaire et qui se dirigent vers des activités à faibles risques par peur d'échouer et ceux pour qui les habiletés intellectuelles revêtent une caractéristique évolutive et variable selon les disciplines qui ne considèrent alors pas les situations à risques comme des sources d'échec.

En outre, la dernière perception concerne celle de la contrôlabilité d'une activité, faisant écho au degré de maîtrise dont l'élève doit être pourvu pour effectuer une activité. Proche de la définition de la perception de sa compétence, l'idée de contrôlabilité étayée par Deci et Ryan s'observe notamment chez les élèves en difficulté par un phénomène de résignation. En d'autres termes, si un élève pense qu'il est incapable de réussir malgré tous les efforts fournis, il abandonne. Finalement, Fenouillet (1999, p. 1-3) met en avant le fait que ce sentiment de contrôlabilité serait modulé par l'apprentissage de l'échec. En effet, si un enfant n'a pas appris à échouer, à perdre le contrôle lors des diverses situations proposées par l'enseignant, celui-ci adopte alors un comportement d'évitement.

Outre les perceptions de l'élève, des facteurs externes entretiennent également la motivation ou l'absence de celle-ci. Viau (1994, 1998, 2002) fait émerger quatre formes de facteurs externes observables sur le schéma 4. Dans le cadre de notre recherche il est question de traiter du rôle de l'enseignant dans la dynamique motivationnelle de l'élève. En effet, comme le met en exergue le théoricien, bien qu'un enseignant ait peu d'impact sur les facteurs externes périphériques, il joue un rôle majeur dans les facteurs relatifs à la classe.



Source adaptée de : Vial (2002)

Figure 5. Facteurs externes influençant la motivation d'un élève de Vial

Cette idée est appuyée par Leloup qui avance l'idée que l'enseignant joue un rôle prépondérant dans l'intérêt que portent les élèves vis-à-vis d'une activité. D'une part, elle atteste le fait que la relation affective qui unit l'enseignant à l'élève tient véritablement un rôle de levier motivationnel. En effet, plus le lien affectif établi est grand plus la motivation de l'élève est accrue. D'autre part, elle souligne l'importance de la démarche pédagogique mise en place par l'enseignant. En résulte alors un degré de motivation très variable, mouvant sur la durée, y compris au sein d'une même année scolaire. Par ailleurs, les stratégies d'intervention sur la motivation des élèves de Vial reprises par Jean Houssaye (1995) vont également en ce sens. Vial affirme qu'en améliorant sa pratique, l'enseignant peut accroître la motivation des élèves, notamment via une « [...] pédagogie qui reconnaît aux élèves un rôle actif et dynamique [...] » (1995, p. 155).

Outre le lien affectif enseignant-élève et la pédagogie développée par l'enseignant, d'autres facteurs impactent la motivation des élèves. Par exemple, Marie-Patricia Gagné et Jean Archambault (1987) mettent en avant des facteurs – plus ou moins centraux – liés à l'environnement scolaire de l'élève, les plus importants étant le *feedback* positif, l'évaluation formative ainsi que le climat scolaire.

Finalement, la motivation est un ensemble de facteurs dynamiques qui orientent l'action de l'élève vers un objectif d'apprentissage, corroborant alors la théorie de Nuttin. Ainsi pour Philippe Dessus, professeur des universités en sciences de l'éducation à l'ESPE de Grenoble (2000) :

La motivation n'est pas seulement fonction de la discipline enseignée, comme parfois on peut le penser, mais aussi des conditions dans lesquelles l'élève apprend et des perceptions qu'il a de ces conditions.

L'enseignant ne doit pas donc s'attendre que la matière enseignée soit, à elle seule, génératrice de la motivation.

Considérant les différentes théories motivationnelles ainsi que les différents facteurs influant sur la motivation, comment mettre au point une évaluation opérationnelle ? Comme l'indique Leloup, « pour certains auteurs, évaluer la motivation n'est pas seulement difficile, mais totalement impossible » (2000, p. 35). En effet, on ne peut mesurer directement la motivation d'un élève puisqu'il s'agit d'un état psychologique. Dès lors, il est nécessaire de se servir d'indicateurs relevant des comportements des élèves qui de notre point de vue rendraient compte de leur motivation – en considérant bien que certains indicateurs peuvent être susceptibles de biaiser cette évaluation, comme la posture de l'élève en classe, sa participation ou encore le travail fourni, comme le rappelle Leloup.

3. Comment mesurer la motivation ?

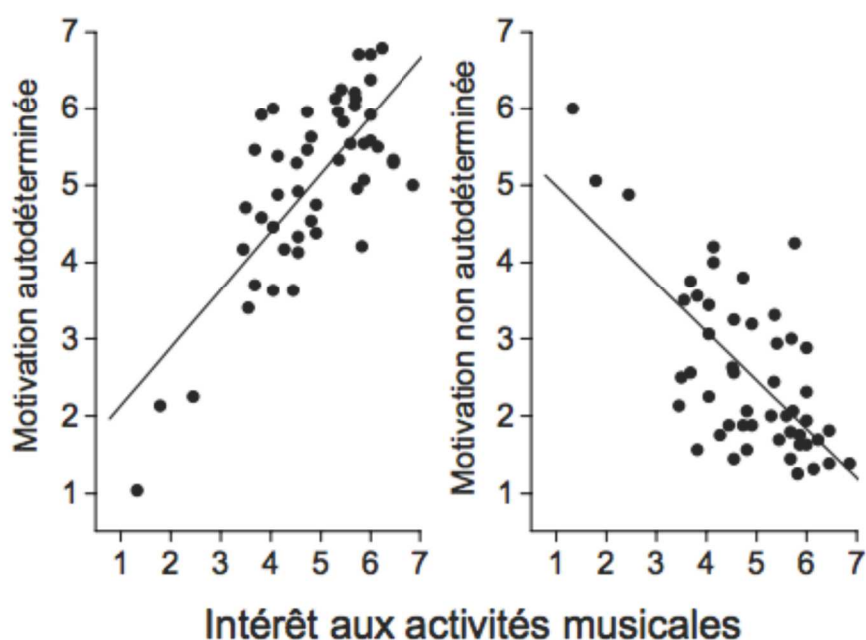
La quantification de la motivation des élèves sinisants de notre école est une étape clef pour en identifier l'intensité et les éventuelles variations entre les différents niveaux de classe, du CE1 au CM2. Pour autant, obtenir une mesure consistante n'en demeure pas moins complexe du fait de la nature même de la motivation et de la spécificité de notre cible d'étude ; de jeunes enfants disposent d'un lexique et d'une capacité d'expression et de compréhension encore limités.

3.1 Les outils considérés dans le cadre de la mesure de la motivation des élèves

Pour lever ces difficultés, nous avons choisi de réinvestir une étude concluante réalisée par une équipe de recherche en éducation musicale visant l'élaboration d'une échelle pour mesurer la motivation chez les jeunes élèves en piano (Alain Desrochers, Gilles Comeau, Nisreen Jardaneh et Isabelle Green-Demers, 2006), leur objectif de recherche correspondant à notre besoin et leur cible concordant avec la nôtre.

3.1.1. L'indicateur composite d'autodétermination des élèves

Dans l'étude en question, les chercheurs montrent que l'intérêt des enfants pour une activité musicale, en l'occurrence l'apprentissage du piano, est corrélé à la nature de la motivation de l'élève comme sur la figure 6. Plus la motivation est autodéterminée, plus l'intérêt pour cet apprentissage est élevé et moins l'enfant a tendance à subir la pression des parents. Et inversement, une motivation non autodéterminée engendre un intérêt moindre, davantage sujet au diktat parental.



Source de : Desrochers, Comeau, Jardaneh et Green-Demers (2006, p. 25)

Figure 6. Relation entre la motivation autodéterminée, la motivation non autodéterminée et le niveau d'intérêt aux activités musicales

Pour définir motivation autodéterminée et non autodéterminée, ces chercheurs s'appuient sur la théorie de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Deci et Ryan. Ils mesurent ces deux types de motivation en calculant un score composite. Celui de la motivation non autodéterminée est obtenu en calculant la moyenne des scores associés à l'absence de régulation et à la régulation externe, de la même façon, celui de la motivation autodéterminée est obtenu par le calcul de la moyenne des scores associés aux formes de régulations identifiée, intégrée et intrinsèque.

Afin de faciliter l'interprétation de l'état motivationnel des élèves et caractériser son degré plus ou moins autodéterminé, nous nous émancipons de cette étude pour construire un indicateur composite unique. Cet indicateur fusionne donc les scores composites de la motivation auto et non autodéterminée. *In fine*, nous obtenons un score allant de 0 à 1. Plus le score est proche de 1, plus l'élève présente une motivation autodéterminée dans son apprentissage du chinois ; plus le score est proche de 0, plus cette motivation est non autodéterminée. Selon nous, ce score devrait être prédictif du degré de motivation global de l'élève pour l'apprentissage du chinois.

La méthode utilisée pour définir cet indicateur nécessite à la fois d'élaborer des items sur lesquels les enfants seront amenés à se prononcer ainsi que de créer une échelle de notation.

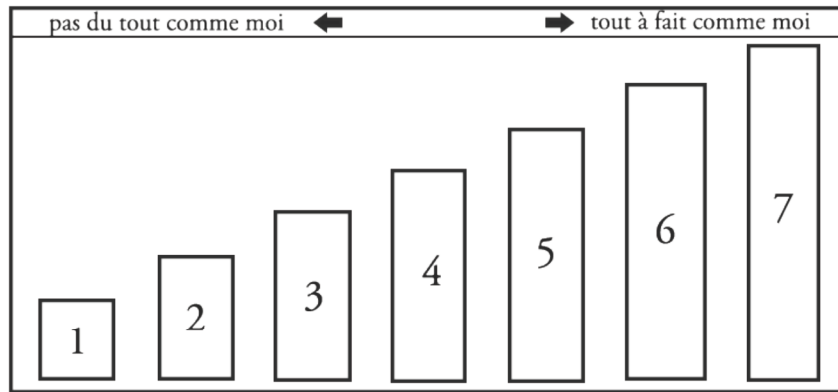
Nous avons pris le parti de déterminer des items autour d'une activité englobante, à savoir les raisons pour lesquelles l'élève s'engage dans l'apprentissage du chinois : « j'apprends le chinois parce que... ». Selon nous, cet angle d'approche est le plus à même de permettre à chaque élève de s'identifier

et se projeter dans le questionnement. Nous avons tenté d'illustrer chaque groupe défini par Deci et Ryan par des items les plus facilement compréhensibles par de jeunes enfants sans pour autant dénaturer le cadre théorique. La formulation s'est avérée particulièrement difficile pour les régulations intégrée et identifiée. En effet, leur nature nécessite une certaine projection de la part des enfants. Le questionnaire présenté aux élèves comprend 12 énoncés, deux par type de motivation, présentés de manière aléatoire. Nous n'avons pas souhaité étoffer davantage le nombre d'énoncés pour ne pas décourager les enfants, bien que l'étude de référence en propose 60, 10 par type de motivation.

État motivationnel	Type de régulation	Items associés
Amotivation	Absence de régulation	J'apprends le chinois... ... mais je crois que je perds mon temps ... mais pratiquer cette langue ne m'intéresse pas
Extrinsèque	Externe	... parce que mes parents me forcent à le faire ... parce qu'on me félicite quand je le parle
	Introjectée	... parce que je me sens fier/fière de le parler ... parce que j'aurais honte si j'abandonnais l'apprentissage de cette langue
	Identifiée	... parce que parler chinois sera utile dans ma vie et mes études ... parce que cela me permettra de communiquer avec des Chinois
Intrinsèque	Intégrée	... parce que cette langue m'intéresse ... parce que je veux savoir parler chinois couramment
	Régulation intrinsèque	... parce que j'adore parler et écrire chinois ... parce que j'aime la culture chinoise

Tableau 1. Items de l'échelle de motivation utilisés

L'étude de référence utilise une échelle qui s'inspire de la variante d'Osgood (1952) de l'échelle de Likert (1932). Il s'agit d'une échelle numérique en sept points, associée à une barre verticale dont la hauteur augmente linéairement sur l'échelle avec la valeur numérique, afin de rendre l'exercice plus concret pour les enfants (voir figure 7).



Source de : Desrochers, Comeau, Jardaneh et Green-Demers (2006, p. 20)

Figure 7. Echelle en sept points à l'intention des enfants dans l'étude de référence

Nous avons réalisé plusieurs questionnaires tests auprès d'enfants en utilisant cette échelle, cependant elle semble complexe à appréhender et tend à polariser les réponses, les enfants choisissant presque systématiquement les réponses 1 ou 7.

Nous avons finalement opté pour une échelle de Likert – échelle en cinq points sur laquelle l'enfant exprime son accord ou désaccord. Nous y avons associé des smileys colorés allant du vert vers le rouge à mesure que le sourire se transforme en moue exprimant un désaccord (voir figure 8). Cette échelle facilite la compréhension des enfants et semble limiter – du moins lors de la passation des questionnaires tests – la tendance des enfants à choisir les réponses aux extrémités de l'échelle.



Figure 8. Echelle en cinq point utilisée à l'intention des enfants

3.1.2. L'humeur des élèves, reflet de leur intérêt pour l'apprentissage du chinois

Bien que l'étude de référence mesure l'intérêt des élèves aux activités musicales, cet indicateur nous semble quelque peu abrupt. Par conséquent, afin d'éviter d'indisposer les élèves et restreindre les réponses convenues, nous choisissons plutôt de mesurer leur humeur par le truchement d'une question déclarative : « En général, quelle est ton humeur lors du cours de chinois ? ». Le terme humeur paraît le plus approprié comparativement à celui de motivation, notamment parce qu'il relève du langage usuel

des élèves : « être de bonne ou de mauvaise humeur ». Dans un souci d'harmonisation entre les questions et pour lever toute ambiguïté de compréhension, nous associons à chaque barreau de l'échelle sémantique « très content(e) », « plutôt content(e) », « ni content(e), ni pas content(e) », « plutôt pas content(e) », « pas du tout content(e) », un smiley coloré plus ou moins souriant à l'instar de ceux utilisés pour l'échelle d'accord.

La question de l'humeur est réitérée pour d'autres matières scolaires afin de réduire le biais de collecte de l'information. Partant, nous collectons l'humeur des élèves lors des séances de mathématiques, de français et d'éducation physique et sportive (EPS). Les différentes disciplines sont présentées aléatoirement aux élèves dans le but d'annihiler les effets d'ordre. Le cours de chinois n'est donc pas particulièrement mis en évidence. Du reste, dans cette optique de neutralité, le questionnaire est présenté aux élèves comme une enquête visant les élèves de l'école et non pas comme une étude spécifique auprès des élèves sinisants.

De plus, introduire ces trois matières complémentaires toutes étudiées en élémentaire offre la possibilité d'effectuer une analyse comparée de l'humeur des élèves dans quatre disciplines. Nos représentations nous conduisent à penser que l'EPS est une matière généralement très appréciée des élèves et les mathématiques moins ; déterminer la position du chinois dans un répertoire de matières scolaires semble particulièrement instructif.

Cette question d'humeur quant aux matières étudiées est la première du questionnaire, notre objectif étant de disposer d'une information spontanée, moins rationalisée. En effet, positionnée en fin de questionnaire, après d'autres questions traitant des cours de chinois, les élèves seraient davantage tentés de sur ou sous-déclarer l'expression de leur humeur afin de mettre en exergue une adhésion ou un rejet. Malgré ces précautions, cette mesure présente l'inconvénient de se baser sur une question unique, déclarative de surcroît, et à plus forte raison sujette à l'humeur du moment de l'élève interrogé.

L'étude de référence en éducation musicale suggère que l'humeur de nos élèves lors du cours de chinois devrait être corrélée à leur état motivationnel. Ce score d'humeur déclarée et l'indicateur composite d'autodétermination devraient donc fournir une information sensiblement similaire signifiant qu'un indicateur serait potentiellement substituable à l'autre. Pour autant, collecter ces deux informations représente à nos yeux une richesse autant qu'une sécurité.

3.1.3. Implications méthodologiques

Pour mesurer l'humeur des élèves et leur état motivationnel, nous mettons en place un questionnaire à visée quantitative. Étant donné leur jeune âge et le contexte d'administration des questionnaires au sein de l'école, celui-ci doit rester concis, une durée de 5 minutes semble idoine. Par ailleurs, les potentielles difficultés de lecture et/ ou de compréhension de certains enfants ainsi que la présentation de questions sous forme de tableaux à double entrée militent pour une passation du questionnaire à l'oral par nos soins. En outre, en adoptant un questionnaire sous format numérique plutôt

qu'en format papier, nous souhaitons faciliter son administration et éviter une saisie manuelle des réponses fastidieuse et potentiellement source d'erreurs. Le choix d'administrer le questionnaire présente toutefois un biais relatif lié à notre présence. En tant que professeurs au sein de l'école, les élèves pourraient ne pas répondre aussi ouvertement que si le questionnaire était auto-administré ou administré par une tierce personne. La passation des questionnaires-tests a été rassurante sur ce point.

La nécessité de disposer de bases les plus solides possibles nous incite à interroger l'ensemble des élèves sinisants de l'école, du moins tous les élèves acceptant de participer. Ainsi, notre objectif est d'obtenir 62 répondants, taille d'échantillon relativement modeste pour constituer des sous-échantillons d'analyse par niveau, les marges d'erreurs étant alors élevées. De ce fait, nous prenons la mesure de la vigilance nécessaire lors de la phase d'interprétation des résultats. Afin de ne pas rester cantonnés à de la formulation d'hypothèses et nous offrir la possibilité d'une plus grande assertivité, notre dispositif est enrichi par des observations et des entretiens expliqués en 3.2.2..

Ce questionnaire, outre la mesure de l'humeur des élèves et de leur état motivationnel, fournit un cadre propice pour enrichir notre socle d'informations recueillies en s'inscrivant dans le temps de passation de 5 minutes envisagé. Ainsi, nous demandons à chaque élève qui avait le plus envie qu'il apprenne le chinois, information à recouper avec l'état motivationnel. *A priori* un état motivationnel autodéterminé devrait correspondre à un choix personnel de l'élève et un état non autodéterminé à un choix orienté par les parents. Nous collectons également une information indiquant la dynamique motivationnelle de l'élève, à savoir s'il a plus, moins, autant envie d'assister aux cours de chinois qu'au début, donnant ainsi un écho concret aux recherches de Viau sur la dynamique motivationnelle en milieu scolaire. Cette information devrait corroborer l'humeur déclarée par les élèves lors du cours de chinois. Enfin, l'élève indique deux autres informations : son degré de déception lors du changement de professeur, donnée pertinente dans la mesure où l'attachement au professeur est un facteur motivationnel comme détaillé en 2.2.2., ainsi que son envie de poursuivre les cours si son ou sa meilleure amie arrêtaient le chinois.

3.2. Interpréter la motivation des élèves

De par le dispositif méthodologique mis en place, nous tentons de recueillir des données à visée quantitative les plus fiables possibles pour déterminer la motivation des élèves. Dès lors, une double question se pose : comment exploiter ces données ? Comment enrichir les interprétations découlant de ces données ?

3.2.1. La démarche analytique envisagée

Dans un premier temps, il est nécessaire d'établir l'existence d'un lien entre l'humeur déclarée lors du cours de chinois et l'état motivationnel des élèves (notre indicateur composite

d'autodétermination). Pour ce faire, il convient de convertir toutes les échelles sémantiques en échelles numériques. Ainsi, l'humeur des élèves lors du cours de chinois se verra attribuer les valeurs suivantes à chaque réponse : très content(e) = 5, plutôt content(e) = 4, ni content(e), ni pas content(e) = 3, pas très content(e) = 2, pas content(e) du tout = 1. Concernant l'indicateur composite, le tableau de correspondance suivant est mis en place, nous attribuons une note de « 1 » pour la réponse correspondant le plus à une motivation autodéterminée et de « 0 » lorsqu'elle correspond le plus à une motivation non autodéterminée. Les notes intermédiaires, par pas réguliers de 0,25, servent à graduer cette appréciation.

J'apprends le chinois...	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Absence de régulation :					
... mais je crois que je perds mon temps	0	0,25	0,5	0,75	1
... mais pratiquer cette langue ne m'intéresse pas	0	0,25	0,5	0,75	1
Régulation externe :					
... parce que mes parents me forcent à le faire	0	0,25	0,5	0,75	1
...parce qu'on me félicite quand je le parle	0	0,25	0,5	0,75	1
Régulation introjectée :					
... parce que je me sens fier/fière de le parler	0	0,25	0,5	0,75	1
... parce que j'aurais honte si j'abandonnais l'apprentissage de cette langue	0	0,25	0,5	0,75	1
Régulation identifiée :					
... parce que parler chinois sera utile dans ma vie et mes études	1	0,75	0,5	0,25	0
... parce que cela me permettra de communiquer avec des chinois	1	0,75	0,5	0,25	0
Régulation intégrée :					
... parce que cette langue m'intéresse	1	0,75	0,5	0,25	0
... parce que je veux parler chinois couramment	1	0,75	0,5	0,25	0
Régulation intrinsèque :					
... parce que j'adore parler et écrire chinois	1	0,75	0,5	0,25	0
... parce que j'aime la culture chinoise	1	0,75	0,5	0,25	0

Tableau 2. Coefficients attribués à l'échelle sémantique pour les différents types de régulation

Ensuite, nous déterminons et comparons pour chaque niveau scolaire étudié l'humeur des élèves lors des cours de chinois ainsi que le niveau de l'indicateur composite d'autodétermination à l'aide de moyennes.

