



HAL
open science

L'influence du scénario d'apprentissage-action sur la motivation des élèves de 1re en cours d'anglais

Marie-Agnès Toutou

► **To cite this version:**

Marie-Agnès Toutou. L'influence du scénario d'apprentissage-action sur la motivation des élèves de 1re en cours d'anglais. Education. 2017. dumas-02091122

HAL Id: dumas-02091122

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02091122>

Submitted on 5 Apr 2019

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.

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention second degré

Parcours : Anglais

**« L'influence du scénario d'apprentissage-action sur
la motivation des élèves de 1^{ère} en cours d'anglais. »**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Marie-Agnès Toutou

le jeudi 11 mai 2017

en présence de la commission de soutenance composée de :

Marie-Paule Muller, directeur de mémoire

Emmanuel Vernadakis, membre de la commission

SOMMAIRE

Introduction	5
I. Exploration théorique des concepts de « scénario d'apprentissage-action » et de « motivation en contexte scolaire »	8
1. La perspective actionnelle.....	8
a. Le CECRL : origine et ambitions de l'approche actionnelle.....	8
b. La perspective actionnelle et le statut de l'élève : un apprenant, acteur social et usager de la langue.....	9
c. La perspective actionnelle et les notions d'action et de tâche	10
2. La proposition de pratique pédagogique « communic'actionnelle » : le scénario d'apprentissage-action de Claire Bourguignon.....	11
a. Genèse de cette proposition pédagogique concrète : la volonté d'opérationnalisation de la « perspective actionnelle ».....	12
b. Caractéristiques et ambitions du scénario d'apprentissage-action.....	12
c. Scénario d'apprentissage-action et implication des élèves.....	14
d. Tâche finale actionnelle ou approche communicative « déguisée » ?	15
3. La motivation en contexte scolaire et ses liens théoriques avec le scénario d'apprentissage-action.....	17
a. Eléments de définition du concept de motivation.....	17
b. Pluralité des facteurs de motivation à l'école	18
c. Le modèle de dynamique motivationnelle de Viau : la motivation-compétence.....	19
d. Motivation et représentations du but poursuivi : désirabilité, faisabilité et décomposition ..	20
II. Exploration empirique d'une corrélation entre motivation des élèves et scénario d'apprentissage actionnel	22
1. Objectifs opérationnels et articulation du dispositif de recherche	22
2. Recueil de données préliminaire auprès des professeurs.....	22
a. Objectifs, contexte et mise en œuvre du recueil de données destiné aux professeurs d'anglais	22
b. Analyse des données collectées auprès des professeurs	24
3. Enquête auprès des élèves.....	30
a. Objectifs, contexte et mise en œuvre du recueil de données destiné aux élèves	30
b. Analyse des données collectées auprès des élèves	31

III. Bilan et enseignements du travail de recherche.....	35
1. L'hétérogénéité des pratiques dites actionnelles.....	35
2. La question de la corrélation entre scénario d'apprentissage et motivation des élèves.....	36
3. Evaluation critique de l'opérativité de notre protocole d'expérimentation et pistes amélioratives	37
a. Les écueils de notre protocole d'identification des pratiques pédagogique	37
b. La non opérativité de notre questionnaire auprès des élèves	40
c. Proposition de pistes amélioratives du protocole de recherche	41
4. Evolution de notre réflexion et de nos pratiques	42
a. L'adoption du scénario d'action	42
b. La nécessité de pratiquer une veille didactique	43
c. L'ouverture et l'expérimentation didactiques	43
d. Un plaidoyer pour la bienveillance éducative.....	44
Conclusion	46
Bibliographie	48
Engagement de non plagiat	50
Annexes	51

Introduction : au commencement étaient ... l'action et la motivation !

Quelle tâche ardue que de choisir une thématique de recherche tant de nombreux questionnements pédagogiques et didactiques, d'égal intérêt, suscitent l'envie d'être approfondis et confrontés aux réalités de l'école. A l'issue de notre cheminement réflexif et professionnel débutant, nous avons choisi d'interroger les liens entre la motivation des élèves de première en classe d'anglais et la mise en œuvre d'un « scénario d'apprentissage-action », issu de la perspective actionnelle. Cette proposition pédagogique est le fruit du travail de didacticiens, tels que Claire Bourguignon, qui en est l'un des plus ardents défenseurs, et Christian Puren, pour ne citer que ces deux contributeurs majeurs.

Notre questionnement est né de la convergence progressive d'un faisceau d'intérêts et d'interrogations que nous nous proposons de décrire ci-après.

Lors d'une première phase de réflexion, nous avons successivement exploré différentes thématiques d'un point de vue conceptuel avant de constater que toutes les thématiques envisagées avaient pour trait commun la motivation des élèves. L'origine de notre intérêt pour la motivation est le caractère, selon nous incontournable, de ce concept, pour tout enseignant et de surcroît pour un enseignant débutant. De fait, nos représentations initiales, avant le travail documentaire, sur l'importance de la motivation en classe, peuvent se résumer facilement comme suit : pour l'élève, c'est l'ingrédient essentiel – sinon sine qua non – d'un apprentissage réussi et pour le professeur, la motivation de ses élèves n'est rien de moins qu'un gage de mise en activité et d'un déroulement harmonieux de sa séance. Cette question de la motivation des élèves nous semble ainsi véritablement être un enjeu majeur, au cœur de la classe. La préoccupation légitime de tout enseignant, particulièrement peut-être lors de l'entrée dans le métier, serait donc bien de mieux connaître les mécanismes de cette motivation des élèves de façon à adopter des pratiques pédagogiques permettant de la susciter et de l'entretenir.

Parallèlement à la réflexion sur la nature et les facteurs de motivation en contexte scolaire, un autre élément notoire s'est imposé à notre réflexion dans sa dimension la plus concrète mais non la plus aisée. En effet, l'entrée dans le métier d'enseignant en septembre dernier nous a placée dans la situation inédite de devoir préparer une séquence d'apprentissage en toute autonomie. Nous avons donc dû élaborer et mettre en œuvre des séquences d'apprentissage de l'anglais au lycée dans le cadre des programmes et de l'approche actionnelle en vigueur. Ainsi, nous avons développé un intérêt particulier pour la perspective actionnelle, dont le statut est passé de « simple » objet de savoir dans le cadre de cours de didactique des langues à une approche nécessitant une mise en œuvre concrète.

En outre, notre vécu d'apprenant de langue anglaise étant antérieur à l'avènement de cette perspective actionnelle, nous nous sommes retrouvée en position de prescripteur d'une approche pédagogique dont nous n'avions pas été utilisatrice en tant qu'apprenante et dont les aspects les plus pragmatiques nous étaient méconnus. C'est ainsi que les représentations issues de notre vécu scolaire sont venues interpeller cette approche pédagogique qu'il nous est demandé de déployer en tant que professeur.

En outre, parallèlement à l'attrait pour une réflexion sur une perspective actionnelle devant nourrir et faciliter notre préparation de séquences, un paramètre que nous pourrions rattacher à notre parcours professionnel et à l'« évolution identitaire » résultant de notre reconversion, paraît avoir présidé à notre appétence pour ces questions liées à l'approche actionnelle. Notre parcours professionnel comporte une expérience de plus d'une décennie dans le secteur privé, et en particulier dans le domaine du commerce international. Or, sans jamais avoir eu l'occasion de le penser en tant que tel, nous pouvons affirmer rétrospectivement que notre expérience était donc intégralement orientée par les notions d'actions, de mission finale posée comme un objectif décliné en plusieurs sous-tâches opérationnelles et articulées selon un déroulement « chrono et logique » établi et non substituable. Ainsi pour honorer la commande d'un client, il convenait d'abord de la saisir, puis de veiller à sa préparation avant de rechercher un mode d'expédition et de procéder aux formalités douanières et de facturation.

Notre plongée récente dans la réalité du travail d'enseignant nous a permis de réfléchir à la nature et aux réalités plurielles de la mise en œuvre de cette approche actionnelle dans la classe. Ainsi, au sein de notre établissement d'affectation en qualité de professeur stagiaire, lors des premiers échanges avec des collègues expérimentés, il nous a semblé que les conseils et pratiques qu'ils mentionnaient, soulignons-le, spontanément et fort généreusement, étaient d'une part très hétérogènes et d'autre part, parfois assez éloignés de la perspective actionnelle telle qu'elle nous est présentée à l'ESPE dans le contexte de formation initiale des enseignants du Master MEEF. Cette prise de conscience a aiguïé notre curiosité à creuser cette question.

En ce sens, nos observations rejoignent les constatations de Claire Bourguignon (Bourguignon, 2005 p.48) qui souligne la diversité des pratiques des enseignants. Elle pose la coexistence dans les classes de deux formes de pédagogie se réclamant de l'approche actionnelle : l'une s'y inscrivant de facto pleinement, l'autre n'étant qu'une méthode « *communicative à visée actionnelle* », que Bourguignon nomme aussi « *actionnelle minimaliste* ». (Bourguignon, 2005 p.48)

Effectivement, notre observation du terrain et nos échanges avec des enseignants semblent corroborer une hétérogénéité des pratiques pédagogiques se revendiquant comme actionnelles et une tendance assez lourde à la mise en œuvre de méthodes didactiques « *communicatives à visée actionnelle* ». Le premier objectif de notre travail de recherche sera d'étudier la convergence entre la réalité du terrain d'une part et la thèse de Bourguignon et notre ressenti initial sur ce point d'autre part.

Ce contexte de prise de poste, d'interrogations sur la conception d'une séquence actionnelle et les observations effectuées nous a permis de préciser notre objet de recherche et nous a conduit à orienter notre travail vers « *le scénario d'apprentissage-action* », tel que conceptualisé par C. Bourguignon. (Bourguignon, 2007, p.2-4) C'est ainsi que la perspective actionnelle, au départ préconisation un peu floue incluant la réalisation d'une tâche finale par les élèves, s'est précisée pour nous en la démarche didactique du scénario d'apprentissage actionnel que nous avons étudié en cours et qui se rapproche le plus du mode projet de l'entreprise qui nous est plus familier. Nous y avons vu une démarche d'enseignement-apprentissage innovante, exigeante en termes de préparation et qui était peut-être susceptible de motiver les élèves tout au long de la séquence.

Ainsi, à l'issue de ce cheminement initial de ciblage du travail de recherche, **nous souhaitons étudier de manière contrastive, la motivation des élèves à qui est proposé un scénario d'apprentissage actionnel et celle d'élèves devant réaliser une tâche finale à l'issue d'une séquence « *communicative à visée actionnelle* »** (Bourguignon, 2005, p.48)

Pour cette raison, il nous a paru intéressant que le périmètre de notre enquête exploratoire soit celui de la conception même de la tâche finale, trait commun à toutes les approches se réclamant d'une démarche actionnelle, et des enjeux didactiques qu'elle porte au sein de la séquence. Notre clé d'entrée pour analyser ces questions sera l'étude de la tâche finale proposée, de sa conception et de sa finalité dans la séquence. Cela nous permettra peut-être d'identifier deux types de pratiques pédagogiques, l'une, actionnelle, de type scénario d'apprentissage-action, l'autre de type « *communicative déguisée* » (Bourguignon, 2011, p.12) et de sonder la motivation des élèves respectivement concernés. La question centrale que nous souhaitons confronter au réel est de savoir si la réalisation d'une tâche finale posée comme l'aboutissement d'un scénario d'apprentissage actionnel est plus motivante pour les élèves que la réalisation d'une tâche finale à l'issue d'une séquence de type plus communicatif.

Les hypothèses que nous voulons éprouver tant au niveau théorique que par l'expérimentation in situ sont les suivantes : peut-être que nous pouvons établir une corrélation entre la motivation accrue des élèves et mise en œuvre d'un « scénario d'action ». Peut-être que cette motivation est supérieure à la motivation liée à la réalisation d'une tâche finale à l'issue d'une séquence de type communicatif.

Enfin, il nous a paru pertinent de nous intéresser tout particulièrement à cette question dans le cadre de la classe de première. En effet, parvenus dans cette classe, les élèves entament au minimum leur sixième année d'apprentissage de l'anglais et ont ainsi expérimenté les approches et méthodes de plusieurs enseignants, ce qui peut enrichir leur vision de leur rapport à leur motivation. De plus, cette classe n'est pas une classe d'examen pour la matière anglais, ce qui limite le biais que pourrait amener la nature non-actionnelle de cette évaluation certificative. Enfin, nous estimons que les élèves de classe de première constitueront une population apte à répondre sérieusement à un questionnaire de recherche.

Pour mener à bien notre recherche, dans une première partie, nous présenterons le fruit du travail documentaire qui nous a permis d'affiner notre connaissance des concepts de « perspective actionnelle », de « scénario d'apprentissage-action » et de « motivation ». Notre deuxième partie présentera le protocole et les résultats du recueil de données réalisé pour éprouver nos hypothèses initiales. Dans une troisième partie, nous livrerons une synthèse de notre travail et ce faisant, effectuerons une relecture critique de notre protocole de recueil. Nous livrerons les enseignements méthodologiques en termes de démarche de recherche et préciserons les évolutions induites dans nos représentations et pratiques professionnelles.

I. Exploration théorique des concepts de « scénario d'apprentissage-action » et de « motivation en contexte scolaire »

Ainsi, nous avons choisi une thématique de recherche mêlant un des thèmes classiques des sciences de l'éducation, celui de la motivation de l'apprenant, avec une approche didactique disciplinaire, l'approche actionnelle en langues-cultures, et plus spécifiquement le scénario d'apprentissage-action. Avant de tester sur le terrain la validité de notre hypothèse selon laquelle la mise en œuvre d'un scénario d'apprentissage actionnel permet de nourrir la motivation des élèves, il convient d'effectuer une recherche documentaire pour mieux cerner les définitions et enjeux de ces concepts. Nous allons par conséquent présenter et préciser ci-après les éléments saillants du cadre théorique afférent aux concepts « d'approche actionnelle », de « scénario d'apprentissage-action » et de « motivation ».

1. La perspective actionnelle

Nous nous attacherons d'abord à décrire la perspective actionnelle en termes d'origine et de composantes significatives avant de présenter la proposition pédagogique du scénario d'apprentissage-action tel que formalisé par Claire Bourguignon.

a. Le CECRL : origine et ambitions de l'approche actionnelle

La perspective ou approche dite « actionnelle » est sur le devant de la scène didactique, particulièrement depuis l'adoption du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Ce document a été conçu à partir de l'année 1991 (*CECRL, note préliminaire p.3*), et publié par le Conseil de l'Europe en 2001. En 2005, les préconisations du CECRL ont été intégrées au système éducatif français dans le cadre d'un plan de rénovation des langues, fixant des objectifs communs à toutes les langues et mis en place par le Ministère de l'Éducation Nationale. C'est donc désormais à partir de ce Cadre Européen Commun que l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, adossés à des programmes culturels, est appréhendé au niveau national.

L'approche actionnelle (« *action-oriented approach* » dans la version anglophone du CECRL) est une approche d'enseignement des langues qui s'inscrit dans la lignée des évolutions en didactique des langues et intervient chronologiquement après l'approche communicative, amorcée dès les années 70/80. Elle résulte d'une « *idée simple qui est de permettre aux apprenants d'utiliser la langue* ». (Pluskwa & Willis, 2007, cités par Lacan, Liria et al., 2010, p.2)

Nous l'avons dit, l'approche actionnelle est d'abord intrinsèquement liée à la diffusion du CECRL. L'objectif-phare dudit CECRL, tel que défini par son chapitre inaugural, est la promotion

du plurilinguisme, sésame indispensable pour permettre aux citoyens européens d'évoluer harmonieusement au sein de la diversité linguistique et culturelle européenne. Il est en effet nécessaire de faciliter les échanges et l'action commune par une communication efficace dans de nombreux domaines d'activité. La promotion de la tolérance et du respect des différences est un enjeu indispensable au sein d'une Europe multiculturelle. L'approche actionnelle est celle du « *faire ensemble* » et témoigne d'un projet collectif fort. Puren (2013, Conférence à Lima) affirme que l'objectif du CECRL est de « *huiler les rapports sociaux* » et d'œuvrer pour que chaque citoyen « *fasse société avec l'autre* », ce qui pose une ambition forte qui dépasse même l'ambition du vivre ensemble car il s'agit ici bien de « *co-agir*. » (Puren, 2013 *ibid.*)

Le chapitre 2 du CECRL développe l'approche retenue pour mener à bien ces objectifs ambitieux :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECRL,2001 p.15).

