



**HAL**  
open science

# L'utilisation du cinéma pour favoriser la motivation des élèves

Maëva Mounica

► **To cite this version:**

Maëva Mounica. L'utilisation du cinéma pour favoriser la motivation des élèves. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03890284

**HAL Id: dumas-03890284**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03890284>**

Submitted on 8 Dec 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.

Université de Pau - INSPE d'Aquitaine

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

Mention Second degré

Parcours anglophone

# L'utilisation du cinéma en classe pour favoriser la motivation des élèves

---

Mémoire présenté par **MOUNICA Maeva**

Sous la direction de Madame **Anne COMBARNOUS**

## **Remerciements**

Je souhaiterais tout d'abord remercier Mme Anne Combarous, les corps enseignants de l'UPPA et de l'INSPE de Pau pour leur accompagnement tout au long de ce travail. Je souhaiterais également remercier l'équipe pédagogique du collège Elhuyar d'Hasparren pour leur aide et leur soutien tout au long de cette année, et plus précisément Mme Anne-Laure Bois qui a supervisé et soutenu mon travail auprès des élèves de 4°3 LV1 et 3°1 et 4 LV2.

# Tables des matières

Remerciements .....	1
Sigles et abréviations.....	4
Introduction.....	5
1 Comprendre le lien entre motivation et cinéma en contexte scolaire.....	7
1.1 Qu'est-ce que la motivation ? .....	7
1.1.1 Définition préliminaire .....	7
1.1.2 Le système de la dynamique motivationnelle .....	8
1.1.2.1 Les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève .....	9
1.1.2.2 Les facteurs relatifs à la société .....	11
1.1.2.3 Les facteurs relatifs à l'école.....	12
1.1.2.4 Les facteurs relatifs à la classe .....	12
1.1.3 Autour de l'activité en classe .....	15
1.1.3.1 Percevoir la valeur d'une activité .....	15
1.1.3.2 La perception qu'un élève a de sa compétence .....	16
1.1.3.3 La perception de contrôlabilité.....	17
1.2 L'utilisation du cinéma en classe.....	18
1.2.1 Pertinence et réserves .....	18
1.2.1.1 La pertinence d'utiliser le cinéma en classe .....	18
1.2.1.2 Un support difficile d'accès.....	19
1.2.2 Le rôle du professeur .....	20
1.2.2.1 Le travail de préparation.....	20
1.2.2.2 Exemples de didactisation .....	21

2	Méthodologie retenue et expérimentation.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
2.1	Contexte de travail .....	23
2.2	Expérimentations en classe.....	24
2.2.1	Le cinéma comme outil d’anticipation.....	25
2.2.2	Introduire des notions culturelles et linguistiques .....	25
2.2.3	Exemples de tâches à faire à la maison.....	27
2.3	Méthodologie de questionnement des élèves .....	28
2.3.1	Le choix de l’outil de questionnement.....	28
2.3.2	Les objectifs des questionnaires .....	28
3	Réflexion sur les résultats obtenus .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
3.1	Présentation des résultats .....	30
3.1.1	Les questionnaires.....	30
3.1.2	L’implication des élèves .....	31
3.2	Analyse et interprétation des résultats.....	31
3.3	Remédiation .....	32
3.3.1	La méthodologie du questionnement.....	32
3.3.2	La pratique en classe .....	33
	Conclusion .....	35
	Bibliographie .....	37
	Annexes .....	38
	Table des illustrations .....	46

## **Sigles et abréviations**

Vous trouverez ici une liste alphabétique des abréviations présentes dans ce mémoire.

**CA** : Conseil d'Administration

**CDI** : Centre de documentation et d'information

**CECRL** : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

**CNC** : Centre National du cinéma et de l'image animée

**LANSAD** : Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines

**LV1** : Langue Vivante 1

**LV2** : Langue Vivante 2

## Introduction

L'une des principales préoccupations qu'un enseignant peut avoir au long de sa carrière est de savoir comment faire pour favoriser l'engagement cognitif des élèves lors des séances d'apprentissage. Cet engagement cognitif est bien souvent le résultat de la motivation qu'a l'élève au moment de réaliser des tâches et activités pédagogiques. La question de la motivation chez les élèves est donc une question importante quand on parle du métier d'enseignant. Cela dit, certains enseignants peuvent ne pas se sentir concernés par cette question car pour eux, ce n'est ni leur travail ni leur mission de s'intéresser à cette problématique et/ou de tenter de résoudre les problèmes de motivation chez les élèves. En effet, on peut d'abord penser que la motivation n'a rien à voir avec ce qu'il se passe dans une salle de classe : la motivation dépendrait de l'élève seulement ; alors pourquoi faudrait-il intervenir sur la motivation des élèves dans une salle de classe ?

De plus en plus tôt, on observe un manque de motivation dans les classes, à l'université même, mais surtout de plus en plus tôt dans les classes de lycée et même de collège. Le stage en alternance que j'ai effectué au Collège Elhuyar d'Hasparren auprès de classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> m'a poussée à remettre en cause l'idée selon laquelle un professeur n'aurait pas à intervenir lorsqu'il s'agit de la motivation des élèves. J'ai choisi de m'intéresser à la motivation des élèves dans la mesure où c'est un aspect qui pose souvent problème dans le processus d'apprentissage. Lors de séances d'apprentissage, les élèves font bien souvent les activités qu'on leur demande car le professeur leur dit de les faire. J'ai pu observer, au sein des deux classes que j'ai en charge partiellement, que les élèves ont du mal à comprendre l'intérêt des tâches qui leur sont proposées et que, par conséquent, ils semblent perdre toute motivation à travailler et à apprendre. Au vu de cette observation, il m'a semblé pertinent de m'intéresser à la motivation et d'essayer de comprendre ce qui freine les élèves dans leur volonté d'apprendre (si tant est qu'ils puissent avoir une telle volonté, leur scolarisation étant obligatoire). C'est à ce moment que le professeur entre en jeu : quelle part de responsabilité a-t-il dans le processus d'apprentissage des élèves et quelle part de responsabilité a-t-il en ce qui concerne leur motivation ? Ainsi, il semble intéressant de se questionner de manière inversée : qu'est-ce qui peut motiver les élèves à apprendre ? Il s'agira alors pour l'enseignant de se demander comment intervenir et sur quoi intervenir.

En classe, le rôle majeur du professeur va être de transmettre des connaissances à l'aide de supports divers et variés, l'un d'entre eux pouvant être le cinéma. J'ai choisi d'utiliser des

supports cinématographiques, souvent considérés comme intéressants et attrayants pour les élèves, et de proposer des activités en relation avec ceux-ci lors de quelques séances d'apprentissage, dans le but d'essayer de favoriser la motivation des élèves. J'ai choisi, en tant qu'enseignante stagiaire, de me concentrer sur les activités pédagogiques en classe dans la mesure où elles sont au cœur des séances d'apprentissage ; j'ai donc pris le parti d'utiliser le cinéma comme un outil pouvant favoriser la motivation des élèves. Ce sera là le questionnement majeur de cet écrit réflexif : l'utilisation de supports cinématographiques en classe peut-elle favoriser la motivation des élèves ?

Pour tenter de répondre à cette question, je commencerais par poser un cadre théorique ; je définirai le terme de motivation et essaierai de mettre en lumière le lien qui existe entre cinéma et motivation, tel qu'abordé par certains didacticiens. Je présenterai ensuite la préparation et l'exploitation de l'outil de travail que j'ai adopté. Cette étude n'aurait pas vraiment de sens sans le recueil des impressions des élèves sur la question ; j'ai proposé aux élèves de répondre à trois questionnaires précis concernant leur motivation et le travail sur des extraits de films, et je commenterai leurs retours. Je terminerai par présenter les résultats de mes expérimentations, les conclusions que l'on peut en tirer et une réflexion sur les aspects de la méthodologie employée qui pourraient être retravaillés.



# 1 Comprendre le lien entre motivation et cinéma en contexte scolaire

## 1.1 Qu'est-ce que la motivation ?

### 1.1.1 Définition préliminaire

Afin de comprendre les facteurs qui fondent la motivation d'un élève, il est nécessaire de comprendre de quoi l'on parle lorsque l'on évoque le terme de « motivation ». La plupart des personnes ayant songé à la question peuvent penser que la motivation peut s'apparenter à l'envie qu'a un élève d'accomplir une action d'apprentissage et surtout à l'engagement qu'il va fournir pour parvenir à la réalisation de celle-ci. Dans le dictionnaire Larousse, la motivation est définie comme les « *Raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action* »<sup>1</sup>. Cette définition reste assez vague, même si les notions de raisons et d'intérêts qu'elle met en avant sont intéressantes à prendre en compte. Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales affine légèrement la définition de la motivation en exposant une sorte de schéma de la motivation, partant des actions motivantes pour aller soit vers un comportement donné, soit vers une modification d'un comportement actuel d'un individu ou l'atteinte d'un but. La motivation est définie comme l'« *Ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent* »<sup>2</sup>. Cela-dit, pour être capable de comprendre comment initier de la motivation chez un élève, il nous faut déterminer l'action dont il est question dans la définition que nous venons d'énoncer. Ici, nous nous concentrons sur la motivation de l'élève dans une salle de classe, sur l'investissement qu'un élève va montrer dans la réalisation d'activités faites en classe. Par exemple, ces activités peuvent être des travaux de compréhension (compréhension orale, compréhension écrite) ou encore des travaux de production (production orale, production écrite). Nous attendons des élèves qu'ils s'investissent dans ces activités pédagogiques, seule garantie de leur appropriation, ou acquisition possible des compétences visées dans ces travaux. Mais comment faire en sorte d'assurer l'investissement, l'implication et la réactivité d'un élève dans la réalisation d'une activité pédagogique ? Qu'est-ce qui va faire qu'un élève va oui ou non s'investir dans la réalisation d'une activité proposée ? Comme le souligne la définition du Centre National de

---

<sup>1</sup> Dictionnaire Larousse en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784>

<sup>2</sup> CNRTL en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/motivation>

Ressources Textuelles et Lexicales, la motivation est associée à un but – il ne peut y avoir motivation que si l'individu cherche à atteindre un but. En contexte scolaire, le but adoptera diverses formes ; il pourra être envisagé à court terme, dans le cadre d'une seule séance par exemple, ou de plusieurs, comme à long terme (l'élève envisage d'ores et déjà son avenir ; et là serait son but), mais nous reviendrons sur ce point. Comme le mentionnent les définitions basiques jusque-là évoquées, il existe plusieurs facteurs qui pourront favoriser la motivation d'un élève et nous devrions dès lors nous interroger sur la nature de ces facteurs. Mais pour aller plus loin, considérons la notion de « *dynamique motivationnelle* » proposée par Rolland Viau.

