



**HAL**  
open science

# Français Langue de Scolarisation et Enseignement à Distance : entre difficultés et réussites, comment nourrir la motivation des apprenants ?

Hélène Ollivier

## ► To cite this version:

Hélène Ollivier. Français Langue de Scolarisation et Enseignement à Distance : entre difficultés et réussites, comment nourrir la motivation des apprenants ?. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03605809

**HAL Id: dumas-03605809**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03605809>**

Submitted on 11 Mar 2022

**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.



# **Français Langue de Scolarisation et Enseignement à Distance : entre difficultés et réussites, comment nourrir la motivation des apprenants ?**

**Hélène  
OLLIVIER**

Sous la direction de Daniel FROST

**UFR LLASIC**  
Département Sciences du langage et Français Langue Etrangère  
Section Didactique du FLE

---

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues – 27 crédits

Parcours : Parcours FLES à orientation recherche

Année universitaire 2020-2021



# **Français Langue de Scolarisation et Enseignement à Distance : entre difficultés et réussites, comment nourrir la motivation des apprenants ?**

**Hélène  
OLLIVIER**

Sous la direction de Daniel FROST

UFR LLASIC  
Département Sciences du langage et Français Langue Etrangère  
Section Didactique du Français Langue Etrangère

---

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues – 27 crédits

Parcours : Parcours FLES à orientation recherche

Année universitaire 2020-2021

## Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de mémoire Dan pour ses conseils de lecture et son suivi.

Puis, je remercie particulièrement l'équipe pédagogique de l'IFS pour son aide, sa disponibilité et ses extraordinaires formations sur l'Enseignement à Distance. Un grand merci à mes collègues qui ont accepté d'être observés, enregistrés et questionnés, avec patience et bonne humeur. De même, je souhaite exprimer ma gratitude envers Agathe Blandin, la directrice du cycle 3, pour avoir soutenu mes demandes et mes démarches d'enquête, ainsi que Nathalie Demonte pour ses conseils pratiques alors que je débutais ce Master.

Un remerciement très chaleureux à l'équipe de relectrices formidables sur laquelle j'ai pu compter à maintes reprises ces deux dernières années.

Et enfin, merci à mon époux et mes filles pour leur écoute et leur patience indéfectibles et pour avoir accepté que la thématique du FLSCO s'invite si souvent à nos repas du soir.

**DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT**

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : ...*Hélène*.....

NOM : ...*Olivier*.....

DATE : ...*9/11/2021*.....

# Sommaire

Introduction .....	6
Partie 1 - Cadre théorique : La motivation en contexte scolaire, sources, facteurs externes et manifestations .	8
<b>CHAPITRE 1. LES RECHERCHES SUR LA MOTIVATION .....</b>	<b>9</b>
1. LA VARIETE DES THEORIES PORTANT SUR LA MOTIVATION .....	10
2. DISTINCTION ENTRE MOTIVATION INTRINSEQUE ET EXTRINSEQUE.....	11
3. LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE A L'ECOLE ET SES MANIFESTATIONS .....	12
<b>CHAPITRE 2. LES SOURCES DE MOTIVATION ET LES BESOINS DE L'ETRE HUMAIN .....</b>	<b>14</b>
1. AUTO-DETERMINATION ET CONTROLABILITE .....	15
2. PERCEPTION DE COMPETENCE ET SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE .....	16
3. PERCEPTION DE LA VALEUR DE L'ACTIVITE ET BESOIN D'AFFILIATION.....	17
4. LA MOTIVATION A APPRENDRE UNE LANGUE SECONDE .....	19
<b>CHAPITRE 3. LES FACTEURS EXTERNES DE LA MOTIVATION .....</b>	<b>20</b>
1. LA FAMILLE, LA SOCIETE, LES VALEURS.....	20
2. L'ECOLE ET LA CLASSE .....	21
3. LA MOTIVATION SCOLAIRE DANS LE TEMPS .....	24
4. L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE ET LE NUMERIQUE.....	26
Partie 2 - Cadre méthodologique : « Une démarche méthodologique multiple pour recueillir des données complémentaires ».....	28
<b>CHAPITRE 4. CONTEXTE DU TERRAIN DE RECHERCHE ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE.....</b>	<b>29</b>
1. LE LYCEE FRANÇAIS DE SINGAPOUR .....	29
2. LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE, UNE PREPARATION EN AMONT .....	31
3. METHODOLOGIE ET RELATION AVEC LES PERSONNES INTERROGEEES .....	33
<b>CHAPITRE 5. OBSERVATIONS ET ENTRETIENS .....</b>	<b>35</b>
1. LES OBSERVATIONS DE SEANCES SUR ZOOM MEETING .....	35
2. LES ENTRETIENS.....	39
<b>CHAPITRE 6. LES QUESTIONNAIRES, METHODOLOGIE ET ANALYSE DES DONNEES.....</b>	<b>42</b>
1. LE QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS.....	43
2. LE QUESTIONNAIRE POUR LES APPRENANTS .....	45
3. LE QUESTIONNAIRE POUR LES PARENTS .....	47
Partie 3 - Analyse des données : Difficultés, réussites et principes pour maintenir la motivation des apprenants.....	49
<b>CHAPITRE 7. LES DIFFICULTES RELEVees PENDANT L'EAD .....</b>	<b>50</b>
1. LES DIFFICULTES LIEES A L'ENVIRONNEMENT .....	50
2. UNE TEMPORALITE ET DES MODALITES D'INTERACTION DIFFERENTES DE LA CLASSE .....	55
3. LES NUISANCES MOTIVATIONNELLES .....	59
<b>CHAPITRE 8. LES REUSSITES ET POINTS POSITIFS DE L'EAD.....</b>	<b>63</b>
1. DES RENCONTRES SOUS FORMAT NUMERIQUE.....	63
2. LA SECURITE RESSENTIE D'ETRE CHEZ SOI .....	66
3. DIFFERENCIATION, AUTONOMIE, FLEXIBILITE ET OUTILS MOTIVANTS .....	67
<b>CHAPITRE 9. ELEMENTS POUR ENTREtenir LA MOTIVATION EN EAD .....</b>	<b>70</b>
1. DES CONDITIONS A RESPECTER .....	70
2. DES MODALITES PEDAGOGIQUES POUR FAVORISER LA MOTIVATION .....	72
3. LA RICHESSE D'ETRE CHEZ SOI, UN DEVOILEMENT MOTIVANT .....	77

Conclusion.....	81
Bibliographie.....	83
Table des annexes.....	86

## Introduction

Depuis le printemps 2020, l'enseignement dans le monde a été bousculé par la pandémie de Covid-19 si bien que les pays affectés ont cherché des solutions pour maintenir la scolarisation tout en fermant l'accès aux établissements. A Singapour, le Lycée Français a dû fermer à plusieurs reprises en raison des mesures sanitaires, ce qui l'a conduit à la mise en place d'un enseignement en distanciel. Dans son récent ouvrage *Enseigner à distance*, Lecerf-Lhomme évoque le bouleversement que cela a occasionné, « du jour au lendemain, il a fallu s'adapter et trouver les ressources pour continuer à faire cours, à travailler avec les élèves et surtout, à maintenir le lien avec eux » (2021 : 7).

Alors que mes recherches initiales portaient sur le climat propice aux apprentissages en classe de Français Langue de Scolarisation (FLSCO), mon recueil de données s'est trouvé empêché par le passage en distanciel et de nouvelles questions n'ont cessé d'émerger. Si « les activités pédagogiques sont au cœur de la vie d'une classe » (Viau, 2009 : 15) alors que se passe-t-il quand la classe n'est plus accessible ? Quand les activités pédagogiques ne peuvent plus s'y déployer et qu'elles doivent se réaliser uniquement par le biais d'un support dématérialisé ?

Pour faire face aux nécessités de continuité pédagogique et aux contraintes sanitaires, les écoles ont initié une nouvelle formule de travail et à Singapour, un Enseignement à Distance a été déployé à plusieurs reprises et ce, pendant plusieurs semaines. Après une période d'adaptation, les enseignants ont façonné diverses modalités de travail pour continuer les apprentissages tout en cherchant à maintenir la motivation des apprenants, et c'est ce dont je souhaite témoigner à travers ce mémoire. Ma recherche a donc évolué pour tendre vers la problématique suivante : comment nourrir la motivation scolaire lors de l'enseignement à distance auprès d'apprenants de l'école élémentaire, dans un lycée français où les enseignants de FLSCO allient classes virtuelles et travail à réaliser en autonomie ?

A travers cette recherche, je souhaite faire état des difficultés rencontrées mais aussi des opportunités suscitées par cette nouvelle modalité d'enseignement. En outre, je voudrais percer à jour les choix pédagogiques qui ont eu un impact positif sur la motivation des apprenants dans les apprentissages à distance. Tout en prenant en compte le bouleversement de la relation enseignant-apprenant dû à l'éloignement physique, je

cherche à comprendre comment maintenir la dynamique de travail des élèves, comment les accompagner sans être matériellement auprès d'eux et comment combattre le découragement ou les décrochages qui peuvent subvenir.

En effet, le passage en Enseignement à Distance (EAD) crée des difficultés pour les apprenants du fait de l'isolement au domicile et de l'éloignement de la classe. Afin d'esquisser des pistes et des solutions pour nourrir leur motivation, j'émetts une hypothèse de recherche qui donnera une direction à mon étude : l'exploitation de l'environnement personnel des élèves permet de nourrir leur motivation face aux apprentissages. Pour vérifier cette hypothèse, je souhaite mener une recherche inductive s'appuyant sur des entretiens, complétés par des questionnaires et des observations de séances pédagogiques en classe virtuelle.

Notre première partie veillera à définir la notion de motivation, à la lumière de différentes théories et notamment dans le milieu scolaire, afin de construire un cadre théorique pour la recherche. Il s'agira de mettre à jour les sources internes de la motivation, les facteurs externes qui influent sur sa dynamique et de comprendre ses différentes composantes. Cela nous permettra dans une deuxième partie de justifier l'approche retenue et d'exposer la méthodologie de recueil de données. Enfin, nous analyserons les résultats de la recherche pour mettre en évidence les difficultés et les réussites de l'EAD, avant de tenter modestement d'esquisser des pistes pédagogiques pour engendrer et maintenir la motivation des apprenants.

## **Partie 1**

-

**Cadre théorique : La motivation en contexte scolaire,  
sources, facteurs externes et manifestations**

A travers les études sur la motivation, les chercheurs embrassent une question fondamentale selon Dörnyei (1998 : 117) : ils veulent comprendre ce qui pousse les êtres humains à agir comme ils le font. Or la réponse à un sujet si vaste ne peut être que complexe, d'où la multitude de théories existantes. En effet, nous allons voir que de nombreux chercheurs se sont penchés sur le sujet tentant de mettre à jour à la fois les manifestations et les sources de la motivation et notamment en contexte scolaire ou en situation d'apprentissage d'une langue. En ce qui concerne notre recherche, la question prend sa source dans une situation inédite, celle du confinement et de l'enseignement à distance.

## **Chapitre 1. Les recherches sur la motivation**

Suite à l'épidémie de Covid-19, le lieu traditionnel d'apprentissage - l'école - est devenu inaccessible pour de nombreux apprenants dans le monde et notamment à Singapour. Certes de nouveaux dispositifs d'enseignement à distance se sont mis en place mais sans la présence directe et effective des camarades et de l'enseignant. Or de manière traditionnelle, être en classe c'est évoluer dans un environnement créé et dédié aux apprentissages, un environnement organisé pour engager les apprenants dans une dynamique. Comment la motivation de l'apprenant se nourrit-elle quand elle n'est plus située dans ce lieu spécifique mais qu'elle doit éclore chez soi ? En

Au lycée français de Singapour, où j'enseigne depuis 2018, les professeurs ont reçu des formations préalables à l'enseignement à distance et des outils ont été préconisés pour relever ce défi. C'est donc dans des conditions relativement sereines que l'enseignement à distance s'est déployé au printemps 2020 à l'école élémentaire. Pour autant, lors de cette première expérience, les enseignants ont exprimé des difficultés que Lecerf-Lhomme résume avec acuité : « Ce qui manquait c'était le lien direct, l'échange, la salle de classe avec ses groupes, ses bavardages, son animation permanente » (2021 : 7). Alors, comment poursuivre les apprentissages sans cette ambiance de classe ? Comment nourrir la motivation scolaire des apprenants de FLSCO à l'école élémentaire, au lycée français de Singapour où visioconférences s'allient avec travail à réaliser en autonomie ?

Pour tenter de répondre à cela, nous veillerons à établir un cadre théorique. Il conviendra de comprendre la notion de motivation en étudiant comment les chercheurs la définissent et quelles en sont les manifestations. Puis nous nous attacherons à mettre en

évidence les sources de motivation tout en les reliant aux besoins des êtres humains. Enfin, nous analyserons plus avant les facteurs externes ayant un impact sur la motivation, en mettant en lumière les facteurs spécifiques à l'enseignement à distance. Cela fournira une trame théorique objective pour analyser les données recueillies sur mon lieu d'exercice, en étant le plus neutre possible.

### ***1. La variété des théories portant sur la motivation***

Notre problématique interrogeant la possibilité de maintenir la motivation chez les apprenants pendant l'enseignement à distance, il nous faut d'abord définir cette notion.

En 2012, Fenouillet a présenté les principes de plus de cent théories motivationnelles, tout en proposant un modèle intégratif de ces différentes études. Cela atteste de l'importante variété des recherches dans ce domaine. Voyons la définition qu'il a synthétisée à partir de ces différentes théories : « La motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (Fenouillet, 2012 : 14).

Ainsi la motivation est un mécanisme dynamique personnel propre à l'individu, une force qui met en mouvement et peut prendre des formes variées. Il s'agit d'un processus ayant un impact non seulement sur la mise en action mais sur l'évolution de cette action dans une certaine direction, c'est-à-dire dans un but précis, avec une intensité qui se caractérise par la réalisation d'efforts. Associée à l'idée de persistance, cette mise en action se déploie dans la durée avec fermeté et durabilité. Tessier précise : « La persistance renvoie à la quantité de ressources temporelles investie dans une activité. C'est la capacité à s'acharner sur une tâche malgré les obstacles et les difficultés ». (2017 : 1)

Voyons maintenant de manière plus précise les aspects protéiformes de la motivation et analysons la distinction faite par les chercheurs entre motivation intrinsèque et extrinsèque.

## 2. *Distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque*

Dans leur théorie sur l'autodétermination - théorie sur laquelle nous reviendrons à maintes reprises dans ce cadrage théorique - Ryan et Deci (2000) ont mis en évidence plusieurs types de motivation : intrinsèque, extrinsèque et amotivationnelle. Ils ont ainsi imaginé un « continuum » pour exprimer la gradation que peut revêtir cette « force intra-individuelle » qu'est la motivation.

Selon Deci et Ryan, l'amotivation est le degré le plus bas de la motivation, elle « reflète le manque de volonté d'agir » (2008, 21), c'est un état dans lequel l'individu ne perçoit pas à quoi le mène l'activité en cours. L'amotivation « implique la croyance en une non-relation entre les comportements et les résultats<sup>1</sup> » (Deci, Ryan, 1980 : 39). C'est-à-dire que « l'individu ne voit plus de relation entre ce qu'il fait et les résultats de son activité, [...] cette activité n'a aucun sens pour lui, il est amotivé ou démotivé » (Fenouillet & Lieury, 2019 : 80). L'activité est perçue comme une contrainte.

Au contraire, la motivation intrinsèque représente la force qui amène un individu à s'engager dans une activité pour elle-même, pour le plaisir qu'il en retire. Elle se trouve au sommet du continuum. Ryan et Deci précisent : « Pour les comportements motivés intrinsèquement, il n'y a pas de récompenses distinctes de l'expérience du comportement et de l'affect qui l'accompagne<sup>2</sup> » (1980 : 39).

Enfin, entre l'amotivation et la motivation intrinsèque, se situe la motivation extrinsèque à travers quatre degrés (voir figure ci-dessous). Fenouillet et Lieury explicitent ces quatre paliers :

« Lorsque l'individu est régulé par les renforcements extérieurs (l'élève va à l'école par pure obligation légale), c'est la régulation externe ; lorsque l'individu ou l'élève se contrôle par des règles internes de la société ([...] je travaille à l'école pour que mes parents soient fiers), c'est la régulation introjectée. La troisième forme est la régulation identifiée dans laquelle l'individu identifie l'activité comme ayant de la valeur pour lui. [...] [La]régulation intégrée est totalement autodéterminée et se retrouve quand l'individu réalise une activité peu intéressante qui fait partie de ses valeurs profondes, comme par exemple le tri sélectif chez les écologistes » (2019 : 81).

---

<sup>1</sup> Notre traduction pour : "The amotivational subsystem involves a belief in a nonrelationship between behaviors and outcomes."

<sup>2</sup> Notre traduction pour : "For intrinsically motivated behaviors, there are no rewards separate from the experience of the behavior and its accompanying affect".

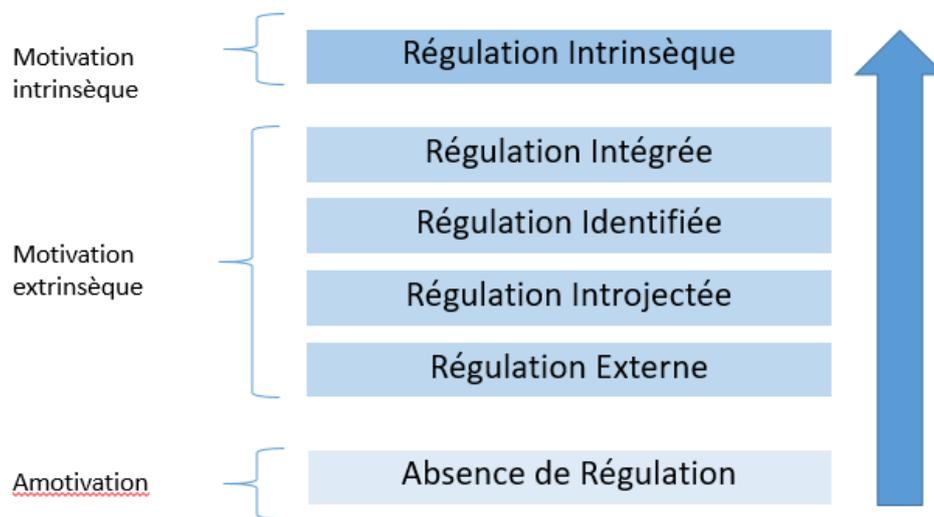


Figure 1. Illustration<sup>3</sup> du continuum du sentiment de motivation issu de la théorie de Deci et Ryan

Au cœur de notre recherche, ces types de motivation seront convoqués dans le recueil de données et notamment dans les questionnaires soumis aux apprenants. En effet, l'échantillon d'individus interrogés sur lequel nous nous appuyons étant restreint, il pourrait être opportun de vérifier s'il existe un lien entre les styles motivationnels des individus et l'impact de l'enseignement à distance sur leur motivation. D'où la nécessité de déterminer quel type de motivation les élèves entretiennent dans leur rapport à l'école et aux apprentissages.

Pour compléter notre cadre théorique, voyons ce que nous apprennent les recherches sur la dynamique motivationnelle spécifique au milieu scolaire.

### ***3. La dynamique motivationnelle à l'école et ses manifestations***

Le lieu de la recherche étant l'école élémentaire d'un lycée français, il est essentiel de prendre en compte le concept de motivation défini et étudié dans le cadre scolaire, notamment dans les travaux de Viau.

En 1997, Viau et Louis définissent la motivation scolaire comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son

---

<sup>3</sup> Figure réalisée d'après une illustration du site Internet : <http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19>

environnement, et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager, et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (1997 : 145). On retrouve ici l'idée que la motivation se compose d'une entrée dans l'action, d'un but à accomplir, d'engagement ainsi que de persévérance. Toutefois, une nouvelle notion apparaît, celle des « perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement ». Pour Viau, « les perceptions sont les jugements qu'une personne porte sur les événements, les autres et elle-même. [...] Ce processus, souvent inconscient, génère un savoir que notre mémoire emmagasine et qui, au fil du temps, nous amène à créer notre propre image du monde et de nous-même » (2009 : 22). Les perceptions peuvent donc être réalistes ou irréalistes en ceci qu'elles sont toujours subjectives (2009 : 23).

Au fur et à mesure de ses recherches, Viau a privilégié le terme de « dynamique motivationnelle » en ce qui concerne la motivation en milieu scolaire, cette dynamique étant définie comme un « phénomène complexe qui met en interaction des sources et des manifestations » (2009 : 12). Si Viau s'attache à mettre en place un cadre de référence pour « comprendre la motivation à apprendre d'un élève qui accomplit une tâche en classe » (2009 : 18), il admet que ce cadre « ne serait pas suffisant pour expliquer d'autres types de motivation ». C'est pourquoi les émanations de la dynamique motivationnelle sont des phénomènes spécifiques au cadre de l'apprentissage. Cela se voit dans les manifestations qu'il inventorie : « a) l'engagement cognitif, b) la persévérance dont [l'élève] fait preuve dans une activité et c) l'apprentissage qui en résulte » (Viau, 2009 : 51).

L'engagement cognitif représente « l'attention et la concentration » mais aussi « le degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique » (Salomon, 1983, cité par Viau, 2009 : 52). Pour Viau, cet engagement est à la fois une intention et un passage à l'action lors duquel l'apprenant va faire appel à différentes stratégies d'apprentissage (2009 : 53). La persévérance, elle, se traduit par le fait de consacrer le temps nécessaire à une activité pour la réussir. Or Viau constate que « malheureusement, de nombreux élèves pensent encore que l'apprentissage doit être rapide, c'est-à-dire ne requérir que quelques minutes » alors que les études montrent que « plus un élève persévère [...], plus il augmente ses chances de réussir » (2009 : 63). Enfin, « l'apprentissage est la manifestation finale de la dynamique motivationnelle » (2009 : 63) mais ce « n'est pas seulement une manifestation, [c'est] également l'une des sources de la motivation » (2009 : 65) car l'apprentissage, quand il se réalise, vient alimenter de manière bénéfique le regard qu'un élève porte sur ses réussites. En effet,

« plus l'élève apprend, plus ses perceptions sont positives » (Viau, 2009 : 13). Lorsqu'un apprentissage est réussi, cela a donc un impact sur les sources de motivation pour les activités à venir, ce qui rejoint la notion de « déterminisme réciproque » (Bandura, 1986) : « Les individus et leurs environnements sont des déterminants réciproques l'un de l'autre ». La motivation personnelle va avoir une incidence sur l'apprentissage, qui lui-même va avoir une incidence sur la motivation. Les succès permettent donc à l'apprenant d'alimenter le feu de sa dynamique motivationnelle pour entreprendre d'autres activités pédagogiques.

A partir de ces manifestations visibles, on distingue la dynamique motivationnelle fonctionnelle et dysfonctionnelle. La première étant « une dynamique dans laquelle l'élève choisit de s'investir et de persévérer » (Viau, 2009 : 31) tandis que la seconde en est l'opposé. Il arrive en effet que l'apprenant soit démotivé face à une activité et expérimente un phénomène rendu célèbre par les expériences de Seligman (1967) : la « résignation apprise ». Fenouillet et Lieury nous expliquent que « la résignation arrive lorsque l'organisme (animal ou homme) ne perçoit plus de relation entre ce qu'il fait et les résultats de son action » (2019 : 47), ce qui nous renvoie au concept d'amotivation de Ryan et Deci. A force d'échecs, « les enfants n'espèrent plus réussir et commencent à avoir des sentiments négatifs » (Fenouillet & Lieury, 2019 : 49) envers la tâche. Pour repérer cette amotivation, Viau fournit une grille d'observation visant à mettre en évidence les comportements d'évitement, grille qui servira pour recueillir des données lors de nos observations de séances pédagogiques.

Après cette brève présentation des manifestations de dynamique motivationnelle dans un contexte scolaire, voyons quelles sont les sources internes de motivation chez l'apprenant.

## **Chapitre 2. Les sources de motivation et les besoins de l'être humain**

Qu'est-ce qui nourrit la motivation d'un individu ? Fenouillet et Lieury avancent que « les différentes motivations sont déterminées par la résultante de [...] besoins fondamentaux » (2019 : 97). Dans une perspective similaire, Deci et Ryan expliquent que :

« tous les humains ont besoin de se sentir compétents, autonomes et reliés à leurs pairs. Ainsi, les environnements sociaux qui favorisent la satisfaction de ces trois besoins psychologiques fondamentaux permettent de stimuler le dynamisme interne des personnes, d'optimiser leur motivation et de porter à leur maximum les résultats [...]. Au contraire, **les environnements sociaux qui entravent la satisfaction de ces besoins entraînent une baisse de la motivation et ont des effets nuisibles sur le bien-être général et sur le rendement** » (2008 : 17).

En s'appuyant sur les travaux d'autres chercheurs, Viau explique que dans le cadre scolaire :

« trois perceptions spécifiques exercent une influence importante sur la dynamique motivationnelle de l'élève :

- La perception de la valeur qu'il accorde à l'activité pédagogique qu'il doit accomplir (Wigfield *et al*, 2006) ;
- La perception de sa compétence à la réussir (Schunk et Pajares, 2002) ;
- La perception de la contrôlabilité sur son déroulement (Deci et Ryan, 1987) » (2009 : 24).

Dans le but de mieux percevoir ce qui influe sur la motivation de l'apprenant, il serait opportun de croiser les trois besoins mentionnés par Ryan et Deci avec les trois sources de motivation mises en lumière par Viau dans le cadre scolaire.

### ***1. Auto-détermination et contrôlabilité***

Dans leur théorie de l'autodétermination, Deci et Ryan avancent que :

« lorsqu'une personne est motivée de l'intérieur, elle éprouve un sentiment d'autodétermination, pour autant que son besoin d'autonomie soit satisfait. Donc, quand les personnes sont récompensées, menacées, surveillées ou évaluées, elles ont le sentiment qu'on fait pression sur elles et qu'on cherche à leur imposer un comportement, ce qui diminue la satisfaction de leur besoin d'autonomie, tandis que si on leur donne la capacité de choisir, elles en éprouvent un sentiment accru d'autodétermination, et partant, une plus grande satisfaction » (2008 :18).

L'autonomie est vue comme « le fait pour un individu, d'agir en exerçant sa volonté et son libre choix ». Dans une perspective similaire, Viau nomme perception de contrôlabilité « le sentiment de maîtriser la situation que ressentent les élèves » (2009 : 44), notion définie par Wigfield et Wentzel comme la croyance chez les apprenants « qu'ils sont en charge et ont une autonomie sur au moins certains aspects de leur apprentissage » (2007 : 191). Suite à différentes recherches, Ryan et Deci témoignent que : « dans les classes où les enseignants encourageaient l'autonomie, la motivation intrinsèque des élèves était beaucoup plus marquée — ils étaient plus curieux, préféraient les défis et faisaient des efforts de maîtrise indépendants » (2008 : 29).

Forts de ces recherches, Fenouillet et Lieury insistent eux aussi sur le fait que « le besoin d'autonomie est donc un puissant « ressort » de la motivation intrinsèque » (2019 : 37). Et ayant à cœur de fournir des pistes pédagogiques aux enseignants, ils précisent qu'à « l'école, la motivation intrinsèque pourrait correspondre aux situations où les élèves sont plutôt « acteurs », c'est-à-dire impliqués dans une tâche, comme construire un dossier, monter une pièce de théâtre, élaborer un projet personnel ou collectif » (2019 : 107). Pour eux, l'enseignant doit créer des « oasis d'autodétermination » (*ibid*). C'est pourquoi au cours de notre recherche, des activités pédagogiques proposant aux apprenants de faire des choix ont été mises en place puis évaluées par le biais d'un questionnaire.

Au-delà du besoin d'autodétermination et de contrôlabilité, d'autres ressorts sont mis en avant par les chercheurs pour expliquer les sources de motivation et notamment le sentiment d'être capable de réaliser l'activité proposée.

## ***2. Perception de compétence et sentiment d'efficacité personnelle***

Ryan et Deci indiquent que le besoin d'être compétent est indispensable pour « stimuler le dynamisme » et « optimiser la motivation » (2008). Cela rejoint la théorie de Bandura (Self-efficacy Theory) sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) que Mailys Rondier (2004 : 475) explicite de la façon suivante :

« Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. »

Pour l'élève, le sentiment d'efficacité personnelle consiste à penser qu'il va pouvoir réaliser et réussir une activité pédagogique. Bandura explique que quatre principales sources viennent alimenter le SEP :

« les expériences actives de maîtrise qui servent d'indicateurs de capacité ; les expériences vicariantes qui modifient les croyances d'efficacité par la transmission de compétences et la comparaison avec ce que font les autres ; la persuasion verbale et des formes proches d'influence sociale soulignant que la personne possède certaines capacités, les états physiologiques et émotionnels à partir desquels les gens évaluent partiellement leur capacité » (1997, réédité en 2019 : 124).

Les expériences passées participent donc au SEP ; comme l'indique Lecomte « les succès servent d'indicateurs de capacité et permettent donc de construire une solide

croissance d'efficacité personnelle » (2004 : 62). De plus, l'observation a une part importante, ainsi les « enfants tirent un sentiment d'efficacité plus élevé s'ils observent d'autres enfants talentueux » (Lecomte, 2004 : 62). La troisième source réside dans les encouragements lorsqu'on rencontre des difficultés. En effet, « il est plus facile de maintenir un sentiment d'efficacité personnelle [...] si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités » (Lecomte, 2004 : 62). Enfin, un état physiologique peut influencer sur le SEP, dans la mesure où des réactions de stress peuvent par exemple mettre à mal la confiance d'un individu à réussir une tâche.

