



HAL
open science

La perspective actionnelle : une approche pour favoriser la motivation des élèves en langues étrangères

Clémence Bellaud

► To cite this version:

Clémence Bellaud. La perspective actionnelle : une approche pour favoriser la motivation des élèves en langues étrangères. Education. 2023. dumas-04412377

HAL Id: dumas-04412377

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04412377>

Submitted on 23 Jan 2024

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.



Mémoire en vue de l'obtention du grade de Master 2
Spécialité MEEF « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention second degré – Parcours Allemand

Années universitaires 2021-2023

**La Perspective Actionnelle : une approche pour favoriser la
motivation des élèves en langues étrangères**

Présenté par Clémence Bellaud

Mémoire soutenu le 28 février 2023, devant un jury composé de :

Laetitia HERRAULT – Présidente du jury

Rebecca STARKEY-PERRET – Directrice de mémoire

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à Mme Rebecca STARKEY-PERRET, ma directrice de mémoire. Je la remercie pour son investissement, sa disponibilité, ainsi que ses judicieux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je remercie mes parents et mon conjoint qui m'ont apporté un soutien sans faille. Leurs encouragements ont été source de motivation et d'une grande aide.

Je remercie également mes amis Mareva et Maxime pour avoir accordé de leur temps à la relecture de ce mémoire. La pertinence de leurs remarques a été précieuse.

Pour finir, j'adresse mes remerciements à ma tutrice de stage pour son aide, ainsi qu'à l'ensemble des enseignants qui ont accepté de me rencontrer et de répondre à mes questions lors d'un entretien, qui ont également accepté de distribuer le questionnaire à leurs élèves et ont par conséquent contribué à mon travail de recherches.

À tous ces intervenants, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

Résumés

Résumé en français

Mots-clés : motivation, besoins, relations pédagogiques, langues étrangères, approche actionnelle.

Résumé :

En tant qu'enseignant de langue étrangère, il n'est pas rare de constater que les résultats d'un élève peuvent s'avérer très différents selon la discipline. Cela amène à se questionner sur les moyens existants afin de susciter la motivation des apprenants pour l'apprentissage d'une langue étrangère. La méthodologie préconisée en Europe pour l'apprentissage des langues est la Perspective Actionnelle. Toutefois, la mise en place de la Perspective Actionnelle influence-t-elle la motivation des apprenants en classe de langue ?

Ce mémoire tente de répondre à cette question en confrontant, d'une part des travaux théoriques, et d'autre part l'analyse de témoignages recueillis auprès d'élèves et d'enseignants, ainsi que les interprétations qui en découlent. Nous avons tâché d'expliquer les différentes caractéristiques liées à la motivation des apprenants en milieu scolaire et d'analyser en quoi la Perspective Actionnelle permet de répondre à ces caractéristiques. Nous avons ensuite procédé au recueil et à l'analyse des données, afin de répondre au mieux à notre travail de recherche.

Résumé en allemand

Stichworte: Motivation, Bedürfnisse, pädagogische Beziehungen, Fremdsprachen, handlungsorientierter Ansatz.

Zusammenfassung:

Als Fremdsprachenlehrer ist es üblich festzustellen, dass die Ergebnisse eines Schülers sich je nach Schulfach als sehr unterschiedlich erweisen können. Das führt dazu, sich nach den möglichen Mitteln zu fragen, um zur Motivation der Lernenden von Fremdsprachen beitragen könnten. Die aktuell empfohlene Methodologie der Fremdsprachenlehre in Europa ist der handlungsorientierte Ansatz. Wie wirkt sich also der Einsatz des handlungsorientierten Ansatzes auf die Motivation der Lernenden im Sprachunterricht aus?

Diese Masterarbeit hat den Anspruch, durch die Gegenüberstellung einerseits theoretischer Arbeiten und andererseits der Analyse von bei Schülern und Lehrern gesammelten Aussagen diese Frage zu beantworten. Wir haben versucht, die verschiedenen Merkmale, die mit der Motivation der Lernenden in einer Schulumgebung verbunden sind, zu erklären und zu analysieren. Ferner haben wir untersucht, inwiefern der handlungsorientierte Ansatz ermöglicht, diesen Merkmalen zu entsprechen. Abschließend ermöglicht die Datensammlung und -analyse durchgeführt, dieses Thema analytisch zu durchleuchten.