Nous partons du postulat que la proportion d'élèves ayant une motivation auto et non autodéterminée est identique en CEF1 d'une année sur l'autre. Par conséquent, nous n'apparions pas l'indicateur composite d'un niveau à l'autre et considérons que les écarts observés entre les niveaux correspondent à des résultats d'étude. Ainsi, par exemple, une augmentation de la moyenne de l'indicateur composite au fil des ans correspondrait à une augmentation du degré d'autodétermination des élèves. Ces informations doivent permettre de valider ou invalider notre hypothèse de recherche, à savoir la non-linéarité de la motivation des élèves au cours des quatre années d'apprentissage du chinois.

Ces résultats sont mis en perspective avec la dynamique de motivation déclarée, l'attachement au professeur de chinois, ainsi qu'avec la motivation pour les autres matières étudiées (mathématiques, français et EPS).

3.2.2. Enrichir les interprétations

Afin d'interpréter plus finement l'état motivationnel des élèves, les analyses obtenues à partir du questionnaire doivent être complétées et approfondies par une analyse plus qualitative. Pour ce faire, notre investigation inclut la conduite d'entretiens semi-directifs et l'observation des cahiers de chinois. En effet, nous estimons que les entretiens permettent plus facilement bien que sans doute plus subjectivement de comprendre les sentiments de l'enfant à l'égard de la S.I. chinois, les questions ouvertes permettant alors une plus grande liberté de parole.

Pour la réalisation des entretiens, nous avons procédé à la rédaction d'un guide d'entretien¹. Nous le percevons comme un fil d'Ariane duquel nous prendrons la liberté de nous écarter au gré du discours de l'élève. Pour autant, nous l'avons construit autour de quatre thématiques centrales. Tout d'abord, nous cherchons à connaître les sources de motivation initiales des élèves : « Qu'est-ce qui t'a donné envie de commencer à apprendre le chinois ? ». Nous pensons que les circonstances dans lesquelles un élève s'engage dans l'apprentissage d'une langue peuvent avoir des répercussions sur sa motivation actuelle. Ensuite, nous abordons la motivation actuelle de l'élève pour capturer à travers ses mots la force qui l'unit à cet apprentissage : « Est-ce que tu as envie de continuer à apprendre le chinois ? Pourquoi ? ». Le questionnement doit également mettre en évidence la dynamique de son état motivationnel afin de comprendre ce qui est susceptible de le faire varier : « Est-ce que tu as déjà eu envie d'arrêter le chinois, ne serait-ce qu'une fois ? Pourquoi ? ». La troisième thématique concerne les liens que l'élève a tissés ou non avec la langue en dehors de l'école. Il nous semble qu'un élève ayant des activités extrascolaires en rapport avec la langue, ou plus largement la culture chinoise, serait plus à même d'être motivé : « Est-ce que tu pratiques en dehors de l'école des activités qui sont liées à la Chine, au chinois ? ». A l'avenant, un enfant qui montre son cahier à sa famille, leur apprend quelques mots serait susceptible d'avoir établi une connexion plus forte avec cet apprentissage : « Est-ce que tu

¹ - Cf. annexe n°1, p. 51-52 – Guide d'entretien

montres ton cahier de chinois à d'autres personnes en dehors de l'école ? Est-ce qu'il t'arrive de parler chinois avec d'autres personnes en dehors de l'école ? Est-ce qu'on te demande parfois de parler chinois à la maison ? ». Enfin, nous investiguons la relation unissant l'enfant avec son ou ses professeurs de chinois puisqu'il s'agit, comme le montre le cadre théorique, d'un facteur motivationnel : « Est-ce que tu es content de retrouver ton professeur de chinois quand l'heure du cours arrive ? Pourquoi ? ».

L'entretien individuel est également l'occasion d'observer la tenue des cahiers de chinois des élèves, reflet de leur investissement dans cet apprentissage. Dès lors, nous envisageons de laisser chaque élève les feuilleter en nous les commentant. Au-delà d'identifier le soin apporté au cahier, cet exercice est un baromètre de leur enthousiasme. L'élève apporte-t-il beaucoup de détails à ses descriptions ou bien survole-t-il son cahier ? Son visage exprime-t-il plutôt du plaisir ou de l'indifférence à la vue de ses travaux ? A-t-il envie de nous lire ce qui est écrit ou non ? Avec leur autorisation, nous aurons également la possibilité de prendre ces cahiers en photo pour illustrer nos interprétations.

Par ailleurs, un tel échange doit permettre de confronter les éléments de motivation déclarés dans le questionnaire au vécu de l'enfant. En d'autres termes, il s'agit ici de s'assurer que l'élève n'a pas adopté une posture dictée par des attentes institutionnelles ou parentales. Il est donc opportun de créer un climat de confiance avec l'enfant, propice à la confiance. Une telle atmosphère s'instaure dès le premier contact avec lui, lors de la passation du questionnaire – notamment en le rassurant sur la confidentialité de ses réponses et à travers la qualité de l'écoute qui lui est portée. Lors des entretiens, à ces mêmes exigences, s'ajoute le choix du lieu de l'entretien qui, à l'idéal, doit se dérouler dans un lieu connu et rassurant pour l'enfant, par exemple sa salle de classe, assis à sa place. Dans cette même optique, chaque élève sera interrogé par un seul de nous deux. Compte tenu de nos contraintes, nous souhaitons opter pour la réalisation de six entretiens individuels de 15 minutes répartis sur les quatre niveaux. Notre choix – établi grâce aux réponses fournies dans le questionnaire – s'oriente *a priori* sur les élèves moins motivés, afin de mieux en comprendre les ressorts.

Chaque entretien est enregistré, sous réserve que l'élève nous donne son autorisation, puis donne lieu à une retranscription intégrale. Nous réalisons ensuite une mise à plat thématique et une analyse individuelle dans laquelle nous identifions les représentations, les comportements et le vécu de chaque élève en les associant à des verbatims. Les réponses des élèves sur ces différentes thématiques sont finalement confrontées pour faire émerger les points de convergence et de divergence. Cette démarche vise à apporter finesse et exhaustivité à l'analyse, le risque étant de se baser sur des impressions laissées par un entretien ou encore d'omettre certains messages des élèves.

Nous avons bâti ce dispositif avec optimisme malgré notre inexpérience et nos diverses contraintes. En outre, compte tenu de la complexité du concept de motivation, le cadre théorique l'attestant, nous avons utilisé comme point d'appui une étude concluante dans le domaine de la mesure de la motivation auprès d'une cible similaire. Finalement, les données découlant du terrain d'enquête doivent rendre possible la quantification et l'interprétation de la motivation des élèves. A ce stade, il est

également essentiel de porter un regard critique sur le dispositif afin d'identifier les optimisations nécessaires pour atteindre les objectifs visés. C'est sur cette base et dans cet état d'esprit que nous avons engagé le terrain de recherche.

3.3. Mise en place pratique et évolution du dispositif

L'enquête, concentrée sur une semaine, a été l'occasion de mettre en place le dispositif décrit précédemment. Néanmoins, afin de s'adapter à la réalité du terrain nous avons souhaité y apporter quelques ajustements. Par ailleurs, les premiers résultats nous ont également incités à faire évoluer notre réflexion sur l'indicateur composite d'autodétermination.

3.3.1. Le questionnaire

Pierre angulaire de notre étude, le questionnaire² a été administré à l'ensemble des élèves sinisants de l'école, soit 62 élèves, sur trois matinées (30 mars, 5 et 6 avril). Nos collègues, professeurs des écoles et professeurs de chinois, ont été de véritables facilitateurs dans l'atteinte de cet objectif dans la mesure où tous nous ont ouvert la porte de leur classe pour solliciter leurs élèves. Réussir à collecter l'opinion de chaque élève constitue une réelle satisfaction dans l'optique de disposer d'une matière d'analyse la plus pertinente et la plus robuste d'un point de vue statistique – quand bien même ces bases d'analyse restent relativement faibles dans l'absolu. De plus, cette multiplicité de contacts avec les élèves a constitué une richesse insoupçonnée en termes d'observations de leurs réactions verbales et non verbales. Nous formulons le regret de ne pas avoir prévu une grille d'observation conjointe au questionnaire, ou *a minima* un champ permettant de renseigner nos impressions à chaud agrémentées de quelques verbatims.

Contrairement à notre souhait initial, il nous a été impossible de présenter l'étude sans évoquer d'emblée qu'il s'agissait d'une recherche spécifique sur l'apprentissage du chinois réalisée auprès des élèves sinisants. En effet, une fois face aux élèves, il semblait plus juste et approprié de justifier pourquoi certains étaient amenés à participer et d'autres pas. Pour autant, nous avons le sentiment que cette approche directe n'a pas modifié le comportement des élèves, ces derniers ayant fait preuve de sincérité. Les expressions du visage, les intonations de voix, les exclamations ainsi que leur spontanéité en attestent.

Les élèves sinisants se sont montrés très enthousiastes et réceptifs à l'égard de notre sollicitation. Certains enfants ont même souhaité être interrogés pendant le temps de récréation. Par ailleurs, beaucoup d'élèves non sinisants ont manifesté également l'envie de participer à notre étude. Nous les avons entendus marquer leur déception lorsqu'ils ont appris qu'ils ne faisaient pas partie des élèves

² - Cf. annexe n°2, p. 53-56 – questionnaire administré à tous les élèves sinisants de l'école

sélectionnés, certains sont même venus demander confirmation ultérieurement. Avec le recul, il aurait été envisageable d'interroger l'ensemble des élèves, non sinisants compris, en se contentant pour ces derniers de ne leur poser que la question d'humeur lors des cours de français, de mathématiques et d'EPS.

La durée de 5 minutes s'est avérée pertinente dans la mesure où aucune lassitude n'a été ressentie chez les élèves. Au final, le questionnaire s'est apparenté à un intermède plutôt ludique dans leur journée de classe. A ce titre, un questionnaire plus long aurait été envisageable, notamment pour étoffer le nombre d'items entrant dans le calcul de l'indicateur composite d'autodétermination. Cependant, le nombre d'interviews réalisées aurait probablement été impacté à la baisse du fait de notre contrainte de temps. Sans compter que nous aurions eu le sentiment de trop empiéter sur les temps de classe et d'abuser de la bienveillance de nos collègues. Dans ce contexte, nous n'exprimons pas le regret d'avoir privilégié le volume d'interviews, la taille de l'échantillon constituant à nos yeux un pilier essentiel pour fiabiliser notre analyse.

Le format numérique du questionnaire était particulièrement bien adapté. Les enfants, assis à côté de nous, suivaient aisément le déroulement du questionnaire à mesure que nous le lisions. Pour cette raison, les smileys colorés utilisés en association avec les échelles sémantiques ont constitué un véritable soutien visuel facilitant la passation du questionnaire et sa compréhension, notamment pour les plus jeunes.

Nous avons senti les élèves très investis, avec la volonté de répondre correctement aux questions. Dès lors, certains élèves – notamment en CE1 et CE2 – ont spontanément demandé qu'on leur explique les mots « culture » et « couramment ». Une fois les termes explicités, ils ont aisément réussi à se positionner. La question peut se poser de savoir si tous les élèves le nécessitant en ont demandé une définition. En ce qui nous concerne, nous ne les avons précisés qu'à la demande afin de maintenir la confiance établie.

Ce climat de confiance avec les élèves s'est tissé dès la présentation de notre recherche face au groupe-classe. Nous avons bien insisté sur le caractère confidentiel de leurs réponses en expliquant ce que cela recouvre. Lorsque les élèves nous rejoignaient, individuellement, en général dans le couloir, la confidentialité de notre échange était la première chose que nous leur rappelions et explicitions à nouveau avant de commencer la passation du questionnaire. De ce fait, nous avons senti les élèves très à l'aise et spontanés. Nous avons également perçu que les élèves nous étaient grés d'interrompre la passation du questionnaire quelques instants lorsque quelqu'un circulait à proximité. A l'avenir, certains élèves ont spontanément demandé à des camarades de s'éloigner pour qu'ils respectent le secret de notre échange. *A posteriori*, la confidentialité semble un principe essentiel pour les élèves sur lequel il était judicieux de mettre l'accent.

Le climat de confiance établi nous a permis pendant la passation du questionnaire de poser des questions ouvertes non présentes afin d'investiguer certaines réponses lorsqu'elles nous interpellaient.

Notamment leur sentiment lorsqu'ils changeaient de professeur de chinois ou bien lorsque l'enfant semblait ne pas apprécier outre mesure l'apprentissage de cette langue.

3.3.2. Les entretiens semi-directifs

Nous avons ensuite décidé comme convenu de nous entretenir avec six élèves de différents niveaux³, dont un qui semblait être très motivé par l'apprentissage du chinois et cinq autres qui paraissaient moins motivés. La sélection des élèves s'est basée sur les scores individuels obtenus à l'indicateur composite d'autodétermination.

C'est sur le temps de classe du 6 avril, avec l'accord et de l'enseignant et des élèves appelés, que nous avons effectué nos entretiens. Lors de l'appel des élèves, nous n'avons pas souhaité dire pourquoi nous les avons choisis afin de respecter notre engagement de confidentialité. Néanmoins, nous précisons qu'il est question d'approfondir avec eux les raisons de la motivation autour du chinois par le biais de questions plus ouvertes relevant d'un réel échange. A l'instar de la passation du questionnaire, bien que certains soient plus timides que d'autres, les élèves semblent favorables à cet échange puisque le climat de confiance a été préétabli. Néanmoins, pour dialoguer avec eux dans leur propre classe et mettre davantage en confiance les plus réservés, il aurait fallu dans l'idéal interroger les élèves dans leur classe. Cette disposition était particulièrement difficile à mettre étant donné l'emploi du temps des élèves et nos contraintes de calendrier.

Comme initialement envisagé, les entretiens semi-directifs ont duré 15 minutes en moyenne. Ils se sont déroulés en deux phases, avec un temps d'échange et un temps plus libre de présentation du cahier de chinois.

Les élèves n'ont pas semblé sujets à la lassitude bien qu'ayant réalisé le questionnaire en amont. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que ce questionnaire aurait permis un premier étayage et facilité alors la compréhension face à des questions plus ouvertes. En outre, nous avons interrogé trois CE2 et trois CM, aucun CE1, ce qui justifierait également le fait que les élèves n'aient pas ressenti cet échange comme redondant mais bien comme moyen d'expression faisant écho au premier questionnaire.

De même, ils se sont visiblement tous sentis concernés et satisfaits qu'on se soit intéressés de façon plus approfondie aux raisons de leur motivation ou non-motivation concernant le chinois. Ils ont pu expliciter avec leurs mots, leurs idées, leur vécu et leur ressenti. En effet, nous avons tous deux pris la liberté de sortir du champ des questions de l'entretien pour répondre de façon plus naturelle à leurs attentes et transformer ainsi ce face-à-face en réel échange. Nous avons questionné les élèves en modulant notre intonation, en jouant sur la gestuelle, nos mains étant alors libres de tout support numérique.

³ - Cf. annexe n°3, p. 57-79 – retranscription des cinq entretiens sur six réalisés – élèves peu motivés

Par ailleurs, les élèves nous ont semblé spontanés et sincères. Malgré certaines hésitations, les réponses sont ohérentes d'une question à l'autre. En revanche, contrairement à ce qui avait été envisagé, nous n'avions pas, par manque de temps et d'organisation, les réponses aux questionnaires à portée de main. Cela ne nous a pas permis de confronter l'élève à ses éventuelles incohérences entre les réponses données dans le questionnaire et celles données durant l'entretien.

Ces interviews nous ont également permis d'entrevoir ou plutôt d'estimer les différentes personnalités des élèves. Les plus à l'aise ont répondu aux questions avec assurance et facilité, sans besoin d'appui de notre part. D'ailleurs l'entretien s'est presque transformé en conversation tant ils ont occupé une place égale, voire plus importante que celle de l'enseignant. C'est les cas de E1 et E4. *A contrario*, les petits parleurs ont généralement répondu de façon brève et fermée, par *oui* ou *non*. Ils ont nécessité alors une plus grande présence verbale de notre part. Il a fallu les relancer, tenter de trouver plus d'exemples concrets. Cette observation peut s'illustrer par les réponses de deux élèves confrontés à la même question qui est, d'après le guide d'entretien : « Si tu avais une baguette magique, qu'est-ce que tu changerais dans le cours de chinois ? » (voir verbatims ci-dessous).

Extrait du verbatim de l'entretien n°1 avec E1, élève en CM2 (grand parleur)

Ens. : Et sinon, toi, qu'est-ce que tu changerais dans le cours de chinois pour que tu t'ennuies moins par exemple ?
E1 : Faire des petits jeux pour s'amuser ou des petits groupes, donc là, on peut s'entraîner.

Extrait du verbatim de l'entretien n°5 avec E5, élève en CM1 (petit parleur)

Ens. : Et si là, aujourd'hui, si t'avais des supers pouvoirs, qu'est-ce que tu changerais dans le cours pour que ce soit mieux ?
E5 : Euh... [*silence*]... Hum... J'ai pas d'idées.
Ens. : Je sais pas dans le cahier, des activités.
E5 : Non.

Bien que la question soit difficile, puisqu'elle requiert des capacités de projection et d'imagination, les réactions des élèves ont été très différentes en fonction des caractères de chacun. Cependant, il est à noter que cette tendance à solliciter l'enseignant s'est estompée en fin d'entretien, les élèves se sentant certainement plus sereins qu'au départ. En outre, en écoutant et en transcrivant les entretiens, nous nous sommes aperçus que nous étions parfois dans la surinterprétation avec les élèves les plus en retrait par souci d'empathie, comme sur le verbatim ci-après.

Extraits du verbatim de l'entretien n°2 avec E2, élève en CM2

E2 : Bah elle m'a fait un peu réviser mais j'ai pas retenu.
Ens. : T'as pas retenu. Parce qu'il faut beaucoup réviser pour retenir, c'est pas évident.

Outre l'entretien visant à approfondir les raisons de la motivation, se pose la question de la présentation du cahier de chinois par l'élève. Au départ, nous avons pensé évaluer la motivation de l'élève par la tenue du cahier ainsi que par l'enthousiasme qu'il dégageait lors de son développement.

Par la suite, ne souhaitant interviewer que cinq élèves moins motivés que les autres, nous nous attendions à une présentation succincte, un cahier mal tenu, des travaux non achevés. Or, nous avons constaté au fil des entretiens une grande diversité de profils concernant cette présentation du cahier biaisant alors notre évaluation, voire la rendant impossible. En effet, même ces élèves a priori peu motivés ont des cahiers tous très bien tenus bien que pour certains les exercices n'aient pas été tous réalisés en entier. Par ailleurs, certains semblaient fondamentalement désintéressés par cette présentation et ont feuilleté rapidement les pages, c'est le cas de E1 et E5 alors que d'autres, comme E2 et E4 ont proposé un descriptif précis et détaillé des leçons. Malgré une motivation moindre, la quantité d'autocollants-bonus⁴ collectés, que l'on pourrait considérer comme des bons-points, révèle qu'ils se sont tous investis au niveau du comportement et du travail en classe. Ainsi, il semble délicat d'utiliser cette présentation comme indicateur d'une motivation ou d'un manque de motivation à l'apprentissage du chinois.

Pour finir, nous avons souhaité uniquement échanger avec cinq élèves n'étant plus ou pas motivés par cet apprentissage or, d'après les entretiens, un de ces élèves, E3, semble l'être. Ce fait détaillé en 4.2.1. est certainement dû à un manque de recul vis-à-vis des scores du questionnaire et *a fortiori* à une sélection trop précoce de ces élèves. En outre, l'entretien avec l'élève motivé E6 ne pourra être pris en compte puisque par la suite nous traiterons en priorité des élèves non motivés.

3.3.3. L'indicateur des états motivationnels

Une fois toutes les données en main, nous avons parfois constaté des interprétations divergentes entre le score de l'indicateur composite d'autodétermination et l'état motivationnel déclaré par l'élève lors de l'entretien. Dès lors, nous avons envisagé qu'en agrégeant les six types de régulation dans le calcul de l'indicateur composite d'autodétermination, nous prenions le risque de perdre, en partie, la finesse de l'information collectée.

En conséquence, nous avons établi une variable d'analyse complémentaire à l'indicateur composite, l'indicateur des états motivationnels, toujours en lien direct avec la typologie motivationnelle de Deci et Ryan et basé sur les mêmes items du questionnaire. Nous avons également réinvesti la démarche méthodologique établie pour le calcul de notre indicateur composite, à savoir le calcul d'une moyenne arithmétique individuelle allant de 0 à 1, mais non plus au global sinon pour chaque type de régulation. Le tableau suivant décrit la valeur attribuée à chaque item pour chaque barreau de l'échelle sémantique. Nous cherchons ici à identifier dans quelle mesure un élève se trouve plus ou moins dans chaque type de régulation, raison pour laquelle « tout à fait d'accord » se voit systématiquement attribuer la valeur « 1 » et « pas du tout d'accord » la valeur « 0 ».