### 1.1.2 Le système de la dynamique motivationnelle

Dans son livre *La motivation en contexte scolaire*, Rolland Viau s'intéresse de plus près à ce que l'on appelle communément « la motivation ». Il choisit de la redéfinir par le terme de « *dynamique motivationnelle* ». Pour ce faire, il affine les connaissances communes et les définitions basiques en mettant en avant l'idée que la motivation sert un but. Il allie également les connaissances partagées et définitions basiques sur la motivation avec le fait que la motivation vient du sujet : le sujet, et dans ce cas l'élève, choisit ou non de s'investir dans la réalisation d'une activité – la motivation est intrinsèque à l'élève. Viau, dans la première édition de son livre (1994) définit la motivation en contexte scolaire de la manière suivante :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (7)

Dans la seconde édition de son livre<sup>3</sup>, Viau redéfinit cette motivation en insistant sur l'idée d'état dynamique. Il ne parle plus alors de « motivation », mais de « *dynamique motivationnelle* », qu'il définit ainsi :

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

Nous devons aussi distinguer la différence entre la motivation intrinsèque à l'élève et les facteurs qui influent sur cette motivation. En effet, ces facteurs peuvent être intrinsèques au

---

<sup>3</sup> Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*. 2e édition. Pratiques pédagogiques. Bruxelles : De Boeck, 2009.

sujet (la propre vision que l'élève a de lui-même, elle-même probablement influencée aussi par des facteurs extrinsèques toutefois et/ou extrinsèques à lui (qui viennent de l'extérieur). Viau identifie quatre grands facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle d'un élève :

- Les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève
- Les facteurs relatifs à la société
- Les facteurs relatifs à l'école
- Les facteurs relatifs à la classe



1: Fig. 1.3 in Viau, 14, *Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève*

### 1.1.2.1 Les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève

Comme le montre les figures ci-dessus, la dynamique motivationnelle d'un élève va être influencée, selon Viau, par divers facteurs parmi lesquels nous retrouverons ceux relatifs à la vie personnelle de l'élève. De manière plus concrète, la deuxième figure insérée plus haut explicite ce que peuvent être ces facteurs : la famille, les amis, le travail d'appoint, etc. Avant même de comprendre en quoi ces facteurs influent sur la motivation d'un élève, il est important de comprendre la place qu'ils occupent dans la vie d'un élève. Dans son livre, Rolland Viau rappelle que « *les études scolaires représentent tout au plus 20% de la vie personnelle d'un élève* » (2009, 72). Viau cherche à démontrer que bien que l'élève doive aller à l'école presque tous les jours, cela n'occupe qu'une mince partie du temps de l'élève. Par conséquent, les personnes et éléments qui influent sur la motivation d'un élève vont se trouver en grande partie en dehors du contexte scolaire. Les exemples cités par Viau en ce qui concerne la vie personnelle de l'élève sont pour le moins pertinents dans la mesure où les élèves sont influencés par tout ce qui les entoure, ce qui va majoritairement comprendre l'environnement familial et la relation avec les amis.

Si l'on part des facteurs les plus proches de l'école en allant vers les plus éloignés de celle-ci, nous citerons donc l'école comme faisant partie de la vie personnelle de l'élève. Les

élèves se retrouveront particulièrement influencés par les professeurs et les personnels de l'établissement scolaire, et par leur interaction selon divers degrés avec leurs camarades, bien sûr. Cela-dit, nous rappelons que l'école ne représente pas plus de 20% de la vie personnelle de l'élève. Dans ce cas, il nous faut chercher les personnes et éléments influant sur la motivation d'un élève en dehors de l'école. Nous pouvons dès lors nous orienter vers ses amis. En effet, ceux-ci tiennent une place importante dans la vie d'un élève dans la mesure où ils exercent bien souvent leur influence à la fois au sein de l'école et en dehors de l'école. Ils représentent les premières relations qu'un élève va créer en dehors de celles qu'il/elle a avec sa famille. L'élève va pouvoir se confier à ses amis, discuter et parfois même s'y référer. Autrement dit, les amis seront influents dans la mesure où s'ils fournissent des efforts d'apprentissage et désirent réussir, il y a des chances pour que l'élève montre la même motivation que ses amis. Le constat inverse va également fonctionner : des amis qui ne voudront pas apprendre et ne cherchent pas à réussir ne pourront pas aider l'élève à travailler et se motiver à effectuer les tâches scolaires. Les amis ont donc un double-rôle : celui de confident ainsi que celui de modèle.

Concentrons-nous maintenant sur le facteur majeur de la vie personnelle de l'élève : la famille. En effet, l'apprentissage d'un élève est renforcé à l'école, mais il est important de noter qu'il débute à la maison, avec les parents. Les parents vont jouer le rôle de référent et vont être les premiers enseignants de leurs enfants. Les élèves vont bien souvent travailler en fonction des attentes de leurs parents, mais aussi en fonction de ce que leurs parents leur auront montré. Plus concrètement, si les parents donnent le maximum des ressources à leur disposition à leurs enfants pour qu'ils puissent réussir, cela aura un effet clairement positif sur les élèves car ils comprendront que leurs parents accordent une grande importance à l'éducation et à l'apprentissage de nouvelles choses. Il est également important pour l'élève de voir que ses parents sont capables de se mettre en situation d'apprentissage. En effet, ils apparaîtront ainsi comme des modèles (de la même manière que dans le cas des amis). Viau reprend les études menées par Wigfield *et al*<sup>4</sup>, et montre que les parents favoriseront la motivation de leurs enfants s'ils :

- 1) ont des attentes et des exigences scolaires élevées mais réalistes (c'est-à-dire adaptées au niveau de capacité de l'enfant) ;
- 2) s'ils ont une grande confiance en ses capacités de réussir ;
- 3) s'ils créent un climat de soutien et

---

<sup>4</sup> A. Wigfield et J.S. Eccles, U. Schiefele, R.W. Roeser, et P. Davis-Kean (2006). « Development of achievement motivation », in W. Damon, et R.M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 3, Hoboken (N.J.): John Wiley & Son, 6<sup>e</sup> édition, pp. 933-1002.

chaleureux ; 4) s'ils sont modèles d'apprentissage (en étant en situation d'apprentissage devant l'enfant). (73)

Effectivement, plus les parents vont stimuler la curiosité et l'intérêt de leurs enfants, plus il sera facile pour ceux-ci de trouver la motivation pour apprendre et travailler en contexte scolaire.

### *1.1.2.2 Les facteurs relatifs à la société*

Une seconde famille va influencer sur la motivation d'un élève : ce sont les facteurs relatifs à la société. Dans la figure présentée plus haut, Viau cite parmi les exemples de facteurs la loi, la culture ou encore les valeurs. L'un des grands objectifs de l'école est de faire en sorte que les élèves acquièrent une culture commune et apprennent à vivre en collectivité. Néanmoins, comme le rappelle Viau, beaucoup d'élèves cherchent simplement, via l'école, à obtenir un diplôme dans le but de pouvoir trouver un travail et d'exercer un métier qui leur rapportera de l'argent (éventuellement en réponse à une attente de leurs parents). La question de l'influence de la société sur la motivation des élèves est particulièrement complexe. En effet, elle semble être construite sur divers paradoxes qui vont d'une part inciter le dur labeur pour réussir, mais qui d'autre part ont le pouvoir d'inciter les élèves à laisser leurs apprentissages de côté, sans pour autant que cela ne les empêche de se bâtir un avenir. Pour expliquer ce propos, Viau se base sur trois aspects de la société qui mettent à mal la motivation des élèves :

- Les discours des adultes qui entourent les élèves
- Les médias
- Les nouvelles technologies

En effet, les élèves sont conscients qu'il faut travailler pour réussir, mais la société ne les incite pas toujours à donner le meilleur d'eux-mêmes pour ce faire. Tout d'abord, ils sont sans cesse confrontés à des discours qui mettent en avant la difficulté du travail. De plus, les médias et les nouvelles technologies mettent en avant des modèles (sportifs, artistes, influenceurs etc.) qui n'ont pas nécessairement fait de grandes études et qui pourtant, ont réussi. Ces médias et nouvelles technologies sont au cœur du temps libre des élèves. Il devient alors difficile de stimuler leur envie d'apprendre car les modèles auxquels ils sont exposés ne les encouragent pas à le faire. Encore une fois, un élève stimulé par des outils d'apprentissages tels que des cartes géographiques, des livres, des dictionnaires ou encore des sorties qui ont pour but de découvrir de nouvelles choses vont nécessairement favoriser la motivation d'un élève. Cependant, les élèves grandissent désormais dans un monde où ils sont de moins en moins

exposés à ce genre d'outils et de plus en plus exposés à des modèles qui ne les incitent pas à travailler à l'école.

### 1.1.2.3 Les facteurs relatifs à l'école

L'école est un des principaux lieux de vie de l'élève. Elle est régie par des règles et des principes que les élèves doivent appliquer, ce qui influe sur leur motivation. En effet, chaque élève peut avoir une réaction différente face aux règles de vie qui l'entourent, notamment lorsqu'arrive l'adolescence. Viau présente le fossé qui existe entre cette période du développement de l'élève, ses besoins, sa psychologie et ce que représente l'école dans le secondaire, celle concernée ici, en termes de discipline, d'autonomie, de charge de travail, ou encore de relations entre élève et personnels.

Sur le plan développemental, le début de l'adolescence se caractérise par une recherche :	Comparativement à l'école primaire, l'école secondaire se caractérise par :
<ul style="list-style-type: none"> <li>• d'autonomie;</li> <li>• d'indépendance;</li> <li>• d'autodétermination;</li> <li>• d'interactions sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• un plus grand nombre de règles de discipline à suivre;</li> <li>• une réduction des possibilités de prendre des décisions;</li> <li>• une augmentation du nombre d'évaluations contraignantes;</li> <li>• une diminution des relations entre l'enseignant et l'élève;</li> <li>• un regroupement des élèves par niveaux.</li> </ul>

2 : Tableau.3.1 in Viau, 78, *L'inadéquation entre l'environnement de l'école secondaire et les besoins des adolescents*

Le tableau ci-dessus semble démontrer que ce que l'enfant recherche au début de son adolescence se trouve souvent bridé au collège, où il est attendu de l'élève qu'il suive des règles communes à tous et qu'il poursuive, voire augmente son taux de travail. Les caractéristiques citées dans la colonne de droite ne répondent pas aux attentes présentées dans la colonne de gauche ; ce pourquoi le collège est parfois frustrant pour les jeunes adolescents.

### 1.1.2.4 Les facteurs relatifs à la classe

Les facteurs relatifs à la classe sont sans doute les plus importants en ce qui concerne les professeurs. En effet, c'est là que l'enseignant va pouvoir réellement intervenir. Viau mentionne cinq facteurs majeurs sur lesquels l'enseignant aura le plus d'influence pour favoriser la dynamique motivationnelle de l'élève :

- Les activités pédagogiques
- L'enseignant lui-même
- Les pratiques évaluatives
- Le climat de classe

- Les récompenses et sanctions

Dans les activités pédagogiques, Viau érige une distinction entre les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage.

Nous définissons l'activité pédagogique comme une situation planifiée par un enseignant qui a pour but de donner l'occasion à un élève d'apprendre. Pour bien comprendre les effets des activités pédagogiques sur la dynamique motivationnelle des élèves, il importe de distinguer les activités d'enseignement des activités d'apprentissage (79)

L'un des moments phares d'une séance de cours est la mise en activité des élèves. L'élève devient acteur du cours et il applique les connaissances que le professeur a transmises lors des activités d'enseignement (lors des activités d'enseignement, le professeur communique ses connaissances à l'élève). Sont qualifiées comme activités d'apprentissage toute action d'apprentissage qui provient de l'élève (réalisation d'un exercice, d'un exposé, d'un travail en groupe, etc.), et ce, au sein de la classe comme en dehors de celle-ci (lors de devoirs à faire à la maison par exemple). Les activités pédagogiques vont influencer sur la motivation des élèves de deux manières différentes puisque comme nous l'avons expliqué, il y a plusieurs acteurs au sein des activités pédagogiques : l'enseignant et les élèves. L'activité (qu'elle soit d'apprentissage ou d'enseignement) va devenir motivante à certaines conditions : l'activité d'enseignement va principalement devenir motivante grâce à l'enseignant, et l'activité d'apprentissage va devenir motivante en fonction de l'élève et de sa perception de l'activité (nous reviendrons sur ce point).