Table des matières

Introduction.....	10
I.Les caractéristiques liées à la motivation chez les élèves en milieu scolaire.....	13
1. Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque.....	13
2. Les caractéristiques de la motivation.....	15
2. 1. Le besoin de sens.....	15
2. 2. Le besoin de contrôle.....	17
2. 3. Le besoin d'accomplissement.....	20
2. 4. Le besoin d'un rapport sain avec l'enseignant.....	23
II.Les liens entre les caractéristiques de la motivation et la Perspective Actionnelle.....	27
1. Une approche de type actionnel.....	27
2. Le rôle de la tâche.....	29
III.La Perspective Actionnelle mise en place en classe de langues se révèle-t-elle influente sur la motivation des élèves ?.....	31
1. Problématique et hypothèses.....	31
2. Méthodologie du recueil et d'analyse des données.....	32
2. 1. L'entretien.....	33
2. 2. Le questionnaire.....	35
2. 3. L'observation.....	38
3. Résultats et interprétations de notre recueil de données	39
3. 1. État des lieux des approches mises en place par les enseignants observés.....	40
3. 2. Validation ou invalidation des hypothèses.....	43
3. 2. 1. Hypothèse n°1.....	43
a) L'importance accordée à l'apprentissage des langues étrangères.....	44
b) La motivation générale des élèves.....	45
c) Le besoin de sens.....	48
d) Le besoin de contrôle.....	52
e) Le besoin d'accomplissement.....	56
f) Le besoin d'un rapport sain avec l'enseignant.....	63
3. 2. 2. Hypothèse n°2.....	83
3. 2. 3. Hypothèse n°3.....	84
3. 2. 4. Hypothèse n°4.....	94

3. 2. 5. Hypothèse n°5.....94

4. Bilan et discussion des résultats.....95

4. 1. Limites de notre recherche95

4. 2. Perspectives de recherches futures.....96

4. 3. Apport de la recherche pour notre pratique professionnelle.....97

Conclusion du mémoire.....98

Bibliographie.....99

Annexes.....101

Index des figures

Figure 1 : Histogramme - Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle.....	44
Figure 2 : Histogramme - Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle.....	45
Figure 3 : Diagramme circulaire - Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle.....	46
Figure 4 : Diagramme circulaire - Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle	46
Figure 5 : Diagramme circulaire - Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle.....	47
Figure 6 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle.....	47
Figure 7 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle.....	48
Figure 8 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle.....	48
Figure 9 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle.....	49
Figure 10 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle.....	49
Figure 11 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle.....	50
Figure 12 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle.....	50
Figure 13 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle.....	51
Figure 14 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle.....	51
Figure 15 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle.....	52
Figure 16 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la	

Perspective Actionnelle.....	52
Figure 17 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la	
Perspective Actionnelle.....	53
Figure 18 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la	
Perspective Actionnelle.....	53
Figure 19 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la	
Perspective Actionnelle.....	55
Figure 20 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la	
Perspective Actionnelle.....	55
Figure 21 : Histogramme - Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective	
Actionnelle.....	57
Figure 22 : Histogramme - Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective	
Actionnelle.....	58
Figure 23 : Histogramme - Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective	
Actionnelle.....	59
Figure 24 : Diagramme circulaire - Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la	
Perspective Actionnelle.....	60
Figure 25 : Histogramme - Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective	
Actionnelle.....	61
Figure 26 : Diagramme circulaire - Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la	
Perspective Actionnelle.....	61
Figure 27 : Histogramme - Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective	
Actionnelle.....	64
Figure 28 : Histogramme - Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective	
Actionnelle.....	65

Index des schémas

Schéma 1 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective	
Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?....	67
Schéma 2 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective	
Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?....	69
Schéma 3 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la	
Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus	

motivantes ?.....	72
Schéma 4 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?.....	72
Schéma 5 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?.....	76
Schéma 6 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?.....	76

Index des tableaux

Tableau 1 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?....	68
Tableau 2 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?....	70
Tableau 3 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?.....	73
Tableau 4 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?.....	74
Tableau 5 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?.....	77
Tableau 6 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?.....	79
Tableau 7 : Analyse de contenu des réponses des enseignants utilisant la Perspective Actionnelle	86
Tableau 8 : Analyse de contenu des réponses des enseignants n'utilisant pas la Perspective Actionnelle.....	91

Introduction

J'ai pu, lors d'un des stages réalisés pendant ma première année de master MEEF, assister à des conseils de classe. J'ai alors été fort étonnée de constater que de nombreux élèves germanistes, qui avaient une moyenne en allemand plutôt basse, avaient en revanche de très bonnes moyennes dans les autres disciplines.

De fait, cela m'a rappelé des questions qui me viennent souvent à l'esprit concernant l'enseignement d'une langue étrangère, et en particulier celui de l'allemand : la façon de donner goût à une langue. Ces résultats qui diffèrent selon la discipline soulèvent par conséquent plusieurs questionnements : notamment les raisons qui provoquent ces différences, ainsi que leurs origines. Quels sont les moyens pour donner envie d'apprendre une langue étrangère ou même simplement de s'y intéresser ? Comment motiver les élèves à s'impliquer dans l'apprentissage d'une langue étrangère, qui plus est l'allemand, une langue bien souvent accompagnée de préjugés ? L'enseignant a-t-il accès aux clés nécessaires pour y parvenir ?

Les disciplines enseignées peuvent parfois susciter difficilement l'intérêt des élèves du fait de leur caractère obligatoire ainsi que de leurs finalités qui ne sont pas toujours claires pour les élèves. En effet, ces finalités, quant à l'enseignement des langues, ne relèvent pas seulement de l'acquisition de compétences langagières en milieu scolaire mais aussi d'un usage de la langue en tant que communication en milieu naturel. De plus, l'enseignement de l'allemand connaît une baisse du nombre d'apprenants en France ces dernières années, souvent dû à une perception faussée de sa culture et de sa langue ou bien de sa prononciation, provoquée la plupart du temps par les relations franco-allemandes tendues du passé.