De nombreux chercheurs ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle est une source de motivation majeure pendant les apprentissages (Pajares, 2008 ; Zimmerman, 2000). En effet, « les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent » (Lecomte, 2004 : 60). Il précise toutefois que le SEP n'intervient pas systématiquement, en effet : « Un élève juge de sa compétence seulement lorsqu'il lui est demandé d'effectuer des activités pédagogiques qu'il n'est pas sûr de réussir ». Enfin, pour Viau « les performances antérieures (expérience personnelle) d'un élève [...] sont les plus importantes sources de la perception de sa compétence » (2009 : 38).

Pour conclure sur ce sentiment d'efficacité personnelle, notons qu'il a une place prépondérante dans la motivation mais aussi dans la réussite. Les études de Schunk et Pajares vont dans ce sens : « les perceptions que les personnes ont de leur capacité sont de meilleurs prédicteurs de leurs comportements que leurs capacités réelles » (2005 : 86).

### ***3. Perception de la valeur de l'activité et besoin d'affiliation***

Se basant sur les travaux de Wigfield *et al.* (2006), Viau mentionne une troisième source de motivation : la perception de la valeur qu'un apprenant accorde à l'activité pédagogique qu'il doit accomplir. Pour lui, la perception de la valeur d'une activité comporte deux dimensions : l'intérêt et l'utilité. « Le terme intérêt renvoie au plaisir intrinsèque » et « le terme utilité renvoie aux avantages que l'on retire de l'accomplissement d'une activité » (2009 : 25). Aussi « pour qu'un élève perçoive la valeur d'une activité pédagogique, il est [...] souhaitable qu'il la juge à la fois intéressante et utile » (2009 : 25). D'autant qu'il précise : « La valeur que l'élève accorde à une activité

a un effet non seulement sur son apprentissage final, mais aussi sur le choix qu'il fait de s'engager et de persévérer dans l'accomplissement d'une activité » (2009 : 31).

Une activité est intéressante quand elle apporte un plaisir intrinsèque à celui qui la réalise (Hidi, 2006) et elle est utile pour l'apprenant s'il la voit comme lui permettant d'accomplir les buts qu'il s'est fixés. Or Viau explique qu'il existe différents buts poursuivis par l'élève : « des buts d'apprentissage quand il cherche à développer ses connaissances [...], des buts de performance s'il vise à obtenir une bonne note [...] ou à recevoir des félicitations » (2009 : 29). Brophy avance qu'une « motivation optimale se compose de buts d'apprentissage et de performance dans la mesure où ces deux types de buts amènent l'élève à s'engager dans une activité plutôt que de tenter de l'éviter » (2004 : 95).

Mais Viau précise aussi que les apprenants « ne vont pas uniquement à l'école pour apprendre, mais également pour se socialiser, c'est-à-dire pour s'identifier à d'autres jeunes de leur âge, pour appartenir à un groupe » (2009 : 28). Ce sont les buts « sociaux ». Ce qui rejoint le besoin d'affiliation mis en lumière par Ryan et Deci. Pour eux, le besoin d'appartenance sociale est « un facteur déterminant pour un rendement efficace, une bonne santé mentale et un sentiment d'accomplissement » (2008 : 32). Une autre recherche menée par Clément *et al.* (1994) auprès d'apprenants hongrois a montré que la confiance en soi linguistique et l'environnement de la classe étaient des composantes de la motivation à apprendre une langue, notamment à travers la cohésion du groupe. Et « les études menées par Anderman aux Etats-Unis ont démontré à quel point le fait, pour un élève, de se sentir comme un membre à part entière de son école et de son groupe-classe est un bon prédicteur de sa motivation et de sa performance » (Anderman et Freeman, 2004, cité par Viau, 2009 : 85). Or cet aspect est bouleversé dans l'enseignement à distance. En effet, il est plus difficile pour les élèves d'avoir le sentiment de se socialiser, de partager avec leurs pairs, lorsqu'on reste chez soi. Il faudra donc mesurer si cela a un impact sur la motivation pendant l'enseignement à distance.

Les sources de motivation chez l'apprenant sont donc diverses et s'appuient sur des expériences vicariantes, sur des perceptions ainsi que sur des buts scolaires ou sociaux. Qu'en est-il lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue ?

#### **4. La motivation à apprendre une langue seconde**

Les recherches sur la motivation à apprendre une langue étrangère viennent étoffer la liste des sources internes. En effet, le contexte spécifique dans lequel un apprenant est confronté à l'apprentissage d'une langue seconde<sup>4</sup> qu'il doit maîtriser pour communiquer, apporte des angles d'étude supplémentaires. Ainsi Dörnyei (1998 : 125) évoque la confiance en soi de l'apprenant dans ses différentes dimensions : l'anxiété liée à l'utilisation de la langue et les compétences perçues en L2. Il explique que le concept de confiance en soi linguistique a été introduit pour la première fois dans la littérature sur la L2 par Clément *et al.* (1977, cité par Dörnyei, 1998 : 123). S'il semble s'apparenter au sentiment d'efficacité personnelle, le concept de confiance en soi linguistique peut être décrit comme « la perception de sa propre compétence communicative et de faibles niveaux d'anxiété associés dans l'utilisation de la deuxième langue<sup>5</sup> » (Noels *et al.*, 1996 : 248).

Dans d'autres études, William et Burden (1997, cités par Dörnyei, 1998 : 126) affirment également que les états affectifs ont une incidence sur la motivation à apprendre une langue. Pour eux, la confiance et l'anxiété sont des facteurs essentiels jouant sur la motivation de l'élève. Ce que Arnold et Brown explicitent : « Il y a peu de disciplines dans le curriculum, peut-être aucune, qui soient aussi portées à l'anxiété que l'apprentissage des langues étrangères et des langues secondes. L'exercice qui consiste à prendre la parole devant autrui, utilisant un instrument linguistique instable, implique un haut niveau de vulnérabilité » (1999 : 26).

Cela amène Stevick à conclure que dans l'apprentissage de langues étrangères, « le succès dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe » (1980 : 4).

William et Burden (1997, cité par Dörnyei, 1998 : 126) ajoutent que parmi les sources internes de motivation, on trouve également les dispositions envers la langue, c'est-à-dire l'envie que l'apprenant a de maîtriser la langue, et son envie d'accéder à la communauté locutrice de cette langue et à sa culture. Or en EAD, l'accès physique à la communauté francophone n'étant plus quotidien, l'envie d'apprendre le français pourrait en pâtir.

---

<sup>4</sup> Une langue est considérée comme seconde (L2) quand elle est utilisée pour communiquer dans le contexte où évolue l'apprenant (dans le pays, ou ici dans le système scolaire).

<sup>5</sup> Notre traduction pour : « self-perceptions of communicative competence and concomitant low levels of anxiety in using the second language »

Ces différentes sources personnelles de motivation dans le contexte de l'apprentissage scolaire et notamment celui d'une L2 ayant été déclinées, il nous faut à présent déterminer si des facteurs externes contribuent à alimenter la motivation des élèves.

### **Chapitre 3. Les facteurs externes de la motivation**

Si la motivation s'alimente grâce à des sources internes telles que les perceptions de compétence ou le sentiment d'auto-détermination, elle est aussi nourrie par l'environnement extérieur. Fenouillet et Lieury distinguent des motifs primaires (des besoins essentiels) et des motifs secondaires qui vont agir sur la motivation (2019). Dans le cas de l'apprenant, Viau, lui, évoque des éléments externes tels que « les facteurs relatifs à la société, à la famille, à l'école et à la classe » (Viau, 1998 : 47) qui viennent influencer la motivation. Nous analyserons donc d'abord les facteurs sociétaux et familiaux avant de découvrir les éléments scolaires qui ont un impact sur la motivation. Enfin nous nous attacherons à mettre en évidence les conséquences de l'enseignement à distance et du numérique sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant.

#### ***1. La famille, la société, les valeurs***

La famille et la société impriment leurs marques sur la motivation de l'individu en ce sens qu'elles instillent des valeurs, des intérêts, des pistes de découvertes, tout en formulant des encouragements ou des dénigrement. Viau le confirme : « La culture d'une société, ses valeurs et les médias de masse font partie des facteurs sociétaux qui influent le plus sur la dynamique motivationnelle de l'élève » (2009 : 75).

Or notre époque se caractérise par une forte prégnance des médias, « nous vivons dans un monde entouré de médias : internet, télévision, téléphone portable, smartphone, iPod, jeux vidéo, [...]. Ils deviennent le support de la culture, de la socialisation et de l'éducation des jeunes » (Praud-Marec, 2013 : 71) promouvant le divertissement, la valorisation des apparences et non l'effort, ce qui peut avoir un impact direct sur la motivation scolaire des apprenants. En effet, Praud-Marec explique que regarder la télévision ou des écrans « ne nécessite pas d'effort de concentration et inhibe tout

raisonnement. Il incite les jeunes à demander tout, tout de suite et sans effort et à obtenir une jouissance immédiate, il ne les amène pas à une propension à la persévérance. Les jeunes ne recherchent pas le goût du savoir et n'apprennent pas le plaisir différé. » (2013, 76). Par ailleurs, elle distingue deux modes d'attention :

« l'un automatique [...] de la vigilance vers les systèmes lumineux externes, l'autre volontaire endogène faisant intervenir de nombreux facteurs comme la motivation, la capacité à tolérer les émotions négatives parfois engendrées par la difficulté, la capacité à résoudre un problème sans le soutien et la présence d'un adulte. Les écrans excitent voire épuisent le système exogène de l'attention alors qu'il ne permet absolument pas le développement du système volontaire » (Praud-Marec, 2013 : 84).

Or pour notre recherche, cela peut avoir une incidence. En effet, il se peut que l'apprenant installé derrière son ordinateur pour suivre une séance pédagogique s'attende à retrouver ce qu'il expérimente habituellement face à un écran : une sensation d'attention captée. Or les supports pédagogiques de l'enseignant visent une attention « endogène » mobilisant la pensée, l'observation, la réflexion. Ce qui peut faire émerger chez l'apprenant un sentiment d'ennui lorsqu'il se trouve face à un enseignant à l'écran, le rythme de la séance pédagogique étant comparativement plus lent que les dessins animés ou les jeux vidéo.

De plus, au sein des aspects sociétaux, la famille est un facteur essentiel qui joue sur la motivation de l'élève. Les recherches de Wigfield *et al.* (2006) attestent du fait que les parents ont un impact positif sur la motivation de leur enfant à plusieurs conditions : soutenir leur progéniture de manière chaleureuse, être exigeants mais réalistes sur les possibilités de l'enfant et avoir confiance en ses capacités. Dans notre recherche, il conviendra donc d'étudier si le facteur familial fait l'objet de mentions particulières dans les réponses des personnes interrogées.

## ***2. L'école et la classe***

Après cette présentation des facteurs sociétaux et familiaux qui influent sur la motivation, découvrons les facteurs relatifs à la classe et à l'école, et commençons par cette affirmation de Bressoux : « Chaque école, en tant qu'organisation sociale, générerait son propre système de valeurs, de normes, d'attente. Cette culture ne serait pas sans influence sur les acquis des élèves. En particulier, les performances des élèves sont [étaient] meilleures là où les attentes sont [étaient] élevées » (2006 : 219). Il faudra donc étudier

comment le lycée français de Singapour s'est positionné pendant l'enseignement à distance et les valeurs qu'il promeut.

En ce qui concerne la classe, Viau mentionne quatre facteurs principaux ayant une influence sur la dynamique motivationnelle : « les activités d'apprentissage que l'enseignant propose, l'évaluation qu'il impose, les récompenses et les sanctions qu'il utilise, et lui-même, de par surtout sa passion pour sa matière et le respect qu'il porte à ses élèves » (2000). En 2009, il ajoute le climat de classe à ces facteurs.

Une activité pédagogique, pour être motivante, doit être maîtrisée par l'enseignant et respecter des conditions variées (voir Annexe 1) mises en exergue par plusieurs chercheurs (Brophy, 2004 ; Stipek, 2002). Par exemple, il faut qu'elle soit signifiante aux yeux de l'élève, lui demander un engagement cognitif, avoir des consignes claires et lui permettre d'interagir avec les autres camarades. De plus, l'enseignant lui-même est un « des facteurs clés qui agissent sur la dynamique motivationnelle de l'élève ». Sa propre motivation joue sur celle des élèves, c'est pourquoi une partie du questionnaire que nous avons soumis aux enseignants sonde leur motivation en tant que professionnels tout en la liant à celle des apprenants.

Toutefois, il convient de ne pas oublier que l'enseignant, lui-même, est sorti de son contexte professionnel traditionnel quand il doit soudainement déployer son enseignement, à distance, depuis sa résidence personnelle et par l'entremise d'un support numérique. Cette situation contribue notamment à des « révélations de soi », choisies ou non, telles qu'elles sont définies par Le Gall : « les interventions de l'enseignant à titre personnel, que ce soit pour raconter un vécu, partager une opinion, exprimer un ressenti ou déployer une facette de son identité, constituent ce que nous désignerons désormais comme les « révélations de soi » de l'enseignant (“teacher's self-disclosures” dans la littérature anglaise) » (2020 : 17). Le Gall note que les « révélations de soi » contribueraient à modifier la perception que les participants ont de l'espace interactionnel, créant « une atmosphère interpersonnelle » et « donnant une tonalité affective » à la classe (Goldstein et Benassi, 1994 : 212, cité par Le Gall, 2020 : 24). Dans notre recherche, nous posons l'hypothèse que le fait de travailler à domicile peut être exploité. En effet, nous pensons que les révélations de soi sont plus nombreuses pendant l'EAD et peuvent avoir un impact positif sur la motivation des apprenants, d'autant que l'enseignant peut faire appel à l'environnement quotidien des interactants de manière aisée puisque chacun se trouve *in situ*.

Un autre facteur scolaire ayant un impact sur la motivation réside dans les pratiques évaluatives. Sur cette question, Fenouillet et Lieury suggèrent de « valoriser la motivation intrinsèque et l'orientation vers la tâche, et minimiser l'évaluation sociale, la compétition » (2019 : 84) pour créer des conditions d'apprentissage motivantes. En effet, les évaluations qui se focalisent sur la performance nuisent à la motivation des apprenants car elles instillent une compétition et des comparaisons entre eux (Covington, 1992, cité par Viau, 2009 : 83). Dans ce sens, le feedback a été étudié par plusieurs chercheurs et il s'avère que si l'élève connaît le but de la tâche et obtient ses résultats de manière informative, cela augmente ses performances. « L'absence de connaissance de résultats rend inopérant le but » (Fenouillet & Lieury, 2019 : 70). Toutefois il existe deux façons de communiquer ces résultats : la manière informative (on donne l'information sans jugement de valeur), et la manière « normative » (le feedback classe l'élève en lui donnant une note qui juge de la valeur du travail rendu). On sait que « la note informative est nécessaire au sentiment d'efficacité personnelle » alors que « si la note est 'normative', c'est-à-dire faite dans un climat de contrainte ou de valeur ("tu es bon", "tu es nul"), la note va baisser l'autodétermination » (Fenouillet & Lieury, 2019 : 115, 116). Cette considération sur le feedback est essentielle à notre recherche car nous verrons que le travail en autonomie donné aux élèves pendant l'enseignement à distance diffère la correction dans le temps ainsi que la connaissance des résultats par l'apprenant.

De plus, cette notion de feedback nous permet de revenir sur un des facteurs concourant à la motivation des élèves étudiés par Viau dans le cadre de la dynamique motivationnelle, celui des récompenses et des sanctions. Les chercheurs distinguent les récompenses verbales des récompenses matérielles. Les premières visent à informer l'apprenant tandis que les secondes visent à « augmenter l'effort qu'il consacre à une activité ou à augmenter sa performance » (Deci, Koestner et Ryan, 2001 cité par Viau, 2009 : 165). Comme cela a été vu précédemment, les récompenses informatives favorisent la motivation intrinsèque de l'élève tandis que les récompenses matérielles ne font pas l'unanimité dans la communauté scientifique. Viau suggère donc d'utiliser « les récompenses pour inciter les élèves à s'investir dans des activités qui sont à leurs yeux ennuyantes » (2009 : 168).

Enfin, en ce qui concerne le climat de la classe, « plusieurs études tendent à montrer que la collaboration entre les élèves favorise un meilleur climat de travail que la compétition et par conséquent une dynamique motivationnelle plus positive » (Good et

Brophy, 2008 ; Brophy, 2004 cités par Viau, 2009 : 85). Cela va dans le sens du besoin d'affiliation promu par Ryan et Deci (2000). C'est pourquoi Viau affirme que « la classe doit devenir une communauté d'apprenants [...] qui, à travers leurs interactions et leur soutien mutuel, visent des buts d'apprentissage » (2009 : 163). Dörnyei (1998 : 125) ajoute que la cohésion du groupe fait partie des composantes motivationnelles spécifiques dans l'apprentissage d'une L2.

De même, dans cette situation spécifique où l'apprenant doit acquérir une langue, William et Burden (1997, cités par Dörnyei, 1998 : 126) insistent sur le fait que l'environnement pédagogique a un impact fort sur la motivation des apprenants. Selon eux, les composantes qui vont jouer sont le confort de l'élève, les ressources pédagogiques, le moment de la journée, de la semaine, de l'année, ainsi que la taille de la classe ou de l'école.

Les composantes du contexte scolaire sont donc des facteurs qui agissent sur la motivation et peuvent l'aider à éclore mais comment la maintenir dans le temps ? Comment faire en sorte qu'elle ne s'émousse pas ?

### ***3. La motivation scolaire dans le temps***

Pour Dörnyei (2001 : 71), la tendance naturelle des élèves à perdre de vue l'objectif, à se fatiguer ou à s'ennuyer et à céder à des distractions conduit à une baisse de la motivation initiale. C'est pourquoi la motivation ne doit pas seulement être engendrée, elle doit être maintenue dans le temps. Pour cela, il invoque plusieurs leviers d'action dont certains ont déjà été exposés dans cette recherche tels que choisir des tâches qui permettent d'expérimenter un sentiment d'auto-détermination, recourir à l'évaluation positive ou concevoir des feedbacks motivants. Mais il suggère aussi de rendre les activités stimulantes et amusantes (2001 : 72). Pour ce faire, il conseille de rompre la monotonie (2001 : 73), par exemple en variant les styles de présentation et les supports de travail des élèves, ou en proposant aux apprenants d'être dans le rôle du meneur de l'activité, ou encore en produisant de l'inattendu. De surcroît, il conseille de veiller au rythme général et à la séquentialité du cours (2001 : 74) en alternant des rituels nommés « warmers » avec des temps un peu plus magistraux suivis de tâches en mouvement.

De plus, Dörnyei invite les enseignants à maximiser l'intérêt pour les tâches en ayant recours à des défis et en s'appuyant sur des sujets qui intéressent les apprenants en se

basant sur la « youth culture » (2001 : 76). Pour lui, certains éléments gagnent à être introduits dans les cours de langue : l'humour, la nouveauté, des éléments intrigants, exotiques, tirés de l'univers imaginaires, et des éléments personnels (liés à la vie des élèves). Il n'est pas contre l'utilisation de jeux compétitifs tout en faisant attention à ce que les perdants ne le prennent pas trop à cœur. Enfin, les tâches qui induisent la réalisation d'un produit (affiche, œuvre d'art...) peuvent augmenter le niveau d'engagement des élèves et sont à proposer régulièrement. Il invite de surcroît à créer des rôles et des missions personnalisées pour les apprenants.

Pour Dörnyei (2001 : 78), la présentation de la tâche revête aussi une importance dans le maintien de la motivation. Il s'agit d'en donner les objectifs pour permettre à l'apprenant d'anticiper l'action requise et les stratégies nécessaires pour accomplir l'activité. Il faut en outre susciter le désir des apprenants en introduisant l'activité avec enthousiasme, en faisant appel à des déductions et en ajoutant des modalités spécifiques (faire un exercice en chuchotant, ou le plus vite possible, etc).

Dörnyei (2001 : 82) explique en outre que la motivation à apprendre une langue seconde doit trouver des buts intermédiaires autres que le but final qui est de communiquer avec des natifs de cette langue. Il convient donc de proposer des buts d'apprentissages à court-terme aux élèves : lire un chapitre tous les weekends, apprendre dix mots par semaine, etc... Cela peut faire l'objet de contrats d'apprentissage conclus entre l'enseignant et l'apprenant.

Enfin, pour lui, il faut protéger l'estime des apprenants et les aider à se sentir compétents (2001 : 89), en les encourageant, en leur fournissant des opportunités de réussites, en célébrant les succès et en leur inculquant des stratégies tout en évitant d'augmenter leur anxiété. Pour ce faire, il invite à promouvoir la coopération plutôt que la compétition, à dédramatiser l'erreur et à la recevoir comme une trace de l'apprentissage en cours. L'idée est que l'apprenant puisse conserver une image sociale positive de lui-même (2001 : 100).

Mais comment créer un climat de collaboration et de coopération à distance ? Quand chacun est chez soi, comment l'élève peut-il être une source d'information pour les autres, tel que cela est préconisé par Stipek (2002) ? Ces questions nous amènent à considérer l'aspect matériel de l'enseignement à distance et donc le numérique

#### **4. L'enseignement à distance et le numérique**

Dans son ouvrage *La motivation en contexte scolaire*, Viau (2009) dédie le dernier chapitre à la question du numérique et l'intitule : *L'impact des TIC<sup>6</sup> (Technologies de l'information et de la communication) sur la motivation à apprendre*. Pour lui, « les TIC se développent à une vitesse fulgurante et [...] le monde scolaire en sera bouleversé ».

Dans le contexte de notre recherche, c'est le passage en enseignement à distance qui a bouleversé les fonctionnements pédagogiques habituels ; il a nécessité l'utilisation du numérique de la part de tous les acteurs, quelles que soient leurs compétences, quelles que soient leurs habitudes et quel que soit le regard porté sur la question. Spitzer (1996) montre qu'il y a un regard globalement positif sur les TIC en tant qu'outils motivants. Mais il convient de distinguer « une motivation spontanée à utiliser les TIC d'une réelle motivation à apprendre découlant d'un engagement et d'une persévérance au travail » (Viau, 2009 : 175). Viau ajoute d'ailleurs que si les premières études ont montré que les TIC suscitaient un intérêt chez les apprenants, il est toutefois « possible que l'effet de nouveauté ait influencé les résultats ». En outre, « McCrory-Wallace, Kupperman et Krajcik (2000) [...] ont observé que l'engagement et la persévérance d'élèves travaillant sur un projet de science à l'aide du Web étaient faibles et ce, même s'ils affirmaient y prendre un réel plaisir » (Viau, 2009 : 175). Bernet, lui, note que « la qualité de l'engagement comportemental lors de tâches TIC est grandement tributaire de l'encadrement que l'enseignant offre à ses élèves par un défi ou une tâche bien structurée et la possibilité de s'entraider avec des élèves-experts » (2010 : 196).

Enfin, Depover *et al.* ajoutent que « le contexte et l'usage sont des facteurs importants de l'impact des TIC sur l'apprentissage » (2007 : 176, 177). Ce à quoi Viau surenchérit : « Les TIC peuvent donc être un ajout pertinent, mais il faut que l'activité dans laquelle elles s'insèrent réponde au départ à des conditions motivationnelles ». C'est-à-dire que

« l'utilisation des TIC doit offrir la possibilité aux élèves d'interagir régulièrement et de faire des choix. De plus, il faut qu'il reçoive des encouragements appropriés et des commentaires judicieux sur ses actions, [...] qu'il puisse faire des erreurs, sans pour autant être critiqué. Il faut lui permettre de travailler en collaboration [...]. Enfin, l'environnement technologique doit être convivial et attirant, sans pour autant lui offrir des applications qui soient à l'image des jeux vidéo » (2009 : 177).

---

<sup>6</sup> TIC : Technologies de l'information et de la communication

Cependant ces recherches ont majoritairement été menées dans le cadre d'un enseignement en présentiel, les élèves utilisant un appareil numérique en classe ou en salle informatique. Le passage en enseignement à distance modifie l'encadrement et transforme la nature de l'aide que l'enseignant peut offrir.

Nous avons souhaité mettre en évidence les manifestations, ainsi que les sources internes et les facteurs externes qui peuvent contribuer à nourrir la motivation chez les apprenants. Pour les comprendre, nous avons fait un détour sur les besoins des êtres humains et sur les perceptions des apprenants. C'est à la lumière de ce cadre pratique que le recueil de données a été réalisé. Voyons à présent quelle démarche a été appliquée et les raisons de ces choix méthodologiques.

## **Partie 2**

-

**Cadre méthodologique : « Une démarche  
méthodologique multiple pour recueillir des données  
complémentaires »**

Après avoir défini des concepts clés tels que la motivation, l'autodétermination ou le sentiment d'efficacité personnelle, il nous faut à présent exposer la méthodologie et le paradigme compréhensif qui ont présidé lors de notre travail. A travers cette partie, il s'agit d'exposer le pôle épistémologique de recherche, de questionner les méthodes utilisées, d'en expliciter les atouts ainsi que les inconvénients et de mettre à jour les aspects de l'étude qui manqueraient de neutralité. Pour ce faire, nous présenterons le contexte du terrain de recherche, puis les outils utilisés dans l'optique de recueillir les données, leurs limites ainsi que la méthodologie d'analyse. Commençons tout d'abord par la description du terrain de recherche.

## **Chapitre 4. Contexte du terrain de recherche et démarche méthodologique**

Avant d'aborder le recueil de données proprement dit, il convient d'évoquer le lieu où s'est déroulée la recherche, dans la mesure où le contexte et notre inscription en son sein, ont aiguillé le choix des outils utilisés.

### ***1. Le Lycée Français de Singapour***

Étant enseignante de FLSCO (Français Langue de Scolarisation) à l'International French School, le lycée français de Singapour, j'ai souhaité effectuer la présente recherche sur mon lieu d'exercice afin de mettre en lumière les opportunités et les difficultés de l'Enseignement à Distance (EAD). Car cette expérience a occasionné de nombreuses remises en question de la part des enseignants de FLSCO mais aussi des expérimentations suivies de l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles. Les échanges sur cette période m'ont amené à m'interroger sur la motivation des apprenants pendant l'EAD. J'espère qu'à partir de cette recherche, il sera modestement possible de communiquer sur les gestes pédagogiques qui favorisent la motivation lorsque l'enseignement ne peut plus s'effectuer en présentiel. Il s'agit donc d'une démarche inductive : partir du terrain, de l'observation et de l'analyse d'une situation particulière pour tenter de dégager des principes plus généraux. Notons cependant que la recherche ne peut être totalement neutre puisqu'elle s'opère dans un contexte où j'évolue au quotidien.

L'International French School (IFS) est affiliée à l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE) qui « assure les missions de service public relatives à l'éducation en faveur des enfants français résidant hors de France et contribue au rayonnement de la langue et de la culture françaises ainsi qu'au renforcement des relations entre les systèmes éducatifs français et étrangers. »<sup>7</sup>

L'IFS comporte une école maternelle, une école élémentaire, un collège et un lycée. Or la présente recherche porte sur l'école élémentaire qui compte dans ces effectifs des élèves allophones (ayant une autre langue maternelle que le français). Pour les accueillir, le pôle FLSCO (Français Langue de Scolarisation) offre une initiation au français ou un soutien en français pour les élèves arrivant d'un autre système scolaire. L'équipe FLSCO se compose de 6 enseignants en élémentaire et a accueilli environ 150 élèves en 2020-2021, dispensant des cours de français du niveau A1.1 au niveau B1<sup>8</sup>.

La devise du lycée se décline ainsi : « *Un parcours d'apprentissage qui réunit Culture, Structure et Passion* ». Cela nous donne un aperçu des valeurs défendues par l'établissement dont on a vu qu'elles sont un des facteurs externes influant sur la motivation des apprenants selon Viau. Le lycée défend un enseignement académique plurilingue et pluriculturel construit autour de parcours de langues, tout en cherchant à développer les passions scolaires et extrascolaires des élèves à travers de nombreux projets disciplinaires et interdisciplinaires (voyages, rencontres avec des auteurs, tournois mathématiques internationaux, etc). L'IFS propose plus de soixante activités extrascolaires et le site dédié explique qu'elles « permettent aux élèves de découvrir et de développer leurs talents et leurs passions – qu'ils soient sportifs, intellectuels, ou créatifs [...] en encourageant la diversité et l'excellence<sup>9</sup> ». Le terme *structure* renvoie à l'idée défendue par Lecomte selon laquelle une « caractéristique des écoles efficaces est la structuration des activités d'apprentissage de manière à permettre [...] [la] réussite scolaire chez tous les élèves » (2004 : 70). L'équipe pédagogique, décrite sur le site Internet, a à cœur de « fournir une base solide pour la connaissance, la recherche et la réussite scolaire<sup>10</sup> ». Par ailleurs, la « volonté est d'éveiller le plaisir des élèves pour les apprentissages », le goût de l'effort ainsi que l'engagement scolaire sont promus or nous savons que cela peut avoir un impact émulateur sur les dynamiques motivationnelles des

---

<sup>7</sup> <http://www.aefe-asie.net/presentation-de-laefe/>

<sup>8</sup> Selon le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL)

<sup>9</sup> <https://www.ifs.edu.sg/fr/vie-de-lecole/activites-extra-scolaires/>

<sup>10</sup> Site de l'IFS : <https://www.ifs.edu.sg/fr/offre-pedagogique/elementaire/>

élèves. En effet, Lecomte affirme que « des attentes et standards élevés pour la réussite imprègnent l’atmosphère des écoles efficaces » (2004 : 69) et en sont une caractéristique.

Voyons à présent comment s’est mis en place l’enseignement à distance dans ce contexte.