⁴ - Cf. Annexe n°4, p. 80 - Photographies des *autocollants-bonus* et récompenses collectées durant le cours de chinois

J'apprends le chinois...	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Absence de régulation :					
... mais je crois que je perds mon temps	1	0,75	0,5	0,25	0
... mais pratiquer cette langue ne m'intéresse pas	1	0,75	0,5	0,25	0
Régulation externe :					
... parce que mes parents me forcent à le faire	1	0,75	0,5	0,25	0
... parce qu'on me félicite quand je le parle	1	0,75	0,5	0,25	0
Régulation introjectée :					
... parce que je me sens fier/fière de le parler	1	0,75	0,5	0,25	0
... parce que j'aurais honte si j'abandonnais l'apprentissage de cette langue	1	0,75	0,5	0,25	0
Régulation identifiée :					
... parce que parler chinois sera utile dans ma vie et mes études	1	0,75	0,5	0,25	0
... parce que cela me permettra de communiquer avec des chinois	1	0,75	0,5	0,25	0
Régulation intégrée :					
... parce que cette langue m'intéresse	1	0,75	0,5	0,25	0
... parce que je veux parler chinois couramment	1	0,75	0,5	0,25	0
Régulation intrinsèque :					
... parce que j'adore parler et écrire chinois	1	0,75	0,5	0,25	0
... parce que j'aime la culture chinoise	1	0,75	0,5	0,25	0

Tableau 3. Coefficients attribués à l'échelle sémantique pour le calcul de l'indicateur des états motivationnels

4. Les résultats de recherche

Le protocole d'investigation, une fois perfectionné et malgré ses limites résiduelles, offre une passerelle entre le cadre théorique et l'état motivationnel réel des élèves sinisants de notre école. Il permet de répondre à notre interrogation initiale sur l'évolution de la motivation des élèves et de mieux comprendre les ressorts des élèves peu ou pas motivés.

4.1. La motivation des élèves sinisants de Chengdu

Ainsi, les différents indicateurs issus du questionnaire – humeur des élèves, indicateur composite d'autodétermination, indicateur des états motivationnels, décisionnaire initial dans l'apprentissage du chinois, dynamique motivationnelle – apportent l'éclairage attendu sur le degré de motivation des élèves et son évolution du CE1 au CM2. Ils mettent également en évidence certaines spécificités selon le niveau de classe.

4.1.1. Un enthousiasme moins marqué pour le chinois en CM2 révélateur d'une plus faible motivation ?

Une première mise à plat des résultats permet de constater que les élèves sinisants de Chengdu manifestent globalement une humeur très positive avec un moyenne de 4,4/5 lors de l'apprentissage des quatre matières évoquées dans notre enquête (voir tableau 4). En tendance, l'enthousiasme est plus marqué pour l'EPS, le chinois et les mathématiques comparativement au français – pour autant, seul l'enthousiasme pour l'EPS est significativement supérieur. Nos représentations nous faisaient considérer *a priori* les mathématiques comme la matière la moins appréciée. Les élèves sinisants sont-ils plus à l'aise avec cette discipline que leurs pairs non sinisants ? Il est difficile d'apporter une réponse si l'on considère par ailleurs que les élèves sinisants ont été sélectionnés sur dossier notamment en raison de facilités – ou d'absence de difficultés – dans les matières fondamentales.

Moyenne sur 5 (*)	Ensemble des matières	Français (a)	Mathématiques (b)	Chinois (c)	Sport (d)
<i>Effectifs</i>	62	62	62	62	62
Ensemble des élèves sinisants du CE1 au CM2	4,4	4,1 -	4,4 -	4,5 -	4,6 a

X/x différences significatives à 95%/90%

(*) Moyenne arithmétique calculée avec « très content(e) » = 5, « plutôt content(e) » = 4, « ni content(e), ni pas content(e) » = 3, « plutôt pas content(e) » = 2, « pas du tout content(e) » = 1

Tableau 4. Enthousiasme des élèves sinisants de Chengdu (CE1 au CM2) pour les matières investiguées

L'enthousiasme des élèves sinisants est élevé et stable du CE1 au CM2 lorsque l'on considère l'ensemble des matières investiguées, comme indiqué sur le tableau 5. Plus spécifiquement, en ce qui concerne l'apprentissage du chinois, les élèves de CM2 sont significativement moins enthousiastes que ceux des autres niveaux avec une moyenne de 3,9/5 contre respectivement 4,7 ; 4,4 ; 4,7 pour les CE1, CE2 et CM1. Il est intéressant de relever que seule cette matière génère un tel phénomène et ce, quel que soit le niveau de classe considéré.

<i>Moyenne sur 5 (*)</i>	CE1 (a)	CE2 (b)	CM1 (c)	CM2 (d)
<i>Effectifs</i>	18	19	12	13
Ensemble des matières	4,6 -	4,3 -	4,4 -	4,3 -
Français	4,4 BD	3,7 -	4,2 -	4,1 -
Mathématiques	4,3 -	4,5 -	4,3 -	4,3 -
Chinois	4,7 D	4,4 d	4,7 D	3,9 -
Sport	4,9 B	4,4 -	4,3 -	4,7 -

Bases faibles, résultats donnés à titre indicatif.

X/x différences significatives à 95%/90%

(*) *Moyenne arithmétique calculée avec « très content(e) » = 5, « plutôt content(e) » = 4, « ni content(e), ni pas content(e) » = 3, « plutôt pas content(e) » = 2, « pas du tout content(e) » = 1*

Tableau 5. Enthousiasme des élèves sinisants de Chengdu pour les matières investiguées ventilé par niveau

A ce stade, une première hypothèse peut être formulée, à savoir que les élèves de CM2 seraient moins motivés par les cours de chinois que ceux des autres niveaux. Pour l'investiguer, nous analysons les résultats de l'indicateur composite d'autodétermination (voir tableau 6) puisque nous supposons, à la lumière du cadre théorique et de l'étude de référence, que plus un élève est autodéterminé plus il sera motivé.

<i>Indicateur composite d'autodétermination</i>	CE1 (a)	CE2 (b)	CM1 (c)	CM2 (d)
<i>Effectifs</i>	18	19	12	13
Moyenne de 0 à 1 (*)	0,74 -	0,76 -	0,80 -	0,73 -
Ecart-type	0,39	0,33	0,30	0,29

Bases faibles, résultats donnés à titre indicatif

X/x différences significatives à 95%/90%

(*) *Le calcul de la moyenne est détaillé en 3.2.1.*

Tableau 6. Indicateur composite d'autodétermination ventilé par niveau

Nous constatons, non sans surprise, que l'indicateur composite reste, quant à lui, stable quel que soit le niveau observé (aucune différence significative à 90% et 95% n'est identifiée). Ainsi, les CM2 sinisants pourraient ne pas être moins motivés mais simplement plus enclins à exprimer un ressenti pour une matière qu'ils ne pratiqueront plus, pour la plupart, l'année prochaine une fois entrés au collège. En effet, de nombreux élèves, d'autant plus au mois d'avril (période de réalisation du terrain d'enquête) ont conscience que leur futur collège de secteur ne propose pas cette option linguistique.

Dès lors, la motivation des élèves sinisants serait constante du CE1 au CM2 malgré des variations d'humeur plus prégnantes au CM2. Pour autant, le décalage observé entre humeur déclarée et motivation reste surprenant compte tenu du cadre théorique et de l'étude de référence qui tendent à indiquer que ces indicateurs devraient afficher des orientations comparables. Ainsi, nous émettons deux hypothèses. Tout d'abord, nous pourrions considérer que l'indicateur composite d'autodétermination lisse trop l'information du fait qu'il résulte du calcul d'une moyenne. Les valeurs des écarts-types tendent à conforter cette supposition. Pour cette raison, nous analysons en 4.1.2. la motivation des élèves par le prisme d'un nouvel indicateur, plus granulaire, celui des états motivationnels. Autre hypothèse, notre indicateur d'humeur déclarée ne peut se substituer à un indicateur d'intérêt tel que celui utilisé dans l'étude de référence. C'est ce que nous chercherons à mettre en évidence en 4.1.3.

4.1.2. Une motivation constante du CE1 au CM2 malgré des CE1 plus singuliers

Afin d'affiner notre analyse, nous avons défini en complément de l'indicateur composite d'autodétermination, un indicateur des états motivationnels des élèves dont les résultats sont présentés dans le tableau suivant.

Moyenne de 0 à 1 (*)	Ensemble des élèves sinisants du CE1 au CE2	CE1 (a)	CE2 (b)	CM1 (c)	CM2 (d)
<i>Effectifs</i>	62	18	19	12	13
Amotivation	0,16	0,24 -	0,16 -	0,08 -	0,13 -
Motivation extrinsèque (extrinsèque non autodéterminée + extrinsèque autodéterminée)	0,67	0,72 -	0,64 -	0,67 -	0,62 -
Motivation extrinsèque non autodéterminée	0,45	0,54 -	0,42 -	0,41 -	0,43 -
Motivation extrinsèque autodéterminée	0,88	0,91 -	0,87 -	0,93 d	0,80 -
Motivation intrinsèque	0,86	0,94 bD	0,84 -	0,84 -	0,78 -
Motivation autodéterminée (extrinsèque autodéterminée + intrinsèque)	0,86	0,92 D	0,86 -	0,90 -	0,79 -

Bases faibles, résultats donnés à titre indicatif pour les différents niveaux de classe

X/x différences significatives à 95%/90%

(*) Le calcul de la moyenne est détaillé en 3.3.3.

Tableau 7. Indicateur des états motivationnels des élèves sinisants de Chengdu concernant l'apprentissage du chinois ventilé par niveau

L'analyse de ces données révèle très peu de différences significatives entre les différents niveaux de classe quel que soit le type de régulation considéré. Quand bien même les effectifs disponibles constituent une réelle limite pour conclure de manière assertive, il semble possible d'affirmer que, globalement, la motivation des élèves sinisants de notre école est linéaire du CE1 au CM2.

Seuls les CE1 montrent une motivation intrinsèque plus marquée que les autres et notamment que les CM2. Rappelons ici que les items constitutifs de la motivation intrinsèque sont : « j'apprends le chinois parce que j'adore parler et écrire le chinois » et « j'apprends le chinois parce que j'aime la culture chinoise ». Or, il nous semble que parmi les quatre niveaux de notre étude, les CE1 sont les moins à même de parler et écrire le chinois et par ailleurs, probablement ceux qui connaissent le moins cette culture. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que ce surplus de motivation intrinsèque chez les CE1 n'est que la résultante du discours parental et de l'institution autour du bien-fondé de se lancer dans un tel apprentissage. D'ailleurs, il est intéressant de noter que le niveau d'amotivation des CE1 est plus élevé, en tendance, que celui des autres niveaux. Ce niveau d'amotivation décroît ensuite jusqu'au CM, signe peut-être, que les élèves ne trouveraient du sens – un sens personnel – à cet apprentissage qu'au fil du

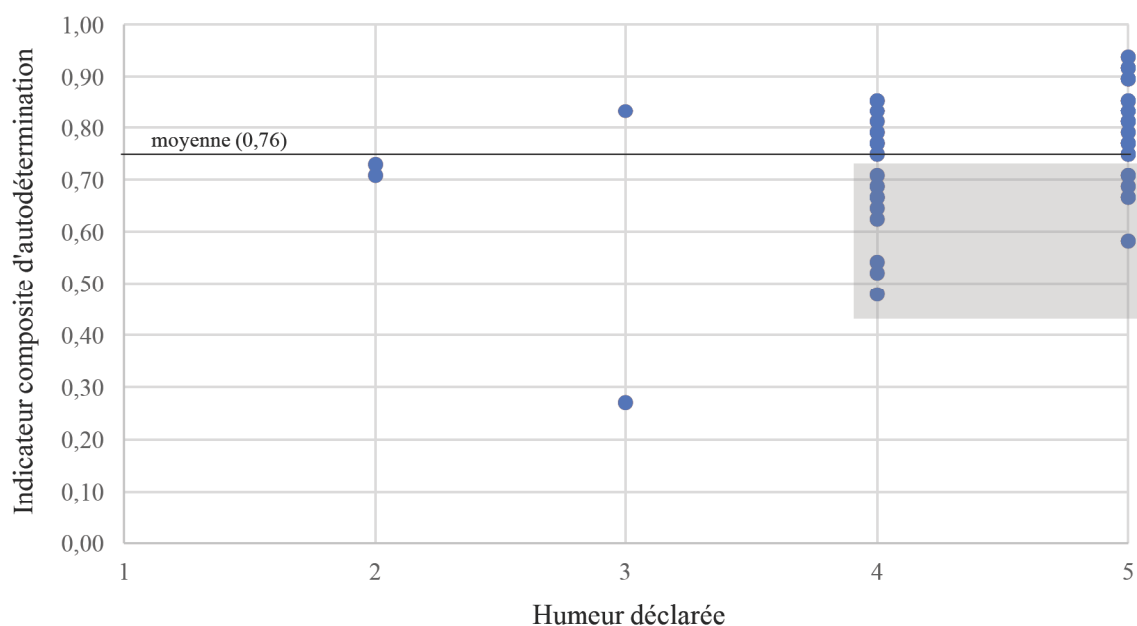
temps. En outre, cette dichotomie entre motivation intrinsèque et amotivation suggère qu'il serait utile d'étudier les élèves au cas par cas, ce que nous ferons en 4.2..

Enfin, l'indicateur composite d'autodétermination, malgré son manque de granularité par rapport à l'indicateur des états motivationnels, se révèle plutôt prédictif du degré de motivation des élèves. Par conséquent, les deux indicateurs semblent complémentaires. Par ailleurs, nous pouvons également confirmer qu'au vu de cette analyse, l'humeur déclarée des élèves n'a pas un lien systématique avec leur motivation.

4.1.3. De l'inexistence d'une corrélation entre l'humeur déclarée et la motivation des élèves

Il semble alors intéressant d'étudier plus spécifiquement la relation entre l'humeur déclarée des élèves et la motivation afin de poser un regard critique sur notre dispositif. D'autant que l'étude de référence décrite en 3.1.1. démontre clairement un lien entre la motivation autodéterminée, la motivation non autodéterminée et le niveau d'intérêt aux activités musicales.

La figure 9 confirme l'absence de relation entre l'humeur déclarée des élèves et l'indicateur composite d'autodétermination. Ainsi, malgré un score d'autodétermination inférieur à la moyenne, certains élèves se déclarent plutôt contents, voire très contents d'assister aux cours de chinois (voir partie grisée sur la figure 9). Cela pourrait s'expliquer par un « effet copains ». En effet, de manière générale, les enfants sont contents d'aller à l'école pour retrouver leurs camarades. Les activités de la journée n'influenceraient alors que peu leur humeur quand bien même il s'agirait d'un apprentissage contraint, d'autant que les copains y participent également. En revanche, l'inverse ne semble pas se vérifier. Si le meilleur copain ou la meilleure copine venait à arrêter le chinois, les élèves auraient tendance à poursuivre les cours malgré tout (81% l'affirment). Peut-être le sentiment d'appartenance à un groupe est supérieur à l'influence d'une seule personne, même s'il s'agit du meilleur copain. Ou peut-être les élèves considèrent qu'ils ont plusieurs meilleurs copains. Ou encore une motivation moindre ne transcrit pas nécessairement une envie de renonciation, même en l'absence du meilleur copain.



Base : 62 répondants

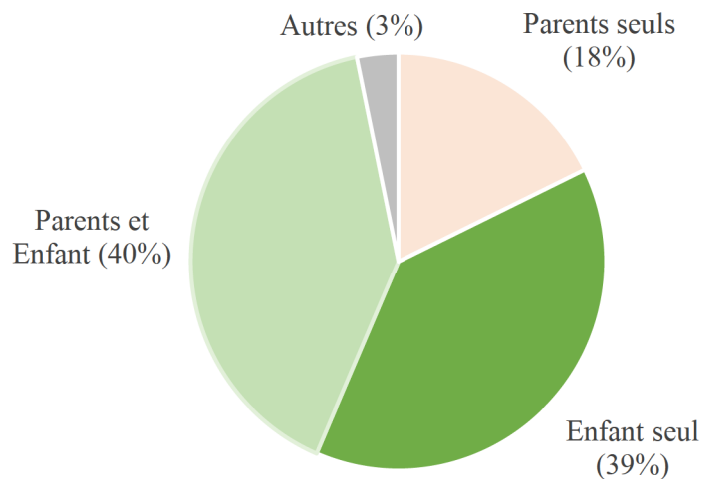
Figure 9. Relation entre l'humeur déclarée des élèves sinisants et l'indicateur composite d'autodétermination

Dès lors, nous arrivons à la conclusion qu'un indicateur d'humeur n'est pas substituable à un indicateur d'intérêt. Même si les raisons nous ayant incités à faire ce choix restent valables, un indicateur d'intérêt aurait constitué un complément intéressant, à la fois pour valider le cadre théorique mais aussi pour évaluer l'existence ou non d'une corrélation entre les deux informations.

4.1.4. Des élèves sinisants fortement impliqués dans leur apprentissage, à condition d'en être décisionnaires

L'indicateur composite d'autodétermination tout comme celui des états motivationnels montrent que le niveau d'autodétermination des élèves est élevé quel que soit le niveau scolaire considéré. Cela laisse supposer, comme le souligne l'observation des cahiers, que les élèves sont globalement impliqués dans l'apprentissage du chinois.

Les réponses à la question : « Qui avait le plus envie que tu apprennes le chinois ? » expriment toute cohérence avec ce degré élevé d'autodétermination puisque 79% des enfants déclarent avoir été impliqués dans le choix de l'apprentissage de cette langue, que ce soit seuls (39%), ou conjointement avec leurs parents (40%), conformément à la figure 10. En outre, cette proportion est homogène quel que soit le niveau de classe observé.



Base : 62 répondants

Figure 10. Décisionnaire initial dans l'apprentissage du chinois déclaré par les enfants

De plus, nous constatons, logiquement, une forte corrélation entre l'inclusion de l'enfant dans le processus décisionnel et l'indicateur composite d'autodétermination. De ce fait, un enfant qui déclare être le seul décisionnaire ou l'être conjointement avec ses parents dispose d'un score élevé à l'indicateur composite d'autodétermination, respectivement 0,79 et 0,78. En revanche, lorsque ce sont les parents qui ont imposé ce choix à l'enfant l'indicateur composite tombe à 0,61.

Par ailleurs, être impliqué dans le choix initial de l'apprentissage du chinois impacte l'envie d'assister aux cours. D'après lecture du tableau 8, lorsque les parents imposent cet apprentissage, un enfant sur trois déclare avoir moins envie d'assister aux cours, ils ne sont qu'un sur huit en moyenne lorsqu'ils sont partie prenante.

Finalement, plus un enfant est impliqué dans la décision initiale et plus il manifesterait une motivation autodéterminée ainsi qu'une tendance à vouloir assister aux cours de chinois.

	Parents seuls décisionnaires (*)	Enfants seuls décisionnaires (*)	Décision conjointe, parents et enfant (*)
<i>Effectifs</i>	11	24	25
Davantage envie d'y assister	9%	25%	28%
Envie d'y assister stable	55%	58%	64%
Moins envie d'y assister	36%	17%	8%

Bases faibles, résultats donnés à titre indicatif

(*) Les items ont été adaptés : « Qui avait le plus envie que tu apprennes le chinois ? Tes parents/ Toi/ Autant tes parents que toi/ Autre, préciser. »

Tableau 8. Dynamique de l'envie d'assister aux cours de chinois des élèves en fonction du décisionnaire initial

4.1.5. De la difficulté d'établir le rôle joué par l'attachement au professeur

Chaque année, les élèves sinisants ont successivement deux professeurs de chinois, cette année scolaire, il est question d'un professeur des écoles en poste fléché langue et de deux intervenants natifs dont une étudiante chinoise. De fait, lors de l'administration du questionnaire, les élèves ont dû donner leur degré de déception/ contentement concernant le changement de professeur, visible dans la question 5 (voir figure 11).

Q5- Lorsque tu changes de professeur de chinois, tu te sens ... *

Très déçu(e)

Plutôt déçu(e)

Plutôt content(e)

Très content(e)

Figure 11. Extrait du questionnaire, question 5 du questionnaire

La plupart des élèves ont répondu qu'ils étaient « plutôt contents » (41%) ou « plutôt déçus » (38%) de retrouver un autre professeur. Pour autant, certains élèves nous ont demandé s'il n'y avait pas une réponse plus neutre, comme : « ni content, ni déçu » – que l'on aurait pu envisager de présenter dans le questionnaire et non uniquement dans l'entretien. En effet, ces réponses ne sont pas synonymes d'une volonté de quitter l'enseignant actuel mais bien souvent d'une ouverture d'esprit, comme nous avons pu le constater pendant l'administration des questionnaires et durant les entretiens, comme en témoigne l'élève E1.

Extrait du verbatim de l'entretien n°1 avec E1, élève en CM2

Ens. : Et y a des différences ? Tu en préfères un par exemple ?

E1 : Non, je suis content de retrouver le professeur ou la professeuse de chinois, ils sont différents et on apprend à chaque fois de façon différente.

Bien que lors des entretiens les élèves E2 et E4 semblent éprouver une préférence pour le professeur P2. Lorsque nous avons posé la question : « Si ton ou tes professeurs de chinois devaient être remplacés par un autre professeur, qu'est-ce que tu ressentirais ? », la majorité des enfants semblent éprouver un attachement similaire à leurs différents professeurs, comme le démontrent les verbatims des élèves E3 et E5.

Extrait du verbatim de l'entretien n°3 avec E3, élève en CE2

E3 : Je serais pas content !

Ens. : Tu serais pas content !

E3 : A part si c'est un professeur que je connais et je connais les trois professeurs.

Ens. : D'accord, donc il faudrait que ce soit un des trois que tu connais déjà.

Extrait du verbatim de l'entretien n°5 avec E5, élève en CM1

E5 : Stressé.

Ens. : Tu serais stressé ? Pourquoi ?

