



**HAL**  
open science

# La question de la motivation dans l'apprentissage de l'anglais en classe de Terminale

Holly Haahr

► **To cite this version:**

Holly Haahr. La question de la motivation dans l'apprentissage de l'anglais en classe de Terminale. Education. 2021. dumas-03276367

**HAL Id: dumas-03276367**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03276367>**

Submitted on 2 Jul 2021

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

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

**Année universitaire 2020-2021**

**Master MEEF**

**Mention 2<sup>nd</sup> degré – parcours « anglais »**

**2<sup>ème</sup> année**

# **La question de la motivation dans l'apprentissage de l'anglais en classe de Terminale**

**Mots Clefs : motivation, prise de parole, participation, anglais, LVER**

**Présenté par Holly Haahr**

**Mémoire encadré par Mme Carine Alves**

## **REMERCIEMENTS**

J'adresse tout d'abord mes remerciements à ma directrice de mémoire, Mme Carine Alves, pour son encadrement, ses relectures bienveillantes et ses suggestions pertinentes tout au long de cette étude.

Je souhaite également remercier la direction du lycée Hélène Boucher, ma tutrice de terrain, Mme Elsa Le Goupil, et mes collègues pour leur soutien et leurs conseils précieux lors de cette année de stage.

Je remercie également mes élèves qui ont bien voulu répondre à mes questionnaires et se sont montrés enthousiastes et volontaires dans leur participation à cette étude.

Je remercie enfin mes filles, Lucy et Tess, pour leurs encouragements.

# SOMMAIRE

<b>1. Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Etat de l'art .....</b>	<b>2</b>
2.1. Définitions de la motivation .....	2
2.1. Les manifestations de la motivation et de son manque .....	4
2.2. Les types de motivation .....	4
2.2.1. Motivation cognitive .....	4
2.2.2. La théorie d'autodétermination de Ryan et Deci .....	4
2.2.2.1. La motivation intrinsèque .....	5
2.2.2.2. L'extrinsèque .....	5
2.2.2.3. L'amotivation .....	6
2.3. La décroissance de la motivation scolaire dans l'adolescence et ses causes .....	6
2.3.1. Les notes et le sentiment de capacité .....	6
2.3.2. Les évaluations à fort enjeu .....	7
2.4. Les facteurs motivationnels .....	8
2.4.1. Martinot : la connaissance de soi et l'estime de soi .....	8
2.4.2. Viau : les dix conditions pour qu'une activité pédagogique soit motivante .....	8
2.5. La motivation dans l'apprentissage des langues étrangères et l'approche actionnelle .....	9
<b>3. Formulation des hypothèses et de la problématique .....</b>	<b>9</b>
<b>4. Méthode .....</b>	<b>11</b>
4.1. Présentation du terrain .....	11
4.1.1. Le lycée Hélène Boucher .....	11
4.1.2. Le profil des classes de Terminale 4 et de Terminale 10 .....	12
4.2. Le Scénario pédagogique .....	12
4.3. Matériel et procédure .....	13
4.3.1. Codétermination de la tâche finale .....	13
4.3.2. Premier sondage : à la recherche d'une corrélation entre les centres d'intérêt, la motivation, les notes, et la prise de parole en classe .....	15
4.3.3. Fiche d'auto-évaluation de la prise de parole en classe .....	15
4.3.4. Déroulé de la séquence .....	16
4.3.5. Deuxième sondage : pour repérer les perceptions globales des élèves .....	17

4.4.	Résultats et analyses de données .....	18
4.4.1.	Premier sondage des élèves .....	18
4.4.1.1.	Classe de Terminale 4 .....	18
4.4.1.2.	Classe de Terminale 10 .....	23
4.4.1.3.	Comparaison entre les deux classes .....	25
4.4.2.	Prise de parole en classe .....	27
4.4.2.1.	Perceptions des élèves : grille d'autoévaluation .....	27
4.4.2.2.	Perceptions des élèves : deuxième sondage .....	29
4.4.2.3.	Perceptions de l'enseignante confrontées à celle des élèves .....	32
<b>5.</b>	<b>Interprétation des résultats et discussion .....</b>	<b>33</b>
5.1.	Re-Contextualisation .....	33
5.2.	Résultats et mise en relation avec les recherches antérieures .....	34
5.2.1.	Le lien entre la motivation, la note et la prise de parole .....	34
5.2.2.	L'impact du choix d'activités sur la motivation et l'implication des élèves .....	35
5.2.3.	L'impact de la fiche d'auto-évaluation de la prise de parole .....	36
5.3.	Limites et perspectives .....	37
<b>6.</b>	<b>Conclusion .....</b>	<b>38</b>
<b>7.</b>	<b>Références bibliographiques : .....</b>	<b>40</b>
7.1.	Ouvrage .....	40
7.2.	Chapitre .....	40
7.3.	Article dans une revue .....	40
7.4.	Site internet .....	41
<b>8.</b>	<b>Sommaire annexes .....</b>	<b>41</b>

## 1. Introduction

Après avoir reçu mon affectation comme enseignante-stagiaire d'anglais dans un lycée d'enseignement général de bonne réputation à Paris, j'ai d'abord été soulagée en pensant que je n'aurais pas de problèmes de motivation ou de comportement que l'on associe, à tort ou à raison, à l'enseignement sur des publics plus jeunes en collège.

J'attendais de mes élèves qu'ils aient, certes, un niveau correct en anglais mais surtout qu'ils fassent montre de beaucoup de motivation pour l'apprentissage de cette langue, surtout en ce qui concerne mes élèves en classe de Terminale<sup>1</sup>. J'espérais, peut être assez naïvement, qu'ils aient une intense envie de maîtriser cette langue et aient de la curiosité pour la culture anglo-saxonne, même si ce n'était que pour regarder des séries en VO sur Netflix ou décrypter des clips sur Youtube. Cette idée résultait pour partie d'une projection personnelle : je suis née américaine et j'ai étudié assidument le français pendant de longues années parce que j'étais passionnée par la France, la culture française et surtout la littérature française. J'ai rêvé d'enseigner l'anglais à de jeunes Français en leur communiquant la même motivation que j'avais à leur âge pour apprendre le français. Hélas, la réalité s'est imposée à moi : assez peu d'élèves sont de jeunes anglicistes en herbe...

En effet, le niveau de motivation de mes élèves en classe de Terminale - si cela peut se mesurer par la prise de parole en anglais (plutôt que le bavardage en français), surtout dans une de mes deux classes - s'est avéré assez inégal et souvent bien en deçà de mes attentes. Pour certains, les notes sont plus critiques que la maîtrise de la langue, malgré l'importance que cette dernière revêt pour les futurs projets de la majorité des élèves. Quelques élèves en difficulté m'ont même fait part d'un sentiment d'impuissance mêlé de fatalisme : se considérant comme incapables de réussir, ils avaient renoncé à tout effort dans cette discipline.

Ce constat m'a conduit à m'intéresser de plus près à la question de la motivation, ces formes, et surtout les facteurs qui l'entravent ou au contraire l'encouragent. Je voulais comprendre d'où venait la différence de motivation perçue dans une de mes classes par rapport à l'autre et, à l'intérieur de chaque classe, entre les élèves eux-mêmes ; quels étaient l'impact des notes et le poids de l'enjeu du baccalauréat ; et surtout comment pourrais-je améliorer ma pratique pour que les élèves soient plus engagés et participatifs dans leur apprentissage.

---

<sup>1</sup> J'enseigne deux classes de Terminale (25 et 29 élèves) et deux classes de Seconde (25 et 24 élèves).

Comment pourrais-je instaurer et/ou restaurer la motivation en classe de Terminale ? Quels types d'activités et de mise en œuvre pourraient les motiver et promouvoir l'acquisition des compétences ? Comment, enfin, raccrocher ceux qui pensent que « c'est perdu d'avance » ?

Dans la première partie de ce mémoire, j'établirai le cadre théorique, détaillant les définitions et les types de motivation, les facteurs explicatifs de sa décroissance au moment de l'adolescence, et les facteurs contredisant cette tendance, en prenant en compte la recherche sur la motivation en classe de langue étrangère et l'impact de l'approche actionnelle. Une fois ma problématique posée, je détaillerai la situation pédagogique et ma méthodologie. Après une analyse des données, j'exposerai les limites de mon étude ainsi que ses applications pour l'amélioration de ma pratique professionnelle.

## 2. Etat de l'art

### 2.1. Définitions de la motivation

Cassagnol-Bertrand et Constant préviennent, dès le premier paragraphe de leur article consacré à la motivation intrinsèque, que les chercheurs Kleinginna et Kleinginna avaient en 1981 recensé 140 définitions différentes de la motivation (2007 : 121). Aussi, penchons-nous d'emblée sur le dictionnaire *Le Trésor de la langue française* pour poser quelques jalons à notre étude. Il précise que dans le domaine de la psychologie, la motivation est l'"ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent". L'emphase sur le mouvement et l'action dans cette définition (*dynamique, action, but, conduite, provoquer*) nous rappelle l'étymologie du mot (le verbe latin "*movere*", qui se traduit par "*se déplacer*" en français et "*move*" en anglais). La motivation n'est pas statique, pas plus que le comportement d'un individu dont le schéma peut être modifié. Cette définition propre au domaine de la psychologie est illustrée par une citation du *Traité de sociologie du travail* de G. Friedmann et P. Naville (1967) :

Entre les capacités d'un individu et son rendement réel s'interposent ses **motivations** (...). Qu'est-ce qui définit l'intérêt d'un travail ? Qu'est-ce qui fait que le contenu même du travail soit une **motivation** à travailler ou au contraire un obstacle qu'il faut vaincre ? C'est bien entendu un certain rapport entre la tâche et les aptitudes et intérêts de celui qui l'accomplit.

Cette citation pose le défi de l'enseignement : le contenu du travail est-il une motivation à travailler ou bien un obstacle ? Quel est le rapport entre la tâche et les aptitudes et les intérêts des élèves ?

Plus près de notre champ d'étude, la définition de la motivation propre au domaine de la psychopédagogie donnée par le *Trésor de la langue française* est l'"ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre." Encore une fois, nous notons l'importance du mot "dynamique" dans cette définition, soulignée par la citation qui l'accompagne : "*Dans la mesure où les intérêts de l'enfant et de l'adolescent évoluent en fonction des expériences scolaires ou extra-scolaires, le problème de la **motivation** se renouvelle constamment avec les progrès de la réflexion et de l'action pédagogiques*"<sup>2</sup>. Nous y voyons de nouveau l'importance du mouvement – "l'évolution," "progrès" – tout en notant que la motivation y apparaît non pas comme une *question* mais comme un "problème"...

Chercheurs dans le domaine de la psychologie, Vallerand et Thill définissent la motivation comme "le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement" (cités dans Viau, 2009 : 11). Cette définition nous rappelle que la motivation est à la fois interne (ce qu'on appelle la motivation intrinsèque) et externe (la motivation extrinsèque), des notions que nous détaillerons plus bas. Viau (2009), chercheur dans le domaine de la motivation en milieu scolaire, notant que la motivation "varie constamment" et "est un phénomène complexe qui met en interaction des sources et des manifestations," s'intéresse plutôt à une "dynamique motivationnelle" qu'il définit comme :

Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre (12).

Cette définition nous semble particulièrement pertinente dans le cadre de notre étude car ce qui nous intéresse, ce sont bien les raisons pour lesquelles les élèves choisissent de s'engager dans les activités pédagogiques et persévèrent dans leurs apprentissages. Par ailleurs, le terme même de "dynamique motivationnelle" implique que la motivation n'est nullement statique et qu'elle est bien influençable par les démarches de l'enseignant.

---

<sup>2</sup> A. LÉON, *La motivation chez les élèves de l'enseignement technique* dans *Psychol. scol.*, déc. 1972, n° 9, p.78 cité dans *Trésor de la langue française*

## **2.1. Les manifestations de la motivation et de son manque**

Viau (2009) identifie trois manifestations de la motivation, qui sont dépendantes l'une de l'autre : l'engagement cognitif, la persévérance et l'apprentissage. Plus un élève s'engage dans une activité, plus il persévère, et plus il s'engage et persévère, plus il développe les apprentissages visés (2009 : 13). A son tour, l'apprentissage abouti "exerce une influence sur la motivation de l'élève" (2009 : 64).

Vianin articule le cheminement inverse, qui n'est visiblement pas si rare si l'on en juge à l'aune de la littérature consacrée au phénomène :

le manque de motivation se manifeste par une attente presque inéluctable de l'échec et un apprentissage progressif de l'abandon. Cette caractéristique comportementale comporte trois composantes : l'attribution de l'échec à des causes sur lesquelles l'enfant n'exerce aucun contrôle ; un manque de réponses initiées personnellement (acceptation de ce qui se passe autour de soi, sans intervention ...) ; et l'incapacité à persévérer dans une tâche où l'on a connu l'échec (2007 : 103).

Ainsi se décrypte la réaction d'un de mes élèves à la réception d'une mauvaise note sur sa première copie de l'année. "Il n'y a rien à faire, Madame, ça fait longtemps que l'anglais ne marche pas pour moi." L'échec est imputé à la discipline, quelque chose d'incontrôlable ; l'échec est accepté comme inéluctable, et le renoncement prend la place de la persévérance. Dès lors, la question est : comment sortir de ce cercle vicieux ?

## **2.2. Les types de motivation**

### **2.2.1. Motivation cognitive**

Il faut tout d'abord noter que le besoin d'apprendre n'est pas le propre de l'homme. Ainsi, dans les années 50, des chercheurs (Robert Butler, Harry Harlow) ont établi qu'il existe chez les singes un "besoin de curiosité" et donc une "motivation cognitive" (Lieury et Fenouillet, 1997 : 22). De même, les élèves ont un besoin inné d'apprendre et sont à la recherche d'une "stimulation cognitive" pour le satisfaire.

### **2.2.2. La théorie d'autodétermination de Ryan et Deci**

La théorie d'autodétermination de Ryan et Deci fait référence à deux besoins : le besoin de se sentir "autodéterminé...d'avoir le sentiment de pouvoir choisir, d'être libre et maître de ses propres comportements et le besoin de compétences" (Cassignol-Bertrand et Constant, 2007 : 120). Selon ces chercheurs, ce qui est primordial, ce sont les besoins psychologiques des élèves en matière d'autonomie, de compétence et d'identification ou de connexion ("relatedness" en

anglais) (Ryan et Deci, 2020). Se basant sur de nombreuses études, ils montrent que plus que la motivation est ressentie comme autonome (motivation intrinsèque, et certaines formes de motivation extrinsèque), plus les résultats sont positifs (apprentissage, réussite scolaire) car l'élève est plus impliqué et fait plus d'effort. Par ailleurs, ces élèves se sentent plus compétents et ont plus d'estime de soi (Ryan et Deci, 2020).

#### 2.2.2.1. *La motivation intrinsèque*

Comme nous explique Lieury et Fenouillet, "la motivation intrinsèque signifie que l'individu va effectuer une activité uniquement à cause du plaisir qu'elle lui procure" (2006 : 28). De là sont distinguées trois types de motivations intrinsèques (MI). Louche, Bartolotti and Papet les résume de la façon suivante :

- une motivation intrinsèque aux stimulations (...)
- une motivation intrinsèque à la connaissance, dans laquelle l'individu effectue ses activités pour le plaisir d'apprendre de nouvelles choses (enseignant-chercheur par exemple)
- enfin, une MI à l'accomplissement, dans laquelle l'individu a le sentiment de relever des défis (2006 : 351).

Ces trois types de motivation intrinsèque sont à la plus haute place du continuum d'autodétermination de Ryan et Deci, les individus ayant "tendance à s'attribuer la cause de leur activité à eux-mêmes" (Lieury et Fenouillet, 1997 : 29)

#### 2.2.2.2. *L'extrinsèque*

La motivation extrinsèque relève de facteurs externes, elle "intervient dans les situations où le comportement répond à des objectifs instrumentaux (obtenir une récompense ou éviter une sanction, par exemple)" (Louche, Bartolotti and Papet, 2006 : 351). On peut identifier trois niveaux de motivation extrinsèque :

- La régulation externe. Le comportement dépend de récompenses matérielles ou de sanctions placées sous le contrôle d'autrui. Exemple : un étudiant va en travaux dirigés, car l'enseignant fait systématiquement l'appel. L'étudiant ne se perçoit pas comme le déterminant de son propre comportement ;
- La régulation introjectée. L'individu intériorise les contraintes qui étaient, à l'origine, externes. On a donc un début d'internalisation des pressions externes ... Exemple : l'étudiant se sent coupable de ne pas assister à ses travaux dirigés ;
- La régulation par identification. Dans cette situation, le comportement devient valorisé par l'individu et il le perçoit comme choisi (Louche, Bartolotti and Papet, 2006 : 351).

De nombreuses études, en commençant par celles sur les singes menées par Harry Harlow en passant par celles conduites sur des enfants en crèche jusqu'à celles impliquant des adultes, ont montré que les motivations extrinsèques telles que la nourriture pour les singes, les rubans rouges pour les enfants, et l'argent ou des approbations verbales pour les adultes diminuent la motivation intrinsèque (Lieury et Fenouillet, 23-26). Les individus n'ont alors plus envie de participer à des activités où ils ressentaient du plaisir auparavant ; Ryan et Deci expliqueraient que c'est lié à la perte du sentiment d'autonomie.

### 2.2.2.3. *L'amotivation*

Selon Ryan et Deci, il y a aussi des situations, dites d'amotivation, dans lesquelles l'individu n'établit aucune relation entre ses comportements et les résultats qu'il obtient (cités dans Louche, Bartolotti and Papet, 2006 : 351). L'individu perçoit une non-contingence entre ses comportements et les conséquences de ces derniers (Cassignol-Bertrand et Constant, 2007 : 121). Lieury et Fenouillet appellent ce phénomène de découragement "la résignation apprise" et dévoilent que, tout comme la motivation, l'amotivation peut être attribuée à des sources internes ("je suis nul") aussi bien qu'externes ("les profs sont nuls") (1997 : 35-47).

Dans leur article de 2020 qui résume la théorie de l'autodétermination et ses implications dans le domaine de l'éducation - l'aboutissement de presque 40 ans de recherche - Ryan et Deci proclament l'importance de la motivation intrinsèque qui mène non seulement à des meilleurs résultats scolaires mais favorise le bien-être général des élèves et de leurs enseignants. En revanche, et en dépit de l'intérêt qu'il accorde à la théorie de Ryan et Deci, Viau (2009) exprime ses réserves, notant que l'idéal d'instaurer de la motivation intrinsèque chez tous les élèves est "peine perdue" (192). Selon lui, il est moins important de cerner où se place la motivation de l'élève sur le continuum d'autodétermination que d'aider les enseignants à mieux intervenir et à proposer des activités pédagogiques motivantes.

## **2.3. La décroissance de la motivation scolaire dans l'adolescence et ses causes**

### 2.3.1. Les notes et le sentiment de capacité

Les experts de la motivation sont assez unanimes sur l'effet néfaste de la note sur la motivation. Ryan et Deci constatent qu'il y a très peu de preuves que les notes ont une influence positive sur la motivation ou l'apprentissage. Les notes mettent de l'emphase sur la performance et poussent les élèves de se comparer entre eux, deux choses qui nuisent à la motivation (2020). Un des problèmes qu'ils soulèvent est le fait que le système d'attribution des notes est normalement comparatif plutôt que basé sur des critères de maîtrise (2020).

Gurtner et Genoud considèrent longuement la question de la décroissance de la motivation scolaire chez l'adolescent. Ils notent que les "performances scolaires inférieures aux attentes ... exercent des effets négatifs sur la motivation des élèves" (2006 : 120), et évidemment, les notes, c'est-à-dire les performances, sont l'instrument par lequel un élève mesure s'il est compétent ou non dans une discipline. Ils constatent notamment que le lien entre le "sentiment de compétence" et la "volonté d'apprendre" est particulièrement fort en mathématiques, mais moins prononcé en français (2006 : 120), ce qui explique pourquoi les élèves renoncent plus rapidement aux maths qu'à l'étude du français.

Les auteurs notent en revanche que ce ne sont pas les notes individuelles, la moyenne ou le niveau de performance à un temps donné qui déterminent la motivation, mais plutôt l'évolution des notes sur le long terme qui impacte la motivation pour une discipline (Gurtner et Genoud, 2006 : 121). Un élève peut bien réagir d'une façon positive à une mauvaise note et travailler davantage pour "remonter la pente" (Gurtner et Genoud, 2006 : 121).

Viau, dont la perspective correspond toujours un peu plus à la réalité de la salle de classe, contraste les avis des chercheurs par ceux des enseignants.