L'activité d'enseignement, même si l'élève n'est pas le principal acteur de cette phase du cours ; va être, aux yeux des élèves, intéressante et motivante en fonction de l'investissement et de l'attitude du professeur. Par exemple, un enseignant qui se montre prêt à enseigner lorsqu'il arrive devant ses élèves sera nécessairement plus agréable et motivant que la situation inverse. Il est important, aux yeux des élèves, de constater qu'un enseignant maîtrise sa matière et qu'il sait se montrer pédagogue (tant sur ses méthodes d'enseignement que sur sa gestion de classe). Viau propose un condensé de ce qui caractérise un « professeur correct » d'un « professeur pas correct »

Un professeur « correct »...	Un professeur « pas correct »...
<ul style="list-style-type: none"> <li>• est vrai, simple;</li> <li>• a le sens de l'humour;</li> <li>• est capable de faire confiance aux élèves;</li> <li>• n'a pas de préjugés à l'égard des élèves;</li> <li>• encourage les élèves;</li> <li>• est capable d'oublier en classe ses problèmes personnels;</li> <li>• reconnaît ses erreurs;</li> <li>• sait stimuler les élèves pour qu'ils apprennent;</li> <li>• rend ses cours intéressants;</li> <li>• est moins sévère que la majorité des enseignants;</li> <li>• incite les élèves à travailler en équipe;</li> <li>• se préoccupe de la réussite de tous;</li> <li>• sait reconnaître les problèmes d'apprentissage et s'y attaquer;</li> <li>• recourt à des stratégies pédagogiques variées;</li> <li>• connaît sa matière à fond.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• n'est pas motivé;</li> <li>• est dominateur;</li> <li>• est vieux jeu;</li> <li>• n'aime pas son travail;</li> <li>• commet des injustices à l'égard de certains élèves;</li> <li>• a des préjugés à l'égard de certains élèves;</li> <li>• se concentre uniquement sur la matière;</li> <li>• n'accepte pas que les élèves puissent s'entraider;</li> <li>• n'enseigne pas bien;</li> <li>• traite ses élèves comme des enfants;</li> <li>• fait travailler les élèves sans arrêt.</li> </ul>

3: Tableau 3.2 in Viau, 82, *Les caractéristiques d'un professeur selon des élèves qui risquent d'abandonner leurs études*

L'enseignant, en plus des caractéristiques présentées dans le tableau ci-dessus, est également est bien souvent jugé sur ses pratiques évaluatives. Les évaluations, bien qu'elles soient essentielles pour permettre à l'enseignant de juger la progression de ses élèves, semblent être une grande source de démotivation pour les élèves. Viau distingue les évaluations centrées sur la performance de celles centrées sur le processus d'apprentissage. Celles centrées sur la performance sont, selon lui, celles qui nuisent le plus à la motivation d'un élève : elles conduisent bien souvent à établir une sorte de classement et de catégorisation des élèves au sein de la classe – en conséquence de laquelle un élève qui obtiendra une mauvaise note se sentira « nul » comparé à un élève qu'il considèrera comme « fort ». Ce genre d'évaluation ne favorise pas non plus le droit à l'erreur – les élèves prennent peur de l'erreur et ils risquent de se détacher du processus logique d'apprentissage : se tromper avant de réussir. La question est complexe dans la mesure où les élèves sont très différents et certains d'entre eux ne sont motivés à travailler que s'ils obtiennent des notes ; il est donc difficile pour l'enseignant de trouver un équilibre correct qui prenne en compte ce genre de risque au moment d'élaborer ses évaluations.

La question des pratiques évaluatives peut en outre directement influencer sur la relation de classe. En effet, une classification basée sur la performance avec un système de « forts » et de « faibles » peut engendrer des tensions dans la classe. D'autres éléments vont soit favoriser, soit fragiliser les relations de classe, comme la sensation de se sentir intégré au sein de la classe, surtout à l'adolescence : une classe où règne le respect mutuel contribuera à la création d'un



meilleur climat de classe qu'une classe où règne la compétition. Mais pour qu'un bon climat puisse exister, il faut que les élèves concernés acceptent et respectent les différences individuelles de chacun des membres de leur classe (chose qui n'est pas nécessairement aisée dans certains groupes).

Le dernier élément majeur sur lequel l'enseignant peut influencer est l'attribution de récompenses ou de sanctions. En effet, nous avons parlé de pratiques évaluatives : les élèves sont bien souvent notés sur leurs performances, mais il semble pertinent de mettre en évidence que l'évaluation d'un élève peut passer par les récompenses et les sanctions. En effet, en procédant ainsi, on ne se concentre plus sur la performance, mais sur la progression. Par récompenses, nous entendons par exemple des encouragements, des éloges, des « bons points », etc., et nous entendons par sanctions, des retenues ou de simples réprimandes par exemple. Ces récompenses et sanctions vont grandement influencer sur la motivation d'un élève de manière très logique : un élève qui sera sanctionné risque fortement de se sentir moins motivé. A l'inverse, un élève qui sera félicité et encouragé se donnera plus de mal pour réussir – sa motivation sera favorisée par l'idée de recevoir une nouvelle récompense. Les moyens de récompenses et sanctions sont très variés et dépendent purement de l'enseignant. Comme le rappelle Viau, il n'est pas question de savoir si la récompense favorise la motivation d'un élève ou si la sanction va la diminuer dans la mesure où les sanctions vont être aussi efficaces que les récompenses mais c'est une question d'équilibre : il est davantage question pour l'enseignant de savoir les utiliser judicieusement et à des moments adaptés (p. 87), mais sans en abuser pour autant dans la mesure où les récompenses et sanctions peuvent aussi passer par l'attribution de notes qui, elles-mêmes, peuvent représenter soit une forme de sanction, soit une forme de récompense.

### **1.1.3 Autour de l'activité en classe**

#### *1.1.3.1 Percevoir la valeur d'une activité*

Les activités pédagogiques sont au cœur des séances en classe. L'enseignant organise ses activités d'enseignement et il orchestre les activités d'apprentissage, dont les élèves sont invités à être les acteurs majeurs. L'activité va être un élément déclencheur de la motivation d'un élève ; elle va soit créer un désir de réussir chez l'élève, soit le démotiver à réussir : tout dépendra de comment l'élève perçoit l'activité, et de la valeur qu'il lui accorde. Mais qu'est-ce que la perception de la valeur d'une activité ? Viau la définit comme « *le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit.* » (24).

Comme nous l'avons vu au début de cette étude, ces buts peuvent être de terme et d'ampleur différents, et dépendent pleinement de l'élève et de son environnement familial, social, amical.

Je précise que dans cette partie, nous parlons principalement des activités d'apprentissage. L'activité peut être considérée sous deux dimensions : l'utilité et l'intérêt (plaisir intrinsèque que l'élève va retirer de l'accomplissement d'une activité pédagogique). Nous noterons que l'un et l'autre ne sont pas nécessairement liés : l'élève peut présenter de l'intérêt pour une activité sans pour autant en percevoir l'utilité ; l'activité l'intéressera à cause du plaisir qu'il éprouvera à la réaliser mais elle ne lui sera pas forcément utile au vu des buts qu'il poursuit (p. 25). Cela-dit, pour que l'élève puisse percevoir la valeur d'une activité (intérêt et utilité), l'élève doit, selon Viau toujours, poursuivre des buts, et notamment des buts scolaires (i.e. qu'il cherche à développer des connaissances ou qu'il cherche à accroître sa performance). En effet, plus les buts scolaires ou d'apprentissage seront nombreux et variés, plus l'élève sera capable de percevoir la valeur d'une activité.

### *1.1.3.2 La perception qu'un élève a de sa compétence*

En admettant qu'un élève perçoive l'utilité et ressente de l'intérêt pour une activité, pourquoi reste-t-il encore beaucoup d'élèves qui ne vont pas jusqu'au bout d'une activité ? Il se peut tout simplement qu'il ne se sente pas capable de faire la tâche demandée par l'enseignant. C'est ce que certains auteurs, y compris Viau, appellent la perception de la compétence. Elle est premièrement explicitée, par la définition de Bandura, comme la « *croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (cité par Viau, 36). Viau, en se basant sur son système de la dynamique motivationnelle et en se concentrant sur l'activité pédagogique, redéfinit la perception de la compétence ainsi : « *la perception qu'a un élève de sa compétence est le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée* » (Ibid.). En d'autres termes, si une tâche ou une activité est proposée à l'élève et qu'il ne se croit pas capable de la réaliser, il ne pourra pas s'améliorer. L'inverse pourra s'observer si un élève juge qu'il est capable de réaliser l'activité. Ainsi, plus un élève aura une perception élevée de ses compétences, plus il s'investira dans les activités et tâches demandées et aura des chances de les réussir. A contrario, moins un élève aura d'estime de lui-même et de ses compétences, plus il sera difficile pour lui de parvenir à la réalisation d'une activité. Il faudra alors s'interroger sur la différence entre ces deux types d'élèves. Comme pour beaucoup d'observations et d'études, il faudra se concentrer sur la ou les sources et facteurs qui pourraient influencer sur la perception qu'un élève a de sa compétence. Ces sources viennent bien souvent de l'expérience

personnelle de l'élève (état psychologique, observation de pairs, performances antérieures, etc.). Aussi, comme nous l'avons mentionné plus tôt, il faudra prendre en compte les acteurs qui peuvent favoriser ou non la perception et l'état d'esprit d'un élève (parents, professeurs, équipe pédagogique, amis, etc.). En effet, si ces acteurs estiment que l'élève n'est pas capable de faire une activité, l'élève pourra rarement se convaincre seul qu'il en est capable. A l'inverse, si les acteurs pensent et disent à l'élève qu'il en est capable, il sera alors plus aisé pour lui de réaliser l'activité demandée dans la mesure où sa perception de ses compétences sera plus élevée. Encore une fois, nous constatons que les différents acteurs autour de l'élève ont un rôle décisif à jouer dans la réussite de celui-ci.

### 1.1.3.3 *La perception de contrôlabilité*

L'implication et la réussite des élèves vont être guidées, en plus de la perception de la compétence, par la « *perception de contrôlabilité* », ou en d'autres termes, le degré de contrôle proposé aux élèves lors de la réalisation d'une tâche ; par exemple, si un enseignant propose aux élèves de présenter un exposé et qu'il en précise absolument toutes les consignes de réalisation, la « *perception de contrôlabilité* » des élèves sera très faible (ils auront le sentiment que tout est déjà décidé et qu'il faut faire la tâche car l'enseignant le demande). Cela-dit, si l'enseignant et ses élèves conviennent ensemble que l'un des critères de réalisation de la tâche sera fixée par les élèves eux-mêmes (travail individuel ou en groupe par exemple), les élèves sentiront leur « *perception de contrôlabilité* » augmenter, ce qui influera sur leur dynamique motivationnelle de manière positive. Cette perception de contrôlabilité vient du besoin d'autonomie de l'élève. Cet aspect est particulièrement discuté dans la mesure où nous pouvons obtenir des résultats très mitigés lors de la mise en pratique. Les perceptions de compétence et de contrôlabilité vont être étroitement liées : un élève qui a un certain contrôle sur l'activité proposée se verra, dans certains cas, prendre plus de plaisir à la réaliser et se verra en capacité de réussir plus facilement. Cet élève sera, dans la plupart des cas, un élève qui se sent fortement capable de réaliser une tâche. A l'inverse, un élève qui ne se sent pas capable de réaliser une tâche verra cette autonomie proposée comme un frein à la réalisation de la tâche dans la mesure où il sentira qu'il a besoin d'un cadre plus strict et précis pour réaliser la tâche convenablement. Dès lors, bien que la perception de sa contrôlabilité puisse augmenter le degré de plaisir et de satisfaction d'un élève dans la réalisation d'une tâche, elle ne permet pas nécessairement qu'un élève s'engage et s'investisse davantage sur le plan cognitif.