En observant la publication annuelle des repères et références statistiques de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche¹, nous pouvons constater que les effectifs d'élèves du second degré qui étudient l'allemand comme deuxième langue vivante ont légèrement baissé entre les rentrées de 2018 et de 2019. Les élèves du second degré étudiant l'allemand à la rentrée 2018 représentaient 16,5 % des élèves du second degré étudiant une deuxième langue vivante, alors qu'ils n'étaient que 16,3 % à la rentrée 2019. A titre de comparaison, les effectifs d'élèves du second degré étudiant l'espagnol comme deuxième langue vivante ont légèrement augmenté : passant de 72,0 % à la rentrée 2018 à 72,2 % à la rentrée 2019. Bien que significative, cette légère baisse concernant les effectifs d'élèves apprenant l'allemand comme deuxième langue

1 Rubrique « Archives » ; <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316>

vivante n'est pas aussi frappante que celle concernant les effectifs d'élèves apprenant l'allemand comme première langue vivante sur les vingt-cinq dernières années. En effet, nous pouvons compter 614 664 élèves du second degré étudiant l'allemand comme première langue en 1994, puis 403 147 en 2004, 235 812 en 2014 et enfin 158 915 en 2019. L'enseignement de l'allemand a donc connu une très grande décroissance durant ces vingt-cinq dernières années. Cette évolution du nombre d'apprenants de l'allemand dans le second degré peut être mise en parallèle avec l'augmentation des effectifs d'élèves du second degré étudiant l'anglais comme première langue vivante : nous pouvions en compter 4 936 800 en 1994 puis 5 433 702 en 2019.

Afin d'harmoniser les pratiques d'enseignement des langues étrangères en Europe et de favoriser le développement langagier des jeunes européens et ainsi faciliter la mobilité, mais également pour motiver les élèves et les impliquer dans leurs apprentissages des langues étrangères, le Conseil de l'Europe a rédigé en 2001 le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. La Perspective Actionnelle, qui considère les apprenants comme véritables usagers de la langue, y est préconisée. Ainsi est définie cette méthodologie (2001) :

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

La Perspective Actionnelle cherche à « donner leur pleine signification » aux actions réalisées dans les activités langagières, c'est-à-dire à donner du sens à l'apprentissage des langues étrangères. Elle semble être une solution pour motiver les apprenants, acteurs sociaux, tout en leur montrant que le but de ces disciplines n'est pas simplement d'acquérir des connaissances langagières, mais de développer « un ensemble de compétences générales, et notamment une compétence à communiquer langagièrement » (CECRL, p.15) qui leur sera bénéfique pour leur vie future.

Cependant, est-ce suffisant pour parvenir à susciter de la motivation chez les apprenants ? Quels aspects de la motivation entrent en jeu chez les apprenants lors de l'apprentissage d'une langue en milieu institutionnel ?

La « dynamique motivationnelle » est le terme utilisé par Viau (2009) pour désigner la motivation en milieu scolaire. Il la définit comme suit :

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. (Viau, 1999,1994)

En préférant l'expression « dynamique motivationnelle » au terme motivation, Viau (2009) souhaite appuyer le fait que « la motivation est intrinsèque à l'élève » et qu'elle « varie constamment en fonction de plusieurs facteurs externes » (Viau, 2009, p.12). Ces facteurs externes influent à degré différent, en fonction de la situation particulière de chaque élève, sur la dynamique motivationnelle des élèves. Viau (2009) nous explique que les enseignants ne peuvent pas influencer les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, à la société ou à l'école. En revanche, ils peuvent tenter de le faire quant aux facteurs relatifs à la classe, c'est-à-dire notamment par les activités pédagogiques, les pratiques évaluatives, le climat de la classe.

Nous pourrions émettre l'hypothèse que les méthodologies préconisées pour l'enseignement des langues en France auparavant, c'est-à-dire avant l'apparition de la Perspective Actionnelle, n'alimentaient pas suffisamment la motivation des élèves, ce qui expliquerait la baisse accrue du nombre d'apprenants de la langue allemande lors de ces dernières dizaines d'années. C'est suite à ce raisonnement que se tissent des questionnements gravitant autour de la motivation en contexte scolaire et de la Perspective Actionnelle.

Ce mémoire tentera de répondre à la problématique centrale suivante :

Dans quelle mesure la mise en place de la Perspective Actionnelle influence-t-elle la motivation des apprenants en classe de langue ?

Dans une première partie, nous aborderons les caractéristiques liées à la motivation chez les élèves en milieu scolaire. Nous tâcherons dans une seconde partie d'analyser en quoi la Perspective Actionnelle permet de répondre à ces caractéristiques. Dans une troisième partie, nous présenterons notre méthodologie de recueil de données, ainsi que l'analyse des résultats obtenus.