Les premiers constatent que la façon et la fréquence avec lesquelles les élèves sont évalués présentement nuisent généralement à leur motivation, alors que les seconds affirment que, s'ils ne leur accordent pas une note sur ce qu'ils font, et ce, fréquemment, les élèves ne seront pas motivés à travailler (2009 : 83).

Il est ainsi important de "distinguer l'évaluation axée sur la performance de l'évaluation axée sur le processus d'apprentissage" (Viau, 2009 : 83). L'évaluation centrée sur la performance amène les élèves à se comparer entre eux (comme Ryan et Deci l'ont souligné) et ils font de l'erreur une "plaie à éviter", bien que l'erreur soit une partie essentielle de l'apprentissage (2009 : 83). Covington note que les élèves qui ne réussissent pas les évaluations vont avoir une perception diminuée de leur compétence, ce qui risque de nuire à leur motivation à apprendre (cité dans Viau, 2009 : 84). Néanmoins, la triste réalité est que, fruits d'un système scolaire construit sur l'évaluation, la majorité des adolescents ont perdu au fur et mesure leur curiosité et ne travaillent que par et pour des notes (Viau, 2009 : 84).

### 2.3.2. Les évaluations à fort enjeu

Ryan et Deci ont observé l'effet néfaste des évaluations à fort enjeu sur la motivation. Dans le contexte de l'enseignement américain et chinois en particulier, ils constatent la tendance

voire l'obligation faite aux professeurs d'enseigner en vue d'un examen national ou normatif ("teach to the test") au détriment des activités et du contenu plus motivants pour les élèves et eux-mêmes et de l'autonomie de chaque partie (2020). Nous serions bien tentés de penser à l'épreuve du baccalauréat et aux autres examens nationaux français de fin de cycle, et effectivement les chercheurs reconnaissent que le phénomène est mondial :

Although HST's take different forms in different nations, to the extent that they are formulated so as to externally pressure teachers and students toward a narrow set of performances, they interfere with more holistic and need-supportive approaches that more fully enhance students' development, interests, capabilities, and wellness (2020).

A ce titre, il est peu probable que j'aurais pu prendre le temps de réaliser des expérimentations avec mes élèves de Terminale dans le but d'augmenter leur motivation si l'on avait eu les épreuves communes du baccalauréat à préparer cette année !

## **2.4. Les facteurs motivationnels**

### **2.4.1. Martinot : la connaissance de soi et l'estime de soi**

Martinot note que pour protéger son estime de soi suite à un échec scolaire, l'élève peut adopter des comportements qui vont à l'encontre de l'engagement et de la persévérance, tels que se comparer à ceux qui sont "pires" que lui ou rejeter sa responsabilité (2006 : 29-31). Ainsi, Martinot souligne l'importance de :

- Valoriser l'apprentissage plutôt que la performance
- Favoriser la comparaison de soi avec soi
- Favoriser certaines comparaisons sociales ascendantes ou le rôle motivationnel des modèles

Martinot détaille ce dernier point pour montrer comment faire croître la motivation chez les filles en particulier (2006 : 38).

### **2.4.2. Viau : les dix conditions pour qu'une activité pédagogique soit motivante**

Les dix conditions exposées par Viau pour qu'une activité soit motivante sont bien connues, mais nous pensons important de les énumérer rapidement ici car nous mettrons quelques-unes de ses stratégies en œuvre lors de notre étude de cas :

- Une activité doit comporter des buts et des consignes clairs
- Une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève
- Une activité doit amener à la réalisation d'un produit authentique
- Une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités
- Une activité doit représenter un défi pour l'élève
- Une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève
- Une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix

- Une activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres
- Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire
- Une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante (2009 : 136-143)

## **2.5. La motivation dans l'apprentissage des langues étrangères et l'approche actionnelle**

Lightbrown et Spada (2000), reprenant les recherches de Gardner et Lambert (1972), notent qu'il y a deux types de motivation particulière à l'étude des langues étrangères, la motivation instrumentale et la motivation intégrative.

La **motivation instrumentale** se réfère au besoin pratique des apprenants de communiquer dans de nombreux contextes sociaux, professionnels ou éducationnels, avec des objectifs à court terme. La **motivation intégrative** se réfère au degré d'identification d'un apprenant à la communauté linguistique et au désir de communiquer avec une communauté dont il a des avis favorables ou dont il admire la culture, pour l'épanouissement personnel ou l'enrichissement culturel (Gourd, 2016 : 12).

Cook et Singleton (2014) notent par ailleurs que ces deux types de motivation ne sont pas mutuellement exclusives, et puisque l'anglais est une langue universelle, cette langue n'est pas associée à une seule communauté (cités dans Gourd, 2016 : 12-13).

Pour conclure cette partie, notons que l'approche actuelle de l'apprentissage des langues étrangères en France, qui se veut actionnelle et interactive, devrait promouvoir la motivation. Ainsi que détaillé dans le volume complémentaire au CECRL, le principe est que les apprenants sont des utilisateurs de la langue, des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches, la langue étant un moyen de communication plutôt qu'un objet d'étude (2018 : 27). Cet objectif correspond bien à la motivation instrumentale particulière à l'apprentissage des langues étrangères et à plusieurs critères de Viau pour qu'une activité soit motivante : la réalisation de produits authentiques, la diversification des tâches, la possibilité d'interagir avec des autres, l'interdisciplinarité, etc. Par ailleurs, il s'agit d'acquérir des compétences, exprimées dans le référentiel comme "je peux", un besoin primordial identifié par Ryan et Deci. Ainsi, l'apprentissage est valorisé plus que la performance.

## **3. Formulation des hypothèses et de la problématique**

Ces quelques lignes n'ont pas fait honneur aux décennies de recherche sur la motivation en milieu scolaire, mais elles permettent quelques premiers constats et nous permettent de formuler quelques hypothèses et notre problématique.

Les élèves ont un besoin inné d'apprendre et d'acquérir des compétences, mais cette motivation intrinsèque n'est pas toujours encouragée par le système scolaire, très centré sur des notes et des sanctions, des contraintes externes de motivation. Non seulement le système de notes encourage les élèves à se comparer entre eux, mettant la priorité sur la performance plutôt que sur l'acquisition, mais il mène ceux qui ne réussissent pas les évaluations à la résignation apprise (ou l'amotivation), met fin à leur engagement dans les apprentissages et annihile toute persévérance. Même si la motivation est dynamique et en théorie influençable par le choix pertinent d'activités et de stratégies, il est possible qu'un élève en classe de Terminale soit déjà trop formaté par son expérience du système scolaire pour être vraiment malléable.

Dans l'apprentissage des langues étrangères, il ne s'agit pas uniquement de la motivation intrinsèque et extrinsèque mais aussi de la motivation instrumentale et de la motivation intégrante. Cette première se rapproche de la motivation extrinsèque introjectée voire identifiée, pendant que la deuxième se rapproche plus de la motivation intrinsèque car plus autonome, l'individu "s'épanouissant" grâce à ses apprentissages. Ainsi, si la motivation intrinsèque mène vraiment à un apprentissage plus abouti, la motivation intégrante pour une langue étrangère serait "préférable" à une motivation instrumentale. Même si les chercheurs ne se sont pas unanimes sur l'importance de cerner le type de motivation qui anime les élèves (Ryan et Deci arguent que la motivation intrinsèque mène à de meilleurs résultats ["outcomes" en anglais, un mot qui implique bien plus que les notes] et au bien-être des élèves pendant que Viau prétend que c'est la dynamique motivationnelle tout court qui compte), nous supposons qu'un rapport devrait exister entre le type de motivation d'un élève et sa participation orale en classe, même s'il y a certainement d'autres facteurs en jeu.

La problématique que ce mémoire ambitionne de décrypter est triple. Y-a-t-il vraiment un lien entre le(s) type(s) de motivation qui animent les élèves, leurs notes (que nous supposons être à la fois un facteur qui impacte la motivation mais aussi une mesure des compétences) et leur prise de parole en classe ? La mise en œuvre des activités relatives aux critères motivationnels décrits par des chercheurs tels que Viau, Ryan et Deci aura-t-elle un impact mesurable sur l'implication et la prise de parole des élèves ? Enfin si les élèves sont rendus plus conscients de leur prise de parole en classe en s'auto-évaluant chaque semaine (comparaison de soi avec soi), prendront-ils davantage la parole ?

## 4. Méthode

### 4.1. Présentation du terrain

#### 4.1.1. Le lycée Hélène Boucher

La cité scolaire Hélène Boucher, située au 75, cours de Vincennes dans le XX<sup>e</sup> arrondissement de Paris, accueille aux alentours de 1800 élèves (collège, lycée et CPGE). Environ 1400 élèves sont inscrits au lycée, répartis entre 12 classes de Seconde, 12 classes de Première et 11 classes de Terminale. Il affiche un taux élevé de réussite à l'examen du baccalauréat (95,9% en 2019 ; tous les élèves sauf un en 2020). Les élèves sont sérieux dans l'ensemble et affichent des ambitions pour poursuivre des études supérieures. Les problèmes de discipline sont rares : à l'exception du bavardage, l'unique problème que j'ai rencontré cette année concernait un élève qui descendait son masque en permanence et se montrait un peu insolent.

J'ai sous ma responsabilité deux classes de Seconde et deux classes de Terminale. J'axerai mon étude de cas sur la classe de Terminale 4 car cette classe – surtout quand elle se réunissait en classe entière – était en proie à un bavardage parasite et était marquée par un manque de participation aux activités proposées. Le groupe témoin sera la classe de Terminale 10.

Mon ressenti global depuis le début de l'année était que la classe de Terminale 10 participait plus pleinement que la classe de Terminale 4. Certes, la motivation apparente des élèves (mesurée par leur prise de parole en anglais) est variable pour les deux classes et dépend souvent de facteurs exogènes (cours d'EPS avant le cours, désinvestissement vis-à-vis du travail le vendredi en fin d'après-midi). L'implication des élèves est aussi le reflet du type d'activité retenu (travail en binôme ou en groupe, compréhension orale *vs* compréhension écrite), du thème de la séquence et notamment de la nature de la tâche finale. J'ai remarqué qu'une activité qui "marche" à 15h avec une classe ne fonctionne pas forcément à 16h avec l'autre classe, ce qui suggère que les élèves des deux classes ne sont pas motivés par les mêmes genres d'activités.

Depuis le 9 novembre 2020, le lycée fonctionne en demi-groupes, et l'effectif de mes cours est déséquilibré – le groupe 1 de Terminale 4 regroupe 8 élèves et le groupe 2 de Terminale 4 regroupe 16 élèves. Quant à la classe de Terminale 10, les groupes sont composés de 11 et 17 élèves chacun. Les groupes se réunissent une semaine sur deux. Cette nouvelle organisation a eu pour conséquence une plus grande participation à l'oral, surtout pour le groupe 1, lors des séances en présentiel mais a conduit aussi à un ralentissement dans notre progression

globale, car nous passons beaucoup de temps le lundi de chaque semaine à revoir les documents étudiés (ou pas) en distanciel la semaine précédente.

#### 4.1.2. Le profil des classes de Terminale 4 et de Terminale 10

La classe de Terminale 4 est composée de 35 élèves, dont 25 sont dans ma classe. Elle se réunit le lundi et le vendredi de 15h10 à 16h05. Un des élèves est en situation de décrochage et est absent depuis le mois de septembre. Aussi, dans le contexte de cette étude, je considérerai plutôt les vingt-quatre élèves qui sont véritablement présents. La classe de Terminale 4 abrite une majorité d'élèves ayant choisi comme spécialités l'histoire-géographie, la géopolitique et les sciences politiques et les sciences économiques et sociales (quatorze sur vingt-quatre), mais huit élèves ont opté pour les mathématiques et les sciences de la vie et de la terre. Une des élèves a retenu comme spécialités les mathématiques et les sciences économiques et sociales et un autre l'histoire-géographie, la géopolitique et les sciences politiques et les sciences de la vie et de la terre. Quatre élèves ont commencé l'année avec à peine un niveau B1, pendant que la majorité à un niveau oscillant entre B1 et B2. Quelques rares élèves enfin possèdent déjà un niveau C1, mais pas nécessairement dans toutes les compétences. La moyenne de la classe au premier trimestre était 13,98.

La classe de Terminale 10, composée de 36 élèves, dont 29 élèves sont dans ma classe, se réunit le lundi de 16h10 à 17h05 et le mardi de 9h00 à 9h55. Cette classe regroupe surtout des élèves qui ont choisi mathématiques, physique-chimie ou sciences de la vie et de la terre comme spécialités (dix-huit des élèves), mais onze ont choisi les mathématiques et les sciences économiques et sociales. Une des élèves est absente depuis le mois d'octobre pour des raisons de santé, donc elle n'a pas participé à l'étude. La classe témoigne de la même hétérogénéité que la classe de Terminale 4, avec trois élèves qui ont démarré l'année avec un niveau A2 ou B1, une large majorité avec un niveau B1 à B2, trois élèves avec un niveau C1 et un élève bilingue. La moyenne de la classe au premier trimestre était 14,09.

#### 4.2. Le Scénario pédagogique

Lors de la dernière séance avant les vacances de Noël, nous avons commencé une nouvelle séquence intitulée "The Creation of the Human" (dans l'axe "Innovations scientifiques et responsabilité"), qui s'est étalée sur onze séances entre janvier et février 2021, période pendant laquelle j'ai récolté les données pour cette étude. Mon intention originelle était d'étudier des extraits du roman *Never Let Me Go* de Kazuo Ishiguro, des documents extraits de ou relatifs à *Frankenstein* de Mary Shelley, et des extraits du roman *Oryx and Crake* de Margaret Atwood.

Je penchais pour une séquence axée sur la compréhension écrite, car la compréhension orale était l'activité langagière dominante de la séquence précédente, "Black Lives (Matter)". Je prévoyais surtout des activités de lecture qui feraient travailler les élèves en binômes et en petits groupes (par exemple un même texte avec différentes consignes de repérage ou plusieurs extraits courts distribués aux différents groupes avec la tâche d'en faire un petit résumé et de le présenter à la classe) pour permettre aux élèves d'être plus actifs et d'être en situation de plus parler en anglais.

La première séance était axée sur la lecture de l'incipit du roman d'Ishiguro, et j'ai invité les élèves les plus ambitieux à tenter de lire le roman dans son intégralité pendant les vacances de Noël. (Une seule élève l'a fait dans chaque classe.) Comme il sera détaillé plus bas dans le paragraphe 4.3.1, les élèves de la classe de Terminale 4 ont participé au choix de la tâche finale. A l'issue de leur vote, j'ai donc adapté quelque peu la visée initiale de la séquence, et j'ai choisi des documents vidéo en complément aux documents de compréhension écrite. J'ai d'abord envisagé de passer quatre séances sur Ishiguro, quatre séances sur *Frankenstein*, et quatre séances sur *Oryx and Crake*. Cependant, lors de la deuxième semaine du mois de janvier, il fut annoncé que l'organisation en demi-groupes allait être prolongée, ce qui faisait que chaque groupe n'allait avoir que six séances en présentiel plutôt que les dix initialement espérées. De plus, ayant vite constaté que la plupart des élèves ne témoignait pas d'une compréhension satisfaisante des extraits du roman d'Ishiguro quand ceux-ci étaient donnés comme travail en distanciel, je décidais d'aménager de nouveau la séquence, supprimant les documents tirés du roman d'Atwood pour consacrer plus de séances aux deux autres ouvrages en vue de la tâche finale et afin de donner un travail en distanciel plus à la portée des élèves (des documents de compréhension écrite plus courts et moins difficiles, la visualisation de vidéos, des exercices écrits).

### **4.3. Matériel et procédure**

#### **4.3.1. Codétermination de la tâche finale**

Lors de la dernière séance avant les vacances de Noël, j'ai annoncé aux élèves de la classe de Terminale 4 qu'ils allaient choisir eux-mêmes la tâche finale pour la séquence. Ainsi, j'ai souhaité vérifier si les élèves seraient réellement plus motivés si la tâche remplissait deux des conditions exposées par Viau, notamment le fait de "*responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix*" et le fait d'"*être signifiant aux yeux de l'élève*". L'idée de laisser le choix de la tâche finale aux élèves mettait aussi à l'épreuve les théories de Ryan et Deci sur

l'autodétermination (l'autonomie, la connexion avec l'activité). L'hypothèse à l'épreuve était que les élèves de la classe ayant choisi la tâche finale seraient plus motivés que ceux de la classe à laquelle cette tâche avait été imposée.

Les élèves ont eu comme options :

- Rewrite a passage from *Frankenstein* from the monster's point of view.
- Participate in a debate on the ethical responsibilities of scientists involved in cloning
- You are a part of a team of screenwriters. Write a synopsis for the pilot of a new series based on the novel *Never Let Me Go* or *Oryx and Crake*

Je leur ai envoyé le vendredi 18 décembre 2020 par mail un lien à un questionnaire électronique pour assurer l'anonymat des élèves et pour que les avis soient pris en compte suffisamment en amont pour la bonne conception de la séquence (voir annexe 1). Ils ont pu voter pour leurs premier et deuxième choix. Une des délégués de la classe a pris la responsabilité de relayer les informations et à relancer ses camarades via leur groupe WhatsApp.

Une dizaine d'élèves a répondu très rapidement au questionnaire, et quinze des vingt-quatre élèves ont finalement répondu avant la date butoir du 24 décembre. Aucune des tâches n'est ressortie avec une majorité nette : six ont choisi l'adaptation en série, cinq ont choisi le débat, et quatre ont choisi la réécriture de *Frankenstein* comme première option, tandis que cinq ont choisi le débat, cinq ont choisi la réécriture de *Frankenstein* et quatre ont choisi l'adaptation en série comme deuxième option. J'ai donc décidé de faire du débat la tâche intermédiaire et de l'adaptation en série la tâche finale, pour que tous les élèves ayant voté aient l'occasion de faire au moins une des tâches qu'ils avaient choisies. Par ailleurs, j'étais réticente à l'idée d'écarter l'activité de débat, car des trois tâches proposées, c'était surtout le débat qui allait leur permettre d'"interagir et de collaborer avec les autres", troisième condition d'une activité motivante selon Viau. Enfin, puisque l'objectif de cette étude était de promouvoir la production orale, surtout en interaction, un débat était une activité idéale pour atteindre cette finalité. Ce choix s'est avéré encore plus perspicace quand l'organisation en demi-groupes fut prolongée, car la mise en œuvre d'un débat est beaucoup plus aisée avec des groupes de huit à seize élèves qu'avec une classe de vingt-huit. Un seizième élève a répondu au sondage le 4 janvier, après que ma décision a été prise. Son vote a également validé le choix de faire un débat.

#### 4.3.2. Premier sondage : à la recherche d'une corrélation entre les centres d'intérêt, la motivation, les notes, et la prise de parole en classe

Un sondage anonyme a été envoyé aux élèves des deux classes au début du mois de janvier (voir annexe 2). Ce sondage visait à établir :

- leurs spécialités et leurs options
- leurs orientations post-bac
- leurs motivations pour apprendre l'anglais (avec une graduation sur l'échelle de la motivation depuis la motivation extrinsèque – l'obligation scolaire, les notes en passant par l'aspect utilitaire (la motivation instrumentale) – jusqu'à la motivation intrinsèque relevant d'une passion pour la langue et la culture anglophones (la motivation intégrante))
- leurs notes sur l'épreuve commune de contrôle continu en Première ; leur moyenne en anglais en Première ; leur moyenne en anglais au premier trimestre (une gamme de trois ou quatre points était proposée pour les trois) – pour voir quelle corrélation pourrait être établie entre les notes et le niveau et le type de motivation exprimés
- les thèmes et tâches finales qui les ont intéressés en Première et pendant le premier trimestre de Terminale
- une auto-évaluation de leur prise de parole en classe depuis septembre

Bien qu'ayant certaines de ces données en ma possession avant d'avoir fait le sondage, l'intérêt était de pouvoir les croiser pour établir des corrélations (est-ce que les élèves avec des "mauvaises" notes manifestent une motivation pour apprendre anglais autre que l'obligation scolaire ? Est-ce que la motivation est fonction de l'orientation de l'élève ? Dans quelle mesure le niveau et les types de motivation exprimés correspondent-ils à la fréquence de prise de parole en classe ?).

#### 4.3.3. Fiche d'auto-évaluation de la prise de parole en classe

Dès la première semaine de la rentrée de janvier, j'ai demandé aux élèves des deux classes de Terminale de remplir à la fin de chaque semaine une fiche d'auto-évaluation de la prise de parole en classe (voir annexe 3).