## ***2. Le contexte de l’Enseignement à Distance, une préparation en amont***

En 2019-2020, l’IFS a dû interrompre l’accueil des élèves en présentiel, à partir du 8 avril 2020 et ce jusqu’à la fin de l’année scolaire, avec des épisodes de reprise partielle au mois de juin (une semaine sur deux). L’Enseignement à Distance (EAD) n’a donc pas excédé trois mois. En 2020-2021, le phénomène s’est reproduit à partir du mois de mai et les élèves ont pu revenir physiquement à l’école quelques jours en fin d’année, selon leur niveau de classe. Enfin, l’année scolaire 2021-2022 a connu une période de deux semaines d’EAD au mois d’octobre 2021.

Une des particularités du passage à l’EAD à Singapour est qu’il a été anticipé. En effet, en mars 2020, d’autres lycées français de la zone Asie-Pacifique avaient déjà adopté un « plan de continuité pédagogique »<sup>11</sup> suite à la fermeture physique de leurs établissements et l’IFS a pu bénéficier de leur retour d’expérience. En outre, le gouvernement singapourien demande aux écoles de réaliser une journée d’exercice d’enseignement à distance chaque année pour se préparer à un éventuel confinement.

Dès le printemps 2020, l’IFS a donc proposé des demi-journées de formation pour les enseignants sur divers outils numériques (Audacity, Zoom Meeting, ScreenCastify<sup>12</sup>, etc) puis deux journées d’exercice ont été organisées lors desquelles les élèves ont travaillé depuis leur domicile, ce qui a permis de mettre à jour les difficultés de cette nouvelle modalité d’enseignement et de chercher à y remédier. Puis un sondage a été envoyé aux familles pour connaître leur avis sur les différents aspects de l’EAD et les résultats ont été portés à la connaissance des enseignants (voir Annexe 4). Suite à ces deux jours, une charte informatique pour l’EAD a été rédigée et envoyée aux parents pour s’accorder sur les règles de bonne conduite. Par ailleurs, un outil commun a été mis en place pour la

---

<sup>11</sup> Le site Eduscol précise : « Le plan de continuité pédagogique répond à deux situations : **l’enseignement « hybride »** c’est-à-dire l’alternance de temps en présence et de temps à distance ou **l’enseignement entièrement à distance** en cas de fermeture de classe ou d’établissement. » - <https://eduscol.education.fr/2227/plan-de-continuite-pedagogique>

<sup>12</sup> Voir la présentation des outils en Annexe 5

communication du travail, sur les conseils d'un lycée français basé en Chine. Il s'agit d'un semainier qui permet de voir le travail que l'élève aura à effectuer pendant la semaine, jour après jour (voir annexe 6). Tous les enseignants du premier degré ont utilisé ce format de semainier pour communiquer le travail aux familles et aux apprenants. Il comporte des activités obligatoires ainsi que des activités facultatives, de surcroît il indique comment celles-ci vont se décliner au cours de la semaine.

Il faut en outre préciser que l'IFS est doté d'un parc numérique de qualité : tous les enseignants sont équipés d'un ordinateur portable sur lequel sont installés de nombreux logiciels éducatifs. Les formations portant sur le numérique sont variées et les enseignants peuvent s'y inscrire tout au long de l'année scolaire, cela a joué un rôle favorable lors du passage à l'EAD. Par ailleurs, un compte professionnel Zoom Meeting est venu compléter la palette d'outils des enseignants dès le mois d'avril 2020, afin de permettre des séances en classe virtuelle et de pouvoir en modifier les paramètres selon les besoins.

De surcroît, un site Internet à l'attention des enseignants a été créé afin d'explicitier les démarches à suivre pendant l'EAD (voir Annexe 7), de définir de grands principes à respecter et de proposer des tutoriels pour découvrir des outils numériques. Enfin, des formations en visioconférence ont été organisées pendant le confinement pour découvrir divers outils tels que Seesaw ou QuiZinière dans le but d'augmenter les ressources pédagogiques à disposition.

L'EAD ayant donc été organisé en amont, la « continuité pédagogique » a été effective dès les premiers jours « d'école à la maison » ('Home-Based-Learning' selon l'appellation utilisée par les autorités singapouriennes). Pour cela, il a été demandé aux enseignants d'envoyer les semainiers par courriel aux familles le dimanche soir à 18h afin que les enseignements puissent démarrer à distance dès le lundi matin. Pour soutenir les familles ne disposant pas de suffisamment d'outils informatiques, l'IFS a organisé le prêt des tablettes et ordinateurs habituellement utilisés en classe. Ainsi il n'y a pas eu de rupture dans les apprentissages, les élèves ont continué à recevoir un enseignement tout en étant à domicile.

A présent que l'EAD a été présenté de manière générale, attachons-nous à analyser la manière dont s'est déployée la recherche dans ce contexte.

### ***3. Méthodologie et relation avec les personnes interrogées***

La présente recherche porte sur la motivation des apprenants en classe de FLSCO (Français Langue de Scolarisation) pendant l'EAD, les élèves allophones ayant vécu une double rupture lors de la continuité pédagogique : rupture avec le lieu et avec le bain de langage. En effet à l'école, ces élèves sont plongés dans un environnement francophone qui favorise l'acquisition de la langue. Tout au long de la journée, ils naviguent dans la langue française aussi bien avec les enseignants de leur classe qu'avec leurs camarades francophones. Mais avec l'EAD, l'école devient inaccessible et l'exposition à la langue s'en trouve fortement réduite, le français devient une langue de travail qui leur arrive par voie numérique. La scolarisation en français peut alors perdre son sens pour ces enfants qui vivent en pays anglophone - à Singapour - et qui n'ont parfois aucun lien avec la France. Une perte de motivation peut survenir quand l'école, ce facteur externe agissant sur la motivation, n'est plus accessible physiquement. D'où notre questionnement : comment maintenir et nourrir leur motivation ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous avons choisi une démarche de recherche ayant une visée descriptive et explicative. En effet, il s'agit de décrire la motivation des apprenants pendant la période ainsi que les activités pédagogiques d'enseignement à distance mis en place au sein du lycée français, pour nourrir leur motivation, dans leur variété et leur complexité. Mais il convient aussi de mettre en évidence les difficultés rencontrées ainsi que les opportunités saisies dans ce contexte très spécifique où l'apprenant et l'enseignant de FLSCO sont éloignés. Cela pour tenter de déterminer les éléments qui concourent à la motivation et ceux qui au contraire y nuisent ? Dans le but de vérifier mon hypothèse de recherche, il sera utile de décrire l'exploitation de l'environnement personnel des acteurs pour entrevoir si elle peut être un facteur de motivation pour les élèves.

Portant sur un petit nombre d'individus, la recherche se veut qualitative. Pour ce faire, une méthode mixte est adoptée, alliant entretiens, observation de terrain et enquête. En effet, des « objectifs de nature différente et complémentaire justifient le choix d'une méthodologie mixte, où l'on utilise des méthodes de natures qualitative et quantitative » (Poellhuber, 2007 : 96). La méthodologie de recueil des données est à la fois directive (avec des entretiens) et non directive (avec des observations) et emprunte parfois à la méthodologie de l'étude de cas, telle qu'elle est définie ainsi :

« une méthode d'étude des phénomènes sociaux à travers l'analyse approfondie d'un cas individuel. Le cas peut être une personne, un groupe, un épisode, un processus, une communauté, une société ou toute autre unité de la vie sociale. Toutes les données pertinentes pour le cas sont rassemblées et toutes les données disponibles sont organisées en fonction du cas. La méthode de l'étude de cas confère un caractère unitaire aux données étudiées en reliant une variété de faits à un cas unique. Elle offre également la possibilité d'analyser de manière intensive de nombreux détails spécifiques qui sont souvent négligés par d'autres méthodes » (Theodorson & Theodorson, 1969 ; cité dans Punch, 1998, p. 153).

La première étape du recueil de données a consisté à soumettre des questionnaires à onze apprenants de cycle 3 (CM1 et CM2) en juillet 2021, ainsi qu'à leurs parents, pour tenter d'observer les effets de l'enseignement à distance sur leur motivation. Il s'agit d'élèves arrivés depuis moins d'un an au lycée, dont j'ai été l'enseignante de FLSCO. Ce sont des élèves plurilingues (ayant pour point commun la maîtrise de l'anglais). Le questionnaire vise notamment à obtenir leur opinion sur des activités pédagogiques que j'ai menées avec eux et à mieux comprendre leur style motivationnel.

Pour établir un recueil de données plus poussé, je me suis aussi tournée vers les six enseignants de FLSCO de l'école élémentaire, que j'ai rencontrés en entretien et auquel j'ai adressé un questionnaire. De plus, une observation de séances pédagogiques menées sur Zoom Meeting par ces enseignants a été réalisée. Les questionnaires et entretiens visent à inventorier les outils mis en place et appréhender leur regard sur la motivation des apprenants. Tandis que les observations ont pour but de mettre à jour les gestes professionnels créés, ainsi que les réactions des apprenants. Comme l'explique Cicurel : « Dans la plupart des cas, nos comportements ne relèvent pas seulement d'une opération intellectuelle consciente et préméditée. Un grand nombre d'actions sont accomplies de façon impulsive en réponse à des situations qui l'exigent » (2011 : 226). C'est pourquoi l'observation apporte des données ampliatives par rapport aux données déclaratives des entretiens et questionnaires.

Les enseignants de FLSCO de l'IFS sont des personnes avec lesquelles je travaille, aussi convient-il de mentionner qu'un biais peut exister. Une connivence ainsi que des mentions à une histoire interactionnelle commune peuvent donc apparaître lors des entretiens. Répondre à une collègue qui est aussi en position de chercheuse peut conduire à différentes réactions chez les personnes sollicitées. D'un côté, elles peuvent se confier de manière plus aisée mais peuvent aussi craindre le jugement, notamment en ce qui concerne l'EAD. En effet cette formule constitue une nouveauté dans le parcours professionnel des enseignants, ce qui a pu les déstabiliser, car habituellement une des forces du professeur est la « réserve d'expériences antérieures » qui aide le sujet dans « la conduite de son action »

(Cicurel, 2011 : 226). Or avec le distanciel, les enseignants ont dû renouveler leurs outils et leurs méthodes d'enseignement sans pouvoir s'appuyer tout à fait sur leur réserve traditionnelle d'expériences en classe. Il s'agissait donc d'un défi comportant des risques et des difficultés, dont il n'est peut-être pas simple de témoigner devant une collègue. Pour conserver l'anonymat des enseignants interrogés, ils ne seront pas évoqués par leur prénom mais par des initiales : P-A, P-B, etc.

Pour achever ce tableau du contexte, ajoutons que les entretiens avec les enseignants ont été réalisés du 28 juin au 12 juillet 2021 tandis que les questionnaires leur ont été envoyés la semaine précédente. Les prises en charge des élèves étaient donc terminées mais suffisamment récentes dans l'esprit des acteurs pour qu'ils puissent convoquer des souvenirs précis.

## **Chapitre 5. Observations et entretiens**

### ***1. Les observations de séances sur Zoom Meeting***

Pour avoir un aperçu des séances pédagogiques, j'ai choisi de recourir à une méthode d'observation en situation dite « écologique » : les données sont recueillies lors de séances de FLSCO réalisées en classe virtuelle pendant la période de confinement. Notons toutefois une particularité de cette observation, elle ne se déroule pas de manière synchrone. En effet, pour éviter de perturber le groupe par ma présence audiovisuelle, j'ai demandé aux enseignants d'enregistrer une de leur séance sur Zoom Meeting. Les apprenants n'ont donc pas forcément conscience d'être observés même si l'information leur a été donnée et même si leurs familles ont signé des autorisations de droit à la parole et à l'image.

Bien que mon observation soit désengagée et asynchrone, il convient de garder à l'esprit « le paradoxe de l'observateur » (Labov, 1976). En enregistrant la séance, les enseignants savent qu'ils vont être observés et cela distord probablement leur naturel. A. Mucchielli affirme que « l'observateur doit apprendre qu'il n'observe probablement jamais le comportement qui aurait eu lieu en son absence » (1996 : 147). Et cela vaut aussi pour une séance enregistrée observée a posteriori. Aussi, n'oublions pas le phénomène qui

pousse inconsciemment l'observé à se montrer sous un jour favorable, en raison du regard porté sur sa pratique.

Le fait d'enregistrer une séance de Zoom meeting a rencontré une limite technique inattendue. Selon que l'enseignant l'enregistre sur un serveur accessible sur Internet (sur le « cloud ») ou sur son disque dur, le résultat est différent. L'enregistrement sur le « cloud » permet uniquement de voir la personne qui parle pendant le visionnage (soit le professeur, soit un apprenant) tandis que l'enregistrement sur le disque dur donne accès à l'aperçu plus global de la séance : une mosaïque de visages ou encore un écran partagé avec une galerie comportant quatre à cinq élèves. Une enseignante avait choisi l'enregistrement sur le « cloud » et par conséquent, lorsqu'elle s'adresse aux apprenants, on voit sa vidéo mais pas celles des élèves, ce qui réduit l'observation de leur activité.

### ***1.1. Les séances observées***

L'observation a porté sur six séances d'environ trente minutes chacune. L'Annexe 2 en propose un tableau synoptique. Les groupes d'apprenant étaient variés : d'un à huit élèves. Pour chaque séance, une grille d'observation a été remplie pour mettre en lumière les comportements des apprenants, notamment afin de déceler des « dynamiques motivationnelles dysfonctionnelles », exceptée la séance enregistrée sur le cloud, où les apprenants apparaissent peu pour les raisons techniques soulevées plus haut.

Plusieurs phénomènes apparaissent : l'arrivée des apprenants est progressive alors qu'en classe, tous les élèves entrent dans la salle de cours de manière synchrone sauf exception. Cet étalement des arrivées sur plusieurs minutes pose parfois question à l'enseignant qui ne sait s'il doit attendre ou commencer la séance. Ainsi une des séances pédagogiques commence seulement après quatre minutes introductives pendant lesquelles les apprenants se connectent progressivement, et pendant lesquels un élève étranger au cours de FLSCO se trouve connecté par erreur à la classe virtuelle. Quand bien même l'enseignant rappelle : « On n'a pas beaucoup de temps, il ne faut pas perdre de temps. », la mise en route de la séance proprement dite ne démarre qu'après 4 minutes 30.

De plus, des ruptures attentionnelles dues à l'environnement sont fréquentes : un proche entre dans le champ de la caméra de l'élève ou quelqu'un lui parle, ou encore une coupure de connexion survient et gêne la communication. Enfin, les temps de réponse sont parfois très longs. Ainsi, une question est posée à l'apprenant, qui pour des raisons

multiples, fournit une réponse audible moins rapidement qu'en présentiel, ce qui constitue un ralentissement voire un frein à la communication. Ainsi la séance de P-G démarre avec une question à l'apprenante : « Comment vas-tu ? » et il faudra attendre 27 secondes avant d'entendre la réponse. En effet, tout d'abord le micro de l'apprenante est éteint, puis un chevauchement de prise de parole empêche d'entendre sa réponse sans qu'elle ne s'en aperçoive. Ce phénomène apparaît dans cinq des six séances enregistrées : les temps de réponse sont globalement plus longs qu'en classe (parfois de 10 à 30 secondes). Or des spécialistes ayant travaillé sur les intervalles entre les tours de paroles, dans le cadre du projet INTERACT financé par l'Union Européenne « ont établi que lors d'une conversation informelle, l'intervalle entre les prises de parole ne dure (en moyenne) que 200 millisecondes et souvent moins.<sup>13</sup> »

Un autre phénomène qui apparaît de manière homogène est l'utilisation de supports extrêmement visuels par tous les enseignants qui partagent volontiers leur écran et ont préparé des diaporamas pour faire défiler leurs matériaux pédagogiques. Or William et Burden ont souligné l'impact des ressources pédagogiques sur la motivation. Et enfin, on note une forte proportion d'encouragements de la part des enseignants, qui le félicitent même lorsque l'élève n'a pas trouvé exactement la bonne réponse, et mettent en avant les réussites même minimales. Il semble que l'EAD pousse les enseignants à encourager de manière amplifiée les élèves pour que leur sentiment d'efficacité personnelle ou leur confiance en soi linguistique ne pâtissent ni de l'éloignement ni du fait d'être seul. Des félicitations fortes sont prononcées même pour des actes qui relèvent du quotidien, une enseignante s'exclame ainsi avec enthousiasme qu'un apprenant est un champion parce qu'il a préparé son ardoise. On repère le désir de diminuer l'anxiété de l'élève au maximum et de le valoriser afin qu'il ne perde pas courage dans cette situation qui peut être déstabilisante.

### ***1.2. Les grilles d'observation***

Viau (2009 : 99) propose une grille pour observer les élèves et mettre à jour les comportements d'évitement qui attestent d'une dynamique motivationnelle dysfonctionnelle. Cette grille, intéressante pour repérer l'amoindrissement, suggère de noter si

---

<sup>13</sup> Site CORDIS – Résultats de la recherche de l'UE : <https://cordis.europa.eu/article/id/191265-turntaking-in-human-communication/fr>

l'élève retarde le moment de se mettre au travail, quand il fait semblant de travailler, s'il demande à quitter la classe ou s'il dérange les autres.

Cependant lors de séances en visioconférence, l'observation est plus délicate. L'enseignant ou l'observateur ne peut pas embrasser du regard l'ensemble des élèves, notamment si l'écran est en mode partagé, et l'on ne peut pas toujours voir leur support de travail. Aussi est-on moins prompt à réaliser quand un élève retarde sa mise au travail ou lorsqu'il fait semblant de travailler. Par ailleurs, dans l'enseignement à distance, les élèves ne demandent pas à quitter la classe, mais on peut observer des déplacements : soit ils se déplacent avec leur appareil numérique, soit ils sortent du champ de la caméra ou l'éteignent, soit ils quittent la visioconférence. Nous avons donc pris la décision de créer une grille adaptée au contexte (voir Annexe 2), en suivant les préconisations données par Viau : « déterminer les stratégies d'évitement que l'on peut observer et de choisir une façon pratique et visuelle de les représenter sur une grille » (2009 : 98). Notons toutefois la limite suivante : certains apprenants ne sont pas visibles pendant les partages d'écran de l'enseignant, il est donc possible que certains événements soient passés inaperçus.

Pour distinguer la déconcentration liée à un manque d'engagement cognitif et la déconcentration liée à des événements fortuits autour de l'apprenant, les critères d'observation des élèves prennent en compte deux aspects principaux : 1) les comportements d'évitement spécifiques à une classe virtuelle, pour repérer des formes d'amotivation 2) les ruptures attentionnelles dues à l'environnement pour repérer ce qui peut détourner l'attention.

Dans l'analyse des résultats, seront examinés « en premier lieu les totaux obtenus » (Viau, 2009 : 99) afin de juger de la fréquence d'un comportement. Une des limites de cette observation réside dans le fait que l'on ignore parfois ce qui se déroule hors champs. Par ailleurs, si les comportements sont observés, les facteurs liés à la démotivation n'apparaissent pas. Enfin, comme le souligne Viau, la grille « demeure un instrument subjectif car elle [...] permet seulement d'interpréter les comportements » (2009 : 98).

### ***1.3. Analyse des phénomènes à la lecture des grilles d'observation***

En Annexe 2, deux des grilles d'observation remplies permettent de réaliser qu'il existe trois « degrés d'effort mental que l'élève déploie » (Viau, 2009 : 52) ou trois profils d'apprenants en matière d'engagement cognitif : ceux dont l'attention est très fréquemment

portée sur des éléments extérieurs à la séance de FLSCO, ceux qui restent attentifs du début à la fin, et ceux qui ont des moments d'inattention ponctuels.

A la lecture de ces grilles, on remarque que les comportements d'évitement sont plus fréquents (43 occurrences sur la grille n°1) que les ruptures attentionnelles dues à un événement de l'environnement (20 occurrences sur la grille n°1). Les coupures de connexion ou les événements qui se produisent dans l'environnement proche sont donc moins nombreux que les comportements d'évitement, tels que l'utilisation non requise des options numériques par les élèves, par exemple une apprenante change douze fois de fond d'écran, une autre se déplace quatre fois et coupe son micro ou sa caméra huit fois pendant le cours. Par ailleurs, il s'avère que les apprenants qui paraissent le moins engagé cognitivement subissent des interruptions de la part de leur environnement (quelqu'un leur parle, quelqu'un passe dans la pièce), mais la réciproque ne peut pas être affirmé : certains apprenants ayant un casque semblent installés au cœur d'un espace agité sans que cela ne vienne perturber leur concentration et leur effort mental. On comprend ici qu'une forte motivation visible par la concentration et la persévérance permet à l'apprenant de ne pas souffrir des événements de l'entourage s'il est doté d'un casque.

Si l'observation de séances de Zoom Meeting donne à voir les apprenants et l'agir professoral de l'enseignant, les entretiens offrent un éclairage élargi et complémentaire sur le ressenti du professeur sur toute la période, sur ce qu'il a perçu en termes de motivation des apprenants et sur ce qu'il a expérimenté lors de l'EAD.

## **2. Les entretiens**

Pour obtenir des témoignages et des avis approfondis, les entretiens individuels ont pris la forme de conversations semi-directives, visant à compléter les observations de séances, en ce sens que ces différentes données permettent de croiser le discours et la pratique.

### **2.1. Le guide d'entretien**

Bien qu'ayant rédigé un guide d'entretien pour interviewer les enseignants de FLSCO de l'IFS, j'ai souhaité adopter une démarche d'entretien « compréhensif » défendue par Kaufmann (1996), lors duquel l'enquêteur peut s'éloigner de sa liste de questions pour converser et permettre à l'enquêté de développer ses propres idées. Pour Kaufmann, « La meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir

de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (1996 : 48), « on bavarde autour du sujet » (1996 :47). J'ai donc tenté de « faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas, plutôt que de vérifier sur les autres ce qu'on pense » (Laplantine, 1995 : 86). C'est pourquoi ce guide est relativement court (voir Annexe 8).

Il comprend trois thèmes principaux : l'enseignement à distance, les classes virtuelles sur Zoom Meeting et la motivation en général en distanciel. La première partie vise à prendre connaissance des outils utilisés à distance, des difficultés rencontrées mais aussi des points positifs. Elle explore le ressenti général de l'enquêté sur cette modalité pédagogique qu'est l'EAD. La seconde partie interroge les classes virtuelles : comment l'enseignant s'y est adapté, a-t-il trouvé l'outil pertinent ? Comment a-t-il perçu la motivation des apprenants pendant ces temps de travail synchrone ? Y a-t-il eu des décrochages ? En outre, pour vérifier mon hypothèse sur l'exploitation de l'environnement personnel comme facteur de motivation, j'ai questionné les enseignants sur les « révélations de soi ». Le fait d'être chez eux, dans leur environnement personnel, a-t-il mené à plus de dévoilement et comment cela a-t-il été vécu, avec quel impact sur les apprenants ? Par ailleurs, l'entretien est aussi l'occasion de demander aux enseignants s'ils ont des conseils pour un professeur qui débiterait l'EAD. Cette question vise à mettre à jour des pratiques pédagogiques expérimentées et conseillées par les enseignants pour nourrir la motivation. Enfin, la troisième partie s'attèle à la question de la motivation des apprenants pendant cette période, sollicitant l'opinion des enseignants sur ce qui a pu aider à la maintenir ou au contraire ce qui a pu y nuire.

Ces trois grandes parties n'ont pas d'ordre prédéfini et nous nous sommes permis de les agencer différemment selon la direction prise par l'entretien. En effet, il était souhaitable d'aborder les thèmes en fonction de l'échange et en fonction du fil discursif développé par l'enseignant interrogé.

## ***2.2. Les conditions d'entretien et la démarche, réussites et difficultés***

Les entretiens se sont déroulés à la fin de l'année, à l'IFS, alors que certains niveaux de classe pouvaient revenir une journée par semaine en présentiel. Bien que je me sois appuyée sur le guide d'entretien préparé au préalable, j'ai laissé une certaine liberté aux enquêtés en m'adaptant aux thèmes évoqués et en modifiant volontiers l'ordre des questions pour m'approcher « du style de la conversation sans se laisser aller à une vraie

conversation » (Kaufmann, 1996 : 48). Il m'a fallu trouver l'équilibre nécessaire pour instaurer un échange authentique tout en ayant en tête que « l'entretien est un travail, réclamant un effort de tous les instants » (*ibid*).

Le fait d'interviewer des collègues a certes initié une connivence basée sur nos histoires interactionnelles, cependant le fait d'enregistrer la conversation et de prendre des notes a parallèlement instauré une certaine distance. Ainsi, j'ai même noté une réponse évolutive de la part d'un enseignant à partir du moment où j'ai arrêté l'enregistrement : adoptant un ton plus proche de la confiance, il s'est plus facilement livré à ce moment-là. J'ai ainsi mesuré que l'enregistrement me conférait un statut « d'expert » aux yeux des sujets interrogés, ce qui pouvait conduire à une certaine asymétrie dans la relation, asymétrie inhabituelle dans le cadre de notre travail d'équipe.

Ces entretiens ont été riches et m'ont permis d'obtenir un matériau foisonnant sur lequel je me suis grandement appuyée dans mon analyse, c'est pourquoi ma démarche emprunte certains traits de l'étude de cas exploratoire telle que définie par Yin (2009), explorant un phénomène donné (l'EAD) tout en visant la découverte de nouvelles causalités ou de nouveaux résultats (comment les enseignants ont-ils créé et maintenu la motivation des apprenants).

### ***2.3. Analyse méthodologique des entretiens***

Afin d'analyser les entretiens avec le plus d'objectivité, je les ai transcrits, les transformant ainsi en corpus écrits, pour pouvoir les lire, les annoter avec des mots-clés et faire apparaître des points communs, des similitudes ou des divergences. Cette lecture flottante m'a permis de dégager des thèmes et des sous-thèmes en lien avec mon hypothèse et de les questionner à la lumière du cadre théorique.

Puis une analyse horizontale m'a permis de découper chaque corpus en thèmes (les problèmes techniques, la question de l'environnement familial, les activités pédagogiques, etc...). Après quoi l'analyse transversale a donné lieu à des regroupements thématiques issus des différents entretiens, laissant à voir les points de convergence ou de divergence, ainsi que la complémentarité des opinions sur certains sujets.

Ces regroupements thématiques ont alors été reliés aux éléments du cadre théorique afin de les éclairer, de leur donner du sens et d'interpréter les données sans extrapoler à

partir de faits individuels, mais pour concevoir modestement des pistes de réflexion sur le maintien de la motivation chez l'apprenant pendant l'EAD.

Enfin, les questionnaires sont venus compléter ces données, en apportant des quelques indicateurs numériques et en donnant la parole à d'autres partenaires : les apprenants et les familles.

## **Chapitre 6. Les questionnaires, méthodologie et analyse des données**

Pour faire émerger les ressentis sur l'EAD et sur la motivation au cours de cette période, des questionnaires ont été soumis à onze apprenants et leurs familles ainsi qu'aux enseignants de l'équipe FLSCO de l'IFS. Précisons qu'il s'agit de ce que Viau appelle un « questionnaire maison » qui « a pour but de juger de l'état des différentes composantes de la dynamique motivationnelle », il « se distingue du questionnaire dit standardisé que l'on trouve dans les ouvrages scientifiques en ce qu'il n'est pas soumis à un long processus de validation » (Viau, 2009 : 110). De même, en ce qui concerne le mode d'analyse, nous avons repris les suggestions de Viau : « mesurer une moyenne ne serait pas appropriée, car le nombre d'élèves est trop petit. Il est préférable d'inscrire à côté de chaque élément de l'échelle le nombre d'élèves qui l'ont choisi » (2009 : 105), les tableaux qui ont contribué à l'analyse des faits seront donc fournis en annexes.

Au niveau formel, nous avons utilisé Google Questionnaire et nous avons eu recours à l'échelle de Lickert.

« Universellement utilisée dans les questionnaires de motivation [...] elle a été inventée par le psychologue Rensis Lickert (1903-1981). [...] Elle permet de transformer des questions “qualitatives” en données numériques (quantitatives) faciles à traiter en statistiques. En général, il y a une graduation en cinq échelons, quantitativement codés de 1 à 5 » (Fenouillet & Lieury, 2019 : 74).

L'utilisation de l'échelle de Likert nous a paru judicieuse dans la mesure où elle permet à la personne interrogée d'exprimer son opinion (notamment son accord ou désaccord) de manière nuancée, selon des degrés qui vont du moins fort au plus fort.

## ***1. Le questionnaire pour les enseignants***

Le questionnaire à l'attention des enseignants (Annexe 9) comporte deux sous-ensembles, le premier (question de 1 à 7) vise à mettre à jour l'opinion de l'enseignant sur l'EAD et son ressenti sur la motivation des apprenants. Tandis que la fin du questionnaire concerne l'enseignant lui-même : sa propre motivation et ses pratiques. Cela nous paraît essentiel car Viau affirme que l'enseignant est un modèle et qu'il peut « inspirer ses élèves en leur démontrant un grand intérêt pour sa matière et pour l'apprentissage » (2009 : 151).

L'enseignant est d'abord questionné sur les activités pédagogiques et les supports qui semblent avoir motivé les apprenants pendant les temps de travail asynchrone (en autonomie à la maison) et pendant les temps de travail synchrone (sur Zoom meeting). Les réponses à ces questions se déclinent sur une échelle à cinq points : *pas motivant / peu motivant / ni motivant ni démotivant / motivant / très motivant*. Le troisième point se veut neutre, en effet l'enseignant doit avoir la possibilité d'exprimer une neutralité s'il n'a pas perçu d'effet particulier. Ceci est d'autant plus important que l'enseignant a une perception moins fine de ses apprenants par écran interposé. « En classe, on [...] saisit les visages fermés, les sourires complices, les corps qui s'avachissent sur les chaises, bref pour l'enseignant, l'observation de la classe est un outil précieux pour comprendre ce qui se joue pour l'élève, mais aussi entre les élèves » (Lecerf-Lhomme, 2021 : 58). Or en distanciel, cette observation est appauvrie, comme nous l'avons vu précédemment, car il est plus difficile d'évaluer la motivation des élèves. L'enseignant ne peut embrasser le groupe du regard et peut être perturbé par sa propre image. Enfin, il ne sait pas exactement ce que l'apprenant regarde. Ceci complique le décryptage du langage corporel des élèves. Il était donc nécessaire dans le questionnaire de laisser aux enseignants la possibilité de signifier qu'ils n'ont pas perçu de motivation ou d'amotivation. Par ailleurs, ils peuvent aussi préciser s'ils n'ont pas utilisé l'outil mentionné en cochant « Non utilisé ».