La dynamique motivationnelle d'un élève est dirigée par plusieurs facteurs qui se trouvent autour de lui. Pour les enseignants, cette motivation va se ressentir dans l'investissement qu'un élève va fournir pour réaliser une tâche. Cet investissement va principalement dépendre de sa perception de la valeur de l'activité, de sa perception de ses compétences et de sa perception de sa contrôlabilité. Il est donc intéressant, pour les enseignants, de se concentrer sur l'activité pédagogique pour être capables de mesurer ou favoriser la motivation d'un élève. Ils pourront alors expérimenter plusieurs choses en classe en utilisant des outils divers et variés ; l'un d'entre eux pouvant être l'utilisation du cinéma en tant que support pour réaliser différentes activités pédagogiques, ce que je me propose d'étudier plus particulièrement dans ce mémoire.

## 1.2 L'utilisation du cinéma en classe

### 1.2.1 Pertinence et réserves

#### 1.2.1.1 *La pertinence d'utiliser le cinéma en classe*

Avant même d'envisager l'utilisation d'un support cinématographique en classe, il s'agit de s'interroger sur la pertinence de celui-ci : qu'est-ce que le cinéma va apporter à la séquence ? Que va-t-il apporter aux élèves ? Pour Cristelle Maury, enseignante d'anglais pour les étudiants de la filière LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines), et enseignante en analyse filmique et histoire du cinéma, l'utilisation du cinéma est un atout dans l'apprentissage d'une langue et l'acquisition d'une langue. Elle indique que « *[d]e nombreux travaux sur l'utilisation des supports filmiques en classe de langue s'accordent pour faire du cinéma un objet d'intérêt et déclencheur de motivation pour l'acquisition des langues* »<sup>5</sup>. Justement, il va être intéressant de se demander pourquoi le cinéma est motivant et attrayant. Cristelle Maury cite Porcher et Margerie pour affirmer que l'utilisation du cinéma est également un moyen de comprendre les cultures étrangères, et le présente, dans son article, comme un outil de l'« *approfondissement de la compétence culturelle des apprenants* ».

Maria-Alice Medioni le présente aussi comme un outil facilitateur d'accès au sens. Elle a enseigné la didactique des langues au Centre de langues de l'université Lumière à Lyon, a publié dans les *Cahiers Pédagogiques* consacrés aux langues et à la perspective actionnelle, et participe à la formation des enseignants de langue. Dans son article intitulé « Le cinéma, de la motivation

---

<sup>5</sup> Cristelle Maury. « L'intégration du cinéma hollywoodien en classe de langue : réflexions sur quelques points de convergence disciplinaires ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, n° Vol. XXXI N° 2 (1 mai 2012) : 26-43. <https://doi.org/10.4000/apliut.2661>. Paragraphe 3.

à la mobilisation intellectuelle », elle affirme que le cinéma « *donne accès à une culture et à une langue* »<sup>6</sup>. Pour étayer son propos, elle propose quelques exemples de didactisation que nous étudierons plus loin.

Maria-Alice Medioni met notamment en avant le fait que le cinéma expose les élèves à une langue parlée par des natifs, en contexte. Autrement dit, les élèves se retrouvent face à un document authentique grâce auquel ils sont confrontés à une prononciation pure et canonique (au sens linguistique du terme). De même, leur proposer un support cinématographique leur permet une stimulation intellectuelle dans la mesure où ils sont conduits à réfléchir à la situation qu'ils observent – ils ne comprendront pas toute la situation mais ils peuvent essayer de construire des liens avec leur propre langue, voire avec le langage non verbal, ainsi que d'autres éléments signifiants dans ce qu'ils voient. En effet, l'utilisation du support cinématographique va être un bon outil d'exercice de compréhension et de réception puisqu'elle s'appuie sur les aspects à la fois sonores et visuels du support, propres à favoriser l'échange et la discussion.

Cristelle Maury met en lumière l'importance de l'image en citant Josiane Hamonet-Babonneau<sup>7</sup> :

L'analyse de l'image n'est pas une fin en soi mais elle est importante car elle sert à donner du sens. On a tendance à oublier l'interaction qui existe entre la forme et le contenu. L'analyse des images d'un film aidera l'élève à mieux comprendre une œuvre et à mieux l'apprécier. Ce décodage lui permettra de découvrir toutes les dimensions du film et d'observer comment l'aspect plastique et rhétorique des images, par exemple, mettant en relief l'aspect narratif et thématique de l'œuvre. On ne peut privilégier uniquement le contenu et ignorer la forme qui lui donne son sens. (Maury, paragraphe 27)

L'utilisation d'un support cinématographique est bénéfique si l'on prend en compte la dimension linguistique et culturelle. Cela-dit, l'utilisation du cinéma reste très contestée et discutée en ce qui concerne l'aspect pratique et la dimension concrète à laquelle on est confronté en classe.

### 1.2.1.2 *Un support difficile d'accès*

En effet, ce qui peut être perçu comme un atout et un avantage peut également s'avérer un frein dans l'acquisition d'une nouvelle langue. Si les deux pédagogues citées considèrent l'authenticité d'un document filmique et ses aspects intrinsèques comme un réel bénéfice, en

---

<sup>6</sup> Maria-Alice Medioni. « Le cinéma, de la motivation à la mobilisation intellectuelle ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, n° Vol. XXXI N° 2 (1 mai 2012): 140-50. <https://doi.org/10.4000/apliut.2736>. Paragraphe 2.

<sup>7</sup> Josiane Hamonet-Babonneau. *The teacher's survival kit, l'image fixe, l'image mobile : tome 4*. Rennes : CRDP de Bretagne, 1996.

situation concrète, les élèves peuvent se trouver fortement gênés, voire bloqués, lorsqu'ils sont confrontés à une langue étrangère parlée en continu à un rythme soutenu. De plus, cette langue peut par exemple être accompagnée d'accents et de dialectes qui peuvent poser problème au niveau de l'activité de réception. Toutefois, comme mentionné plus tôt, l'image va être un outil qui va pouvoir nous aider à faire face à cette difficulté. L'un des problèmes majeurs que nous allons rencontrer dans l'utilisation d'un support cinématographique en classe est le support lui-même. En effet, l'enseignant va devoir être vigilant quant à un certain nombre de facteurs qui pourraient compromettre la compréhension du document. Par exemple, il va devoir veiller à ce que le film choisi propose des modèles langagiers accessibles, et que les élèves ne soient pas passifs durant l'écoute et le visionnage du document. En effet, le film est bien souvent perçu comme une « récompense », ce pourquoi il est bien souvent considéré comme attrayant par les élèves – c'est souvent l'occasion pour eux de se détendre et de « faire une pause » dans la journée et lors de la séance. Bien souvent, ce qui est captivant dans le film pour le professeur ne l'est pas nécessairement pour les élèves. L'enseignant devra dès lors veiller à adapter ses choix en fonction de ses classes et à ce que le travail autour du visionnage soit relativement stimulant.

## 1.2.2 Le rôle du professeur

### 1.2.2.1 *Le travail de préparation*

Le rôle du professeur va être primordial dans le travail avec un support cinématographique. Comme nous l'avons dit, il va devoir se poser un grand nombre de questions<sup>8</sup> comme :

- Quel type de film choisir ?
- Quelles sont les raisons qui nous poussent à travailler sur ce film ?
- Quelle va être la préparation en amont ?
- Que va-t-on proposer comme tâches ?

Ce dernier questionnement est des plus importants. En effet, comme Viau le notait dans son livre *La motivation en contexte scolaire*, la tâche est centrale lors des séances d'apprentissage. Il est capital, pour l'enseignant, de bien préparer les tâches qui vont être proposées aux élèves car elles doivent déclencher l'activité (i.e., les pousser à être actifs, et non passifs). Le but ne va pas être de faire une tâche « *pour [la] faire* », mais de stimuler intellectuellement les élèves de manière à ce qu'ils se questionnent et qu'ils repèrent les enjeux qui dépassent le cadre scolaire.

---

<sup>8</sup> Cf. Maria-Alice Medioni /, Op. Cit., Paragraphe 4

Pour ce faire, la tâche doit susciter leur intérêt ; c'est ce que précise Maria-Alice Medioni dans son article :

Le travail de préparation nécessaire avant le visionnage du film suppose une sélection rigoureuse des tâches, car certaines tâches n'engendrent pas d'activité dans la mesure où elles ne mobilisent pas l'intérêt, d'autres débouchent sur une activité inutile – faire pour faire –, d'autres enfin déclenchent des opérations mentales propices à l'apprentissage. Les tâches qui convoquent l'activité intellectuelle de l'apprenant sont celles qui présentent un problème à résoudre, un enjeu qui dépasse le strict exercice scolaire. (Medioni, paragraphe 6)

Comme le rappelle Cristelle Maury en citant Widdowson<sup>9</sup>, « l'efficacité dépend de la tâche » (paragraphe 10). Pour que les élèves puissent s'investir dans la réalisation d'une tâche, ils doivent avoir un but, comme le dit Viau, sans quoi nous prenons le risque de constater une passivité constante lors de travaux en lien avec des supports cinématographiques. Les élèves doivent trouver de l'intérêt à réaliser une tâche. Par conséquent, il va falloir que l'enseignant propose des tâches adaptées au public devant lequel il se trouve. Comme l'exprime Medioni dans son article, il va être difficile de proposer à des élèves un exercice de type commentaire littéraire par exemple ; ceci provoquerait probablement un profond désintérêt de la part des élèves car la tâche n'est pas adaptée. Pour elle, l'essentiel du travail va dépendre de la part de mystère que le professeur va laisser lors du travail sur le support cinématographique. Ce procédé permet de susciter le questionnement et la curiosité chez les élèves :

[...] par la proposition de travail faite aux apprenants, il est essentiel pour l'enseignant de créer de l'énigme [...] ne pas en dire trop pour préserver le mystère, certes, mais surtout pour provoquer une activité de questionnement et une recherche des moyens de dire et de comprendre. La question essentielle est en effet celle de l'activité des apprenants, centre de gravité de la situation d'apprentissage et à laquelle même l'analyse la plus élaborée et brillante des experts – parmi lesquels se situe l'enseignant – ne peut se substituer. (Medioni, paragraphe 7)

Il va donc falloir que l'enseignant pense en didacticien lors de la conception des tâches demandées aux élèves pour déclencher l'activité et l'échange chez les élèves.

### 1.2.2.2 Exemples de didactisation

Dans son article, Maria-Alice Medioni propose des exemples de didactisation qui s'appliquent aux tâches en lien avec le support cinématographique. Elle insiste sur des situations

---

<sup>9</sup> H.G. Widdowson (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford & New York: Oxford University Press.

didactiques qui favorisent l'échange et la discussion. Elle distingue notamment les tâches qui peuvent être réalisées avant et après le visionnage du support cinématographique.