L'objectif de cette fiche était double : mesurer une évolution de la prise de parole des élèves lors de la séquence et voir si la conscientisation de la prise de parole pourrait en elle-même l'influencer. La fiche était conçue avec l'idée que les élèves allaient être en présentiel cinq semaines entre la rentrée en janvier et les vacances du février, mais comme évoqué plus haut (paragraphe 4.2.), l'organisation en demi-groupes a perduré pendant toute la période de notre étude, donc finalement les élèves furent en classe seulement trois semaines sur six pour un total de six séances.

L'organisation de la feuille en colonnes (Week 1, Week 2, Week 3) permettait aux élèves de faire une comparaison avec leur prise de parole de la semaine précédente, en écho avec la théorie de Delphine Martinot qui veut qu'une des stratégies pour promouvoir la motivation scolaire est l'encouragement à la comparaison de soi avec soi.

Cette fiche demandait aux élèves d'évaluer de "-" à "++" leur capacité à ne pas parler en français pendant le cours et leur prise de parole en anglais dans différents contextes (pour répondre aux questions de l'enseignante, en classe entière, avec leurs camarades de classe). Puis je leur ai demandé ce qui avait encouragé leur prise de parole et les freins éventuels ressentis, en considérant quelques critères de motivation exposés par Viau, de Ryan et Deci et d'autres chercheurs (l'activité n'était ni trop facile, ni trop difficile ; les consignes étaient claires ; le temps était suffisant ; l'activité avait de l'intérêt ; le groupe était uni...).

J'ai rappelé aux élèves que cet exercice ne se traduirait pas par une "note de participation" et que l'objectif était de développer leur production orale en interaction, de gagner de la confiance en soi et que c'était à eux de se fixer des objectifs. J'espérais ainsi ne pas fausser les résultats car si les élèves sentaient que leur auto-évaluation correspondait à une note, cela introduirait un biais majeur. Mon hypothèse était que l'auto-évaluation (et la quête du dépassement de soi) allaient les encourager à prendre la parole de plus en plus souvent au fil des semaines et avec une qualité croissante.

Enfin, par le biais de cette fiche, j'espérais récolter des données permettant de voir tout au long de la séquence l'évolution de la prise de parole des élèves tout en disposant d'une base pour comparer le ressenti des élèves avec le mien.

En récoltant les données des deux classes, j'espérais enfin pouvoir détecter si la codétermination de la tâche finale aurait un impact sur la motivation des élèves et notamment leur prise de parole. Est-ce qu'il y aurait une plus forte augmentation de la prise de parole dans la classe ayant choisi la tâche finale ?

#### 4.3.4. Déroulé de la séquence

A cause de l'organisation en demi-groupes et de l'inversion après deux semaines de l'emploi de temps des groupes<sup>3</sup>, les deux groupes n'ont pas fait exactement les mêmes activités.

---

<sup>3</sup> Le Groupe 1 était en présentiel les semaines du 11 janvier, du 18 janvier et du 1<sup>er</sup> février; le Groupe 2 était en présentiel les semaines du 4 janvier, du 25 janvier et du 8 février.

Pendant leur première semaine en présentiel, le groupe 2, qui est composé de 16 élèves dans la classe de Terminale 4 et 17 élèves dans la classe de Terminale 10, a fait des activités de compréhension écrite du roman *Never Let Me Go* en binôme, en petit groupe et en classe entière. Pendant leur deuxième semaine en présentiel, lors de la première séance, ils ont fait une activité de compréhension écrite en petit groupe et lors de la deuxième séance ils ont fait la tâche intermédiaire qui consistait en un débat autour de la question "Are clones less than human?". Lors de la première séance de la troisième semaine en présentiel, nous avons eu une discussion en classe entière sur les adaptations de *Frankenstein* qu'ils ont visionnées en distanciel avant de passer au travail en petit groupe pour commencer à préparer leur tâche finale. Lors de la deuxième séance de la troisième semaine, nous sommes passés à la séquence suivante "What makes street art powerful?"

Quant au groupe 1, qui est moins nombreux (8 élèves dans la classe de Terminale 4 et 11 élèves dans la classe de Terminale 10), la première séance de la première semaine (le 11 janvier) a surtout été consacrée à une mise en commun de leurs lectures en distanciel du roman *Never Let Me Go* avant de passer à une activité de compréhension écrite en petit groupe. Cette activité a introduit le sujet de la tâche intermédiaire débat, "Are clones less than human?", qui était l'activité de la deuxième séance de la semaine. La première séance de la semaine suivante était consacrée à la compréhension orale de la bande-annonce du film *Never Let Me Go* (travail en petits groupes et en classe entière) et la deuxième séance était une activité de compréhension écrite en petit groupe (chaque groupe a eu un des quatre extraits consécutifs de *Frankenstein* dans lequel ils ont fait des repérages avant d'en préparer un tout petit résumé et de lui donner un titre). Le déroulement de leur troisième semaine en présentiel était très similaire à celui des élèves du deuxième groupe.

#### 4.3.5. Deuxième sondage : pour repérer les perceptions globales des élèves

Le 10 février j'ai envoyé un lien par mail aux élèves vers un dernier sondage anonyme pour récolter leurs avis sur la séquence et leur participation (voir annexe 4). Je leur ai demandé s'ils avaient trouvé la séquence motivante dans son ensemble, pourquoi (ou pourquoi non), quelles activités en classe avaient été les plus motivantes, s'ils avaient le sentiment d'avoir participé plus à l'oral depuis les vacances de Noël, et quelle était l'influence de la fiche d'auto-évaluation sur leur participation. J'ai aussi demandé aux élèves de la classe de Terminale 4 si leur participation dans le choix de la tâche finale les avait motivés pour la suite.

J'ai aussi saisi cette occasion pour leur demander combien de temps ils consacraient chaque semaine à l'anglais quand ils étaient en distanciel car j'ai ressenti que c'était un facteur déterminant dans leur participation aux cours du lundi quand nous faisons la mise en commun et plus globalement dans leurs progrès pour l'acquisition de la langue et des compétences visées. Cette donnée me permettra surtout d'ajuster mes attentes pour la suite de l'année et d'améliorer ainsi mon approche face au défi spécifique posé par le contexte sanitaire.

#### **4.4. Résultats et analyses de données**

##### 4.4.1. Premier sondage des élèves

###### 4.4.1.1. *Classe de Terminale 4*

Dix-neuf des vingt-quatre élèves ont répondu au sondage, ce qui est un taux de réponse suffisant pour être considéré comme représentatif de la classe, surtout quand on voit que deux-tiers des répondants sont spécialisés en histoire-géographie, géopolitique et sciences sociales et SES et un tiers des répondants sont spécialisés en mathématiques et SVT, ce qui correspond au profil de la classe (voir le sommaire de leurs réponses, annexe 5). Par ailleurs, la distribution des notes indiquée par ces dix-neuf élèves pour le premier trimestre de Terminale correspond bien à la distribution des notes pour la classe entière.

Rares sont les élèves qui n'affichent pas un souhait de poursuivre des études supérieures: seulement deux élèves ont répondu "autre" ou "je ne sais pas". Sinon, ils ont tous coché au moins une case indiquant des ambitions assez précises pour des études supérieures. Cinq élèves ont indiqué des études de droit, trois médecine, six des études de commerce, et quatre des études scientifiques autre que la médecine. Six envisagent une classe préparatoire. Il faut quand même noter une part d'indécision, car certains élèves ont coché plusieurs cases.

En ce qui concerne la question "Quelles sont vos motivations pour apprendre l'anglais," les choix qui ont été les plus sélectionnés ont été "pour voyager à l'étranger" (16), "pour comprendre les films, les séries et la musique" (15), et "j'en aurai besoin pour ma carrière professionnelle" (13), des sources de motivation qui sont toutes bien au-dessus du plus bas niveau de la motivation extrinsèque (régulation externe). Une dizaine d'élèves ont cité des motivations encore plus intrinsèques ("les cours m'intéressent" et "j'adore apprendre les langues étrangères"), mais un nombre équivalent cite également le besoin pour les études supérieures. Il faut aussi observer que seulement cinq élèves disent qu'ils apprennent l'anglais pour découvrir la culture et le monde anglophones et ils ne sont que deux à dire que les professeur(e)s les motivent.

Les types de motivation strictement extrinsèques ne reviennent pas très souvent, mais sont quand même présents : six élèves se sentent obligés d'apprendre anglais, dont quatre sont aussi motivés par le désir d'avoir une bonne note. Sept élèves en tout expriment cette motivation d'avoir une bonne note. Il est intéressant de corréler cette motivation strictement extrinsèque avec les résultats du premier trimestre de cette année :

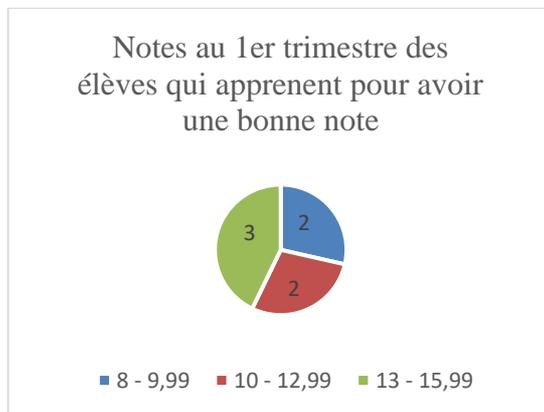


Figure 4-1 : Notes au premier trimestre des élèves qui disent d'être motivés par leur note

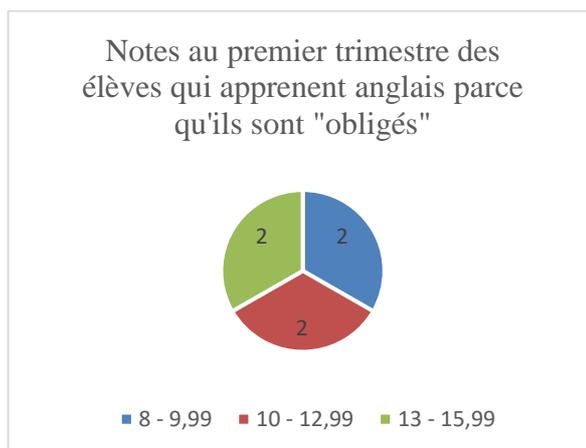


Figure 4-2 Notes au premier trimestre des élèves qui apprennent anglais parce qu'ils sont obligés

La distribution des notes des élèves affichant des motivations extrinsèques prend tout son sens quand vous la comparez à la distribution des notes de tous les élèves de la classe : il s'agit surtout des élèves avec les moins bons résultats.

Quelle était votre note en anglais du premier trimestre?  
19 responses

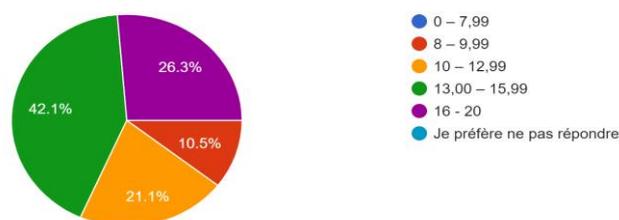


Figure 4-3 Notes au premier trimestre de tous les élèves répondant au sondage

Bien qu'il y ait des élèves avec des notes comprises entre 13 et 15,99 qui ressentent de la motivation extrinsèque, ce sont surtout ceux avec des notes sous la barre des 13, ce qui représente une petite minorité de répondants au questionnaire et une minorité de la classe. (Rappelons que la moyenne de la classe au premier trimestre était 13,98.) Les deux élèves avec une note sous la moyenne n'ont exprimé que de la motivation extrinsèque pour la discipline (cochant à la fois "je suis obligé(e)" et "je voudrais avoir une bonne note"). Parmi les quatre répondants avec une note comprise entre 10 et 12,99, trois ont coché au moins une source de motivation extrinsèque, mais aussi des sources de motivation intrinsèque. Aucun des élèves avec une note au-dessus de 16 n'a exprimé de motivation extrinsèque ; tout chez eux provient de l'intrinsèque. Il serait hasardeux d'établir une causalité certaine avec ce jeu restreint de données, mais ces données sont néanmoins cohérentes avec les constats des chercheurs qui ont relevé que la motivation intrinsèque est corrélée à de meilleurs résultats scolaires.

Il est intéressant de regarder de plus près les questionnaires des deux élèves qui ont eu des notes sous la moyenne au premier trimestre et qui ont noté que leurs motivations pour apprendre anglais sont "je suis obligé(e)" et "je voudrais avoir une bonne note". Les deux disent qu'ils ne parlent presque jamais en anglais en classe parce qu'ils "n'[ont] pas le niveau nécessaire pour exprimer [leurs] idées" et "n'ose[nt] pas". Ainsi nous voyons qu'une motivation extrinsèque doublée d'un sentiment d'incapacité et d'un manque confiance en soi, cristallisés dans des résultats plutôt moyens, conduisent des élèves à ne pas participer à l'oral.

Toutefois, ce ne sont pas uniquement des élèves avec des résultats moyens qui indiquent que leur motivation est tirée par l'obligation scolaire ou les notes. La différence est que ceux avec de meilleurs résultats expriment aussi des sources de motivation intrinsèque. Ainsi, un des élèves qui a indiqué ces deux sources de motivation extrinsèque a aussi coché toutes les autres à part "j'adore apprendre les langues étrangères" et "les professeurs", et il présente des notes

tout à fait correctes : ses notes sur l'E3C1 étaient entre 17 et 20, sa moyenne en Première se situait entre 13 et 16 et ses notes le premier trimestre de Terminale naviguaient entre 10 et 13. Par contre, au sujet de sa participation à l'oral, il indique ne parler que de temps en temps, faute du "niveau nécessaire pour exprimer [ses] idées" et parce qu'il "n'a pas grand-chose à dire".

Quatre élèves ont indiqué qu'ils prévoyaient de poursuivre des études à l'étranger, et il est intéressant de se pencher rapidement sur leurs réponses pour voir le lien entre cette envie, la motivation et la prise de parole en classe. L'une est spécialisée en maths et SVT avec une option en arts plastiques et souhaite s'orienter vers une classe préparatoire. Ses motivations pour apprendre anglais sont "j'en aurai besoin pour mes études supérieures", "pour voyager à l'étranger", "pour comprendre les films, les séries, et la musique", "pour découvrir la culture du monde anglophone", "les cours m'intéressent" et "j'adore apprendre les langues étrangères," c'est-à-dire qu'elle déclare des motivations surtout intrinsèques pour apprendre. Elle indique que ses notes sont excellentes (entre 16 et 20), mais elle "parle en anglais de temps en temps" en classe depuis septembre parce qu'elle "n'ose pas participer plus". Un(e) deuxième et un(e) troisième élèves qui affichent aussi des ambitions pour des études à l'étranger donnent les mêmes motivations pour apprendre anglais (à part "pour découvrir la culture du monde anglophone") ; ils indiquent avoir de bonnes notes (entre 13 et 16), parlent souvent en classe car ils (elles) se sentent "capable(s) d'exprimer [leurs] idées", ont "beaucoup de choses à dire", "le cours et les activités (les) intéressent" et "le cadre est propice pour l'échange". Le (la) dernier(e) qui affiche l'ambition d'étudier à l'étranger a des motivations surtout intrinsèques : "pour voyager à l'étranger", "pour comprendre les films, les séries et la musique," parce que "les cours l'intéressent" et parce qu'il/elle "adore apprendre les langues étrangères". Ses notes sont excellentes (16 à 20), mais quand il s'agit de la participation en classe, il/elle "parle en anglais de temps en temps" parce que "I'm not a very talkative person. However, I really like english (*sic*) and your lessons." Ainsi, nous voyons que les élèves qui prévoient d'étudier à l'étranger ont tous des motivations plutôt intrinsèques pour étudier la discipline. En revanche, ce ne sont pas forcément ceux qui participent le plus à l'oral ou qui ont des notes excellentes. Justement, deux parmi les quatre avec les meilleures notes (et dont on peut supposer qu'ils ont un meilleur niveau) disent qu'ils ne participent que de temps en temps, pendant que les deux autres disent qu'ils participent souvent.

En fait, nous constatons que les élèves dans cette classe qui ne parlent presque jamais en anglais ou seulement de temps en temps peuvent avoir aussi bien des bonnes que des mauvaises

notes. On relève, par exemple, le questionnaire d'un(e) élève avec de bonnes, voire d'excellentes notes en anglais, mais qui n'affiche que les motivations les plus basses sur notre échelle (tout est coché de "je suis obligé(e)" à "pour comprendre les films, les séries et la musique") et cet(te) élève ne parle en anglais que de temps en temps, parce qu'il/elle "n'a pas grand-chose à dire" et "parfois le cours ne [l]'intéresse pas". C'est donc plus une question de manque de motivation que de compétence qui freine la participation orale dans ce cas. Mais, comme nous l'avons vu avec nos élèves qui espèrent étudier à l'étranger, des élèves avec de bonnes notes et des motivations principalement intrinsèques pour apprendre anglais ne parlent pas forcément beaucoup, ce qui peut simplement relever de leur caractère.

Plus de 30% des élèves estiment qu'ils parlent souvent en anglais, 47% de temps en temps et 21% presque jamais. Ceux qui ne parlent presque jamais disent qu'ils n'ont pas le niveau nécessaire (2 sur 4), qu'ils n'ont rien à dire (2 sur 4) et surtout qu'ils n'osent pas (3 sur 4). Ce sont parfois ceux avec des motivations moins intrinsèques pour la discipline, mais pas toujours. Un(e) des élèves qui ne parle jamais dit qu'elle voudrait avoir une bonne note, mais qu'elle voudrait aussi "comprendre les films, les séries et la musique" et "adore apprendre les langues étrangères." Par ailleurs, cette élève qui dit qu'elle "n'ose pas" prendre la parole en classe a des notes entre 13 et 17 ! Un deuxième qui ne parle jamais a aussi des notes tout à fait correctes et affiche des motivations qui ne sont pas strictement extrinsèques. Donc l'hypothèse selon laquelle ceux qui ne prennent pas la parole en classe sont ceux qui manquent de motivation intrinsèque ou n'ont pas le niveau pour le faire n'est pas validée par les réponses des élèves de cette classe.

Quant aux neuf qui disent qu'ils ne parlent que de temps en temps, il est parfois question de capacité : quatre disent qu'ils n'ont pas toujours le niveau, deux disent qu'ils n'osent pas, un(e) dit qu'il/elle ne comprend pas toujours la question. Ces derniers, plus que ceux qui ne parlent jamais, montrent un certain ennui : "parfois le cours ne m'intéresse pas" (2) ; "je n'ai pas grand-chose à dire" (2). Mais encore une fois, c'est très varié : parmi ces élèves dont la participation n'est pas très active, il y a des élèves avec des sources de motivation bien intrinsèque et un très bon niveau.

#### 4.4.1.2. *Classe de Terminale 10*

Un peu plus des deux-tiers de la classe ont répondu au questionnaire (20 élèves sur 28) (voir Annexe 6). Ce nombre en lui-même est statistiquement significatif, mais il faut noter que les élèves en physique-chimie et SVT sont sous représentés, car ils ne sont que dix à avoir répondu au questionnaire bien qu'il y en ait dix-huit dans la classe. En revanche, dix des onze élèves spécialisés en maths et SES ont répondu au questionnaire. Par ailleurs, nous constatons que la distribution des notes des répondants ne correspond pas à la distribution des notes de la classe entière. Les élèves avec de moins bonnes notes ne sont pas bien représentés : deux élèves avaient une note sous la moyenne lors du premier trimestre, dont aucun n'a répondu au questionnaire, et sept ont eu une note entre 10 et 12,99, dont quatre ont répondu.

Nous ne voyons pas dans cette classe la même corrélation entre la motivation extrinsèque et les moins bonnes notes que celle que nous avons constaté dans la classe de Terminale 4. Un seul élève dit qu'il apprend anglais parce qu'il y est obligé, et sa note au premier trimestre était bonne (entre 13 et 15,99). Cinq autres élèves ont dit qu'ils étaient motivés par la note, et parmi ces cinq, quatre ont eu une note entre 13 et 15,99 pendant cette période et un entre 16 et 20. Il faut se rappeler que les élèves avec les plus basses notes ne sont pas bien représentés dans nos résultats (il se peut que nous soyons face à un phénomène d'amotivation pour la discipline chez certains d'entre eux, allant jusqu'à ne pas répondre à un questionnaire sur leur motivation) et noter que ces six élèves affichent aussi d'autres types de motivations qui sont plutôt intrinsèques.