Les activités sur lesquelles les enseignants doivent se prononcer ont des caractéristiques diverses. Il s'agit de repérer si le support utilisé a une incidence sur la motivation, tout en ayant en tête que plusieurs variables (type de feedback, type d'activité) sont en jeu au sein de chaque activité et que cela introduit un biais méthodologique. Il nous faudra donc faire preuve de prudence dans l'analyse. Mais les réponses, une fois mises en perspective avec les autres données recueillies, permettront peut-être d'observer une corrélation entre le type de feedback et la motivation. Pour analyser les données, nous noterons le nombre d'occurrences pour chaque réponse dans un tableau, tout en n'oubliant

pas la limite principale de ces questions : elles se basent sur le ressenti de l'enseignant et sur les retours que lui ont fait les apprenants, ce qui constitue un type de données imprécis de l'ordre de « l'impression ».

Puis il est demandé aux enseignants de quantifier les comportements attestant d'un décrochage attentionnel ou d'une attitude qui n'est pas tout à fait celle attendue chez l'apprenant. Pour être le plus précis possible, des quantités sont proposées dans les réponses : *Jamais / Très rarement -1 à 5 fois pendant l'EAD / Rarement- 5 à 10 fois pendant l'EAD / Parfois -1 à 5 fois par semaine/ Souvent -5 à 10 fois par semaine / Très souvent, tous les jours*. Cette question permet de mesurer de manière plus précise l'occurrence des décrochages, thème qu'on aura peut-être plus de difficulté à faire émerger lors des entretiens avec les enseignants.

Une cinquième question suggère à l'enseignant d'évaluer la motivation des apprenants sur un axe temporel puisqu'il s'agit de comparer leur motivation en début et en fin d'EAD. L'échelle sur cinq points utilisée précédemment a été conservée (*pas du tout motivé / peu motivé / ni motivé ni démotivé / motivé / très motivé*) pour assurer une continuité cognitive à la personne interrogée et lui éviter de devoir s'approprier trop d'échelles différentes au cours d'un même questionnaire. Le tri à plat permettra d'observer si la motivation semble s'être maintenue, a décliné ou a augmenté au fil du temps. En outre, un tri croisé pourra évaluer s'il existe une corrélation entre la motivation des apprenants et celle de l'enseignant. Car plus tard, l'enseignant retrouvera cette interrogation portant cette fois sur sa propre motivation. Il doit se prononcer sur le même axe vertical que celui des apprenants en comparant sa motivation en début d'EAD et en fin.

Suivent deux questions ouvertes pour approfondir les précédentes : déterminer un aspect motivant et un aspect démotivant de l'EAD. Après quoi, la question finale cherche à savoir si l'enseignant a adapté son enseignement en proposant des activités plus personnalisées aux apprenants ou plus axées sur l'environnement personnel de chacun. Dans ce cadre, une échelle à six points est proposée (*Pas du tout d'accord / Pas d'accord / Plutôt pas d'accord / Plutôt d'accord / D'accord / Tout à fait d'accord*) pour que l'enseignant se positionne de manière positive ou négative et qu'il puisse s'exprimer sur une échelle assez fine. Ici, l'enseignant évoque sa pratique en donnant son opinion, si bien qu'aucune réponse neutre n'est possible.

## 2. Le questionnaire pour les apprenants

Viau explique que « le sondage permet [...] d'analyser la situation de façon objective en vérifiant auprès de ses élèves, non seulement les éléments de son enseignement qui les démotivent, mais également ceux qui favorisent leur motivation » (2009 : 100). Par ailleurs, il souligne que cela permet « aux élèves de s'exprimer et de faire connaître leur avis sur différents aspects de l'enseignement qu'ils reçoivent » (2009 : 100). Nous avons donc suivi les préconisations de Viau, en demandant aux élèves de remplir un questionnaire (Annexe 10) de manière individuelle. Nous le leur avons soumis sur ordinateur, la dernière semaine de l'année scolaire, semaine pendant laquelle ils ont pu revenir une journée à l'école en présentiel. Ils y ont répondu de manière synchrone mais individuelle. Afin de les impliquer et de donner du sens à cette activité de sondage, nous leur avons parlé « de l'objectif poursuivi, de l'importance de leur collaboration, de la confidentialité des résultats » (Viau, 2009 : 101). Nous avons lu les consignes ensemble et des questions sur la compréhension de consigne ont émergé.

Le questionnaire comporte deux sous-ensembles : le premier porte sur les activités réalisées pendant l'EAD, soit en classe virtuelle, soit à la maison en autonomie. Tandis que le second cherche à repérer le type de motivation de l'élève (intrinsèque, régulée, etc). La première partie sollicite l'opinion des apprenants sur les activités réalisées pendant l'EAD, ce sont des questions fermées qui utilisent l'échelle de Lickert. Ici des items plus souples que pour les adultes apparaissent, en ce sens que les apprenants peuvent exprimer une opinion neutre. Cela se justifie par le fait que certaines activités sur lesquelles ils doivent se prononcer sont courtes et ont été réalisées de manière occasionnelle, si bien qu'elles peuvent ne pas avoir suscité ni motivation, ni démotivation. Les élèves de cet âge n'étant pas familiarisés avec ce type de questionnaire, toutes les questions étaient écrites en français et en anglais, dans le but d'éviter les incompréhensions. Par ailleurs, j'ai formalisé une échelle qui reprend le vocabulaire utilisé par les apprenants au quotidien pour exprimer leurs goûts, afin qu'ils se sentent vraiment concernés et à l'aise dans l'univers de ce questionnaire. L'échelle se décline donc ainsi :

Je n'ai pas fait ça // I did not do that.	C'était nul. // It was bad.	C'était pas terrible. // It was a bit lame.	Je n'ai pas d'opinion. // No opinion on it.	C'était bien. // It was good.	C'était super. // It was really good.
--	--------------------------------	--	--	----------------------------------	--

Pour analyser les réponses, nous les avons recensées dans un tableau (voir Annexe 11), au sein duquel, les activités pédagogiques questionnées sont regroupées par aspect (ludique, traditionnel, favorisant les « révélations de soi », etc), pour tenter de mettre à jour la perception des élèves sur les activités. Leur paraissent-elles motivantes ? Les apprenants évaluent leur motivation pour des activités ludiques (rébus, jeu du petit bac, les devinettes sonores, etc). Puis ils se prononcent sur des activités scolaires traditionnelles : lecture, langage oral à partir de support visuel et exercices divers sur la langue (en format papier). Enfin, ils donnent leur avis sur des activités où les « révélations de soi » sont prépondérantes (“voir des photos de moi”, “voir des photos de mon professeur”). En effet, lors d’une séquence d’enseignement sur l’imparfait, l’activité de découverte comprenait des photos de l’enseignant durant son enfance tandis que le lendemain, les apprenants découvraient des photos d’eux quand ils étaient petits (photos que demandées à leur famille sans le leur dire) pour les décrire à l’imparfait. Evaluer cette activité chercher à vérifier l’hypothèse selon laquelle les « révélations de soi » ont un impact favorable sur la motivation pendant l’EAD.

De plus, certains items questionnent la motivation suscitée par les activités pédagogiques où l’autodétermination de l’apprenant peut se déployer tout en s’inscrivant dans un cadre. Ainsi l’activité « faire une vidéo » ou « inventer un personnage » offre aux apprenants une part importante de créativité. Il s’agit pour eux de créer une vidéo sur un thème, leur offrant une ‘oasis d’auto-détermination », terme explicité dans le chapitre 2 (1), ou de créer un personnage, de déterminer son prénom, son apparence ainsi que différents aspects de sa vie. S’ajoutant à cela, une autre activité est évaluée : l’échange d’information. Il s’agit d’un travail au cours duquel les apprenants sont amenés à échanger des informations qu’ils ont reçues par courriel avec un partenaire. Des salles de travail en binôme sont créées de manière virtuelle et les partenaires communiquent pour remplir un tableau avec les informations qu’ils obtiennent de leur camarade. Cette activité vise la collaboration et l’interaction entre apprenants, sans que l’enseignant ne soit présent dans la salle de travail virtuelle. Cet item du questionnaire cherche donc à mesurer l’impact de la coopération sur la motivation pendant l’EAD.

Après avoir interrogé les apprenants sur des activités pédagogiques spécifiques, une question ouverte leur demande de citer l’activité qu’ils ont préférée pendant l’EAD, ce format ouvert leur laisse la possibilité d’exprimer des idées propres, tandis qu’avec les questions fermées, il s’agit de repérer si des tendances émergent. Puis les dernières

questions portent sur le style motivationnel à travers l'interrogation « Pourquoi travailles-tu à l'école ? ». Il s'agit de faire émerger le type de motivation de l'apprenant (intrinsèque, extrinsèque, etc), chaque item étant lié à type de motivation (tableau Annexe 12). Un tri croisé des informations vérifiera s'il existe une corrélation entre la motivation autonome (intrinsèque et identifiée) et les ressentis de l'apprenant pendant l'EAD.

Précisons qu'une des limites de ce questionnaire est la rapidité avec laquelle les élèves l'effectuent, certains ayant tendance à vouloir terminer rapidement. Par ailleurs, le nombre d'apprenants interrogés est restreint (onze) et ne permet pas d'obtenir des tendances qui seraient généralisables.

### ***3. Le questionnaire pour les parents***

Enfin, il m'a paru essentiel de questionner les parents car étant aux côtés de leur enfant, ils ont une position privilégiée pour percevoir si ce dernier rechigne à faire son travail ou s'il montre peu de motivation à se joindre aux Zoom Meetings. C'est pourquoi un questionnaire court (comportant six questions et un espace de commentaires à retrouver en Annexe 13) a été proposé aux familles des onze apprenants sondés précédemment. Cependant, moins de la moitié des familles ont répondu (cinq) et cela constitue une première limite dans l'exploitation des données.

Dans ce questionnaire, les familles doivent comparer la motivation de leur enfant en EAD et en présentiel puis évaluer cette motivation sur un axe temporel (déclinant avec le temps ou changeant selon les jours). A travers d'autres questions ouvertes, les parents peuvent citer un point positif puis un point négatif de l'enseignement à distance. Après quoi, les familles expriment l'effet de certaines activités pédagogiques sur leur enfant, pendant les temps de travail en autonomie et pendant les Zoom Meetings. Suite à cela, on leur demande de se prononcer plus généralement sur le ressenti de leur enfant sur des aspects plus transversaux. Il s'agit de vérifier si l'enfant semblait heureux de voir ses camarades et son enseignant en visioconférence, si les Zoom Meetings l'ennuyaient, s'il était intimidé de devoir communiquer par le biais d'un écran et s'il était heureux de partager son environnement personnel. Notons une limite de ces données : si les familles accompagnent leurs enfants pendant l'EAD, les ressentis de ces derniers sont très personnels. De surcroît, il se peut que les parents surinterprètent ce qu'ont vécu leurs enfants ou donnent leur avis propre sur ce qui est bon ou pas pour lui. C'est donc aussi leur

opinion qu'ils expriment de manière plus ou moins consciente quand ils évaluent si telle ou telle activité a eu un effet positif ou pas sur la motivation de leur enfant.

L'ensemble de ces questionnaires cherchent à donner une vision globale de la motivation pendant l'EAD en sollicitant différents acteurs et en scrutant différents aspects de cette formule d'enseignement. Ils complètent les entretiens et les observations de séances enregistrées sur Zoom Meeting pour fournir des données sur les difficultés rencontrées et sur la façon de les surmonter ainsi que sur la motivation des apprenants. L'analyse qui va suivre fera état des réussites et des limites de l'EAD et tentera de manière modeste de dégager des principes pour maintenir la motivation des élèves envers le Français Langue de Scolarisation, lorsque l'école se déroule à la maison.

## **Partie 3**

-

**Analyse des données : Difficultés, réussites et principes  
pour maintenir la motivation des apprenants**

Suite au confinement, Lecerf-Lhomme s'interroge : « Comment, à distance, faire cours comme en classe, alors qu'on ne se voit pas, qu'on ne passe pas dans les rangs pour lire derrière l'épaule de l'élève » et qu'on est « chacun chez soi [nous], dans un espace souvent petit, ne permettant pas toujours de s'isoler ? » (2021 : 7). Ce qu'elle soulève ici, c'est à la fois les difficultés qu'ont traversées les enseignants et les apprenants lors de l'EAD mais aussi le désir de poursuivre les apprentissages quand bien même les conditions étaient transformées et perturbées. C'est pourquoi avant de dégager les principes pédagogiques qui pourraient nourrir et maintenir la motivation en distanciel, il nous faut d'abord comprendre les obstacles rencontrés, mais aussi dresser l'inventaire des réussites inattendues apparues dans ce cadre. A partir de là, nous pourrions comprendre comment relever les défis du distanciel.

## **Chapitre 7. Les difficultés relevées pendant l'EAD**

A l'heure d'entamer la réflexion sur les difficultés qui ont émergé pendant l'EAD, citons cette enseignante de FLSCO qui en entretien explique : « D'abord, la préparation des activités est chronophage, et puis il y a la correction qui n'est pas faite sur le moment mais qui est décalée. Et certains problèmes techniques, [...] des liens Zoom qui ne fonctionnent pas au moment où tu veux, ou le signal est trop faible, ou ils ont perdu la connexion, ou ils ont perdu le mot de passe. » On perçoit à travers ses propos que la complexité est multiple et se niche dans des domaines variés : dans l'aspect technique, sous l'angle pédagogique avec un feedback qui n'est plus immédiat et un temps de préparation augmenté. Pour saisir l'ensemble de ces obstacles, il nous faudra distinguer ceux qui sont liés à l'environnement familial et ceux qui découlent du bouleversement des modalités pédagogiques, ainsi que les obstacles à la motivation.

### ***1. Les difficultés liées à l'environnement***

Comme l'indique Viau, les facteurs influençant la motivation peuvent être externes, aussi convient-il de comprendre ce qui, dans l'environnement des apprenants, a pu jouer en défaveur des apprentissages. Nous évoquerons ici les éléments qui ont perturbé la concentration des élèves, ainsi que les éléments de l'environnement familial et les soucis techniques qui sont devenus des obstacles au quotidien.

### ***1.1. Les problèmes de concentration face à l'écran***

Via nous enseigne qu'une manifestation de la motivation réside dans l'engagement cognitif qui se déploie dans l'attention et la concentration, c'est pourquoi il nous faut faire état des difficultés rencontrées dans ce domaine pendant l'EAD. Comme nous l'avons vu avec Praud-Marec, le système d'attention « volontaire endogène » est nécessaire pour les apprentissages. Or face à l'écran, l'enfant fait habituellement l'expérience d'une attention captée. La classe virtuelle crée donc une situation inédite pour lui : il est face à un écran mais doit mobiliser son attention « volontaire ». Il s'avère que c'est une difficulté première relevée par les enseignants de FLSCO interrogés. P-K explique ainsi : « Une des difficultés en EAD, c'est la continuité de la concentration sur la séance, certains élèves pouvaient facilement être distraits par ce qui se passait autour d'eux. [...] Ramener l'attention c'est encore plus difficile qu'en classe ». Elle ajoute que cette modalité « demande à l'enseignant et aux élèves une très grande concentration ». Ce que Lecerf-Lhomme confirme : « Le cours en classe virtuelle est beaucoup plus dense qu'un cours 'normal' » (2021 : 30).

Pour l'apprenant, il est donc difficile d'être à la fois face à un écran (qui ne requiert pas la passivité d'un dessin animé) et d'être dans un lieu (une pièce de la maison) qui n'est généralement pas uniquement dédié au travail. P-G en cite quelques travers : « la petite sœur passe à côté, l'autre va sortir son jouet, l'un est parti de sa chaise, [...] à la moindre situation où on les perd, c'est plus difficile de les ramener ». Cela apparaît aussi dans les résultats du questionnaire soumis aux enseignants (cf. Annexe 15). De surcroît, P-K explique que rester statique devant un écran pendant toute la durée d'un cours est très complexe : « rester figé pour certains [...] c'était impossible [...], ils devaient bouger ». Ce que confirme P-F : « Je pense que le problème c'est qu'ils ne peuvent pas bouger. En classe, tu les fais venir au tableau, aller chercher les cahiers. Et ça anime. Une demi-heure devant un écran c'est long ». Dörnyei admet que cela est problématique : « La plupart des écoliers sont dans la phase la plus active de leur développement physique et il est extrêmement difficile de passer la majeure partie de la journée de travail pratiquement immobile<sup>14</sup> (2001 : 73) ». P-L explique de surcroît que l'enseignant ne peut pas ramener leur attention de la même façon : « C'est plus compliqué pour les enfants de rester attentif face à un écran qu'en classe où on peut les interpeller plus facilement ». Par ailleurs, le

---

<sup>14</sup> Notre traduction pour : « most school learners are in the most active phase of their physical development and it is extremely difficult to spend most of the working day practically motionless »

cours se faisant à domicile et souvent dans la chambre, l'attention de l'enfant est captée par son environnement, ce qui n'est pas propice à la concentration.

Les observations de séances confirment cela, certains élèves ne parviennent pas à rester concentrés. Dans la séance de P-B (Annexe 3), l'Apprenant C se déplace quatre fois, éteint sa caméra et son micro huit fois, écrit quand cela n'est pas demandé, apporte un jouet puis un insecte dans un bocal. Dans les questionnaires, un des élèves évoque cet écueil : « Pendant le Home-Based-Learning, c'était facile de me déconcentrer parce qu'il y a tes jouets qui sont à côté de toi. Le travail est ennuyeux<sup>15</sup> ». On pourrait conclure que l'environnement a un impact négatif sur la concentration. Pour autant, certains élèves parviennent à maintenir leur attention toute la séance, comme l'exprime P-K, « certains pouvaient rester sans bouger sans aucun souci ». On remarque ainsi leur persévérance, définie dans le premier chapitre comme la manifestation d'une dynamique motivationnelle fonctionnelle. Pour P-G, cela atteste du fait que les comportements habituels des enfants en classe se retrouvent de manière amplifiée à la maison : « Les élèves qui ont tendance à décrocher en classe, c'est pire à la maison [...]. C'est un peu le reflet de la classe mais avec une accentuation ». Les styles motivationnels des apprenants semblent donc accentués.

Par ailleurs, les ruptures attentionnelles sont aussi dues à des événements qui se produisent dans l'environnement. Les grilles d'observation des séances enregistrées l'attestent : des coupures Internet peuvent gêner la séance, des proches s'adressent à l'apprenant, entrent dans le champ de sa caméra ou font du bruit derrière lui. P-F explique que certains « sont dérangés, il y a la Helper qui cuisine derrière, et ils perdent leur concentration par rapport à leur environnement ». Elle évoque aussi des situations où un événement situé chez un apprenant peut perturber l'ensemble du groupe : « Des fois, ils sont tous dérangés par ce qui se passe sur l'écran d'un copain : A., son père va et vient tout le temps derrière lui, torse-nu. Donc forcément ça fait rire les CP. Tu vois un papa qui est à moitié tout nu. Surtout si c'est la fin de séance, alors là, ça les fait décrocher ».

Grâce aux grilles d'observation des séances enregistrées (Annexe 3), nous comprenons que l'environnement peut être un obstacle à la concentration, mais qu'il existe une difficulté supérieure : maintenir son « attention endogène volontaire » en classe virtuelle. Rester concentré face à l'écran n'est pas aisé pour tous les apprenants et cela

---

<sup>15</sup> Texte initial de l'apprenant : « Pendant le HBL c'était facile de me déconcentrer parce que il y a tes jouets qui se sont à côté de toi. Le travail est ennuyeux. »

dépend sans doute de leur type de motivation (intrinsèque, extrinsèque, etc.). Cela illustre l'idée de Bandura sur le déterminisme réciproque, la motivation et la persévérance de l'élève ont une répercussion sur les apprentissages qui eux-mêmes vont conduire à la réussite et donc à la motivation. Voyons à présent quel impact a l'environnement familial sur l'implication des apprenants pendant l'EAD.

### ***1.2. L'environnement familial***

Viau affirme que « Les enseignants savent bien qu'ils ont peu de contrôle sur certains facteurs : les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, à la société et à l'école » (2009 : 14). Et cela est encore plus prégnant en EAD, alors que l'élève et l'enseignant sont séparés géographiquement. Si en situation ordinaire, la famille est un facteur jouant sur la motivation de l'élève, l'ampleur du phénomène est augmentée lorsque l'enfant suit la classe au cœur de son environnement familial. Habituellement, la présence de l'enseignant a un impact fort mais celui-ci se trouve réduit lors de l'EAD au profit de la famille, car l'élève est chez lui. Le climat de la classe est donc partiellement influencé par le climat du domicile.

Cet aspect apparaît régulièrement dans les entretiens. P-K évoque un des apprenants avec lequel elle a eu « un souci [...] au niveau concentration et un cadre familial qui n'est pas serein », c'était « très très compliqué les zooms avec lui ». Elle explique qu'il y avait : « une vraie problématique familiale derrière », « il n'y avait pas de suivi, en fait je n'ai rien reçu pendant des semaines, [...] c'était très irrégulier ». Lecerf-Lhomme confirme cela, en France « la période de confinement a montré que les écarts se sont creusés entre les enfants accompagnés chez eux et ceux dont les parents n'étaient pas en mesure de le faire. Les parents doivent donc être informés [...] mais, pour davantage d'équité, être le moins sollicité possible sur le travail à faire » (2021 : 12).

Le rôle des parents s'avère surtout primordial quand les apprenants sont jeunes. P-L précise qu'elle avait besoin d'eux : « Pour les tout-petits, les parents doivent être dispos pour démarrer, voire pour certains pendant toute la durée de la séance ». Pour elle, la famille a un rôle central : « Les parents peuvent être un atout, [...] ils rappellent de se concentrer, de regarder l'écran, ils pallient aux problèmes techniques ». Mais elle ajoute que certains « n'ont pas tous suivi ni joué le jeu ». P-G confirme : « La place des parents est prépondérante chez les petits, surtout chez les CP et CE1. S'il n'y a pas un

environnement, un entourage qui est là pour vérifier ce qui est à faire, ce n'est pas la peine, ça part en vrille ». Lecerf-Lhomme affirme ainsi que « nombre d'élèves se retrouvent avec un travail à faire en autonomie, qu'ils ne parviennent à mener à terme parce qu'ils ne se sentent pas suffisamment accompagnés » (2021 : 84).

Bien que l'accompagnement des parents soit perçu comme une ressource essentielle pour les enseignants, leur présence devient parfois un inconvénient notamment pendant les séances en classe virtuelle. P-G évoque ainsi « la difficulté d'avoir les parents à côté », elle explique : « parfois ce n'est pas l'enfant qui répond mais c'est le papa francophone ». P-B mentionne le même type d'anecdote : « parmi les inconvénients, c'est aussi les parents qui à un moment donné ne comprenaient pas les règles. [...] On voit le micro qui se coupe, le gamin se retourne vers son père qui donne la réponse. [...] Il faut arrêter de vouloir tout contrôler, laissez-le faire des erreurs, c'est à travers les erreurs qu'on apprend. L'erreur fait partie du processus d'apprentissage ». Il rejoint ici Dörnyei sur la nécessité de dédramatiser l'erreur, de l'accueillir comme une trace d'apprentissage.

Pour P-F, la présence des parents pendant la classe virtuelle contrevient à l'instauration d'un climat scolaire : « tu sens qu'on sort de la classe dès que les parents sont à côté. Tu vois la petite M., elle ne savait pas la réponse parfois quand je l'interrogeais, alors elle regardait sa mère qui à ma connaissance ne parle pas français. La gamine est plutôt réactive en classe mais là, avec elle, je vois bien que la présence des parents ça complique les choses ». Le facteur familial devient donc prépondérant sur l'engagement des apprenants, plus encore qu'à l'école. Car un environnement serein et un suivi mesuré des parents contribuent de manière significative à l'engagement des élèves lors des séances en EAD.

### ***1.3. Les problèmes techniques***

Enfin, parmi les difficultés liées à l'environnement, les soucis techniques sont régulièrement évoqués comme facteur de démotivation ou de décrochage pendant les séances en classe virtuelle. P-L évoque « des problèmes de son, des problèmes techniques chez certains enfants et ça c'est vraiment frustrant pour eux, ils suivent mais on ne les entend pas, ils ne peuvent pas interagir [...]. Et ça, ça peut les démotiver si ça se reproduit ». Lecerf-Lhomme affirme ainsi que « même avec les meilleures précautions du monde, les difficultés de connexion peuvent générer des problèmes » (2021 : 30). Lors de

son entretien, P-B confirme que cela a une incidence sur la motivation : « Il y a plusieurs raisons qui font que les gamins décrochent parfois [...]. La première raison est matérielle : 'J'entends pas, ça se coupe'. Tu essayes de réexpliquer, ça recoupe encore. Ah, il est sorti du zoom suite à une coupure, ah, il revient dans la salle d'attente mais il n'arrive pas à accéder ». Au-delà des problèmes de connexion, P-F aborde un autre souci, celui de l'appareil utilisé : « j'avais toujours un mélange d'enfants sur téléphone ou sur tablette. Sur téléphone, tout est petit, c'est difficile pour eux de voir [...]. Et sur la tablette il y a des fonctionnalités qui ne marchent pas. Et parfois, j'ai eu du mal à me projeter sur comment ils voyaient l'écran. Parfois ils ont leur galerie avec les copains et ne voient pas le contenu. [...] Tu penses qu'il y a un problème de partage d'écran mais c'est la galerie qui cache les mots ».

Lecerf-Lhomme note que « Les difficultés techniques, finalement, ne sont pas différentes des difficultés que l'on peut rencontrer en classe quand le vidéoprojecteur ne marche pas, quand un insecte s'invite dans la classe ou que la neige se met à tomber. Ce sont les aléas du cours, c'est aussi ce qui le rend vivant » (2021 : 31). Pour autant, les enseignants se sentent plus démunis. P-K révèle : « Les problèmes techniques, moi ça me fait énormément stresser. Moi j'ai peur de les perdre. Quand tu as un problème, [...] broder en classe c'est pas un problème. Mais broder avec le support [numérique], c'est plus difficile ». En effet, les événements imprévus quand ils sont vécus en classe, peuvent être déconcertants mais l'enseignant ne se sent pas impuissant de la même façon, il peut accompagner les apprenants, leurs réactions lui permettent de prendre la température et d'adapter sa posture ou ses réponses. A distance, lorsqu'un tel événement survient, l'enseignant vit une double perte de maîtrise : une impuissance face à l'informatique et une méconnaissance de ce que vit le groupe dont il ne perçoit pas le ressenti. Les problèmes techniques peuvent donc être des facteurs de démotivation lorsqu'ils se produisent de manière répétée.

## ***2. Une temporalité et des modalités d'interaction différentes de la classe***

Si l'EAD a demandé la mise en place de modalités pédagogiques inhabituelles, cela a aussi modifié le rapport au temps, ce qui constitue un désagrément régulièrement mentionné dans les entretiens.

### ***2.1. La distorsion du temps***

Les enseignants notent qu'ils ont expérimenté deux distorsions du temps : un temps de préparation augmenté alors que les séances en classe virtuelle étaient plus courtes qu'en classe. Et des cours qui semblaient se dérouler plus vite, tout en ne permettant pas à la progression pédagogique de se déployer dans la même temporalité qu'en présentiel. P-C explique ainsi que la préparation représente un « énorme investissement pour 30 minutes et puis ça s'enchaîne ». P-B le confirme : « Les zooms, ça me demande beaucoup de temps de préparation. [...] En EAD, on travaille encore plus qu'en présentiel. [...] Le travail est colossal. [...] tu vois des notifications qui arrivent perpétuellement. » Pour autant P-K note ceci : « on avançait beaucoup moins qu'en classe », ce qui est aussi formulé par P-L : « On ne peut pas avancer aussi vite. Mais [il faut] faire plus de répétitions, réinvestir le vocabulaire, revoir ce qui a été appris la fois d'avant ». Faisant le même constat, P-F conclut : « Par rapport à ta progression, tu es obligé de revoir tes objectifs ».

P-K résume la situation ainsi : « On n'avait qu'une demi-heure de zoom, ça paraissait largement suffisant en termes de concentration mais on a moins avancé qu'en séance en classe ». Ainsi les temps de travail sont perçus de manière différente qu'à l'école : la classe virtuelle demande une préparation plus importante mais les apprentissages sont ralentis, ce qui peut contribuer à une perte de motivation chez l'enseignant et chez l'apprenant.