L'avantage du document cinématographique est qu'il est riche sur le plan visuel comme sur le plan langagier ou sonore. Il est donc possible de travailler sur le son et l'image, notamment en travail d'anticipation car les images et le son sont facilement repérables et compréhensibles par les élèves. Medioni donne l'exemple d'un jeu de devinettes proposé aux élèves à partir de photogrammes de film, qui pourrait par exemple les faire échanger sur l'intrigue, les personnages, les lieux ou encore le type de film. Le même genre d'activité peut être proposé sur le scénario et les dialogues qu'il contient (via des jeux d'association et de formulations d'hypothèses par exemple). Enfin, il est aussi possible d'aborder le côté culturel en travail d'anticipation en proposant aux élèves de repérer des indices dans de courts passages du film ou tout simplement grâce à l'aide de l'affiche du film elle-même. Ces travaux sont principalement proposés en anticipation de documents car ils permettent majoritairement de construire des hypothèses et/ou de lever en amont les difficultés du document étudié.

Medioni propose également des tâches à réaliser après le visionnage du film en se concentrant par exemple sur la critique cinématographique, sur l'œuvre littéraire dont le film est une adaptation, si c'est le cas, ou encore sur les procédés cinématographiques. Les élèves, grâce à leurs connaissances et/ou leurs recherches lexicales et grammaticales, vont pouvoir parler du film, de ce qu'ils en pensent ; ils vont pouvoir débattre et réaliser des tâches actionnelles comme de réécriture ou des jeux de rôle ; ils vont par exemple pouvoir imaginer, rédiger et jouer la suite d'une scène, ce qui leur permettra de réinvestir leurs connaissances.

Ces exercices sont intéressants car le but des élèves va être de lever le mystère qui se présente à eux. Ainsi, on pique la curiosité des élèves qui vont entrer dans un mécanisme d'activité. Par la suite, on les invite à interagir sur ce qu'ils ont vu et on peut ainsi leur proposer des tâches adaptées qui vont mobiliser leur intuition, leurs connaissances et leurs compétences. Ils deviennent alors acteurs de leur apprentissage, ce qui va, comme nous l'avons exprimé, favoriser leur motivation à réaliser une tâche en se mettant en activité. C'est ce pourquoi il est intéressant pour l'enseignant de réfléchir aux activités pédagogiques, bien sûr, mais surtout au type de supports qu'il va utiliser avec ses élèves. L'utilisation du cinéma, bien que parfois discutée, semble largement pouvoir rendre service aux élèves dans la mesure où on peut utiliser le cinéma de manière très didactisée, et donc, proposer aux élèves des tâches adaptées, certes, mais qui les font réfléchir et interagir.



## 2 Méthodologie retenue et expérimentation

Il s'agit désormais de s'intéresser à la méthodologie mise en place pour tenter de comprendre comment l'utilisation de supports cinématographiques en cours d'anglais peut favoriser la motivation des élèves. Pour ce faire, il m'a d'abord fallu réfléchir à un contexte de travail. Dans le cadre de mon stage en alternance au collège Elhuyar d'Hasparren, j'ai pu construire des séquences et des séances avec des objectifs bien définis et j'ai également eu l'opportunité de mener plusieurs expérimentations pour évaluer la motivation des élèves, et ce, par le biais d'activités et tâches orientées autour de supports cinématographiques.

### 2.1 Contexte de travail

En me basant sur l'article de Maria-Alice Medioni, j'ai pris le temps de me questionner sur les différents aspects qu'elle propose :

- Le type de film à étudier,
- L'apport du support cinématographique dans la séquence,
- Les tâches à réaliser.

J'ai choisi de travailler le cinéma sur deux séquences ayant des entrées culturelles différentes. Je précise que j'ai travaillé avec des élèves de 4° et 3° (cycle 4 dont le niveau attendu en fin de cycle est A2 dans les cinq activités langagières pour la LV1 et A2 dans au moins deux des cinq activités langagières pour la LV2<sup>10</sup>). La première séquence intitulée « Traditions » illustre l'entrée culturelle « Rencontres avec d'autres cultures »<sup>11</sup> et se divisait en deux mini-séquences : « Halloween » et « Christmas », dont les objectifs principaux étaient les suivants :

Traditions		
Objectifs culturels	Halloween	-Découvrir Halloween dans la culture anglo-saxonne -Découvrir l'univers de Tim Burton -Comprendre la notion de gothique
	Christmas	- Découvrir Noël dans la culture anglo-saxonne -Découvrir une réécriture de Noël
	Halloween	-Prétérit

<sup>10</sup> éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. « Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ». Consulté le 19 septembre 2021. <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>.

<sup>11</sup> « Déclinaisons Culturelles Anglais ». Consulté le 15 septembre 2021. <https://eduscol.education.fr/document/14695/download>.

Objectifs linguistiques		-prononciation du graphème <a> via une chanson Champ lexical d'Halloween
	Christmas	-Introduction du futur -Révision prononciation du graphème <a> -Prononciation graphème <o> via une chanson

La seconde séquence intitulée « New-Zealand, a land of adventure » illustre l'entrée culturelle « Voyages et Migrations », et ses objectifs majeurs étaient les suivants :

<b>New-Zealand, a land of adventure</b>	
Objectifs culturels	-Découvrir la Nouvelle-Zélande (géographie, histoire et activités) -Comprendre le lien entre la Nouvelle-Zélande et le monde imaginaire de la « Terre du milieu » de Tolkien ( <i>Lord of the Rings</i> + <i>The Hobbit</i> )
Objectifs linguistiques	-Champ lexical du sport et des activités -Verbes d'action avec -ING. -Champ lexical des impressions et émotions -Révision du prétérit et de la prononciation du -ED

Je précise que pour les deux séquences, j'ai travaillé avec des supports cinématographiques que j'ai jugés adaptés pour le travail demandé.

## 2.2 Expérimentations en classe

La séquence sur la Nouvelle-Zélande m'a surtout permis de me concentrer sur la dimension visuelle pour aider les élèves à comprendre le lien entre pays réel et pays fictif. J'ai utilisé des extraits du film *The Hobbit : An Unexpected Journey* pour faire un travail d'anticipation (faire deviner le pays en question aux élèves et le comparer avec « la Terre du milieu » dans l'œuvre de Tolkien) et proposé des travaux annexes en lien avec le film.

En ce qui concerne la séquence sur les traditions, j'ai choisi de travailler avec des extraits de trois films d'animation, inscrits dans une certaine continuité, pour faire le lien entre tradition et réécriture : *The Corpse Bride* (2005) et *The Nightmare Before Christmas* (1993), de Tim Burton et *The Polar Express* (2004) de Robert Zemeckis (adapté du livre jeunesse éponyme de Chris Van Allsburg, sorti en 1985).

### 2.2.1 Le cinéma comme outil d'anticipation

En première séance de la séquence, j'ai choisi de visionner le début du film pour que les élèves puissent découvrir les paysages verdoyants de la Nouvelle-Zélande. Je leur ai proposé d'émettre des hypothèses à propos du lieu dont il pouvait s'agir en leur posant les questions suivantes : « *Which country is it ? What makes you say that?* ». Les élèves ont ensuite proposé des réponses comme : « *It's Scotland* », « *I think it's Canada because...* », « *Maybe it's England* », « *It's New-Zealand because...* ».

Je leur ai également proposé un travail de description d'images<sup>12</sup> : certaines d'entre elles étaient tirées du film *The Hobbit : An Unexpected Journey* (images 2A à 2F) et d'autres étaient simplement issues du paysage néo-zélandais (images 1A à 1F). Ces images ont permis aux élèves de découvrir d'autres exemples de paysages et ainsi, de commencer à en distinguer la diversité et de faire le lien entre paysage réel et fictif. Pour ce faire, j'ai divisé la classe en deux : une partie avait les images numérotées 1 et l'autre partie avait les images numérotées 2. Ils devaient alors décrire les images qu'ils avaient en inscrivant des mots-clés dans leurs cahiers pendant une dizaine de minutes et ensuite, ils devaient décrire leurs images à l'autre partie de la classe en formulant des énoncés simples comme ceux-ci : « *On picture 1A, there is a volcano* » ; « *On picture 2A, there is a volcano too* ».

J'ai débuté la séquence sur les traditions en proposant aux élèves de faire un brainstorming sous forme de carte mentale. Pour favoriser la prise de parole et les aider à construire leur carte mentale, j'ai choisi de leur projeter des images tirées des différents films.

### 2.2.2 Introduire des notions culturelles et linguistiques

Sur le plan linguistique, l'exercice d'anticipation sur la Nouvelle-Zélande a permis aux élèves de manipuler le champ lexical du paysage (« *mountain* », « *volcano* », « *lake* », « *city* », etc.), de faire un rappel sur les prépositions de lieu (« *on top of* », « *on the left* », « *on the right* », etc.) mais aussi de retravailler les structures « *there is* » et « *there are* » et l'utilisation de V-ING pour décrire ce qu'il se passe sur l'image (« *they are looking at the horizon* »). Une fois ce travail effectué, j'ai proposé un exercice de compréhension orale qui a permis aux élèves de valider ou au contraire d'invalider leurs théories. Cette compréhension orale mettait en scène certains des acteurs du film *The Hobbit : An Unexpected Journey* ; ces derniers parlant de la Nouvelle-Zélande. Au fil des séances, nous avons travaillé sur le lien entre l'univers de Tolkien et la culture

---

<sup>12</sup> Annexe A

néo-zélandaise. Le but majeur était de faire comprendre aux élèves que l'univers fantastique du *Hobbit* est devenu partie intégrante de la culture néo-zélandaise ; les élèves ont pu l'observer lors d'une séance en salle informatique durant laquelle ils ont parcouru le site internet de l'office du tourisme néo-zélandais, sur lequel beaucoup d'activités proposées sont orientées autour de l'univers de Tolkien.

En ce qui concerne la séquence sur les traditions, l'exercice de brainstorming a permis d'introduire du vocabulaire pour qu'ils puissent par la suite parler des documents suivants. J'ai utilisé deux films pour introduire l'univers de Tim Burton et la notion de gothique en lien avec le travail sur Halloween (via l'aspect visuel dans la mesure où l'on y retrouve les principaux éléments du gothique, le noir, l'obscurité, la distorsion des corps, les squelettes, la mort, un thème important à aborder en lien avec la tradition d'Halloween). J'ai ensuite choisi de proposer un travail similaire autour de la tradition de Noël. Pour ce faire, j'ai décidé d'avoir recours et de mettre en opposition deux films qui évoquent deux traditions complètement différentes (*The Corpse Bride*, pour Halloween, et *The Polar Express*, pour Noël) et de présenter la réécriture de la tradition de Noël que constitue *The Nightmare Before Christmas*. En effet, j'ai d'abord choisi de les faire travailler sur les bandes annonces des différents films. Ce travail s'est majoritairement déroulé à l'oral – les élèves ont comparé les films de manière très simple : « *It's the same style* », « *the atmosphere is dark in the two movies* », etc. Cet exercice a principalement permis d'introduire la notion littéraire du gothique et de brièvement parler de l'auteur américain Edgar Allan Poe, dont Tim Burton tire en partie son inspiration. Le travail sur les films de Tim Burton a permis aux élèves de comparer et contraster ces mêmes films avec *The Polar Express*, qui met en lumière les traditions de Noël. Pour aider les élèves à construire ces contrastes, je leur ai proposé des fiches d'activités d'aide à la compréhension qu'ils devaient remplir au fil de la séquence sur les traditions. Ces fiches consistaient à décrire les personnages des films dont nous avons étudié certains extraits, à trouver les adjectifs qui caractérisaient le mieux ces films et à donner des mots clés pour faire une sorte de fiche de film. Sur le plan linguistique, j'ai principalement choisi de travailler la phonologie (prononciation des graphèmes <a> et <o>). Pour ce faire, j'ai proposé un travail sur deux chansons : *This is Halloween* que l'on entend dans le film *The Nightmare Before Christmas* et *When Christmas Comes to Town* que l'on entend dans *The Polar Express*. Les élèves ont reçu les scripts respectifs des chansons sous forme de texte à trous ; ils devaient, dans un premier temps, faire un exercice de compréhension et compléter les trous. Puis, nous nous sommes concentrés sur des mots spécifiques présents dans les chansons qui témoignent des différentes prononciations des

graphèmes étudiés. J'ai demandé aux élèves de répartir, au tableau et à l'aide de plusieurs colonnes, les différentes prononciations des graphèmes qu'ils avaient repérés dans les chansons. Afin de pouvoir noter les règles de prononciation dans le cahier, je leur ai proposé un travail de groupe lors duquel ils devaient essayer de trouver ces règles (en fonction de ce qu'ils avaient pu observer avec les mots travaillés). Pour faire travailler la grammaire et la phonologie aux élèves, je me suis également appuyée sur le livre jeunesse *The Polar Express*. Les élèves ont pu utiliser ce document pour l'exercice de phonologie demandé (trouver des mots avec les graphèmes étudiés et identifier leurs prononciations) mais ils ont également pu identifier le temps des formes verbales que je leur avais indiqué. J'ai ensuite proposé aux élèves, après visionnage de certains extraits, de raconter ce qu'il s'y passait au prétérit mais également de donner une ou deux hypothèses sur ce qu'il pourrait se passer par la suite : « *He heard a train and maybe he will meet Santa.* », « *She lost her ticket and she will probably leave the train.* ».