Dans cette classe, les sources de motivations les plus souvent exprimées sont "pour voyager à l'étranger" (14 réponses), "j'en aurai besoin pour ma carrière professionnelle" (13 réponses) et "pour comprendre les films, les séries et la musique" (13 réponses), c'est-à-dire des motivations non seulement instrumentales mais aussi intégrantes. Ce sont aussi les trois réponses qui sont revenues les plus souvent dans l'autre classe. On notera aussi que neuf élèves disent apprendre anglais "pour découvrir la culture du monde anglophone" et huit parce que "les cours [les] intéressent", ils "adore[nt] apprendre les langues étrangères" ou ils "en aur[ont] besoin pour [leurs] études supérieures." Ces trois dernières réponses reviennent avec à peu près la même fréquence que dans l'autre classe.

Comme dans la classe de Terminale 4, les élèves souhaiteraient faire des études supérieures, mais il reste quelques incertitudes, avec quatre élèves qui ont aussi coché "je ne sais pas encore" en plus d'une option précise.

Dans cette classe, il y a seulement une élève qui dit avoir l'intention de faire des études à l'étranger et les réponses à son questionnaire sont assez surprenantes. Bien qu'elle ne soit pas motivée par une obligation scolaire ou l'envie d'avoir une bonne note, elle n'est pas non plus motivée par une envie de découvrir la culture du monde anglophone, parce que les cours sont intéressants ou par les professeurs. Ses notes sont bonnes (de 14 à 16,99 à l'E3C1 et de 13 à 15,99 en classe), mais elle ne parle anglais en classe que "de temps en temps" tout simplement parce qu'elle "n'a pas grand-chose à dire". Ceci démontre qu'un élève ne va pas participer en cours si ce dernier ne l'intéresse pas, même s'il a les capacités pour le faire.

Le premier répondant, chronologiquement, au questionnaire (ce qui suggère déjà quelque chose) affiche toutes les sources de motivation intrinsèque de "pour voyager à l'étranger" à "j'adore apprendre les langues étrangères" en passant par "pour découvrir la culture du monde anglophone" et "les professeurs". Ses notes sont excellentes (16 à 20) et l'élève dit qu'il parle souvent en anglais en classe parce qu'il se sent "capable d'exprimer ses idées", "le cours et les activités l'intéressent" et "le cadre est propice pour l'échange". Ce profil (notes, motivation) est assez typique de ceux qui disent qu'ils participent beaucoup. Il faut cependant comparer ces élèves à ceux qui disent qu'ils ne participent pas, qui sont plus nombreux dans cette classe que dans la classe de Terminale 4, représentant 35 % de la classe, et ceux qui ne participent que de temps en temps (40 % de la classe).

Un exemple assez typique de ceux qui ne participent presque jamais est cette élève spécialisée en maths et SES qui souhaite s'orienter vers des études de commerce. Elle dit que ses motivations pour apprendre anglais sont liées à son besoin pour ses études supérieures, sa carrière professionnelle, son désir de voyager à l'étranger et de comprendre les films, les séries et la musique, donc ses sources de motivation vont au-delà des motivations extrinsèque et instrumentale. Ses notes (entre 10 et 13) suggèrent qu'elle a probablement toujours un niveau B1, et elle admet qu'elle "ne parle presque jamais en anglais en classe" parce qu'elle "n'a pas le niveau nécessaire pour exprimer ses idées".

Etrangement, une des élèves qui dit qu'elle ne parle presque jamais anglais en classe se trouve dans la section anglaise et a de bonnes, voire d'excellentes notes. Ses sources de motivation relèvent surtout de l'intrinsèque, mais elle dit qu'elle n'ose pas prendre la parole en classe parce que "j'ai le vocabulaire mais des difficultés à former des phrases ayant une syntaxe correcte. Je manque aussi de confiance en moi." On voit très nettement ici l'impact de la confiance en soi sur la prise de parole en cours de langue.

#### 4.4.1.3. Comparaison entre les deux classes

Les résultats de ce premier sondage suggèrent que les élèves de la classe de Terminale 4 sont peut-être plus motivés et impliqués dans leur apprentissage de l'anglais que je ne l'avais pensé. Tout d'abord, 79% des élèves de cette classe ont pris le temps de répondre au questionnaire, à comparer aux 71 % de la classe de Terminale 10.

Ceci dit, il y a plus d'élèves dans la classe de Terminale 4 qui admettent qu'une partie de leur motivation est extrinsèque : six (contre 1 dans la classe de Terminale 10) disent qu'ils apprennent anglais parce qu'ils y sont obligés, et sept disent qu'ils le font pour avoir de bonnes notes (contre 5 dans la classe de Terminale 10). On notera aussi que plus d'élèves dans la classe de Terminale 10 disent qu'ils veulent découvrir la culture du monde anglophone (9 plutôt que 5) et 2 fois plus sont motivés par les professeurs (4 contre 2). Dans les deux classes, les sources de motivation les plus souvent citées sont : "pour voyager à l'étranger", "j'en aurai besoin pour ma carrière professionnelle" et "pour comprendre les films, les séries et la musique".

Même si les élèves de la classe de Terminale 10 affichent un peu plus de motivation intrinsèque, ce sont les élèves de la classe de Terminale 4 qui ont l'impression de plus parler en anglais en cours.

Auto-évaluation de votre prise de parole en cours depuis le mois de septembre  
20 réponses



Figure 4-4: Auto-évaluation de prise de parole en cours – Terminale 10

Auto-évaluation de votre prise de parole en cours depuis le mois de septembre  
19 responses



Figure 4-5: Auto-évaluation de prise de parole en cours – Terminale 4

Cette appréciation par les élèves de leur prise de parole va à l'encontre de mon ressenti. Bien que j'aie eu l'impression qu'une bonne partie de la classe de Terminale 4 ne participait pas, les élèves pensent différemment. Il y a plus de répondants dans la classe de Terminale 10 que dans la classe de Terminale 4 qui disent qu'ils ne parlent presque jamais ou seulement de temps en temps. De plus, nous avons vu que les élèves qui avaient de moins bonnes notes sont sous-représentés dans le sondage de la classe de Terminale 10, donc il faut imaginer qu'il y a encore plus d'élèves qui ne participent pas beaucoup.

Plus surprenant encore est la divergence, entre les deux classes, entre les notes et l'autoévaluation par les élèves de leur prise de parole. Dans la classe de Terminale 10, il y a une très forte corrélation :

Fréquence de la prise de parole	Note entre 8 et 9,99	Note entre 10 et 12,99	Note entre 13 et 15,99	Note entre 16 et 20
Je ne parle presque jamais en anglais		4	3	
Je parle en anglais de temps en temps			7	1
Je parle souvent en anglais				5

Figure 4-6 Terminale 10 : autoévaluation de la prise de parole entre septembre et décembre 2020 et notes pendant cette même période

Qu'il y ait une forte corrélation entre la compétence (et le sentiment de capacité qui vient avec) et la prise de parole n'est pas étonnante, mais qu'elle soit si prononcée l'est. Ce sont seulement les élèves avec des notes excellentes qui disent qu'ils parlent souvent en anglais, et ceux qui ont des notes sous 13 ne parlent presque jamais.

Dans la classe de Terminale 4 en revanche, nous constatons que les élèves avec les meilleures notes parlent, en général, seulement de temps en temps, pendant que ceux avec de bonnes notes (entre 13 et 15,99) ont tendance à parler souvent.

Fréquence de la prise de parole	Note entre 8 et 9,99	Note entre 10 et 12,99	Note entre 13 et 15,99	Note entre 16 et 20
Je ne parle presque jamais en anglais	2	1	1	
Je parle en anglais de temps en temps		3	2	4
Je parle souvent en anglais			5	1

Figure 4-7 Terminale 4 : autoévaluation de la prise de parole entre septembre et décembre 2020 et notes pendant cette même période

Ceci suggère que la personnalité des élèves, leur relation à l'erreur et le climat de la classe ont une influence sur la prise de parole dans cette classe et que ce n'est pas seulement une question de capacités.

Dans les deux classes, les élèves qui disent parler beaucoup affichent tous au moins un type de motivation intrinsèque, mais ceci est aussi vrai pour ceux qui ne parlent presque jamais ou assez peu. Certes, il y a quelques élèves qui sont motivés uniquement par des facteurs externes, qui n'ont pas de bons résultats ou un bon niveau et qui ne participent pas en cours. Mais, il y en a beaucoup d'autres qui sont réellement motivés, qui ont de bons résultats, qui s'intéressent au cours, mais qui, pour d'autres raisons (réserve, manque de confiance en soi), ne prennent pas facilement la parole non plus.

#### 4.4.2. Prise de parole en classe

##### 4.4.2.1. Perceptions des élèves : grille d'autoévaluation

Pour traduire les données, nous avons assigné un chiffre de 1 à 4 pour chaque réponse ("-" = 1, "~" = 2, "+" = "3" et "++" = 4), puis nous avons fait la somme des scores pour les quatre critères ("I did not speak in French"; "I spoke in English to answer the teacher's questions"; "I participated in the class discussion"; "I spoke in English with my classmates"), de manière à présenter un score total compris entre 4 et 16 par semaine.

Les élèves dans le groupe 1 de la classe de Terminale 10, à une exception près, ont observé une évolution positive dans leur prise de parole en classe au fil des trois semaines. Cette progression était de l'ordre de 2 à 3 points (pour atteindre entre 8 et 15 points). Les facteurs impactant leur prise de parole étaient "I had enough time" et "The activity/subject was

interesting." Il est intéressant de noter que ces élèves ont participé au débat lors de la deuxième séance de la première semaine (cela a même pris toute la séance), mais ce n'est pas pendant cette semaine qu'ils pensent avoir participé le plus. Ceci s'explique peut-être par la reprise difficile du lundi 11 janvier après une période de presque quatre semaines sans cours d'anglais en présentiel. Certes ils ont bien participé au débat le lendemain matin, mais le lundi 11 janvier ils étaient peu nombreux à participer. Par ailleurs, puisque l'emploi du temps des deux groupes s'est inversé la semaine suivante, ils avaient de nouveau cours en présentiel la semaine du 18 janvier, c'est-à-dire deux semaines de suite. Ainsi le cours de lundi n'a pas été à moitié perdu du fait d'une longue mise en commun du travail fait par une poignée d'élèves à la maison et ils ont tous pu profiter d'un rythme régulier. Si certains élèves ont continué à constater une progression de la semaine 2 à la semaine 3, c'était peut-être parce qu'ils étaient plus nombreux à avoir fait leur travail en distanciel la semaine précédente (regarder quelques épisodes de la série "The Frankenstein Chronicles" ou une adaptation de Frankenstein au grand écran) et donc plus nombreux à pouvoir participer à la discussion. La dernière séance de la troisième semaine a été consacrée à une nouvelle séquence et la nouveauté a été accueillie avec une participation enthousiaste.

Nous n'avons pas beaucoup de données pour le groupe 1 de la classe de Terminale 4, car il y avait beaucoup d'absents dans cette classe amputée de nombreux élèves en raison d'un cas de covid et des cas contacts associés. Deux élèves ont constaté une évolution positive dans leur participation sur les trois semaines (de l'ordre de 2 points pour arriver jusqu'à 15,5 points), deux notent avoir participé plus la deuxième semaine (augmentation jusqu'à 3 points), et une n'a pas vu de progression. Personne n'a pensé avoir plus participé la première semaine quand il y avait le débat. La configuration de l'enseignement était assez similaire à celle du groupe 1 de la classe de Terminale 10 mais la dynamique de la classe était assez particulière en raison de nombreuses absences (il y eut une séance avec 3 élèves) et presque tous les élèves prennent la parole assez volontairement de toute manière. Leurs fiches ne signalent pas d'évolution dans les facteurs qui auraient pu influencer leur participation à l'oral.

Quant au groupe 2 de la classe de Terminale 4, qui a fait le débat la deuxième semaine, la moitié des élèves ont trouvé qu'ils ont plus participé lors de la deuxième semaine (une progression de l'ordre d'un à deux points), une a trouvé que la deuxième semaine était celle où elle avait participé le moins (érosion de l'ordre d'un point), deux autres affichent une régression sur les trois semaines (de -2 à -3,5 points, bien qu'il y ait une progression positive dans les

facteurs qui auraient pu influencer cette participation), un élève trouve que rien n'a changé sur les trois semaines et enfin une dernière montre une évolution positive d'un point sur les trois semaines, grâce à des consignes plus claires et le fait qu'elle se sentait plus à l'aise avec ses camarades de classe. Quelques élèves ont été absents lors de la dernière séance ou pendant plusieurs séances pendant la séquence et n'ont pas rendu leurs fiches. Les élèves se sont tous évalués entre 9 et 13 points pendant les différentes semaines.

Enfin, pour le groupe 2 de la classe de Terminale 10, un tiers des élèves pensent qu'ils ont plus participé à l'oral la deuxième semaine quand il y avait la séance dédiée au débat (et parfois la différence est flagrante – jusqu'à six points), un tiers montre une progression sur les trois semaines (de l'ordre d'un jusqu'à cinq points), et un tiers ne signale pas de changement. Des élèves de tout niveau de participation antérieure se trouvent dans ces trois groupes. Les élèves qui signalent une évolution positive dans leur participation notent qu'ils se sentent plus capables d'exprimer leurs idées, qu'ils sont plus à l'aise avec leurs camarades de classe, que l'activité était intéressante, et/ou qu'ils avaient le temps nécessaire.

#### 4.4.2.2. *Perceptions des élèves : deuxième sondage*

Les élèves étaient un peu moins nombreux à répondre au dernier questionnaire : dix-huit élèves dans la classe de Terminale 10 et quinze dans la classe de Terminale 4, donc presque deux-tiers dans les deux cas (voir les sommaires de leurs réponses, Annexe 7 et Annexe 8). Les répondants de la classe de Terminale 10 ont été plus nombreux à trouver la séquence motivante dans son ensemble (44,4 % ont répondu "beaucoup" contre 20% dans la classe de Terminale 4 ; 33,3% ont dit "assez" motivant dans la classe de Terminale 10 contre 46,7 % dans la classe de Terminale 4). Leurs raisons pour avoir trouvé la séquence motivante sont assez similaires (à un vote près) – c'était surtout le thème qui les a stimulés (10 votes dans chaque classe) suivi par le fait de "travailler en groupe" (9 votes dans la classe de Terminale 10, 8 votes dans la classe de Terminale 4). Deux élèves de plus dans la classe de Terminale 4 ont répondu "je suis toujours relativement motivé(e) en cours" (8) que dans la classe de Terminale 10, ce qui est cohérent avec les résultats du premier sondage qui a révélé que seulement huit élèves de la classe de Terminale 10 étaient généralement motivés par les cours contre dix élèves dans la classe de Terminale 4. Les élèves qui n'ont pas trouvé la séquence motivante ont indiqué que le thème n'était pas intéressant (3 dans la classe de Terminale 10 ; 2 dans la classe de Terminale 4) ou que les lectures étaient trop difficiles (3 dans la classe de Terminale 10 ; 1 dans la classe de Terminale 4).

Les activités que les élèves ont trouvées intéressantes sont assez différentes. Dans la classe de Terminale 10, treize élèves ont apprécié les discussions en classe entière, douze ont apprécié le débat, mais seulement deux ont apprécié la lecture en binôme ou en groupe. Dans la classe de Terminale 4, seulement sept élèves ont apprécié le débat, neuf ont apprécié les discussions en classe entière, cinq ont apprécié la lecture en binôme ou en groupe, et un n'a rien apprécié du tout. L'appréciation relativement peu positive pour l'activité de débat dans la classe de Terminale 4 est assez surprenante quand on se souvient que six élèves de la classe ont voté pour cette activité en première option de tâche finale et que cinq élèves l'ont mis en deuxième option. Visiblement ils ont moins apprécié l'activité qu'ils ne l'avaient imaginé. Par ailleurs, étant donné que, comme nous l'avons vu, les élèves de la classe de Terminale 10 se montrent généralement plus discret à l'oral, il peut paraître étonnant que l'activité qu'ils aient le moins appréciée - de loin – soit celle qui permet de travailler plus discrètement (la lecture en binôme ou en petit groupe). Mais on peut aussi considérer que les discussions en classe entière sont les moments où les élèves discrets peuvent se mettre le plus facilement en retrait, laissant la place aux élèves plus dynamiques et à l'enseignante.

En réponse à la question "est-ce que vous avez le sentiment de participer plus à l'oral depuis les vacances de Noël?", la moitié des élèves dans la classe de Terminale 10 qui ont répondu au questionnaire (c'est-à-dire neuf) ont dit oui. Dix des quinze élèves dans la classe de Terminale 4 ont dit oui aussi, et dans les deux classes presque tous les autres ont dit "peut-être" (plutôt que "non"). On pourrait se féliciter de cette progression, mais il est quand même intéressant de regarder de plus près les questionnaires de ceux qui ne pensent pas avoir participé plus dans la période concernée par notre étude, parce qu'ils indiquent que mes hypothèses de bases sont peut-être erronées.

Dans la classe de Terminale 10, deux élèves ont indiqué qu'ils ne pensaient pas avoir participé plus. Un de ces élèves dit qu'il a trouvé la séquence "assez peu" motivante dans son ensemble, ce qui va dans le sens de mon hypothèse que les élèves peu motivés ne participent pas. L'élève a été découragé par "les extraits trop difficiles", mais il a quand même apprécié le débat et les discussions en classe entière. Il dit consacrer "90 minutes ou plus" à ses devoirs d'anglais les semaines où il est en distanciel, ce qui est exemplaire et ne se retrouve que pour trois élèves de la classe et suggère que l'élève est globalement motivé même s'il ne l'a pas été par cette séquence. Ce n'est pas non plus par défaut de motivation que le deuxième élève n'a pas participé plus : il dit avoir trouvé la séquence très motivante, surtout le thème et les extraits,

et a cité toutes les activités comme motivantes. Par ailleurs, il dit aussi passer 90 minutes ou plus à faire ses devoirs d'anglais les semaines où il est en distanciel.

L'unique élève dans la classe de Terminale 4 qui ne pense pas avoir participé davantage pendant cette séquence l'a quand même trouvée "assez motivante" par son thème. Il dit aussi être toujours relativement motivé(e) en cours et que son implication dans le choix de la tâche finale l'a motivée davantage, même s'il n'a pas cité le débat comme une activité particulièrement motivante. De plus, l'élève consacre 60 à 90 minutes à ses devoirs d'anglais quand il est en distanciel, ce qui correspond à mes attentes.

Il est certes possible que ces trois élèves n'aient pas participé davantage lors de la séquence parce qu'ils étaient déjà parmi les élèves qui participent beaucoup et qu'il n'y avait pas de marge d'amélioration, surtout pour l'élève qui dit qu'il est toujours relativement motivé en cours. Cependant, les fiches d'auto-évaluation de la prise de parole m'ont montré que les élèves qui participaient déjà significativement ont progressé lors de la séquence aussi bien que ceux qui participaient peu au début. Ce qui ressort des deux sondages est que la participation orale des élèves n'est pas un simple reflet de leur motivation, du travail qu'ils effectuent dans la discipline, ou de leur capacité.

Les réponses au sondage suggèrent que la conscientisation de la prise de parole par la mise en place de la fiche d'auto-évaluation a eu un impact léger, surtout dans la classe de Terminale 4, où seulement 20 % des élèves ont dit qu'elle les a conduits à participer davantage et 20 % ont dit qu'elle les a peut-être conduits à participer davantage. Plus d'élèves dans la classe de Terminale 10 ont trouvé qu'elle a influencé leur participation (44,4 %), mais 50 % disent qu'elle n'a pas eu d'impact. Ces chiffres ne sont pas très étonnants, car les élèves de cette classe ont été un peu plus consciencieux quand il s'agissait de remplir leurs fiches et on voit bien une progression dans la prise de parole de nombreux élèves sur ces fiches.

Une de nos principales questions de départ était de savoir si la codétermination de la tâche finale était motivante pour les élèves et si elle les a conduits à participer plus. Encore une fois, les réponses sont quelque peu surprenantes. 60% des répondants ont dit que la codétermination de la tâche finale les a motivés par la suite, ce qui ne confirme que partiellement les hypothèses de Viau ou Ryan et Deci. Sur les neuf élèves qui ont dit être motivés par le fait d'avoir participer au choix de la tâche, un s'est dit seulement "un peu" motivé par la séquence dans son ensemble, six "assez" et deux "beaucoup". Curieusement, seuls six parmi eux ont cité le débat lui-même

comme une activité motivante, donc il est possible que le fait de participer au choix était peut-être plus important pour certains que l'issue de ce choix. Enfin, puisque nous avons vu que moins d'élèves dans la classe de Terminale 4 que dans la classe de Terminale 10 ont trouvé la séquence motivante dans son ensemble, l'hypothèse que ces premiers seraient plus motivés puisqu'ils ont été impliqués dans le choix de la tâche, imposée aux autres (à leur insu), n'a été que partiellement validée.