### ***2.2. Difficulté dans les interactions***

Au sein des difficultés liées à la temporalité, se nichent la durée des intervalles entre les prises de parole. Nous avons observé sur les enregistrements de Zoom Meeting qu'entre deux tours de parole, un silence parfois long s'installe. Alors qu'un intervalle moyen pour une conversation classique est de 200 millisecondes entre deux tours de parole, certaines interventions en classe virtuelle se produisent après une attente de plus de 25 secondes. Certes, un cours de langue nécessite des intervalles plus longs entre les interactions qu'une conversation ordinaire, mais en classe virtuelle, ces laps de temps se révèlent particulièrement longs. Pour P-O, cela constitue un frein aux interactions : « j'ai l'impression que leur donner la parole prend des heures et que les autres décrochent, surtout dans des groupes de huit. Le temps qu'ils allument le micro... ». P-C va dans le même sens : « Les enfants décrochent plus vite quand un camarade prend la parole, par rapport à la classe ». Lecerf-Lhomme confirme cela, « la gestion de l'oral étant plus

compliquée en classe virtuelle [...] pour que le cours soit intelligible, l'enseignant demande à tous de couper les micros et de "lever la main" pour signaler une prise de parole » (2021 : page 19). Ce qui l'amène à conclure : « Les interventions orales sont beaucoup moins fréquentes et le dispositif ne les rend pas aisées. [...] En terme relationnel, donc, le distanciel appauvrit les modes de communication » (Lecerf-Lhomme, 2021 : 65). P-G exprime ses regrets à ce propos dans son entretien : « Ce que je n'ai pas pu faire c'est les interactions entre élèves alors qu'en classe, avec des jeux, les élèves se parlent, se posent des questions. En zoom c'était à moi d'animer et de solliciter alors que quand on est en classe, ils interagissent entre eux, l'interaction est beaucoup plus développée entre eux ». Cela apparaît également dans un questionnaire enseignant comme l'un des aspects les plus démotivants de l'EAD pour les apprenants : « le manque d'interactions sociales ».

Par ailleurs, pour l'enseignant l'interaction avec les apprenants est visuellement plus complexe. Tout d'abord, « du point de vue organisationnel, cela demande à l'enseignant une attention extrême » (Lecerf-Lhomme, 2021 : page 19) car il faut « les relancer, n'oublier personne, solliciter même les plus silencieux, même si la galerie ne les montre pas » explique P-C. En effet, « en classe, on est là en chair et en os, on se voit, on s'entend, la communication est instantanée » (Lecerf-Lhomme, 2021 : 58). Mais à distance, « on ne peut pas passer dans les rangs vérifier le travail de l'élève, sa prise de note, on ne peut pas lire dans ses yeux 'Je n'ai pas compris' alors même que l'élève affirme que tout va bien, [...] on ne peut pas être à côté de lui, le rassurer d'un geste » (Lecerf-Lhomme, 2021 : 61). P-C évoque cette difficulté de ne pas voir tous les élèves : « Le problème de zoom, quand tu partages ton écran, tu as des élèves dans des petites fenêtres sur le côté (la galerie) mais tu ne les vois pas tous. S'ils sont trop nombreux, tu vois juste les 4 premiers [...]. On ne peut pas embrasser toute la classe du regard [...] alors qu'en présentiel on voit bien ce qui se passe dans la classe ». Un constat similaire est dressé par Lecerf-Lhomme : « Le virtuel empêche le regard, le contact direct qui, parfois, permet à l'élève d'oser participer » (2021 : 29). Ce qui induit une difficulté supplémentaire, exprimée par P-L lors de son entretien : « on a vite fait d'oublier quelqu'un surtout si c'est un enfant qui ne participe pas beaucoup, qui est assez passif. [...] La difficulté c'est de rester attentif à tout le monde, c'est un point de vigilance à avoir ». Idée aussi formulée par Lecerf-Lhomme : « La difficulté de la classe virtuelle est que les élèves peuvent rester passifs » (2021 : 29), c'est pourquoi il y a « un besoin d'échange permanent [...] » (*ibid*). Cela se voit au cœur des séances enregistrées, les enseignants

vérifient constamment que les apprenants suivent : « Vous voyez bien ? Vous y êtes ? Vous entendez bien ? »

Le passage par un média numérique rend donc les interactions moins naturelles en classe virtuelle, ce qui constitue une difficulté en cours de langue et notamment en FLSCO. De plus, à l'oral le feedback de l'enseignant n'est pas toujours entendu car un chevauchement de parole ne permet d'entendre qu'une seule émission. Or la question du feedback, nous l'avons vu dans notre première partie, est essentielle pour les apprentissages, c'est ce dont nous allons traiter à présent.

### ***2.3. La correction à distance***

Lecomte explique que les écoles efficaces aident les élèves à contrôler, comprendre, connaître leurs progrès et qu'ils « reçoivent immédiatement un feedback correctif et un nouvel enseignement quand ils rencontrent des difficultés » (2004 : 70). Le feedback permet aux apprenants de prendre connaissance de leurs réussites et de leurs erreurs et ainsi de progresser. Or les enseignants interrogés notent qu'avec l'EAD, la correction se fait a posteriori et que le feedback n'est plus immédiat. P-C explique : « Le fait de ne pas avoir la correction directe *in situ* est problématique. Dans la classe, [...] tu rectifies *in situ*. Alors que là, tu le vois après, quand ils vont t'envoyer le travail déjà fini, ah non ! il ou elle n'a pas bien compris la consigne. Bien sûr tu vas corriger et renvoyer la correction mais c'est pas sûr que l'enfant se l'approprie ou refasse l'exercice ou corrige son cahier par exemple ». P-F va dans le même sens lors de son entretien : « Les difficultés, je trouve que c'est la correction à distance ». En effet, les apprenants envoient le travail réalisé à l'enseignant qui le corrige et leur fait parvenir un feedback. Mais lorsque le feedback arrive à destination, par email ou par notification (sur Seesaw par exemple), l'élève est parfois passé à une autre activité, ou alors s'est déconnecté et va prendre connaissance de la correction bien plus tard. Par ailleurs, les élèves se corrigent peu. Le retour en présentiel a montré que les exercices n'avaient pas été corrigés sur les cahiers même lorsque la correction a été envoyée par l'enseignant. Laustriat explique que « des retours immédiats permettent [permettant] aux élèves de connaître leur performance, de s'adapter en fonction du résultat de leurs actions » (2015, 12). Dans les réponses des questionnaires remplis par les élèves, on note que les jeux en ligne sont vus comme très motivants, or l'une de leur caractéristique est le feedback immédiat en plus du côté ludique sur lequel nous reviendrons ultérieurement.

Une des limites de l'EAD réside donc dans l'arrivée tardive des feedbacks. Car nous savons que les récompenses informatives favorisent la motivation intrinsèque des élèves, c'est pourquoi la correction décalée dans le temps a une incidence défavorable sur leur motivation et sur leurs progrès.

### **3. Les nuisances motivationnelles**

Après avoir établi ce qui peut nuire à la motivation dans la temporalité de l'EAD, il convient de repérer ce qui peut être source d'amotivation ou de démotivation pour l'apprenant quand il travaille à la maison. Les enseignants pointent plusieurs aspects qui nuiraient fortement à la motivation : la solitude de l'apprenant, le travail scolaire traditionnel en autonomie et la lassitude qui s'installe au cours du temps.

#### **3.1. La solitude face au travail**

Parmi les besoins recensés par Ryan et Deci, le fait d'être relié aux pairs est primordial. Dans une perspective similaire, Viau affirme que l'élève poursuit des buts sociaux et vient à l'école pour se socialiser et faire partie d'un groupe. Or avec la formule de l'école à la maison, ces buts sociaux sont mis à mal. Il apparaît dans les entretiens d'enseignants que la solitude de l'apprenant est en effet un facteur de démotivation. P-B rend compte de ce besoin d'être présent les uns aux autres : « C'est plus compliqué que le présentiel. Il n'y a pas cette présence ». P-K explique qu'étant seuls, les élèves ont eu du mal à garder le rythme de travail qu'ils ont en classe, intégrés dans un élan collectif. « Je trouve que c'est très difficile de pouvoir maintenir la motivation pour le travail à la maison, [...] on avait gardé le même rythme qu'en classe, maintenu une même routine, [...] malgré tout on voyait bien que pour certains c'était compliqué de maintenir ce travail en autonomie ». Cela s'explique probablement par le manque d'émulation. Nous avons vu que pour Bandura la comparaison avec ce que font les autres contribue au sentiment d'efficacité personnelle, et pour Lecomte (chapitre 2, partie 1) l'observation d'enfants « talentueux » influe sur les élèves. Or en distanciel, le travail des autres est peu visible. P-G le remarque aussi : « Des enfants qui sont des élèves assidus en classe, ont parfois fait moins à la maison. [...] Parfois les activités n'étaient pas faites alors que quand ils viennent à l'école, les activités sont faites ».

### ***3.2. Les tâches scolaires traditionnelles***

Pendant l'EAD, il semble que les tâches scolaires traditionnelles (des exercices de grammaire par exemple) ont été réalisées avec moins de soin qu'en classe, attestant du manque de motivation des apprenants pour les réaliser. P-B en donne un exemple évoquant une apprenante : « Pour l'EAD je lui avais donné un document plus ou moins long, un dossier avec 30 pages pour assurer jusqu'à la fin de l'année, mais elle a perdu le dossier. [...] Elle n'était pas intéressée, elle était absente deux ou trois fois lors des Zooms ». Il explique que c'est une élève « qui doit travailler l'écrit, sur une table, l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, les points de langue qui sont plus ou moins... barbants. C'était trop scolaire, elle a décroché. J'aurais dû [...] garder un côté plus ludique mais ça ne faisait pas partie de mes objectifs et on était limité dans le temps ». P-B conclut : « Le fait de proposer des activités longues et écrites, c'est un truc que les gamins trouvent dur ». P-G, elle, note que le travail n'ayant pas été réalisé à la maison, elle a parfois dû écrire « un message aux parents pour expliquer que les activités données n'étaient pas des activités de détente ou facultatives mais que cela fait partie du travail obligatoire ». Enfin, P-C elle aussi, évoque le côté rébarbatif du travail scolaire traditionnel à travers une activité qu'elle a proposé aux apprenants. « J'avais demandé à ce qu'ils se dessinent [dans le futur] quand ils seront grands [...] où ils habiteront, avec les animaux domestiques qu'ils auront et à côté, ils devaient faire un petit texte. Et ça tu vois, c'était sympa, mais tous ne l'ont pas fait comme j'avais demandé. Les trois quarts oui. Mais certains l'ont rendu un peu bâclé, ils ont fait le dessin mais ensuite ils n'ont pas vraiment fait le petit texte. Ils ont écrit deux phrases ». On remarque qu'étant en autonomie et donc en quelque sorte en position de décider s'ils veulent faire l'exercice ou pas, certains élèves ont renoncé, ce qui s'explique sans doute par leur perception de la tâche comme étant peu intéressante pour eux. Dans l'exemple ci-dessus, ils ont réalisé le dessin, tâche apportant généralement un plaisir intrinsèque, mais la rédaction du texte a été jugée moins plaisante et cela a eu une incidence sur le choix de persévérer et de s'engager, comme l'indique Viau.

A ce stade, il est intéressant de se pencher sur les questionnaires des onze apprenants interrogés pour savoir comment ils ont perçu les tâches purement scolaires. Le tableau en Annexe 11 recense leur avis sur différentes activités et il apparaît que les tâches traditionnelles (lire seul en autonomie, faire des exercices sur le cahier, répondre à un questionnaire) sont effectivement perçues comme moins motivantes et ont été moins appréciées. Lors du tri croisé qui met en relation les types de motivation avec les activités appréciées, on remarque que des élèves ayant une forte motivation intrinsèque n'ont pas

forcément apprécié ces activités purement scolaires, tandis que des élèves ayant une très forte motivation extrinsèque à régulation intégrée<sup>16</sup> ou identifiée<sup>17</sup> semblent les avoir affectionnées. En effet, quand il s'agit d'évoquer l'activité qu'il a préféré, l'un de ces apprenants écrit : « J'ai préféré quand on a appris les différents temps de verbes » faisant référence à de la conjugaison, et un autre répond qu'il a trouvé super de faire les exercices sur le cahier. On perçoit qu'une motivation à régulation intégrée ou identifiée est un facteur qui permet aux apprenants de réaliser les tâches purement scolaires avec appétence. Mais globalement ces activités rencontrent moins de succès auprès des apprenants et peut-être ont-elles contribué à la lassitude ressentie qui fera l'objet de la partie suivante.

### ***3.3. La lassitude et le découragement***

Les questionnaires des enseignants montrent que la motivation a faibli dans le temps chez les apprenants (voir le tableau de leurs réponses en Annexe 14). En effet, Dörnyei (2001 : 71) indique que c'est une chose d'aiguiser l'appétit initial des étudiants, mais que lorsque l'action est en cours, une série de nouvelles influences (certaines positives et d'autres négatives) entrent en jeu et peuvent ternir la motivation de départ. C'est ce que P-C semble avoir expérimenté : « il y a eu un petit peu de relâchement mais c'était plutôt dû à la fin d'année [...]. Après plusieurs semaines à distance [...] tu sens qu'il y a un peu de lassitude et que c'est difficile de les stimuler de façon virtuelle ». On retrouve ici un élément soulevé par William et Burden sur l'impact du moment de l'apprentissage, confirmé par une des enseignantes : « je voyais une différence avec le zoom du mardi après-midi en fin de journée et celui du samedi matin. L'heure et les conditions changent la donne. C'était le même groupe mais ils étaient moins concentrés le mardi après-midi ». Par ailleurs, en ce qui concerne la motivation sur la durée, P-G précise : « Sur la ligne du temps, la participation et le dynamisme ont été moins forts. Entre les premières semaines et les dernières, on sentait que les élèves étaient beaucoup moins captifs qu'au démarrage, il y avait une lassitude ». P-B en atteste également : « On sent qu'il pourrait y avoir une perte de motivation s'il y a une forme de routine qui s'installe ». Cela est aussi formulé dans les réponses du questionnaire rempli par les enseignants. Ainsi pour l'item 'Si vous deviez

---

<sup>16</sup> « La régulation intégrée est totalement autodéterminée et se retrouve quand l'individu réalise une activité peu intéressante qui fait partie de ses valeurs profondes, comme par exemple le tri sélectif chez les écologistes » (Fenouillet et Lieury, 2019 : 81)

<sup>17</sup> La troisième forme est la régulation identifiée dans laquelle l'individu identifie l'activité comme ayant de la valeur pour lui.

citer un aspect démotivant pour les apprenants, quel serait-il ?', on observe la réponse suivante : « La lassitude d'être seul et de ne pas pouvoir interagir naturellement avec ses pairs ». Dans les questionnaires, trois familles (sur les cinq qui ont répondu) sont également plutôt d'accord sur le fait que leurs enfants se sont lassés des Zoom Meetings, tandis que deux autres familles ne sont pas du tout d'accord. Pour faire état des divergences d'opinion, notons toutefois qu'un enseignant exprime une hausse de la motivation chez les apprenants au cours du temps.

En ce qui concerne leur propre motivation, trois enseignants sur six ont estimé qu'elle avait baissé dans le temps. Cela apparaît dans les questionnaires ainsi que dans les entretiens. P-C confie : « Il y a eu des moments où j'ai été un peu découragée, parce que c'est énormément d'investissement ». P-L déclare aussi : « Moi j'avoue, à la fin j'étais moins motivée ». Dans la mesure où Viau affirme que la motivation de l'enseignant influe sur la dynamique motivationnelle des apprenants, penchons-nous sur les résultats des questionnaires (Annexe 14). Ils nous montrent en effet que la motivation de l'enseignant et des apprenants sont globalement corrélées, selon le ressenti des professeurs interrogés. Un seul enseignant déclare que les motivations des apprenants n'ont pas suivi la même évolution que la sienne. Alors qu'il est resté très motivé jusqu'à la fin de l'EAD, il a perçu une forte baisse de motivation chez les apprenants. Mais les autres résultats attestent plutôt d'une courbe similaire chez le professeur et ses élèves.

Parmi les difficultés majeures qui ont émergé pendant l'EAD à Singapour pour les apprenants de FLSCO, et qui peuvent constituer des facteurs externes de démotivation, on relève donc l'accompagnement familial qui a pu être trop faible par rapport aux besoins des élèves, les soucis attentionnels pendant les classes virtuelles ainsi que les problèmes techniques. Par ailleurs, il a fallu s'adapter à des modalités d'interactions de moindre qualité et à une distorsion de la temporalité classique de l'enseignement : des durées de séances raccourcies et pourtant longues en termes de capacité d'attention des apprenants, des temps de préparation augmentés et pourtant un ralentissement des apprentissages. Enfin, l'isolement, l'éloignement de l'enseignant et la difficulté de recevoir des feedbacks ont eu tendance à faire baisser la motivation des élèves au cours du temps et notamment pour des tâches typiquement scolaires.

## Chapitre 8. Les réussites et points positifs de l'EAD

Bien que l'EAD ait été source de difficultés, il convient de mentionner que des effets positifs ont été relevés et qu'une forme de renouveau pédagogique s'est opérée dans cette situation inédite.

### *1. Des rencontres sous format numérique*

Travailler à domicile a certes éloigné les protagonistes de la classe, mais le fait de se retrouver en classe virtuelle a souvent été vécu avec joie. De plus, l'autonomie procurée par l'isolement a aussi pu avoir un impact positif sur la motivation.

#### *1.1. La joie de se retrouver*

Si la classe virtuelle sur Zoom Meeting a été perçue comme frustrante à cause de la perte de qualité des interactions orales, elle a aussi été l'occasion de se sociabiliser alors que chacun était chez soi. Dans son entretien, P-K note : « Il y avait une certaine joie à être sur zoom, à se retrouver, à parler. Avec nos petits groupes, il y a quand même une bonne prise de parole des élèves et je pense qu'ils étaient contents de pouvoir s'exprimer et d'avoir ce temps-là ». De plus, il est parfois sorti des épisodes positifs consécutifs à des déconnexions, deux enseignants ont vécu une expérience similaire, que l'un d'eux évoque en ces termes : « Il y a une séance où [...] c'est moi qui ai perdu ma séance, ma connexion. Donc les élèves sont restés en zoom entre eux et le temps que je me rebranche, les élèves avaient discuté entre elles. Et elles étaient hyper contentes de pouvoir discuter sans la maîtresse. [...] On a perdu le fil mais c'était un peu comme une pause récréation et elles étaient hyper contentes. C'était drôle ». Avec cette pause sans professeur, les élèves ont vécu un temps de parole entre eux, libre du contrôle de l'adulte, comme pendant les récréations à l'école. Certains enseignants de l'IFS ont d'ailleurs institué cela, laissant les élèves se retrouver sur Zoom Meeting, après le temps de cours, pour une « récré virtuelle ».

La majorité des enseignants de FLSCO atteste de cette joie à se retrouver. « Ils étaient contents de venir en zoom pour se voir » (P-F). « Ils étaient contents de voir leurs camarades » (P-B). Les parents dans leur réponse aux questionnaires confirment également que les enfants étaient heureux de voir leurs camarades (5 familles - sur les 5 ayant répondu - sont tout à fait d'accord sur ce point) et qu'ils étaient heureux de voir leur enseignant (4 familles sont tout à fait d'accord sur ce point et une famille est d'accord). Enfin, un des apprenants questionnés sur ce qu'il a préféré pendant les classes virtuelles

écrit ceci : « J'aimais parler ensemble<sup>18</sup> ». C'est pourquoi Lecerf-Lhomme affirme que la classe virtuelle est un support « indispensable pour travailler en distanciel car il permet un lien réel » et « car il reconstitue l'espace-classe, les élèves peuvent communiquer entre eux, se retrouver, discutent, bref, ils retrouvent un lien social indispensable » (2021 : 10). Or nous avons compris avec Viau que les apprenants viennent aussi à l'école pour se lier avec leurs camarades, qu'ils ont des buts sociaux en plus des buts d'apprentissage. La classe virtuelle a pu remplir ce rôle.

### ***1.2. L'expression asynchrone en solitaire, un facteur de confiance***

Si les Zoom Meetings ont permis de se retrouver, d'un autre côté le fait d'être chez soi a suscité plus d'enregistrements en solitaire. En FLSCO, les enseignants ont régulièrement demandé aux apprenants de s'enregistrer en monologue continu sur support vidéo. Or cela semble avoir eu un impact très positif sur la confiance en soi linguistique notamment pour les élèves réservés. En effet, s'exprimer depuis chez soi a eu pour effet d'augmenter leur assurance et de diminuer leur anxiété. P-K l'explique : pour « certains élèves, les enregistrements Seesaw leur ont donné confiance dans la prise de parole ». En effet, alors qu'en classe les apprenants parlent devant un public et peuvent craindre le regard des camarades, à la maison ils sont seuls avec leur appareil. Ils s'enregistrent, peuvent vérifier leur production, la recommencer s'ils le jugent nécessaire, ce qui leur donne la perception de contrôlabilité du déroulement de l'activité. P-K explique : « Le mercredi, il y avait une routine d'écoute [...] et [il fallait] donner son opinion sur l'histoire : 'j'aime parce que, je n'aime pas parce que'. Et avec cette routine d'expression plus ou moins libre, j'ai trouvé que certains avaient pris confiance. Le gros point positif que je retire c'est ça, la prise de confiance dans la prise de parole cadrée mais ouverte ».

Une autre enseignante l'évoque également : « Cet élève que je n'entends pas en classe, tout à coup, je le découvre à l'aise chez lui, et j'entends sa voix. Il parle avec assurance comme s'il n'avait jamais été timide. C'est une découverte ». D'autres enseignants ont sollicité des enregistrements de lecture à haute voix. Ils expliquent que cela a été un gain de temps. En classe, quand un élève lit à haute voix et que sa lecture est hésitante, l'écoute peut être difficile à soutenir pour le reste de la classe. Quand la lecture à haute voix est enregistrée à la maison, chaque élève fait sa propre production sans craindre

---

<sup>18</sup> Texte initial de l'élève : « j'aimais parle ensemble »

le jugement des pairs. Le temps d'entraînement par élève augmente et les apprenants ne se comparent pas entre eux. Ainsi le monologue en continu et la lecture à haute voix gagnent à être effectués à la maison, sur enregistrement, même s'il faut bien sûr aussi entraîner les apprenants à parler en public.

### ***1.3. De nouvelles tâches pédagogiques, un enseignement 'dans' le numérique***

Le fait de devoir travailler de la maison et d'utiliser le numérique comme média a modifié les pratiques et a donc amené les enseignants à faire des demandes inédites à leurs élèves. Ainsi les élèves de cycle 3 ont écrit des courriels pour communiquer avec leurs enseignants, rendant fort utile la séquence sur la rédaction d'un email et déployant ainsi une perspective actionnelle effective en cours de FLSCO. Ils ont aussi réalisé des vidéos pour présenter leur sport ou leur jeu préféré, créer des tutoriels sur une recette de leur pays d'origine, ils ont publié des mini-exposés sur des murs collaboratifs et ont rédigé des commentaires sur les productions de leurs camarades. Ils ont travaillé sur des textes en écriture collaborative avec des documents partagés, chacun chez soi. Or toutes ces tâches ont permis l'expression de soi. Les élèves ont pu, à travers différents médias, donner leur avis, parler de leurs origines, faire découvrir un aspect de leur vie à leur camarade.

Plus largement, il semble que les enseignants aient réussi à dépasser le simple fait d'enseigner avec les moyens numériques pour entrer dans une autre modalité pédagogique « former dans le numérique », c'est-à-dire :

« essayer d'ouvrir la classe à la vie numérique, en optant par exemple pour des modalités de travail collaboratif, en encourageant les relations interpersonnelles entre apprenants, en privilégiant les échanges avec des personnes extérieures à la classe, en orientant les séances de cours vers des activités de création, en ouvrant la classe vers de nouvelles temporalités et spatialités, bref, c'est s'appuyer sur les technologies numériques et l'analyse de leurs usages pour essayer de faire évoluer la forme scolaire (Soubrié, 2019 : 35).

A cet égard, l'EAD s'est révélé positif car les enseignants ont vu évoluer leurs pratiques, et les nouvelles formes pédagogiques expérimentées sont restées même lorsque l'enseignement a repris en présentiel.

## **2. La sécurité ressentie d'être chez soi**

Par ailleurs, si travailler depuis chez soi a pu être difficile à organiser, la sécurité ressentie par les apprenants comme par les enseignants a aussi été évoquée. « Le distanciel est rassurant. Dans un cadre familial, avec une contrainte horaire moindre, puisqu'il n'y a plus à se déplacer, [...] certains reprennent goût au scolaire » (Lecerf-Lhomme, 2021 : 78).

### **2.1. L'écran : une protection pour les élèves réservés**

En effet, pour certains élèves réservés ou qui ne sont pas à l'aise dans l'environnement scolaire, l'EAD a été vécu comme une période de tranquillité et de sécurité. L'écran a parfois été perçu comme une protection dans les interactions. Ainsi P-B évoque une apprenante : « j'avais une étudiante si timide qu'on ne l'entendait jamais en présentiel [...]. Cela dit, avec un casque, un écran et de ne pas avoir ce stress, j'ai remarqué qu'elle a un peu dépassé cette timidité. Et j'ai découvert une autre facette de cette étudiante ». P-K mentionne un cas similaire : « Chez certains élèves comme Sophie, il y a eu une montée en puissance. Justement en classe, elle est un peu timorée alors que c'est une excellente élève. Et en Zoom, je la trouvais plus détendue dans la prise de parole, je pense que l'écran l'a aidé à s'exprimer ». P-B conclut : « Les gamins face à un écran, ils changent d'attitude ». Lecerf-Lhomme l'explique ainsi : « le fait de ne pas être confronté physiquement au regard de l'autre peut aider les élèves » (2021 : 24).

### **2.2. Un meilleur investissement individuel avec le tchat privé**

La plateforme Zoom Meeting permet de communiquer à l'écrit à travers le Tchat lors des visioconférences. Plusieurs options sont possibles : l'apprenant écrit à tous les participants ou à un seul. Or cet outil a volontiers été utilisé pendant l'EAD. En classe lorsque les enseignants requièrent une réponse courte à la fois écrite et collective, ils utilisent l'ardoise. Sur Zoom Meeting, ils ont eu recours au Tchat, demandant aux élèves de leur adresser les réponses en message privé. Il semble que cette modalité de réponse ait donné des résultats positifs.

P-F en atteste : « Il y a des exercices qui ont très bien marché : les vrai ou faux. [...] Ça, c'est l'exercice qui ne marche pas très bien en classe car ils regardent un peu ce que fait le voisin mais là finalement, il y avait un meilleur engagement. Ça marchait mieux à la maison qu'en classe ». P-K évoque également l'utilisation du Tchat pour « des petits

rituels de devinette ou de rébus [...] et chacun me mettait en tchat privé la réponse. Ça, ça marche bien ». P-B évoque des raisons à cela : « Certains [...] se sentent un peu inférieur et ont peur de participer, mais face à un écran [...] ils ne voient pas les autres camarades, ou seulement les autres qui écrivent ». Lorsqu'il existe une compétition et une comparaison entre apprenants, nous l'avons vu dans le cadre théorique, cela nuit à la motivation notamment pour les élèves qui manquent d'assurance. Avec l'utilisation du Tchat privé, seul l'enseignant prend connaissance des erreurs des élèves, les apprenants ne savent pas ce que les autres ont écrit et cela freine l'effet de comparaison. Pour les plus fragiles, cela a un effet rassurant et leur engagement s'améliore. Laustriat explique en effet que l'un des buts prioritaires des individus dans les contextes d'accomplissement, tels que l'école, est de « développer ou manifester - à soi ou aux autres - une compétence élevée et d'éviter de paraître incompetent » (2015 : 18). Covington & Roberts affirment également que l'élève cherche à « protéger les perceptions de ses propres capacités<sup>19</sup> » (1994 : 161).

L'enseignant lui-même pouvait répondre à l'oral ou par Tchat privé pour donner un feedback immédiat. L'utilisation d'appréciations positives ou d'émojis (un pouce levé, un bravo, un feu d'artifice, un smiley) ont permis à l'enseignant de répondre avec vélocité lorsque les productions d'élèves s'enchaînaient et étaient réussies ce qui a eu également un impact positif, car « un enseignant qui souligne la qualité du travail d'un élève facilite le développement du sentiment d'efficacité » (Lecomte, 2004 : 66).

### ***3. Différenciation, autonomie, flexibilité et outils motivants***

Un des avantages de l'EAD, mentionné par les enseignants, est aussi l'autonomie et la flexibilité dans les apprentissages pour les apprenants, rendus possibles par le fait qu'une partie du travail est réalisée de manière asynchrone.

#### ***3.1. Un rythme adapté à chacun***

Un facteur externe de motivation, mentionné par Viau, est l'école. Dans le cas de l'EAD à l'IFS, ce facteur tient une place essentielle dans la mesure où l'établissement a souhaité conserver un enseignement de qualité et a donné des directives précises et strictes aux enseignants. Grâce au semainier publié le dimanche soir notamment, les apprenants

---

<sup>19</sup> Notre traduction pour : « protect self-perceptions of ability »

ont pris connaissance des tâches à réaliser pour la semaine et ont pu s'organiser avec plus de souplesse. P-C en fait état dans son entretien, évoquant ce côté positif, à savoir « la flexibilité dans les apprentissages, puisqu'ils [les élèves] peuvent avancer à leur rythme. Certains ont fait les exercices dans la journée, d'autres préfèrent les faire sur deux jours par exemple ». Un apprenant mentionne un aspect motivant du distanciel : « Ici on se lève à l'heure qu'on veut. Je fais mon travail le matin et l'après-midi je peux aller jouer ». L'EAD en école élémentaire permet à chacun d'adopter un rythme qui lui convient. Et de ce fait, l'école devient plus flexible.

Lecerf-Lhomme évoque également le cas d'une élève qui avait du mal à suivre le rythme en classe et pour laquelle l'EAD s'est révélé positif. « Lorsque le confinement arrive, les habitudes de travail d'Elina deviennent des atouts. Le temps est ralenti et cela lui convient mieux. Elle ne se sent plus perpétuellement en retard. Mieux, elle est en avance. Rendre ses devoirs par courriel lui permet d'avoir un retour personnalisé dont elle se saisit et elle ose poser les questions quand elle ne comprend pas, sans se comparer aux autres » (2021 : 62).