Ainsi le CECRL invite à repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et préconise de privilégier une perspective « actionnelle. » Le CECRL présente une analyse de l'usage de la langue en termes de stratégies utilisées par les apprenants pour mettre en œuvre leurs compétences générales et communicatives afin de mener des activités de réception et de production langagières. Ainsi, ces activités de réception et de production entrent dans le cadre de l'accomplissement de tâches auxquelles les apprenants se trouvent confrontés dans les domaines variés de la vie sociale.

Cela nous amène à évoquer les deux caractéristiques majeures de l'approche actionnelle que sont le nouveau statut de l'élève et les notions de tâches et d'action.

b. La perspective actionnelle et le statut de l'élève : un apprenant, acteur social et usager de la langue

Nous l'avons vu, la perspective actionnelle pose une ambition forte pour les peuples Européens : celle d'agir ensemble. Ainsi, dans l'approche actionnelle, la vision de la langue, son statut, est différent de ceux de l'approche communicative. Il ne s'agit plus seulement de communiquer pour *parler avec l'autre* comme le proposait l'approche communicative à partir des années 70/80

mais de communiquer pour *agir avec l'autre*. Le cadre est donc un agir social au sens large et non plus seulement une situation « touristique » comme dans l'approche communicative. (Puren, 2006, p.38) L'élève est considéré en tant qu'acteur social, susceptible d'être impliqué dans la réalisation concrète d'une action sociale. Pour Puren (2006), l'élément le plus novateur et fondateur de l'approche actionnelle est cette action avec Autrui. A ce titre, il introduit la conception « d'une approche co-actionnelle, co-culturelle » (Puren, 2006, p.39)

En effet, tout locuteur, est d'abord un acteur social qui évolue dans un environnement au sein duquel il réalise des actes, y compris de parole. Cette perspective met en évidence le lien naturel entre l'acte de parole et sa finalité, entre « *le dire et le faire* » comme le philosophe anglais John Langshaw Austin, le synthétise de manière percutante dans le titre d'un de ses ouvrages intitulé « *Quand dire, c'est faire* » (Bourguignon, 2005, p.32). La langue est donc un instrument de communication qui a pour but des actions et des interactions.

Ainsi, pour le professeur, si l'apprentissage de la langue reste l'objectif final, la question centrale dans la perspective actionnelle est de savoir ce qu'il veut que ses élèves soient capables de faire en utilisant cette langue.

« Cette perspective représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire mais aussi vers la société. Par là-même, les tâches qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales. » (Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel, 2010, p.5)

c. La perspective actionnelle et les notions d'action et de tâche

L'approche actionnelle envisage donc l'élève apprenant comme un acteur social, un usager qui utilise la langue pour accomplir une action sociale, une tâche. Pour mieux cibler la spécificité actionnelle, il nous paraît essentiel de nous intéresser aux notions de tâche et d'action tels qu'elles sont définies par le CECRL.

« Il y a une « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé ». (CECRL, 2001 p. 15)

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». (CECRL, 2001 p. 15-16)

La tâche « finale » est donc, a priori, l'élément le plus visible de l'approche actionnelle en contexte scolaire car elle constitue l'aboutissement d'une séquence pédagogique pour qui s'en réclame. Cette tâche finale est l'objectif actionnel qui offre le cadre aux apprentissages. On peut opérer une distinction entre cette tâche finale et les tâches intermédiaires qui jalonnent l'apprentissage et préparent sa réussite. En effet, pour être en capacité de réaliser cette tâche, l'élève doit y être préparé et entraîné tout au long de la séquence au moyen de ressources et d'activités et lui permettant d'acquérir les outils langagiers et culturels dont il aura besoin. En travaillant à la réalisation d'une tâche, la langue sera envisagée et utilisée comme outil au service de l'action de l'apprenant-acteur social et non comme un simple marqueur de maîtrise linguistique.

Nous avons évoqué les ressources qui sont exploitées au cours de la séquence actionnelle. A ce titre, il est indispensable d'évoquer la nature de cette exploitation actionnelle de documents. Puren résume la nouvelle perspective lorsqu'il précise que « *jusqu'à présent l'agir scolaire était instrumentalisé au service des documents, [alors que] désormais, ce sont à l'inverse les documents qui sont instrumentalisés au service de l'agir social* », (Puren, 2006, p.80), c'est-à-dire au service de réalisation concrète et collective d'une tâche complexe.

Cette réalisation de l'action est l'élément qui permet l'acquisition de la compétence comme le souligne Le Boterf. « *La compétence se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas. Il n'y a de compétence que de compétence en acte* » (Le Boterf, 1994, p.14)

Après avoir évoqué les traits saillants de l'approche actionnelle que sont le statut de l'élève et la notion de réalisation d'une tâche, nous allons expliciter la proposition pédagogique du scénario d'apprentissage-action dont Claire Bourguignon est l'une des spécialistes.

2. La proposition de pratique pédagogique « communic'actionnelle » : le scénario d'apprentissage-action de Claire Bourguignon

Comme le précise Bourguignon (2007), le CECRL a ouvert des pistes didactiques riches, introduisant les niveaux de référence et leurs descripteurs et a préconisé « une approche », « une perspective » de type actionnel. Toutefois, la réception de ce document a donné lieu à des interprétations diverses et à des mises en œuvre contrastées. C'est dans ce contexte qu'a émergé la nécessité de formaliser des propositions pédagogiques concrètes intégrant les apports du CECRL.

a. Genèse de cette proposition pédagogique concrète : la volonté d'opérationnalisation de la « perspective actionnelle »

Si la perspective actionnelle est officiellement l'approche en vigueur en didactique et pédagogie des langues-cultures depuis les années 2000, sa mise en œuvre sur le terrain a été et est encore diversement appliquée en France. Bourguignon (2005, p.56-57) affirme que l'introduction du CECRL a certes eu un impact sur la terminologie pédagogique employée dans les plans de séquence, de séance ou encore des manuels scolaires mais elle constate et regrette que l'arrivée de nouveaux termes didactiques ne se soit malheureusement pas accompagnée d'une réelle évolution des pratiques. Bourguignon (2005, 2007, 2010) déplore le fait que la perspective actionnelle n'a pas encore pris la place qu'elle mérite dans les pratiques pédagogiques actuelles en raison de nombreuses confusions, voire des contradictions, qui persistent quant au sens que les enseignants donnent aux termes et concepts clés du CECRL.

Elle l'explique par le caractère non dogmatique du Cadre Européen de Référence en Langue dans lequel se trouvent les racines de l'approche actionnelle. Effectivement, le CECRL ouvre la réflexion sur de nouvelles pistes didactiques et « *n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix.* » (CECRL p.110 in Bourguignon 2005, p.48). C'est parce qu'il ne propose qu'une approche à privilégier et non des pistes de mise en œuvre concrète que ses propositions ont fait l'objet d'interprétations éloignées de l'esprit actionnel.

Selon elle, « *outre la tâche finale, on se rend compte que la démarche d'apprentissage dans le reste de l'unité ou dans le reste de la séquence est effectivement inchangée* » (Bourguignon, 2005, p.56)

Ainsi, pour donner du sens à l'apprentissage, Bourguignon, notamment, a entamé une réflexion sur les orientations préconisées par le *CECRL* et « *a contribué à l'élaboration d'une proposition didactique de « scénario d'apprentissage-action » nommée « approche communic'actionnelle* ». (Bourguignon, 2007, p.1) C'est cette proposition qui a retenu toute notre attention et que nous allons détailler ci-après.

b. Caractéristiques et ambitions du scénario d'apprentissage-action

Bourguignon propose en effet une démarche qu'elle nomme « approche communic'actionnelle » et dont les caractéristiques sont en phase avec la perspective actionnelle, qu'elles contribuent par ailleurs à préciser et à enrichir.

Cette approche communic'actionnelle, définie comme « une incarnation opérationnelle » de la perspective actionnelle » est une démarche qui met l'apprenant en action, dans le cadre d'un « scénario d'apprentissage-action qui emprunte à la recherche-action l'acquisition de connaissances à travers la résolution de problèmes concrets. (...) Le scénario d'apprentissage-action engage les apprenants à étudier un problème de manière analytique et à prendre conscience des besoins qu'ils ont pour y arriver. En amenant les apprenants à comprendre pourquoi ils ont besoin de la langue, on donne du sens à l'apprentissage. » (Bourguignon in Lacan & Liria, 2009 p. 9)

Dans cette proposition didactique, l'élève est bien considéré comme un apprenant-usager, c'est à dire un acteur social dont les actes de paroles ont du sens dans le cadre d'actions sociales. Il est de ce fait amené à réaliser des tâches qui ne sont pas uniquement langagières. Ainsi la dimension pragmatique de la langue prend tout son sens aux côtés de sa dimension linguistique. Cette démarche « impose d'inscrire la tâche communicative, aujourd'hui considérée comme une finalité de l'apprentissage, dans l'accomplissement d'une action qu'il est nécessaire de mener à bien. Ainsi la communication est au service de l'action qui seule lui donne du sens ». (Bourguignon, 2007, p.1)

Ainsi, pour Bourguignon, comme pour Puren, il n'y pas de dichotomie irréconciliable entre le schéma communicatif et l'approche actionnelle, entre communication et action puisque la communication elle-même devient action. Le scénario d'action se distingue de l'approche communicative tout en la mobilisant. Il est ainsi question de « tâche communicative ».

Bourguignon définit le scénario d'action comme « une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale. » (Bourguignon, 2007, p.3). Il apparaît ainsi clairement que loin d'opposer approche communicative et approche actionnelle, le scénario d'action mobilise les tâches communicatives au service de la bonne réalisation de l'action.

Bourguignon définit le scénario actionnel comme suit :

« [Il] se caractérise par une mission (que l'on peut appeler « projet ») à laquelle l'apprenant-usager de la langue va être confronté et qui va servir de trame au processus d'apprentissage, tout en orientant les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant. (...) La mission donne du sens à la tâche ». (Bourguignon, 2007, p.3)

Cette mission se situe dans un « contexte donné », c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans un contexte singulier, communiqué aux apprenants, et qui circonscrit le champ de l'acte de communication parmi la « *multitude des évènements et des paramètres de la situation propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication* ». (CECRL, 2001, cité dans Bourguignon, 2007, p.3)

Enfin, elle est reliée à un « *domaine* » qui permet de définir l'arrière-plan thématique et culturel du scénario. » (CECRL, 2001, cité dans Bourguignon, 2007, p.3)

La mise en place du scénario d'action impacte le déroulement de toute la séquence d'enseignement-apprentissage. En début de nouvelle séquence, il est indispensable de communiquer et d'explicitier aux élèves la tâche finale et les objectifs de cette séquence afin de donner un sens à l'apprentissage et de fédérer leur motivation. « *L'énonciation des objectifs désigne une pratique pédagogique qui consiste à énoncer, en amont, auprès des apprenants, les objectifs d'une séance, d'une séquence, (...). Elle vise à obtenir une meilleure adhésion des apprenants aux finalités et, partant, aux modalités de leur apprentissage.* » (Quivy & Tardieu, 2002, p.214)

Le scénario d'apprentissage actionnel de Bourguignon, pose la réalisation « *d'une succession de micro-tâches impliquant les cinq activités de communication langagières* ». Ces micro-tâches décomposent la tâche finale complexe et constituent autant d'étapes chronologiquement non substituables. Pour Bourguignon, « *la notion de « succession » est essentielle car elle fait disparaître la possibilité d'action « gratuite ». Chaque micro-tâche est imbriquée dans l'autre et au service de l'accomplissement de la mission.* » (2007, p.3). Ainsi, ce scénario rigoureux vise à impliquer les élèves de manière suivie.

Après avoir détaillé les principes du scénario d'apprentissage, il convient d'examiner en quoi cette démarche didactique est à même de susciter l'implication des apprenants.

c. Scénario d'apprentissage-action et implication des élèves

Le scénario d'action semble offrir un cadre idéal à la dynamique motivationnelle de l'élève, en ce qu'il l'implique dans un objectif clairement identifié et dont l'atteinte se construit étape après étape. « *Il est important pour nous de retenir qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable.* » (Goullier, 2005, p.21).

Enfin, comme le précise Bourguignon, (2007 p.3) le scénario est peut-être une réponse à un problème posé dans un rapport de l'Inspection générale qui souligne la « *double nature (de la langue)-objet d'étude et outil de communication qui constitue un défi en milieu scolaire car les finalités sont inversées : alors qu'en milieu naturel l'usage de la langue a pour but de communiquer et d'agir, en milieu scolaire la pratique de la langue a pour visée l'apprentissage de la langue elle-même.* » (Rapport 2007-009, cité dans Bourguignon, 2007, p.3). Et le rapport de poursuivre sur les pratiques pédagogiques et la motivation des élèves comme suit : « *Si l'on admet que c'est la finalité qui donne du sens à l'action, il y a sûrement là une part d'explication à la faible motivation des élèves pour l'apprentissage des langues en milieu institutionnel.* »

Selon Bourguignon (Bourguignon, 2007, p.4), le caractère procédural du scénario d'action « *évite le cloisonnement entre les différences séances [et évite par là même] « que l'élève ait l'impression de recommencer à zéro à chaque séance et, de ce fait, se démobilise.* »

Nous avons précédemment évoqué l'hétérogénéité des pratiques pédagogiques présentées comme actionnelles. Il convient à ce stade de notre travail de préciser en quoi certaines pratiques ne remplissent pas toutes les conditions d'une approche actionnelle.

d. Tâche finale actionnelle ou approche communicative « déguisée » ?

Pour introduire la perspective actionnelle, nous avons présenté le concept de tâche finale comme pivot de cette démarche. Ceci étant posé, il nous revient de préciser que si la tâche finale est une composante forte de l'approche actionnelle, au-delà de l'étiquette, toutes les tâches présentées comme des tâches finales, ne revêtent pas nécessairement un caractère véritablement actionnel.

Ainsi, nous constatons qu'il y a différentes manières d'envisager la tâche finale, selon la finalité qu'elle représente et sa place dans la conception didactique. De fait, si la tâche finale, comme son sémantisme l'indique, intervient incontestablement en fin de séquence d'apprentissage, sa conception et son intégration à la séquence d'apprentissage sont sujettes à des mises en œuvre contrastées comme l'a souligné Bourguignon. (2005, 2010). Des « confusions » (Bourguignon, 2011, p.6) dans la compréhension des termes du CECRL et son interprétation par certains didacticiens « *comme le prolongement de l'approche communicative* » ont principalement amené sur le terrain « *deux évolutions : l'introduction de l'interaction [...] et l'introduction de la tâche finale présentée en début de séquence.* » (Bourguignon 2005, p.48)

Pour Bourguignon,

« [cette] tâche finale n'est rien d'autre qu'une activité de production écrite ou orale ou une activité d'interaction qui est présentée à l'élève en début d'unité de manuel. Il s'agit d'une tâche communicative. Outre la tâche finale, on se rend compte que la démarche d'apprentissage dans le reste de l'unité ou dans le reste de la séquence est effectivement inchangée. » (Bourguignon 2005, p.48)

C'est cette mise en œuvre didactique que Bourguignon qualifie « de lecture du CECRL minimaliste », « d'approche communicative à visée actionnelle » (Bourguignon, 2005, p.48) et parfois avec humour d'approche « communicative déguisée » (Bourguignon, 2011, p.12) Elle déplore ainsi la mise en œuvre de pratiques didactiques qui sont considérées à tort par leurs concepteurs comme « actionnelles » mais qui, faute d'avoir réellement cerné les enjeux du CECRL, ne relèvent que de cette approche « communicative à visée actionnelle ». (Bourguignon, 2005, p.48)

Deux types de séquences peuvent ainsi être identifiées selon la nature du lien que leurs tâches finales respectives entretiennent avec les tâches qui les précèdent.