I. Les caractéristiques liées à la motivation chez les élèves en milieu scolaire

Nous pouvons constater que les élèves, étant un public adolescent dans le second degré, portent bien entendu de l'intérêt aux enseignements présentés en classe mais que d'autres priorités captent également leur attention. Elles peuvent certes être d'ordre scolaire mais peuvent aussi relever entre autres de leur vie extérieure à la classe. La motivation des apprenants joue un rôle clé dans leur apprentissage, elle doit être cultivée et alimentée pour les amener à susciter de l'intérêt dans la discipline enseignée. Il est essentiel que les apprenants soient animés par de la motivation pour assurer un apprentissage pertinent et efficace. A quels moyens les enseignants ont-ils accès pour y parvenir ?

Afin de favoriser la motivation des apprenants, il est nécessaire de comprendre les caractéristiques de la motivation et les façons dont elle fonctionne, notamment en milieu scolaire. De nombreuses théories motivationnelles considèrent que les besoins sont à la source des motivations humaines (Fenouillet, 2016), deux grandes familles des besoins sont les besoins biologiques qui révèlent un manque comme la faim ou la soif et les besoins psychologiques qui reposent sur la satisfaction comme le besoin de relations sociales (Lieury & Fenouillet, 2019). Si les besoins biologiques et psychologiques atteignent un assouvissement et si la motivation découle en partie de ces besoins, cela suppose alors que les apprenants suscitent une pleine motivation lorsque leurs besoins sont comblés. Lieury et Fenouillet (2019) expliquent que la motivation est multiple et qu'« elle apparaît comme un puzzle de besoins en interaction » (Lieury & Fenouillet, 2019, p.6).

Comme mentionné précédemment, Viau (2009) désigne la motivation comme une dynamique motivationnelle, intrinsèque à l'élève. Selon Fenouillet (2016), la motivation est une force intra-individuelle, une force interne, « qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes » (Lieury & Fenouillet, 2019, p.5).

1. Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque

La motivation peut être définie comme intrinsèque ou extrinsèque. La motivation intrinsèque est suscitée lorsque un individu fait quelque chose pour sa simple satisfaction personnelle, alors que la motivation est extrinsèque lorsque un individu fait quelque chose pour une

raison externe et autre que sa simple satisfaction personnelle.

Bien qu'il emploie les termes dynamique motivationnelle, Viau (2009) explique brièvement les théories de la motivation intrinsèque et extrinsèque selon Deci et Ryan (1985). D'après leur théorie de l'autodétermination, une personne est motivée davantage intrinsèquement lorsque les trois besoins suivants sont comblés : le besoin d'autodétermination, le besoin de se sentir compétent et le besoin d'entretenir des relations avec les autres. D'après cette théorie, une personne a besoin de se considérer à l'origine de ses actions pour manifester de la motivation intrinsèque et de surcroît, ses actions doivent être effectuées pour le plaisir et la satisfaction que procurent ces actions, ou activités dans un contexte scolaire (Viau, 2009). Afin d'améliorer et de rendre efficace leurs apprentissages, les élèves ont besoin d'être motivés intrinsèquement à apprendre. Fenouillet (2003) le formule ainsi « la motivation intrinsèque semble favoriser l'appropriation des connaissances » (Fenouillet, 2003, p.105).

Cependant, comme le mentionne Viau (2009), Deci et Ryan opposent sur un continuum la motivation intrinsèque à la motivation extrinsèque. Dans le contexte scolaire, la motivation extrinsèque se manifeste chez les élèves lorsqu'ils font des activités pour les conséquences qu'elles entraîneront ou parce qu'ils s'en sentent obligés ; et non pas pour le plaisir ou la satisfaction de faire ces activités avec l'apprentissage comme but unique.

Fenouillet (2003) explique que les études de Deci (1971) ont mené au constat que l'introduction d'une récompense suite à une activité semblait réduire la motivation intrinsèque chez l'individu. Quelle qu'en soit sa forme, monétaire, nourriture ou bien trophée, la récompense a d'une façon générale un impact négatif sur la motivation intrinsèque de l'individu car l'individu tente d'obtenir une récompense au moyen de son comportement. Cela amène à une instrumentalisation du comportement de l'individu, ce qui est finalement perçu comme une contrainte. « La limitation temporelle, l'évaluation, la surveillance, la limitation du choix, la compétition, l'implication par l'ego » (Fenouillet, 2003, p.79) représentent d'autres formes de contraintes contribuant à la diminution de la motivation intrinsèque d'un individu et comme le constate Fenouillet (2003), ces formes de contraintes ont toutes une source externe.

Nous pouvons constater que la motivation joue un rôle majeur dans nos actions au quotidien et représente un véritable moteur dans l'apprentissage des élèves. Cependant, Viau (2009) explique que la dynamique motivationnelle est nécessaire à l'apprentissage mais pas suffisante pour autant.

En effet, les réussites ou les échecs en milieu scolaire d'un élève dépendent certes d'une part de ses connaissances antérieures et de ses stratégies d'apprentissage, mais d'autre part également de sa motivation (Viau, 2009).