Car le fait que chacun reçoive son travail à la maison permet aussi de différencier un peu plus les apprentissages. Or la différenciation et la personnalisation du processus d'apprentissage est l'un des « dix commandements pour motiver les apprenants » pour Dörnyei et Csizér (1998). Ainsi, P-C a apprécié le côté facilitateur des outils numériques en matière de différenciation : « Tu as une adaptation en fonction du niveau sur Seesaw par exemple, donc ça c'est un point positif ». De même, dans les questionnaires, les enseignants répondent qu'ils ont proposé des activités plus personnalisées en fonction de chacun et qu'ils ont davantage différencié selon les besoins des apprenants (4 réponses positives sur 6). Les apprenants peuvent donc adopter un rythme qui leur convient mieux et recevoir des conseils individualisés du fait de ne pas être physiquement intégrés dans un groupe qui avance à une allure donnée.

### ***3.2. Des outils favorisant l'autonomie et la collaboration***

Les outils numériques ayant globalement remporté l'adhésion des enseignants sont ceux qui ont favorisé l'autonomie, le côté ludique ou la collaboration.

Seesaw a été particulièrement plébiscité par les enseignants car les apprenants étaient autonomes dans son utilisation et donc dans leur travail. L'application, une fois

installée, est relativement intuitive et rapidement maîtrisée même par de jeunes élèves. L'apprenant reçoit des tâches à accomplir sur son application. Il lui suffit de cliquer sur un micro pour s'enregistrer, sur une caméra pour se filmer, sur un crayon pour écrire, puis d'envoyer son travail en appuyant sur un bouton. Ainsi l'élève n'a pas besoin de solliciter ses parents, de leur demander de procéder à un enregistrement puis de l'envoyer par mail. Cet outil a donc l'avantage de favoriser l'autonomie de l'élève. P-F en dresse un constat très positif : « Seesaw c'était très bien pour l'implication et la régularité des élèves. Ils ont été presque plus réguliers que pendant les weekends [en présentiel]. Les weekends, certains zappaient un peu leur travail. Mais là, le fait que ce soit dans le semainier sans doute, ça permettait d'être vraiment très régulier ».

De surcroît, certains supports numériques ont nécessité de la coopération. Bien qu'ils soient éloignés géographiquement, les élèves ont pu travailler en équipe grâce à différents sites ou applications. P-B en cite quelques-uns : « Quizlet, Kahoot, Wordwall. C'est hyper intéressant car ça permet aux gamins d'interagir entre eux et aussi de coopérer, collaborer pour faire le meilleur temps. Ils ont le sentiment d'appartenir à un groupe, de vouloir gagner. [...] Tu fais un Quizlet, tu vas voir comment la collaboration va se faire, c'est direct et concret. Et ça offre une motivation pour les enfants ». Lecerf-Lhomme, elle, préconise l'utilisation de murs collaboratif tels que Padlet. « Le mur collaboratif, permettant l'apport instantané des élèves, les fait entrer en action et en interaction, entre eux, avec l'enseignant, dans une connivence culturelle » (2021 : 29).

Enfin, certains supports numériques ont un côté ludique apprécié par les apprenants. De nombreux sites proposent de travailler sous forme de jeux, ce qui crée souvent un plaisir intrinsèque et participe à une perception positive de la valeur de l'activité. P-G explicite l'intérêt de ces supports : « Quizlet, Seesaw, Wordwall, pour les enfants ça donne l'impression que c'est du jeu, que le langage est accessoire, c'est le jeu qui les intéresse, donc ce sont des outils qui sont à privilégier avec des plus jeunes. Ils ne voient pas le travail qu'ils font ».

Si l'EAD a soulevé des problèmes, cela a aussi mis à jour de nouvelles opportunités, des réussites et des solutions pour mieux s'adapter au rythme des apprenants, éviter la compétition et favoriser la collaboration. A partir de ces constats et en analysant plus avant les données recueillies, nous allons tenter de dégager des principes pour nourrir et maintenir la dynamique motivationnelle des apprenants en distanciel.

## Chapitre 9. Éléments pour entretenir la motivation en EAD

Suite à l'EAD, Lecerf-Lhomme formule une question « Comment derrière l'écran, peut-on non pas recréer la salle de classe mais inventer un nouvel espace qui permette d'abolir la distance et de renforcer le lien entre l'enseignant et ses élèves, entre pairs, afin de susciter le plaisir et l'envie d'apprendre ? » (2021 : 7). A travers ce questionnement, on comprend qu'il est souhaitable de ne pas transposer la classe telle qu'elle se produit en présentiel, mais de créer un « nouvel espace » pédagogique motivant pour les apprenants. Pour ce faire, les enseignants de FLSCO stipulent que certaines conditions doivent être réunies. A cela s'ajoute de nouvelles modalités pédagogiques à exploiter ainsi qu'une ressource inattendue : le domicile et l'individu dans son contexte personnel.

### *1. Des conditions à respecter*

Pour que l'EAD puisse susciter le désir d'apprendre, les enseignants interrogés préconisent tout de même de respecter certaines conditions dans le but d'installer un climat serein et propice aux apprentissages.

#### *1.1. Les effectifs*

Tout d'abord, les effectifs sont une donnée importante, en effet Viau affirme que le climat de la classe est un facteur essentiel pour la motivation. Or en classe virtuelle, les interactions sont plus complexes à organiser et les tours de parole prennent plus de temps. C'est pourquoi le format « petit groupe » semble être une condition de réussite pour un cours de langue. P-C le mentionne dans son entretien : « Le zoom était adapté parce qu'on avait des petits groupes de 4 ou 5 élèves, ça permet vraiment des interactions et des échanges entre eux, avec un temps de parole suffisamment conséquent pour tout le monde ». P-G, elle, déplore le fait que selon le niveau, un effectif de huit élèves est déjà trop important : « Si cela avait dû continuer, j'aurais séparé le groupe pour que chacun ait plus de temps [...] de parler davantage. Ce qui est valable et possible à huit en classe nécessite d'être adapté, et d'avoir des groupes beaucoup plus petits en zoom ». Par ailleurs, elle préconise de connaître ses élèves : « C'est mieux si on peut connaître les élèves au préalable. Quand on les a déjà eus en classe et qu'on a eu l'occasion de les connaître, ça permet aussi de prévoir les réactions des élèves ». L'enseignant maîtrise alors mieux le climat de la classe.

### ***1.2. La formation de l'enseignant***

Une autre condition pour réussir l'EAD est la formation de l'enseignant. L'IFS a eu la chance de se préparer au distanciel grâce à deux jours d'exercice et cela est mis en avant par les enseignants : « L'entraînement des deux jours au mois de mai a été important » dit P-G. Par ailleurs, un des conseils donnés par P-C est le suivant : il faut « se former aux différents outils et n'en choisir que deux trois pour bien les maîtriser [...] disons trois outils différents qui apportent des choses différentes, que tu vas pouvoir utiliser de façon approfondie ». P-B confirme également que la formation sur les supports numériques est indispensable : « Il faut être à jour, les outils sont disponibles, variés, il y a tout ce qu'il faut pour un enseignement à distance, il y a des logiciels pour enregistrer, tu peux créer plein de trucs, créer des affiches, des BD à distance, faire des montages vidéo ensemble, faire des présentations ».

C'est aussi un conseil formulé par Lecerf-Lhomme : « Il faudrait, pour anticiper, que l'équipe s'entende sur deux ou trois supports au maximum, pour éviter la multiplication qui a perdu les familles durant le confinement » (2021 : 9) en France. Or l'atout de l'IFS a été d'homogénéiser les outils en utilisant un semainier identique pour tous les élèves et des logiciels faciles à prendre en main pour eux. Ainsi les enseignants se sont-ils coordonnés sur Seesaw par exemple afin que l'apprenant reçoive, sur un même compte, le travail proposé par les différents professeurs. Ici, le facteur externe que représente l'école, pour la motivation, s'est révélé crucial.

### ***1.3. La flexibilité éducative requise***

En plus des effectifs et de la formation, une autre condition est énoncée, l'enseignant doit se préparer pour faire preuve de « flexibilité communicative », expression utilisée par Gumperz en 1989 et reprise par Cicurel pour évoquer la capacité à s'adapter à son auditoire. Cicurel explique qu'il « s'agit de la faculté d'accepter une modification du tracé initial sans pour autant perdre l'objectif pédagogique » (2011 : 164). Cette flexibilité est essentielle en EAD étant donné les événements et incidents qui peuvent se produire chez chacun des protagonistes, comme cela a été inventorié parmi les difficultés.

Pour favoriser cette flexibilité, P-K conseille de se préparer au niveau technique et mental : « Toujours dans un souci de garder la concentration des élèves qui est très fragile, il y a une vraie préparation des outils. J'utilisais beaucoup Powerpoint pour avoir mes déroulés de séances sur un support, une vraie préparation aussi pour se mettre dans sa

bulle. [...] Parce que nous aussi, on a des sources de distraction. Et nous en famille, à cinq à la maison, c'est pas évident. Il y a une mise en condition avant le Zoom, moi je prenais presque une demi-heure avant le zoom pour vraiment me mettre dedans, pour déjà visualiser une partie de ma séance et c'était très utile en fait. C'est très intense et ça demande une vraie préparation mentale, ce que je ne pensais pas ».

P-G défend également cette flexibilité nécessaire : « il faut être capable de s'adapter. [...] Il faut avoir suffisamment d'activités prévues comme en classe pour pouvoir passer à autre chose. Ça m'est arrivé, je sentais que l'activité ne fonctionnait pas, [...] c'était trop compliqué avec l'écran, j'ai improvisé et je suis partie sur autre chose ». Mais tout en étant flexibles, les enseignants invitent à la mise en place de règles. P-B préconise de « fixer des règles, je leur disais de ne pas couper le micro, [...] chacun doit savoir quand il doit parler, pas à la place de l'autre, pas en même temps, juste lever la main, [...] ça permet de ne pas avoir cette coupure tout le temps ». Il faut donc formaliser un cadre dans lequel l'enseignant doit pouvoir faire preuve de souplesse et d'adaptation.

## ***2. Des modalités pédagogiques pour favoriser la motivation***

Nous avons vu que pour Viau, l'enseignant est un facteur de motivation primordial en ce sens que les activités pédagogiques qu'il propose vont inciter l'élève à se mettre en action. Nous savons que trois types de perceptions sont essentielles dans ce cadre : la perception que l'apprenant a de l'activité, sa perception de sa capacité à la réussir et la contrôlabilité qu'il a de son déroulement. Voyons quelles activités ont été perçues comme pertinentes en EAD.

### ***2.1. Des activités courtes, ludiques et collaboratives***

Les élèves jugent qu'une activité a de la valeur quand ils la trouvent intéressante et utile. De plus, Hidi affirme qu'une activité est perçue comme intéressante si elle apporte un plaisir intrinsèque (2006). C'est pourquoi Lecerf-Lhomme rejoint Dörnyei sur ce point, « varier les activités est plus que jamais indispensable » (2021 : 30). Ainsi, P-B préconise d'optimiser le climat de classe avec « des activités courtes et variées, ludiques, c'est essentiel, [...]. Avec une bonne ambiance, avec un facteur de créativité. Créer une bonne ambiance car ça permet de dédramatiser l'erreur, c'est le plus important ».

Rejoignant une préoccupation soulevée par Dörnyei, la longueur des activités est particulièrement évoquée pendant les entretiens par les enseignants : elles doivent être

courtes et changer régulièrement. P-K explique : « je leur faisais lire des petits paragraphes pour changer très vite de lecteur et maintenir la concentration ». P-F avait une stratégie similaire, introduisant de la nouveauté même à petite échelle : « Je faisais des activités plus courtes parce que sinon très rapidement l'esprit s'envole. J'essayais de changer régulièrement l'écran pour les mobiliser, quitte à modifier un peu une diapo, ne pas changer grand-chose d'une diapo à l'autre mais donner un peu de mouvement pour que ça réveille l'attention ». En outre, P-B conseille de « fractionner beaucoup les activités et de tout le temps leur donner la parole » et d'« éviter la routine à tout prix, innover, tout le temps » pour comme le préconise Dörnyei, rompre la monotonie. Il suggère « des activités en mouvement, [...] des jeux de rôle avec les grands, [...] des devinettes ».

Il est vrai que les activités ludiques sont plébiscitées par l'ensemble des personnes interrogées dans les questionnaires. Les enseignants affirment tous avoir proposé des tâches ludiques. Et si l'on observe les réponses des apprenants, on repère que les activités de jeux ont été très appréciées (tableau de l'Annexe 11) sauf peut-être les devinettes à partir de bruitages, qui semblent avoir été reçues de manière mitigée. Les jeux de rébus notamment obtiennent une forte adhésion. Ils représentent sans doute cet équilibre entre plaisir intrinsèque de l'énigme à saisir et de l'utilité d'un travail sur le lexique.

P-L a expérimenté ce que Dörnyei appelle « produire de l'inattendu » (2001 : 74), c'est pourquoi elle conseille de mettre les apprenants en action, « de varier les activités, encore plus qu'en classe. Les surprendre, de différentes manières à chaque fois ». Par ailleurs, elle préconise le mouvement : « Pour les petits, j'ai intégré systématiquement un moment de motricité à distance et ils ont adoré. [...] Et ça a aidé à maintenir l'attention sur la durée ». De surcroît, P-B invite à ne pas faire l'impasse sur les activités théâtrales : « des petites scénettes, un jeu de rôle, l'un fait le boucher, l'autre fait le client, mais tu le fais par zoom. [...] L'enfant peut choisir son rôle en fonction de son niveau. Il va être impliqué. Et il va être acteur et pas seulement spectateur du travail ». En effet, « concevoir un cours en distanciel, c'est donc créer des situations pédagogiques interactives pour que la relation existe » (Lecerf-Lhomme, 2021 : 32). Et comme l'indique Dörnyei, donner des rôles et des missions personnalisées favorise la motivation.

Malgré l'éloignement, les enseignants ont souhaité garder des activités de collaboration entre apprenants dont nous savons qu'elles ont une incidence positive sur le climat de classe, et améliorent les dynamiques motivationnelles. Nous avons vu que certains outils ludiques permettent la coopération (Quizlet, Kahoot, etc). Lecerf-Lhomme

va plus loin en préconisant aussi de réaliser des tâches scolaires en coopération, de l'écriture collaborative, des brainstormings sur mur collaboratif. Pour elle, « l'écriture collaborative virtuelle apporte une dimension collective tout à fait intéressante. Avant tout elle permet de dédramatiser l'écriture. Chacun peut intervenir à sa mesure, écrire une phrase ou proposer une amélioration » (Lecerf-Lhomme, 2021 : 23).

Pendant l'EAD, une activité d'échange d'informations a été proposée aux apprenants pour leur permettre un temps d'interaction en binôme sans la présence de l'enseignant, un temps de collaboration donc, afin de remplir une grille dont le partenaire possède des éléments. Or dans les questionnaires, l'activité est évaluée de manière globalement positive mais sans avoir suscité d'engouement particulier (voir Annexe 11 : l'activité obtient deux mentions 'super', trois 'bien', deux 'sans opinion' et un 'pas terrible'). Cela montre sans doute que la collaboration est perçue comme une opportunité mais que la tâche demandée a aussi une incidence sur le plaisir ressenti lors de l'activité.

Au-delà de la coopération, Lecerf-Lhomme invite à « bien choisir ce que l'on laisse travailler en autonomie à l'élève et le cours que l'on travaille en classe virtuelle » (2021 : 10). En effet, il ne faut pas donner uniquement des tâches scolaires à réaliser en autonomie. « Le travail que donne l'enseignant en amont, s'il est un appui pour préparer le cours, doit aussi susciter l'envie et la curiosité des élèves » (Lecerf-Lhomme, 2021 : 53). Elle suggère par exemple de proposer une vidéo avant la séance. Les apprenants questionnés ont effectivement exprimé le côté motivant des visionnages de vidéo puisque tous évaluent cela de manière positive (avec des mentions 'super' et 'bien', cf. Annexe 11, l'item *Voir un clip vidéo* ou *Regarder seul un dessin animé*).

## ***2.2. L'utilisation des options numériques pour ne pas les subir***

Dans sa thèse de doctorat, Bernet montre que dans la classe en présentiel, « les usages faits avec les TIC [...] se limitent grandement au traitement de texte et à la recherche d'informations sur Internet. Par ailleurs, des usages éducatifs (site Web, robotique, présentation, montage vidéo, etc.) maximisant le réel potentiel des TIC sont plus rares » (2010 : 33). Cela explique sans doute pourquoi le détournement des options numériques par les apprenants a d'abord déstabilisé les enseignants. P-G évoque cela : « Il y a tout le côté qui amuse les enfants d'être devant un ordinateur (les émojis, les fonds d'écran), tu es obligé de rappeler que non, on arrête de jouer avec le son, avec la caméra ». De même, le Tchat a parfois été utilisé à mauvais escient par les élèves. En outre,

l'observation des séances en Zoom Meeting a montré que certains élèves en utilisent les options de manière inappropriée et répétée : l'Apprenant E change douze fois de fond d'écran, elle ajoute des princesses à son décor, les habille et ne semble pas écouter la leçon en cours.

Mais si les options numériques des logiciels utilisés sont parfois des inconvénients, il est possible de les utiliser à des fins pédagogiques pour rendre les activités « intéressantes ». Puisque les apprenants sont attirés par ces fonctionnalités et ont une motivation spontanée (cf. Partie 1, page 26), certains enseignants se sont emparés de ces options encadrant leur utilisation pour éviter un usage inapproprié. P-L explique qu'elle-même a eu recours au changement de décors en arrière fond, son principe était de « changer les fonds d'écran ou de me déguiser, pour les interpeller dès le début ». P-C a permis l'utilisation des émojis par les apprenants : « ils pouvaient lever le doigt avec le petit émoji de main levée, ou utiliser le pouce en l'air ». Quant à P-B, sur Zoom Meeting, il a particulièrement « utilisé l'option annotation et le tableau blanc partagé [...] ». L'annotation permet aux gamins d'écrire. [...] Et ils ont adoré ça, ils pouvaient faire des cercles, des carreaux, cocher, relier, écrire, et tout ça pour eux c'était un jeu, une façon de jouer, de se lâcher ». Une autre enseignante a exploité les filtres à des fins pédagogiques : les apprenants devaient trouver des objets demandés parmi les filtres disponibles (mettre un chapeau ou des lunettes virtuelles par exemple) ou bien ils devaient se « déguiser » avec des filtres puis se décrire à l'oral.

Enfin, P-B note qu'il a aussi utilisé les salles virtuelles séparées dans le cas où il fallait reprendre un apprenant : « tu le mets dans une salle virtuelle séparée, et ça le calme. [...] Tu lui dis : il faut que ça s'arrête, il faut que tu te reprennes que tu te ressaisisses [...] et c'est assez efficace. Je pense que c'était la seule façon de gérer. Surtout quand [...] c'est le leader. Il influence beaucoup les autres ». Le fait de pouvoir discuter avec un apprenant de son comportement, de façon isolée, s'est révélé efficace. En effet, il suffit d'un clic pour créer une salle virtuelle dans laquelle l'élève va pouvoir retrouver son sérieux.

Là encore, la flexibilité des enseignants leur a permis de ne pas subir les débordements dus aux options des outils numériques mais de les exploiter comme des dispositifs motivants pour les apprenants, favorisant une ambiance de classe propice aux apprentissages.

### **2.3. Projets et autodétermination**

Nous savons par ailleurs que l'auto-détermination joue un rôle favorable dans la dynamique motivationnelle des élèves. Viau (2009 : 49) cite les études de Brophy qui affirme « qu'offrir des choix aux élèves favorise chez eux une meilleure attitude face au travail à accomplir (plaisir d'apprendre, satisfaction du travail accompli, diminution de l'anxiété) ».

Le questionnaire des apprenants évalue le degré de motivation qu'ont ressenti les élèves lors de deux activités censées être « des oasis d'auto-détermination » : la création de vidéos et la création d'un personnage fictif. Les résultats montrent que cinq élèves (sur huit) ont pensé que l'activité de création de personnage était « super ». Quant au fait de réaliser une vidéo, les résultats sont plus mitigés : deux élèves ont fortement apprécié, trois élèves ont simplement apprécié tandis que les autres sont sans opinion ou n'ont « pas trouvé cela terrible » pour reprendre les termes du questionnaire. Ces résultats attestent peut-être de la difficulté de la tâche. En effet, « Katz et Assor (2007) avancent également que l'enseignant, avant d'offrir des choix, doit prendre en considération la perception de compétence des élèves » (Viau, 2009 : 50). Or il était sans doute complexe pour les élèves d'avoir à réaliser en autonomie des vidéos, ils n'ont pas pu s'appuyer sur des expériences vicariantes ni sur les pairs. De plus, leur perception de contrôlabilité a dû être malmenée, la majorité d'entre eux ayant eu besoin de l'aide d'un adulte pour produire leur tutoriel de cuisine par exemple.

Le questionnaire montre également que le visionnage de vidéo (clip ou dessin animé, en Zoom Meeting ou en autonomie) a été fortement apprécié des apprenants. Mais comment l'inclure dans un projet pédagogique ? Lecerf-Lhomme suggère par exemple de faire un festival de courts-métrages (2021 : 49). En effet, la chercheuse explique que l'EAD ne doit pas empêcher la « pédagogie de projet<sup>20</sup> ». Elle propose ainsi que les apprenants regardent des courts métrages chez eux, remplissent des fiches sur chaque film pour donner leur avis en classe virtuelle et ensuite votent en groupe afin d'élire le meilleur film. « Les élèves s'approprient individuellement les œuvres et se font leur opinion d'abord. [...] La seconde phase, en revanche, avec le vote, ramène du collectif » (2021 : 50). En FLSCO, ce projet pourrait comprendre d'autres phases de travail : créer des affiches pour promouvoir les films, écrire une critique de cinéma, etc... Ce genre de projet

---

<sup>20</sup> La pédagogie de projet est une démarche poursuivant un double objectif, la construction des apprentissages et la réalisation d'une production ayant du sens (un projet) donnant une finalité à ces apprentissages.

rassemble des composantes qui favorisent la motivation : des activités jugées intéressantes par les élèves, la sensation de faire un choix, le vivre ensemble lors de phases de débat, etc.

Cela nous amène à conclure que les apprenants gagneraient en motivation grâce à des activités comportant des choix à réaliser, s'appuyant sur leur autonomie, tout en restant dans leur champ de compétence afin que leur sentiment d'auto-efficacité ne soit pas malmené.

### ***3. La richesse d'être chez soi, un dévoilement motivant***

Avec l'EAD, Lecerf-Lhomme explique qu'on se trouve « dans un double espace, l'espace virtuel partagé et l'espace personnel dans lequel on a ses habitudes. Or en temps normal, ces deux espaces ne se rencontrent jamais » (Lecerf-Lhomme, 2021 : 58). Cela crée une complexité, puisque l'environnement peut être source de distraction et de ruptures attentionnelles. Toutefois les entretiens et résultats des questionnaires laissent à penser que le « chez soi » peut aussi devenir une ressource sur laquelle s'appuyer.

#### ***3.1. Le domicile personnel comme lieu de ressources***

Le fait de « faire l'école » depuis son domicile a posé de nombreuses questions aux enseignants mais très vite, ils semblent en avoir perçu les avantages. Sur ce point, P-B note : « Ce que j'ai aimé c'est que toute la maison est devenue une ressource pédagogique : [...] Tu as dix secondes pour me ramener ça. Et du coup, il y avait des activités en mouvement ». Si l'environnement a parfois été perturbant, il s'avère que les enseignants ont souvent puisé dans leur « flexibilité communicative » pour se saisir de ces situations et en faire des moments pédagogiques. P-B mentionne notamment un de ses élèves dont le perroquet « vient se mettre sur sa tête [...] ». Mais ça aussi, c'est aussi une ressource, c'est quelque chose qu'on doit utiliser pour parler encore plus. Pour moi, c'était important de travailler la prise de parole, à partir de ça. Qu'ils puissent prendre la parole de façon spontanée, sans avoir à se préoccuper de l'erreur ou de l'échec, à l'aise ». P-L, elle aussi, évoque des intrusions de son côté qui ont finalement mené à des interactions, notamment quand « ma petite dernière se pointe pendant le zoom. Elle leur a parlé [aux élèves], elle s'est présentée et ils se sont présentés aussi. Certains ont été timides à distance mais d'autres se sont présentés et lui ont posé des questions ».

P-C a trouvé bénéfique que les apprenants puissent « présenter un objet de leur chambre, quelque chose qu'ils aiment bien. Ils étaient contents de présenter leur maison ». P-L affirme même que cela a occasionné plus de prises de parole : « Le fait qu'ils soient chez eux, [...] certains ont beaucoup plus parlé en étant en ligne qu'en présentiel. Parce qu'ils montraient quelque chose qui leur appartient dans leur chambre et puis, même moi j'ai utilisé des choses que je n'aurai pas eu sous la main en classe ».

Prendre appui sur l'environnement des apprenants semble donc avoir ajouté de la motivation pour les activités. Cela dit, les élèves étaient parfois plus centrés sur le partage que sur le point de langue. Par exemple, lors d'une tâche sur Seesaw, où ils prennent leur chambre en photo pour la présenter, leurs productions montrent qu'ils oublient le point syntaxique travaillé (les prépositions sur/sous/dans) mais se concentrent sur la présentation des jouets qu'ils affectionnent. Cela atteste d'un vrai désir de partager, la correction de la langue venant en second plan. L'utilisation de l'environnement personnel des interactants apporte donc une source de motivation supplémentaire, car chacun a la possibilité d'exprimer un peu plus qui il est. L'enseignant et l'apprenant peuvent témoigner plus facilement de leur quotidien et partager s'ils le souhaitent un fragment de leur vie personnelle.

### ***3.2. Les révélations de soi, facteurs de motivation***

Étant chez eux, une partie des enseignants a également procédé à plus de « révélations de soi » qu'en classe ordinaire, même quand cela n'était pas voulu. P-B évoque un dévoilement non souhaité : « ma femme est prof d'espagnol alors on l'entend [...] car on avait des horaires similaires pour nos zooms ». Une autre enseignante a tout fait pour éviter au maximum les intrusions dans sa vie personnelle. Pour elle, il était essentiel de maintenir la sensation d'être à l'école : « En fait, je voulais vraiment qu'on fasse comme en classe, qu'on soit comme en classe ».

Tandis que d'autres enseignants ont expérimenté des dévoilements lors d'événements fortuits et ont alors perçu le fort intérêt des apprenants pour ces « révélations de soi ». P-F explique : « Je n'ai pas trop fait de dévoilement, à l'exception du chat [...] et c'est vrai qu'ils étaient très curieux ». P-G confirme que « l'intérêt est plus vif » quand elle présente son animal de compagnie : « Ils ont montré de l'intérêt, de la curiosité. [...] C'était positif parce qu'affectivement, tu donnes un petit quelque chose de toi et [...] tu

créés un lien avec les élèves ». On repère ici la curiosité des apprenants pour la vie personnelle de l'enseignante, qui en retour a la sensation de donner un peu d'elle-même, et ainsi de consolider la relation.

La famille de l'enseignant a parfois été mêlée aux classes virtuelles. Il est arrivé que les enfants de P-K « passent dans la pièce. Il y avait une certaine curiosité des élèves, [...] un vrai intérêt à voir mes enfants et je n'avais pas de souci à partager ça. [...] Je voyais que ça les intriguait, que ça les questionnait alors voilà, j'ai un petit peu utilisé leur questionnement à ce niveau-là ». P-L note que les apprenants « étaient très intéressés, curieux » de sa vie personnelle et que cela a eu un impact positif qu'elle a « surtout perçu au retour en présentiel. La relation a un peu évolué dans le bon sens, ils sont plus confiants... [...] il y a une évolution positive et je pense que c'est par rapport à ça. Ils savent qu'on est aussi des mamans ».

Parfois, les enseignants ont choisi de partager un aspect personnel de leur vie pour des raisons pédagogiques comme P-C qui leur a présenté une peinture qu'elle avait réalisée et évoque la surprise des apprenants : « Ah bon, maîtresse ! Ils ont été positivement étonnés que j'ai pu faire ce tableau. Ils sont heureux d'apprendre à nous connaître un peu mieux ». De son côté, P-B partage une expérience vécue sur son poste précédent : « Au Cambodge, avec des étudiants plus âgés, [...] on travaillait sur le lexique de la maison [...], j'ai montré un peu chez moi et eux, ils ont adoré que je partage ça. [...] Ils m'ont dit : bon ben moi aussi je te montre ! Et ça a créé cette confiance. On dirait qu'on rentre dans une certaine intimité de l'autre. [...] J'ai trouvé que c'était intéressant de prolonger le cours jusqu'à la maison, jusqu'à chez eux ».

Les questionnaires des apprenants attestent de ce vif intérêt pour les dévoilements de l'enseignant ou d'eux-mêmes. Dörnyei lui-même conseille de s'appuyer sur des éléments personnels des apprenants pour maintenir leur motivation. Deux activités incluant des dévoilements de soi ont donc été évaluées et font partie de celles qui obtiennent les résultats les plus positifs (six mentions 'super' pour l'une et sept pour l'autre – cf. Annexe 11). Il s'agit d'une activité pour introduire l'imparfait, lors de laquelle l'enseignante montre des photos de son enfance, et d'un exercice d'entraînement sur ce temps de conjugaison, au cours duquel les enfants découvrent des photos d'eux et leurs camarades (envoyées par leur famille) quand ils étaient petits. Ces deux activités proposent des dévoilements des apprenants et de l'enseignant, avec un côté très affectif puisque chacun partage des clichés très personnels. Or c'est le fait d'être plongé dans son environnement

personnel, en EAD, qui a conduit à proposer cette activité s'appuyant sur des dévoilements à des fins pédagogiques.