E5 : Euh... Parfois y a des professeurs qui sont trop sérieux et hum voilà.

Malgré le fait que Viau et Leloup affirment que le lien sensible unissant un professeur et son élève soit considéré comme un réel facteur motivationnel, les réponses du questionnaire étant généralement identiques et l'attachement aux différents professeurs étant sensiblement le même, il est difficile pour nous d'en tirer des conclusions significatives, y compris pour les élèves peu motivés comme l'élève E2 (voir verbatim ci-dessous). Ceci ne nous permet alors pas de justifier le fait que l'attachement à l'enseignant soit un facteur agissant sur la dynamique motivationnelle d'un enfant, c'est pourquoi nous ne pouvons exploiter, en tant que telle, cette donnée dans notre analyse.

Extrait du verbatim de l'entretien n°2 avec E2, élève en CM2

Ens. : Et imagine si t'avais des cours de chinois que avec P2, est-ce que t'aurais plus envie d'aller au cours de chinois ou ça change pas tant que ça ?

E2 : Ça change pas tant que ça.

4.2. Qui sont les élèves peu motivés et pourquoi ?

L'évolution de la motivation des élèves sinisants établie, il semble pertinent d'identifier plus spécifiquement les élèves peu ou pas motivés en vue d'analyser les facteurs impactant leur motivation et, idéalement, établir des profils types.

4.2.1. Comment identifier un enfant peu ou moins motivé ?

Pour investiguer cette question, nous prenons le parti d'utiliser en priorité les scores d'amotivation car davantage susceptibles de révéler les élèves peu ou moins motivés. Afin d'affiner nos observations nous analysons ces informations à l'échelle de l'élève. Ainsi, pour chacun d'entre eux, nous avons créé un récapitulatif présentant les scores obtenus pour chaque type de régulation⁵.

Les scores moyens de chaque enfant sont ensuite convertis en indice afin d'intensifier et faciliter la lecture des écarts motivationnels entre élèves. Chaque indice a pour base 100 le score moyen de tous les élèves du CE1 au CM2 pour le type de motivation concerné. Il s'agit de l'indice de référence (IR).

⁵ - Cf. annexe n°5, p. 81 – Réponses au questionnaire/ résultats des élèves ayant une amotivation supérieure à la moyenne de l'ensemble des élèves sinisants

Dans le tableau ci-après, la moyenne de l'indicateur composite d'amotivation du CE1 au CM2 étant de 0,16, celui-ci représente un indice de 100.

	Amotivation	
	Moyenne (0 à 1)	Indice
Tous niveaux	0,16	100
CE1 (1)	0,25	156
CE1 (2)	0	0
CE1 (3)	0	0
CE1 (4)	0,13	81
CE1 (5)	0,63	394
CE1 (6)	0,25	156
CE1 (7)	0	0

Tableau 9. Scores moyens d'amotivation de quelques élèves de CE1 rapportés en indices

Par ailleurs, il semble pertinent de mettre en regard l'indice d'amotivation avec celui de motivation extrinsèque non autodéterminée. D'une part, parce que Leloup explique que cet état motivationnel est éphémère et sujet à s'essouffler et d'autre part, comme le suggèrent Deci et Ryan, les différents états motivationnels peuvent s'interpénétrer. Dès lors, c'est par le prisme des indices d'amotivation des élèves, classés par ordre croissant, qu'il nous est possible d'établir une première identification des enfants les moins motivés. S'agissant d'un classement initial, nous sélectionnons les élèves ayant un indice d'amotivation supérieur à l'indice de référence, comme exposé en tableau 10.

En indice (base 100 = moyenne tous niveaux)	Amotivation	Motivation extrinsèque non autodéterminée
CE1 (1)	156	167
CE1 (6)	156	84
CE2 (5)	156	124
CE2 (6)	156	84
CM1 (3)	156	111
CM2 (10)	156	124
CE1 (13)	238	111
CE1 (15)	238	180
CE2 (18)	238	140
CM1 (2)	238	153
CM1 (7)	238	56
CM2 (6)	238	98
CE1 (12)	313	153
CE1 (16)	313	167
CM2 (5)	313	153
CE1 (5)	394	124
CE1(9)	394	180
CE2 (8)	394	42
CE2 (19)	394	84
CE1 (18)	469	111
CE2 (16)	550	153

Indice < à l'IR	Indice < 100	Indice < 100
Indice légèrement > à l'IR (en 1 ^{er} degré)	100 < Indice < 199	100 < Indice < 125
Indice moyennement > à l'IR (en 2 ^{ème} degré)	200 < Indice < 299	125 < Indice < 150
Indice fortement > à l'IR (en 3 ^{ème} degré)	300 < Indice < 399	150 < Indice < 175
Indice très fortement > à l'IR (en 4 ^{ème} degré)	Indice 400 et +	Indice 175 et +

Tableau 10. Identification des élèves les moins motivés en fonction de l'indice d'amotivation (seuil >100)

De cette classification, nous distinguons quatre groupes d'élèves, identifiables par le code couleur, répartis en fonction de leur indice d'amotivation. La proportion d'enfants au sein des trois premiers groupes est équilibrée avec respectivement, six élèves dans le premier, six dans le deuxième et sept dans le troisième. Ainsi, parmi ces groupes d'enfants, aucun ne prévaut sur un autre par son effectif. En revanche, le groupe ayant les indices d'amotivation les plus élevés n'est composé que de deux élèves, soit 3% de l'effectif total de 62 élèves.

En ce qui concerne l'indice de motivation extrinsèque non autodéterminée, près de trois élèves sur quatre de cette liste obtiennent un indice supérieur à celui de référence, bien qu'à des degrés différents.

Il n'y aurait alors pas de relation de proportionnalité entre cet indice et celui de l'amotivation. En d'autres mots, un enfant ayant un fort indice d'amotivation n'a pas forcément un fort indice de motivation extrinsèque non autodéterminée et *vice versa*. En effet, les élèves CE2 (8) et CE2 (19) confirment ce phénomène (voir tableau 11).

De même, l'on ne peut considérer l'existence d'une corrélation entre ces deux indices puisque des élèves avec un degré d'amotivation supérieur, comme CE2 (8) et CE2 (19), présentent un indice de motivation extrinsèque non autodéterminée inférieur à celui de référence. A l'inverse, l'on retrouve également, dans le tableau récapitulatif des indices motivationnels des élèves, des élèves tels que CE1 (14) et CE1 (17) qui ont un indice d'amotivation à 0 et un indice de motivation extrinsèque non autodéterminée supérieur à 100 (voir tableau 12).

En indice (base 100 = moyenne tous niveaux)	Amotivation	Motivation extrinsèque non autodéterminée
CE2 (8)	394	42
CE2 (19)	394	84

Tableau 11. Élèves présentant une amotivation élevée et une motivation extrinsèque non autodéterminée faible

En indice (base 100 = moyenne tous niveaux)	Amotivation	Motivation extrinsèque non autodéterminée
CE1 (14)	0	124
CE1 (17)	0	180

Tableau 12. Élèves présentant une amotivation faible et une motivation extrinsèque non autodéterminée élevée

Ce premier classement recouvre ainsi 34% de l'effectif total des élèves, soit 21 élèves sur 62. De ce fait, pour permettre une meilleure reconnaissance des élèves les moins motivés, il est nécessaire d'affiner cet échantillonnage en jouant sur le seuil de l'indice d'amotivation retenu. Pour établir ce seuil, nous nous aidons des entretiens semi-directifs. En effet, comme expliqué en 3.2.2., ces cinq échanges ne devaient concerner que les élèves faisant partie des moins motivés. Cependant, comme le souligne le verbatim suivant, l'élève E3 - CE2 (5) semble particulièrement motivé, malgré un indice d'amotivation de 156.

Extraits du verbatim de l'entretien n°3 avec E3, soit l'élève CE2 (5)

Ens. : Même pas peur ! Ben écoute... Bravo ! Est-ce que parfois, certains jours, t'as pas trop envie d'aller, d'aller aux cours de chinois ? Est-ce que ça t'arrive de dire : « Bof je suis pas très motivé aujourd'hui, je n'ai pas tellement envie d'y aller. » ? Est-ce que ça t'est déjà arrivé de te dire : « Je ne suis pas d'humeur je préfère rester en classe. » ?

E3 : Non.

Ens. : Non, ça n'était jamais arrivé. Et toi tu as plutôt envie de continuer à apprendre le chinois ou t'aimerais bien faire autre chose ?

E3 : J'aimerais bien continuer le chinois.

~~~

**Ens.** : Est-ce que t'es content quand c'est l'heure du chinois ?

**E3** : Très content.

L'on pourrait alors envisager de positionner un seuil de référence à 200 afin de ne plus reconnaître comme non motivés les élèves ayant un indice égal ou inférieur à celui de l'élève CE2 (5). Néanmoins, avant de définir un nouveau seuil, il est nécessaire d'une part de considérer tous les élèves relevant du même indice de motivation et d'autre part, d'analyser cet indice en croisant les données de dynamique motivationnelle et du rôle de l'élève dans le choix de la langue.

|          | <b>Amotivation</b><br>(en indice, avec base 100 = moyenne tous niveaux) | <b>Décisionnaire dans le choix de l'apprentissage du chinois</b> | <b>Dynamique</b><br>(envie d'assister aux cours de chinois) |
|----------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| CE1 (1)  | 156                                                                     | Enfant                                                           | Moins                                                       |
| CE1 (6)  | 156                                                                     | Parents et Enfant                                                | Stable                                                      |
| CE2 (5)  | 156                                                                     | Enfant                                                           | Moins                                                       |
| CE2 (6)  | 156                                                                     | Parents et Enfant                                                | Stable                                                      |
| CM1 (3)  | 156                                                                     | Parents et Enfant                                                | Davantage                                                   |
| CM2 (10) | 156                                                                     | Parents                                                          | Moins                                                       |

Tableau 13. Indice d'amotivation (élèves avec un indice compris entre 100 et 199) en lien avec le décisionnaire et la dynamique motivationnelle de l'élève

D'après lecture du tableau ci-dessus, même si sa dynamique motivationnelle est en baisse, l'élève CE2 (5) a choisi de lui-même la S.I. chinois. Nous pouvons donc estimer que les élèves ayant le même indice d'amotivation se rapprocheraient alors de son profil. En effet, ils ont tous, à l'exception d'un, joué un rôle dans le choix de l'apprentissage du chinois, même si la dynamique motivationnelle diffère d'un élève à l'autre. De plus, nous avons établi en 4.1.4. que l'implication de l'enfant dans le processus de décision impacte favorablement son envie d'assister aux cours. Ainsi, il est donc possible de fixer le seuil de référence à 200. Néanmoins, afin de nuancer ce classement, nous décidons malgré tout de conserver l'élève CM2 (10) qui, *a contrario* des autres, n'a pas décidé de participer aux cours de chinois et revêt d'une faible dynamique motivationnelle.

#### 4.2.2. Les différents profils des élèves les moins motivés

Partant de cette identification, il est à présent question de proposer des profils d'élèves afin d'apprécier les raisons de cette non-motivation plus ou moins forte.

Il s'agit à nouveau de partir des indices d'amotivation classés, cette fois-ci, de façon décroissante tout en les mettant en regard avec le degré d'implication des élèves dans le choix de la langue et la dynamique motivationnelle. Il n'est pas nécessaire de tenir compte de l'humeur déclarée puisqu'elle ne corrobore pas l'indicateur de motivation auto ou non autodéterminée, comme détaillé en 4.1.1.. De ces entrecroisements naissent trois profils d'élèves allant d'une amotivation extrême à la plus modérée comme présenté dans le tableau suivant.


|              | <b>Amotivation</b><br>(en indice, avec base 100 = moyenne tous niveaux) | <b>Décisionnaire dans le choix de l'apprentissage du chinois</b> | <b>Dynamique</b><br>(envie d'assister aux cours de chinois) |                                                                                       |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| CE2 (16)     | 550                                                                     | Parents                                                          | Stable                                                      |  |
| CE1 (18)     | 469                                                                     | Parents et Enfant                                                | Davantage                                                   |                                                                                       |
| CE2 (8) - E4 | 394                                                                     | Parents                                                          | Moins                                                       |                                                                                       |
| CE1(9)       | 394                                                                     | Parents                                                          | Moins                                                       |                                                                                       |
| CE2 (19)     | 394                                                                     | Parents et Enfant                                                | Davantage                                                   |                                                                                       |
| CE1 (5)      | 394                                                                     | Enfant                                                           | Stable                                                      |                                                                                       |
| CM2 (5) - E1 | 313                                                                     | Parents                                                          | Stable                                                      |                                                                                       |
| CE1 (12)     | 313                                                                     | Parents                                                          | Stable                                                      |                                                                                       |
| CE1 (16)     | 313                                                                     | Parents et Enfant                                                | Stable                                                      |                                                                                       |
| CE1 (15)     | 238                                                                     | Parents                                                          | Stable                                                      |                                                                                       |
| CM2 (6) - E2 | 238                                                                     | Parents et Enfant                                                | Moins                                                       |                                                                                       |
| CM1 (7)      | 238                                                                     | Parents et Enfant                                                | Davantage                                                   |                                                                                       |
| CM1 (2) - E5 | 238                                                                     | Enfant                                                           | Stable                                                      |                                                                                       |
| CE2 (18)     | 238                                                                     | Enfant                                                           | Davantage                                                   |                                                                                       |
| CE1 (13)     | 238                                                                     | Enfant                                                           | Davantage                                                   |                                                                                       |
| CM2 (10)     | 156                                                                     | Parents                                                          | Moins                                                       |                                                                                       |

Tableau 14. Profils d'élèves moins motivés en fonction de l'indice d'amotivation

Cependant, en tenant compte des explications données par certains élèves lors des questionnaires ainsi que des entretiens, ces profils sont à reconsidérer de façon plus nuancée (voir tableau 15). Les élèves CE2 (8) et CE1 (9) font désormais partie du profil 1 puisqu'ils manifestent un réel rejet pour la discipline, comme en témoigne le verbatim de l'entretien de l'élève CE2 (8) ci-dessous. En effet, tous deux, ont moins envie d'aller au cours de chinois et y ont été contraints.



**Extraits du verbatim de l'entretien n°4 avec E4, soit l'élève CE2 (8)**

**Ens. :** Oui. Tu l'as. Est-ce que tu l'as dit, ça à tes parents que t'avais plus envie de faire du chinois ?

**E4. :** Ben oui, en fait ils ont essayé de me désinscrire mais on peut pas ils nous ont dit.

~~~

Ens. : Et est-ce que toi, le fait de gagner des autocollants, ça te donne envie d'aller en cours de chinois ?