Dans une séquence actionnelle de type « scénario d'action », chaque tâche intermédiaire est un acte à part entière dudit scénario. L'acte final, la tâche finale, constitue le dénouement de ce scénario. Chaque tâche intermédiaire constitue une étape d'une seule et même action. La séquence est donc vue sous son angle pragmatique et les apprentissages linguistiques et culturels sont entièrement au service du scénario d'action. Dans une séquence actionnelle de type scénario d'action, la tâche finale est donc connue par l'apprenant dès l'entame de la séquence d'apprentissage et constitue la clé de voûte de sa cohérence didactique.

En revanche, dans une séquence non actionnelle, relevant plutôt d'une approche communicative, la tâche finale est une micro-action en elle-même. Cette tâche entretient un lien linguistique ou thématique avec les tâches ou activités qui la précèdent. Cette tâche finale requiert certes l'action de l'apprenant et l'intégration d'éléments étudiés au cours de la séquence mais n'a pas été préparée par des étapes et tâches intermédiaires. Il s'agit d'une tâche de fin de séquence destinée à remobiliser certains acquis antérieurs, en somme d'une tâche finale satellite rajoutée à une démarche communicative. Ce type de tâche finale se présente ainsi parfois comme un élément quasi exogène à la séquence (parfois le lien n'est pas évident et la relation est uniquement thématique). Les tâches finales proposées revêtent parfois un caractère uniquement sommatif et langagier ou masquent sous ce vocable un entraînement à une vérification des acquis du type de celle effectuée

pour le baccalauréat. La séquence est généralement vue sous un angle linguistique ou culturel, thématique, à propos duquel les élèves communiquent.

Ainsi, c'est bien la nature de ce lien entre les différentes tâches de la séquence et la tâche finale qui confère à la séquence un caractère actionnel ou non.

Pour étudier les liens corrélatifs supposés ou espérés entre motivation des élèves et scénario d'apprentissage actionnel, il conviendra d'abord de nous assurer que la pratique pédagogique, au-delà de la présence d'une tâche finale, relève bien de cette « démarche communic' actionnelle ».

3. La motivation en contexte scolaire et ses liens théoriques avec le scénario d'apprentissage-action

La question de la motivation de l'apprenant est une thématique cruciale qui fait l'objet d'une littérature conséquente. On recense en effet de très nombreuses théories motivationnelles, mettant en lumière des facteurs de motivation parfois d'ordres cognitifs, affectifs, ou encore psychologiques. Pour notre étude, il convient plus modestement de donner une définition de la motivation avant de détailler les modèles et apports théoriques qui semblent les plus pertinents au regard de notre problématique.

a. Eléments de définition du concept de motivation

Nous abordons l'explicitation du cadre conceptuel par une entreprise de définition générale de la motivation.

Fenouillet (2012, p.7) rappelle l'étymologie latine du terme « motivation » qui est issu du verbe “moveo“, signifiant “mouvoir“, “bouger“. Ainsi, la motivation est la compréhension de cette idée de mouvement et amène Fenouillet à proposer la définition simplifiée suivante.

« *La motivation est ce qui explique le dynamisme du comportement* » humain même si elle n'en est pas « *l'unique facteur explicatif.* » (Fenouillet, 2012, p.7)

Pour Lieury et Fenouillet, la motivation exprime « *les forces qui impulsent notre activité* » et le concept générique de motivation regroupe « *les notions de besoin, d'envie, d'intérêt, de curiosité, de volonté, de projet, de but.* » (1996, p.1)

Fenouillet décrit un processus motivationnel qui comprend *le déclenchement* d'un comportement, la mobilisation volontaire, *intense* et *persistante* d'une force pour atteindre une finalité, une direction. « *La motivation est donc l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui*

permettent le déclenchement de l'action (...) et [son] intensité et [sa] persistance » (Lieury & Fenouillet, 1996, p.2)

Signalons de plus que la motivation est un phénomène complexe qui se situe à l'échelle individuelle. Ainsi, Fenouillet précise qu'« *appréhender la motivation d'un groupe* », comme nous proposons de le faire, « *veut dire comprendre la ou les forces qui animent chaque membre du groupe et donc essentiellement celle(s) de l'individu en groupe.* » (Fenouillet, 2012, p.9)

Par ailleurs, Fenouillet clarifie le périmètre de la motivation en précisant qu'il est « *nécessaire de distinguer la motivation (...), un hypothétique phénomène interne, de ses déterminants, qui peuvent être internes mais aussi externes.* » (Fenouillet, 2012, p.9)

Etre motivé, c'est donc se mettre en action, persister dans cette action pour atteindre un but. D'ores et déjà, nous pouvons souligner que l'essence même de la motivation, cette mise en action individuelle semble cadrer avec le trait fondamental de l'approche actionnelle.

Au-delà de cette apparente convergence entre les deux concepts-clés de notre étude, il convient de creuser la question des sources de la motivation pour les relier plus précisément. Pour ce faire, nous présenterons ci-après différentes modélisations de la motivation en contexte scolaire que nous estimons intéressantes au regard de notre problématique de recherche, car faisant écho à l'approche actionnelle, et plus particulièrement au scénario d'apprentissage-action.

b. Pluralité des facteurs de motivation à l'école

Nous l'avons souligné, les sources de la motivation sont multifactorielles et s'expliquent « *par l'interaction entre certaines caractéristiques de l'élève et des facteurs externes, dont les activités pédagogiques, l'évaluation, les règlements de l'école et le milieu familial.* » (Viau, 2000, p.1)

D'après Viau, « *lorsqu'on examine tous les facteurs environnementaux qui influent sur la motivation des élèves, on remarque que les enseignants ont peu de pouvoir sur certains d'entre eux. De toute manière, les facteurs liés au milieu familial sont probablement les plus importants à prendre en considération.* » (2000, p.5)

Cette mise en garde effectuée, il nous semble judicieux de décrire la modélisation de Viau qui situe les sources de la motivation dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et des expériences qu'il vit.

c. Le modèle de dynamique motivationnelle de Viau : la motivation-compétence

Pour Viau (1997, p.7), « *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* ».

Viau (1997) propose un modèle de dynamique motivationnelle qui comprend trois dimensions. Ces dimensions sont les trois perceptions par l'élève, de la valeur de la tâche, de sa compétence à la réaliser et de la contrôlabilité, c'est-à-dire de son sentiment de contrôle sur le déroulement. Viau a cherché à mesurer l'influence de ces paramètres de l'ordre du ressenti de l'élève sur ses comportements d'apprentissage. Les résultats de ses travaux montrent que « *la perception de la valeur est le déterminant motivationnel dont les liens corrélatifs avec les autres composantes du modèle sont les plus élevés, alors que la perception de contrôlabilité est la composante dont les corrélations sont les plus faibles.* » (Viau & Bouchard, 2000, p.21).

Ces données nous inspirent la réflexion suivante. L'influence de la valeur perçue de la tâche semble pertinente pour notre étude car la pratique du scénario actionnel non seulement valorise la tâche mais la place au centre du scénario.

Viau précise que « *les facteurs liés à la classe et qui semblent avoir le plus d'effet sur la motivation (...) sont les activités pédagogiques proposées, l'évaluation, le système de récompenses et de sanctions et l'enseignant lui-même.* » (2000, p.7).

Nous nous concentrerons sur les activités pédagogiques, qui ne sont certes, qu'une facette de la motivation induite en classe mais qui sont au cœur de notre recherche.

Viau (2000, p.7) recense six conditions favorisant la motivation des élèves. Les activités qui leur sont proposées doivent :

- Faire sens pour eux,
- Constituer un défi,
- Conduire à une production similaire à la culture commune (création d'une affiche, réalisation d'une vidéo),
- Être stimulantes intellectuellement,
- Leur permettre d'exercer leur autonomie
- Être cadrées par des objectifs et des consignes clairs.

Bandura (2003) estime également que la notion de connaissance du but ou de la raison de l'apprentissage donne du sens aux pratiques en classe, motive les élèves et a une influence directe sur la réussite dans les tâches. Ce paramètre d'énonciation des objectifs est l'un des principes-clés du scénario d'apprentissage-action et nous veillerons à recueillir des données à ce sujet.

d. Motivation et représentations du but poursuivi : désirabilité, faisabilité et décomposition

Selon Cosnefroy, Dessus & Nurra, (2016, p.5) « *la mise en action d'un individu (et donc sa motivation) dépend de l'évaluation que l'individu fait du but qu'il poursuit. Plus précisément, cette mise en action dépend de l'évaluation de la désirabilité et de la faisabilité du but qu'il poursuit.* » Pour Locke et Latham (2002, cités par Cosnefroy, Dessus & Nurra, 2016 p.5), ces deux pôles de désirabilité et de faisabilité se nourrissent mutuellement car une tâche qui paraît faisable à l'élève paraît aussi plus désirable.

La représentation que les élèves ont du but à atteindre, donc pour notre recherche, de la tâche finale à réaliser est de nature à impacter leur motivation. Vallacher et Wegner, (1989, cités par Cosnefroy, Dessus, & Nurra, 2016, p.5) considèrent qu'il existe deux types de but, les buts de haut niveau, plus abstraits et les buts de plus bas niveau, qu'ils appellent « des sous-buts » qui guident plus précisément l'action vers la réalisation du but de haut niveau. Ainsi les buts de haut niveau présenteraient le pour-quoi de l'action, tandis que les sous-buts proposeraient des étapes et des stratégies nécessaires pour atteindre le but (le comment de l'agir.) « *Atteindre un but de haut niveau nécessite donc d'atteindre les sous-buts qui le composent.* » (2016, p.6) Cette existence de buts de haut niveau et de bas niveau peut influencer la motivation des individus dans des directions opposées. D'une part, « *les buts de haut niveau sont bien souvent plus désirables* (Simons, Vans-teenkiste, Lens & Lacante, 2004 cités par Cosnefroy, Dessus, & Nurra (2016) p.6) *et peuvent paraître plus faciles à atteindre car les différents obstacles qui peuvent survenir ne sont pas saillants* » (Austin & Vancouver, 1996, Gilovich, Kerr & Medvec, 1993, cités par Cosnefroy, Dessus, & Nurra, 2016, p.6). Toutefois, ces buts de haut niveau peuvent également paraître plus difficiles à atteindre car, sans stratégies associées, les étapes nécessaires n'apparaissent pas clairement à l'individu.

Nous pouvons ainsi relier cette théorie au scénario actionnel qui de son côté, propose les deux types de buts en posant une mission finale suffisamment ambitieuse pour motiver les élèves mais également un cheminement vers la réalisation de cette tâche et un « parcours » rassurant de micro-tâches.

Peut-être que si l'architecture de la séquence repose sur un scénario d'action, alors chaque tâche et activité fera sens pour l'élève car tout ce que le professeur proposera aura un intérêt par rapport à la tâche finale et l'élève pourra donc graduellement l'intégrer à sa sphère.

Ainsi, l'ancrage théorique des notions de scénario d'apprentissage actionnel et de motivation des élèves que nous venons d'explorer, conforte notre hypothèse d'une corrélation possible entre conception d'une tâche finale « ciment » du scénario d'apprentissage et motivation accrue des élèves, se traduisant par une implication forte et soutenue. Il semble en effet, d'un point de vue théorique, que la proposition didactique de Bourguignon d'un scénario d'action est de nature à impliquer les élèves dans un processus dont ils envisagent non seulement la finalité mais au-delà, qu'ils construisent cours après cours. En effet, le scénario d'action permet aux élèves de se saisir de l'objectif final pour bâtir la démarche pragmatique permettant sa bonne réalisation.

Cette démarche fait donc écho aux ressorts, naissance et persistance, de la dynamique motivationnelle que nous avons décrite. Nous nous sommes donc saisie de cette hypothèse pour concevoir un protocole de recherche destiné à en évaluer la pertinence.

II. Exploration empirique d'une corrélation entre motivation des élèves et scénario d'apprentissage actionnel

1. Objectifs opérationnels et articulation du dispositif de recherche

Notre question centrale de recherche vise à interroger la corrélation entre la motivation des élèves de première en anglais et la mise en œuvre d'un scénario d'apprentissage actionnel. Pour tester in situ nos hypothèses de départ, nous avons travaillé autour d'un triple objectif opérationnel. Dans un premier temps, il s'est agi de savoir ce que l'approche actionnelle signifiait pour les professeurs interrogés et s'ils estimaient que leur pratique pédagogique s'y inscrivait. Dans un second temps, nous avons ainsi cherché à discriminer plus finement leurs pratiques et à déterminer si ces dernières relevaient d'un scénario d'apprentissage actionnel ou si elles semblaient plutôt correspondre à une démarche de type « communicatif à visée actionnelle » (Bourguignon, 2005, p.48). Enfin, à la lumière de ces résultats, nous avons interrogé les élèves de deux classes des professeurs ciblés, pour tenter de dégager des éléments sur leurs motivations respectives.

Comme évoqué ci-dessus, notre protocole d'enquête terrain s'est décliné en deux outils de recueil de données, tous deux de type questionnaire. Leur mise en œuvre a nécessairement été articulée d'un point de vue chronologique car le recueil de données principal destiné aux élèves a nécessité la réalisation et l'analyse d'une pré-enquête destinée aux professeurs.

Nous allons donc commencer par présenter et analyser les résultats du recueil de données effectué auprès des professeurs.

2. Recueil de données préliminaire auprès des professeurs

Dans un premier temps, nous détaillerons les objectifs du recueil de données destiné aux professeurs. Nous présenterons ensuite l'établissement scolaire et l'échantillon ciblés et précisons enfin les grandes lignes de la mise en œuvre de notre collecte de données.

a. Objectifs, contexte et mise en œuvre du recueil de données destiné aux professeurs d'anglais

Les objectifs de notre recueil de données auprès des professeurs d'anglais de l'établissement scolaire de référence sont les suivants. Il s'agit d'abord de tester les intuitions issues de nos premiers échanges informels avec ces professeurs, intuitions corroborées par l'analyse de Bourguignon sur l'hétérogénéité de la mise en œuvre de l'approche actionnelle et la coexistence de pratiques actionnelles, de type scénario d'action, et de pratiques pseudo-actionnelles. Ces données

nous permettront ensuite de sélectionner deux professeurs dont la pédagogie relève de ces deux types de pratiques. Notre choix de méthode s'est porté sur la mise à disposition d'un questionnaire. Il nous a paru l'outil le plus pertinent car il permettait d'interroger tous les professeurs et ainsi d'avoir une vision large sur l'ensemble de l'équipe disciplinaire.

Notre terrain d'enquête est un établissement public, un lycée Général et Technologique situé en milieu urbain, dans une ville de taille moyenne de l'Ouest de la France. Les six professeurs d'anglais constituent notre population de référence. Nous avons opté pour cet établissement d'une part car c'est un établissement aux effectifs d'élèves et de professeurs importants, ce qui nous a paru gage d'une représentativité accrue du panel. D'autre part, le personnel enseignant nous était facilement accessible, dans l'acception polysémique d'accessibilité, spatiale et relationnelle, en raison de notre présence sur son site, chaque fin de semaine, en tant que professeur stagiaire. Ainsi, notre statut d'enquêteur semblait équilibré, entre connaissance du terrain et part de découverte et implication en tant que collègue mais collègue nécessairement éphémère. Précisons enfin que l'objet de recherche a été clairement posé auprès des professeurs répondants et que leur consentement à participer à l'étude a été recueilli. Cette transparence a induit une garantie de neutralité bienveillante quant aux réponses apportées par les professeurs et nous avons également posé le fait que l'attendu n'était pas de dissocier « bonnes » ou « mauvaises pratiques », si tant est que l'on puisse y prétendre, mais bien plus de cerner leur pratique pédagogique singulière et si elle pouvait être rattachée à des éléments conceptuels établis.