2. Les caractéristiques de la motivation

2. 1. Le besoin de sens

Selon Lieury et Fenouillet (2019), « lorsque l'individu ne voit plus de relation entre ce qu'il fait et les résultats de son activité ou que cette activité n'a aucun sens pour lui, il est amotivé ou démotivé » (Lieury & Fenouillet, 2019, p.80). Cette affirmation indique que le besoin de sens d'une activité pédagogique est essentiel aux élèves afin qu'ils soient motivés à l'effectuer. Les activités proposées par les enseignants sont tenues d'offrir un accès au sens suffisamment explicite pour que les élèves aient envie de les faire, ou du moins qu'ils ne se positionnent pas en refus face à elles.

D'après Viau (2009), une des trois principales sources de la dynamique motivationnelle est la perception de la valeur d'une activité, qu'il 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 » (Viau, 2009, p.24). Ainsi, une activité pédagogique doit être perçue intéressante et utile aux yeux de l'élève, afin qu'il y accorde de la valeur et qu'il soit suffisamment motivé pour l'effectuer. Comme l'explique Viau (2009) dans son modèle sur la dynamique motivationnelle, d'une part, l'intérêt fait référence au plaisir intrinsèque tiré de l'accomplissement d'une activité pédagogique, alors que, d'autre part, l'utilité renvoie aux avantages qui en sont tirés. Il précise que l'utilité et l'intérêt ne sont pas inévitablement liés, un élève peut en effet trouver une activité pédagogique très intéressante et peu utile, et inversement ; cela tient compte de son jugement porté sur l'activité (Viau, 2009). En milieu scolaire, il semble préférable que ces deux dimensions, c'est-à-dire l'intérêt et l'utilité, soient réunis dans le jugement de l'élève afin qu'il perçoive la valeur de l'activité pédagogique proposée.

Les élèves ont besoin de poursuivre des buts, autrement il leur sera difficile de valoriser les activités pédagogiques proposées en milieu scolaire. Ce besoin de buts poursuivis par l'élève se traduit par un besoin de sens dans les activités pédagogiques. Viau (2009) fait le choix de distinguer ces buts entre les buts sociaux, les buts scolaires et les buts éloignés de l'élève, qu'il choisit de nommer « perspective future » (Viau, 2009, p.27). Les buts sociaux correspondent aux relations sociales que construisent les élèves en milieu scolaire, qui pourraient influencer la valeur accordée

aux activités pédagogiques. En effet, les activités pédagogiques représentent non seulement des situations d'apprentissage pour les élèves, mais également des situations sociales dans lesquelles leur affirmation identitaire et sociale évolue. Les buts scolaires correspondent aux buts d'apprentissage et aux buts de performance, dont le résultat recherché par l'élève diffère. En effet, un élève poursuit un but d'apprentissage lorsqu'il cherche à développer des connaissances et des compétences, alors qu'un élève qui cherche à prouver des capacités poursuit un but de performance. Bien qu'ils paraissent opposés, ces deux types de buts peuvent être considérés comme complémentaires car ils amènent l'un comme l'autre les élèves à s'engager dans les activités pédagogiques proposées (Viau, 2009). Les buts éloignés ou la perspective future correspondent à l'anticipation qu'un élève peut formuler de son futur. Cela peut donc influencer la perception de la valeur qu'un élève peut avoir sur une activité pédagogique, en fonction de s'il la juge importante ou non pour atteindre ses buts éloignés (Viau, 2009).

Pour résumer, Viau (2009) explique donc qu'il est nécessaire que les élèves accordent de la valeur aux activités pédagogiques proposées, c'est-à-dire qu'ils y trouvent du sens, afin d'assurer une dynamique motivationnelle fonctionnelle. Pour ce faire, il est important que les élèves aient des buts à poursuivre et qu'ils perçoivent l'utilité et l'intérêt qui résident dans l'accomplissement des activités pédagogiques mises en place.

Parmi les deux points essentiels à la motivation de l'élève que mentionne Delannoy (2005), l'un rejoint la perception de la valeur d'une activité définie par Viau (2009). Delannoy (2005) énonce, d'une part, la formulation d'une consigne claire afin de guider l'élève à comprendre et à identifier le résultat attendu, et d'autre part, le besoin de « percevoir l'utilité ou l'intérêt de ce savoir-faire » (Delannoy, 2005, p.85). Nous pouvons en effet remarquer que les termes d'utilité et d'intérêt utilisés par chacun renvoient au sens d'une activité dont les élèves ont besoin pour rester motivés. Delannoy (2005) indique que le savoir a une utilité sociale, ce qui rejoint également les buts sociaux relevés par Viau (2009). En effet, Delannoy (2005) insiste sur la dimension sociale qu'un savoir peut présenter et sur le fait que cette utilité sociale peut déterminer et influencer la valeur qu'un élève accorde à un savoir, donc par extension la valeur qu'il peut accorder à une activité pédagogique en fonction de la perception de son utilité sociale.