#### 4.4.2.3. *Perceptions de l'enseignante confrontées à celle des élèves*

Mes notes prises tout au long de la séquence et mes ressentis sont parfois en accord avec les perceptions des élèves, mais les démentent aussi quelquefois.

Quand j'ai conceptualisé cette étude cet automne, c'était en réponse à un "problème d'enseignement" : il me semblait que les élèves de la classe de Terminale 4 ne participaient pas pleinement en cours et qu'il y avait trop de bavardage en français quand ils se réunissaient en classe entière, un phénomène qui persistait lors des séances du groupe 2 (celui avec 16 élèves). Je supposais que ce bavardage et ce manque de participation étaient symptomatiques d'un manque de motivation. Or, plus de trois-quarts des élèves pensaient qu'ils parlaient en anglais au moins "de temps en temps" pendant cette période, et presque un tiers pensait qu'ils parlaient souvent en anglais. De plus, nous avons vu qu'il ne s'agit pas des "plus forts" qui participent à la place des autres : ceux qui disent parler souvent ont de bonnes notes, mais ils ne sont pas les "meilleurs". Le bavardage en français et la prise de parole en anglais ne sont pas évidemment mutuellement exclusifs, et visiblement les élèves ne vivaient pas la situation de la même façon que moi. Par ailleurs, bien qu'il y ait un tiers des élèves qui ne nient pas leur motivation extrinsèque, neuf élèves déclarent adorer apprendre des langues étrangères et dix disent qu'ils sont motivés par les cours.

Par contre, les élèves de la classe de Terminale 10, que je pensais être plus sérieux (parce que moins bavards), prennent aussi moins la parole en cours. L'écart dans les chiffres du sondage n'est pas flagrant, mais il faut se souvenir que les élèves avec les moins bonnes notes et les élèves spécialisés en physique-chimie et SVT sont sous-représentés, et on pourrait bien supposer que ces élèves ne sont pas ceux qui participent le plus. Or selon les sondages, c'étaient plutôt les élèves dans la classe de Terminale 10 qui ne participaient pas pleinement, soit le contraire de mon ressenti. Surtout, nous avons vu que les seuls élèves qui parlent souvent en anglais dans cette classe sont ceux avec un très bon niveau.

Quant à la séquence elle-même, j'avais bien ressenti que les élèves de la classe de Terminale 10 étaient plus motivés que leurs camarades de l'autre classe et j'ai constaté la même progression dans la prise de parole, notamment dans le deuxième groupe composé de dix-sept élèves. Par exemple, lors de la séance dédiée au débat, il y avait deux équipes qui ont vraiment adhéré à la consigne de "work in English with your team throughout the process" et les équipes qui ne l'ont pas respectée étaient celles qui avaient des membres avec des niveaux plus faibles, aussi y avait-il pas mal de médiation à faire entre les élèves (ce que les élèves avec un bon niveau ont très bien fait).

A part du lundi 18 janvier quand les élèves du groupe 1 se sont réunis pour la deuxième semaine consécutive, l'écueil dans le bon déroulé de la séquence était le manque de succès de la classe inversée, ce qui a fait que presque toutes les séances du lundi étaient un peu laborieuses et décevantes à mes yeux. Mes notes du 25 janvier, par exemple, quand le groupe 2 s'est réuni après deux semaines en distanciel, sont assez révélatrices. Pour la classe de Terminale 4, j'ai décrit le début du cours comme "chaotique" avec seulement sept des élèves ayant effectué leurs devoirs. Les élèves étaient "inattentifs" et j'ai noté qu'il y avait un "bavardage parasite généralisé". C'est seulement lors de la toute dernière partie du cours que les élèves étaient vraiment impliqués. J'ai été confronté aux mêmes obstacles l'heure suivante avec la classe de Terminale 10, mais plus d'élèves avaient fait leurs devoirs et ils furent plus longtemps en activité. Ainsi quand je vois que les élèves de la classe de Terminale 4 ont évalué leur prise de parole en classe pour cette semaine à la même hauteur que leurs camarades dans l'autre classe, j'émetts quelques réserves sur la fiabilité de leurs observations en général.

## **5. Interprétation des résultats et discussion**

### **5.1. Re-Contextualisation**

Rappelons que l'objectif de cette étude était de répondre à trois questions : est-ce qu'il y a vraiment un lien entre le(s) type(s) de motivation qui animent les élèves, leurs notes et leur prise de parole en classe ? Est-ce que la mise en œuvre des activités répondant aux critères motivationnels décrits par des chercheurs tels que Viau, Ryan et Deci aura un impact mesurable sur l'implication et la prise de parole des élèves ? Enfin si les élèves sont rendus plus conscients de leur prise de parole en classe en s'autoévaluant chaque semaine (comparaison de soi avec soi), prendront-ils la parole davantage ?

## **5.2. Résultats et mise en relation avec les recherches antérieures**

### **5.2.1. Le lien entre la motivation, la note et la prise de parole**

Nous avons vu qu'il y a un lien entre le type de motivation et la note. Les deux seuls élèves avec des notes sous la moyenne qui ont répondu au questionnaire déclarent avoir seulement la motivation la plus extrinsèque pour apprendre anglais (obligation, note). Bien que la motivation d'avoir une bonne note ne soit pas uniquement réservée aux élèves en difficulté, les élèves avec des notes au-dessus de la moyenne affichent également des motivations plus intrinsèques pour l'apprentissage de la langue. Ce constat est en accord avec la théorie d'autodétermination de Ryan et Deci mais aussi avec les constats de Gurtner, Genoud et Viau sur les effets néfastes de la note. Néanmoins, ne connaissant les élèves que depuis peu, je ne pourrais distinguer la conséquence de la cause (est-ce que ce sont les mauvais résultats qui ont tué la motivation ou une motivation défaillante qui a engendré de mauvais résultats ?). Il faut aussi constater que la plupart des élèves avec les notes les plus basses n'ont même pas répondu au premier sondage, ce qui suggère qu'ils sont en proie à une amotivation totale.

Les réponses des élèves de la classe de Terminale 10 indiquaient une corrélation stricte entre la fréquence de la prise de parole et la note, ce qui suggère que seuls les élèves avec des capacités confirmées par leurs enseignants osaient parler. Ce lien confirme les recherches antérieures qui ont montré la relation entre les résultats scolaires et la confiance en soi, attendu qu'un élève qui n'a pas confiance en lui ne va pas prendre la parole en classe. En revanche, cette corrélation est beaucoup moins claire dans la classe de Terminale 4 et elle est même partiellement démentie (les élèves avec les meilleures notes parlent seulement de temps en temps). Comment l'expliquer ? Une première hypothèse est que les élèves dans la classe de Terminale 10, des spécialistes en maths et sciences, ont moins de tolérance à l'erreur que les élèves dans la classe de Terminale 4 (plus orientés vers les sciences humaines) ; en conséquence, ils oseraient moins. Je tire la deuxième hypothèse de mon ressenti. S'il y a plus de bavardage dans la classe de Terminale 4 que dans la classe de Terminale 10, c'est peut-être parce que les élèves sont plus complices. Ainsi, ils sont moins réticents à prendre la parole en anglais devant leurs camarades même si leurs énoncés ne sont pas parfaits. Enfin, même si les moyennes des deux classes au premier trimestre étaient quasiment identiques (13,98 pour la classe de Terminale 4 et 14,09 pour la classe de Terminale 10), les élèves de la classe de Terminale 4 sont objectivement plus forts à l'oral. La moyenne de la classe de Terminale 4 pour

la tâche finale orale au tout début du deuxième trimestre était 15,24 pendant que dans la classe de Terminale 10 la moyenne pour cette même tâche était 14,27.

Il est plus difficile de faire une vraie corrélation entre les types de motivation et la prise de parole en classe. Tous les élèves dans les deux classes qui disent qu'ils parlent souvent en anglais en classe affichent de la motivation intrinsèque et presque tous une forme de la motivation intégrante (découvrir le monde anglophone, comprendre des films ...). En revanche, de nombreux élèves qui articulent ces mêmes formes de motivation ne prennent pas la parole, y compris des élèves avec des notes attestant qu'ils en ont bien la capacité. Donc la confiance en soi, le climat de la classe et d'autres facteurs jouent aussi fortement que la motivation et la note sur la prise de parole.

#### 5.2.2. L'impact du choix d'activités sur la motivation et l'implication des élèves

La codétermination de la tâche finale par la classe de Terminale 4 visait à mettre à l'épreuve la théorie de Ryan et Deci sur l'autodétermination (l'autonomie, la connexion avec l'activité) et les conditions exposées par Viau, notamment le fait de "*responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix*" et le fait d'"*être signifiant aux yeux de l'élève*". 60% des élèves ont dit que le fait de participer à ce choix les a motivés par la suite, donc on peut dire que l'autodétermination et la responsabilisation des élèves a un impact positif sur la motivation, même si cet effet n'est pas universel. En effet, les élèves de la classe de Terminale 4 ont trouvé la séquence moins motivante dans son ensemble que les élèves de la classe de Terminale 10. En revanche, ce sont les premiers qui pensent avoir progressé le plus au niveau de la participation orale pendant la séquence... un constat effectué dans le deuxième sondage mais qui n'est pas tout à fait confirmé par les fiches d'auto-évaluation de la prise de parole ou mon ressenti personnel.

Il est intéressant de noter que seulement deux-tiers des élèves ont saisi l'opportunité de déterminer leur tâche finale, ce qui suggère une incertaine indifférence de la part des autres élèves. On peut imaginer que certains étaient partis - au moins par la pensée - en vacances durant la période du sondage ou étaient déconnectés d'Internet, mais il est plus réaliste de reconnaître qu'un certain nombre de ces élèves n'ont pas voté pour cause d'indifférence. Il se peut qu'aucune des tâches proposées ne les intéressait, mais il se peut aussi qu'ils étaient tellement démotivés que rien n'aurait pu les faire voter. C'est là un des symptômes de l'amotivation selon Vianin : "un manque de réponses initiées personnellement (acceptation de ce qui se passe autour de soi, sans intervention ...)". Enfin, formulons l'hypothèse que des

élèves ne savaient pas comment réagir à une promesse d'autonomie qui ne faisait pas partie de leurs expériences antérieures.

L'implication notable des élèves dans l'activité de débat – qui a été largement plébiscitée par les élèves dans la classe de Terminale 10 – démontre la validité des conditions d'une activité motivante décrites par Viau. J'ai évidemment fait de mon mieux pour donner des buts et des consignes clairs, l'activité était signifiante aux yeux des élèves (qui ont montré un vif intérêt pour la question du clonage), elle était à la fois différente de ce que je leur demande de faire d'habitude mais aussi bien intégrée dans la séquence, le défi (surtout pour les élèves en Terminale 10, qui sont moins à l'aise à l'oral) a demandé un engagement cognitif, les a responsabilisés via le travail d'équipe, a demandé de l'interaction et de la collaboration avec les autres et le tout présentait un caractère interdisciplinaire.

Quant à la tâche finale – écrire un pitch pour un scénario en vue d'une adaptation en série du roman *Never Let Me Go* – de nombreux élèves dans les deux classes se sont vraiment impliqués et ont réalisé des projets dignes d'un professionnel. Cette tâche remplissait aussi plusieurs des mêmes critères de Viau, même si je reconnais maintenant qu'il représentait peut-être un trop grand défi pour certains. Je leur ai donné l'option de travailler en groupe – puisque la tâche était à faire pendant des séances en distanciel, je ne voulais pas l'imposer – et neuf élèves ont choisi cette option dans la classe de Terminale 4, sept élèves dans la classe de Terminale 10. Ceci montre que certains élèves apprécient le travail en équipe.

### 5.2.3. L'impact de la fiche d'auto-évaluation de la prise de parole

D'après leurs réponses au deuxième sondage, les élèves ont constaté une évolution dans leur prise de parole lors de la séquence. C'est surtout dans la classe de Terminale 10 que les élèves ont fait un lien entre cette progression et la mise en œuvre de la fiche d'auto-évaluation. Ils ont bien adhéré au dispositif et on voit un lien entre des changements intervenus dans leur prise de parole et les causes de ceux-ci, pendant que quelques élèves dans la classe de Terminale 4 semblent avoir rempli leurs fiches d'une façon assez arbitraire. Pour montrer le sérieux des élèves de la classe de Terminale 10, deux élèves ont exprimé leur désolation de ne pas avoir vu une progression dans leur prise de parole quand ils m'ont rendu leurs fiches (un élève qui participait déjà beaucoup et un autre qui ne participe que rarement). Personne dans la classe de Terminale 4 n'a fait une telle réflexion.

Dans tous les cas, si des élèves ont progressé dans leur prise de parole, c'est sans doute en partie parce que ces fiches encourageaient "la comparaison de soi avec soi", une des stratégies de Martinot pour promouvoir la motivation scolaire. Par ailleurs, comme les élèves l'ont bien reconnu sur leurs fiches, le défi que représentait l'activité, la clarté des consignes, le temps accordé, l'intérêt de l'activité et la cohésion du groupe (autant de critères de Viau) ont aussi eu un impact sur leur prise de parole.

### **5.3. Limites et perspectives**

Les taux de réponse aux deux sondages ont été importants (71 % pour la classe de Terminale 10 et 79 % pour la classe de Terminale 4 pour le premier sondage ; 66 % pour le deuxième sondage), mais il faut admettre un biais possible : ceux qui risquent de ne pas répondre à des sondages sur la motivation et la participation sont justement ceux qui sont la véritable cible de cette étude. La distribution des notes et des spécialités des répondants au premier sondage dans la classe de Terminale 10 a relevé que seulement 4 des 9 élèves avec des notes inférieures à 13 ont répondu au questionnaire (dont aucun des 2 élèves avec une note inférieure à 10) et les élèves spécialisés en physique-chimie et SVT ont répondu beaucoup moins que leurs camarades de classe spécialisés en maths et SES. Certes nous aurions pu faire les sondages en classe, mais puisque les élèves n'ont que très peu d'heures de cours, il n'aurait pas été raisonnable de sacrifier 15 à 20 minutes pour faire deux sondages en classe. Par ailleurs, je pensais qu'un questionnaire anonyme fait à la maison leur permettrait d'être plus francs sur leurs motivations et leurs opinions sur le contenu du cours et mes stratégies d'enseignement. Puisque les questions du deuxième sondage visaient uniquement la motivation et la participation, je n'ai pas d'indice comme leurs notes ou leurs spécialités pour m'assurer que les répondants représentent vraiment la classe, donc je crains que les résultats de ce sondage ne représentent que les avis et expériences des élèves les plus motivés.

La fiche de prise de parole aurait pu être plus pertinente si elle avait laissé aux élèves la possibilité d'évaluer leur participation après chaque séance plutôt que chaque semaine. Par ailleurs, je crains que ces fiches, surtout dans le cas des élèves de la classe de Terminale 4, n'aient été remplies en vitesse par certains. De nombreuses absences dans cette classe n'ont pas permis de collecter ces fiches ou elles sont le reflet d'une participation amputée de quelques cours. Les données pour la classe de Terminale 10 semblent plus fiables (seulement quelques rares absences, plus de fiches rendues et des réponses réfléchies) et les fiches attestent d'une

progression dans la prise de parole d'une petite dizaine d'élèves, et dans les cas où cette dynamique ne s'est pas poursuivie au-delà de la séance de débat, on peut au moins dire que ce jour-là ils ont bien participé. Ces fiches n'ont pas abouti à une conscientisation de la prise de parole d'une majorité des élèves, mais elles ont quand même eu un impact, surtout parmi les élèves de la classe de Terminale 10, où on a vu que seulement les plus forts participaient pleinement à l'oral auparavant.

A part le lundi 18 janvier, quand les élèves du groupe 1 se sont réunis pour la deuxième semaine consécutive, l'écueil pour le bon déroulé de la séquence fut le manque de succès de la classe inversée qui a fait que la participation était limitée au peu d'élèves qui ont travaillé à la maison. La grande majorité des élèves dans les deux classes disent consacrer 30 à 60 minutes à l'anglais les semaines où ils évoluent en distanciel, mais je soupçonne que c'est plus proche de 30 minutes que de 60. Dans le contexte actuel, il eut peut-être mieux fallu diligenter une étude sur les facteurs clés de succès d'un enseignement hybride, mais j'avais envisagé l'organisation en demi-groupes comme une opportunité pour privilégier la participation à l'oral des élèves tout en restant persuadée qu'elle n'allait pas perdurer. Mais qui pouvait deviner que la pandémie viendrait troubler mes plans ?

## **6. Conclusion**

L'objectif de cette étude était de mieux comprendre la dynamique de la motivation – que je pensais défaillante dans une de mes deux classes de Terminale – afin de la promouvoir et d'encourager la participation des élèves à l'oral. Pour cerner le rapport entre la motivation, les notes et la prise de parole en classe, j'ai réalisé des sondages qui m'ont permis de valider concrètement certains acquis théoriques relatifs à la motivation comme par exemple le poids de la motivation strictement extrinsèque chez les élèves les plus en peine au niveau des notes (seuls les deux élèves parmi les répondants des deux classes manifestant uniquement de la motivation extrinsèque avaient des notes sous la moyenne). Mais cette étude m'a aussi ouvert les yeux sur des questions de motivation. La motivation est multiforme et les élèves en ont exprimé toutes les nuances, dont de la motivation intrinsèque, de sorte qu'on ne peut pas dire qu'il y ait un « problème de motivation » dans mes classes. Plus encore, cette étude m'a révélé que la motivation n'était pas toujours là où je pensais qu'elle était. Ainsi, les élèves de la classe où je trouvais la participation défaillante n'avaient pas le même ressenti que moi, les trois quarts

estimant en effet parler en anglais au moins de temps en temps. Encore plus étrange, ce ne sont pas les élèves avec des notes excellentes qui ont affirmé parler souvent en anglais, mais plutôt les élèves avec des notes situées entre 13 et 15,99. Ce que mon sondage a également révélé c'est que le déficit de participation était plutôt dans l'autre classe. Dans la classe qui n'était pas la cible initiale de mon étude, beaucoup plus d'élèves ont en effet dit qu'ils ne parlaient jamais en anglais et seuls les élèves avec des notes au-dessus de 16 ont affirmé parler souvent.

Pour tester des stratégies proposées par des chercheurs tels que Ryan, Deci, et Viau, j'ai laissé aux élèves d'une des deux classes le choix de la tâche finale, ce qui a effectivement eu un impact positif sur leur motivation. Cette responsabilisation des élèves, la proposition d'activités avec du sens, semblent avoir eu une influence positive sur leur motivation, et au final sur leur participation à l'oral. L'intérêt du thème de la séquence, le fait de travailler en groupe et le défi que représentaient les activités proposées ont aussi été cités par les élèves comme des facteurs motivants.

Enfin, j'ai mis en place une fiche d'autoévaluation de la prise de parole dans les deux classes pour voir si le fait de se fixer ses propres objectifs et de faire des comparaisons de soi avec soi (plutôt que de se comparer aux autres) auraient un impact sur la prise de parole des élèves. Ce dispositif a mieux fonctionné dans la classe témoin qui n'était pas la cible initiale de mon étude, mais où j'ai justement pu découvrir que la participation en classe était réservée aux quelques élèves de très bon niveau.

Au final, cette étude m'a permis de beaucoup mieux cerner les profils de mes élèves et de mes classes, de comprendre la dynamique d'une classe de lycéens et m'a appris à me méfier de mes préjugés. Le bavardage que j'ai d'abord interprété comme la manifestation d'un manque d'intérêt ou de motivation ne traduit peut-être que le tempérament d'élèves de cet âge et la sociabilité interne à un groupe. A contrario, ce qui aurait dû me troubler était le silence relatif dans l'autre classe. Trop de bavardage est un problème ; mais trop de calme peut être le symptôme d'autres problèmes. Dans cette classe bien disciplinée se dissimulaient des élèves ne participant jamais à l'oral. Heureusement, les actions initialement ciblées sur une classe ont bénéficié à tout le monde. Enfin, les stratégies que j'ai pu découvrir et mettre en œuvre avec ces deux classes, si différentes, seront bien applicables dans l'avenir à d'autres classes et m'aideront, je l'espère, à animer avec profit d'autres groupes, quelle que soit la motivation des élèves qui les constitueront.

## **7. Références bibliographiques :**

### **7.1. Ouvrage**

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

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

Lieury, A. et Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire.* Paris : Dunod.

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre.* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.viani.2007.01>

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire.* Bruxelles : Editions de Boeck Université.