Les questionnaires ont donc été proposés aux professeurs d'anglais qui ont été invités à saisir leurs réponses directement sur papier. (*Cf. Annexe 1 Questionnaire destiné aux Professeurs*) Nous avons privilégié une passation de questionnaire individuelle, ciblant le moment propice, gage de disponibilité pour le professeur. L'administration individuelle du questionnaire visait à permettre au professeur de répondre spontanément sans éventuelle collusion avec les remarques ou avis de collègues répondant au même questionnaire en même temps. Le temps requis pour renseigner le questionnaire était estimé à 10 minutes maximum.

Nous signalons que ce recueil de données n'a pas été anonymé parce que l'identité du professeur était nécessaire pour cibler sa pratique et donc sa classe.

b. Analyse des données collectées auprès des professeurs

Une première donnée intéressante est la non-participation de deux des six professeurs soit un tiers des potentiels sondés. La raison invoquée pour cette non-participation a clairement été le thème de l'approche actionnelle qui ne suscitait pas leur adhésion et ne correspondait pas du tout, selon ces professeurs, à leur pratique.

Caractéristiques des participants composant l'échantillon

Profil des 4 professeurs ayant répondu au questionnaire	
Homme	1
Femme	3
Années d'ancienneté des répondants en tant que professeurs d'anglais	30 ans et plus : 2 (33 et 35 ans) 28 ans : 1 20 ans : 1

Nous observons, et cela a toute son importance, que nous sommes en présence d'un corps disciplinaire expérimenté, dont la moyenne d'années d'enseignement est de 29 ans.

Nous présenterons l'analyse de notre questionnaire en soulignant d'abord les principales données recueillies ainsi qu'en proposant une lecture critique de notre outil de recueil de données.

Pour procéder à l'analyse des données recueillies, nous avons conçu une grille (*Cf. Annexe 2 Grille d'Analyse Enquête de ciblage des Pratiques Pédagogiques*) codifiant les réponses des professeurs selon leur « degré actionnel ». Ainsi, nous avons pour chacune des questions déterminé un « barème actionnel », et accordé des points selon le caractère actionnel des réponses des professeurs. Le score le plus élevé est accordé aux éléments qui, dans chaque réponse, sont le plus en phase avec les apports conceptuels décrits précédemment, particulièrement en termes de scénario d'apprentissage-action. Notre analyse aboutit à une classification des pratiques selon le type d'approche, « communicative » ou « actionnelle orientée scénario d'action. »

Il s'agissait d'abord d'évaluer sur le terrain la mise en œuvre de l'approche actionnelle par les enseignants. Notre première ambition était de mieux cerner leur compréhension de cette approche actionnelle et leur intégration de cette approche. Les questions ❶ à ❸ du questionnaire destiné aux professeurs visaient à répondre à cette interrogation.

Nous avons d'abord opté pour la question ❶ suivante : « *Quelle est VOTRE définition d'une séquence actionnelle ?* ». Cette question ouverte invitait les professeurs à donner une courte définition personnelle, c'est-à-dire à ne pas s'appuyer sur des sources extérieures. Pour analyser les réponses à cette question, nous avons repris les éléments saillants du CECRL, de Puren et de Bourguignon pour en faire une réponse type. Un seul des professeurs livre une réponse qui cadre très justement avec la définition. Pour lui, une séquence actionnelle est « *une séquence basée sur une tâche finale [dont] les séances sont organisées afin d'amener l'élève à concevoir les outils et à prendre connaissance, à s'approprier des outils culturels, linguistiques, pragmatiques nécessaires à la réussite de cette tâche* ». (Professeur 2) Les trois autres répondants mentionnent bien la présence d'une « *tâche finale* » mais témoignent d'une assimilation de l'approche actionnelle à « *la mise en activité des élèves* » (Professeur 1). Le Professeur 3 évoque un élève « *actif, en action* » et le Professeur 4 « *une séquence qui met en place des activités* ». Ainsi, pour certains professeurs, le vocable « *actionnel* » fait référence à la mise en activité de l'élève. C'est-à-dire qu'ils intègrent la nécessité de proposer des activités de réception comme de production qui demandent à l'élève d'agir, par opposition à un schéma de cours transmissif et frontal.

Pour Bourguignon (Bourguignon, 2007, p.2) le terme d'action « *n'est [certes] pas nouveau dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues* » [mais] il se référerait à des « *actions* » autour de tâches scolaires, [et visait plutôt à] rendre l'élève acteur de son apprentissage. » Bourguignon précise qu'il ne faut pas confondre le scénario d'apprentissage-action avec simulations et jeux de rôles qui permettent de « *diversifier la gamme de situations de communication* ». (Bourguignon, 2007, p.4) Ainsi, nous mettons à jour une ambiguïté importante, voire une confusion, qui nous semble résulter de la proximité sémantique des termes « *action* » et « *activité* ». Enfin, la notion de « *tâche finale* » est assimilée à une « *action finale*. »

La question ❷ visait à cerner le regard du professeur sur sa propre pratique : est-elle actionnelle selon lui et pourquoi ? Elle s'énonçait ainsi : « *Concevez-vous vos séquences d'enseignement selon la perspective actionnelle ?* » La réponse combinait une échelle de Likert, présentant une graduation de 6 niveaux, de « *oui toujours* » à « *non jamais* », à une possibilité de justification par choix multiples proposés et enfin un espace pour une réponse ouverte de type « *autre* ».

Les réponses à cette question ❷ font apparaître, qu'à l'exception d'un professeur (Professeur 3), les 3 autres répondants estiment que leurs séquences sont actionnelles. Ainsi, il semble que même si leur définition de l'approche actionnelle est inexacte ou approximative, mettre en place cette approche semble un objectif désirable pour les professeurs.

Ceux-ci semblent conscients que cette pratique est l'approche valorisée actuellement et est l'un des attendus institutionnels. Cela tend à prouver que l'actualité de cette approche est connue et que son adoption est perçue comme souhaitable pour qui a l'ambition de suivre les méthodes d'enseignement actuelles. Les justifications proposées à l'adoption ou non de la pratique actionnelle sont issues des choix multiples proposés pour deux des professeurs (qui invoquent précisément la motivation des élèves). Deux autres professeurs exploitent la possibilité de réponse libre et livrent des réponses divergentes. Pour le Professeur 2, l'approche actionnelle « *permet de lier les supports / les activités dans une progression cohérente et logique* » tandis que pour le Professeur 3, cette approche, « *certes en vigueur* » est « *chronophage et n'est pas compatible avec les exigences du BAC et les 2h hebdomadaires et n'est pas compatible avec 35 élèves* ». Ainsi, le Professeur 3 exprime clairement ses réserves quant aux possibilités de mise en œuvre et au bien-fondé de l'approche actionnelle

Comme nous l'avons identifié précédemment, un des éléments significatifs pour mieux cerner les pratiques pédagogiques, au-delà des éléments déclaratifs des professeurs, est bien la nature de la tâche finale et son intégration dans la séquence d'apprentissage. Nous avons donc souhaité interrogé les professeurs sur ce sujet via les questions ③ et ④. Toutefois, nous avons volontairement écarté l'expression « tâche finale » et lui avons préféré le terme d'« objectif final » de séquence. Ce choix a été fait pour ne pas orienter ou conditionner la réflexion du professeur. Il nous paraissait aussi pertinent de proposer le terme d'objectif final car il permet de regrouper les trois types de production de fin de séquence les plus courants. Ces trois types de production sont la « mission finale », c'est-à-dire la tâche finale au sens actionnel, les productions d'élèves écrites ou orales ne s'inscrivant pas dans une mission, que l'on peut rattacher à une approche communicative, et enfin les évaluations de type baccalauréat de nature d'entraînement certificatif.

Ainsi, les questions ③ et ④ portaient sur la présence d'un « objectif final » et sur son énonciation en début de séquence. La modalité de réponse à ces deux questions était une échelle de Likert, présentant une graduation de 6 niveaux, de « oui toujours » à « non jamais ». La question ③ était « *A la fin de chaque chapitre/ thème étudié, demandez-vous à vos élèves de 1^{ère} de réaliser un « objectif final » ?* »

La réponse du Professeur 3 à la question ③ se distingue. Ainsi, il est le seul pour lequel un objectif final de séquence n'est présent que « parfois » Les autres professeurs font état d'un objectif final « toujours » (Professeur 2 et 4) ou « le plus souvent » présent. (Professeur 1)

La question ④ était « *En début de chaque nouveau chapitre/thème, présentez-vous cet « objectif final » à vos élèves de 1^{ère} ?* ». En effet, la communication aux élèves de cet objectif final peut être un indicateur d'une approche plutôt actionnelle de type scénario d'action car l'on conçoit bien que dans l'immense majorité des scénarios d'action, la mission finale est communiquée aux élèves dès le début de la séquence. Le Professeur 3 se distingue ici aussi car il est le seul dont l'objectif final, parfois présent, est « parfois » annoncé aux élèves. Les trois autres répondants énoncent « *le plus souvent* » leur objectif final aux élèves en début de séquence.

Dans la perspective d'affiner notre catégorisation des pratiques, les questions ⑤ et ⑥ posées aux professeurs, visaient à préciser la nature des tâches finales proposées aux élèves. La question ⑤ était la question à choix multiples suivante : « *Cette année, à la fin de chaque chapitre/thème étudié, l'objectif final que vous demandez à vos élèves de 1^{ère} est le plus souvent :* » Les trois possibilités de réponse étaient les trois typologies d'objectif final que nous avons évoquées précédemment. Il s'agit soit d'une « mission finale », c'est-à-dire d'une tâche finale au sens actionnel, soit des productions d'élèves écrites ou orales ne s'inscrivant pas dans une mission, que l'on peut rattacher à une approche communicative, ou soit d'évaluations de type baccalauréat. Parmi ces trois possibilités de productions finales, les professeurs, à l'exception du Professeur 3, citent tous les missions finales. Le Professeur 3 précise que ses objectifs finaux de séquences sont des productions écrites ou orales ainsi que des évaluations type baccalauréat.

La question ⑥ demandait aux professeurs de citer les trois exemples concrets d'objectifs finaux de leurs dernières séquences et avait pour ambition de fournir une illustration de la question ⑤. Les exemples de réalisation donnés par le Professeur 3 sont conformes à ses déclarations. Il cite ainsi « une compréhension écrite type bac » et une « compréhension orale type bac ». Les professeurs 1 et 4 citent « présenter sa passion à la classe », « écrire différentes histoires à partir d'une photo », « réaliser une affiche » ou encore « participer à un débat ». Ces intitulés nous semblent relever d'une démarche plutôt communicative, ce qui est d'ailleurs cohérent avec les profils des professeurs que l'étude a révélés jusqu'à présent. Nous notons ainsi que ces objectifs finaux sont pourtant envisagés par les professeurs dans la question ⑤ comme « des missions finales. » Plus étonnement, le Professeur 2, dont la démarche semble la plus actionnelle, a donné comme exemples de réalisations finales récentes « un sujet argumenté type Bac » et « une Compréhension Ecrite Type Bac ». Ces exemples ne sont cohérents ni avec le profil actionnel dégagé ni avec sa réponse à la question précédente qui faisait état de « mission finale » comme « objectif final ». Nous pouvons émettre l'hypothèse que deux démarches, actionnelle et préparatoire au baccalauréat, sont menées conjointement mais que l'évaluation de la séquence prend le plus souvent la

forme d'un devoir de type baccalauréat. Ainsi, la réalisation de la mission finale actionnelle est l'un des objectifs de la séquence mais n'est pas intégrée à l'évaluation. Pour cette raison, la démarche suivie n'est peut-être pas autant en phase avec le scénario actionnel que nous le pensions.

Toutefois, avec du recul, ces deux questions ne nous apparaissent pas très pertinentes car au-delà de la nature de la tâche finale, c'est bien son intégration et sa déclinaison en tâches intermédiaires qui caractérisent le scénario d'action. Ainsi, si l'on exclut les réalisations de type baccalauréat, un même intitulé de tâche finale pourrait être le fruit d'un scénario d'action ou d'une séquence communicative. Il devient clair que des intitulés ne peuvent prétendre illustrer une démarche qui engage toute la séquence. Cette question ne permettait donc pas d'obtenir des résultats fondés sur la nature actionnelle ou non de la séquence proposée.

La question ⑦ présentait une définition du scénario d'action inspirée du modèle défendu par Bourguignon et invitait les professeurs à signaler si leur pratique leur semblait s'y inscrire ou non. Nous demandions aux professeurs s'ils avaient l'impression que leurs séquences étaient organisées comme des scénarios d'action. A nouveau, le mode de réponse à cette question était une échelle de Likert, présentant une graduation de six niveaux, de « oui toujours » à « non jamais ». Leurs réponses sont toutes positives, trois professeurs répondant « oui le plus souvent » et le professeur 2 répondant « toujours ». On peut supposer que l'accent mis sur la cohérence et la progressivité des séances au sein de la séquence a, de nouveau, semblé un paramètre désirable aux professeurs. Ainsi, les professeurs ont estimé que leur pratique relevait d'une démarche, d'un cheminement logique. Les réponses laissent supposer que le caractère véritable du scénario d'action a été occulté. A nouveau, nous observons ici que notre question n'était pas formulée de façon suffisamment claire. La définition que nous avons proposée du scénario d'action était imprécise, partiellement en raison de la nécessité de concision, et ainsi les professeurs ont compris « scénario » comme une progression cohérente, ce qui peut être -et est- majoritairement le cas, qu'il s'agisse ou non d'un scénario d'apprentissage actionnel.

La question ⑧ invitait les professeurs à classer six composantes d'une séquence pédagogique selon leur ordre préférentiel d'importance. Nous avons choisi d'isoler des termes faisant référence aux différentes entrées possibles dans une séquence d'apprentissage, telles que par exemple, un thème culturel porteur, le choix de documents incitant les élèves à communiquer ou encore la préparation au baccalauréat. Cette question ⑧ visait à vérifier la cohérence des réponses précédentes. Trois des quatre professeurs (incluant le Professeur 2 dont l'approche semble pourtant la plus actionnelle) ont cité en premier « permettre aux élèves d'utiliser la langue pour communiquer », et non « proposer de réaliser étape par étape une tâche finale actionnelle, proche d'une

situation de la vie en société. » Cette vision de la langue comme outil de communication est intimement liée à l'approche communicative. On peut ainsi estimer que cette approche qui a mobilisé les sondés pendant la plus grande partie de leur parcours d'enseignant a encore aujourd'hui une forte prégnance. La tradition communicative semble bien vivace et trois des quatre professeurs (P1, P3 et P4) classent la sélection « de documents incitant les élèves à réagir et à communiquer » parmi les trois items prépondérants.

Enfin, il nous a paru pertinent d'interroger les professeurs sur leur propre perception de la motivation de leurs élèves et c'est en ce sens qu'ont été conçues les questions ⑨ et ⑩. La question ⑨ demandait aux professeurs de renseigner une échelle de Likert et ainsi d'estimer si le déroulement de leurs séquences et cours contribuait à motiver leurs élèves. Trois des professeurs, dont les professeurs 2 et 3 que nous avons identifiés, ont estimé que le déroulement de leurs cours motivait le plus souvent leurs élèves. Seul le professeur 4 ne savait pas quelle réponse apporter. On peut ici encore douter finalement de la pertinence de cette question car il semble délicat pour un professeur de s'auto-évaluer, particulièrement sur ce point. Quel enseignant pourrait supposer que le déroulement de son cours n'est pas de nature à motiver ses élèves sans y voir une remise en cause profonde de son travail ?