Delannoy (2005) nomme le savoir comme « facteur d'intégration sociale » (Delannoy, 2005, p.87). Elle explique que, pour que le savoir ait du sens aux yeux d'un élève, alors il doit être valorisé par un de ses groupes d'appartenance, par exemple sa famille ou les groupes de pairs qu'il fréquente. Cependant, certains savoirs suscitent la motivation sans qu'elle nécessite d'être entretenue.

Delannoy (2009) prend l'exemple du permis de conduire : la plupart des élèves sont motivés pour apprendre à conduire, même si ce savoir n'est pas explicitement valorisé par son utilité sociale. Néanmoins, les savoirs qui font le plus de sens chez les élèves sont ceux valorisés par les groupes sociaux fréquentés, ainsi que les savoirs valorisés dans les médias. Pourtant, ces savoirs ne présentent pas forcément une nécessité, par exemple jouer de la guitare ou pouvoir skier mais ils suscitent malgré tout la motivation chez les élèves car ces savoirs ont de la valeur pour eux. À l'opposé, Delannoy (2005) constate que, un savoir comme la pratique des langues étrangères, présente une utilité sociale et professionnelle incontestable mais ne dispose ni d'un prestige ni d'une mise en avant dans les médias, donc la perception de sa valeur, ainsi que la motivation pour son apprentissage peuvent en être influencées et faussées.

Le besoin de sens est donc essentiel pour maintenir la motivation des élèves. Delannoy (2005) affirme en effet que « l'accès à la rationalité du savoir passe par la construction de sens » (Delannoy, 2005, p.83). Elle se questionne d'ailleurs sur la signification des expressions « avoir du sens » et « faire sens » (Delannoy, 2005, p.83), puis établit un lien entre le sens et la compréhension en se demandant si le besoin de sens de l'élève sur ce qu'il apprend correspond à un besoin de comprendre avant d'apprendre. D'après Delannoy (2005), la compréhension est nécessaire pour assurer un accès au sens : un apprentissage s'ancre s'il engendre de la compréhension, autrement il mène à un découragement de l'élève. Cependant, elle se demande si un apprentissage a lieu ou non lorsque aucune difficulté de compréhension est rencontrée. À l'inverse, elle conclut qu'un trop grand manque de compréhension, voire aucune compréhension, mènent à la démotivation des élèves (Delannoy, 2005). Elle précise qu'une explication compréhensible ne suffit pas à satisfaire l'esprit de l'élève et à faire sens pour lui. De ce fait, une activité pédagogique fait sens pour les élèves si elle comble « une attente d'explication ou une lacune dans un système d'explication » (Delannoy, 2005, p.94).

2. 2. Le besoin de contrôle

D'après Viau (2009), une des trois principales sources de la dynamique motivationnelle est la perception de contrôlabilité, source importante qui désigne « le sentiment de maîtriser la situation que ressentent les élèves » (Viau, 2009, p.44), elle est également définie « comme le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité (Viau, 1994) » (Viau, 2009, p.44). Viau (2009) rejoint sa propre définition à celle de Wigfield et Wentzel qui indique que cette

perception consiste en la croyance des élèves « qu'ils ont en charge et ont une autonomie sur au moins certains aspects de leur apprentissage (2007, p.191) » (Viau, 2009, p.44-45). La perception de contrôlabilité d'un élève sera plus ou moins élevée selon son jugement d'autonomie sur le déroulement d'une activité pédagogique.

Par exemple, dans le cadre de la réalisation d'un projet, la perception de contrôlabilité d'un élève sera faible si toutes les consignes sont données de façon très précise et si tous les aspects du projet sont décidés et contrôlés par l'enseignant. En revanche, elle sera plus élevée si certains aspects comme par exemple les ressources documentaires, la forme de la présentation ou le nombre d'élèves par groupe relèvent de la responsabilité des élèves. Les choix faits par les élèves concernant le déroulement d'une activité pédagogique renforcent leur sentiment d'autonomie donc par conséquent leur perception de contrôlabilité. En effet, Viau (2009) explique que « la source la plus importante de la perception de contrôlabilité est le besoin d'autonomie ressenti par chaque individu » (Viau, 2009, p.47), c'est-à-dire que l'on a besoin de se sentir maître de ses actes, de sentir que l'on contrôle son comportement, de façon autodéterminée et non poussé par une contrainte ou un contrôle extérieur.

Viau (2009) nous informe que « en général, les études démontrent que les élèves dont la perception de contrôlabilité est élevée sont plus engagés dans leur apprentissage » (Viau, 2009, p.47). De ce fait, la perception de contrôlabilité et la motivation intrinsèque sont liées car lorsque la perception de contrôlabilité est élevée, cela signifie que le besoin d'autonomie est comblé et que, par conséquent, la motivation intrinsèque pour accomplir une activité pédagogique est suscitée. Puisque il y a motivation intrinsèque, alors l'investissement dans l'activité pédagogique a lieu pour le plaisir et l'apprentissage. En comblant l'autonomie des élèves, la motivation intrinsèque et l'autodétermination sont donc favorisées.