Cela nous amène donc à répondre à notre hypothèse de recherche. Étudier à domicile comporte des difficultés certaines dues à l'éloignement, aux problèmes techniques, et aux dérangements qui surviennent. De plus, la persévérance nécessaire pour maintenir son attention n'est pas la même chez tous les apprenants. D'un autre côté, il semble que l'environnement personnel soit plus volontiers exploité en EAD et que cela apporte une source de motivation pour les apprenants, car de ce fait l'école s'appuie sur leur quotidien, sur ce qui leur tient à cœur, sur leurs ressources pour en faire des objets d'apprentissage. L'apprenant n'est plus seulement en situation de recevoir mais aussi de partager, d'exprimer un peu plus ses goûts, il est même expert des jeux qu'il dévoile. Cela lui apporte un plaisir intrinsèque tout en poursuivant un but utile, apprendre la langue française, ce qui rend l'activité intéressante à ses yeux.

## Conclusion

Les analyses réalisées dans ce travail s'appuient sur des effectifs restreints et de ce fait sont à prendre avec précaution. En outre, il aurait été bienvenu de réaliser des entretiens avec les familles et avec les apprenants pour étoffer les données sur leur point de vue, mais le calendrier ne l'a pas permis. De même, les questionnaires maison ont été utiles pour repérer des tendances mais ne permettent pas d'accéder à des statistiques significatives. Pour autant, nous avons pu saisir les difficultés et les opportunités suscitées par la mise en place de l'EAD en FLSCO pour des élèves d'école élémentaire d'un lycée français de l'étranger. Les apprenants ont dû composer avec la solitude, avec la difficulté de travailler en autonomie, avec des feedbacks décalés dans le temps et des problèmes techniques. Les interactions se sont donc révélées plus complexes à mettre en place et la motivation a, semble-t-il, baissé au cours du temps pendant la période de l'EAD.

Cependant, des points positifs sont nés de cette situation. Certains apprenants se sont appuyés sur une confiance personnelle plus affirmée à domicile, pour communiquer avec plus de facilité qu'à l'école. De leur côté, les enseignants ont puisé dans leur flexibilité pour proposer de nouvelles formules pédagogiques et pour tirer avantage d'outils numériques plutôt que de les subir. Voyant que les activités traditionnelles pouvaient décourager certains élèves, certains d'entre eux ont cherché à adapter leurs pratiques pour faire face au défi de l'EAD, modifiant la durée des tâches et leur contenu, tout en exploitant de nouvelles ressources : celles du « chez soi ». Expérimentant des activités pédagogiques courtes, ludiques, variées, collaboratives, les apprenants ont poursuivi leurs apprentissages.

Mais pour nourrir plus avant la motivation des apprenants, un échange de pratique entre enseignants serait opportun, afin de partager les réussites pédagogiques expérimentées dans le but de les homogénéiser. Nous avons vu qu'il faut parfois dépasser ces habitudes, accepter notamment que les dévoilements de soi puissent être des outils pédagogiques et accepter de s'appuyer sciemment sur l'univers personnel des apprenants. Par ailleurs, évoluer « dans » le numérique avec des tâches de la vie réelle (créer des tutoriels, partager des avis sur des murs collaboratifs, contribuer à l'écriture d'un blog de manière coopérative, etc) et favoriser davantage les « oasis d'auto-détermination » contribue à donner du sens aux apprentissages. Ces leviers semblent essentiels pour

maintenir la motivation dans un cadre où l'apprenant est isolé et n'a pas toujours le soutien adéquat, tout en n'oubliant pas de s'appuyer sur les compétences des élèves pour ne pas mettre à mal leur sentiment d'efficacité personnelle.

Ce travail a fortement nourri ma pratique et lorsque nous avons à nouveau été confiné et placé en EAD deux semaines en octobre 2021, j'ai pu m'appuyer sur cette recherche pour expérimenter de nouvelles activités pédagogiques. A mon sens, il serait pertinent de développer une recherche-action à ce sujet, il s'agirait d'intervenir auprès des enseignants et de leur proposer la mise en place de certaines activités pédagogiques ayant un potentiel motivant pour les apprenants afin d'en évaluer les effets, à plus grande échelle. Toutefois il est difficile de prévoir la prochaine période d'EAD et c'est pourquoi, en attendant, je prends appui sur la recherche effectuée pour questionner ma pratique en présentiel et alimenter un certain renouveau pédagogique aux côtés des apprenants, au sein même de la classe.

## Bibliographie

- Arnold, J., & Brown, D. (1999). Mapa del terreno. In J. Arnold. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thoughts and Action : A social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. Freeman.
- Bernet, E. (2010). *Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC : une étude multicas en milieux défavorisés* [Thèse de Doctorat de Sciences de l'éducation]. Montréal.
- Bressoux, P. (2006). Effet-Classe, effet-Maître. In *Apprendre et faire apprendre* (p. 213-226). PUF.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to learn*. Lawrence Erlbaum.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues—Agir professoral et pratiques de la classe*. Didier.
- Clément, R., Gardner, R., & Smythe, P. (1977). Motivational variables in second language acquisition : A study of Francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des Sciences du comportement*, 9, 123-133.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, Self-confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, 44(3), 417-448. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination Theory : When Mind Mediates Behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33-43.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory : A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2011). *Enseigner avec les technologies : Favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph8zz>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners : Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229. <https://doi.org/10.1191/136216898668159830>
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Dunod.
- Hidi, S. (2006). Interest : A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.09.001>
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Edition de minuit.
- Laplantine, F. (1995). *L'anthropologie*. Payot.
- Laustriat, D. (2015). Vers un environnement d'apprentissage optimal. *SynLab, Construire un climat de classe positif, bienveillant et créatif : revue de littérature théorique*, 22.
- Lecerf-Lhomme, F. (2021). *Enseigner à distance – Inventer un nouvel espace relationnel*. Chronique Sociale.
- Le Gall, A. (2020). *Les "révélation de soi" de l'enseignant en classe de FLE : dilemmes, risques et opportunités* [Mémoire de Master 2 FLES]. Grenoble-Alpes.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série* (5), 59-70.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Dunod.
- McCrary Wallace, R., Kupperman, J., Krajcik, J., & Soloway, E. (2000). Science on the Web : Students Online in a Sixth-Grade Classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 9(1), 75-104. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls0901\\_5](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0901_5)
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaires des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Collin.
- Poellhuber, B. (2007). *Les effets de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance dans les formations ouvertes et à distance soutenues par les TIC* [Thèse de Doctorat de Sciences de l'éducation]. Montréal.
- Praud-Marec, A.-C. (2013). *Causes des troubles du développement, du comportement et des apprentissages chez l'enfant et l'adolescent* [Thèse de Doctorat de médecine]. Paris XVIII.
- Punch, K. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage Publications Ltd.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3(33), 475-476. <https://doi.org/10.4000/osp.741>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salomon, G. (1983). The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educational Psychologist*, 18(1), 42-50. <https://doi.org/10.1080/00461528309529260>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence Perceptions and Academic Functioning. In *Handbook of competence and motivation* (p. 85–104). Guilford Publications.
- Soubrié, T. (2019). *Cours de Master 1 FLES - Intégrer le numérique dans l'enseignement des langues*. CNED.
- Spitzer, D. R. (1996). Motivation: The neglected factor of instructional design. *Educational Technology*, 3(36), 45-49.
- Stevick, E. (1880). *Teaching Languages : A Way and Ways*. Newbury House.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn*. Allyn and Bacon.
- Tessier, D. (2017). Motivation, théorie de l'autodétermination et styles motivationnels. In *Licence STAPS Tout-en-un* (p. 494-498). Dunod.
- Theodorson, G., & Theodorson, A. (1969). *A modern dictionary of sociology*. Methuen.
- Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : Sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec Français*, 110, 45-47.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Editions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R., & Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Canadian Journal of Education*, 22(2), 144-157.
- Wigfield, A., & Wentzel, K. R. (2007). Introduction to Motivation at School : Interventions That Work. *Educational Psychologist*, 42(4), 191-196. <https://doi.org/10.1080/00461520701621038>
- Wigfield et al., A. (2006). Motivation to succeed. In *Social, Emotional, and Personality Development: Vol. Volume Three* (p. 933-1002). John Wiley & Sons.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research, Design and Methods* (4ème Ed). Sage Publications Ltd.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy : An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

## Table des annexes

Annexe 1 Conditions pour rendre une activité motivante .....	87
Annexe 2 Tableau synoptique des séances enregistrées sur Zoom Meeting.....	88
Annexe 3 Exemples de grilles d'observation des comportements d'évitement pendant les séances	91
Annexe 4 Sondage soumis aux familles.....	94
Annexe 6 Semainier de travail en EAD .....	97
Annexe 7 Site Internet créé pour guider les enseignants en EAD.....	98
Annexe 8 Guide d'entretien .....	98
Annexe 9 Questionnaire soumis aux enseignants .....	100
Annexe 10 Questionnaire soumis aux apprenants.....	106
Annexe 11 Réponses des élèves aux questions sur les activités .....	111
Annexe 12 Equivalence entre les questions et les types de motivation .....	113
Annexe 13 Questionnaire soumis aux parents d'élèves .....	114
Annexe 14 Réponses des enseignants sur leur motivation en EAD.....	116
Annexe 15 Réponses des enseignants sur l'attention des élèves.....	117

## **Annexe 1**

### **Conditions pour rendre une activité motivante**

Les conditions qui rendent une activité pédagogique motivante, selon les chercheurs (Brophy, 2004 ; Stipek, 2002 ; Paris et Turner, 1994 cité par Viau, 2000<sup>21</sup>) :

1. Être signifiante aux yeux de l'élève
2. Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités
3. Représenter un défi pour l'élève
4. Être authentique
5. Exiger un engagement cognitif de l'élève
6. Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix
7. Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres
8. Avoir un caractère interdisciplinaire
9. Comporter des consignes claires
10. Se dérouler sur une période de temps suffisante

---

<sup>21</sup> VIAU Rolland. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. Correspondance, numéro 3, Volume 5.

**Annexe 2**  
**Tableau synoptique des séances enregistrées sur Zoom Meeting**

Tableau synoptique des séances de FLSCO enregistrées sur Zoom Meeting				
Vidéo Temps Effectifs	Objets d'enseignement- apprentissage	Activités des apprenants	Support et matériel	Déroulement
<p><b>Vidéo 1</b></p> <p><u>Durée :</u> 32 minutes</p> <p><u>Effectifs :</u> 4 élèves sur 5 attendus</p>	<p>Compétence orthoépique (lecture) Compétence linguistique lexicale (travail le vocabulaire du livre)</p>	<p>Devinette Révision de lexique vu dans le chapitre lu précédemment Lecture collective à tour de rôle</p>	<p>Diaporama avec des rébus et les réponses Diaporama avec des images correspondant au lexique à revoir Texte affiché à l'écran pour la lecture</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Prise de contact</li> <li>– Jeux de rébus à déchiffrer</li> <li>– Révision du lexique à partir d'images présentées</li> <li>– Arrivée d'un retardataire</li> <li>– Lecture d'un chapitre, les élèves lisent à tour de rôle, explicitation du lexique au fur et à mesure</li> <li>– Questions de compréhension</li> <li>– Fin du cours avec prise de parole libre des apprenants</li> </ul>
<p><b>Vidéo 2</b></p> <p><u>Durée :</u> 43 min</p> <p><u>Effectifs :</u> 8 élèves</p>	<p>Compétence orthoépique (lecture de grapho-phonèmes complexes)</p>	<p>Repérage collectif de grapho-phonèmes- Lecture collective de mots découpés en syllabes, puis de phrases Discrimination auditive du son [an]</p>	<p>Jeu sur le site Wordwall Diaporama avec des mots illustrés puis des phrases. Fichier papier et projection sur l'écran des exercices</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Prise de contact (4 minutes)</li> <li>– Jeu de repérage des grapho-phonèmes o/au/eau sur Wordwall (1 min 30)</li> <li>– Lecture de 11 mots illustrés contenant o/au/eau</li> <li>– Lecture de phrases illustrées avec des gif animés</li> <li>– Découverte d'un nouveau grapho-phonème /an/, exercice de phonologie sur un fichier papier et correction en ligne – Prise de congé, l'exercice doit être fini en autonomie après le Zoom Meeting.</li> </ul>

**Tableau synoptique des séances de FLSCO enregistrées sur Zoom Meeting**

<b>Vidéo Temps Effectifs</b>	<b>Objets d'enseignement- apprentissage</b>	<b>Activités des apprenants</b>	<b>Support et matériel</b>	<b>Déroulement</b>
<p><b>Vidéo 3</b></p> <p><u>Durée :</u> 33 minutes</p> <p><u>Effectifs :</u> 3 élèves</p>	<p>Compétence linguistique grammaticale et discursive (repérer les marques du futur, construire une phrase au futur, imaginer le futur d'un personnage)</p>	<p>Repérage de verbes au futur, et écriture sur l'ardoise. Associer des pronoms sujets et des verbes.</p> <p>Écoute de recommandations au futur et association de ces recommandations avec des phrases écrites.</p> <p>Production orale collective</p>	<p>Diaporama avec des verbes à plusieurs temps. Diapositive avec des éléments à associer.</p> <p>Support audio issu des Loustics 2.</p> <p>Supports visuels (photos et images) pour favoriser la prise de parole</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Prise de contact – Rappel sur le futur</li> <li>– Repérage de verbes au futur et correction collective – Associer des pronoms et des verbes au futur pour travailler l'accord sujet-verbe</li> <li>– Exercice de compréhension orale : écouter des recommandations pour une sortie scolaire et les associer à une liste de conseils rédigés au futur</li> <li>– Imaginer la vie future de Léo (son métier, sa ville, ses animaux, etc) de manière collective, discussion en groupe pour imaginer son avenir</li> <li>– Conclusion et prise de congé</li> </ul>
<p><b>Vidéo 4</b></p> <p><u>Durée :</u> 30 min</p> <p><u>Effectifs :</u> 4 élèves</p>	<p>Compétence linguistique grammaticale (lexique des animaux, construction de phrases sur ce thème)</p> <p>Savoir socioculturel (connaître des expressions idiomatiques avec les animaux : doux comme un agneau)</p>	<p>Correction d'un exercice, les élèves répondent en levant le doigt.</p> <p>Découverte d'une blague illustrée</p> <p>Entraînement sur le lexique des animaux (questions/ réponses)</p> <p>Compréhension orale et exercices d'entraînement sur le fichier papier à partir de supports audios.</p> <p>Exercice de dessin à partir de mots croisés à illustrer.</p>	<p>Visionnage d'un exercice sur Seesaw.</p> <p>Diaporama avec des supports visuels.</p> <p>Blague imagée</p> <p>Fichier avec support papier</p> <p>Documents sonores de la méthode Les Loustics</p> <p>Mots croisés</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Prise de contact et attente d'un retardataire</li> <li>– Correction d'un exercice sur la chanson 'Biquette'</li> <li>– Révision du vocabulaire des animaux avec des images – Réinvestissement de ce vocabulaire à travers la découverte d'une blague illustrée</li> <li>– Travail individuel sur le fichier papier à partir de documents écoutés de manière collective</li> <li>– Lecture de mots croisés à illustrer pour associer une qualité et un animal en fonction d'expressions idiomatiques, ex : malin comme un singe</li> <li>– Ce travail est à finir après le Zoom Meeting en autonomie.</li> </ul>

**Tableau synoptique des séances de FLSCO enregistrées sur Zoom Meeting**

<b>Vidéo Temps Effectifs</b>	<b>Niveau, Objetctifs</b>	<b>Activités des apprenants</b>	<b>Modalités de travail, Support</b>	<b>Déroulement</b>
<p><b>Vidéo 5</b></p> <p><u>Durée :</u> 27 minutes</p> <p><u>Effectifs :</u> 7 élèves</p>	<p>Niveau CM1 – CM2</p> <p>Production orale : Compétence pragmatique discursive (échange d'informations)</p>	<p>Production orale collective</p> <p>Production orale en binôme avec prise de note pour remplir une fiche</p>	<p>Travail en binôme en 'breaking room' à partir d'un document envoyé par email par l'enseignant (une fiche personnage + une fiche vierge)</p>	<p>Prise de contact</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quoi de neuf (raconter son weekend)</li> <li>– Répartition des binômes dans différentes salle de travail virtuelle</li> <li>– Echange d'information : chaque élève a une fiche sur un personnage et doit obtenir des éléments sur un autre personnage. Chacun pose des questions à son binôme pour obtenir les éléments dont il a besoin pour compléter une seconde fiche.</li> <li>– Retour en collectif pour faire une synthèse</li> <li>– Explicitation de l'étape suivante à faire en autonomie : répondre à des questions à l'écrit sur les personnages et donner son avis sur leur mode vie.</li> <li>– Prise de congé</li> </ul>
<p><b>Vidéo 6</b></p> <p><u>Durée :</u> 29 min</p> <p><u>Effectifs :</u> 1 élève</p>	<p>Niveau : CE1</p> <p>Compétence linguistique lexicale et orthographique (travail sur l'étymologie : jardin/jardinier)</p>	<p>Écriture de mot sur l'ardoise en fonction d'une image proposée.</p> <p>Travail sur l'étymologie et l'orthographe.</p> <p>Lecture de mots avec la lettre muette finale G.</p>	<p>Diaporama avec une quinzaine d'images - Questions / réponses sur l'ardoise</p> <p>Lecture de mots illustrés avec la lettre muette finale G et écriture de mots ayant ce trait orthographique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Prise de contact</li> <li>– Présentation d'images dont on doit retrouver le nom</li> <li>– Ecriture des mots correspondant aux images sur l'ardoise (panier, grenier, jardinier, dernier...)</li> <li>– Transformation des mots au féminin</li> <li>– Synthèse : lecture de la leçon</li> <li>– Découverte de mots avec la lettre muette G (bourg, etc)</li> <li>– Ecriture de mots avec cette même lettre muette (étang, sang, rang, long...)</li> </ul>

**Annexe 3**  
**Exemples de grilles d'observation des comportements d'évitement pendant les séances**

Séance : Vidéo 2      Enseignant : Prof-B      Elèves : 8					
Comportements d'évitement					
Elèves et totaux	L'élève semble écrire alors que cela ne lui est pas demandé	L'élève se déplace avec son appareil numérique.	L'élève quitte la séance (physiquement ou numériquement), ferme sa caméra ou son micro	L'élève fait une action non requise et qui n'est pas en lien avec la séance (bricoler, prendre un jouet, tchater)	L'élève arrive en retard
<b>Appr A = 3</b>			1	2 (s'efface le visage avec écran vert + change de fond d'écran)	
<b>Appr B = 1</b>	1				
<b>Appr C = 15</b>	1	4	8	2 (montre un insecte, montre un jouet)	
<b>Appr D = 2</b>			1	1 (met un filtre sur son visage pendant la séance)	
<b>Appr E = 20</b>	4	3	1	12 (change de fond d'écran, boit, affiche des princesses sur son écran, etc)	
<b>Appr F = 1</b>			1		
<b>Appr G = 2</b>		2			
<b>Appr H = 0</b>					

Total = 43					
<b>Ruptures attentionnelles dues à l'environnement</b>					
Apprenant	Quelqu'un parle à l'apprenant	Quelqu'un entre dans le champ de la caméra de l'enfant	L'apprenant est déconnecté d'internet	Il y a du bruit derrière l'apprenant	
<b>Appr A = 5</b>	4			1	
<b>Appr B = 0</b>					
<b>Appr C = 5</b>		1			
<b>Appr D = 4</b>				4	
<b>Appr E = 6</b>	1	5			
<b>Appr F = 0</b>					
<b>Appr G = 0</b>					
<b>Appr H = 0</b>					
<b>Total = 20</b>					

Séance : Vidéo 1

Enseignant : Prof-G

Elèves : 4 sur 5 attendus

**Comportements d'évitement**

Elèves et totaux	L'élève semble écrire alors que cela ne lui est pas demandé	L'élève se déplace avec son appareil numérique.	L'élève quitte la séance (physiquement ou numériquement), ferme sa caméra ou son micro	L'élève fait une action non requise et qui n'est pas en lien avec la séance (bricoler, prendre un jouet, tchater)	L'élève arrive en retard
<b>Appr I = 12</b>			8	3 (il boit, il crie, montre un tupperware)	1 + quitte avant la fin
<b>Appr J = 9</b>	1	3	1	3	1
<b>Appr K = 3</b>	1			2	
<b>Appr L = 0</b>					
<b>Total = 24</b>					

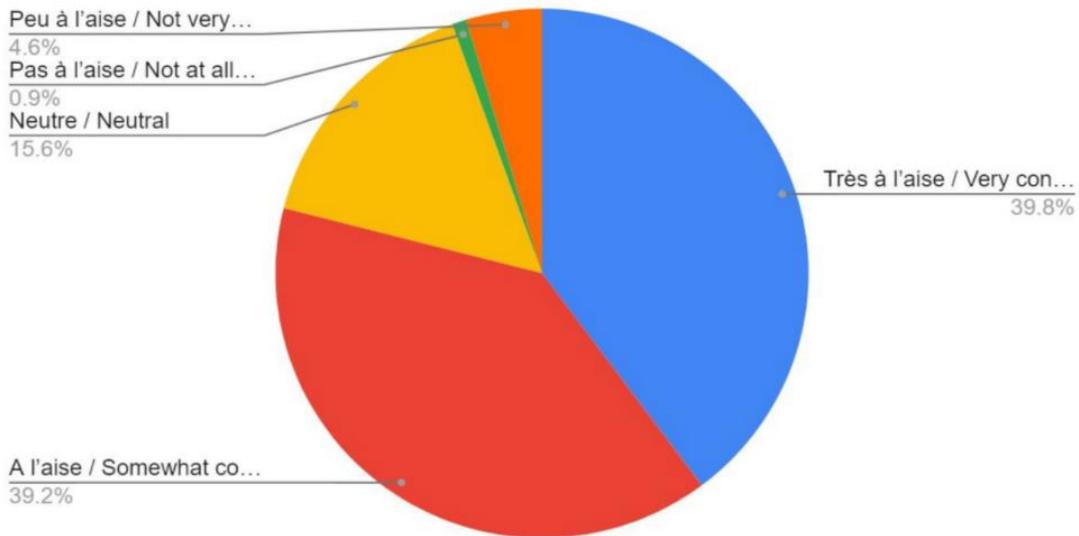
**Ruptures attentionnelles dues à l'environnement**

	Quelqu'un parle à l'apprenant	Quelqu'un entre dans le champ de la caméra de l'enfant	L'apprenant a une coupure Internet	Il y a du bruit derrière l'apprenant	
<b>Appr I = 6</b>	5	1			
<b>Appr J = 2</b>	1	1			
<b>Appr K = 0</b>					
<b>Appr L = 1</b>		1			
<b>Total = 9</b>					

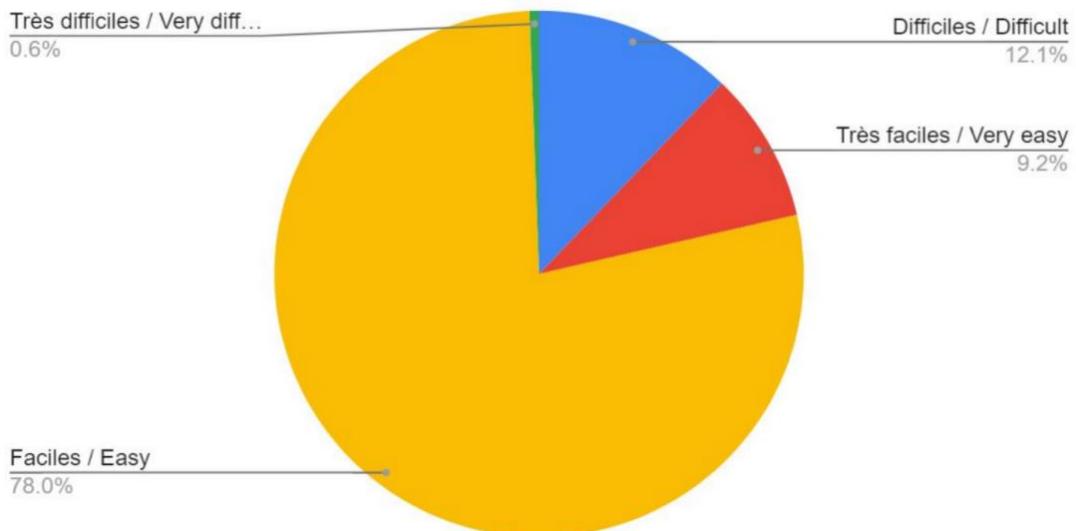
## Annexe 4 Sondage soumis aux familles

Voici un extrait des résultats du sondage soumis aux familles après les deux journées d'exercice d'enseignement à distance, en mars 2020, pour connaître leur avis sur différents aspects de l'EAD.

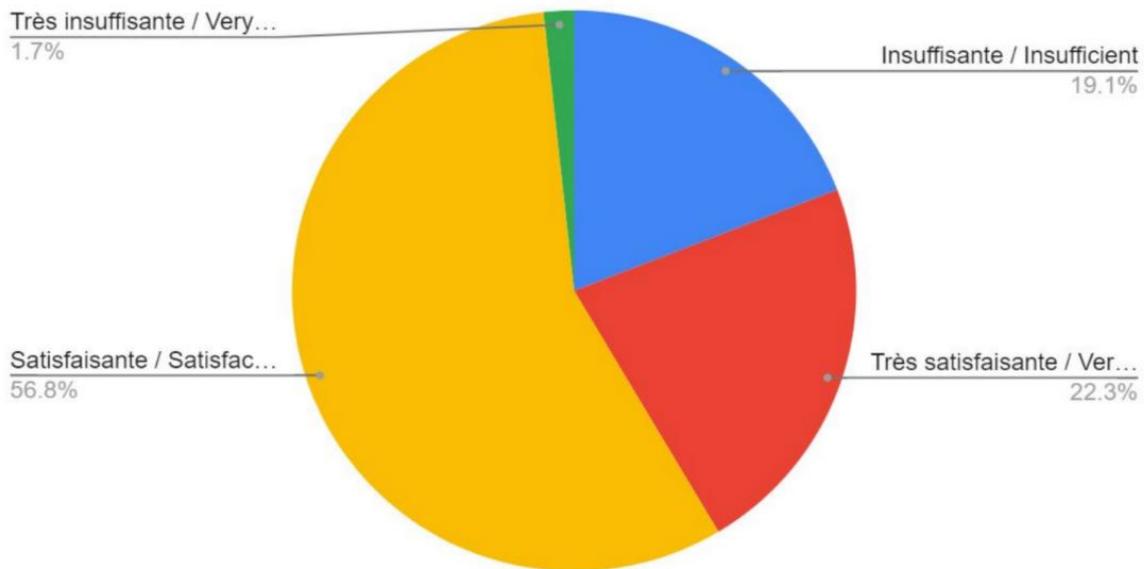
Nombre de 2. Etes vous à l'aise avec les outils et les supports mis en place par l'IFS dans le cadre du déploiement de l'Ens...



Nombre de 5. Que pense votre enfant des travaux qu'il a eu à effectuer? / What did your child think of the work he/she has...

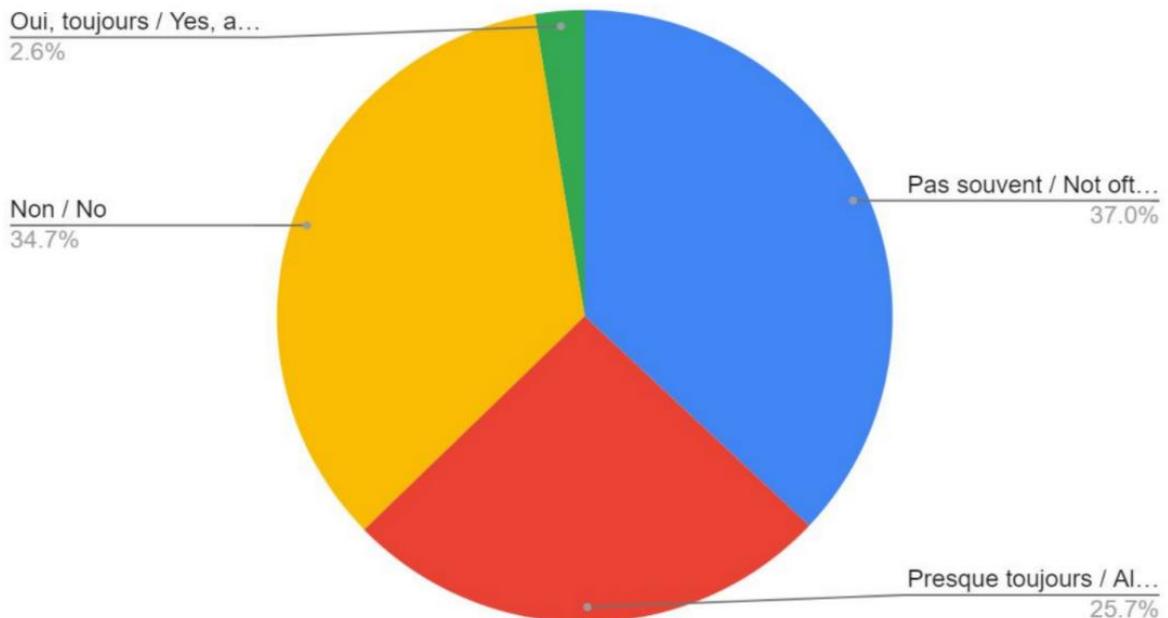


Nombre de 7. Comment jugez-vous la motivation de votre enfant face à cette situation d'école à la maison? / How do y...



**Remarque :** au mois de mars 2020, les familles évaluent de manière globalement positive (à 79% environ) la motivation de leur enfant.

Nombre de 10. A-t-il travaillé seul? / Did your child work alone?