### **2.2.3 Exemples de tâches à faire à la maison**

Le vocabulaire introduit au fil de la séquence sur les traditions, notamment en ce qui concerne les adjectifs qualifiant les personnages de Tim Burton, m'a permis de proposer aux élèves un exercice d'invention : ils devaient créer une nouvelle description de personnage qui pourrait figurer dans un film de Tim Burton. J'ai proposé cet exercice en tâche intermédiaire. Pour permettre aux élèves de travailler sur les objectifs phonologiques, je leur avais demandé, une fois le travail en classe terminé, de me donner d'autres mots qu'ils connaissaient dont les graphèmes <a> et <o> se prononçaient de la même manière que les exemples étudiés dans les deux chansons.

Ce sont ces exercices et l'entrain dont les élèves ont fait preuve lors de la réalisation de ces derniers qui m'ont poussée à me questionner sur l'utilisation du cinéma en classe mais surtout sur l'aspect motivant de celui-ci. Ainsi, j'en suis venue à m'interroger sur ce qui motive les élèves en classe, à savoir si le changement de format (utilisation du cinéma) favorisait leur motivation et/ou s'il s'agissait de toute autre chose. J'ai donc choisi, via des questionnaires, d'évaluer la motivation des élèves en les interrogeant sur divers facteurs pouvant influencer celle-ci.

## **2.3 Méthodologie de questionnement des élèves**

### **2.3.1 Le choix de l'outil de questionnement**

Dans le but d'évaluer la motivation chez les élèves de cycle 4, il m'a paru indispensable de questionner un public concerné, les élèves eux-mêmes. En effet, il m'a semblé évident de les solliciter pour qu'ils puissent exprimer leur opinion sur ce qui leur allait leur être proposé. De manière générale, les élèves prennent cet exercice au sérieux et se montrent honnêtes. Interroger directement les élèves via un test anonyme permet de leur donner concrètement une voix ; ils se sentent ainsi écoutés et ont l'impression d'avoir un certain contrôle dans la mesure où ils pensent que leur voix peut influencer l'enseignant et sa réflexion sur le sujet. La pertinence de questionner les élèves sur leur motivation réside dans le fait que sans motivation de la part des élèves, les objectifs d'apprentissage (linguistiques, culturels, pragmatiques, etc.) ne pourront être atteints.

Il est intéressant, peut-être, de se questionner sur l'utilisation de questionnaires : qu'est-ce qui justifie ce choix ? Tout d'abord, le questionnaire est intéressant car il est possible pour l'enseignant de questionner une classe sur un même temps, sans qu'il ne prenne trop de temps par ailleurs. Je précise que les questionnaires proposés sont individuels – les élèves ne subissent donc pas l'influence de leurs camarades et peuvent se montrer honnêtes. C'est également pour cela qu'il est pertinent de proposer un questionnaire en classe : l'élève se retrouve seul face au questionnaire et il ne subit pas l'influence de ses proches pour répondre aux questions. C'est cette équité entre les conditions de réflexion des élèves qui permet de comparer les réponses des uns et des autres d'une manière plus juste. Les questionnaires proposés sont composés de questions dites 'fermées', mais aussi de questions à choix de réponses multiples et de questions dites 'ouvertes' où les élèves peuvent préciser leurs pensées plus librement, ce qui me permettrait aussi à penser à des pistes de remédiation à mon travail.

### **2.3.2 Les objectifs des questionnaires**

Avant toute chose, je souhaite préciser que l'élaboration de ces questionnaires s'est principalement basée sur mes premières observations, mais aussi sur des modèles<sup>13</sup> que j'ai par exemple trouvés dans le livre de Rolland Viau<sup>14</sup>. J'ai choisi de proposer trois questionnaires<sup>15</sup> aux élèves : le premier se concentrait sur la motivation globale des élèves et leur implication

---

<sup>13</sup> Exemple en annexe B.

<sup>14</sup> Cf. *La motivation en contexte scolaire. Op. Cit.*, 2009, pp. 102 à 107.

<sup>15</sup> Annexes C, D et E

dans le cours d'anglais ; le deuxième lui, était plus précis et centré sur l'utilisation du cinéma en classe et sur ce que celle-ci représentait pour les élèves. Le troisième questionnaire, quant à lui, se concentrait davantage sur les relations de classe.

L'enjeu du premier questionnaire était donc de comprendre et de faire une évaluation préliminaire de la motivation générale des élèves à venir en classe d'anglais. Pour tenter de répondre à cette question, j'ai proposé aux élèves des questions concernant leur motivation à venir dans l'établissement d'une part et en cours d'autre part, mais j'ai aussi posé des questions sur leur implication en classe, sur le niveau de difficulté qu'ils associaient au cours d'anglais, mais aussi sur leur temps de travail à la maison. En effet, j'avais en tête que les questions proposées conduiraient à des réponses qui refléteraient le degré de motivation des élèves.

Le deuxième questionnaire consistait à interroger les élèves sur l'utilisation de supports cinématographiques en classe et son impact sur leur motivation. J'ai orienté mes questions de manière à ce que les élèves fassent une sorte d'auto-évaluation de leur motivation (se sentaient-ils plus motivés grâce au cinéma ? Se sentaient-ils plus concentrés ? Avaient-ils envie de participer davantage ? Etc.). Cela-dit, il me semblait également pertinent de les interroger sur la façon dont ils considéraient le visionnage d'extraits. En effet, certains élèves m'avaient indiqué ces visionnages comme étant, pour eux, des moments de « pause » dans une série de leçons qui peuvent s'avérer parfois longues et denses. J'ai donc choisi de sonder l'ensemble des élèves sur cet aspect.

Enfin, et en gardant en tête le système de la dynamique motivationnelle de Viau, j'ai opté pour un dernier questionnaire davantage orienté vers des facteurs plus personnels (notamment en termes de relation de classe). De manière générale, j'ai demandé aux élèves ce qu'ils pensaient de la relation dans leur classe, comment eux-mêmes se sentaient au sein de leur classe et si cela influençait leur travail, dans l'espoir que les réponses apportées m'éclaireraient quant à leur motivation.

A l'aide de ces trois questionnaires, j'ai majoritairement choisi de me concentrer sur les facteurs relatifs à la classe présentés par Viau<sup>16</sup>. En effet, il y aurait bien d'autres questionnaires à proposer aux élèves sur les différents facteurs qui influent sur leur dynamique motivationnelle, mais j'ai personnellement choisi de traiter les facteurs sur lesquels, en tant qu'enseignante, je pouvais avoir de l'influence et ainsi considérer les réponses des élèves comme une sorte de remédiation.

---

<sup>16</sup> Cf. première partie de cette étude (Le système de la dynamique motivationnelle – les facteurs relatifs à la classe (1.2.4)).

## **3 Réflexion sur les résultats obtenus**

### **3.1 Présentation des résultats**

#### **3.1.1 Les questionnaires**

Au vu des résultats obtenus dans les questionnaires, les élèves interrogés semblent être des élèves motivés. En effet, environ les deux tiers d'entre eux se disent être motivés ou plutôt motivés à venir en cours d'anglais. De plus, un peu plus de la moitié d'entre eux se sentent impliqués et attentifs dans le cours d'anglais. Les résultats démontrent aussi que plus des trois quarts d'entre eux n'éprouvent pas de difficultés particulières dans la mesure où il ne se sentent pas dépassés par les activités.

En ce qui concerne l'utilisation du cinéma elle-même, les élèves se disent être davantage intéressés que d'habitude. En effet, ils apprécient grandement de visionner des extraits et ceci semble favoriser leur concentration de même que leur participation (d'après leurs réponses, ce que leur attitude en classe a confirmé, mais nous y reviendrons plus tard). Cependant, certains élèves se sont exprimés sur leurs difficultés à comprendre ces extraits authentiques, même s'ils souhaiteraient avoir de nouveau l'opportunité de visionner des extraits cinématographiques car selon eux, ils favorisent leur entrain. Mais le visionnage de ces extraits est aussi, pour la majorité d'entre eux, un moyen de se reposer ou au moins de faire une coupure lors de la séance.

Les réponses obtenues au troisième questionnaire démontrent que la plus grande majorité des élèves se sentent bien au sein de leur classe. Environ les trois quarts d'entre eux pensent que les relations entre élèves sont bonnes. En effet, la majorité des élèves a répondu qu'elle n'avait jamais été victime de moqueries et se sentait en sécurité au sein de l'établissement comme de la classe. Enfin, plus de la moitié des élèves pensent que le climat de classe est propice au travail.

Bien entendu, ces résultats sont généraux. Il y a tout de même des élèves qui ont exprimé le mal-être qu'ils éprouvent au sein de leur classe, les difficultés rencontrées à l'égard du travail et leur manque de motivation. Mais globalement parlant, les élèves semblent se sentir motivés à venir en classe et se sentent motivés quant à leur implication et aux activités proposées.



### **3.1.2 L'implication des élèves**

En ce qui concerne mes observations personnelles, j'ai effectivement constaté une meilleure implication des élèves dans les séquences comprenant l'étude d'extraits cinématographiques. En effet, j'ai pu évaluer leur taux de participation à l'aide de fiches de participation (participation orale et participation aux diverses activités et phases des séances). Par le biais de ces fiches de participation ont pu être données des notes de participation – de manière générale, les notes ont augmenté, de manière exponentielle pour certains.

Les élèves ont l'air d'avoir particulièrement apprécié les tâches dans la mesure où ils se sont montrés plus investis et concentrés que d'habitude (les activités ont été réalisées plus rapidement, les élèves se sont mis plus rapidement au travail et davantage de travaux ont été rendus que d'habitude (certains élèves ont parfois décidé, lors d'autres séquences et bien que la remise de travaux soit obligatoire, de ne pas rendre leurs travaux car ils ne voulaient pas réaliser les tâches demandées).