La question ⑩ proposait aux professeurs une série de 6 items. Ces items étaient autant de signes observables de motivation ou de démotivation des élèves. Les professeurs devaient préciser leur appréciation de la motivation de leurs classes en attribuant une fréquence aux comportements décrits via une échelle de Likert. Nous souhaitions pouvoir croiser ces données avec les données de leurs élèves sur ces mêmes thématiques. Pour chacun des items, les professeurs ont tous déclaré que leurs élèves étaient « le plus souvent motivés », « impliqués en cours », concentrés sur les activités ». Leur seule réserve porte sur des recherches personnelles non exigées menées par les élèves pour lesquelles les professeurs semblent sceptiques. Là encore, l'analyse de ces éléments de réponse des professeurs est délicate car la perception de la motivation des élèves n'est pas évidente pour le professeur qui de par son action se sent impliqué, et peut être mis en cause, par cette motivation ou démotivation. De plus, il semble difficile de donner une réponse univoque quant à la motivation globale d'une classe entière.

Deux professeurs se sont rapidement dégagés de notre enquête. Le Professeur 2 totalise douze points actionnels. Il est ainsi, de très loin, celui qui semble, en dépit des réserves constatées, avoir adopté la pédagogie la plus actionnelle et la plus proche du scénario d'action. Le Professeur 3 a lui, de son côté, le score actionnel le moins important (2 points) et, de par ses réponses, se positionne comme un représentant de l'approche communicative. Ainsi, ce premier recueil de données nous a permis de sélectionner ces deux professeurs dont les pratiques pédagogiques différentes incarnent deux différents types de séquences, l'une plutôt actionnelle, l'autre plutôt communicative et préparant au baccalauréat.

3. Enquête auprès des élèves

a. Objectifs, contexte et mise en œuvre du recueil de données destiné aux élèves

Le ciblage de ces pratiques pédagogiques et donc de ces deux professeurs-témoins a été réalisé afin de tester les liens entre leurs pratiques pédagogiques et la motivation de leurs élèves respectifs via un second recueil de données. Ces données nous permettront de mesurer si les écarts dans la pédagogie employée ont un impact mesurable sur la motivation des élèves. Nous adopterons une approche comparative pour mettre en relief pédagogie et motivation.

Dans ce but, nous avons conçu un questionnaire destiné à deux classes d'élèves de première. Nous avons sélectionné deux classes d'une même série, en l'occurrence d'une série scientifique, pour éviter le biais qui aurait été induit par la comparaison entre deux classes de séries différentes. La classe C2 (composée de 22 élèves, 12 garçons, 10 filles) est celle du professeur P2, dont la pratique s'approche le plus du scénario d'action, et la classe C3 (composée de 23 élèves, onze garçons et douze filles), celle du professeur P3, qui propose un enseignement plutôt de type communicatif. L'échantillon ciblé est donc constitué d'élèves qui nous sont inconnus de façon à éviter les biais.

En fonction de nos objectifs, nous avons conçu un outil de recueil d'informations unique pour les deux classes. (*Cf. Annexe 3 Questionnaire destiné aux élèves*). La question d'une différenciation des questionnaires, selon les classes, s'est posée lors de la conception. Toutefois, il ne nous a pas paru pertinent de proposer un questionnaire différent car cette démarche n'aurait pas permis de valider notre ciblage et aurait compliqué notre analyse comparative

L'enquête a été présentée aux élèves comme un travail de recherche par leurs professeurs d'anglais respectifs. Ces derniers ont ensuite remis les questionnaires aux élèves qui les ont complétés en fin de cours, mi-février 2017. A notre demande, les professeurs ont précisé que l'étude ne leur était pas destinée et qu'ils remettraient les questionnaires dans les enveloppes scellées.

Nous avons ainsi cherché à diminuer le biais de désirabilité sociale que les élèves pouvaient ressentir. Nous ne souhaitons pas que le questionnaire soit perçu comme un moyen, même anonyme de plaire à l'enquêteur.

Les élèves ont globalement répondu sérieusement aux questionnaires. Parfois certains ont omis des questions, ou renseigné plusieurs réponses (par exemple, « je ne sais pas trop » et « rarement ») sans que cela ne mette en cause la validité de leurs réponses. Dans ce cas, nous avons retenu « je ne sais pas trop ».

Il convient à présent de livrer notre analyse des données recueillies auprès des élèves.

b. Analyse des données collectées auprès des élèves

Pour analyser les données, nous avons conçu et renseigné une grille pour chacune des classes puis nous avons compilé ces données dans une grille comparative.

Avant de recueillir des données sur la motivation des élèves, nous souhaitons d'abord dans la première partie du questionnaire, croiser les regards professeurs/ élèves sur les pratiques pédagogiques mises en place. En d'autres termes, nous souhaitons savoir si le regard que les élèves portent sur les méthodes pédagogiques de leurs professeurs est convergent ou divergent par rapport aux pratiques pédagogiques que leurs professeurs estiment mettre en œuvre. Dans cette optique, la plupart des questions posées aux élèves sont la transposition du questionnaire destiné aux professeurs.

La question ❶ était ainsi : « *Cette année, à la fin de chaque chapitre/ thème étudié en cours d'anglais, votre objectif final est le plus souvent de :* » L'élève pouvait sélectionner comme réponse soit une « mission finale », soit une production écrite ou orale mais non liée à une mission soit une évaluation de type bac. Les réponses des élèves à cette question sont cohérentes avec les déclarations des professeurs. 19 des 22 élèves du Professeur 2, le plus « actionnel » annoncent une mission finale comme objectif final de séquence. 20 des 23 élèves du Professeur 3 mentionnent une évaluation de type baccalauréat.

La question ❷ portait sur des exemples concrets d'objectifs finaux. Les élèves ont ainsi cité des réalisations finales que nous avons rattachées aux trois catégories précédemment évoquées. La réponse des élèves du Professeur 2 est intéressante car ils sont 19 à citer des exemples de type mission actionnelle mais aussi 20 à citer des productions de type baccalauréat. Rappelons que cet élément nous avait interpellé dans la réponse du Professeur 2. Dans la classe C3, aucune

des réponses n'appartient à la catégorie de scénario d'action mais 20 élèves citent une production orale ou écrite non rattachée à un scénario et 22 répondent une évaluation de type baccalauréat.

La question ③ concernait l'énonciation de l'objectif final par le professeur en début de séquence et proposait aux élèves une échelle de Likert pour y répondre. Les élèves de la classe C2 du Professeur 2 le plus actionnel, ont validé l'énonciation de l'objectif final qui est « *toujours* » (pour 15 élèves) ou « *le plus souvent* » (pour 6 élèves) réalisée. Les réponses des élèves du Professeur 3 sont difficilement interprétables car 6 estiment que l'objectif est « toujours » annoncé alors que 7 ne le perçoivent que « rarement » annoncé et que 8 ne « savent pas trop ».

La question ④ portait sur la perception par les élèves d'un cours orchestré autour d'un scénario d'action. Les réponses à cette question sont intéressantes car elles font état d'un nombre sensiblement équivalent (8 pour « oui toujours » et 10 et 13 pour les « oui le plus souvent ») d'élèves qui, dans les deux classes, perçoivent le déroulement des cours comme un scénario. Ainsi, les élèves du Professeur 2 ne sont pas les seuls à avoir cette perception. Cela appelle une explication. A l'instar des réponses des Professeurs interrogés, nous supposons qu'à défaut de connaissances sur la nature du scénario d'action, la définition généraliste que nous avons proposée aux élèves dans la question, a orientée leurs réponses sur le côté logique de l'enchaînement des séances.

Ensuite, nous avons proposé aux élèves des questions pour évaluer leur motivation. Ces questions, points cruciaux de notre enquête, étaient identiques à celles posées aux professeurs. Les questions centrales pour nous se sont révélées être les questions ⑤ et ⑥. La question ⑤ proposait aux élèves de répondre à l'affirmation « *Je me sens motivé(e) par le déroulement des séquences d'anglais cette année* » par une échelle de Likert, graduée de « 100% d'accord » à « pas du tout d'accord ». La question ouverte ⑥ « *Pourquoi ?* » offrait une possibilité de justification de cette affirmation.

Les réponses à la question de la motivation des élèves font apparaître un nombre sensiblement identique d'élèves se déclarant motivés dans les deux classes. Ils sont respectivement 18 sur 22 dans la classe C2 et 21 sur 23 dans la classe C3. Dans le détail, un nombre deux fois plus important (13 élèves) dans la classe C3 se déclarent « très motivés » contre 6 dans la classe C2. 2 élèves dans chacune des classes se disent amotivés. Ces données seules ne permettent donc pas d'établir un lien corrélatif solide entre une pédagogie plus actionnelle et une motivation accrue des élèves.

Les justifications données par les élèves de la classe 2 sont très contrastées et il est difficile d'en faire une lecture catégorique. (Cf. *Annexe 4 Grille d'Analyse de la Question 5 – Elèves C2*)

/P2). Ainsi, certains élèves mettent en avant leur intérêt pour le contenu des cours ou le bon niveau de participation pour justifier de leur motivation. Cependant, une proportion semblable d'élèves, tout en se déclarant d'ailleurs motivés par le déroulement des cours, déplorent leur manque d'intérêt pour leur contenu et le manque de dynamisme du cours. Les mêmes sujets sont ainsi invoqués pour justifier la motivation et la non-motivation. Ces données nous renvoient au caractère personnel du ressenti des cours et des sources motivationnelles. Par ailleurs, nous pouvons souligner que seules 3 réponses d'élèves motivés invoquent des éléments de nature didactique et qu'une seule correspond à la nature actionnelle : « le cours est cohérent avec la tâche finale donc c'est motivant ».

Néanmoins, on peut cerner un consensus parmi les élèves du Professeur 3 (Cf. (Cf. *Annexe 5 Grille d'Analyse de la Question 5 – Elèves C3 / P3*) dont les réponses sont dithyrambiques et évoquent comme source de motivation principale le style très dynamique du professeur. On note ainsi « le prof est bienveillant », « le cours est vivant », « le professeur est très dynamique », « le cours est agréable », « le prof nous met de bonne humeur ». Même l'un des élèves amotivés précise que le « cours est intéressant mais qu'il n'aime pas la matière ». Pour illustrer le facteur de motivation mis en avant par les élèves du Professeur 3, le nuage de mots ci-après nous semble révélateur.



Nous constatons que les élèves n'ont pas apporté de réponses quant à leur motivation par rapport au déroulement des séquences. Ainsi, les éléments de motivation mis en avant relèvent soit du contenu, soit de motivation intrinsèque pour la matière et très largement, pour le Professeur 3, de la qualité de la relation éducative. Nous réalisons par conséquent qu'il était peut-être présomptueux d'attendre des élèves une justification de nature didactique. Ces paramètres de proposition didactique ne semblent pas l'élément déterminant de la motivation ressentie.

La dernière question, ⑦, du questionnaire proposait une série de 11 affirmations portant sur les composantes de la dynamique motivationnelle et invitait les élèves à utiliser les 6 graduations de l'échelle de Likert (de « oui toujours » à « jamais ») pour répondre. L'analyse de ces différents signes de motivation en classe et en dehors amène à dissocier les données convergentes et divergentes entre les deux populations d'élèves. En effet, certains signes motivationnels, tels que la mémorisation du cours précédent, ou le sentiment d'être bien préparé par le cours à réussir l'objectif final, sont présents dans des proportions similaires pour les élèves des deux classes. Ainsi, ni la pédagogie, ni le style du professeur ne semblent ici être en relation avec ces items. En revanche, en termes de concentration, d'implication et de sensation de « ne pas voir le temps passer en cours », les réponses positives de la classe C3 du Professeur P3 sont très largement supérieures à celles de la classe C2. A titre d'exemple, 13 élèves de cette classe affirment « ne pas voir le temps passer » contre 3 pour la classe C2. Cela pourrait bien être lié au style bienveillant et dynamique plébiscité par les élèves de ce professeur.

Sur l'ensemble de ce recueil de données, nous constatons que les réponses des élèves sont en phase avec les réponses proposées par les professeurs. Ces données semblent donc confirmer le bien-fondé de notre catégorisation des pratiques des professeurs, l'une étant plus actionnelle que l'autre. Ceci étant posé, il demeure, dans la pratique du Professeur 2, le bémol de la présence conjointe d'objectifs finaux de type « missions finales actionnelles » et de type préparation au baccalauréat. La corrélation supposée entre motivation et scénario d'apprentissage action n'a pas pu être confirmée par les résultats de l'enquête.

Notre travail de recherche sur le terrain n'a ainsi pas permis de valider toutes nos hypothèses initiales. Nous allons toutefois intégrer les résultats de cette enquête pour livrer une synthèse de notre recherche. Ce faisant, nous effectuerons une relecture critique de notre protocole de recueil de données et détaillerons quelques enseignements méthodologiques en termes de démarche de recherche. Enfin, nous préciserons les évolutions induites dans nos représentations et pratiques professionnelles.

III. Bilan et enseignements du travail de recherche

A ce stade de notre travail, il convient de rassembler et d'articuler les différentes zones de convergence et d'achoppement entre nos hypothèses et les conclusions de notre recherche tant théorique qu'empirique.

Nous présenterons donc le bilan de notre recherche en examinant d'abord les éléments collectés au sujet de notre première hypothèse de départ qui concernait l'existence de pratiques pédagogiques très diverses se présentant comme actionnelles. Ensuite, nous présenterons les éléments de réponse à notre postulat initial supposant la motivation accrue des élèves auxquels est proposée une séquence d'apprentissage sous forme de scénario actionnel.

1. L'hétérogénéité des pratiques dites actionnelles

Nous avons émis l'hypothèse que sous le vocable d' « actionnelles » se cachent des pratiques pédagogiques diverses dont certaines ne nous semblaient pas s'inscrire dans cette approche telle qu'elle nous a été présentée en cours de didactique. Effectivement, au-delà de l'étonnement et du trouble initial ressenti lors de la confrontation entre les apports de nos cours de didactique et nos échanges informels avec les collègues, notre recherche établit les confusions qui entourent la perspective actionnelle.

Ainsi, comme le travail documentaire l'a précisé, il existe, parmi les enseignants de langue, une méconnaissance des concepts du CECRL et de la signification réelle des termes « d'action » et de « tâche ». Cette méconnaissance a conduit à l'adoption de pratiques variées, présentées comme actionnelles. Cette « étiquette actionnelle » est donc bien protéiforme et a été comprise et intégrée à leur pratique de différentes manières par les professeurs d'anglais. Les propositions didactiques dites « actionnelles » sont très hétérogènes et peuvent, comme notre étude terrain l'a montré, n'être in fine que l'intégration de termes tels que « tâche finale » à des séquences de type communicatif. Nous avons donc constaté, via le questionnaire, que rares sont les professeurs qui mettent en œuvre une proposition didactique relevant bien de l'approche actionnelle. Notre enquête exploratoire a effectivement occasionné une prise de conscience éclairante : la perspective actionnelle reste largement méconnue dans l'établissement témoin. Cette méconnaissance des propositions didactiques concrètes relevant de la perspective actionnelle a parfois amené les professeurs à envisager « l'actionnel » comme synonyme de « mise en activité » et ainsi à considérer à tort leur pratique comme actionnelle. Notre étude permet ainsi de valider notre intuition d'un flou dans les esprits et les pratiques et en ce sens rejoint le constat de Bourguignon.