**Remarque :** ce graphique montre que seuls 2% des enfants ont pu être complètement autonomes lors des deux journées d'exercice.

## Annexe 5

### Outils numériques utilisés

Voici un tableau recensant la majeure partie des outils numériques utilisés et certaines de leurs caractéristiques :

Outils	Définition	Caractéristiques pour l'élève
Zoom Meeting	Plate-forme qui permet d'effectuer des vidéoconférences et de les enregistrer.	Classe virtuelle permettant une rencontre avec l'enseignant et les autres apprenants
QuiZinière	Application permettant aux enseignants de créer des exercices numériques en ligne sous la forme de quiz.	Activité interactive - feedback immédiat avec affichage d'une note et feedback possible de l'enseignant (qui reçoit les réponses)
Seesaw	Application sur laquelle les élèves et enseignants peuvent partager des activités pédagogiques, des vidéos, des questions, des exercices et des enregistrements audios.	Activité favorisant l'autonomie sur support numérique - feedback décalé de l'enseignant
Audacity	Logiciel d'enregistrement de son numérique et d'édition	Activité de réception de l'enregistrement réalisé par l'enseignant - écoute d'un support sonore sans visuel - sans évaluation immédiate -
Wordwall	Exerciceur permettant la création d'activités interactives pour travailler le lexique, sous forme ludique (Memory, etc)	Activité ludique – feedback immédiat -
Screencastify	Logiciel d'enregistrement vidéo de l'affichage de l'écran	Activité de réception d'une vidéo avec vue de l'écran de l'enseignant
Kahoot	Plate-forme d'apprentissage ludique qui propose des quiz à effectuer seul ou en équipe	Activité interactive ludique - avec un feedback de type "gain ou perte du jeu" - coopération
Vidéos Edpuzzle	Site de création de quiz à partir de vidéos en ligne.	Activité interactive - feedback immédiat de la part du site (pas de feedback de l'enseignant)
Quizlet	Site d'apprentissage en ligne, avec flashcards, quiz, jeu en solo ou en équipe	Activité ludique et coopérative – feedback immédiat de type "gain ou perte du jeu"

## Annexe 6 Semainier de travail en EAD

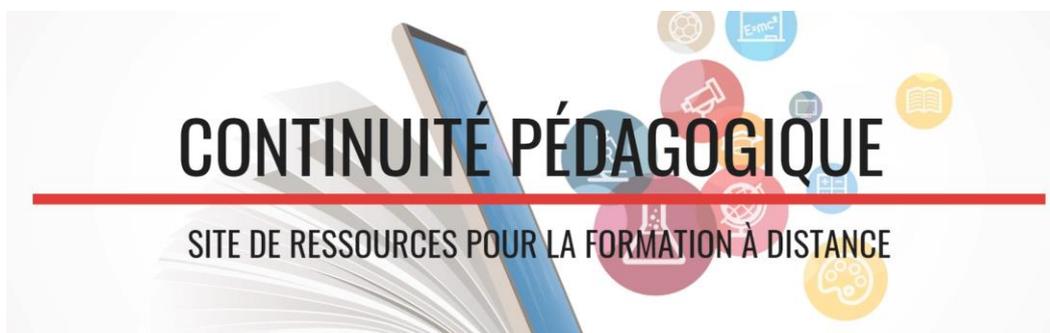
Voici un exemple de semainier utilisé par les enseignants pour communiquer aux apprenants leur travail de la semaine.

 <b>PLANIFICATION DU TRAVAIL POUR LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE</b> Semaine du 24 mai 2021 - Classe de ????					
<b>ACTIVITÉS OBLIGATOIRES</b>					
	LUNDI 24 mai	MARDI 25 mai	MERCREDI 26 mai	JEUDI 27 mai	VENDREDI 28 mai
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>
ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES À RÉALISER POUR CES SPÉCIALITÉS. CONSULTEZ LES SITES SOUS CES ICÔNES.			<b>ACTIVITÉS FACULTATIVES</b>		
 <b>SITE DE MANDARIN</b> TEACHER 1 zoom is DAY at HOUR  TEACHER 2 zoom is DAY at HOUR 		 <b>SITE DE MUSIQUE</b> No Zoom	 <b>SITE DE SPORT</b> No Zoom	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Site de bibliothèque</a> </li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>	

## Annexe 7

### Site Internet créé pour guider les enseignants en EAD

Voici un extrait du site Internet mis en place par l'IFS au premier degré pour guider et accompagner les enseignants en EAD :



#### 10 PRINCIPES À RESPECTER POUR L'E.A.D.

 <p>L'enseignement asynchrone permet aux élèves de travailler à leur rythme.</p>	 <p>Détailler les étapes nécessaires pour réaliser les tâches.</p>	 <p>Les tâches prennent deux fois plus de temps à faire à la maison. Rester réaliste.</p>	 <p>09:00 16:00</p> <p>Définir les moments où l'enseignant-e est disponible pour répondre aux questions.</p>	 <p>Définir le temps prévu pour chaque tâche.</p>
 <p>Recueillir le <i>feedback</i> des élèves sur la charge de travail, le rythme, les moyens d'apprentissages,...</p>	 <p>Communiquer très régulièrement avec ses élèves.</p>	 <p>Définir clairement les objectifs et modes d'évaluation.</p>	 <p>Équilibrer les temps en ligne et hors ligne, les moments encadrés et ceux plus libres.</p>	 <p>Favoriser l'interaction entre ses élèves.</p>

#### ORGANISATION DU TRAVAIL

##### Pour les enseignants...



##### Programme et emploi du temps

- Vous devez informer les familles du programme de la semaine avant le dimanche soir 18h00. Les activités d'une journée doivent toutes être prêtes et publiées pour le matin à 8h00.
- Pour les trois jours à venir, vous pouvez envoyer les activités au jour le jour. Nous vous laissons libres de l'organisation.
- Les enseignants resteront **disponibles par email de 8h30 à 15h30 (lundi au jeudi) et vendredi 12h00** et apporteront une réponse aux familles dans les plus brefs délais. Une pause repas est prévue de 12h00 à 13h00.
- Dans la mesure du possible, le programme des journées de la semaine doit respecter les spécialités et services dispensés aux élèves.
- Les prises en charge GAIN et FLSCO sont adaptées au cas par cas.

## **Annexe 8**

### **Guide d'entretien**

#### **EAD :**

Quels outils avez-vous utilisé pendant l'enseignement à distance ?

Quelles difficultés avez-vous rencontrées ?

Quels points positifs pouvez-vous relever suite à cette expérience ?

#### **ZOOM MEETINGS :**

En ce qui concerne les zooms meetings, les avez-vous trouvés adaptés à vos besoins pédagogiques ?

Y a-t-il des gestes professionnels ou des supports pédagogiques que vous avez mis en place pour vous adapter à cet outil de visioconférence ?

Avez-vous eu la sensation de procéder à plus de dévoilement de votre personne ? Quel regard portez-vous sur ces dévoilements ? Et quelles ont été les réactions des apprenants dans ce cas ?

Comment avez-vous perçu la motivation des élèves pendant le travail en zoom meeting ? Y a-t-il eu des décrochages ? Pouvez-vous quantifier ces décrochages et préciser à quel moment ils sont survenus ?

Quels conseils pédagogiques donneriez-vous pour un enseignant qui débiterait en enseignement à distance ?

#### **MOTIVATION :**

D'après vous, quels effets l'EAD a-t-il eu sur la motivation globale des apprenants ? A quoi l'attribuez-vous ?

D'après vous, qu'est-ce qui nuit le plus à la motivation des apprenants en ce qui concerne le travail asynchrone ? Et qu'est-ce qui motive ?

Et lors des temps de rencontre synchrones ?

## Annexe 9

### Questionnaire soumis aux enseignants

Voici le questionnaire qui a été soumis aux enseignants de FLSCO :

## Questionnaire Enseignant

L'enseignement à distance et la motivation des apprenants

**\*Obligatoire**

Ce questionnaire vise à évaluer la motivation pendant l'enseignement à distance. Il questionne les moments de travail asynchrone (qui n'ont pas eu lieu au même moment pour tous les apprenants) et les temps de rencontre synchrones où tous étaient présents au même instant (les zooms meetings).

1. Selon vous, quel type d'activité semble avoir motivé les apprenants pendant les temps de travail asynchrone : \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Non utilisé	Pas motivant	Peu motivant	Ni motivant ni démotivant	Motivant	Très motivant
Vidéos Edpuzzle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Questionnaire Google	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Activités Seesaw	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ecoute de podcast	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lecture suivie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visionnage d'animations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kahoot et jeux en ligne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Suite du questionnaire pour les enseignants (sur la classe virtuelle) :

Selon vous, quel type d'activité semble avoir motivé les apprenants pendant les rencontres synchrones avec Zoom Meeting : \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Non utilisé	Pas motivant	Peu motivant	Ni motivant ni démotivant	Motivant	Très motivant
Utiliser le tableau blanc de manière collective	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lecture suivie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jouer avec Quizlet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jouer avec Kahoot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilisation du chat pour donner les réponses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Echange d'information en petits groupes indépendants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Suite du questionnaire pour les enseignants (sur la classe virtuelle) :

Selon vous, quel type de supports semble avoir motivé les apprenants pendant les rencontres synchrones avec Zoom Meeting : \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Non utilisé	Pas motivant	Peu motivant	Ni motivant ni démotivant	Motivant	Très motivant
Des extraits vidéos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des diaporamas avec images	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des documents sonores accompagnés de visuels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des documents sonores sans support visuel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des textes sur écran partagé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Suite du questionnaire pour les enseignants (sur l'attention en classe virtuelle):

4. Pendant les zooms meetings, est-il arrivé que des élèves : \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Jamais	Très rarement - 1 à 5 fois pendant l'EAD	Rarement - 5 à 10 pendant l'EAD	Parfois - 1 à 5 fois par semaine	Souvent - 5 à 10 fois par semaine	Très souvent - tous les jours
regardent autre chose sur leur ordinateur/tablette	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jouent avec des objets près d'eux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ne soient pas pleinement concentrés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mangent, boivent, fassent une autre activité en même temps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sortent visiblement de leur lit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Quelle motivation avez-vous perçu chez les élèves ? : \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Pas du tout motivé	Peu motivé	Ni motivé, ni démotivé	Motivé	Très motivé
au début de l'EAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à la fin de l'EAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Suite du questionnaire pour les enseignants :

6. Si vous deviez citer un aspect motivant de l'enseignement à distance, pour les apprenants, quel serait-il ?

---

---

---

---

---

7. Si vous deviez citer un aspect démotivant de l'enseignement à distance, pour les apprenants, quel serait-il ?

---

---

---

---

---

8. Comment qualifieriez-vous votre propre motivation en tant qu'enseignant ? : \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Pas du tout motivé	Peu motivé	Ni motivé, ni démotivé	Motivé	Très motivé
au début de l'EAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à la fin de l'EAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Suite du questionnaire pour les enseignants (sur leur pratique en EAD) :

9. A quel point êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes. Pendant l'EAD, vous avez eu le sentiment de proposer des activités : \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
plus personnalisées en fonction de chacun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
différenciées selon les besoins des apprenants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ludiques et variées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s'appuyant sur la vie personnelle des apprenants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
où vous vous êtes un peu plus révélé aux apprenants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si vous souhaitez ajouter un commentaire, vous pouvez l'écrire ici :

---

---

---

## Annexe 10

### Questionnaire soumis aux apprenants

Voici le questionnaire qui a été soumis à onze apprenants de cycle :

## Questionnaire apprenants

Voici quelques questions pour connaître ton avis sur l'école à la maison.

**\*Obligatoire**

1. Qu'est-ce que tu as pensé de ces activités en Zoom ? // What did you think about these activities during Zoom meetings ? \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Je n'ai pas fait ça // I did not do that.	C'était nul. // It was bad.	C'était pas terrible. // It was a bit lame.	Je n'ai pas d'opinion. // No opinion on it.	C'était bien. // It was good.	C'était super. // It was really good.
Les rébus // Riddle with pictures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lire ensemble // Reading together	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ecouter des bruits // Listening to noises	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Décrire des photos // Describe pictures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeu du petit bac // Petit Bac game	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Suite du questionnaire pour les apprenants (sur les activités en classe virtuelle) :

2. Qu'est-ce que tu as pensé de ces activités en Zoom ? // What did you think about these activities during Zoom meetings ? \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Je n'ai pas fait ça // I did not do that.	C'était nul. // It was bad.	C'était pas terrible. // It was a bit lame.	Je n'ai pas d'opinion. // No opinion on it.	C'était bien. // It was good.	C'était super. // It was really good.
Echange d'information // Information exchange	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imaginer un personnage // Imagine a character	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voir des photos de moi // See pictures of me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voir des photos du professeur // See pictures of the teacher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exercice sur le cahier // Exercise on notebook.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voir un clip // See a video clip	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Suite du questionnaire pour les apprenants (sur les activités en autonomie) :

3. Qu'est-ce que tu as pensé de ces activités à la maison ? // What did you think about these activities during Home-Based-Learning ? \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Je n'ai pas fait ça // I did not do that.	C'était nul. // It was bad.	C'était pas terrible. // It was a bit lame.	Je n'ai pas d'opinion. // No opinion on it.	C'était bien. // It was good.	C'était super. // It was really good.
Exercices sur le cahier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lire un conte tout seul	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire une vidéo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Répondre à un questionnaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regarder un dessin animé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Quelle activité as-tu préféré pendant les zooms ? // Which activity did you prefer on Zoom Meeting ? \*

---

---

---

---

---

Pourquoi travailles-tu à l'école ? // Why do you work at school ? \*

Une seule réponse possible par ligne.

	Pas du tout d'accord // Strongly disagree	Pas d'accord // Disagree	D'accord // Agree	Vraiment d'accord // Strongly agree
Mon travail me rend fier. // My work makes me proud.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est important de faire des efforts. // It is important to make efforts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parce que le professeur me récompensera. // Because the teacher will reward me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour apprendre des choses utiles. // To learn useful things.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout d'accord // Strongly disagree	Pas d'accord // Disagree	D'accord // Agree	Vraiment d'accord // Strongly agree
Je veux éviter les critiques. // I want to avoid criticism.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je ne travaille pas beaucoup parce que ça ne sert pas beaucoup. // I don't study much because it's not much use.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai l'impression de perdre mon temps quand je travaille. // I feel like I'm wasting my time when I study.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aime apprendre. // I like learning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pourquoi travailles-tu à l'école ?// Why do you work at school ? \*

Une seule réponse possible par ligne.

	Pas du tout d'accord // Strongly disagree	Pas d'accord // Disagree	D'accord // Agree	Vraiment d'accord // Strongly agree
Si je ne travaille pas, je vais avoir des mauvaises notes. // If I don't study, I'll get bad marks.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je travaille pour avoir un bon métier plus tard. // I study to have a good job later on.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je travaille parce que ça m'intéresse. // I study because I am interested.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est important pour moi d'être un bon élève. // It is important for me to be a good student.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Veux-tu dire autre chose ? Do you want to add something ?

---

---

---

---

## Annexe 11

### Réponses des élèves aux questions sur les activités

Aspect	Activités questionnées	Fréquence des réponses pour chaque catégorie, la fréquence est en rouge quand elle est supérieure ou égale à la moitié des apprenants					
		Je n'ai pas fait ça.	C'était nul.	C'était pas terrible.	Je n'ai pas d'opinion.	C'était bien.	C'était super.
Ludique	Les rébus	1			2	1	7
	Devinettes de bruits		1	3	4	2	1
	Jeu du petit bac	3				3	5
Audio	Voir un clip vidéo				3	3	5
	Voir seul un dessin animé					6	5
Commun	Echange d'informations (à 2)	3		1	2	3	2
Choisi	Inventer un personnage	3			3		5
	Faire une vidéo	2		1	3	3	2
Dévoile	Voir des photos de moi	2			1	1	7
	Voir des photos du professeur	2				3	6
Lecture	Lire ensemble				3	6	2
	Lire tout seul		1	2	1	4	3
Exercices	Exercice sur le cahier		2	2	2	3	2
	Décrire des photos			1	2	5	3
	Répondre à un questionnaire			2	4	2	3

Les items “lire ensemble”, “décrire des photos” et “exercice sur le cahier” réfèrent à des exercices traditionnels. Le but est de déterminer comment ces activités scolaires ont été perçues et si elles ont pu nuire à la motivation pendant l’EAD.

Les items “voir des photos de moi” et “voir des photos de mon professeur” renvoient à une activité où les révélations de soi sont prépondérantes. En effet, lors d’une séquence d’enseignement sur l’imparfait, l’enseignant a choisi de débiter par une activité de découverte comprenant des photos de son enfance et de les décrire à l’imparfait. Le lendemain, il a présenté un diaporama aux apprenants comportant des photos d’eux quand ils étaient petits, photos que demandées à leur famille, en secret. Évaluer cette activité vise à valider ou invalider l’hypothèse selon laquelle les révélations de soi ont un impact favorable sur la motivation pendant l’EAD.

## Annexe 12

### Equivalence entre les questions et les types de motivation

**Pourquoi travailles-tu à l'école ? // Why do you work at school ? <sup>22</sup>**

Questions	Type de motivation
Mon travail me rend fier. // My work makes me proud.	Motivation extrinsèque à régulation introjectée
C'est important de faire des efforts. // It is important to make efforts.	Motivation extrinsèque à régulation intégrée
Parce que le professeur me récompensera. // Because the teacher will reward me.	Motivation extrinsèque à régulation introjectée
Pour apprendre des choses utiles. // To learn useful things.	Motivation extrinsèque à régulation identifiée
Je veux éviter les critiques. // I want to avoid criticism.	Motivation extrinsèque à régulation externe
Je ne travaille pas beaucoup parce que ça ne sert pas beaucoup. // I don't study much because it's not much use.	Amotivation
J'ai l'impression de perdre mon temps quand je travaille. // I feel like I'm wasting my time when I study.	Amotivation
J'aime apprendre. // I like learning.	Motivation intrinsèque
Si je ne travaille pas, je vais avoir des mauvaises notes. // If I don't study, I'll get bad marks.	Motivation extrinsèque à régulation externe
Je travaille pour avoir un bon métier plus tard. // I study to have a good job later on.	Motivation extrinsèque à régulation identifiée
Je travaille parce que ça m'intéresse. // I study because I am interested.	Motivation intrinsèque
C'est important pour moi d'être un bon élève. // It is important for me to be a good student.	Motivation extrinsèque à régulation intégrée

---

<sup>22</sup> Référence pour la question et les items « Pourquoi travailles-tu à l'école ? » :  
 Gagné, M., *et al.* (2015). The Multidimensional Work Motivation Scale : Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178-196.  
<https://doi.org/10.1080/1359432X.2013.877892>

## Annexe 13

### Questionnaire soumis aux parents d'élèves

Voici un extrait du questionnaire soumis aux parents. Les réponses sont peu exploitables car seulement 5 familles ont répondu, et la mention 'not used' a fréquemment été utilisée.

To what extent did the following activities affect the motivation level of your children when they had to work independently at home : \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Not used	Very negative effet	Negative effect	Zero effect	Positive effect	Very positive effect
Watching Videos	<input type="radio"/>					
Questionnaire	<input type="radio"/>					
Seesaw Activities	<input type="radio"/>					
Podcast listening	<input type="radio"/>					
Reading	<input type="radio"/>					
Online games	<input type="radio"/>					
Exercises in notebook	<input type="radio"/>					
Exercises on the computer	<input type="radio"/>					
Making videos	<input type="radio"/>					

During Home-Based-Learning, would you say that your child was : \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Disagree Strongly	Disagree Moderately	Disagree Slightly	Agree Slightly	Agree Moderately	Agree Strongly
happy to see his/her FLSCO teacher in Zoom Meetings	<input type="radio"/>					
happy to see his/her FLSCO classmates in Zoom Meetings	<input type="radio"/>					
bored of Zoom meetings	<input type="radio"/>					
intimidated to talk to others through the device	<input type="radio"/>					
happy to share his/her personal environment	<input type="radio"/>					

During Home-Based-Learning, did your children's motivation for FLSCO work seem to you : \*

	Disagree Strongly	Disagree Moderately	Disagree Slightly	Agree Slightly	Agree Moderately	Agree Strongly
as strong as in class	<input type="radio"/>					
decreasing	<input type="radio"/>					
depending on days	<input type="radio"/>					

## Annexe 14

### Réponses des enseignants sur leur motivation en EAD

Comparaison de la motivation des apprenants perçue par les enseignants et de leur propre motivation. Tableau réalisé à partir des questionnaires soumis aux enseignants.

Quelle motivation avez-vous perçue chez les élèves ? : [au début de l'EAD]	Quelle motivation avez-vous perçue chez les élèves ? : [à la fin de l'EAD]	Comment qualifieriez-vous votre propre motivation en tant qu'enseignant ? : [au début de l'EAD]	Comment qualifieriez-vous votre propre motivation en tant qu'enseignant ? : [à la fin de l'EAD]
Motivé	Peu motivé	Motivé	Peu motivé
Très motivé	Motivé	Très motivé	Très motivé
Très motivé	Ni motivé, ni démotivé	Motivé	Ni motivé, ni démotivé
Très motivé	<b>Peu motivé</b>	Très motivé	<b>Très motivé</b>
Motivé	Très motivé	Très motivé	Motivé
Très motivé	Motivé	Motivé	Motivé

On observe que la motivation de l'enseignant et des apprenants sont globalement corrélées selon le ressenti des professeurs interrogés. Notons qu'un seul enseignant évalue que la motivation des apprenants n'a pas suivi la même évolution que la sienne (ligne en rouge). Alors qu'il est resté très motivé jusqu'à la fin de l'EAD, il a perçue une forte baisse de motivation chez les apprenants.

## Annexe 15

### Réponses des enseignants sur l'attention des élèves

Résultats du questionnaire enseignant sur l'attention des apprenants en classe virtuelle :

<b>Est-il arrivé que des élèves :</b>	<b>Jamais</b>	<b>Très rarement - 1 à 5 fois pendant l'EAD</b>	<b>Rarement - 5 à 10 fois pendant l'EAD</b>	<b>Parfois - 1 à 5 par semaine</b>	<b>Souvent - 5 à 10 par semaine</b>	<b>Très souvent - tous les jours</b>
<b>Regardent autre chose sur leur ordinateur</b>	1	4		1		
<b>Jouent avec des objets près d'eux</b>		3	1	2		
<b>Ne soient pas pleinement concentrés</b>		1		3	2	
<b>Mangent, boivent, fassent une autre activité en même temps</b>		2	2	2		
<b>Sortent visiblement de leur lit</b>	2	4				

## Table des matières :

Remerciements .....	2
Sommaire .....	4
Introduction .....	6
Partie 1 - Cadre théorique : La motivation en contexte scolaire, sources, facteurs externes et manifestations .	8
<b>CHAPITRE 1. LES RECHERCHES SUR LA MOTIVATION .....</b>	<b>9</b>
1. LA VARIETE DES THEORIES PORTANT SUR LA MOTIVATION .....	10
2. DISTINCTION ENTRE MOTIVATION INTRINSEQUE ET EXTRINSEQUE.....	11
3. LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE A L'ECOLE ET SES MANIFESTATIONS .....	12
<b>CHAPITRE 2. LES SOURCES DE MOTIVATION ET LES BESOINS DE L'ETRE HUMAIN .....</b>	<b>14</b>
1. AUTO-DETERMINATION ET CONTROLABILITE .....	15
2. PERCEPTION DE COMPETENCE ET SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE .....	16
3. PERCEPTION DE LA VALEUR DE L'ACTIVITE ET BESOIN D'AFFILIATION.....	17
4. LA MOTIVATION A APPRENDRE UNE LANGUE SECONDE .....	19
<b>CHAPITRE 3. LES FACTEURS EXTERNES DE LA MOTIVATION .....</b>	<b>20</b>
1. LA FAMILLE, LA SOCIETE, LES VALEURS.....	20
2. L'ECOLE ET LA CLASSE .....	21
3. LA MOTIVATION SCOLAIRE DANS LE TEMPS .....	24
4. L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE ET LE NUMERIQUE.....	26
Partie 2 - Cadre méthodologique : « Une démarche méthodologique multiple pour recueillir des données complémentaires ».....	28
<b>CHAPITRE 4. CONTEXTE DU TERRAIN DE RECHERCHE ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE.....</b>	<b>29</b>
1. LE LYCEE FRANÇAIS DE SINGAPOUR .....	29
2. LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE, UNE PREPARATION EN AMONT .....	31
3. METHODOLOGIE ET RELATION AVEC LES PERSONNES INTERROGEES .....	33
<b>CHAPITRE 5. OBSERVATIONS ET ENTRETIENS .....</b>	<b>35</b>
1. LES OBSERVATIONS DE SEANCES SUR ZOOM MEETING .....	35
1.1. Les séances observées .....	36
1.2. Les grilles d'observation .....	37
1.3. Analyse des phénomènes à la lecture des grilles d'observation.....	38
2. LES ENTRETIENS.....	39
2.1. Le guide d'entretien.....	39
2.2. Les conditions d'entretien et la démarche, réussites et difficultés .....	40
2.3. Analyse méthodologique des entretiens .....	41
<b>CHAPITRE 6. LES QUESTIONNAIRES, METHODOLOGIE ET ANALYSE DES DONNEES.....</b>	<b>42</b>
1. LE QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS.....	43
2. LE QUESTIONNAIRE POUR LES APPRENANTS .....	45
3. LE QUESTIONNAIRE POUR LES PARENTS .....	47
Partie 3 - Analyse des données : Difficultés, réussites et principes pour maintenir la motivation des apprenants.....	49
<b>CHAPITRE 7. LES DIFFICULTES RELEVES PENDANT L'EAD .....</b>	<b>50</b>
1. LES DIFFICULTES LIEES A L'ENVIRONNEMENT.....	50
1.1. Les problèmes de concentration face à l'écran .....	51
1.2. L'environnement familial.....	53
1.3. Les problèmes techniques.....	54

2.	UNE TEMPORALITE ET DES MODALITES D'INTERACTION DIFFERENTES DE LA CLASSE .....	55
2.1.	La distorsion du temps .....	56
2.2.	Difficulté dans les interactions .....	56
2.3.	La correction à distance.....	58
3.	LES NUISANCES MOTIVATIONNELLES .....	59
3.1.	La solitude face au travail.....	59
3.2.	Les tâches scolaires traditionnelles.....	60
3.3.	La lassitude et le découragement.....	61
	<b>CHAPITRE 8. LES REUSSITES ET POINTS POSITIFS DE L'EAD.....</b>	<b>63</b>
1.	DES RENCONTRES SOUS FORMAT NUMERIQUE.....	63
1.1.	La joie de se retrouver .....	63
1.2.	L'expression asynchrone en solitaire, un facteur de confiance.....	64
1.3.	De nouvelles tâches pédagogiques, un enseignement 'dans' le numérique .....	65
2.	LA SECURITE RESSENTIE D'ETRE CHEZ SOI .....	66
2.1.	L'écran : une protection pour les élèves réservés .....	66
2.2.	Un meilleur investissement individuel avec le tchat privé .....	66
3.	DIFFERENCIATION, AUTONOMIE, FLEXIBILITE ET OUTILS MOTIVANTS .....	67
3.1.	Un rythme adapté à chacun .....	67
3.2.	Des outils favorisant l'autonomie et la collaboration .....	68
	<b>CHAPITRE 9. ELEMENTS POUR ENTREtenir LA MOTIVATION EN EAD .....</b>	<b>70</b>
1.	DES CONDITIONS A RESPECTER .....	70
1.1.	Les effectifs.....	70
1.2.	La formation de l'enseignant.....	71
1.3.	La flexibilité éducative requise.....	71
2.	DES MODALITES PEDAGOGIQUES POUR FAVORISER LA MOTIVATION .....	72
2.1.	Des activités courtes, ludiques et collaboratives.....	72
2.2.	L'utilisation des options numériques pour ne pas les subir .....	74
2.3.	Projets et autodétermination .....	76
3.	LA RICHESSE D'ETRE CHEZ SOI, UN DEVOILEMENT MOTIVANT .....	77
3.1.	Le domicile personnel comme lieu de ressources.....	77
3.2.	Les révélations de soi, facteurs de motivation .....	78
	Conclusion.....	81
	Bibliographie.....	83
	Table des annexes.....	86

**MOTS-CLÉS** : Motivation, Enseignement à distance, Français Langue de Scolarisation

### **RÉSUMÉ**

L'enseignement à distance (EAD) est devenu une modalité pédagogique pour de nombreuses écoles dans le monde suite à l'épidémie de Covid-19. Les élèves allophones du lycée français de Singapour ont vu leur scolarisation en être modifiée : n'ayant plus accès à l'établissement, ils ont dû poursuivre les apprentissages en classe virtuelle et en autonomie. Ce mémoire cherche à mettre en évidence les difficultés rencontrées et les réussites de l'EAD, sous l'angle de la motivation des apprenants. C'est au cœur d'une recherche qualitative, s'appuyant sur des entretiens complétés par des observations et des questionnaires, que nous avons tenté de repérer les facteurs qui engendrent, nourrissent et aident à maintenir la motivation en Français Langue de Scolarisation, alors que l'enseignant et les apprenants sont physiquement séparés.

**KEYWORDS** : Motivation, Distance learning, French as a second language

### **ABSTRACT**

Distance learning has become a pedagogical modality for many schools around the world following the Covid-19 epidemic. The allophone students of the International French School in Singapore have seen their schooling modified: no longer having access to the school, they have had to continue their learning in virtual classrooms and in autonomy. This essay seeks to highlight the difficulties encountered and the successes of home-based-learning, from the perspective of learner motivation. Through qualitative research, based on interviews, observations and questionnaires, we have tried to identify the factors that generate, nourish and help to maintain motivation in French as a foreign language, when the teacher and the learners are physically separated.