Toutefois, bien que l'investissement de la part des élèves ait été plus important, j'ai remarqué un manque de concentration lors du visionnage des extraits, ce qui a parfois entraîné une multiplication des visionnages (pour que tout le monde puisse se mettre au travail au moment de faire les activités en lien avec les extraits). Ce manque d'engagement cognitif a traduit le sentiment des élèves en ce qui concerne les extraits : il s'agit bien souvent d'un moment de pause pour eux, donc leur concentration n'est pas toujours optimale.

## **3.2 Analyse et interprétation des résultats**

De manière générale, les résultats des questionnaires ont été plutôt concluants quant à l'utilisation de supports cinématographiques en classe. En effet, les résultats apportés par les élèves et mes observations en classe coïncident : les élèves sont davantage motivés lorsqu'il s'agit de travailler à partir de tels supports audio-visuels. Les élèves se sont montrés enthousiastes lors de l'étude des extraits et lors de la réalisation des tâches.

Les réponses apportées au premier questionnaire ont démontré que la plupart des élèves s'est sentie capable de réaliser les tâches demandées. L'activité créative proposée lors de la séquence sur « Traditions – Halloween » a particulièrement plu aux élèves ; peut-être ont-ils apprécié de pouvoir créer un monstre de la manière qu'ils le souhaitent, ce qui semblerait confirmer que le degré de contrôlabilité accordé aux élèves est important pour les motiver à réaliser une tâche.

Cela-dit, la perception que les élèves ont des activités reste obscure. En effet, le fait qu'ils perçoivent le visionnage et l'étude d'extraits cinématographiques comme moment de pause dans le cours montre qu'une grande partie d'entre eux ne semble pas percevoir la valeur des activités demandées, la raison ou la pertinence de ces activités. Ceci impacte directement la concentration des élèves : s'ils ne comprennent pas pourquoi ils devraient être attentifs, ils ne le seront pas. Le manque de perception de la valeur des activités vient en quelque sorte entacher le mécanisme de motivation en classe et empêche les élèves de fournir un travail complètement sérieux et abouti.

De plus, il ne faut pas oublier le facteur des relations de dans la classe. Ce facteur peut être analysé comme à double tranchant – dans notre cas, il est intéressant dans la mesure où il favorise les travaux de groupe par exemple, mais le fait que le cinéma soit généralement perçu comme une pause ou un divertissement crée parfois un climat défavorable au travail (les élèves discutent durant le visionnage et ont du mal à se mettre au travail).

Nous pouvons constater que l'absence d'un des trois facteurs de motivations concernant l'activité (perception de la valeur, contrôlabilité et capacité) ne semble cependant pas complètement affaiblir la motivation des élèves dans la réalisation d'activités. Cela-dit, il serait trop rapide d'affirmer que leur motivation n'en souffre pas, ce pourquoi l'on peut considérer qu'il s'agit ici d'un bilan qui, bien qu'il étaye en partie l'idée que l'utilisation du cinéma favorise la motivation des élèves, reste dans un sens mitigé.

### **3.3 Remédiation**

#### **3.3.1 La méthodologie du questionnement**

Bien qu'au terme de mes expérimentations, je puisse affirmer que l'utilisation du cinéma en classe favorise plutôt la motivation des élèves, la méthodologie utilisée mériterait d'être révisée. Dans un premier temps, il me faudrait reconsidérer la manière dont je proposerais les questionnaires aux élèves. Je présenterai, à l'avenir, les mêmes types de questionnaire, mais je ne demanderais pas nécessairement que ces questionnaires restent anonymes. En effet, les résultats obtenus ont démontré une tendance similaire dans mes deux classes, qui illustre une hausse de la motivation lorsque l'étude d'extraits cinématographiques est pratiquée en classe. Cependant, il ne faut pas oublier que chaque classe est différente et que si un facteur influent sur la motivation peut s'observer de la même manière dans plusieurs classes, il y en a d'autres qui diffèrent amplement, dont les relations au sein de la classe ou les habitudes de travail par

exemple. Il serait donc pertinent de s'intéresser à chaque classe pour pouvoir ensuite travailler sur les besoins de chacune, et tenter de répondre à ces besoins (proposer des tâches plus adaptées, comprendre les relations dans la classe ; et, sans doute prendre le temps de discuter avec les élèves évoquant un mal-être ou des difficultés), ce qui me semble plus difficile à faire quand les questionnaires sont anonymes puisqu'il devient impossible de cibler les élèves qui pourraient rencontrer des difficultés et donc de discuter avec eux. Je soumettrais également des questionnaires aux autres professeurs de l'établissement ayant l'habitude d'utiliser le cinéma, ou non. L'intérêt serait d'abord de comprendre pourquoi les enseignants choisissent d'utiliser le cinéma ou au contraire, de comprendre pourquoi ils s'opposent à son utilisation en classe. Il pourrait également être intéressant, en ce qui concerne les enseignants qui utilisent le cinéma en classe, de savoir comment ils l'utilisent et quelles activités ils proposent. Ainsi, des échanges pourraient s'opérer, de même que des suggestions et des conseils. Enfin, le fait de discuter de l'utilisation du cinéma en classe avec les collègues enseignants pourrait tout simplement permettre de réfléchir à la question (bénéfices potentiels de l'utilisation du cinéma en classe) et pourquoi pas de créer des projets interdisciplinaires, qui bien souvent, enthousiasment les élèves.

### **3.3.2 La pratique en classe**

En ce qui concerne l'utilisation du cinéma elle-même, je pense qu'il serait judicieux de me questionner sur les supports utilisés. En effet, j'avais choisi de travailler et faire travailler les élèves sur des extraits de film dans la mesure où ceux-ci semblaient suffisants pour atteindre les objectifs de séquences. Néanmoins, il pourrait être intéressant d'envisager le visionnage complet d'un film, du moment que celui-ci a une pertinence pédagogique. Il a parfois été déroutant pour les élèves de comprendre la logique des extraits ainsi que les objectifs des visionnages dans la mesure où, bien que le résumé du film ait été travaillé, il ne leur était donné à voir que des passages de celui-ci. Par conséquent, il pourrait être fructueux de visionner l'intégralité d'un film pour que les élèves puissent pleinement comprendre le travail effectué et demandé, ce qui, par extension, pourrait favoriser l'augmentation de leur implication et de leur participation.

Dans le but d'encourager l'entraide et la participation des élèves, je réviserais aussi et de manière plus efficace le type de tâches demandées aux élèves. En effet, j'ai tenté de didactiser au mieux les tâches que j'ai proposées aux élèves, mais je souhaiterais les rendre davantage actionnelles. Le cinéma est un support extrêmement riche qui permet de rendre les élèves

acteurs de leur propre apprentissage et qui offre une multitude de tâches à faire faire aux élèves. Par exemple, je pourrais leur demander de rejouer des scènes étudiées pour leur permettre d'utiliser leur langage corporel ; je pourrais aussi approfondir les tâches que je leur ai déjà demandées en leur offrant par exemple la possibilité d'écrire le script de la suite d'une scène étudiée et de la jouer (jeu en classe ou filmé à la maison). Un travail avec le CDI et le CA de l'établissement pourrait, pourquoi pas, permettre aux élèves de rencontrer un cinéaste, un caméraman, un costumier ou toute autre personne qui travaille dans la branche du cinéma, et ce, dans le but de monter un projet cinéma (écrire un court scénario avec une intrigue, des personnages dont les élèves seraient les acteurs, et qui serait joué et filmé à la manière d'un film hollywoodien par exemple). Je pourrais également présenter aux élèves des dispositifs<sup>17</sup> qui promeuvent le cinéma comme le festival international Takorama lors duquel ils sont invités à visionner et travailler à partir de courts métrages et sont également amenés à voter pour leur court métrage favori. D'autres dispositifs permettent aussi aux élèves de visionner des films au cinéma choisis avec le CNC, comme par exemple « Ecole au cinéma », « Collège au cinéma » ou « Lycéens et apprentis au cinéma ». Les élèves, et notamment les lycéens, pourront participer à d'autres projets cinéma comme le Prix Jean Renoir des Lycéens, dont les membres du jury sont des lycéens qui attribuent ce prix à un film parmi les sept proposés ou encore le festival de Sarlat, adressé aux terminales ayant choisi l'option cinéma-audiovisuel, lors duquel les élèves peuvent bénéficier d'une préparation spécifique au baccalauréat. Ce festival propose des projections, des ateliers, des conférences, etc. et certains lycées représentés peuvent même faire des courts métrages.

---

<sup>17</sup> eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. « Cinéma et audiovisuel ». Consulté le 2 mai 2022. <https://eduscol.education.fr/2392/cinema-et-audiovisuel>.

## Conclusion

Dans cet écrit, nous avons vu que la motivation des élèves est due à plusieurs facteurs qui les entourent tant dans leur vie personnelle qu'à l'école. Ce travail avait pour but de se concentrer majoritairement sur les facteurs sur lesquels l'enseignant peut influencer : les facteurs relatifs à la classe. Le principal aspect sur lequel l'enseignant peut intervenir est, bien sûr, l'activité pédagogique (plus précisément les activités et tâches demandées aux élèves). Il est important, lors de l'élaboration de séquences et séances, de réfléchir à des activités et tâches qui vont susciter la motivation : Est-ce que les élèves seront capables de les accomplir ? Est-ce qu'ils auront un certain degré de contrôle sur les activités ? Est-ce qu'ils percevront la valeur de celles-ci ?

C'est dans cette optique que, pour tenter de motiver les élèves, j'ai choisi d'utiliser un outil souvent considéré comme attrayant par les élèves : le cinéma. Dans notre cas, l'utilisation de supports cinématographiques s'est avérée payante dans une certaine mesure, puisque les élèves se sont montrés plus impliqués en termes de participation orale et en termes de réalisation des activités. La méthodologie de questionnement utilisée pour sonder les élèves leur a permis de donner leurs impressions quant à quelques facteurs relatifs à la classe. Les questionnaires se sont en quelque sorte complétés les uns les autres et les résultats obtenus ont montré, de manière globale, qu'ils se sentent motivés et qu'ils apprécient de travailler avec des supports cinématographiques. Le cinéma donc, bien que parfois difficile à utiliser comme support, semble demeurer un outil convaincant lorsqu'il s'agit de l'utiliser pour favoriser la motivation des élèves. Cela-dit, il faut que le professeur ait bien conscience du fait que les élèves peuvent ne pas distinguer la valeur d'une activité et qu'ils peuvent considérer cet outil comme synonyme de moment de détente, ce qui peut ouvrir la porte à certains débordements en classe ; ce pourquoi il faut probablement en limiter ou au moins contrôler l'utilisation en classe (c'est-à-dire s'assurer que l'utilisation de films reste pertinente sur le plan pédagogique). Mais si nous nous concentrons sur les observations faites en classe et sur les impressions des élèves, l'utilisation du cinéma reste un bon moyen de favoriser en partie la « *dynamique motivationnelle* » des élèves.

Bien entendu, il reste difficile d'évaluer la totalité de la motivation des élèves dans la mesure où les autres facteurs de la dynamique motivationnelle (vies personnelles des élèves,

société et école) n'ont pas été pris en compte dans cette étude. Ce choix se justifie par le fait qu'en tant qu'enseignante d'élèves de 4° et 3°, j'ai souhaité que les élèves donnent leurs avis à propos des facteurs sur lesquels je peux moi-même réfléchir et intervenir. Cette réflexion m'a permis de voir ce qui a fonctionné ou non en termes d'activités proposées, mais elle m'a aussi permis de remettre mes méthodes de travail en question et de proposer des pistes de remédiation qui pourraient notamment permettre aux élèves d'être davantage acteurs de leur apprentissage et qui permettraient d'allier les trois aspects clés d'une activité : la valeur, la compétence et la contrôlabilité.