### **7.2. Chapitre**

Gurtner, J. & Genoud, P. (2006). Chapitre 10. Facteurs contextuels dans l'évolution de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence. Dans : Benoît Galand éd., (*Se motiver à apprendre* (pp. 115-124). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

Martinot, D. (2006). Chapitre 2. "Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire." Dans : Benoît Galand éd., (*Se motiver à apprendre* (pp. 27-39). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

### **7.3. Article dans une revue**

Cassignol-Bertrand, F. & Constant, É. (2007). La norme de motivation intrinsèque : valorisation, utilité et désirabilité sociales. *Bulletin de psychologie*, 2(2), 121-133. <https://doi.org/10.3917/bupsy.488.0121>

Louche, C., Bartolotti, C. & Papet, J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation. *Bulletin de psychologie*, 4(4), 351-357. <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0351>

Ryan, R. M. & E. L. Deci. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

#### **7.4. Site internet**

*Trésor de la langue française dictionnaire français des XIXe & XXe siècles : définition, étymologie, citations, synonymes, antonymes*. Consulté le 11 avril 2021, à : <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1905193995;>

### **8. Sommaire annexes**

Annexe 1 : Questionnaire : choix de la tâche finale . . . . .	42
Annexe 2 : Premier sondage . . . . .	43
Annexe 3 : Fiche d'auto-évaluation de la prise de parole . . . . .	48
Annexe 4 : Deuxième sondage . . . . .	49
Annexe 5 : Sommaire des réponses au premier sondage, Terminale 4 . . . . .	52
Annexe 6 : Sommaire des réponses au premier sondage, Terminale 10 . . . . .	58
Annexe 7 : Sommaire des réponses au deuxième sondage, Terminale 4 . . . . .	64
Annexe 8 : Sommaire des réponses au deuxième sondage, Terminale 10 . . . . .	68

# The Creation of the Human: Final task

The Creation of the Human: Final task

\* Required

1. What is your first choice for your next final task in English class? \*

*Mark only one oval.*

- Rewrite a passage from "Frankenstein" from the monster's point of view
- Participate in a debate on the ethical responsibilities of scientists involved in cloning
- You are part of a team of screenwriters. Write a synopsis for the pilot of a new series based on the novel "Never Let Me Go" or "Oryx and Crake"
- I don't care

2. What is your second choice for your next final task in English class? \*

*Mark only one oval.*

- Rewrite a passage from "Frankenstein" from the monster's point of view
- Participate in a debate on the ethical responsibilities of scientists involved in cloning
- You are part of a team of screenwriters. Write a synopsis for the pilot of a new series based on the novel "Never Let Me Go" or "Oryx and Crake"
- I don't care

---

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

# Terminale 10 - Survey 1

Ce questionnaire est anonyme.

\* Required

1. 1. Quelles sont vos spécialités? \*

*Check all that apply.*

- Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques
- Maths
- Physique-Chimie
- SVT
- LLCER
- Sciences Economiques et Sociales
- Autre

2. 2. Quelles sont vos options?

*Check all that apply.*

- Latin ou grec
- Arts plastiques
- LV3
- Maths expertes
- Maths complémentaires
- Section anglais
- DGEMC
- Aucune
- Autre

3. Votre orientation post-bac (vous pouvez choisir plusieurs options)

*Check all that apply.*

- Etudes de droit
- Etudes dans le domaine de la médecine
- Etudes de commerce
- Etudes scientifiques (autre que médecine)
- Classe prépa
- Etudes à l'étranger
- Je ne sais pas encore
- Autre

4. Quelles sont vos motivations pour apprendre anglais? (vous pouvez donner plusieurs réponses)

*Check all that apply.*

- Je suis obligé(e)
- Je voudrais avoir une bonne note
- J'en aurai besoin pour mes études supérieures
- J'en aurai besoin pour ma carrière professionnelle
- Pour voyager à l'étranger
- Pour comprendre les films, les séries et la musique
- Pour découvrir la culture du monde anglophone
- Les cours m'intéressent
- Les professeurs
- J'adore apprendre les langues étrangères

5. Est-ce que vous vous souvenez des thèmes, des axes, des séquences ou des tâches finales qui vous ont motivé(e) en cours d'anglais ces deux dernières années ? Si oui, listez rapidement.

---

---

---

---

---

6. Quelle était votre note l'année dernière sur l'E3C1 en anglais?

*Mark only one oval.*

- 0 – 7,99
- 8 – 10,99
- 11 – 13,99
- 14,00 – 16,99
- 17 - 20
- Je préfère ne pas répondre.

7. Quelle était votre moyenne en anglais en Première?

*Mark only one oval.*

- 0 – 7,99
- 8 – 9,99
- 10 – 12,99
- 13,00 – 15,99
- 16 - 20
- Je préfère ne pas répondre

8. Quelle était votre note en anglais du premier trimestre?

*Mark only one oval.*

- 0 – 7,99
- 8 – 9,99
- 10 – 12,99
- 13,00 – 15,99
- 16 - 20
- Je préfère ne pas répondre

9. Auto-évaluation de votre prise de parole en cours depuis le mois de septembre

*Mark only one oval.*

- Je ne parle presque jamais en anglais en classe      *Skip to question 10*
- Je parle en anglais de temps en temps      *Skip to question 11*
- Je parle souvent en anglais      *Skip to question 12*

Je ne parle presque jamais

10. Pourquoi? (Plusieurs réponses sont possibles)

*Check all that apply.*

- Je n'ai pas le niveau nécessaire pour exprimer mes idées
- Je n'ai rien à dire
- Je m'ennuie / J'ai la flemme
- Je n'ose pas
- Je ne comprends pas la question et/ou les consignes

Other:  \_\_\_\_\_

Je parle de temps en temps

11. Pourquoi? (plusieurs réponses sont possibles)

*Check all that apply.*

- Je n'ai pas toujours le niveau nécessaire pour exprimer mes idées
- Je n'ai pas grand-chose à dire
- Parfois le cours ne m'intéresse pas
- Je n'ose pas participer plus
- Je ne comprends pas toujours la question et/ou la consigne

Other:  \_\_\_\_\_

Je parle souvent

12. Pourquoi? (plusieurs réponses sont possibles)

*Check all that apply.*

- Je me sens capable d'exprimer mes idées
- J'ai beaucoup de choses à dire
- Le cours et les activités m'intéressent
- Le cadre est propice pour l'échange

---

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Self-assessment sheet

Class

Class participation

Group

	Week 1				Week 2				Week 3				Week 4				Week 5			
Criteria																				
	-	~	+	++	-	~	+	++	-	~	+	++	-	~	+	++	-	~	+	++
I did not speak in French																				
I spoke in English to answer the teacher's direct questions																				
I participated in the class discussion																				
I spoke English with my classmates																				
<b>What allowed me to speak in English</b>																				
I was capable of expressing my ideas																				
I feel comfortable around my classmates																				
The activity/subject was interesting																				
The activity was neither too easy nor too difficult																				
I had enough time																				
The instructions were clear																				

# Terminale 4

Dernier sondage

\* Required

1. Est-ce que vous avez trouvé la séquence "The Creation of the Human" motivante dans son ensemble ? \*

*Mark only one oval.*

- Pas du tout    *Skip to question 2*
- Assez peu    *Skip to question 2*
- Un peu    *Skip to question 3*
- Assez    *Skip to question 3*
- Beaucoup    *Skip to question 3*

Pourquoi pas?

2. Pourquoi pas ? (vous pouvez donner plusieurs réponses) \*

*Check all that apply.*

- le thème n'était pas intéressant
- les objectifs n'étaient pas clairs
- les extraits des romans "Never Let Me Go" et "Frankenstein" étaient trop difficiles
- je n'aime pas travailler en groupe
- je suis rarement motivé(e) en cours de toute façon

Other:  \_\_\_\_\_

*Skip to question 4*

Pourquoi?

3. Pourquoi? Vous pouvez donner plusieurs réponses \*

*Check all that apply.*

- le thème était intéressant
- les objectifs étaient clairs
- j'ai apprécié les lectures
- j'ai apprécié les extraits de films et la série "Frankenstein Chronicles"
- j'ai apprécié les activités en groupe
- je suis toujours relativement motivé(e) en cours

Other:  \_\_\_\_\_

Dernières questions...

4. Quelles activités en classe étaient les plus motivantes? \*

*Check all that apply.*

- la lecture en binôme ou en groupe
- le débat
- les discussions en classe entière
- rien

Other:  \_\_\_\_\_

5. Est-ce que vous avez le sentiment de participer plus à l'oral depuis les vacances de Noël? \*

*Mark only one oval.*

- Oui
- Non
- Peut-être

6. Est-ce que la mise en place d'une fiche d'auto-évaluation de participation vous a conduit à participer davantage ? \*

*Mark only one oval.*

- Oui  
 Non  
 Peut-être

7. Est-ce que le fait d'avoir participé dans le choix de la tâche finale (par vote) au début vous a motivé(e) pour la suite ? \*

*Mark only one oval.*

- Oui  
 Non  
 Peut-être  
 Je n'ai pas participé

8. Dernière question : Combien de temps consacrez-vous chaque semaine à faire vos devoirs d'anglais les semaines que vous travaillez en distanciel ?

*Mark only one oval.*

- 0 – 30 minutes  
 30 - 60 minutes  
 60 – 90 minutes  
 90 minutes ou plus

---

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

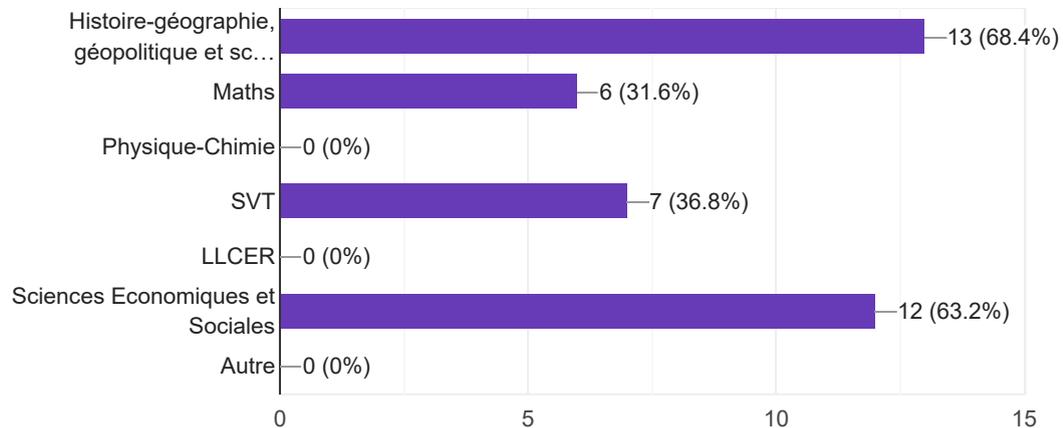
# Terminale 4 - Survey 1

19 responses

[Publish analytics](#)

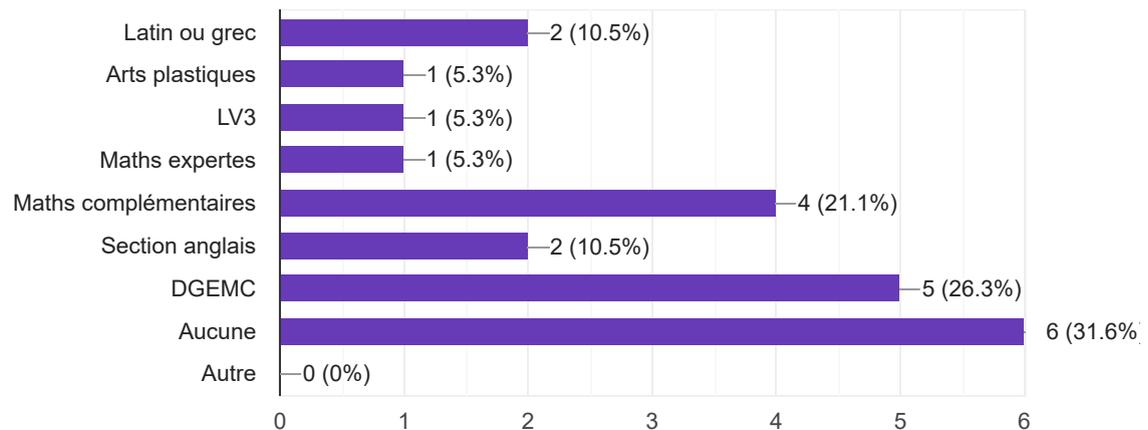
## 1. Quelles sont vos spécialités?

19 responses



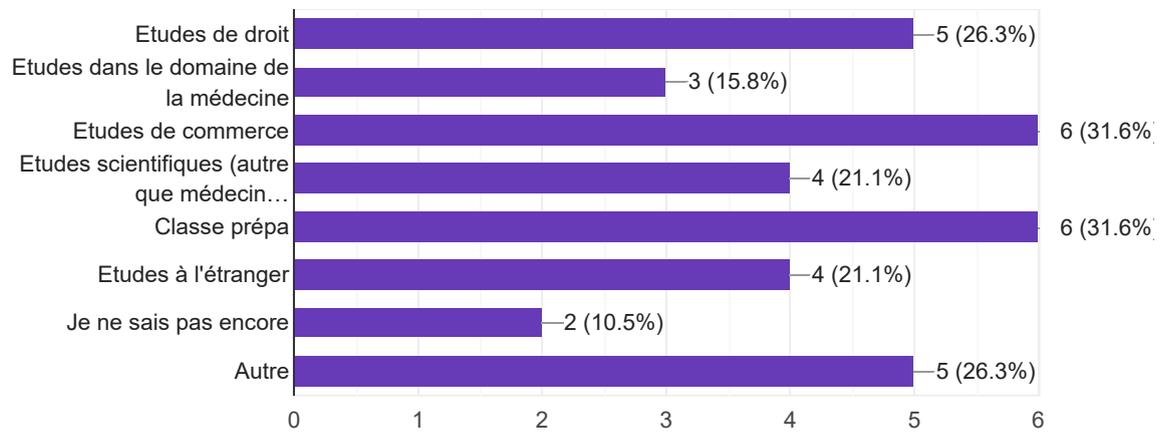
## 2. Quelles sont vos options?

19 responses



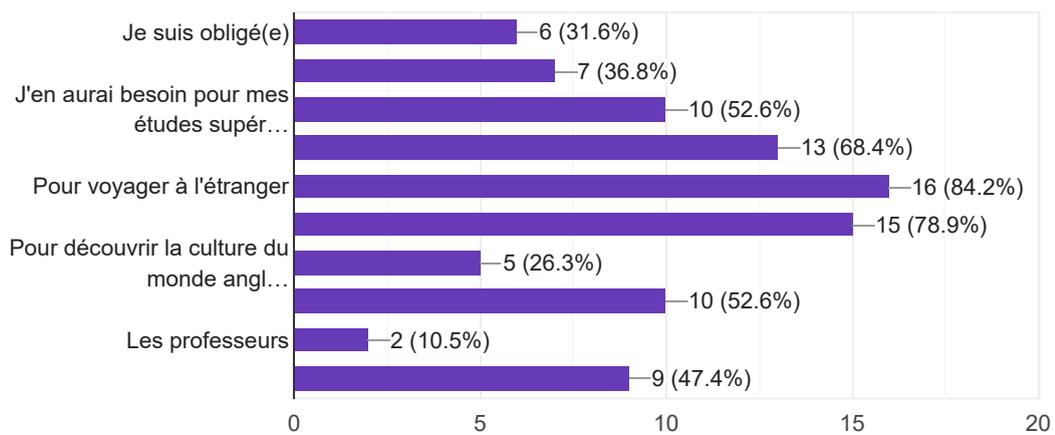
### Votre orientation post-bac (vous pouvez choisir plusieurs options)

19 réponses



### Quelles sont vos motivations pour apprendre anglais? (vous pouvez donner plusieurs réponses)

19 réponses



Est-ce que vous vous souvenez des thèmes, des axes, des séquences ou des tâches finales qui vous ont motivé(e) en cours d'anglais ces deux dernières années ? Si oui, listez rapidement.

6 responses

Plutôt les chapitres sur l'époque moderne comme celui sur Black Lives Matter

Les travaux de groupes principalement, ou les travaux d'imagination

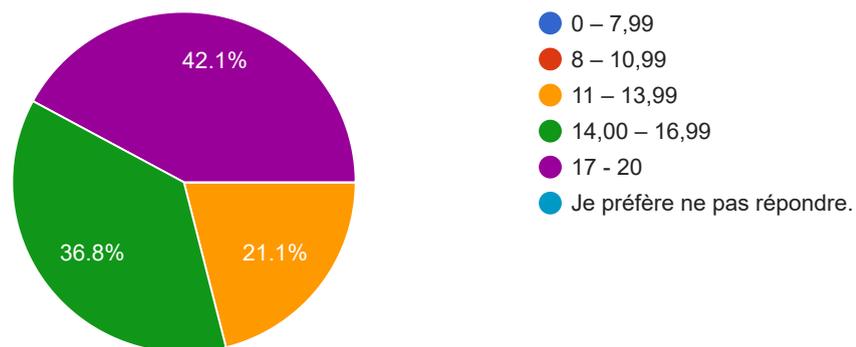
diversity

Black Lives Matter, Gender Equality and Natives Americans

J'ai beaucoup aimé les débats, sur tous les sujets mais aussi un thème sur le commerce triangulaire et l'esclavage. Tous les thèmes historiques sont très intéressants ! C'est aussi bien pour nous je trouve de faire des points sur l'actualité dans le monde anglophone (sortir de la vision française) comme par exemple lorsque l'on a parlé des élections américaines. Peut-être que parler d'un sujet avec un article du times ou d'un autre journal anglophone comme the Economist une fois dans le semaine (ou alors en pièce jointe sur pronote) pourrait nous donner envie de progresser en anglais et nous intéresserait...

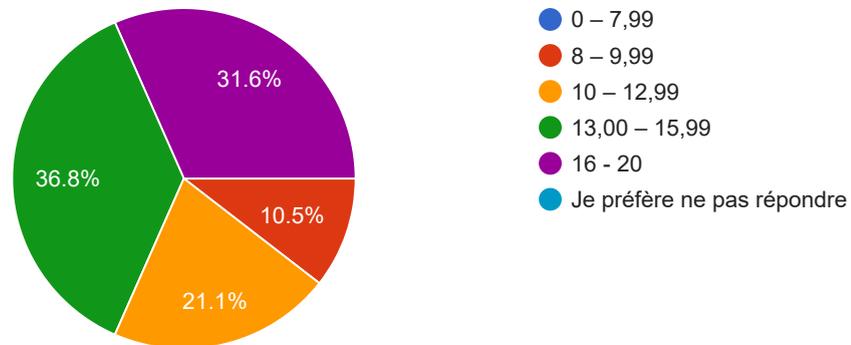
Quelle était votre note l'année dernière sur l'E3C1 en anglais?

19 responses



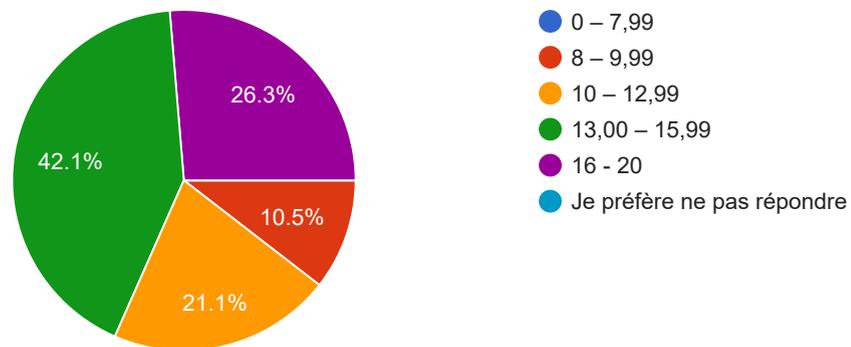
### Quelle était votre moyenne en anglais en Première?

19 responses



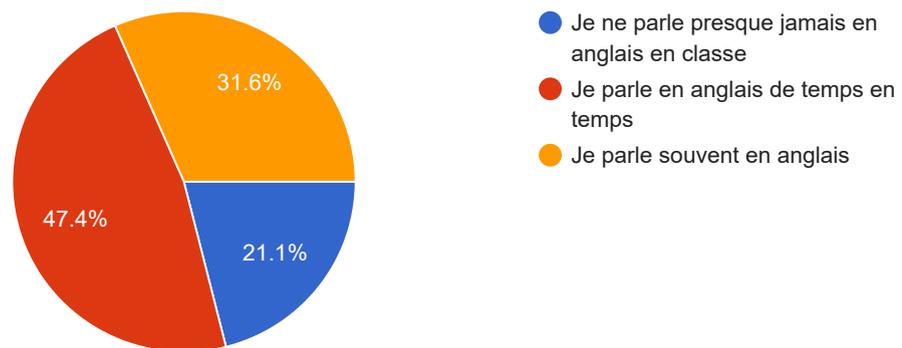
### Quelle était votre note en anglais du premier trimestre?