E4. : Euh... Non.

~~~

**Ens. :** Et tu penses que si on changeait de professeur, t'aurais plus envie de faire du chinois ?

**E4. :** Bof.

A l'inverse, l'élève CE1 (18) classé dans le groupe 1 rejoint le groupe 2. En effet, contrairement aux élèves CE2 (16) ou CE2 (8), cet enfant ne semble pas hermétique à la discipline. Pour finir, l'élève CE1 (15), seul de son indice à avoir été contraint par ses parents, passe du profil 3 au 2. Ces glissements d'un profil à l'autre donnent lieu à une catégorisation plus précise de ces élèves (voir tableau 15).

|              | <b>Amotivation</b><br>(en indice, avec<br>base 100 =<br>moyenne tous<br>niveaux) | <b>Décisionnaire</b><br><b>dans le choix de</b><br><b>l'apprentissage du</b><br><b>chinois</b> | <b>Dynamique</b><br>(envie d'assister aux<br>cours de chinois) |                                                                                                       |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CE2 (16)     | 550                                                                              | Parents                                                                                        | Stable                                                         | <p>Non-motivation extrême</p> <p>Profil 1<br/>Profil 2<br/>Profil 3</p> <p>Non-motivation modérée</p> |
| CE2 (8) - E4 | 394                                                                              | Parents                                                                                        | Moins                                                          |                                                                                                       |
| CE1(9)       | 394                                                                              | Parents                                                                                        | Moins                                                          |                                                                                                       |
| CE1 (18)     | 469                                                                              | Parents et Enfant                                                                              | Davantage                                                      |                                                                                                       |
| CE2 (19)     | 394                                                                              | Parents et Enfant                                                                              | Davantage                                                      |                                                                                                       |
| CE1 (5)      | 394                                                                              | Enfant                                                                                         | Stable                                                         |                                                                                                       |
| CM2 (5) - E1 | 313                                                                              | Parents                                                                                        | Stable                                                         |                                                                                                       |
| CE1 (12)     | 313                                                                              | Parents                                                                                        | Stable                                                         |                                                                                                       |
| CE1 (16)     | 313                                                                              | Parents et Enfant                                                                              | Stable                                                         |                                                                                                       |
| CE1 (15)     | 156                                                                              | Parents                                                                                        | Stable                                                         |                                                                                                       |
| CM2 (6) - E2 | 238                                                                              | Parents et Enfant                                                                              | Moins                                                          |                                                                                                       |
| CM1 (7)      | 238                                                                              | Parents et Enfant                                                                              | Davantage                                                      |                                                                                                       |
| CM1 (2) - E5 | 238                                                                              | Enfant                                                                                         | Stable                                                         |                                                                                                       |
| CE2 (18)     | 238                                                                              | Enfant                                                                                         | Davantage                                                      |                                                                                                       |
| CE1 (13)     | 238                                                                              | Enfant                                                                                         | Davantage                                                      |                                                                                                       |
| CM2 (10)     | 156                                                                              | Parents                                                                                        | Moins                                                          |                                                                                                       |

Tableau 15. Groupes d'élèves constitués en fonction de leur profil de non-motivation mis en regard avec le décisionnaire du choix de la langue et la dynamique motivationnelle

Bien que regroupés en profils, les causes de ce manque ou de cette absence de motivation sont propres à chaque élève étant donné l'éventail des variables au sein d'un même profil. Cependant, nous étant entretenus avec des élèves de chaque groupe, nous pouvons éclairer certaines raisons de cette amotivation.

Au sein du profil 1, groupe extrêmement amotivé par la discipline, l'on retrouve l'élève E4 - CE2 (8). Tout d'abord, cet élève semble avoir été inscrit par erreur et donne les raisons pour lesquelles il souhaiterait rester en classe, ce qui expliquerait alors son amotivation initiale et croissante.

**Extraits du verbatim de l'entretien n°4 avec E4, soit l'élève CE2 (8)**

**Ens. :** En CE1. D'accord. Qu'est-ce qui t'a donné envie de commencer à apprendre le chinois ?

**E4 :** En fait, J'avais pas trop envie et j'étais déjà inscrite en fait, je ne sais pas pourquoi.

**Ens. :** Tu sais pas qui, euh, comment ça s'est passé l'inscription. Est-ce que... C'est quoi, c'est tes parents qui avaient envie, plutôt toi ?

**E4 :** Ben, ni moi ni mes parents hein.

**Ens. :** On t'a inscrite comme ça... [coupé par E4]

**E4 :** Je sais pas c'est qui qui m'a inscrit.

~ ~ ~

**Ens. :** L'anglais. T'aimerais bien faire de l'anglais.

**E4 :** Oui, avec la maîtresse.

**Ens. :** Et t'es contente quand tu fais de l'anglais ?

**E4 :** Ben en fait j'en fais pas, parce que je fais du chinois.

**Ens. :** Ah... Et du coup, tu préférerais rester avec les autres pour faire de l'anglais ?

**E4 :** Oui.

À un autre niveau, au profil 2, les élèves ne sont plus hostiles à cet apprentissage mais simplement amotivés à très peu motivés. E1 - CM2 (5) l'explique par l'ennui qu'il éprouve durant ces temps de décloisonnement et par le fait qu'il ne continuera pas au collège.

**Extraits du verbatim de l'entretien n°1 avec E1, soit l'élève CM2 (5)**

**E1 :** Non, elle est à Chengdu là [école Montpellier à Chengdu, Chine]. Et puis, j'suis, oui euh, oui euh, les premiers cours ça allait et après j'ai commencé à m'ennuyer.

[...]

**E1 :** Parce que c'est un peu tous les jours les mêmes choses.

~ ~ ~

**Ens. :** Et maintenant, qu'est ce qui te donne envie de continuer jusqu'à la fin du CM2 ou au collège ?

**E1 :** Ben, au collège, je vais pas en faire. Mais je vais faire espagnol.

En ce qui concerne le dernier profil, soit ceux ayant une amotivation plutôt modérée, nous pouvons, d'après les entretiens, distinguer deux intensités d'amotivation au sein de ce même groupe. En effet, l'élève E2 - CM2 (6) est, au regard des entretiens, légèrement plus amotivé que l'élève E5 - CM1 (2). En effet, le premier élève est en tête de profil et son envie d'aller au cours de chinois a diminué, contrairement à l'élève E5 - CM1 (2) pour qui la dynamique motivationnelle reste stable. Néanmoins, ceux-là évoquent les mêmes raisons de leur non-motivation, puisqu'ils trouvent la matière trop difficile.

**Extraits du verbatim de l'entretien n°2 avec E2, soit l'élève CM2 (6)**

**Ens. :** T'as plus trop envie. Et qu'est-ce qui fait que t'as, que t'as plus trop envie ?

**E2 :** [silence] Euh... Je trouve que j'apprends pas beaucoup et que je retiens pas.

**Ens. :** Tu retiens pas...

**E2 :** Les autres ils ont un meilleur niveau, ils arrivent à répondre aux questions.

**Extraits du verbatim de l'entretien n°5 avec E5, soit l'élève CM1 (2)**

**Ens. :** Au début, t'as trouvé ça cool. D'accord. Et du coup, est-ce que tu as eu un moment donné envie d'arrêter en te disant : « Oh là là ! J'ai plus envie de faire ça ! ».

**E5 :** Euh... Oui, je me suis dit ça aussi.

**Ens. :** Pourquoi tu t'es dit ça ?

[...]

**E5 :** Parce que je pense que en fait, je trouve que là c'est un petit peu plus dur en ce moment.

Finale­ment, au cœur des profils établis, il y a différentes palettes d'amotivation, comme l'explique le théoricien Nuttin, chaque personne étant unique, les motivations ou amotivations en découlant le sont également. C'est pourquoi, avec le recul, il aurait été avantageux d'interroger tous les élèves dont les résultats du questionnaire relèvent *a priori* un intérêt moindre pour les cours de chinois. Cela aurait permis de faciliter l'interprétation des indicateurs quantitatifs construits sur la base du questionnaire. Ainsi, dans l'idéal, les entretiens auraient été plus courts mais plus centrés sur les questions essentielles de motivation.

## 5. Conclusion

La S.I. chinois est une spécificité de l'école Chengdu de Montpellier, le reflet de son identité. Par conséquent, étudier la motivation des élèves sinisants a été particulièrement stimulant et enrichissant, nous conférant le sentiment de décoder l'ADN de notre école. Par ailleurs, ce fût une occasion supplémentaire de tisser du lien avec les élèves et les professeurs et ainsi de mieux comprendre le vécu et les expériences de chacun.

Pour réaliser cette recherche, nous avons investigué différentes théories motivationnelles, tentant de les faire dialoguer pour montrer ce qui les différençait, les complétait. Leur multiplicité et bien souvent leurs spécificités, montrent à quel point la motivation est un concept complexe et qui ne cesse d'évoluer. De fait, transformer ce cadre théorique en protocole opérationnel fût sensible.

L'étude de référence mesurant la motivation chez les jeunes élèves en piano nous a servi de point de départ, duquel nous nous sommes émancipés pour construire un indicateur composite d'autodétermination devant permettre de fournir un instantané de l'état motivationnel des élèves. Même si cet indicateur se révèle relativement prédictif, les résultats sont lissés car bien souvent un élève se situe dans plusieurs types de régulations. Aussi, si l'on comprend aisément comment interpréter des scores proches des extrêmes ou de la moyenne, il est plus difficile d'interpréter certains écarts entre les élèves. Au final, cet indicateur exprime principalement que la motivation des élèves de Chengdu est plutôt autodéterminée – ce que la question du décisionnaire initial dans le choix de l'apprentissage du chinois reflète aussi par ailleurs. Si le diktat parental impacte la motivation de certains enfants, il nous semble que nombre d'entre eux s'en affranchissent et s'investissent dans l'apprentissage du chinois une fois en situation. L'indicateur des états motivationnels, construit en complément, apporte une plus grande finesse d'analyse puisqu'il permet notamment de caractériser chaque type de régulation et d'en agréger certains. En revanche, lui non plus ne permet pas une lecture directe du degré de motivation des élèves. Ce n'est que par le recoupement des scores d'amotivation, des réponses aux questions de décisionnaire initial dans le choix de cet apprentissage et de dynamique motivationnelle ainsi que par les entretiens que nous sommes parvenus à sélectionner et caractériser des groupes d'élèves peu ou pas motivés par l'apprentissage du chinois, voire en rejet.

Malgré ces difficultés, nous sommes parvenus à répondre à la question initiale. Ainsi, les élèves de Chengdu présentent un niveau de motivation élevé, et relativement linéaire, du CE1 au CM2. Cette conclusion ne correspond pas à notre hypothèse initiale – une motivation qui décroît à la fin du CE1 pour connaître un regain au CM1 ou CM2. Cette erreur d'appréciation tient probablement au fait que nous avons considéré les opportunités de communication avec des pairs chinois et la distance de la langue chinoise comme principaux facteurs impactant la motivation. Certes, la difficulté de la langue a été évoquée comme motif de leur démotivation mais à la marge. Quant au facteur communicationnel, celui-ci n'a jamais été évoqué spontanément par les élèves.

Il serait à présent intéressant d'étudier de la même manière les élèves *a priori* motivés pour déterminer différents degrés de motivation chez les élèves sinisants et peut-être découvrir que certains ne le sont pas. Pour ce faire, il conviendrait de réaliser des entretiens assez courts et centrés sur les questions de motivation. Pour compléter le dispositif, il serait notamment possible de réaliser des observations de plusieurs séances de chinois pour conforter notre analyse. Les élèves moins motivés participent-ils moins ? Quelles attitudes verbales et non verbales adoptent-ils ? Sont-ils systématiquement les derniers à arriver dans la salle de chinois ?

Par ailleurs, une autre problématique connexe à celle étudiée pourrait faire l'objet d'une investigation plus précise : la motivation ou l'absence de motivation des élèves impacte-t-elle leurs résultats ou les compétences linguistiques acquises ? Les premiers éléments mis à jour dans notre recherche tendraient à montrer que non, les élèves semblent tous avoir acquis la compétence du « apprendre à apprendre ».

## 6. Bibliographie

### Livres :

Deci, E. & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York, Etats-Unis d'Amérique : University of Rochester Press.

Nuttin, J. (1996). *Théorie de la motivation humaine*. Paris, France : Presses universitaires de France.

### Dictionnaires :

Dauzat, A., Dubois, J. & Mitterand, H. (2011). Motivation. Dans *Dictionnaire étymologique et historique du français* (p. 841). Paris, France : Larousse.

Gaffiot, F. (1934). *Motor, oris*. Dans *Dictionnaire Latin Français* (p. 997). Paris, France : Hachette.

Gaffiot, F. (1934). *Moveo, ere*. Dans *Dictionnaire Latin Français* (p. 997). Paris, France : Hachette.

### Dictionnaires en ligne :

Olivetti, F. & Olivetti, E. (2003). Motiver. Dans *Grand Dictionnaire Latin Olivetti*. Repéré à : <https://www.grand-dictionnaire-latin.com/dictionnaire-francais-latin.php?lemma=MOTIVER100>

Motivation. (s. d.). Sur le site du Centre national de Ressources Textuelles et Lexicales. Repéré à : <http://www.cnrtl.fr/definition/Motivation>

Motivation. (s. d.). Dans *Dictionnaire de français le Larousse en ligne*. Repéré à : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784>

### Articles de revues électroniques – avec DOI :

Barbier-Bouvet, J-F. (1983). Apprendre les langues étrangères à Beaubourg. *Communication et langages*, (58), 95-109. DOI : 10.3406/colan.1983.3573

Dupont, J-P., Carlier, G., Delens, C. & Gérard, P. (2010). La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. *Staps*, 88(2), 7-23. DOI : 10.3917/sta.088.0007

Gagné, M. & Archambault, J. (1987). La motivation et le rendement scolaire de l'élève. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(2), 290-305. DOI : 10.7202/900567ar

Leloup, S. (2000). La motivation : critère d'évaluation de la performance scolaire ? *Formation Emploi*, 72, 35-47. DOI : 10.3406/forem.2000.2390

Ruel, P-H. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(2), 239-259. DOI : 10.7202/900563ar

#### **Articles de revues électroniques – sans DOI :**

Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 20-27. Repéré à :  
<[https://cdc.qc.ca/ped\\_coll/pdf/barbeau\\_denise\\_07\\_1.pdf](https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/barbeau_denise_07_1.pdf)>

Chateau, A. (2005). La motivation, une question de mesure ? Recherche et pratiques pédagogique en langue de spécialité – Cahier de l'Association des Professeurs de Langues des IUT, 24(2), 37-52.  
Repéré à :  
<<https://journals.openedition.org/apliut/2884>>

Fenouillet, F. (2003). *La motivation*, Paris, France, Dunod, 2003. *Formation Emploi*, (84), 105. Repéré à :  
<[http://www.persee.fr/doc/forem\\_0759-6340\\_2003\\_num\\_84\\_1\\_3052\\_t1\\_0105\\_0000\\_4](http://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2003_num_84_1_3052_t1_0105_0000_4)>

Houssaye, J. (1995). Viau (Rolland) – *La motivation en contexte scolaire*. *Revue française de pédagogie*, 113, 154-155. Repéré à :  
<[http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1995\\_num\\_113\\_1\\_2992\\_t1\\_0154\\_0000\\_2](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_113_1_2992_t1_0154_0000_2)>

Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élèves : Sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, (110), 45-47. Repéré à :  
< <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1998-n110-qf1203783/56310ac.pdf>>

#### **Articles issus de pages web :**

Battandier, A. (2009). Motivation intrinsèque et extrinsèque – Deci [Billet de blogue]. Repéré à :  
< <http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19>>

Battandier, A. (2009). Motivation – La pyramide des besoins selon Maslow [Billet de blogue]. Repéré à :

< <http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article6>>

Dessus, P. (2000). La motivation en milieu scolaire [Cours en ligne]. ESPE, Université de Grenoble Alpes. Repéré à :

<<http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/motivation.html#>>

Fenouillet, F. (2018). Conception relationnelle des buts et projets [Billet de blogue]. Repéré à :

< <https://www.lesmotivations.net/spip.php?article60#>>

Heutte, J. (2011). Théorie de l'intégration organismique : les différents types de motivations (Deci, 1975 ; Ryan et Deci, 2002) [Billet de blogue]. Repéré à :

< <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article159>>

#### **Actes de conférences :**

Fenouillet, F. (1999). *La motivation à l'école*. Communication présentée au 10<sup>ème</sup> entretien de la Villette : Apprendre autrement aujourd'hui ?, Cité des sciences et de l'industrie, Paris. Résumé repéré à :

<[http://alain.battandier.free.fr/IMG/pdf/conference\\_motivation\\_ecole.pdf](http://alain.battandier.free.fr/IMG/pdf/conference_motivation_ecole.pdf)>

Viau, R. (2002). *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage, une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*. Communication présentée au Cycle de conférences : Difficulté d'apprendre, difficulté d'enseigner, Luxembourg. Résumé repéré à :

<<http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm>>

#### **Travaux de recherches universitaires publiés en ligne :**

Axell, K. (2007). *L'importance de la motivation pour apprendre une langue étrangère – la langue française dans un contexte scolaire* (Mémoire de Master, Université de Växjö, Suède). Repéré à :

<<http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:204837/FULLTEXT01.pdf>>

Desrochers, A., Comeau, G., Jardaneh, N. & Green-Demers, I. (2006). *L'élaboration d'une échelle pour mesurer la motivation chez les jeunes élèves en piano* (Rapport de recherche, Université d'Ottawa & Université du Québec en Outaouais, Canada). Repéré à :

< [https://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM\\_24\\_Motivation.pdf](https://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_24_Motivation.pdf)>



Lacroix, M-E. & Potvin, P. (2009). *La motivation scolaire* (Mémoire de Master, Université du Québec à Trois Rivières, Canada). Repéré à :

<<http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/>>

**Figures repérées en ligne :**

Desrochers, A., Comeau, G., Jardaneh, N. & Green-Demers, I. (2006). Echelle en sept points à l'intention des enfants [Figure en ligne]. Repéré à :

<[https://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM\\_24\\_Motivation.pdf](https://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_24_Motivation.pdf)>

Deci, E. & Ryan, R. (2008). Les types de motivation et de régulation dans le cadre de la théorie sur l'automotivation ainsi que leur place sur le continuum de l'autodétermination relative [Figure en ligne].

Repéré à :

<[https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008\\_DeciRyan\\_CanPsy\\_French.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_DeciRyan_CanPsy_French.pdf)>

Desrochers, A., Comeau, G., Jardaneh, N. & Green-Demers, I. (2006). Relation entre la motivation autodéterminée, la motivation non autodéterminée et le niveau d'intérêt aux activités musicales. [Figure en ligne]. Repéré à :