Enfin, je choisis également de garder en tête que même si les activités proposées sont les plus actionnelles possibles, que les élèves ont une certaine part de contrôle sur celles-ci, qu'ils sont capables de les réaliser et qu'ils en perçoivent la valeur, il existe bien d'autres facteurs extrinsèques à la classe qui peuvent démotiver les élèves. En effet, les discussions avec les élèves, les réunions parents-professeurs ou encore les conseils de classe auxquels j'ai pu assister m'ont confortée dans cette idée : les élèves n'ont parfois rien contre le fait d'apprendre, mais ils sont parfois débordés par des problèmes et difficultés extrinsèques qui nuisent à leur dynamique motivationnelle. La question que cela pose pourrait être de savoir s'il est possible de les distraire de ces problèmes dans l'offre d'activités proposées, ou s'il serait souhaitable d'évoquer ces problèmes, sans doute idéalement de manière détournée, en lien notamment avec les thèmes à traiter dans le cadre du programme pour le Cycle 4 (5ème, 4ème, 3ème) (tel « Rencontres avec d'autres cultures », qui inclut le thème « Inclusion et exclusion », ou « Ecole et société », qui peut conduire à évoquer divers métiers, des questions de classe, etc.), pour qu'ils aient le sentiment de ne pas être invisibles, ou non pris en compte en tant qu'individus au sein de la société.

## Bibliographie

Josiane Hamonet-Babonneau. *The teacher's survival kit, l'image fixe, l'image mobile : tome 4*. Rennes : CRDP de Bretagne, 1996., 1996.

Maury, Cristelle. « L'intégration du cinéma hollywoodien en classe de langue : réflexions sur quelques points de convergence disciplinaires ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, n° Vol. XXXI N° 2 (1 mai 2012): 26-43. <https://doi.org/10.4000/apliut.2661>.

Medioni, Maria-Alice. « Le cinéma, de la motivation à la mobilisation intellectuelle ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, n° Vol. XXXI N° 2 (1 mai 2012): 140-50. <https://doi.org/10.4000/apliut.2736>.

Viau Rolland. *La motivation en contexte scolaire / Rolland Viau*. 2e édition. Pratiques pédagogiques. Bruxelles: De Boeck, 2009.

## Sitographie













éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. « Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ». Consulté le 19 septembre 2021. <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>.

Christophe Batier. *Conference Rolland Viau La motivation à apprendre des étudiants mieux comprendre pour mieux agir*, 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=30h3g-jai9I>.

éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. « Cinéma et audiovisuel ». Consulté le 2 mai 2022. <https://eduscol.education.fr/2392/cinema-et-audiovisuel>.

# Annexes

## Annexe A : Travail d'anticipation sur la Nouvelle-Zélande

Ensemble 1		Ensemble 2	
			
			
			



## Annexe B : Exemple de questionnaire proposé par Viau,112.

Afin de mieux adapter ce cours aux intérêts et aux attentes de la classe, j'aimerais avoir ton opinion sur les activités d'écriture dans le cours de français. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses; ce qui m'importe, c'est de connaître tout simplement ton opinion. Tu n'as pas à t'identifier. Merci de ta collaboration.  
Coche la réponse qui correspond le mieux à ton jugement.

1. De façon générale, le cours de français que tu suis présentement te motive-t-il?  
Pas du tout  Pas assez  Assez  Beaucoup

2. J'aimerais avoir ton point de vue sur les activités d'écriture. Pour chaque énoncé, coche l'expression qui correspond le mieux à ce que tu penses.

a) Elles me seront utiles dans l'avenir:  
Pas du tout  Pas assez  Assez  Beaucoup

b) Elles sont intéressantes à réaliser:  
Pas du tout  Pas assez  Assez  Beaucoup

c) Je me sens toujours capable de les réussir:  
Pas du tout  Pas assez  Assez  Beaucoup

d) J'ai mon mot à dire sur la façon dont elles se déroulent:  
Pas du tout  Pas assez  Assez  Beaucoup

3. Lorsque tu rédiges des textes dans une activité d'écriture, penses-tu utiliser les bonnes méthodes de travail pour réussir?  
Pas du tout  Pas assez  Assez  Beaucoup

4. En général, lorsque tu as de la difficulté à rédiger un texte dans une activité d'écriture, persévères-tu jusqu'à ce que tu sois satisfait de ton travail?  
Pas du tout  Pas assez  Assez  Beaucoup

5. Selon toi, les résultats que tu as eus dans les activités d'écriture en valent-ils la peine?  
Pas du tout  Pas assez  Assez  Beaucoup

## Annexe C : Questionnaire de motivation 1

Sur une échelle de 1 à 10 (1 étant le plus bas et « moins bien » et 10 le plus haut et « le mieux »), notez le week-end que vous venez de passer.

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Expliquez :

Êtes-vous motivé-e à venir au collège cette semaine ?

- Oui
- Plutôt oui
- Plutôt non
- Non
- Autre (expliquez) :

Êtes-vous motivé-e à venir en cours d'Anglais ?

- Oui
- Plutôt oui
- Plutôt non
- Non
- Autre (expliquez) :

En règle générale, diriez-vous que vous êtes impliqué-e dans le cours d'Anglais ?

- Oui
- Plutôt oui
- Plutôt non
- Non
- Autre (expliquez) :

Vous sentez-vous dépassé-e par le cours d'Anglais ?

- Non
- Oui
- Si « oui », veuillez expliquer les points qui vous posent problème

Les activités faites jusqu'à maintenant vous-ont-elles parues difficiles ?

- Oui
- Plutôt oui
- Plutôt non
- Non
- Si « oui » ou « oui plutôt », veuillez indiquer lesquelles :

Diriez-vous qu'en cours d'anglais vous vous montrez :

- Très attentif-ve
- Attentif-ve
- Plutôt attentif-ve
- Peu attentif-ve
- Pas du tout attentif-ve

En dehors des cours, combien de temps travaillez-vous l'Anglais par semaine ?

- Entre 0 et 30 min
- Entre 30 min et 1h
- Entre 1h et 1h30
- Plus d'1h30
- (Plus ?)

## Annexe D : Questionnaire de motivation 2

1/ Cite moi trois choses du cours d'anglais qui te motivent.

2/ Cite moi trois choses du cours d'anglais qui te démotivent.

3/ Te sens-tu davantage motivé(e) à venir en cours d'anglais qu'au début de l'année ? Pourquoi ?

4/ L'utilisation de supports cinématographiques en classe te motive – t – elle à venir en cours ?

5/ A quel point les activités basées sur l'analyse d'extraits cinématographiques faites en classe te motivent-elles ?

Regarder les extraits	Pas du tout	Pas assez	Assez	Beaucoup
-----------------------	-------------	-----------	-------	----------

Analyser les extraits (apport vocabulaire etc.) et en faire une trace écrite	Pas du tout	Pas assez	Assez	Beaucoup
--	-------------	-----------	-------	----------

6/ L'utilisation de supports cinématographiques en classe t'incite – t – elle ...

A te concentrer davantage ?	Pas du tout	Pas assez	Assez	Beaucoup
A participer davantage ?	Pas du tout	Pas assez	Assez	Beaucoup
A te sentir plus concerné par le cours ?	Pas du tout	Pas assez	Assez	Beaucoup

7/ Peux-tu me dire si tu trouves d'autres exemples qui, grâce à l'utilisation de supports cinématographiques, te sont bénéfiques ? Lesquels ?

8/ Trouves-tu que regarder des extraits en classe te permet de « te reposer » entre deux activités ?

- Oui
- Non

9/ Penses-tu que cette coupure (en regardant des extraits) est nécessaire dans le cours ?

10/ Ces coupures te motivent-elles à reprendre une activité par la suite ?

- Oui
- Non

Expliquer :

11/ Après avoir regardé un extrait cinématographique, te semble – t – il plus facile de te concentrer ?

- Oui
- Non

Expliquer :

12/ Souhaiterais – tu poursuivre l'utilisation de supports cinématographiques en cours d'anglais dans l'année ?

- Oui
- Non

Expliquer :

## Annexe E : Questionnaire de motivation 3

1/ Comment te sens-tu au sein de ta classe ?

- Très bien
- Bien
- Pas très bien
- Pas bien du tout

2/ A ton avis, dans ta classe, les relations entre les élèves sont :

- Très bonnes
- Bonnes
- Mauvaises
- Très mauvaises

3/ Selon toi, dans ta classe le climat pour travailler est

- Très bon
- Bon
- Mauvais
- Très mauvais

4/ Te sens-tu accepté par les élèves de ta classe ?

- Oui, très
- Oui, assez
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout

5/ Te sens-tu en sécurité au collège et au sein de ta classe ? (En sécurité signifie que tu es à l'aise et détendu et que tu n'as pas peur que quelqu'un puisse te faire du mal physiquement ou moralement, ni abîmer tes affaires personnelles.

- Oui
- Oui, assez
- Non, pas vraiment
- Non

6/ Comment qualifierais-tu la relation que tu as avec tes camarades de classe ?

- Très bonne
- Bonne
- Pas très bonne
- Pas bonne

7/ Comment qualifierais-tu la relation que tu as avec tes enseignants ?

- Très bonne
- Bonne
- Pas très bonne
- Pas bonne du tout

8/ Depuis le début de l'année, as-tu été victime de moqueries de la part de tes camarades ?

- Oui, beaucoup,
- Oui, assez
- Non, pas trop
- Non, pas du tout

Si oui, que s'est-il passé ?

9/ As-tu des amis dans ta classe ?

- Oui, beaucoup
- Oui, quelques-uns
- Non

10/ Te sens-tu à l'aise au moment de travailler en groupe avec tes camarades de classe ?

- Oui
- Oui, plutôt
- Non, pas vraiment
- Non

11/ Te sens-tu respecté par tes camarades ?

- Oui
- Oui, plutôt
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout

12/ Le climat de classe favorise-t-il ton envie à venir en cours ?

- Oui
- Oui, plutôt,
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout

## Table des illustrations

1: Fig. 1.3 in Viau, 14, Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève.....	9
2 : Tableau.3.1 in Viau, 78, L'inadéquation entre l'environnement de l'école secondaire et les besoins des adolescents.....	12
3: Tableau 3.2 in Viau, 82, Les caractéristiques d'un professeur selon des élèves qui risquent d'abandonner leurs études .....	14



## Résumé

Tout au long de sa carrière, un enseignant est amené à se questionner sur ses pratiques d'enseignement mais aussi sur le public auquel il s'adresse : les élèves eux-mêmes. L'un des buts majeurs de l'enseignant va être de transmettre ses connaissances aux élèves, notamment par le biais des activités pédagogiques qu'il va proposer. Réaliser ces activités n'est pas toujours chose aisée pour les élèves qui de plus en plus tôt, se montrent démotivés et ne s'engagent plus pleinement sur le plan cognitif. Qu'est-ce qui fait que ces élèves sont démotivés ? Comment y remédier ? C'est là l'un des grands questionnements de cette étude. Pour tenter d'y répondre, j'ai choisi, lors de mon stage en alternance, d'utiliser des supports cinématographiques lors de séances d'apprentissage et de proposer des activités en lien avec ceux-ci dans le but d'essayer de favoriser la motivation des élèves.

### **Mots clés :**

Motivation, « dynamique motivationnelle », cinéma, activités pédagogiques, valeur d'une activité.