19 responses



### Auto-évaluation de votre prise de parole en cours depuis le mois de septembre

19 responses

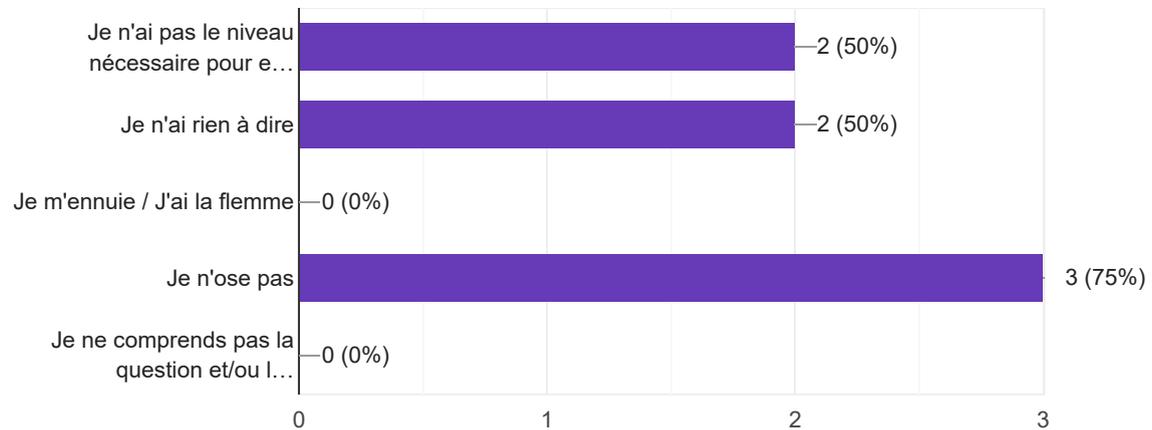


Je ne parle presque jamais



### Pourquoi? (Plusieurs réponses sont possibles)

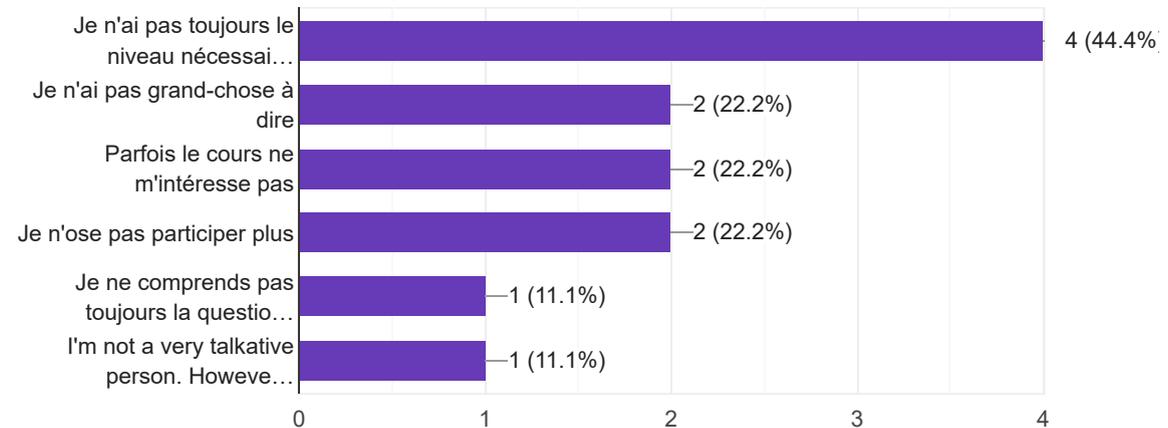
4 responses



### Je parle de temps en temps

### Pourquoi? (plusieurs réponses sont possibles)

9 responses

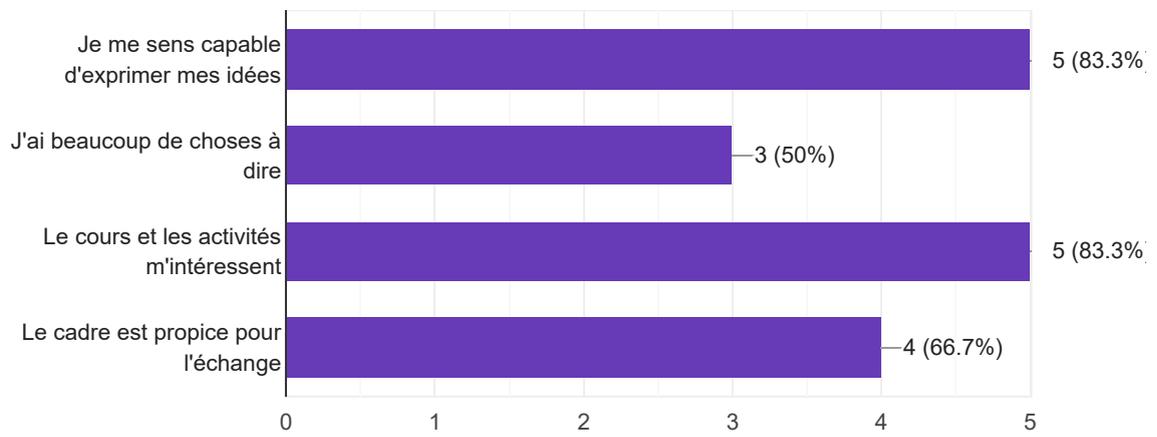


### Je parle souvent



### Pourquoi? (plusieurs réponses sont possibles)

6 responses



This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Privacy Policy](#)

Google Forms



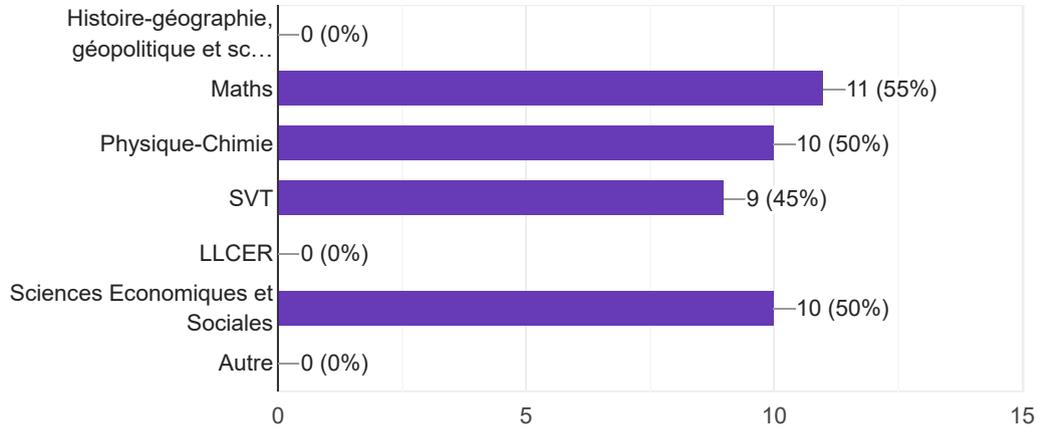
# Terminale 10 - Survey 1

20 responses

[Publish analytics](#)

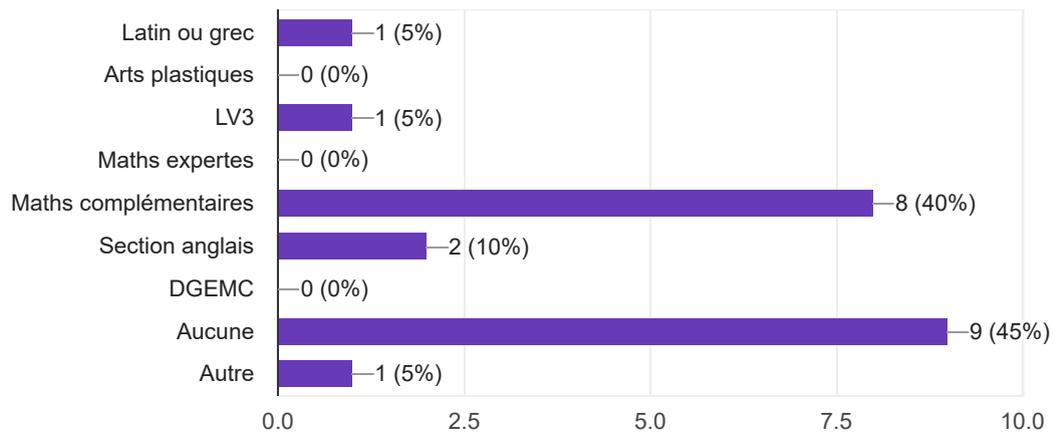
## 1. Quelles sont vos spécialités?

20 responses



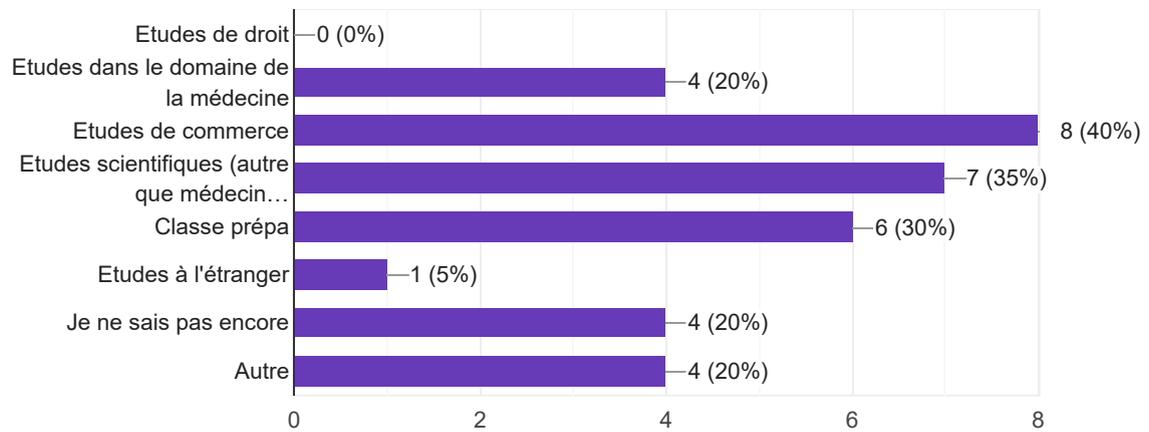
## 2. Quelles sont vos options?

20 responses



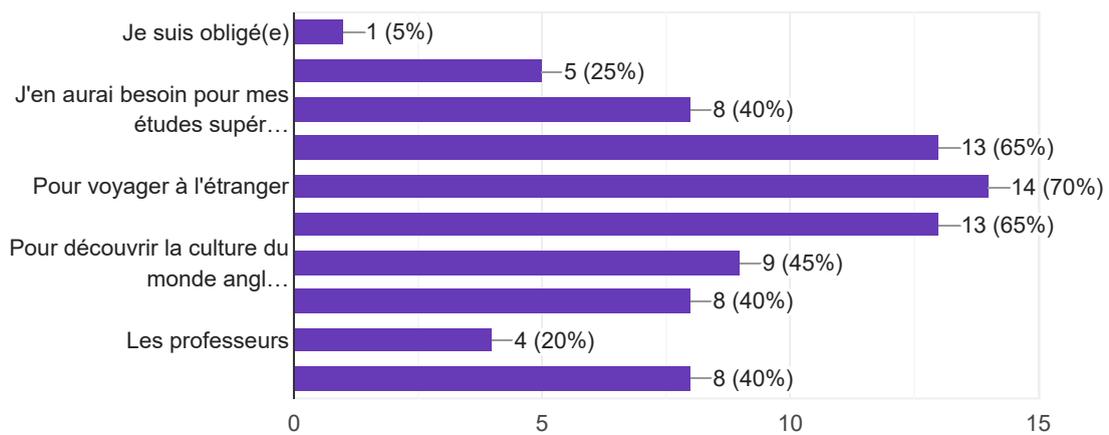
### Votre orientation post-bac (vous pouvez choisir plusieurs options)

20 réponses



### Quelles sont vos motivations pour apprendre anglais? (vous pouvez donner plusieurs réponses)

20 réponses



Est-ce que vous vous souvenez des thèmes, des axes, des séquences ou des tâches finales qui vous ont motivé(e) en cours d'anglais ces deux dernières années ? Si oui, listez rapidement.

9 responses

Civil right mouvement  
Women's rights

L'axe diversité et inclusion

L'environnement et les enquêtes policières

Écrire une chanson engagée et la mettre en musique  
Interview d'une personnalité  
Faire un magazine  
(C'était bien parce qu'on avait le temps de les faire aussi)

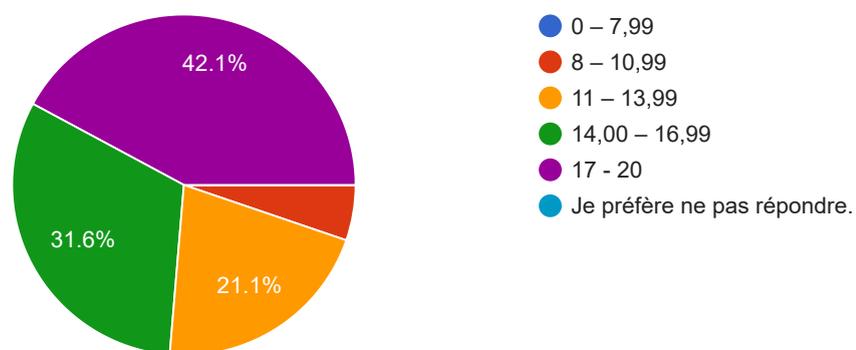
I liked the theme on Justice and Discrimintaion (if that's what it's called)

scientific

non, je me souviens plus très bien.

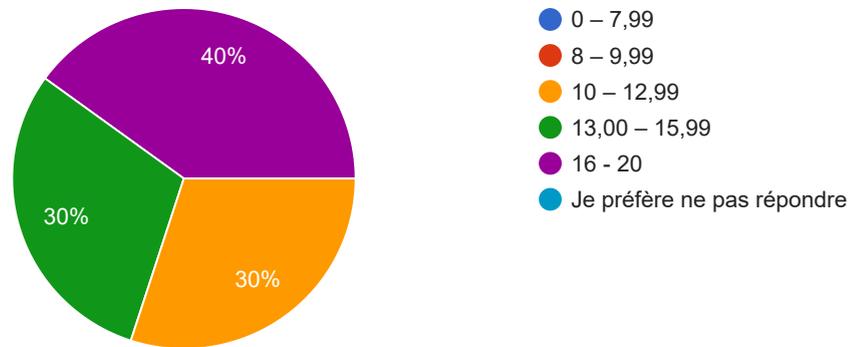
Quelle était votre note l'année dernière sur l'E3C1 en anglais?

19 responses



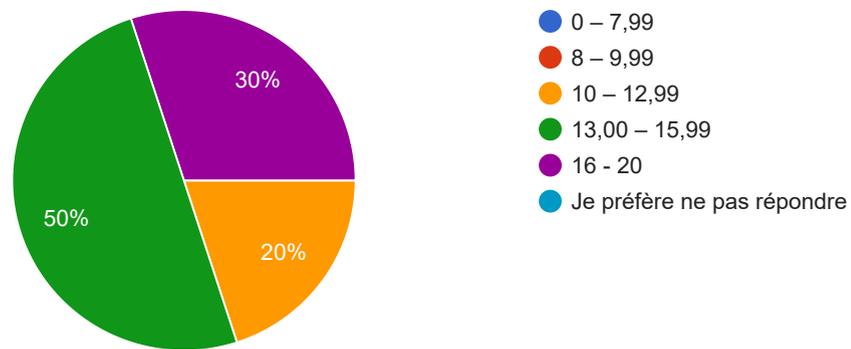
### Quelle était votre moyenne en anglais en Première?

20 réponses



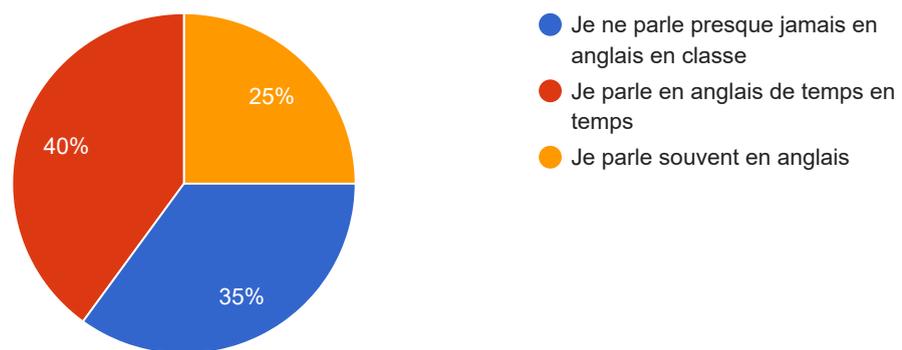
### Quelle était votre note en anglais du premier trimestre?

20 réponses



### Auto-évaluation de votre prise de parole en cours depuis le mois de septembre

20 réponses

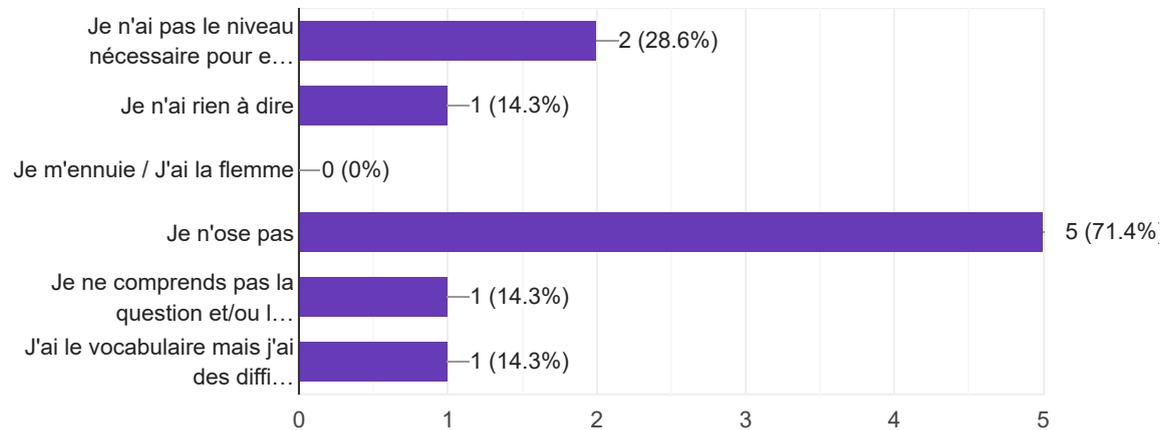


Je ne parle presque jamais



### Pourquoi? (Plusieurs réponses sont possibles)

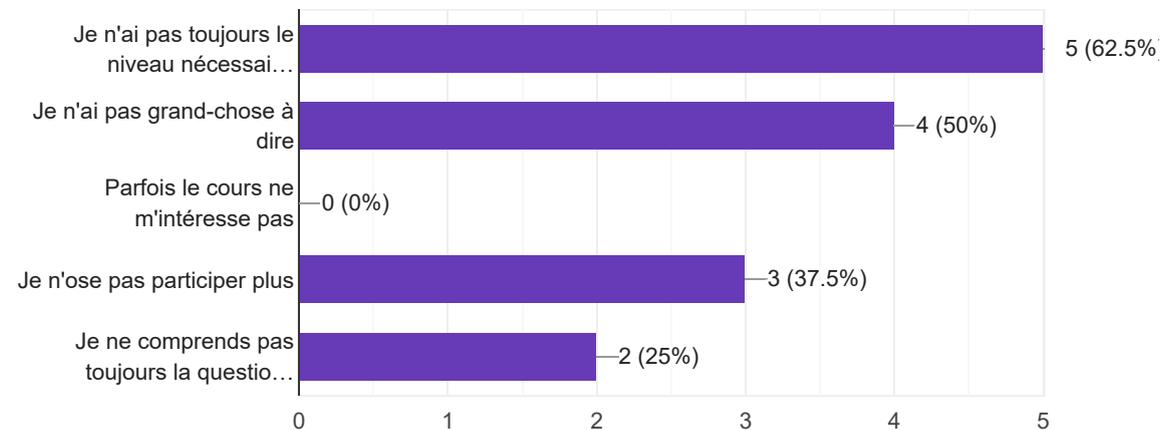
7 responses



### Je parle de temps en temps

### Pourquoi? (plusieurs réponses sont possibles)

8 responses

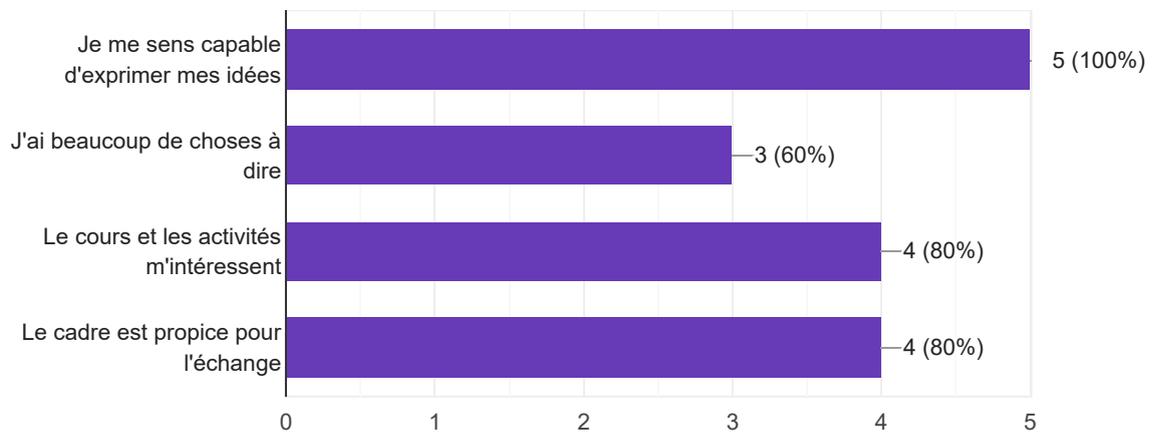


### Je parle souvent



### Pourquoi? (plusieurs réponses sont possibles)

5 responses



This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Privacy Policy](#)

Google Forms



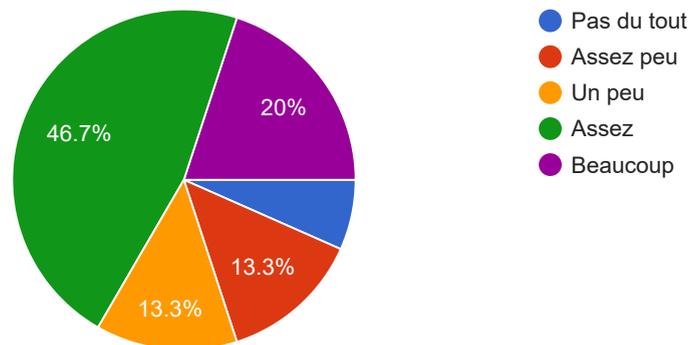
# Terminale 4

15 responses

[Publish analytics](#)

Est-ce que vous avez trouvé la séquence "The Creation of the Human" motivante dans son ensemble ?