<[https://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM\\_24\\_Motivation.pdf](https://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_24_Motivation.pdf)>

Digischool commerce (2016). Pyramide de Maslow définition [Figure en ligne]. Repéré à :

<<https://www.marketing-etudiant.fr/wp-content/uploads/2016/08/pyramide-de-maslow-definition.jpg>>

Lamare, C. (2015). Théorie motivationnelle de l'autodétermination Edward Deci, Richard Ryan, 2008 [Figure en ligne]. Repéré à :

<<http://slideplayer.fr/slide/2865569/>>

Viau, R. (2002). Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève [Figure en ligne]. Repéré à :

<<http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm>>

Viau, R. (2002). Un modèle de la dynamique motivationnelle [Figure en ligne]. Repéré à :

<<http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm>>

## 7. Annexes

### Annexe n°1 – Guide d’entretien

#### Objet et confidentialité

Nous réalisons une étude pour savoir ce que les élèves pensent des cours de chinois qu’ils suivent à l’école.

« Tout ce que tu diras durant notre échange restera confidentiel, cela veut dire que nous ne répèterons à personne ce que tu nous diras - que ce soit tes professeurs de chinois, tes parents, ton maître/ta maîtresse. En revanche, si tu le souhaites, tu peux parler de notre conversation à qui tu veux. »

*Demander l’accord de l’enfant pour poser des questions et enregistrer l’entretien.*

« Si tu n’as pas envie de répondre à une question, dis-le-nous et nous passerons à une autre question. D’accord ? »

« Avant de commencer, est-ce que tu as des questions ? Est-ce que tout est clair ? »

*Demander le prénom et l’âge de l’enfant*

#### Accroche initiale

- *Nihao* et voir la réaction de l’enfant

#### Motivations initiales

- A quel âge as-tu commencé à apprendre le chinois ?

- Qu’est-ce qui t’a donné envie de commencer à apprendre le chinois ?

*Relance spécifique sur les parents et sa motivation personnelle (par exemple, un évènement, un voyage, un copain, dessin animé...)*

- Qu’est-ce que tu as pensé des cours de chinois dans les premiers temps quand tu as commencé ?

*Donner un cadre temporel, les 6 premiers mois*

### Dynamique/ motivation présente

- Est-ce que tu as déjà eu envie d'arrêter le chinois, ne serait-ce qu'une fois ? Pourquoi ?
- Est-ce que tu as envie de continuer le chinois ? Pourquoi ?
- Si tu avais le choix entre continuer à apprendre le chinois ou commencer à apprendre une autre langue que tu aimes beaucoup, qu'est-ce que tu choisirais ? Pourquoi ?
- Et cette année, est-ce que parfois tu n'as pas eu envie d'aller au cours de chinois ? Pourquoi ?

### Cours de chinois et relation à la famille

- Est-ce que tu pratiques en dehors de l'école des activités qui sont liées à la Chine, au chinois (dessins animés, chansons...)?
- Est-ce que tu montres ton cahier de chinois à d'autres personnes ? (parents, frères, sœurs, amis) Qu'est-ce que tu leur dis ? Qu'est-ce qu'ils te disent ? Est-ce que tu parles chinois avec d'autres personnes (en dehors de l'école) ? Qui ? Est-ce qu'on te demande de parler chinois à la maison ? est-ce que tu nous parlerais un peu chinois ?

### Cours de chinois et relation au professeur

- Est-ce que tu es content de retrouver ton professeur de chinois quand l'heure du cours arrive ?
- Si ton professeur de chinois devait être remplacé par un autre professeur, qu'est-ce que tu ressentirais ? (*relance éventuelle : content, triste, indifférent*) Pourquoi ?
- Si tu avais une baguette magique, qu'est-ce que tu changerais dans les cours de chinois ? Pourquoi ?
- Quelle est ta matière préférée à l'école ? (*confronter au questionnaire*) Pourquoi ?

### Cahier de chinois

- Demander à l'enfant de feuilleter son cahier et de nous le commenter

## Questionnaire élèves sinisants Chengdu

\*Obligatoire

Bonjour ! Ce questionnaire a pour objectif de mieux connaître les élèves de Chengdu.

Prénom \*

Votre réponse

Sexe \*

- Un garçon  
 Une fille

Classe \*

- CE1  
 CE2  
 CM1  
 CM2

Q1- En général, quelle est ton humeur lors du cours de... \*



Très  
content(e)



Plutôt  
content(e)



Ni content(e)  
ni pas  
content(e)



Pas très  
content(e)



Pas  
content(e) du  
tout

|               |                          |                          |                          |                          |                          |
|---------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Français      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mathématiques | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Chinois       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sport         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Q2a- J'apprends le chinois ... \*



Tout à fait d'accord

Plutôt d'accord

Ni d'accord, ni pas d'accord

Plutôt pas d'accord

Pas du tout d'accord

... mais je crois que je perds mon temps






... mais pratiquer cette langue ne m'intéresse pas






Q2b- J'apprends le chinois ... \*



Tout à fait d'accord

Plutôt d'accord

Ni d'accord, ni pas d'accord

Plutôt pas d'accord

Pas du tout d'accord

... parce que mes parents me forcent à le faire






... parce qu'on me félicite quand je le parle






Q2c- J'apprends le chinois ... \*



Tout à fait d'accord

Plutôt d'accord

Ni d'accord, ni pas d'accord

Plutôt pas d'accord

Pas du tout d'accord

... parce que je me sens fier de le parler






... parce que j'aurais honte si j'abandonnais l'apprentissage du chinois

Q2d- J'apprends le chinois ... \*



Tout à fait d'accord



Plutôt d'accord



Ni d'accord, ni pas d'accord



Plutôt pas d'accord



Pas du tout d'accord

... parce que parler chinois sera utile dans ma vie et mes études

... parce que cela me permettra de communiquer avec des chinois

Q2e- J'apprends le chinois ... \*



Tout à fait d'accord



Plutôt d'accord



Ni d'accord, ni pas d'accord



Plutôt pas d'accord



Pas du tout d'accord

... parce que cette langue m'intéresse

... parce que je veux savoir parler chinois couramment

Q2f- J'apprends le chinois ... \*



Tout à fait d'accord



Plutôt d'accord



Ni d'accord, ni pas d'accord



Plutôt pas d'accord



Pas du tout d'accord

... parce que j'adore parler et écrire chinois

... parce que j'aime la culture chinoise

**Q3- Qui avait le plus envie que tu apprennes le chinois ? \***

- Tes parents
- Toi
- Autant tes parents que toi
- Autre : \_\_\_\_\_

**Q4- Laquelle de ces phrases te correspond le plus ? \***

- J'ai davantage envie d'aller aux cours de chinois qu'au début
- J'ai moins envie d'aller aux cours de chinois qu'au début
- Mon envie d'aller aux cours de chinois est la même depuis le début

**Q5- Lorsque tu changes de professeur de chinois, tu te sens ... \***

- Très déçu(e)
- Plutôt déçu(e)
- Plutôt content(e)
- Très content(e)

**Q6- Si ton/ ta meilleure amie arrêta le chinois, aurais-tu envie de continuer à y aller ? \***

- Oui
- Non
- Peut-être

**Le questionnaire est terminé, merci de ta participation !**

**ENVOYER**

### Annexe n°3 – Retranscription de cinq entretiens sur six réalisés – élèves peu motivés

E1, E2, E3, E4, E5, E6 : élèves

Ens. : enseignant

P1 : professeur 1

P2 : professeur 2

*Entretien avec élève E1 – CM2 (5)*

#### DEBUT DE L'ENTRETIEN

Ens. : T'es prêt ? Je vais te poser quelques questions, alors hop. Tu as commencé le chinois en CE1 du coup ?

E1 : Euh non, j'ai commencé le chinois en grande section.

Ens. : Oh tu as un accent ! C'est quoi comme accent ?

E1 : Euh, américain.

Ens. : Oh wahou ! Oh ! Super. Et donc tu as commencé en grande section. Mais pas dans cette école ?

E1 : Non. C'était à Hong Kong.

Ens. : Tu étais à Hong Kong avant ?

E1 : J'ai voyagé plusieurs fois. D'abord en Amérique, à Boston et puis je suis né. Après j'ai déménagé à Hong Kong. Et puis à Hong Kong je suis déménagé de Toronto et puis de Toronto, je suis déménagé ici.

Ens. : Wahou ! Tu parles plusieurs langues alors ?

E1 : Euh, anglais, français, un peu turc, un peu espagnol et un peu chinois.

Ens. : Wahou ! Je suis impressionnée. Moi je parle pas du tout toutes ces langues-là ! Et alors, qu'est-ce qui t'as donné envie, ou pas d'ailleurs, de commencer le chinois ?

E1 : Ben en fait, comme je... Comme on était à Hong Kong, et ben j'avais la possibilité de faire chinois ind... individuel.

Ens. : D'accord. Ah ! Donc y avait le maître ou la maîtresse avec toi, tout seul.

E1 : Oui, à la maison qui venait. Mais c'est mes parents qui ont dit que comme on est en Chine, il faudrait euh apprendre le chinois.

Ens. : D'accord OK. Super. Et quand est-ce que tu es arrivé dans cette école alors ?

E1 : Je suis arrivé en CE2.

Ens. : D'accord, tu es arrivé en CE2.

E1 : Y a trois ans.

Ens. : Y a trois ans. Et qu'est-ce qui t'as donné envie ou qu'est-ce qui s'est passé, pourquoi t'as continué ici ?

E1 : Car, c'est pour continuer le chinois que je suis venu ici dans cette école.

Ens. : Attends, j'ai pas compris.

E1 : Est-ce que la question c'est pour le chinois ou... ?

Ens. : Oui, pour le chinois, pour le chinois.

E1 : En fait, mes parents, comme il y avait l'opportunité de faire le chinois ici, et ben, je pouvais faire du chinois ici et mes parents m'ont proposé de faire chinois et j'étais d'accord.



Ens. : Et tu étais d'accord.

E1 : C'est souvent mes parents qui m'ont demandé.

Ens. : Qui t'ont demandé d'abord ton avis ?

E1 : Ils m'ont demandé mon avis et ils m'ont inscrit.

Ens. : Et euh, quand tu as commencé le chinois donc en CE2 ici, à l'école, qu'est-ce tu as pensé des premiers cours ?

E1 : Ben, j'ai trouvé que c'était, que c'était bien, car les premiers cours, j'étais avec la maîtresse.

Ens. : D'accord, avec P1, c'est ça ?

E1 : Non, c'était, P4.

Ens. : Ah d'accord, celle qui n'est plus là.

E1 : Non, elle est à Chengdu là [*école Montpellier à Chengdu, Chine*]. Et puis, j'suis, oui euh, oui euh, les premiers cours ça allait et après j'ai commencé à m'ennuyer.

Ens. : D'accord. Tu as commencé à t'ennuyer, un peu après les premiers cours.

E1 : Humhum.

Ens. : Et est-ce que tu as déjà eu envie d'arrêter le chinois, ne serait-ce qu'une seule fois ?

E1 : Non, je n'ai pas arrêté le chinois, car je trouvais que c'était, que quand même je m'amusais.

Ens. : D'accord. Du coup, qu'est-ce qui a fait, qu'est-ce qui a fait que tu te sois ennuyé au bout d'un moment dans les cours ?

E1 : Parce que c'est un peu tous les jours les mêmes choses.

Ens. : Peut-être que tu avais un niveau un petit peu au-dessus non ? Puisque tu étais à Hong Kong.

E1 : Non, j'ai oublié un peu le chinois. Donc euh... Mais tout recommencer tout, je commençais à m'ennuyer.

Ens. : D'accord, c'était toujours la même chose, ça allait pas assez vite pour toi ?

E1 : Oui.

Ens. : Et maintenant, qu'est ce qui te donne envie de continuer jusqu'à la fin du CM2 ou au collège ?

E1 : Ben, au collège, je vais pas en faire. Mais je vais faire espagnol.

Ens. : Et ça te fait quoi, là, d'arrêter le chinois ?

E1 : Ça fait un peu bizarre.

Ens. : Ça fait bizarre. D'accord. Et donc là, et là tu vas commencer à apprendre l'espagnol. Mais si tu avais eu le choix, admettons de choisir de continuer le chinois, t'aurais fait quoi, pour le collège ?

E1 : Je sais pas, car s'il y avait d'autres langues, j'aimerais bien les essayer car déjà, j'ai déjà fait chinois. Et j'aimerais bien essayer des langues, et celle qui me plaît le plus, je le continuerai.

Ens. : Et en ce moment c'est l'espagnol que tu veux essayer ?

E1 : Oui c'est espagnol que j'aime le plus, mais si j'avais le choix, je pense que je vais continuer espagnol.

Ens. : Et est-ce que en dehors de l'école tu pratiques des activités qui sont en lien avec la Chine ? Peut-être que tu parles à la maison, du fait que tu aies été à Hong Kong avant ?

E1 : Non mais j'ai, j'ai des livres en Chinois et... [*silence*]

Ens. : Ah d'accord, tu as des livres en Chinois.

E1 : Je comprends pas trop mais si je m'ennuie, je fais quelque chose, je, en dehors de l'école, je parle chinois, je m'entraîne avec une copine.

Ens. : T'as une copine qui parle chinois ?

E1 : Euh Inès [*dans sa classe*] et elle m'aide. Et sinon je parle pas, comme avec mes parents et tout... Ça, j'utilise juste pour m'entraîner en cas que j'ai vraiment besoin.

Ens. : Et est-ce que tu montres, des fois, ton cahier à tes parents, est-ce que tu te sens fier ?

E1 : Oui car là... [*silence*]

Ens. : Tu leur apprends des choses ?

E1 : Oui, à mon père des choses comme « meng », « yo », « peng » et d'autres mots en chinois. Et aussi les accents. Mais à ma mère, elle a déjà fait du chinois à Hong Kong.

Ens. : Ah, elle faisait aussi du chinois à Hong Kong... Et à la maison, juste par curiosité, tu parles quoi comme langues ?

E1 : Avec ma maman je parle français, avec mon père, je parle anglais.

Ens. : Ok et tu m'as dit que tu parlais chinois avec Inès, pour t'amuser ?

E1 : Non, juste pour m'entraîner un peu.

Ens. : Pour ici ? Pour l'école ?

E1 : Euh oui, euh pour les cours de chinois, pour que j'aie un bon niveau.

Ens. : C'est super ! Et est-ce tes parents ils te demandent ou c'est toi qui prend l'initiative de leur parler chinois ?

E1 : Non c'est moi.

Ens. : Ils te demandent jamais sinon ?

E1 : Ma mère demande : « Qu'est ce t'as fait ? ». En fait ça dépend, c'est ma mère qui demande ou c'est moi qui parle de ce que j'ai appris.

Ens. : Et du coup, est-ce que tu es content quand tu arrives en cours de chinois, de retrouver les professeurs ?

E1 : Oui, souvent oui.

Ens. : Et y a des différences ? Tu en préfères un par exemple ?

E1 : Non, je suis content de retrouver le professeur ou la professeuse de chinois, ils sont différents et on apprend à chaque fois de façon différente.

Ens. : Très bien. Et si par exemple, là... Je sais pas qui tu as comme professeur de chinois.

E1 : J'ai P2 et P1.

Ens. : Et si jamais demain, ils quittent l'école, est-ce que tu serais... Comment tu réagiras si c'était un autre monsieur et une autre dame qui venait.

E1 : Je serai content et surpris. Pas content, euh, dire qu'ils sont partis mais, content, car il y aurait d'autres professeurs et voir ce qu'ils peuvent faire.

Ens. : Donc, plus par curiosité finalement ?

E1 : Oui.

Ens. : Et sinon, toi, qu'est-ce que tu changerais dans le cours de chinois pour que tu t'ennuies moins par exemple ?

E1 : Faire des petits jeux pour s'amuser ou des petits groupes, donc là, on peut s'entraîner.

Ens. : Pour que ça soit plus amusant et peut être plus actif aussi ? Tu penses que vous écrivez beaucoup ?

E1 : Oui. Que ça soit plus réel.

Ens. : Vous parlez beaucoup, vous communiquez ou vous parlez au professeur et il vous répond ?

E1 : On peut parler un peu entre nous, mais plutôt parler français entre nous et parler chinois avec le professeur.

Ens. : D'accord parler chinois avec le professeur. Et sinon qu'est-ce que tu préfères à l'école, ta matière préférée, c'est quoi ?

E1 : Les mathématiques.

Ens. : C'est les mathématiques. Pourquoi les mathématiques ?

E1 : Parce que c'est facile et parce que aussi c'est amusant et ça apprend beaucoup de trucs et ça sera aussi très utile dans la vie.

Ens. : D'accord c'est ta matière préférée les mathématiques. Merci beaucoup E1.

## PRESENTATION DU CAHIER

Ens. : Tu peux me montrer ton cahier ? Attends, je vais me mettre à côté de toi.

E1 : Euh, au début, euh [*silence*]. Au début, on a, on a fait la route de la soie. C'était, hum, on avait des dictées à faire, on devait réviser les mots.

Ens. : D'accord.

E1 : Ça, j'ai pas fait [*montre un exercice de signes à copier*], j'ai pas eu le temps. Et puis là j' [*coupé par l'E*]

Ens. : Et là c'était avec P2 ?

E1 : Là, c'était avec P2.

Ens. : D'accord.

E1 : Oui.

E1 : Et là, c'est l'étape 2, les symboles.

Ens. : D'accord.

E1 : Euh, pas fait [*montre un exercice de signes à copier*]. C'est fait là. Là c'était avec P2, c'était un poème.

Ens. : Et tu trouves qu'il est bien tenu, ton cahier ?

E1 : Hum, mouais.

Ens. : Moi je trouve qu'il est bien tenu, t'as pas tout fait, mais il est quand même propre ton cahier.

E1 : Là c'était avec P2 aussi.

Ens. : Humhum.

E1 : Là après, hum, comment parler comme avec les maîtres et les personnes.

Ens. : Ah ! D'accord OK.

E1 : Même chose.

Ens. : OK.

E1 : Et là, c'était voir si... On devait poser des questions en chinois. Après on devait voir s'il avait des frères, des sœurs, des petites sœurs ou des grandes sœurs. Et puis là c'était un petit, c'est quoi bing dag ? Bag-dad ? [*montre une page culturelle*] Et le reste c'est les écritures.

Ens. : Oui, y a beaucoup d'exercices d'écriture et aussi des choses culturelles en fait.

E1 : Oui et là, et là, on devait écrire des phrases.

Ens. : Et là c'est plus avec P2, ou c'est toujours avec P2 ?

E1 : Ça c'est avec P1.

Ens. : D'accord.

E1 : Ça aussi. Ah, ça c'était avec. On devait faire euh des saynètes et moi je devais faire M. Martin.

Ens. : Ah oui j'étais là pour le spectacle ! D'accord. Très bien.

E1 : Et puis, même chose. Et puis là, c'est étape 6. Et là on faisait des dialogues. Euh j'ai fait ça à la maison, ça je devais le faire. Et puis là on vient juste de faire hier. Et puis ça c'est aujourd'hui.

Ens. : D'accord. Ben là tu as tout fait [*montre un exercice de signes à copier*]. Très bien.

E1 : Oui.

FIN DE L'ENREGISTREMENT

~ ~ ~

*Entretien avec élève E2 - CM2 (6)*

### DEBUT DE L'ENTRETIEN

Ens. : Euh, donc tu t'appelles E2, tu as quel âge E2 ?

E2 : Dix ans.

Ens. : Dix ans. Tu es en classe de CM2, c'est bien ça ?

E2 : Oui.

Ens. : Voilà. Euh, en fait j'aimerais savoir à quel âge tu as commencé à apprendre le chinois ?

E2 : En CE1.

Ens. : En CE1, d'accord. Donc c'était vers sept ans. C'est ça ?

E2 : Humhum. [*valide*]

Ens. : Hum, alors qu'est-ce qui t'as donné envie de de commencer à apprendre le chinois ?

E2 : C'est que ma maman elle est d'origine chinoise.

Ens. : D'accord. Et est-ce que tu parlais déjà chinois à la maison avant euh... [*coupé par E2*]

E2 : Nan.

Ens. : De commencer ? Non ? T'as jamais parlé avant de d'entrer à l'école Chengdu ? Tu parlais pas chinois ?

E2 : Non.

Ens. : Est-ce que tu avais déjà euh visité la Chine, est-ce que tu avais déjà des contacts, peut-être avec de la famille d'origine chinoise ?

E2 : Non.

Ens. : D'accord. Euh et ta maman, est-ce qu'elle te parle chinois à la maison ?

E2 : Non, elle me parle français !

Ens. Elle te parle français.

E2 : C'est qu'avec ma mamie.

Ens. : Avec ta mamie ?

E2 : Hum. [*valide*]

Ens. : Est-ce que ta mamie elle habite à Montpellier ?

E2 : Oui.

Ens. : Oui. Tu la vois régulièrement ta mamie ?

E2 : Pas souvent.

Ens. : Pas souvent. D'accord. Et euh, ta mamie, elle te parlait chinois quand t'étais bébé, quand t'étais petite ? Avant que tu commences à apprendre, euh, le chinois à l'école ?

E2 : Elle sait pas très bien parler français, du coup... [silence]

Ens. : Et quand tu parles avec ta mamie, tu, vous, vous... Elle te parle en chinois ? Est-ce que vous vous comprenez ? T'arrives à comprendre tout, tout ce qu'elle dit ?

E2 : Non.

Ens. : Non, pas souvent. C'est difficile ? Et toi, t'arrives à dire des choses quand vous parlez ?

E2 : Pas beaucoup.

Ens. : Pas beaucoup. D'accord. Donc, qu'est-ce qui t'as donné envie, donc euh, c'est ta maman, mais ça veut dire que c'est elle qui t'a obligée ou plutôt toi qui avais envie au départ ?

E2 : Au départ c'était moi mais maintenant j'ai plus trop envie.

Ens. : T'as plus trop envie. Et qu'est-ce qui fait que t'as, que t'as plus trop envie ?

E2 : [silence] Euh... Je trouve que j'apprends pas beaucoup et que je retiens pas.

Ens. : Tu retiens pas...

E2 : Les autres ils ont un meilleur niveau, ils arrivent à répondre aux questions.

Ens. : Et qu'est-ce qui fait selon toi que c'est plus difficile ? Est-ce tu sais l'expliquer ou... ?

E2 : Non.

Ens. : Non. Est-ce que toi tu travailles le chinois en dehors de la classe, en dehors des cours ? Est-ce que par exemple tu, tu reprends ton cahier ou tu regardes en dehors de la classe de chinois ?

E2 : Non.

Ens. : Non ? Est-ce que tu as env.. Est-ce que ça t'intéresse ou pas tant que ça finalement de... ?

E2 : Pas tant que ça finalement.

Ens. : Pas tant que ça.

E2 : Au début, ça m'intéressait, mais maintenant plus.

Ens. : Ça t'intéresse plus ? Et est-ce que tu sais dire pourquoi ?

E2 : Non pas trop.

Ens. : Non. Ça te... Par exemple le fait que tu aies une mamie, une grand-mère qui puisse te parler le chinois, ça t'incite pas plus que ça à apprendre le chinois ?

E2 : Non.

Ens. : Non. D'accord. Et alors quand tu as commencé les cours de chinois dans les premiers, donc au CE1, je sais pas si tu te rappelles très bien, mais euh, au tout début, qu'est-ce que t'en as pensé de l'apprentissage du chinois ?

E2 : Je sais plus.

Ens. : Tu sais plus ? Est-ce que tu te souviens à quel moment t'as commencé à penser que c'était, que ça t'intéressait plus ? Tu sais à quel âge ou dans quelle classe ?

E2 : En CM1.

Ens. En CM1. Et est-ce que tu saurais dire ce qu'il s'est passé en CM1 ou à ce moment-là, ce qui a fait que tu, t'as plus eu tellement envie. Que ça t'a... ?

E2 : C'était peut-être un autre fonctionnement.

Ens. : C'est le changement de fonctionnement ? Et alors, qu'est-ce qui a changé dans le fonctionnement ?

E2 : Ben avant, en CE2 y avait une maîtresse que je connaissais et elle faisait les « grandes murailles » et après on pouvait les passer.

Ens. : Qu'est-ce que c'est les grandes murailles ? Tu peux m'expliquer ? Je connais pas.

E2 : C'est un diplôme, euh, t'as une fiche et y a les caractères qu'il faut apprendre.

Ens. : D'accord. Et donc qu'est-ce qui se passait, tu apprends les caractères et ensuite ? Qu'est-ce qui se passe ?

E2 : On faisait la dictée à l'école.

Ens. : La dictée. Et ça, ça se faisait plus en CM1 après, c'était terminé ? Et ça c'était vraiment intéressant pour toi, d'apprendre les... Parce qu'en CM1 tu continuais aussi à apprendre les caractères ou c'était... ?

E2 : Je me souviens plus trop.

Ens. : Tu te souviens plus trop, en tout cas c'était le fonctionnement qui était plus le même. Et qu'est-ce que tu pensais de la maîtresse que tu avais en CE2 ? Qu'est-ce que t'as ressenti quand t'as su que ce serait plus elle qui donnerait les cours ?

E2 : Je sais plus trop.

Ens. : Tu sais plus trop. Est-ce qu'il y a une autre langue qui t'intéresse, que t'aimerais bien apprendre, peut-être euh... ?

E2 : L'espagnol.

Ens. : L'espagnol. Alors, pourquoi l'espagnol ? Tu sais ?

E2 : Parce que mon père il est aussi d'origine espagnole.

Ens. : Ah il est aussi d'origine espagnole ! Et est-ce qu'il te parle espagnol à la maison ?

E2 : Non.

Ens. : Non. Est-ce que tu as des occasions de parler espagnol, peut-être avec de la famille ?