Elle rejoint également des données sur la plus grande imperméabilité du lycée aux changements de paradigme pédagogique. Les méthodes et pratiques pédagogiques pour l'apprentissage des langues y restent pour partie largement tributaires de traditions éducatives. Il semble que nombre de professeurs ait choisi d'inscrire leur action pédagogique dans une continuité. La tradition de l'étude documentaire semble bien vivace au lycée. Est-ce en raison de la forme relativement peu évolutive de l'examen certificatif du baccalauréat ? Puren déplore en effet que « *les épreuves actuelles de langue au baccalauréat français relèvent encore des méthodologies directe et active, alors même que les toutes dernières instructions officielles préconisent la mise en œuvre de la configuration actionnelle* » (Puren, 2006, p.40)

Toutefois, nous souhaitons relativiser la portée de notre recherche terrain car la taille restreinte de notre enquête, le type d'établissement qu'est le lycée et le nombre d'années d'expérience des sondés ne permettent peut-être pas de tirer des conclusions générales. En effet, peut-être que des professeurs moins expérimentés et exerçant dans un collège auraient une meilleure connaissance et une pratique véritablement actionnelle.

2. La question de la corrélation entre scénario d'apprentissage et motivation des élèves

Le cœur de notre recherche visait à tester notre hypothèse d'un lien corrélatif entre motivation accrue des élèves et scénario d'apprentissage. Sur ce point majeur, les résultats de notre exploration documentaire et de notre exploration terrain ne sont pas convergents.

Nous estimons que le travail de documentation a permis de mettre à jour les liens profonds entre la démarche didactique du scénario d'action et la motivation. L'un des objectifs du scénario d'action est bien de donner du sens à l'apprentissage de la langue. La réalisation progressive d'une tâche finale nécessite l'engagement de l'élève, sa réflexion et son action dans la durée et nous paraît rejoindre les facteurs de la dynamique motivationnelle. Le chaînage des tâches contribue à impliquer durablement les élèves. L'enseignement répond à un besoin identifié par l'élève pour réaliser cette tâche finale. Ce dernier peut même construire les étapes et outils permettant sa bonne réalisation. Le modèle motivationnel mettant en relief les notions de désirabilité, de faisabilité et de décomposition du but poursuivi atteste du bien-fondé de notre hypothèse initiale. Ainsi, à l'issue du travail de recherche théorique, les éléments recueillis nous permettaient de souligner le caractère motivant du scénario d'action.

Toutefois, notre objectif de vérification sur le terrain de notre postulat corrélant la motivation effective accrue des élèves et la mise en œuvre d'une démarche actionnelle de type scénario, n'a pas pu aboutir. Notre exploration terrain n'a pas été menée de manière à pouvoir véritablement tester cette hypothèse et les résultats ou plus exactement l'absence de résultats probants ne permettent ni de l'infirmier ni de la confirmer.

Il semble nécessaire de s'intéresser aux raisons ayant conduit à ces résultats non significatifs. Dans cette optique, nous livrerons une évaluation critique de l'opérativité de notre protocole de recherche terrain.

3. Evaluation critique de l'opérativité de notre protocole d'expérimentation et pistes amélioratives

À la vue de ces conclusions que nous venons d'évoquer, il semble pertinent d'établir les limites de l'opérativité de notre protocole d'expérimentation terrain qui n'a pas permis de répondre à l'hypothèse initiale. Cela nous amènera à formuler des pistes de conception d'un protocole plus adéquat.

a. Les écueils de notre protocole d'identification des pratiques pédagogiques

Notre première phase exploratoire avait donc pour objectif d'effectuer un « état de l'art » au sein de l'établissement scolaire de référence, de manière à cerner les pratiques pédagogiques des professeurs d'anglais. De plus, les échanges informels antérieurs avec nos collègues nous laissaient penser que l'un des professeurs avait adopté la proposition didactique du scénario d'action. Nous envisagions donc d'interroger les élèves de ce professeur ainsi que du professeur dont la démarche nous serait apparu comme la moins actionnelle. Ainsi, notre outil de recueil visait partiellement à conforter nos impressions. Cette démarche, nous en convenons, n'était pas véritablement scientifique et a d'ailleurs conduit à l'échec de notre tentative de ciblage. Notre objectif de sélectionner deux professeurs mettant en œuvre des pratiques pédagogiques opposées a bien été atteint. Toutefois, notre ambition était de cerner une pratique actionnelle qui s'inscrivait dans le scénario d'action tel que décrit par Claire Bourguignon. Ce ciblage n'a pas pu être réalisé de manière satisfaisante car la démarche pédagogique identifiée comme « la plus actionnelle » ne relève toutefois pas véritablement d'un scénario d'action.

Au vu de l'analyse des données, il semble notamment que le caractère actionnel ne soit pas toujours présent dans la séquence, comme en témoignent les modalités d'évaluation des séquences du Professeur 2. Celles-ci semblent être presque systématiquement de type baccalauréat. Le Professeur 2 souhaite évaluer ses élèves selon les formats et attendus d'évaluations de type baccalauréat. De fait, les épreuves du baccalauréat ont relativement peu évolué et la classe de 1^{ère} étant la dernière année complète avant l'année de cet examen, cette démarche de préparer les élèves au format du baccalauréat est compréhensible. Cependant, Claire Bourguignon insiste sur le fait que l'évaluation est indissociable de la démarche didactique qu'elle propose. L'évaluation est la clé de voûte du scénario : c'est « *la pièce maîtresse de la démarche [du scénario d'action] qui conditionne sa pertinence* ». (Bourguignon, 2007, p.1). Elle précise d'ailleurs qu'« *une telle démarche deviendrait caduque si l'évaluation se faisait selon une tout autre logique* ». (Bourguignon, 2007, p.4)

De même, parmi les réponses du Professeur 2, d'autres éléments témoignent d'un attachement au paradigme communicatif tel que l'importance du potentiel des documents à stimuler la communication des élèves. Nous étions en présence d'un professeur qui de manière déclarative semblait avoir adopté le scénario d'action mais dont la pratique concrète restait nettement influencée par l'approche communicative et la préparation au baccalauréat. Il s'agit pourtant du professeur présentant les connaissances les plus pointues de la perspective actionnelle et du scénario d'action. Nous avons observé qu'en termes de discours, les réponses du Professeur 2 se distinguent nettement de celles des autres répondants. Nous pouvons avancer comme élément explicatif que ce Professeur s'est plongé dans des lectures théoriques pour préparer l'agrégation interne qui comprend une épreuve de didactique. C'est dans ce cadre que ses connaissances théoriques de l'approche actionnelle ont pu être forgées, comme en témoigne la précision et la justesse des termes employés pour répondre à notre questionnaire. Or, notre grille d'analyse des réponses des professeurs est fondée sur les termes employés et notre représentation de la pratique actionnelle du professeur a donc été quelque peu faussée. Ainsi, nous mesurons la frontière entre discours et pratiques pédagogiques.

Nous pouvons souligner que nous avons donc nous-même, enquêtrice pourtant sensibilisée au problème par la recherche documentaire, été prise dans ce « piège sémantique » que Claire Bourguignon appelle « les maux des mots ». (2010, p.9). En effet, lors d'échanges informels, nous pensions avoir identifié un professeur concevant ses séquences comme un scénario d'action mais le travail de recherche terrain a révélé que la réalité pédagogique n'était que partiellement actionnelle. Il aurait d'ailleurs été intéressant d'interroger le Professeur pour connaître les raisons qui

l'ont conduit à ne pas adopter les pratiques actionnelles dont il avait pourtant une connaissance théorique fine. Était-ce la marque d'une difficulté de mise en œuvre, du sceau de l'habitude, d'un désintérêt ou d'un manque d'adhésion pour cette perspective ?

Ainsi, nous constatons que, par ce que l'on pourrait qualifier de « une mise en abyme ironique », notre protocole de recherche a reproduit involontairement mais inéluctablement les conditions d'une confusion sémantique. En effet, notre questionnaire ne permettait pas de vérifier si le professeur adoptait un scénario d'action au sens de Claire Bourguignon. La première question invitait chaque professeur à donner une définition personnelle d'une séquence actionnelle. Les autres questions intégraient des termes didactiques généralistes et précisément sujets à diverses interprétations par les enquêtés. Ainsi, notre volonté de bâtir un questionnaire qui ne soit pas dirigiste l'a rendu inapte à identifier formellement les pratiques didactiques.

En outre, cet outil déclaratif a fait l'objet d'un biais de conformité important. Nous percevons bien désormais que se contenter d'interroger des professeurs de langues vivantes sur le caractère actionnel ou non de leur pratique est au mieux sujet à caution et au pire, non recevable en termes de recherche. En effet, l'ambition affichée par quasiment tous les professeurs, et par tous ceux qui ont souhaité participer à l'enquête est de proposer une séquence « conforme au CECRL » et qui soit dans l'« air du temps ». Demander à un professeur d'anglais s'il pratique une pédagogie actionnelle équivaut à peu près à lui demander « Êtes-vous « à la page » ou « ringard » ? » ou « Respectez-vous les attendus de l'Institution scolaire ? » Cela amène bien sûr à des confirmations qui au-delà des déclarations peuvent être assez éloignées d'une adoption concrète de la perspective actionnelle.

Une autre difficulté que nous avons rencontrée lors de l'analyse de ces données terrain réside dans le fait que certaines pratiques pédagogiques présentes dans le scénario d'action peuvent être réalisées sans que la séquence ne s'inscrive pour autant dans un scénario d'apprentissage actionnel. Ainsi, nous avons réalisé *a posteriori* que si l'objectif final d'un professeur se confond avec une évaluation et est, par exemple, une compréhension écrite de type baccalauréat, il peut néanmoins être annoncé par ce professeur en début de séquence. Ainsi, ce critère d'énonciation des objectifs est une condition indispensable à un scénario actionnel mais sa réalisation n'implique pas nécessairement que la séquence soit actionnelle.

Ainsi, à l'issue du questionnaire destiné à repérer les pratiques, nous avons déjà quelques réserves quant à la réelle mise en œuvre d'un scénario d'action.

Ces réserves ont été confirmées par les réponses des élèves. Le principal frein à l'observation rencontré est que la pratique pédagogique du professeur la plus actionnelle n'est pas à 100% de l'ordre du scénario d'action, comme il le semblait avant l'enquête. Cette absence totale d'une mise en œuvre d'un scénario d'apprentissage action au sein du lycée d'accueil corrobore ainsi l'analyse de Claire Bourguignon quant à la difficile diffusion de l'approche actionnelle, plus de 15 années après l'introduction du CECRL.

Le ciblage insatisfaisant de l'un des professeurs a bien entendu engendré une analyse délicate des réponses de ses élèves. Nous avons réalisé graduellement que notre sélection n'étant pas satisfaisante, toutes les réponses des élèves étaient rendues moins pertinentes. Au-delà de cet élément majeur, notre recueil de données destiné aux élèves nous semble aussi appeler une relecture critique sur d'autres aspects.

b. La non opérativité de notre questionnaire auprès des élèves

Outre le fait qu'il n'ait pas pu être proposé aux deux populations d'élèves dont nous souhaitons mettre la motivation respective en relief, notre questionnaire destiné aux élèves présentait des failles dans sa conception.

L'utilisation de termes didactiques spécifiques, que nous avons toutefois cherché à limiter, n'était pas pertinente. Nous réalisons que si les concepts qui y sont rattachés sont ambigus pour les professeurs, alors il était franchement impossible qu'ils soient compris de manière univoque par les élèves. Ainsi, notre question sur l'inscription d'un cours dans un « scénario » ne présentait que peu d'intérêt.

Nous avons ainsi rencontré des difficultés à analyser les réponses des enquêtés en raison de l'interprétation différente des termes de notre questionnaire. A titre d'exemple, la question centrale de notre recherche invitait les élèves à évaluer le degré de leur motivation par rapport au « déroulement » des cours. Il nous apparaît a posteriori que la formulation de cette question n'était pas judicieuse. Nous entendions le terme « déroulement » comme synonyme de « proposition didactique », mais ce terme assez général a été compris par les élèves de façon beaucoup plus pragmatique. Cette différente interprétation a ainsi conduit les élèves à répondre à cette question de leur motivation par rapport à un grand nombre de paramètres et notamment à intégrer le style relationnel de leurs professeurs. Nous étions centrés sur la démarche pédagogique or les élèves n'ont pas répondu sur ce point.

Il semble difficile pour les élèves de proposer une réflexion sur les éléments de didactique. Les élèves font part de leur ressenti global sur le cours et sur les sujets qui leur paraissent les plus importants, c'est à dire largement le style du professeur et la qualité de la relation éducative.

Nous n'avions pas anticipé l'émergence de données de cette nature qui nous semblent finalement ouvrir des éléments de réponse, certes non corrélés, mais complémentaires à notre recherche initiale. Le caractère prépondérant du style du professeur et des facteurs interpersonnels dans la motivation ressentie par les élèves est bien à prendre en considération.

Par ailleurs, nous nous interrogeons sur les modalités d'un recueil pour évaluer la motivation générale des élèves de manière fiable. La motivation est un processus dynamique et, dans son essence, qui peut donc être fluctuant. Les réponses des élèves prouvent bien par la récurrence de la réponse « ça dépend » le caractère évolutif et non figé du degré motivationnel. Peut-être est-ce donc délicat de tirer des conclusions à partir d'une interrogation unique à « l'instant t » ? Notre étude aurait donc eu plus de portée si son format avait permis de suivre à des moments différents un même échantillon d'élèves.

Nous l'avons constaté, la démarche d'exploration terrain que nous avons menée n'était pas concluante et nous avons donc identifié des pistes amélioratives en réponse aux biais et difficultés du protocole terrain.

c. Proposition de pistes amélioratives du protocole de recherche

Nous souhaitons ici évoquer quelques pistes de nature à améliorer cette recherche. En effet, au cours de notre travail, nous avons recensé des points qui mériteraient d'être modifiés pour tenter d'obtenir des résultats plus probants. Consciente des limites et insuffisances de notre travail, nous avons envisagé une approche différente permettant peut-être d'obtenir des réponses à nos hypothèses de départ.

Nous réalisons en fin de travail que notre méthode de recherche était naïve. Effectivement, nous avons fait preuve de naïveté en ce que nous avons basé notre recherche sur des éléments déclaratifs des professeurs et ainsi cru pouvoir identifier le scénario d'action. Cette approche naïve de la question de l'identification des pratiques pédagogiques a occasionné l'inopérativité d'une grande partie de notre étude. Pour pallier cet écueil originel, nous avons imaginé un protocole de recherche qui nous semble plus adapté.

Il s'agira tout d'abord d'élargir notre échantillon car notre étude, au-delà de ses imperfections, présentait des effectifs trop réduits pour être significative. Nous pouvons imaginer que la

pertinence d'une étude de ce type aurait été favorisée par un périmètre de recherche plus large car nos données ne sont ciblées que sur un établissement dont nous avons par ailleurs signalé l'expérience des professeurs. En outre, si l'échantillon doit être plus quantitatif, il doit aussi être plus qualitatif. Ainsi, notre questionnaire à destination des professeurs devrait permettre de faire le point sur la connaissance de la perspective actionnelle et de sa déclinaison par les professeurs mais aussi d'identifier plusieurs professeurs qui affirment explicitement mettre en œuvre un scénario d'action. Leurs affirmations seraient confirmées dans le cadre d'un entretien qui donnerait aux professeurs l'opportunité d'explicitier leur intégration de cette proposition didactique.

Pour évaluer la motivation des élèves en rapport avec les propositions didactiques, nous pourrions leur poser des questions plus explicites. En outre, nous proposons de coupler le recueil de données auprès des élèves à une observation directe de signes de motivation. Cette observation serait consignée sur vidéo pour favoriser son analyse. Pour intégrer le caractère fluctuant de la motivation, nous suggérons de renouveler cette observation à divers moments.

Ce protocole, nous en convenons, est peut-être un peu ambitieux par rapport au format du travail de recherche mais nous semble être en mesure d'apporter des résultats probants.