Cependant, l'enseignant décide tout de même de balises ou de limites dans le choix et l'autonomie des élèves au risque de causer une confusion mais cet encadrement veille également à favoriser les élèves. Viau (2009) explique que la perception de contrôlabilité et le besoin d'autonomie ressentis comblés par un élève exercent une influence positive sur sa motivation et par conséquent sur son engagement dans une activité pédagogique. L'enseignant détermine d'une part ce qui relève de sa propre responsabilité et d'autre part, ce qui relève de la responsabilité de ses élèves. Il leur offre la possibilité de faire des choix pertinents dans le déroulement d'une activité, dans un encadrement défini.

Lieury et Fenouillet (2019) expliquent que des situations de contrainte ou tout ce qui est

perçu par l'individu comme un contrôle ou une entrave au sentiment d'autonomie entraînent par la suite une diminution de la motivation intrinsèque. Le besoin d'autonomie est donc à mettre en valeur en classe et dans les activités pédagogiques pour susciter la motivation intrinsèque des élèves. Ce fort besoin d'autonomie est considéré par Lieury et Fenouillet (2019) comme un puissant ressort de la motivation intrinsèque, ils le qualifient de « moteur de la motivation » (Lieury & Fenouillet, 2019, p.79). Ils reprennent la déduction d'Edward Deci et Richard Ryan qui démontre que l'homme a besoin de se sentir autodéterminé et que ce besoin est une composante de toutes les motivations.

De plus, Lieury et Fenouillet (2019) mentionnent à nouveau Deci et Ryan afin d'éclairer le fait qu'il n'y pas seulement le besoin d'autonomie qui permet de déterminer les motivations, mais également les besoins de compétence et d'appartenance sociale, qui jouent un rôle dans l'augmentation du sentiment d'autonomie. En effet, ils expliquent que plus l'élève se sent compétent et plus il a l'impression d'avoir librement effectué des choix concernant une activité pédagogique, alors plus sa motivation est intrinsèque et ainsi il fait l'activité pour le plaisir qu'elle procure. En revanche, si le sentiment de compétence diminue et le sentiment de contrainte augmente, alors l'élève ne fait plus l'activité pour le plaisir procuré mais pour les avantages apportés. Dans ce cas, la motivation est désignée comme extrinsèque car elle est limitée par des facteurs extérieurs qu'ils appellent renforcements (Lieury & Fenouillet, 2019). Les renforcements peuvent être positifs comme par exemple une récompense, de l'argent, un prix, un encouragement verbal, ainsi l'activité est effectuée dans le but d'obtenir ces renforcements positifs, mais ils peuvent également être négatifs comme par exemple une punition ou une réprimande et à l'inverse l'activité est effectuée dans le but d'éviter ces renforcements négatifs.

Lieury et Fenouillet (2019) emploient les termes « acteur » et « spectateur » (Lieury & Fenouillet, 2019, p.107) pour désigner les situations auxquelles correspondent les motivations intrinsèque ou extrinsèque. Ils expliquent que la motivation intrinsèque est favorisée lorsque les élèves sont considérés comme acteurs, « c'est-à-dire impliqués dans une tâche, comme construire un dossier, monter une pièce de théâtre » (Lieury & Fenouillet, 2019, p.107). En opposition, la motivation extrinsèque correspond aux situations dans lesquelles les élèves sont spectateurs du cours.

Lieury et Fenouillet (2019) mentionnent que, dans le cadre d'une recherche-action, une comparaison de ces deux types, à savoir acteur et spectateur, a été menée avec des enseignants d'un centre de formation pour apprentis. En effet, le programme de recherche-action est composée d'une

classe expérimentale dont certains élèves suivent un enseignement d'implication, ce qui correspond au type acteur, et dont d'autres élèves sont spectateurs de cette enseignement d'implication ; et d'une classe contrôle suivant un enseignement plus traditionnel. Le programme d'apprentissage avec implication que suit la classe expérimentale comprend des travaux par petits groupes, des analyses de situation, des sketches ou jeux de rôle et se révèle très efficace pour les élèves acteurs comparé au cours traditionnel que suit la classe contrôle.

Lieury et Fenouillet (2019) expliquent que l'intérêt des élèves, c'est-à-dire la motivation intrinsèque, ainsi que leur compétence perçue ont été évalués en fin d'expérience dans chaque classe afin d'examiner la façon dont agit la motivation et si elle correspond à un ressort de l'apprentissage. Ils observent que le groupe d'élèves considérés comme acteurs obtient de meilleurs résultats que le groupe d'élèves spectateurs dans le pré-test et le post-test. Ils en déduisent que le rôle d'acteur a un effet très positif sur l'apprentissage (Lieury & Fenouillet, 2019). En effet, le cours suscite chez les élèves acteurs un intérêt et un sentiment de compétence élevés, alors qu'il s'agit de tout l'inverse chez les élèves spectateurs. Les élèves acteurs de la classe impliquée sont plus motivés que les élèves de la classe traditionnelle, en revanche les élèves spectateurs sont les moins motivés de tous. La motivation intrinsèque s'exprime dans une activité lorsque une bonne compétence est perçue et que les élèves bénéficient d'un certain libre arbitre, dans lequel s'inscrit une implication (Lieury & Fenouillet, 2019).