E2 : Non.

Ens. : D'accord. Et donc, tu penses que tu auras la possibilité d'apprendre l'espagnol ?

E2 : Oui.

Ens. : Oui. Et tu penses que tu pourras l'apprendre dans quel cadre ? A l'école, en dehors de l'école ?

E2 : Au collège.

Ens. : Au collège. D'accord. Et est-ce que tu penses que c'est possible, d'apprendre le chinois au collège ?

E2 : Dans le collège où je vais aller non.

Ens. : Et est-ce que tu penses que ça a joué dans l'intérêt que tu as pour le chinois ? Le fait de savoir que tu pourras pas continuer, est-ce ça a eu un impact sur toi finalement ou pas tant que ça ?

E2 : Pas tant que ça.

Ens. : Pas tant que ça. D'accord. Et est-ce que, en dehors de l'école, tu as des activités en lien avec la Chine, le chinois, au-delà du fait d'aller voir, ta, ta grand-mère et d'être avec ta maman d'origine chinoise. Mais est-ce qu'il y a des choses, des activités que tu pratiques en dehors de l'école qui ont un lien avec la culture chinoise ?

E2 : Non.

Ens. : Non. Quand je dis « la culture chinoise », je pense par exemple à écouter des chansons, regarder des dessins animés, peut-être en chinois ou qui se passe en Chine ou des films ?

E2 : Non.

Ens. : Non. D'accord. Une question que je me pose, est-ce que tu montres ton cahier à ta famille, ton cahier de chinois, est-ce que tu le ramènes à la maison parfois ?

E2 : Pas souvent.

Ens. : Pas souvent. Et quand tu le ramènes, qu'est-ce qu'on te dit ou qu'est-ce que tu dis, toi, quand tu montres ton cahier ?

E2 : Je l'ai jamais montré.

Ens. Tu l'as jamais montré. Et est-ce qu'on te l'a déjà demandé, par exemple ta maman ou ta grand-mère.

E2 : Ma grand-mère elle me l'a demandé une fois.

Ens. : Et tu l'as pas montré ?

E2 : Si.

Ens. : Si. Alors, qu'est-ce qu'elle t'a dit ? Tu te souviens ?

E2 : Bah elle m'a fait un peu réviser mais j'ai pas retenu.

Ens. : T'as pas retenu. Parce qu'il faut beaucoup réviser pour retenir, c'est pas évident. Hum, d'accord, et donc en dehors de l'école t'as jamais vraiment l'occasion de pratiquer si ce n'est avec ta grand-mère, même avec ta maman t'as pas eu envie de parler chinois ?

E2 : Non.

Ens. : Non. D'accord. Et donc est-ce que tu es contente quand c'est l'heure du cours de chinois ?

E2 : Non.

Ens. : Non ? C'est ce que tu m'avais dit tu as deux professeurs et tu ressens la même chose quel que soit le professeur ?

E2 : Oui mais je préfère P2.

Ens. : Oui, pourquoi ?

E2 : Je sais pas trop. Je le trouve plus sympa.

Ens. : Et imagine si t'avais des cours de chinois que avec P2, est-ce que t'aurais plus envie d'aller au cours de chinois ou ça change pas tant que ça ?

E2 : Ça change pas tant que ça.

Ens. : Ça change pas tant que ça. D'accord. Et alors, imagine je te donne un super pouvoir, je te donne une baguette magique, qu'est-ce que tu changerais dans les cours de chinois pour que ce soit super, que t'aies envie de continuer ?

E2 : Je sais pas.

Ens. Tu sais pas, non ? Et sinon quelle matière tu préfères à l'école ?

E2 : J'aimerais apprendre l'anglais mais j'ai jamais appris.

Ens. : T'as jamais appris, donc t'aimerais bien quand même apprendre l'anglais, l'espagnol, les langues t'intéressent quand même, les langues étrangères, t'aimerais bien en apprendre d'autres. Euh, c'est juste que le chinois t'as pas accroché plus que ça en fait.

E2 : Hum [*valide*].

Ens. : Et est-ce que tu imagines que l'apprentissage de l'anglais ou de l'espagnol va être différent de l'apprentissage du chinois ?

E2 : Je sais pas.

Ens. : Tu sais pas. Et est-ce que tu fais de l'anglais dans ta classe ?

E2 : Non.

Ens. : Et y a pas des petites chansons, des rituels... ?

E2 : Des petites chansons, mais généralement, c'est ceux qui font anglais.

Ens. : Et comme toi tu fais chinois tu ne fais pas ça ? Est-ce que tu préférerais être avec ceux qui font de l'anglais ou aller en cours de chinois ?

E2 : Je préférerais être avec ceux qui font anglais.

Ens. : Et c'est lié à la langue, parce que c'est de l'anglais ou c'est lié à ce qu'ils font pendant l'anglais, tu me dis qu'ils chantent par exemple, c'est lié à ce qu'ils font ou à la langue en elle-même ?

E2 : A la langue. D'accord.

Ens. : Vous chantez des fois dans les cours de chinois ?

E2 : Oui, des fois.

Ens. : Vous avez fait un spectacle en chinois, y a quelques semaines vous avez fait un spectacle pour l'école. Tu participais ?

E2 : Oui.

Ens. : Qu'est-ce que t'en as pensé ?

E2 : Bah que j'ai pas eu beaucoup de texte. [*texte de théâtre*]

Ens. : T'aurais aimé avoir plus de texte ?

E2 : Oui.

Ens. : Du coup, t'étais quand même contente de préparer ce projet ou ça t'était un petit peu égal ?

E2 : Ça m'était un peu égal.

Ens. : D'accord.

## PRESENTATION DU CAHIER

Ens. : Est-ce que tu me montrerais ton cahier ? Tu me dis ce que tu as envie de me dire sur ton cahier, je te laisse feuilleter les pages et si tu veux me raconter un petit peu... [*coupé par E2*]

E2 : Là, c'est les étapes.

Ens. : C'est les étapes, d'accord. Qu'est-ce que c'est les étapes, que je comprenne ?

E2 : C'est la route de la soie. Dans une étape y a pleins de caractères à apprendre et ensuite on fait les dictées et on fait aussi à l'oral.

Ens. : D'accord, le début de la route de la soie c'est Venise, c'est pour ça que là c'est à Venise.

E2 : Là il faut écrire les caractères.

Ens. C'est ce que tu as fait là ? C'est très appliqué. Wahou. C'est difficile de faire les caractères comme ça ?

E2 : Certains non.

Ens. : Donc certains oui ? [*rire*] Et donc, ça qu'est-ce que ça veut dire ? Je parle pas du tout le chinois.

E2 : Je sais pas trop...

Ens. : Y en a un dont tu te souviens du sens ?

E2 : Ça c'est « je », « être », la négation et ça c'est « tu ».

Ens. : Donc ça sert par exemple à dire « je suis » ou « je ne suis pas ». Ça sert à composer comme ça les phrases ?

E2 : Oui.

Ens. : D'accord.

E2 : Ça c'est l'autre feuille, après ça je me souviens plus de ce que c'était.



Ens. : C'est pas grave. Tu as écrit « la pomme », est-ce que c'est en lien avec la pomme ?

E2 : Je pense que c'était le caractère.

Ens. : Ah le caractère, d'accord.

E2 : Là c'était la deuxième étape. [feuillette].

Ens. : Ah ça c'est les caractères, tu es du coup passée du crayon au stylo.

E2 : Donc là c'était les numéros. Et après on a commencé à faire des dialogues.

Ens. : Et ça ton professeur, il l'a regardé ? Ce que tu as écrit ?

E2 : Non.

Ens. : Non.

E2 : C'est P1 qui fait les dialogues, P2 il donne plus des fois des fiches. Ça c'était la troisième étape.

Ens. : Et qu'est-ce que tu penses de ces fiches ? C'est agréable à faire ? T'aimes bien ?

E2 : Ben en fait, faut lire et j'arrive pas.

Ens. : Et est-ce qu'il vous aide ?

E2 : Des fois quand il y a un élève qui est bloqué, mais sinon il faut savoir faire tout le dialogue.

Ens. : Et quand tu dis qu'il faut savoir, ça veut dire qu'il vous interroge ? Comment ça se passe ?

E2 : Des personnes lèvent le doigt et ensuite il interroge.

Ens. : Et quand on lève pas le doigt du coup, on n'est pas interrogé ?

E2 : Pas souvent.

Ens. : Pas souvent, et toi t'aimes bien participer en classe ?

E2 : Ben, pour des trucs faciles parce que quand c'est difficile après je suis coincée.

Ens. : Et sur l'écrit comment tu te sens ? Tu te sens à l'aise, t'aimes bien faire ça ?

E2 : Pas trop. Ça je me souviens plus ce que c'était. [feuillette].

Ens. : C'est toi qui a inventé ça ? [montrant une phrase écrite] Ou t'as recopié ?

E2 : J'ai recopié. Septième étape [feuillette] et là c'est fini.

Ens. : Et t'aimerais voyager en Chine ?

E2 : Non, ah si juste pour voir les pandas.

Ens. : [rire]. On peut en voir au zoo des pandas. En tout cas pour quelqu'un qui a pas trop envie de faire du chinois ton cahier il est appliqué. Qu'est-ce que t'en penses toi ?

E2 : J'aime faire les choses en m'appliquant sinon après on s'y retrouve plus.

Ens. : C'est tout à ton honneur, surtout pour quelqu'un qui aime pas trop. Et est-ce que tu l'as dit à tes parents que tu voulais plus faire du chinois ?

E2 : Oui, mais ils m'ont dit qu'il reste deux mois et ils l'ont dit au professeur de chinois.

FIN DE L'ENREGISTREMENT

~ ~ ~

Entretien avec élève E3 – CE2 (5)

**DEBUT DE L'ENTRETIEN**

Ens. : Tu es E3, quel âge tu as ?

E3 : Huit ans.

Ens. : Huit ans. Tu es en quelle classe ?

E3 : CE2.

Ens. : En quelle classe tu as commencé à apprendre le chinois ?

E3 : Cette année.

Ens. : Toi, t'as commencé cette année, contrairement à d'autres. Sauf que toi, tu as commencé, c'est ta première année. D'accord. Et qu'est ce qui t'a donné envie d'apprendre le chinois ?

E3 : [*silence car quelqu'un entre dans la salle*]

Ens. : Si tu veux on peut attendre.

E3 : Je voulais apprendre la langue chinoise pour parler chinois et pour parler aux Chinois.

Ens. : Et est-ce que tu avais déjà eu l'idée, tu étais en CE1, tu étais à Chengdu en CE1 ?

E3 : Depuis la maternelle

Ens. : Depuis la maternelle. Alors, tu sais pourquoi tu n'as pas commencé en CE1 ?

E3 : Non, je voulais le faire mais ma mère elle savait pas qu'il y avait chinois donc..

Ens. : Donc t'avais pas pu t'inscrire ? C'est ça ?

E3 : Hum [*valide*].

Ens. : Et qui est-ce qui a choisi en fait, d'apprendre le chinois ? C'était plutôt toi qui avait envie ? C'était plutôt tes parents ? Les deux ?

E3 : C'est moi.

Ens. : C'était toi. Est-ce qu'il y a quelque chose qui a déclenché le fait d'avoir envie d'apprendre le chinois ?

E3 : Non, juste comme ça, pour voir des copains aussi.

Ens. : Des copains ? Tes copains, tes copains de CE1, ils faisaient chinois ?

E3 : Humhum [*valide*].

Ens. : Et tu penses que c'est plus ça qui t'as, qui t'a donné envie ou c'est plus d'autres choses ?

E3 : C'est plus de voir mes copains.

Ens. : C'est plus de voir tes copains. Et à côté de ça, est ce que tu as déjà peut-être eu l'occasion de voyager en Chine ou est-ce que tu as peut-être quelqu'un de ta famille qui... [*coupé par E3*]

E3 : Oui.

Ens. : Oui ?

E3 : Oui, j'ai envie d'aller en Chine.

Ens. : Mais jusqu'à présent tu n'es pas allé en Chine. T'as jamais eu l'occasion. T'as quelqu'un qui parle chinois par exemple ou non ?

E3 : Non.

Ens. : D'accord. Et qu'est-ce que tu as pensé des cours de chinois, toi qui a commencé cette année ? Qu'est-ce que tu as pensé des cours de chinois ?

E3 : Je trouve que c'est bien.

Ens. : Que c'est bien.

E3 : J'arrive à m'en sortir et voilà...c'est tout.

Ens. : T'avais des doutes sur le fait que tu arrives à t'en sortir ?

E3 : Non.

Ens. : Non ? Parce que ceux qui ont commencé l'année dernière ils en savent plus de choses *a priori* non ? Pour toi, prendre les choses en cours de route ça t'a posé aucun problème, d'arriver comme ça en CE2 ?

E3 : Non.

Ens. : Même pas peur ! Ben Ecoute... Bravo ! Est-ce que parfois, certains jours, t'as pas trop envie d'aller, d'aller aux cours de chinois ? Est-ce que ça t'arrive de dire : « Bof je suis pas très motivé aujourd'hui, je n'ai pas tellement envie d'y aller. » ? Est-ce que ça t'est déjà arrivé de te dire : « Je ne suis pas d'humeur je préfère rester en classe. » ?

E3 : Non.

Ens. : Non, ça n'était jamais arrivé. Et toi tu as plutôt envie de continuer à apprendre le chinois ou t'aimerais bien faire autre chose ?

E3 : J'aimerais bien continuer le chinois.

Ens. : Est-ce qu'il y a une autre langue que tu aimes beaucoup beaucoup beaucoup, à part le chinois ? Le français peut être ou une autre langue qui t'intéresse ? Non ?

E3 : Non.

Ens. : D'accord. Et est-ce que tu pratiques en dehors de l'école, est-ce que tu as des activités qui ont un lien avec la Chine, avec la langue chinoise ?

E3 : Oui ! Une fois je suis allé à un restaurant chinois, j'ai mangé avec des baguettes.

Ens. : Ah !!! Qu'est-ce que t'en as pensé ?

E3 : Ben, c'était bien, mais j'arrivais pas à manger avec les baguettes.

Ens. : Ça t'a plu la nourriture ?

E3 : Oui mais je me souviens plus de ce que j'ai mangé.

Ens. : Et est-ce que parfois, à la maison ou ailleurs, tu écoutes des chansons ou tu regardes des dessins animés qui ont un lien avec la Chine ? Pas forcément chinois mais peut être des des des... [coupé par E3]

E3 : Non, mais pour la nouvelle année j'ai appris des chansons en chinois.

Ens. : Alors est-ce que tu les as apprises à l'école. Ou est-ce que c'était en dehors de l'école ?

E3 : A l'école.

Ens. : Et ton cahier tu le montres parfois à ta famille, tes parents... ? Je ne sais pas, si tu as des frères et sœurs ? Est-ce que tu montres parfois ton cahier à la maison ?

E3 : Des fois j'ai envie mais j'oublie de le sortir.

Ens. : Et est-ce que parfois à la maison on te demande de montrer ton cahier ? Est-ce qu'ils te sollicitent, est-ce qu'ils aimeraient voir de temps en temps ce que tu fais ?

E3 : Non.

Ens. : Non. D'accord. Et toi tu aimerais bien le montrer à tes parents, même si tu oublies parfois ?

E3 : Oui.

Ens. : Et si tu le montrais à tes parents, qu'est-ce que tu leur dirais ?

E3 : Je sais pas.

Ens. : Tu sais pas. Et qu'est-ce que tu ressentirais ? Est-ce que tu te sentirais content, fier, un peu gêné ?

E3 : Content.

Ens. : Content. Et est-ce que y a quelqu'un d'autre à la maison qui apprend le chinois, à part toi ?

E3 : Ben moi je leur dis des mots des fois.

Ens. : Ah, tu dis des mots en chinois et qu'est-ce que tu leur apprends ?

E3 : Je leur dis comment on dit un « ananas ». Je leur apprends « café », « Fanta », « chocolat », « hamburger », et pleins d'autres trucs.

Ens. : Ahh ! Et qu'est-ce qu'ils te disent quand tu leur apprends des mots ?

E3 : Ils me disent : « vas-y, dis-le ! ».

Ens. : Et qu'est-ce que tu ressens quand tu l'as dit ?

E3 : Je sais pas.

Ens. : Tu sais pas. T'es content, quand on te demande ?

E3 : Un peu content.

Ens. : Et est-ce qu'on te félicite quand tu parles ou est-ce que c'est normal ?

E3 : Oui, on me félicite.

Ens. : D'accord. Et là tu serais capable de me dire quelque chose en chinois ? Moi qui ne parle pas du tout chinois ? Je sais dire « Nijao ». Toi tu saurais me dire quelque chose ?

E3 : Je sais pas dire des phrases.

Ens. : Pas une phrase, juste un petit mot, comme ça.

E3 : Humhum [*rire gêné*]. Je sais pas...

Ens. : Tu sais pas, bon c'est pas grave.

E3 : Je sais pas quel mot dire.

Ens. : Mais y en a qui te viennent à l'esprit ?

E3 : Non.

Ens. : Bon et quand c'est l'heure du cours de chinois, qu'est-ce que tu ressens ?

E3 : Je me dis qu'il est bien.

Ens. : Qu'est-ce que tu veux dire quand tu dis : « je pense qu'il est bien » ? Tu parles de ton professeur ?

E3 : Oui.

Ens. : C'est qui ton professeur ?

E3 : La fille, je sais plus son nom. [*sans doute P3*]

Ens. : Est-ce que t'es content quand c'est l'heure du chinois ?

E3 : Très content.

Ens. : Et si ton professeur devait changer, mais si c'était plus P3, qu'est-ce qui se passerait ? Si c'était quelqu'un d'autre ?

E3 : Je serais pas content !

Ens. : Tu serais pas content !

E3 : A part si c'est un professeur que je connais et je connais les trois professeurs.

Ens. : D'accord, donc il faudrait que ce soit un des trois que tu connais déjà. Et imagine je te donne un super pouvoir, je te donne une baguette magique, qu'est-ce que tu changerais pendant les cours de chinois ? Qu'est-ce que t'aimerais qui soit différent ?

E3 : Qu'on ait toujours des autocollants !

## PRESENTATION DU CAHIER

Ens. : Qu'est-ce que c'est les autocollants, tu me racontes ?

E3 : Tu gagnes des autocollants, et quand t'en gagnes dix tu gagnes une carte et vingt t'as un objet.

Ens. : Donc toi t'en as combien ?

E3 : Trente-sept !

Ens. : Wahou, donc tu as déjà gagné un objet, c'était quoi ?

E3 : Mais je sais plus ce que c'était. Mais j'ai eu des cartes, une carte postale en tapette à mouche et j'ai eu ce qui sert à repérer les pages.

Ens. : Un marque-page.

E3 : Oui.

Ens. : Et donc les autocollants c'est quand on participe ou c'est quand on fait bien un exercice ? Comment je fais pour obtenir un autocollant ?

E3 : On peut avoir des bonus !

Ens. : D'accord. C'est ceux qui sont comme des fleurs, les bonus ?

E3 : Non. C'est pareil. C'est juste qu'il faut être sympa et gentil et faire bien le travail.

Ens. : Et toi avec trente-sept autocollants qu'est-ce que t'en penses ?

E3 : Je peux en avoir cinquante.

Ens. : Et dans la classe, qui est-ce qui a le plus d'autocollants ?

E3 : Y en a un il en a déjà cinquante et un autre dix-sept.

Ens. : Et vous les mettez tout le temps en première page ?

E3 : Oui.

Ens. : Et sinon, toi, ta matière préférée à l'école c'est quoi ?

E3 : Les mathématiques

Ens. : Et pourquoi tu aimes les mathématiques ?

E3 : Parce qu'il y a les calculs et que je suis fort en calcul. Les multiplications et les « plus », j'aime pas trop les « moins », mais j'ai pas encore appris la division.

Ens. : D'accord, ça te plaît. Et par rapport au chinois, tu dirais que c'est encore plus cool ou un tout petit peu moins cool ?

E3 : Ben là on apprend juste le langage, c'est pas une matière.

Ens. : Et ça, qu'est-ce que t'en penses alors ? T'as l'air un peu déçu ? Ça veut dire que t'as pas appris à écrire ?

E3 : Si j'apprends à écrire et un peu à lire mais sinon y a juste ça.

Ens. : Et tu trouves ça facile ou difficile ?

E3 : Lire j'y arrive pas, mais écrire et parler j'y arrive un peu mieux.

Ens. : Et tu trouves ça accessible ou ça demande beaucoup d'efforts pour apprendre ?

E3 : Non ça va.

Ens. : Et est-ce que ton cahier, je sais que tu le prends pas forcément à la maison, mais est-ce que ça t'arrive de le prendre avec toi en dehors des cours de chinois, de regarder pour te remémorer ou pour le plaisir ?

E3 : Oui des fois, quand je rentre dans la classe, je regarde mes autocollants et d'autres pages. [*feuilleète et montre une page de caractères à transcrire*].

Ens. : Tu me montres un peu ce que tu as fait depuis le début ?

E3 : Ça c'est les caractères.

Ens. : C'est toi qui a tracé tous ces caractères ?

E3 : Non, on doit repasser. Ça c'est au début de l'année, les pays c'était y a longtemps, la France, je sais plus comment on dit. Ah si.

Ens. : Comment on dit ?

E3 : « Fargo »

Ens. : « Farven »

E3 : Ça c'est les aliments que j'ai coloriés. « Café » ça se dit comme en français. Et les « toilettes ».

Ens. : Comment on dit « toilettes » ?

E3 : « Césuo ».

Ens. : « Sefoua ». Tu lis bien dis donc !

E3 : Mais c'est parce que c'est écrit dessus.

Ens. : Ah d'accord il y a l'alphabet latin. Et est-ce que à travers l'école, tu sais y a des enfants qui apprennent le français à l'école Montpellier à Chengdu, est-ce que des fois vous échangez avec ces enfants ? Qu'est-ce que t'en penses ? Est-ce que t'aimerais bien leur parler ? Ou ça te va comme ça ?

E3 : Non ça me va.

FIN DE L'ENREGISTREMENT

## DEBUT DE L'ENTRETIEN

Ens. : Tu t'appelles E4, tu as quel âge ?

E4 : 9 ans.

Ens. : Tu es en quelle classe ?

E4 : CE2.

Ens. : En quelle classe tu as commencé à apprendre le chinois ?

E4 : En CE1.

Ens. : En CE1. D'accord. Qu'est-ce qui t'a donné envie de commencer à apprendre le chinois ?

E4 : En fait, J'avais pas trop envie et j'étais déjà inscrite en fait, je ne sais pas pourquoi.

Ens. : Tu sais pas qui, euh, comment ça s'est passé l'inscription. Est-ce que... C'est quoi, c'est tes parents qui avaient envie, plutôt toi ?

E4 : Ben, ni moi ni mes parents hein.

Ens. : On t'a inscrite comme ça... [coupé par E4]

E4 : Je sais pas c'est qui qui m'a inscrit.

Ens. : C'est l'école qui a décidé ?

E4 : Ben en fait, le premier jour, ben en fait, on m'a appelée : « E4, viens faire chinois ! », alors que je me suis pas inscrit.

Ens. : Ah. Et alors qu'est-ce que t'en as pensé ? Qu'est-ce que tu t'es dit ?

E4 : Moi je ne voulais pas trop faire.

Ens. : Et est-ce que tu l'as dit alors ? Tu l'as dit à quelqu'un : « Tiens j'ai pas tellement envie de faire du chinois. » ?

E4 : Non, mais après, ben en fait, maintenant, j'aime plus trop.

Ens. : T'aimes plus trop. Et est-ce qu'au début t'aimais bien quand t'as commencé ?

E4 : Pas trop.

Ens. : Pas trop. Tu sais pourquoi t'as pas trop aimé ?

E4 : Parce qu'en fait, c'est qu'on faisait des trucs que j'aimais pas trop. Il y avait juste un jeu que j'ai aimé en fait.

Ens. : Il y a quand même un jeu que t'aimais ? C'était quoi ce jeu, ça consistait en quoi ?

E4 : En fait, on avait une petite fiche, y avait des caractères chinois. Et parce qu'en fait, P3 va écrire des caractères chinois sur le tableau et sur notre feuille on le barre et quand on a tout barré on doit dire bingo et après on a une petite surprise.

Ens. : Ah le bingo ! D'accord. Et ça c'était amusant ?

E4 : Oui.

Ens. : Et il y a d'autres choses que tu as aimé au début quand t'as commencé à... ? [coupé par E4]

E4 : Ben, c'est l'écriture, comme ça, j'aime bien. [montre son exercice de calligraphie]

Ens. : Ça, et pourquoi t'aimes bien, l'écriture ? Ah, c'est appliqué, c'est toi qui a écrit tout ça ?

E4 : Oui, juste les trucs en bleu. En fait, si j'aime c'est qu'on doit juste écrire et c'est tout.

Ens. : C'est un peu comme du dessin, c'est plutôt agréable ?

E4 : Humhum [*valide*].

Ens. : Et est-ce tu as appris un petit peu à dire des mots ?

E4 : Oui j'ai appris des mots à dire.

Ens. : Est-ce que y en a comme ça qui viennent spontanément ? Moi je parle pas du tout chinois, si je te demandais de m'apprendre un mot ou deux en chinois tu... [*coupé par E4*]

E4 : Euh « nijao », ça veut dire bonjour.

Ens. : « nijao ».

E4 : « trowshe », ça veut dire maître.

Ens. : « troshe ».

E4 : Et euh « shin shua », ça veut dire asseyez-vous. Et « sié sié », ça veut dire merci.

Ens. : D'accord tu connais quand même pleins de mots. Et tu comprends quand le professeur il parle chinois ? Est-ce que toi, tu comprends ce qu'il dit... ?

E4 : Quand il parle français oui, mais quand c'est chinois, des fois, mais pas trop.

Ens. : Est-ce que tu crois que les autres enfants comprennent ce qu'il raconte ?

E4 : Ben y en a, y a X en fait, elle connaît très bien le chinois.

Ens. : Ah... Et pourquoi elle connaît bien le chinois, elle ?

E4 : Je sais pas.

Ens. : Tu sais pas, d'accord. Et t'aimerais bien, toi, connaître le chinois ?

E4 : Pas trop parce que je voulais pas en faire !

Ens. : Oui, tu voulais pas en faire. Et dehors de l'école, est-ce que tu as quand même, malgré tout, des activités qui ont un lien avec la Chine ou le chinois ? Des dessins animés, des chansons, qui parlent de la Chine, le restaurant chinois... ?

E4 : Non et non, j'y vais pas.

Ens. : D'accord et est-ce qu'il y a une langue peut être qui t'intéresse plus que le Chinois, une langue étrangère ?

E4 : L'anglais.

Ens. : L'anglais. T'aimerais bien faire de l'anglais.

E4 : Oui, avec la maîtresse.

Ens. : Et t'es contente quand tu fais de l'anglais ?

E4 : Ben en fait j'en fais pas, parce que je fais du chinois.

Ens. : Ah... Et du coup, tu préférerais rester avec les autres pour faire de l'anglais ?