Enfin, pour favoriser la subjectivité du protocole, nous estimons qu'il serait préférable d'intervenir en tant qu'observateur extérieur dans un contexte neutre par rapport aux professeurs et aux élèves et non sur un lieu de stage.

En dépit de son incomplétude, l'étude telle que nous l'avons menée, a influencé notre réflexion et nos pratiques professionnelles et nous proposons ci-après de livrer ces apports personnels.

4. Evolution de notre réflexion et de nos pratiques

a. L'adoption du scénario d'action

Même si notre étude terrain n'a permis de rattacher la motivation accrue des élèves à une mise en œuvre actionnelle, les conclusions de notre recherche théorique valident le caractère motivant du scénario d'action. Cette conclusion nous semble fondée et non pas relever d'un biais de confirmation. Ces données ont renforcé notre intérêt pour cette proposition didactique que nous sommes résolue à adopter.

Notre conviction est que le scénario d'action est non seulement un facteur de motivation mais aussi une démarche complète permettant d'intégrer une vision de l'apprentissage des langues-culture

innovante. Nous avons à présent cerné précisément la nature du scénario d'action et cette connaissance est un élément très rassurant pour notre pratique. Elle est véritablement facilitatrice pour la conception de séquences. Elle nous permet de pouvoir juger nous-même de l'adéquation entre les ressources disponibles et le scénario d'action et nous invite notamment à utiliser les manuels scolaires avec circonspection. Nous avons en effet compris que très peu d'entre eux proposent des séquences bâties sur cette démarche de scénario.

L'étude détaillée des mécanismes du scénario d'action s'est avérée complémentaire aux apports de la formation du Master MEEF. Nous avons réalisé que le scénario d'action est un dispositif exigeant que l'on ne peut adopter partiellement car il engage la conception de toute la séquence jusqu'à l'évaluation. Ainsi, il faut être préparée à expliquer cette démarche aux élèves, aux parents et aux collègues professeurs.

b. La nécessité de pratiquer une veille didactique

De même, la mise en œuvre du scénario d'action implique nécessairement, nous semble-t-il, d'avoir une connaissance fine de ce dispositif spécifique et donc de l'avoir découvert et réfléchi en amont. Il ne semble pas qu'un professeur, de surcroît expérimenté, puisse mettre en œuvre un scénario d'apprentissage action, spontanément, comme Mr Jourdain faisait de la prose à son insu. Ainsi, nous mesurons l'importance capitale de nous tenir informée des évolutions didactiques. Nous en tirons comme principale conséquence, qu'en parallèle de la formation continue dispensée, il appartient à chaque enseignant d'effectuer un travail personnel de formation. En effet, cette étude nous invite à accueillir sans à priori les évolutions didactiques qui nous seront demandées ou proposées dans le futur. Elle nous incite à creuser la signification concrète des termes didactiques employés pour pouvoir passer des concepts à la pratique pédagogique.

c. L'ouverture et l'expérimentation didactiques

Cet éclairage sur le scénario d'action comme incarnation de la perspective actionnelle nous invite également à élargir nos connaissances d'autres propositions didactiques actionnelles, telles que celles de la procédure ou du projet, présentées notamment par PUREN (2006, p.7). Nous estimons que l'ouverture à des pratiques didactiques diverses est indispensable. Ainsi, peut être paradoxalement, notre étude attestant des qualités du scénario d'action nous amène à penser qu'il ne serait pas judicieux, en dépit de ses qualités, de n'adopter que ce scénario d'action. Nous avons en effet identifié le poids de l'habitude et de la tradition comme un facteur de résistance au changement. A l'issue de ce travail, nous estimons devoir garder en mémoire qu'aucune approche ne peut prétendre être la plus adaptée de façon pérenne.

De plus, notre pratique d'enseignement bénéficiera de ce travail de recherche car il amène à un regard plus nuancé sur les pratiques didactiques et éducationnelles. Nous envisageons le scénario comme la démarche la plus aboutie et pensions donc qu'il fallait la mettre en place systématiquement. Tel ne nous semble plus le cas et parmi les approches didactiques, la proposition de Puren, qu'il intitule « didactique complexe des langues cultures » (Puren, 2013, audio conférence à Lima) nous semble tout à fait pertinente. Il invite les enseignants à s'inspirer de toutes les approches didactiques pour rechercher l'adéquation, c'est à dire « la meilleure méthode pour aboutir à l'action fixée, en fonction de l'environnement qui est le sien ». (Puren, 2013, audio conférence à Lima)

Au-delà des apports didactiques majeurs du travail de recherche, nous souhaitons souligner un autre enseignement capital pour nous : celui de l'impact de la figure professorale sur la motivation des élèves.

d. Un plaidoyer pour la bienveillance éducative

L'un des écueils de l'enquête a finalement permis de révéler une dimension essentielle que nous n'avions ni recherchée ni anticipée : celle du professeur comme source motivationnelle. Nous sommes ravie que les réponses des élèves interrogés sur leur motivation mettent en avant de façon très significative le style dynamique et bienveillant de leur professeur. Ces données illustrent l'une de nos convictions antérieures qui s'en trouve, par-là, confortée. Nous affirmons que cet aspect humain est très porteur car il affirme que la pédagogie la plus adaptée ne pourra être couronnée de succès en l'absence d'un enseignant impliqué et bienveillant. Cela peut sembler un truisme mais la nécessaire bienveillance est un travail de longue haleine qui nécessite d'être réaffirmée pour chacun. Ces résultats nous invitent donc à veiller sur la qualité de notre positionnement éducatif et à montrer dynamisme et bienveillance.

Notre recherche nous invite donc à une approche plus complète et plus équilibrée. Elle nous permet de penser que notre adoption du scénario d'action sera bien de nature à motiver nos élèves et nous sommes confortée dans notre volonté de concevoir et de proposer aux élèves des séquences actionnelles de type scénario. Toutefois, nous mesurons aussi qu'il serait réducteur de limiter notre pratique à cette proposition. Enfin, nous réalisons que ce qui compte et implique les élèves au premier plan est la qualité de la relation interpersonnelle qui tient pour beaucoup à l'énergie, au dynamisme déployés par leur enseignant et à la bienveillance dégagée.

Conclusion

L'entrée dans l'exercice de recherche en tant que tel s'est révélé ardu car, nous en convenons volontiers, nous n'adoptons au quotidien que très rarement, voire jamais, une posture de chercheur. Il est, dès lors, assez difficile de prendre de la distance avec ses préconstruits et de cesser de chercher la confirmation de ce que l'on pressent mais d'être ouvert aux résultats de la recherche menée, quels qu'ils soient, même s'ils ne permettent pas de confirmer une théorie partagée. Ce travail requiert de l'humilité car nous mesurons bien de façon aigüe la modestie et les imperfections nombreuses de notre travail. L'analyse des résultats de notre recueil de données, nous a permis de mesurer son inopérativité par rapport à notre question centrale de recherche. De ce fait, ce projet a été une excellente initiation à la démarche scientifique de recherche et nous a apporté beaucoup sur le plan méthodologique comme en témoignent la relecture critique de notre protocole de recherche et les pistes amélioratives imaginées.

Notre chemin de recherche a donc été sinueux, émaillé de doutes tant sur le fond que sur la forme à proposer. Le temps imparti et les conditions de réalisation de cette recherche, entre concours et titularisation ne rendent pas justice au vaste domaine des sciences de l'éducation et aux pratiques pédagogiques nouvelles qui ne peuvent recevoir ici le traitement qu'elles méritent. Ainsi ce travail de recherche constitue une très modeste contribution à la réflexion menée par les chercheurs, didacticiens et pédagogues sur les problématiques actuelles de l'apprentissage des langues-cultures. Passée une phase de perplexité face à la démarche même de recherche, nous affirmons que la réalisation de ce travail de recherche s'est avéré plaisant et intellectuellement stimulant et que nous avons eu plaisir à approfondir nos connaissances des concepts de motivation et de scénario actionnel.

Effectivement, ce travail de recherche a été l'occasion de répondre à bon nombre de nos interrogations au sujet de cette fameuse « perspective actionnelle » que nous ne savions pas exactement définir. Nous avons compris que le scénario d'action est un des possibilités pour l'incarner et que cette proposition didactique rigoureuse reste méconnue. A la fin de notre parcours de recherche, nous sommes résolument convaincue de l'intérêt de ce scénario comme levier de motivation pour les élèves.

De plus, ce travail de recherche a permis d'enrichir notre vision initiale, orientée sur cette proposition didactique spécifique. Ce travail nous invite en effet à ouvrir la sphère didactique à d'autres propositions et tout particulièrement à veiller à disposer toujours des connaissances précises sur ces dispositifs. Nous touchons bien à la complexité de ce métier d'enseignant, qui loin de pouvoir être appréhendé de manière linéaire, en appliquant chaque pédagogie nouvelle, demande de bien les comprendre et d'en adapter la mise en œuvre.

Enfin, au-delà de l'aspect didactico-pédagogique pur, notre étude souligne l'impact majeur du style du professeur qui est un puissant levier de motivation pour les élèves. Nous avons acquis la certitude que l'intérêt motivationnel de cette proposition ne saurait se substituer à l'influence capitale de la bienveillance que le professeur se doit de mettre en œuvre. Notre recherche confirme l'importance du dynamisme et de la bienveillance du professeur et constitue en ce sens un plaidoyer pour incarner et diffuser ces attitudes dans l'exercice futur de notre métier.

BIBLIOGRAPHIE & SITOGRAPHIE

Bagnoli P., Dotti E., Praderi R., et Ruel V., (2010), *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*. Forum sur les langues, 2010, Montevideo (Mexique)
Script accessible en ligne :

http://www.myenglishpages.fr/docs_a_telecharger/dida/perspective_actionnelle_bagnoli.pdf

Boterf, G. L. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'Organisation.

Bourguignon C., (2005), *Vous téléphonez à Mr Bloom*. Les Cahiers pédagogiques, n°437, novembre

Bourguignon C., (2005), *La démarche didactique en anglais, du concours à la pratique*. Paris : PUF

Bourguignon C., (2007), *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : Le scénario d'apprentissage-action par Claire Bourguignon*. Conférence du 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble. Accessible en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>

Bourguignon C., (2010), *Pour Enseigner les Langues avec le CECRL, clés et conseils*. Paris : De-la-grave

Bourguignon C., (2011), *Construire une séquence dans la perspective actionnelle. Support de formation des enseignants*. (Accessible en ligne http://langues.ac-dijon.fr/IMG/pdf/conf-rence_FSTG_dijon4.pdf), Dijon

Conseil de l'Europe. Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'Education, Division des Langues Vivantes de Strasbourg, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier (Accès en ligne au CECRL sur le site du Conseil de l'Europe): http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf#page=3

Cosnefroy O., Dessus P. & Nurra C. (2016) *Analyse dynamique de la motivation des élèves en début de scolarité obligatoire en fonction de la nature de leurs interactions avec l'enseignant*. *Éducation et formations*, Ministère de l'éducation nationale., pp.29-51. Accessible en ligne hal-01306393

Fenouillet F. (2012) *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod

Goullier, F., & IGEN. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios*. Paris: Editions Didier.

Lacan L., Liria P. et al., (2010). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (1^{ère} éd.). Stuttgart : Editions Maison des Langues.

Pluskwa D., Willis D., Willis J. *L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite !* in Lacan L., Liria P. et al., (2010). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (1^{ère} éd.). Stuttgart : Editions Maison des Langues.

Lieury, A. & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod

Puren, C., (2004), *Innovation et cohérence en didactique des langues*, New Standpoints, n°12, avril p.2-7

Puren, C., (2006), *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. Le français dans le Monde n°347, sept-oct,p.37-40 et p.80-81

Puren, C., (2006), *La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique*. Le français dans le Monde n°348, nov-déc, p.42-44

Puren, C., (2013), Conférence à Lima, Pérou, accessible en ligne :<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013h/>

Quivy, M. & Tardieu, C. (2002). *Glossaire de didactique de l'anglais* (2e éd.). Paris : Ellipses Marketing.

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

Viau R., (2000), *La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions*, Revue Vie Pédagogique, n° 115

Accessible en ligne : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1004539/la-motivation-en-contexte-scolaire-les-resultats-de-la-recherche-en-quinze-questions

Viau R.& Bouchard J., 2000, *Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire*. Revue Canadienne de l'Éducation, 25, accessible en ligne : [Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation](#)

Engagement de non-plagiat

Je soussignée **Marie-Agnès TOUTOU**, étudiante en MEEF Anglais à l'ESPE d'Angers (Université de Nantes),

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,

- déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire.

Angers, le lundi 24 avril 2017

Signature :

QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES PROFESSEURS D'ANGLAIS

Bonjour, dans le cadre d'un projet de recherche sur l'enseignement des langues qui vise à mieux comprendre **la motivation des élèves de 1ère en classe d'anglais**, je vous remercie de prendre le temps de répondre aux questions suivantes. Bien sûr, il n'y a ni « bonnes » ni « mauvaises » réponses, juste **VOS réponses** qui seront une aide précieuse pour mon projet de recherche et pour lesquelles à nouveau je vous remercie. 😊

Nombre d'années d'enseignement : ans Vous êtes une femme un homme

Cette année, vous enseignez en : 2NDE

1ERE L 1ERE S 1ERE ES 1ERE STMG

TALE L TALE S TALE ES TALE STMG

① Quelle est **VOTRE** définition d'une **séquence actionnelle** ? Merci de noter **une courte définition, en 1 ou 2 phrase(s), sans consulter de source extérieure svp.**

② Concevez-vous vos séquences d'enseignement selon la perspective actionnelle ?

oui toujours oui le plus souvent je ne sais pas trop parfois rarement non jamais

Pourquoi ?

- L'approche en vigueur actuellement le recommande
- En tant que professeur, c'est pratique d'avoir cet objectif final pour construire la séquence
- C'est motivant pour les élèves

Autre _____

Pourquoi pas ?