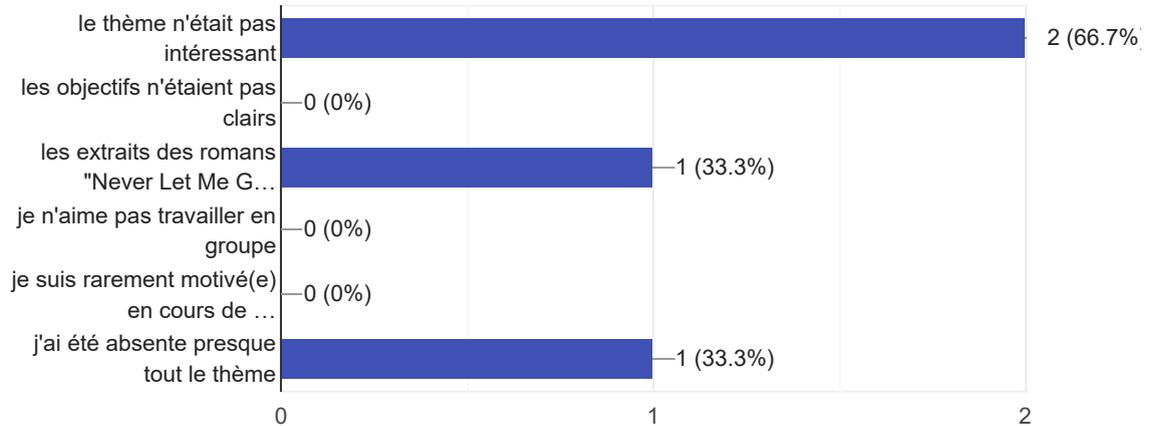
15 responses



Pourquoi pas?

Pourquoi pas ? (vous pouvez donner plusieurs réponses)

3 responses

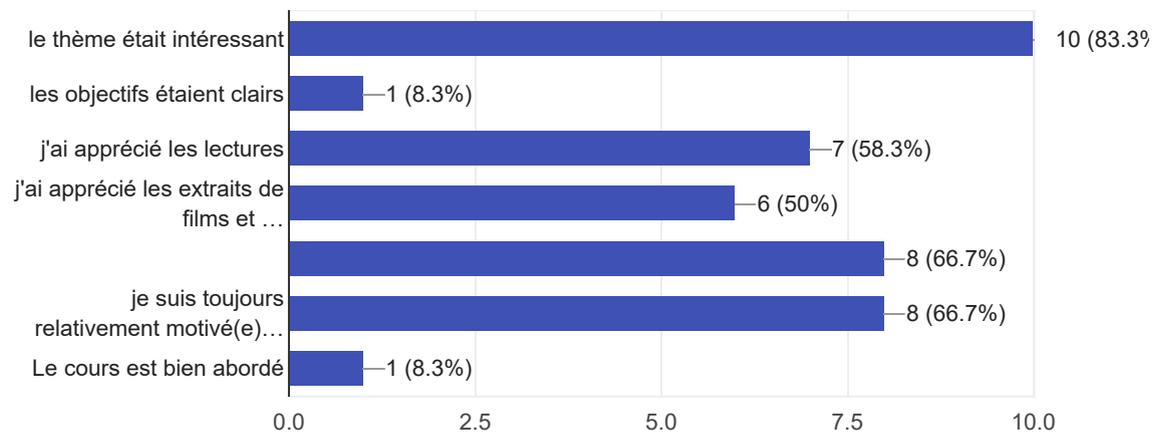


Pourquoi?



## Pourquoi? Vous pouvez donner plusieurs réponses

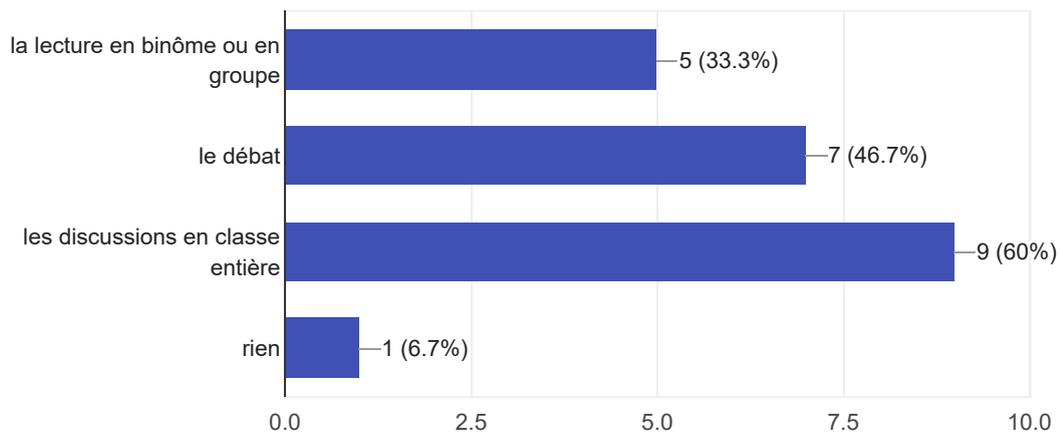
12 réponses



## Dernières questions...

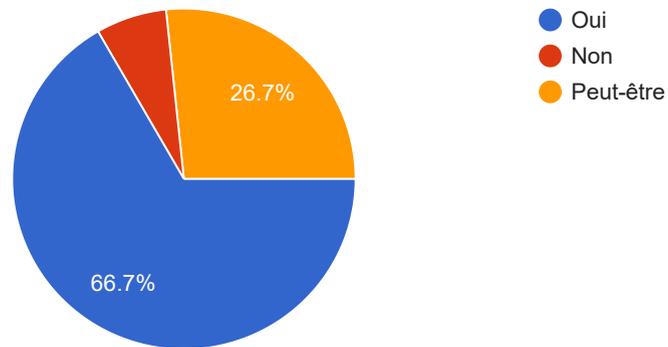
### Quelles activités en classe étaient les plus motivantes?

15 réponses



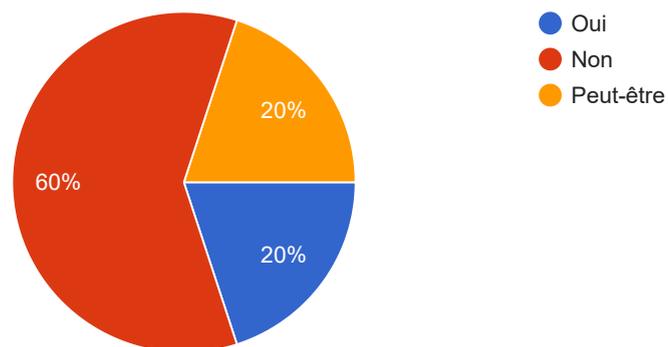
Est-ce que vous avez le sentiment de participer plus à l'oral depuis les vacances de Noël ?

15 responses



Est-ce que la mise en place d'une fiche d'auto-évaluation de participation vous a conduit à participer davantage ?

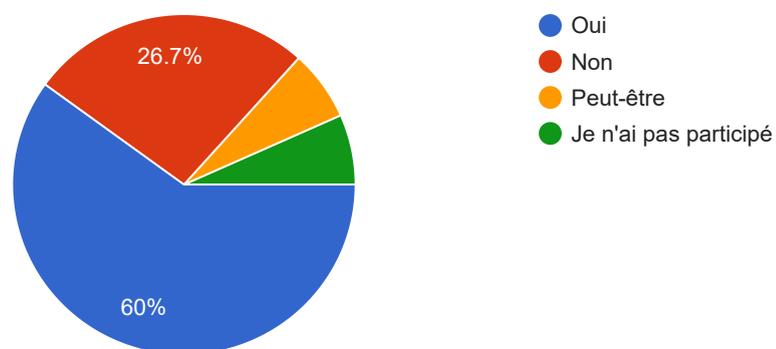
15 responses



Est-ce que le fait d'avoir participé dans le choix de la tâche finale (par vote) au début vous a motivé(e) pour la suite ?

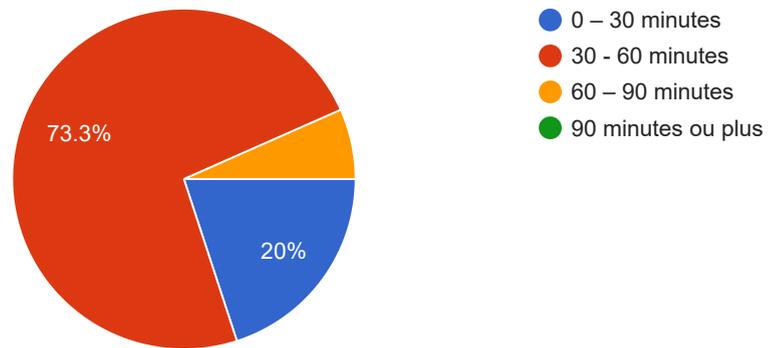


15 responses



Dernière question : Combien de temps consacrez-vous chaque semaine à faire vos devoirs d'anglais les semaines que vous travaillez en distanciel ?

15 responses



This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Privacy Policy](#)

Google Forms



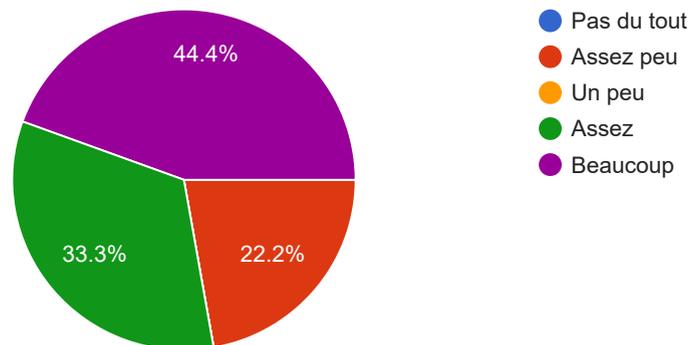
# Terminale 10

18 responses

[Publish analytics](#)

Est-ce que vous avez trouvé la séquence "The Creation of the Human" motivante dans son ensemble ?

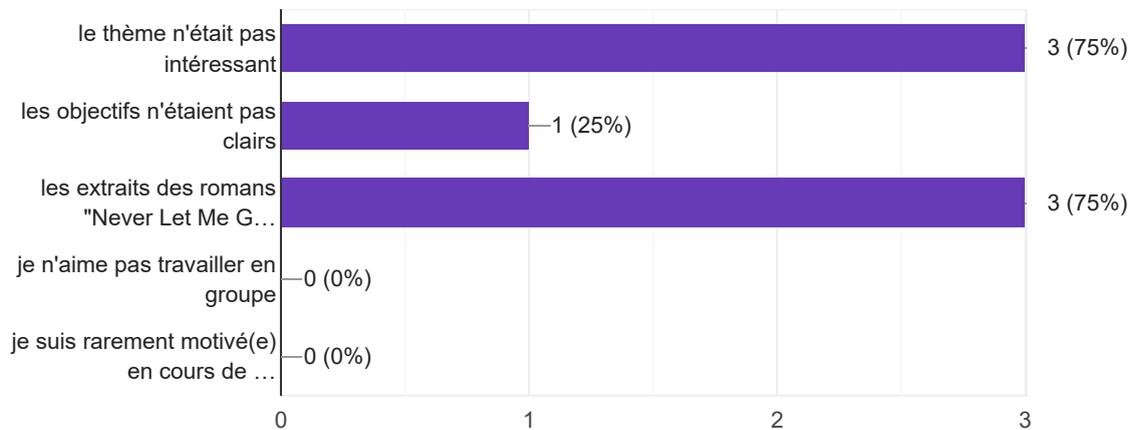
18 responses



Pourquoi pas?

Pourquoi pas ? (vous pouvez donner plusieurs réponses)

4 responses

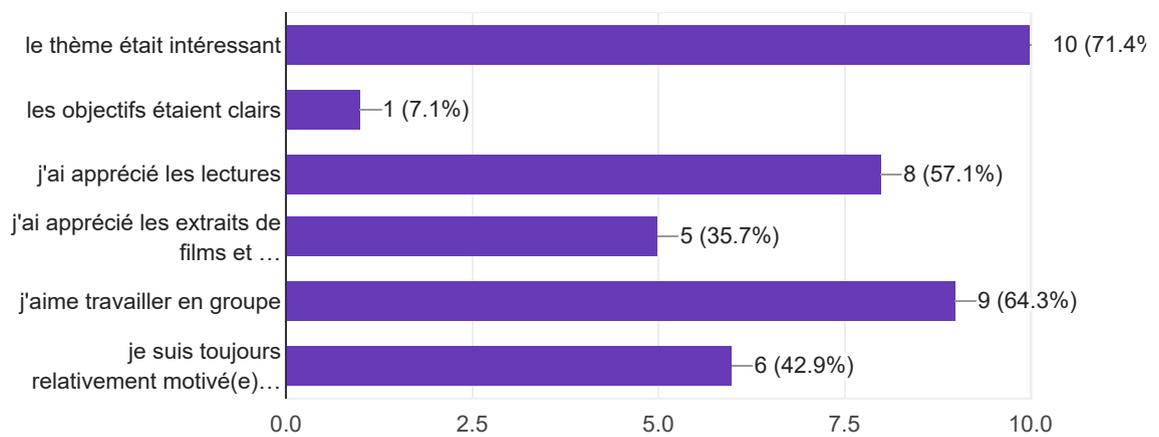


Pourquoi?



## Pourquoi? Vous pouvez donner plusieurs réponses

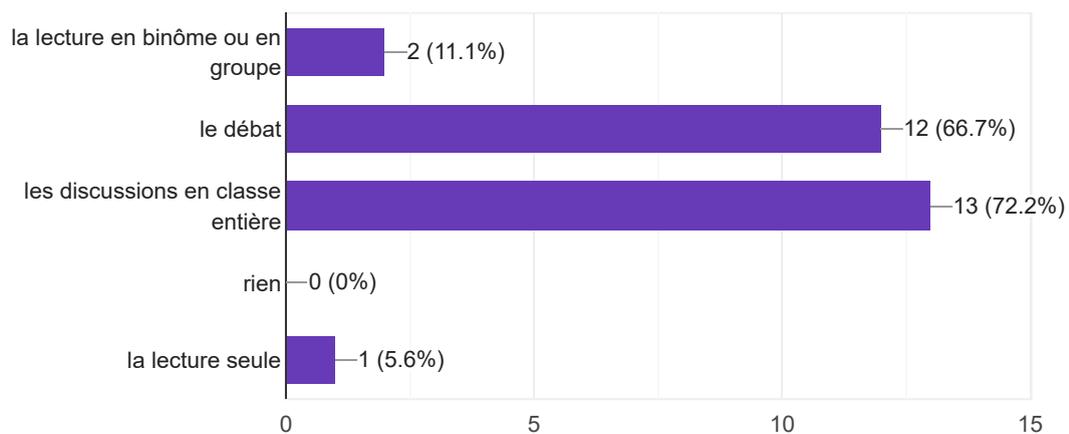
14 réponses



## Dernières questions...

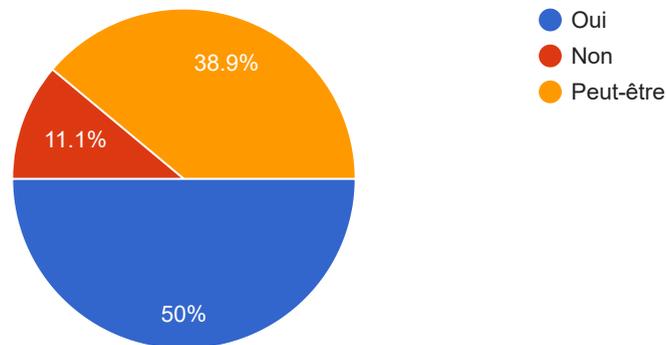
### Quelles activités en classe étaient les plus motivantes?

18 réponses



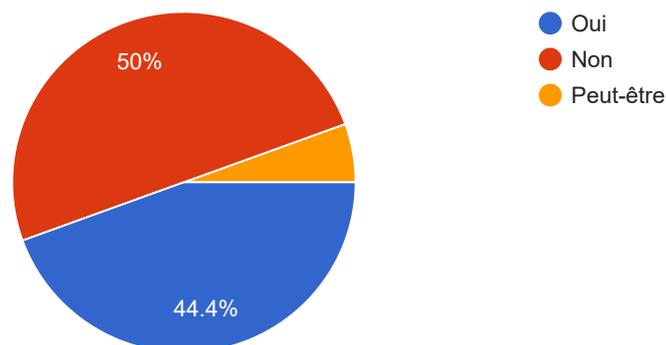
Est-ce que vous avez le sentiment de participer plus à l'oral depuis les vacances de Noël ?

18 responses



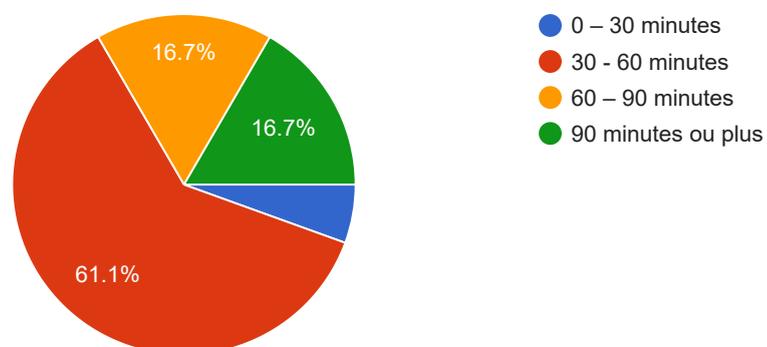
Est-ce que la mise en place d'une fiche d'auto-évaluation de participation vous a conduit à participer davantage ?

18 responses



Combien de temps consacrez-vous chaque semaine à faire vos devoirs d'anglais les semaines que vous travaillez en distanciel ?

18 responses



# Google Forms