E4 : Oui.

Ens. : Oui. Tu l'as. Est-ce que tu l'as dit, ça à tes parents que t'avais plus envie de faire du chinois ?

E4 : Ben oui, en fait ils ont essayé de me désinscrire mais on peut pas ils nous ont dit.

Ens. : Ah on peut pas se désinscrire ? Et tes parents ça leur pose pas de problèmes que t'arrêtes ?

E4 : Ben en fait, euh, comme je voulais pas faire du chinois, eux aussi ils voulaient pas que je fasse du chinois.

Ens. : Ils te soutiennent, d'accord.

E4 : Oui.

Ens. : Euh, et malgré tout, est-ce que ton cahier de chinois, tu le montres à tes parents, à quelqu'un de ta famille ?

E4 : Des fois oui, à mes parents et à ma petite sœur.

Ens. : Et alors, qu'est-ce qu'ils te disent quand tu leur montres ?



E4 : Ben, il dit : « T'écris bien chinois. ».

Ens. : Et toi qu'est-ce que tu ressens quand ils te disent ça ?

E4 : Ben, j'suis contente.

Ens. T'es contente. Et toi qu'est-ce que tu leur dis quand tu montres le cahier, tu leur commentes des choses ? Tu leur dit des choses ?

E4 : Ben je leur dis : « Regardez comment j'écris ! ».

Ens. : Ouais. D'accord.

E4 : Et après je leur montre tout ce que j'ai gagné et ce que j'ai eu là-bas.

Ens. : Et qu'est-ce que t'as gagné ?

E4 : Un éventail, un stylo, un marque-page.

Ens. : Qu'est-ce qu'il faut faire pour gagner tout ça ?

E4 : Il faut avoir des autocollants.

Ens. : Tu me montres ? T'as combien d'autocollants ?

E4 : Trente.

Ens. : Trente autocollants ! C'est chouette. Et donc pour gagner un autocollant, qu'est-ce qu'il faut que je fasse moi ?

E4 : Ben il faut que tu répondes à beaucoup de questions. Que par exemple si P3 t'interroge à l'écriture d'un caractère sur le tableau, tu réponds : « C'est ça le caractère. ». Et aussi que ton comportement, que tu bavardes pas, ben t'as un autocollant.

Ens. : Est-ce que l'autocollant, on te le donne à la fin de la classe ou est-ce qu'on te le donne quand t'as donné une bonne réponse, quand on se dit : « Tiens vraiment là ! ».

E4 : Non c'est à la fin du cours de chinois.

Ens. : D'accord. Et toi ça te semble juste comme, comme système ? Est-ce que t'as l'impression que quand tu participes bien, que effectivement tu sais bien, tu as un autocollant ou est-ce que parfois tu dis : « J'aurais mérité un autocollant et je l'ai pas eu... » ?

E4 : Ben moi, moi en fait, si je réponds à une bonne question, j'ai directement un autocollant.

Ens. : Et toi qu'est-ce que t'en penses de ce système des autocollants ? Tu penses que c'est une bonne idée ?

E4 : Ben oui, parce que P3 a aussi un cahier pour marquer tous les autocollants si on en perd un, c'est pas grave.

Ens. : Et est-ce que toi, le fait de gagner des autocollants, ça te donne envie d'aller en cours de chinois ?

E4 : Euh... non.

Ens. : Non. D'accord, c'est pas plus que ça. D'accord, hum... [*silence*]. Et t'as jamais l'occasion en dehors de l'école de parler chinois avec d'autres personnes ?

E4 : Si des fois je vois des chinois dehors et je leur dis « nijao ».

Ens. : Et ils te répondent ?

E4 : Oui.

Ens. : Et t'es contente quand tu peux dire bonjour à quelqu'un ou... ?

E4 : Oui un peu.

Ens. : Et est-ce que t'es contente de retrouver ton professeur de chinois, enfin quand l'heure du chinois arrive, est-ce que t'es plutôt contente ou est-ce que tu te dis : « Arf, encore chinois, j'ai pas envie d'y aller. » ?

E4 : Ben je voulais pas trop aller en chinois moi...

Ens. : Et si on remplaçait ton professeur de chinois par un... par quelqu'un d'autre ?

E4 : Ben ça serait cool, j'aime pas trop P3.

Ens. : Et tu penses que si on changeait de professeur, t'aurais plus envie de faire du chinois ?

E4 : Bof.

Ens. : Et qu'est-ce qu'il devrait avoir le professeur idéal de chinois ?

E4 : Qu'il soit gentil, qu'il donne les autocollants dès qu'on dit une bonne réponse et euh qu'il fasse des jeux cools.

Ens. : T'aimerais plus de jeux, comme le jeu du bingo de tout à l'heure.

E4 : Moi, j'aimerais bien avoir P2.

Ens. : Et si par exemple on te dit : « Écoute, demain, maintenant c'est P2 qui te fait la classe. ». Qu'est-ce que tu dirais ?

E4 : Ben je serai contente.

Ens. : Et est-ce que t'aurais envie d'arrêter le chinois, même si c'était P2 ?

E4 : Ben oui. Un peu. J'aime pas trop pratiquer cette langue.

Ens. : D'accord, donc même si c'était P2, tu serais un peu plus contente mais t'aurais quand même envie d'arrêter.

D'accord. Et toi, ta matière préférée à l'école, qu'est-ce que c'est ?

E4 : Euh, c'est, ben eu, l'art plastique.

Ens. : Les arts plastiques, ah pourquoi ?

E4 : Parce que j'aime bien.

Ens. : T'aimes bien.

E4 : On fait des trucs cools.

Ens. : C'est quoi les trucs cools que vous faites en arts plastiques ?

E4 : Ben j'en ai pas fait beaucoup, en fait, euh, c'était en fait, on prend une feuille avec une craie, après avec un mouchoir enlever et mettre de la peinture dessus.

## PRESENTATION DU CAHIER

Ens. : Tu me montrerais ton cahier de chinois, tu veux bien ?

E4 : Là c'est en fait, une pochette où je garde tout, ce que j'ai gagné. Là y a un marque-page, comme ça.

Ens. : Ah oui, le marque-page. Et c'est toi qui a fabriqué la pochette ?

E4 : Oui. Et là j'ai eu un billet chinois.

Ens. : C'est un vrai billet ?

E4 : Oui.

Ens. : Il est joli. Et y a d'autres élèves qui ont eu des billets ?

E4 : Oui tout le monde pour l'année 2018. Et ça aussi c'est des petits autocollants comme ça, un éventail là. Voilà.

Ens. : Ah super.

E4 : Là j'ai des petites fiches avec tout mon travail, au début de l'année. Ensuite, on a appris des poésies, là des fruits, des trucs à boire et à manger. Là des endroits, là des pays, et là des endroits de l'école.

Ens. : D'accord. Et est-ce qu'en dehors de la classe, ça t'arrive de prendre ton cahier, de le feuilleter, de le regarder ? De le colorier ? Je vois que t'as fait des coloriages ? Est-ce que ça t'arrive de le faire ?

E4 : Non, je fais ça, seulement quand je suis en cours de chinois.

Ens. : D'accord, sinon après tu l'ouvres plus ton cahier.

FIN DE L'ENREGISTREMENT

~ ~ ~

*Entretien avec élève E5 - CMI (2)*

### **DEBUT DE L'ENTRETIEN**

Ens. : Alors, à quel âge tu as commencé à faire du chinois ?

E5 : A 7 ans, en CE1.

Ens. : En CE1. C'était ici, c'était à l'école ici, et tu as commencé à faire du chinois au CE1 alors. Et qui est-ce qui t'as donné envie ou qu'est-ce qui t'as donné envie de faire du chinois au début ?

E5 : Hum... [*silence*].

Ens. : Tu sais pas trop ?

E5 : [*silence*] Je sais pas trop... Si, peut-être les copains.

Ens. : Tu penses que tu t'es dit que comme tous les copains faisaient chinois tu t'es dit : « Bon j'y vais. » ?

E5 : Oui.

Ens. : Okay. Et qu'est-ce que tu as pensé au tout début, en CE1, tu étais encore petit ! Qu'est-ce que tu as pensé au début des premiers cours de chinois ? Tu t'es dit : « Oh wahou super ! » ou tu t'es dit : « Ohlalala. Pfff... ». ?  
Qu'est-ce que tu t'es dit ?

E5 : Euh, je me suis dit que c'est cool.

Ens. : Au début, t'as trouvé ça cool. D'accord. Et du coup, est-ce que tu as eu un moment donné envie d'arrêter en te disant : « Oh là là ! J'ai plus envie de faire ça ! ».

E5 : Euh... Oui, je me suis dit ça aussi.

Ens. : Pourquoi tu t'es dit ça ?

E5 : Euh... [*silence*]

Ens. : Tu peux me raconter, j'entends et ça reste confidentiel.

E5 : Parce que je pense que en fait, je trouve que là c'est un petit peu plus dur en ce moment.

Ens. : Ah, tu trouves que c'est plus difficile, ça demande plus de travail à la maison. J'ai vu que vous aviez des exercices de copies, de graphisme et tout ça, ça doit être long à faire. J'ai vu les pages, elles sont très grandes. D'accord. Et est-ce que là, tu as envie de continuer le chinois, soit là à l'école soit au collège ?

E5 : Non, pas au collège.

Ens. : Non tu ne vas pas continuer au collège le chinois. Mais cette année, tu continues jusqu'au bout ?

E5 : Euh... Oui, je vais jusqu'au bout, mais l'année prochaine je pense que je vais arrêter.

Ens. : Pourquoi ?

E5 : [*silence*]

Ens. : Parce que c'est trop compliqué ? Parce que t'en as marre ?

E5 : C'est déjà compliqué, euh. Et j'ai déjà vu les CM2 travailler et je me suis dit que peut-être ça serait super dur alors.

Ens. : Tu as vu les CM2 travailler. Et tu trouves que c'est trop difficile ou c'est les cours qui t'ennuient ?

E5 : Non, je trouve ça trop difficile.

Ens. : D'accord, et du coup tu n'as plus envie de continuer.

E5 : Voilà.

Ens. : Et est-ce qu'il y a une autre langue qui te donnerait envie de travailler ?

E5 : Oui, beaucoup d'autres langues !

Ens. : Ah !!! Beaucoup d'autres langues. Donc le chinois c'est pas ton truc mais d'autres langues peut-être ? Quoi comme langues ?

E5 : L'espagnol, l'italien... [*silence*]

Ens. : Donc les autres langues étrangères elles t'intéressent, l'espagnol, l'italien. Mais qu'est-ce qui fait que le chinois, bof ? C'est parce que tu trouves ça trop dur ? Au niveau de l'écriture ? Je sais pas ?

E5 : Euh non, je trouve ça dur à l'oral.

Ens. : Ah, tu trouves ça dur à l'oral. Pourquoi tu trouves ça dur à l'oral ? Moi je fais pas de chinois, mais je pense que c'est très difficile le chinois.

E5 : Ben, il faut mémoriser, euh mémoriser pleins de choses. Oui... et c'est dur.

Ens. : C'est difficile de tout remettre en place dans la tête pour parler avec le professeur de chinois. D'accord. Et sinon, en dehors de l'école est-ce que tu participes, à la maison, au centre aéré si tu y vas, à des activités qui sont en lien avec la Chine ?

E5 : Non.

Ens. : Pas du tout. A la maison tu fais pas euh, quelque chose qui, qui est en rapport avec la Chine ? Manger au restaurant chinois, regarder des dessins animés ou écouter, euh, de la musique ?

E5 : Non.

Ens. : Et tu montres des fois ton cahier de chinois à papa, maman ou est-ce que c'est eux qui te demandent ou comment ça se passe ?

E5 : Euh non, je montre pas le cahier.

Ens. : Tu ne montres pas le cahier. Pourquoi ?

E5 : Ben... Si ils demandent si mais sinon je montre pas le cahier.

Ens. : Et s'ils te demandent qu'est-ce que tu leur dis ?

E5 : Euh, si ils demandent, je donne le cahier et voilà.

Ens. : Et tu leur expliques ?

E5 : Non.

Ens. : Et est-ce que tu parles le chinois en dehors, avec tes copains, avec papa et maman ?

E5 : J'apprends des petits mots à papa et maman, mais après euh, en dehors, euh, à l'extérieur, non.

Ens. : Et ils te demandent papa et maman de parler chinois à la maison ?

E5 : Au début oui.

Ens. : Et comment ils réagissent quand tu parles chinois ? Ils sont contents, ils sont contents quand tu leur apprends des mots ?

E5 : Oui.

Ens. : Ok. Et est-ce que tu es content quand tu vas en cours de chinois, de retrouver ton professeur de chinois ? Ou est-ce que tu es content quand l'heure du chinois arrive ou pas du tout ?

E5 : [*silence*]

Ens. : Ou ça t'ennuie... ou ça te stresse, je sais pas ?

E5 : Non, je suis un peu content.

Ens. : D'accord t'es plutôt content, pourquoi t'es un peu content ?

E5 : [*silence*]

Ens. : Tu sais pas trop ? Si t'es content d'y aller pourquoi tu veux arrêter le chinois ?

E5 : J'aime bien le cours mais je trouve que ben des fois c'est trop dur.

Ens. : D'accord. Et si ton professeur, P2, et avant, c'était qui ton professeur avant ?

E5 : P1.

Ens. : D'accord. Et si jamais y avait ni P2, ni P1, ni P3, s'il y avait un nouveau professeur de chinois qui arrivait, comment tu réagiras ? Tu serais content, tu serais pas content ?

E5 : Stressé.

Ens. : Tu serais stressé ? Pourquoi ?

E5 : Euh... Parfois y a des professeurs qui sont trop sérieux et hum voilà.

Ens. : Tu veux dire par sérieux, des professeurs qui sont stricts, sévères ?

E5 : Oui, ça me ferait un peu peur.

Ens. : Et si là, aujourd'hui, si t'avais des supers pouvoirs, qu'est-ce que tu changerais dans le cours pour que ça soit mieux ?

E5 : Euh... [*silence*]... Hum... J'ai pas d'idées.

Ens. : Je sais pas dans le cahier, des activités.

E5 : Non.

Ens. : Tu changerais pas ?

E5 : Non je changerais rien... je crois.

Ens. : D'accord. Et sinon qu'est-ce que c'est là en ce moment ta matière préférée à l'école ?

E5 : C'est les mathématiques !

Ens. : Les mathématiques ? Pourquoi ça ?

E5 : Ben j'aime bien les calculs.

Ens. : Ah super !!!

E5 : J'aime bien aussi parce que c'est facile.

Ens. : D'accord. Et du coup, est-ce qu'il y a une autre matière que t'aimes ?

E5 : Les sciences aussi, parce que c'est facile.

## **PRESENTATION DU CAHIER**

Ens. : D'accord. Et est-ce que tu peux me montrer ton cahier ? Si tu veux, tu n'es pas obligé.

E5 : D'accord.

Ens. : Tu peux tourner les pages et me raconter un petit peu, tu me dis ce que tu as envie de me dire.

E5 : Oui. Ça c'est l'écriture.

Ens. : Ah ben t'as tout rempli presque ! Bravo ! Et ça qu'est-ce que c'est ces feuilles-là ?

E5 : Et en fait c'est dans les étapes, une, deux, et après y a Istanbul, c'est avec la route de la soie. Ca c'est avec P1, pour le vocabulaire et là aussi pour apprendre les caractères.

Ens. : Et aussi peut-être pour apprendre la prononciation, c'est écrit comme nous là !

E5 : Oui. Après tout, c'est toujours un peu pareil, la même chose. Il y a des mots à apprendre, après écrire et copier euh... les caractères. Là c'est encore pareil, là y avait ça à faire [*montre une copie de caractères à réaliser*].

Ens. : Et des fois y a des choses culturelles, je sais pas, la muraille de Chine, les pandas, les jardins ?

E5 : Oui. [*silence*]

Ens. : Wahou ! Ben il est bien tenu ton cahier, tu en penses quoi, toi, de ton cahier ?

E5 : Ça va.

Ens. : Et ça qu'est-ce que c'est ? [*montre des phrases*]

E5 : En fait, c'est des phrases à recopier.

Ens. : Tu peux le lire ?

E5 : Non on copie seulement. Ah et là c'est des textes qu'on doit apprendre par cœur et on récite devant le maître.

FIN DE L'ENREGISTREMENT

Annexe n°4 – Photographies des autocollants-bonus et récompenses collectées durant le cours de chinois



**Annexe n°5 – Réponses au questionnaire/ résultats des élèves ayant une amotivation supérieure à la moyenne de l'ensemble des élèves sinisants**

|          | Amotivation   |           | Motivation extrinsèque non autodéterminée |           | Motivation extrinsèque autodéterminée |           | Motivation intrinsèque |           | Décisionnaire initial dans l'apprentissage du chinois déclaré par les enfants | Dynamique de l'envie d'assister aux cours de chinois | Humeur déclarée lors des cours de chinois |
|----------|---------------|-----------|-------------------------------------------|-----------|---------------------------------------|-----------|------------------------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
|          | Score moyen * | Indice ** | Score moyen *                             | Indice ** | Score moyen *                         | Indice ** | Score moyen *          | Indice ** |                                                                               |                                                      |                                           |
| CE1 (1)  | 0,25          | 156       | 0,75                                      | 167       | 0,88                                  | 100       | 1                      | 116       | Enfant                                                                        | Moins                                                | 5                                         |
| CE1 (6)  | 0,25          | 156       | 0,38                                      | 84        | 0,94                                  | 107       | 0,63                   | 73        | Parents et Enfant                                                             | Stable                                               | 5                                         |
| CE2 (5)  | 0,25          | 156       | 0,56                                      | 124       | 1                                     | 114       | 0,75                   | 87        | Enfant                                                                        | Moins                                                | 4                                         |
| CE2 (6)  | 0,25          | 156       | 0,38                                      | 84        | 0,63                                  | 72        | 0,63                   | 73        | Parents et Enfant                                                             | Stable                                               | 5                                         |
| CM1 (3)  | 0,25          | 156       | 0,5                                       | 111       | 0,88                                  | 100       | 0,75                   | 87        | Parents et Enfant                                                             | Davantage                                            | 5                                         |
| CM2 (10) | 0,25          | 156       | 0,56                                      | 124       | 0,31                                  | 35        | 0,25                   | 29        | Parents                                                                       | Moins                                                | 4                                         |
| CE1 (13) | 0,38          | 238       | 0,5                                       | 111       | 0,81                                  | 92        | 0,75                   | 87        | Enfant                                                                        | Davantage                                            | 5                                         |
| CE1 (15) | 0,38          | 238       | 0,81                                      | 180       | 1                                     | 114       | 1                      | 116       | Parents                                                                       | Stable                                               | 4                                         |
| CE2 (18) | 0,38          | 238       | 0,63                                      | 140       | 0,88                                  | 100       | 0,75                   | 87        | Enfant                                                                        | Davantage                                            | 4                                         |
| CM1 (2)  | 0,38          | 238       | 0,69                                      | 153       | 1                                     | 114       | 1                      | 116       | Enfant                                                                        | Stable                                               | 4                                         |
| CM1 (7)  | 0,38          | 238       | 0,25                                      | 56        | 0,25                                  | 28        | 0,38                   | 44        | Parents et Enfant                                                             | Davantage                                            | 5                                         |
| CM2 (6)  | 0,38          | 238       | 0,44                                      | 98        | 0,94                                  | 107       | 1                      | 116       | Parents et Enfant                                                             | Moins                                                | 2                                         |
| CE1 (12) | 0,5           | 313       | 0,69                                      | 153       | 1                                     | 114       | 0,88                   | 102       | Parents                                                                       | Stable                                               | 5                                         |
| CE1 (16) | 0,5           | 313       | 0,75                                      | 167       | 0,94                                  | 107       | 0,88                   | 102       | Parents et Enfant                                                             | Stable                                               | 5                                         |
| CM2 (5)  | 0,5           | 313       | 0,69                                      | 153       | 0,94                                  | 107       | 1                      | 116       | Parents                                                                       | Stable                                               | 4                                         |
| CE1 (5)  | 0,63          | 394       | 0,56                                      | 124       | 1                                     | 114       | 0,88                   | 102       | Enfant                                                                        | Stable                                               | 1                                         |
| CE1(9)   | 0,63          | 394       | 0,81                                      | 180       | 1                                     | 114       | 1                      | 116       | Parents                                                                       | Moins                                                | 4                                         |
| CE2 (8)  | 0,63          | 394       | 0,19                                      | 42        | 0,88                                  | 100       | 0,88                   | 102       | Parents                                                                       | Moins                                                | 5                                         |
| CE2 (19) | 0,63          | 394       | 0,38                                      | 84        | 0,63                                  | 72        | 0,75                   | 87        | Parents et Enfant                                                             | Davantage                                            | 4                                         |
| CE1 (18) | 0,75          | 469       | 0,5                                       | 111       | 0,94                                  | 107       | 1                      | 116       | Parents et Enfant                                                             | Davantage                                            | 4                                         |
| CE2 (16) | 0,88          | 550       | 0,69                                      | 153       | 1                                     | 114       | 1                      | 116       | Parents                                                                       | Stable                                               | 2                                         |

\* Score moyen de l'indicateur composite d'autodétermination (moyenne de 0 à 1)

\*\* En indice (base 100 = moyenne tous élèves sinisants, tous niveaux)