- Je trouve cette notion de tâche finale assez floue
- Cela ne prépare pas efficacement les élèves au baccalauréat

Autre _____

③ A la fin de chaque chapitre/ thème étudié, **demandez-vous à vos élèves de 1^{ère} de réaliser un « objectif final » ?**

oui toujours oui le plus souvent je ne sais pas trop parfois rarement non jamais

④ En début de chaque nouveau chapitre / thème, **présentez-vous cet « objectif final » à vos élèves de 1^{ère} ?**

oui toujours oui le plus souvent je ne sais pas trop parfois rarement non jamais

⑤ **Cette année,** à la fin de chaque chapitre/ thème étudié, **l'objectif final** que vous demandez à **vos élèves de 1^{ère}** est **le plus souvent** de : (svp entourer a), b) ou c)

a) réaliser une « **mission finale** » (**projet final/ tâche finale**), par exemple, préparer et enregistrer une émission de radio, participer à un débat, écrire et jouer un dialogue, préparer un audioguide sur un lieu/ une exposition de peinture, écrire un discours, écrire un recueil d'histoires, organiser une campagne de sensibilisation sur un thème...

b) réaliser une **production écrite (lettre, essai, dialogue...)** ou **orale** (exposé, jeu de rôle ...) mais **pas dans le cadre d'une mission.**

c) **réussir une évaluation de type baccalauréat** (compréhension écrite/ orale, rédaction écrite)

⑥ Pouvez-vous citer **les 3 dernières réalisations** de **vos élèves de 1^{ère}** en fin de chapitre/ d'unité ? (Soit a) la tâche finale ou b) la production finale écrite ou orale ou c) le devoir d'entraînement type bac (Compréhension Orale, Compréhension Ecrite, Production Ecrite)

Ex : Participer à un débat / CE / CO type Baccalauréat Tâche de groupe Tâche individuelle

1..... Tâche de groupe Tâche individuelle

2 Tâche de groupe Tâche individuelle

3..... Tâche de groupe Tâche individuelle

⑦ **Vos séquences de 1^{ère}** sont-elles conçues comme **des scénarios** dans lesquels les documents (texte, audio, video) sont étudiés pour mener à bien un projet final, dans une situation de la vie, **et que chaque heure de cours permet aux élèves d'avancer pas à pas dans la réalisation de ce projet.**

oui toujours oui le plus souvent je ne sais pas trop parfois rarement non jamais

8 Pour vous, **le plus important dans une séquence c'est** : (svp noter un n° de 1 à 6, selon l'ordre d'importance selon vous) :

N°_de choisir un thème culturel porteur pour les élèves

N°_de choisir des documents incitant les élèves à réagir et à communiquer

N°_de proposer de réaliser étape par étape une tâche finale actionnelle, proche d'une situation de la vie en société

N°_de permettre aux élèves d'utiliser la langue pour communiquer

N°_que les documents et exercices permettent aux élèves de voir/ revoir des points linguistiques (grammaire, lexique, phonologie)

N°_de préparer les élèves au format des épreuves du baccalauréat

9 Pensez-vous que le **déroulement de vos séquences et cours** contribue à **motiver vos élèves de 1^{ère} cette année** ?

oui toujours oui le plus souvent je ne sais pas trop parfois rarement non jamais

10 Quels **signes de motivation ou de démotivation** avez-vous pu observer dans vos classes de 1^{ère} cette année ?

a) *Les élèves se souviennent d'un cours à l'autre de ce qui a été fait au cours précédent.*

oui toujours oui le plus souvent je ne sais pas trop parfois rarement non jamais

b) *Les élèves s'impliquent en cours. (sérieux et participation)*

oui toujours oui le plus souvent je ne sais pas trop parfois rarement non jamais

c) *Les élèves font sérieusement le travail à la maison demandé.*

oui toujours oui le plus souvent je ne sais pas trop parfois rarement non jamais

d) *Les élèves se mettent au travail rapidement.*

oui toujours oui le plus souvent je ne sais pas trop parfois rarement non jamais

e) *Les élèves restent concentré(e)s sur l'activité demandée.*

oui toujours oui le plus souvent je ne sais pas trop parfois rarement non jamais

f) *Il arrive que les élèves fassent, en dehors des cours, des recherches personnelles non exigées.*

oui toujours oui le plus souvent je ne sais pas trop parfois rarement non jamais

Merci beaucoup pour votre temps ! Bonne journée & bonnes vacances en avance ! 😊

Annexe 2 Extrait de la Grille d'Analyse du Questionnaire Destiné aux Professeurs

INDICATEURS D' ORIENTATION PEDAGOGIQUE DES PROFESSEURS SONDES	Professeur 2	Professeur 3
Q1 Définition d'une séquence actionnelle	"Une séquence basée sur une tâche finale évaluant une des cinq compétences. Les séances sont organisées afin d'amener l'élève à concevoir (les outils) et à prendre connaissance/à s'approprier des outils culturels/ linguistiques/pragmatiques nécessaires à la réussite de cette tâche."	"Une séquence où l'élève est au centre de son apprentissage, il est actif, en action, le prof en retrait. La séquence a pour finalité une tâche finale dont le but est de permettre à l'élève de produire à l'écrit ou à l'oral."
<i>Analyse réponse Q1 0 si confusion sémantisme "actionnelle"/ "mise en activité" 1 si communicative 2 si</i>	2	0 - 1
Q2 Conception de vos séquences dans cette perspective	oui toujours	parfois
<i>Analyse réponse Q2 a pb question cette perspective : la leur/selon leur définition 0 confusion sémantisme "actionnelle"/ "mise en activité" 1 si</i>	2	0
Q2 b Justification à partir de proposition QCM et réponse libre	approche en vigueur, objectif final pratique, motivant pour les élèves + "Cela permet de lier les supports/les activités dans une progression cohérente et logique"	approche en vigueur "chronophage et pas compatible avec les exigences BAC et les 2h hebdomadaires + pas compatible avec 35 élèves" 1ES = 35 élèves.
<i>Analyse réponse Q2 b pb question QCM qui oriente, proposition 2 "cet objectif final" : lequel ? 1 si communicative 2 si actionnelle (les 3 + autre)</i>	2	0
Q3 Présence systématique d'un "objectif final" à la séquence d'apprentissage	oui toujours	parfois
<i>Analyse réponse Q3 pb question qui interroge sur une évidence ? 0 si objectif final non systématique 1 si oui</i>	1	0
Q4 Enonciation de l'"objectif final" aux élèves en début de séquence	oui le plus souvent	parfois
<i>Analyse réponse Q4 0 si présentation de l'objectif non systématique 1 si oui toujours</i>	0	0
Q5 Typologie d'"objectif final" le plus souvent proposé aux élèves (de première)	Mission finale	Production écrite ou évaluation type baccalauréat
<i>Analyse réponse Q5 0 si absence de mission finale 1 si mission finale + autre 2 si mission finale seulement</i>	2	0
Q6 Citer les 3 dernières réalisations finales de vos élèves (illustrations de Q5)	1-Sujet argumenté (PE) 2- CE Type Bac 3- EO programme radio	1- CE type BAC 2- CO type Bac 3- Présentation d'une marque 'exposé'
<i>Analyse réponse Q6 0 si 2 des 3 réalisations sont de type bac, 1 si de type communicatif, 2 si 2 réalisations sont de</i>	1	0
Q7 Séquences conçues comme un scénario (avec définition du scénario d'apprentissage-action)	oui toujours	oui le plus souvent
<i>Analyse réponse Q7 0 si oui le plus souvent 1 si oui</i>	1	0
Q8 Composantes d'une séquence par ordre d'importance (vérification cohérence des réponses)	1- Utiliser la langue pour communiquer 2-choisir un thème culturel porteur 3- proposer une tâche finale actionnelle	1- Permettre aux élèves d'utiliser la langue pour communiquer 2-choisir des documents incitant les élèves à réagir et à communiquer 3- choisir un thème culturel porteur
<i>Analyse réponse Q8 1 si communicative 2 si actionnelle</i>	1	1
REGARD DU PROFESSEUR SUR LA MOTIVATION DE SES		
Q9 Le déroulement des séquences et cours contribue à motiver les élèves de 1ère	oui le plus souvent	oui le plus souvent
<i>Analyse réponse Q9 ??? Que peut-on déduire ? Un niveau de motivation perçue par les professeurs globalement bon. Délicat de lier sur papier ses pratiques et la motivation des</i>	1	1
Q10 Signes de motivation/ démotivation observés par le professeur dans les classes de 1ère		
Mémorisation du contenu d'un cours au suivant	oui le plus souvent	oui le plus souvent
Implication en cours (sérieux et participation)	oui toujours	oui le plus souvent
Sérieux du travail à la maison demandé	oui le plus souvent	oui le plus souvent
Mise au travail rapide des élèves	oui le plus souvent	oui le plus souvent
Concentration soutenue sur l'activité demandée	oui le plus souvent	oui le plus souvent
Recherches personnelles non exigées effectuées en dehors des	je ne sais pas trop	rarement
Total "points actionnels"	12	2
Catégorisation pratique pédagogique : ? Tendance communicative ou tendance scénario d'apprentissage-action	PRATIQUE ACTIONNELLE	PRATIQUE COMMUNICATIVE

QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES ELEVES DE 1ERE

Bonjour, dans le cadre d'un projet de recherche sur l'enseignement des langues qui vise à mieux comprendre **la motivation des élèves de 1ère en classe d'anglais**, je vous remercie de prendre le temps de répondre aux questions suivantes. Bien sûr, il n'y a ni « bonnes » ni « mauvaises » réponses, juste **VOS réponses** qui seront une aide précieuse pour mon projet de recherche et pour lesquelles à nouveau je vous remercie.

Classe..... Vous êtes une fille un garçon

1 Cette année, à la fin de chaque chapitre/ thème étudié en cours d'anglais, votre objectif final est **le plus souvent** de : (svp entourer a), b) ou c)

- a) **réaliser une « mission finale »** (projet final/ tâche finale), par exemple, préparer et enregistrer une émission de radio, participer à un débat, écrire et jouer un dialogue, préparer un audioguide sur un lieu/ une exposition de peinture, écrire un discours, écrire un recueil d'histoires, organiser une campagne de sensibilisation sur un thème...
- b) **réaliser une production écrite ou orale** mais pas dans le cadre d'une mission.
- c) **réussir une évaluation de type baccalauréat** (compréhension écrite/ orale, rédaction écrite)

2 Pouvez-vous citer vos 3 dernières réalisations de fin de chapitre en cours d'anglais ? (Soit la tâche finale ou la production finale ou le devoir d'entraînement type bac (Compréhension Orale, Compréhension Ecrite, Production Ecrite)

Ex : Participer à un débat / CE / CO..... Tâche de groupe Tâche individuelle

1..... Tâche de groupe Tâche individuelle

2 Tâche de groupe Tâche individuelle

3..... Tâche de groupe Tâche individuelle

3 En début de chaque nouveau chapitre / thème en cours d'anglais, votre professeur vous annonce-t-il l'« objectif final » que vous aurez à réaliser (seul ou en groupe)

oui toujours oui le plus souvent je ne sais pas trop non rarement non jamais

4 Avez-vous l'impression que le cours est préparé comme **un scénario** dans lequel les documents (texte, audio, video) sont étudiés pour mener à bien un projet final, dans une situation de la vie, **et que chaque heure de cours vous permet d'avancer pas à pas dans la réalisation de ce projet.**

oui toujours oui le plus souvent je ne sais pas trop rarement non jamais

5 Je me sens motivé(e) par **le déroulement** des séquences (chapitres) et heures de cours d'anglais **cette année**

100% d'accord d'accord sans avis pas d'accord pas du tout d'accord

6 Pourquoi ? _____

7 **Cette année**, en cours d'anglais :

a) *Je me souviens d'un cours à l'autre de ce que nous avons fait au cours précédent.*

oui toujours oui souvent cela dépend rarement jamais

b) *Je sais quel est mon objectif pour chaque cours et comment le faire.*

oui toujours oui souvent cela dépend rarement jamais

c) *Je pense que l'objectif final de la séquence est intéressant.*

oui toujours oui souvent cela dépend rarement jamais

d) *Je crois que je suis capable de réussir l'objectif final de la séquence*

oui toujours oui souvent cela dépend rarement jamais

e) *J'ai le sentiment que le cours me prépare bien pour réussir cet objectif final.*

oui toujours oui souvent cela dépend rarement jamais

f) *J'ai envie de m'impliquer dans le cours.*

oui toujours oui souvent cela dépend rarement jamais

g) *Je me mets au travail rapidement.*

oui toujours oui souvent cela dépend rarement jamais

h) Je reste concentré(e) sur l'activité demandée.

oui toujours oui souvent cela dépend rarement jamais

i) Il m'arrive de ne pas voir le temps passer lorsque je suis en cours.

oui toujours oui souvent cela dépend rarement jamais

j) Il m'arrive de faire, en dehors des cours, des recherches personnelles non exigées.

oui toujours oui souvent cela dépend rarement jamais

k) J'ai le sentiment que ce que j'apprends en cours pourra me servir plus tard.

oui toujours oui souvent cela dépend rarement jamais

Merci ! Bonne journée & par avance bonnes vacances ! 😊

Annexe 4 Grille d'Analyse de la Question 5 – Elèves C2 / P2

Professeur P 2 / ANALYSE DES JUSTIFICATIONS DES ELEVES SUR LES RAISONS DE LEUR MOTIVATION / NON MOTIVATION

Z1	Nombre	%
Elèves déclarant se sentir motivés 100% d'accord ou d'accord parce que :	6	27%
100% d'accord	12	55%
d'accord	18	82%
sans avis	2	9%
pas d'accord	2	9%
Formulations des élèves		
"cours pédagogiques et intéressants, on apprend plus qu'avec des listes à apprendre par cœur" "cours bien guidés" "le cours est cohérent avec la tâche finale donc c'est motivant"	3	14%
"objectifs à atteindre intéressants" "cours intéressants"	4	18%
"j'aime l'anglais", l'anglais est l'une de mes matières préférées"	5	23%
"participation orale" "travaux de groupe"	3	14%
"tâche finale pas intéressante" "certains chapitres ne m'intéressent pas"	1	5%
"il y a trop de documents étudiés", "l'oral serait plus utile que d'étudier des documents à longueur de temps"	3	14%
"je préférerais avoir des cours plus interactifs ou l'on parle en continu afin de progresser" "pas assez d'interaction collective en classe" "manque d'oral"	5	23%
cours pas assez dynamique	7	32%
"pas assez de grammaire donc on décroche si lacunes" "manque de grammaire"	2	9%
Elèves sans avis sur leur motivation	2	9%
"cours pas assez dynamique"	1	5%
non justifié	1	5%
Elèves non motivés	2	9%
"je n'aime pas cette matière"	1	5%
"le cours n'est pas très dynamique"	1	5%

Professeur P 3 / ANALYSE DES JUSTIFICATIONS DES ELEVES SUR LES RAISONS DE LEUR MOTIVATION / NON MOTIVATION

	23	Nombre	%
Elèves déclarant se sentir motivés 100% d'accord ou d'accord parce que :		13	57%
100% d'accord		8	35%
d'accord		21	91%
Ensemble des élèves motivés ou très motivés			
Formulations des élèves	Source/ catégorie motivationnelle		
"le cours est intéressant, " vivant" et "animé" "dynamique" "investissement du professeur"	Style du professeur	20	87%
"bonne ambiance" "climat de classe détendu" "cours agréable" "Le prof nous met de bonne humeur" "le prof est très cool" "le prof est bienveillant"	Style du professeur	16	70%
"participation de tous", "possibilité de participer" "possibilité de dialogue"	Interaction / dialogue / participation	6	26%
"anglais" c'est génial", "une langue intéressante"	Motivation intrinsèque (gout pour la matière)	3	13%
"l'anglais est important pour mes études/ projet perso"	Motivation intrinsèque et expectative	1	4%
"le cours est bien expliqué"	2	9%	
"il y a une continuité logique dans le cours"	Contenu du cours	1	4%
"les missions finales sont originales"	1	4%	
je me sens à l'aise en anglais" ? Dans la matière (au sens scolaire, je suis bien) ou au sens climat de classe ?	Difficilement interprétable en l'état	2	9%
Elèves sans avis sur leur motivation		2	9%
Non justifié		1	4%
"Cours intéressant mais je n'aime pas la matière"		1	4%

Mots-clés : perspective actionnelle, tâche finale, scénario d'apprentissage, motivation, anglais, 1ère

« L'enseignement scolaire des langues-cultures a connu une évolution importante depuis l'adoption du Cadre Européen Commun de Référence en 2001. Ce référentiel préconise une approche actionnelle dans laquelle l'apprenant est envisagé en tant qu'acteur social qui, au travers de la tâche finale qu'il mène à bien, va mobiliser et enrichir ses compétences. Pour mettre en œuvre concrètement cette approche, des didacticiens, comme Claire Bourguignon, ont conçu le scénario d'apprentissage-action. Une quinzaine d'année après son introduction, comment cette approche actionnelle est-elle déployée au lycée ? Le scénario d'action, qui semble de nature à donner du sens à l'apprentissage de la langue, influence-t-il vraiment la motivation des élèves ? »

“Language teaching has undergone a major evolution since the adoption of the Common European Framework of Reference for Languages in 2001. This framework advocates an action-oriented approach in which the learner is considered as a social being who, while performing a final task, uses and enriches their competences. To implement this approach, didacticians, such as Claire Bourguignon, have conceived the learning scenario. 15 years after its introduction, how has this action-oriented approach been implemented in French high schools? Does this learning scenario, which seems able to give a meaning to language learning, really influence the pupils' motivation? “