Afin d'assurer une efficacité dans les apprentissages, Lieury et Fenouillet (2019) affirment que mobiliser les élèves dans des exercices, en leur proposant des initiatives comme par exemple le choix des sketches ou des affiches, favorise leur intérêt et leur motivation, qui s'accompagnent de sentiments positifs de compétences perçues. Cependant, pour mener à bien une pédagogie active et d'implication, les enseignants doivent impérativement veiller à ce que tous les élèves de la classe agissent comme acteurs et non comme spectateurs, au risque que certains élèves se démotivent. Pour ce faire, les enseignants doivent proposer des activités qui développent la motivation intrinsèque des élèves (Lieury et Fenouillet, 2019).

2. 3. Le besoin d'accomplissement

Fenouillet (2003) définit la motivation d'accomplissement comme suit : « [...] la motivation d'un individu dépend de l'attente de réussite ainsi que de la valeur qu'il accorde à cette réussite » (Fenouillet, 2003, p.22). En contexte scolaire, la réussite mentionnée ci-dessus fait référence à la

compétence d'un élève. Le besoin d'accomplissement représente le besoin que la valeur attribuée à une compétence soit élevée. Chez les élèves, il se traduit par le besoin de se sentir capable de réussir les activités pédagogiques ou tâches demandées.

D'après Viau (2009), la perception de sa compétence est une des trois principales sources de la dynamique motivationnelle, c'est-à-dire la perception de sa compétence à accomplir une activité et celle de sa capacité à l'accomplir. Afin de définir son concept de perception de sa compétence tout en gardant son modèle de dynamique motivationnelle, Viau (2009) choisit d'orienter sa définition en la limitant à une activité pédagogique particulière et non en l'appliquant à un domaine d'activités liées à une discipline. Il la formule ainsi : « la perception qu'a l'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 » (Viau, 2009, p.36).

Bien que la définition de Viau (2009) s'inscrive de façon particulière dans le contexte scolaire, contrairement à celle de Fenouillet (2003) citée précédemment, elles se rejoignent sur des notions communes : Fenouillet (2003) mentionne la « valeur » (Fenouillet, 2003, p.22), similaire au terme « jugement » (Viau, 2009, p.36) choisi par Viau (2009) ; la notion de réussite présente dans les deux définitions sous-entend qu'un besoin d'accomplissement est comblé par une réussite.

Cependant, Viau (2009) précise que nous ne devons pas confondre son concept de perception de compétence avec le concept d'attente de résultats, comme celui mentionné dans la théorie de Fenouillet (2003) sur la motivation. En effet, Viau (2009) distingue ces deux concepts à savoir « l'attente de réussite » (Fenouillet, 2003, p.22) et « le jugement qu'il porte sur sa capacité de réussir » (Viau, 2009, p.36). Fenouillet (2003) rapporte l'attente des résultats au contrôle perçu quant à ces résultats, alors que Viau (2009) rapporte la perception de sa compétence à l'évaluation de sa capacité à réussir. Il explique que la différence entre ces concepts n'est pas négligeable car une personne « peut se juger capable de réussir une activité (perception de compétence), sans pour autant croire qu'elle la réussira (attente de résultats) » (Viau, 2009, p.38).

Viau (2009) reprend les quatre sources principales qui constituent selon Bandura (2003) la perception qu'une personne a de sa compétence, à savoir les performances antérieures, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels. Il explique que ces quatre sources influencent la perception de sa compétence et que leur degré diffère en fonction de chaque individu, car elles représentent des origines intrinsèques à chacun. Par surcroît à ces sources, celles provenant de l'enseignement, qui sont propres à chaque enseignant (par exemple ses pratiques

évaluatives, ses exigences, les objectifs de son cours à atteindre), s'ajoutent et influencent également le jugement d'un élève sur sa compétence à accomplir une activité ou une tâche demandée (Viau, 2009).

Viau (2009) nous informe ensuite de l'unanimité des chercheurs travaillant sur la perception de sa compétence quant au fort impact que cette source de motivation produit sur l'apprentissage. En effet, il affirme que si la perception de compétence d'un élève est élevée, alors son investissement et sa persévérance dans ses apprentissages le sont en conséquence également. Nous déduisons qu'en favorisant, et même en comblant, le besoin d'accomplissement des élèves, les enseignants peuvent d'une part approfondir les apprentissages de leurs élèves, et d'autre part développer leur motivation intrinsèque.

Lieury et Fenouillet (2019) mentionnent la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura : « Bandura pense que la motivation est essentiellement régie par le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) » (Lieury & Fenouillet, 2019, p.66). Le sentiment d'efficacité est comblé lorsque des buts ont été atteints. Des buts spécifiques et fixés conduisent à mobiliser une certaine motivation afin d'accomplir les tâches demandées, entraînant ensuite ce sentiment d'efficacité personnelle et valorisant également l'estime de soi. Il faut définir un but spécifique et fixé ainsi que suffisamment difficile mais sans paraître impossible au risque de provoquer de la démotivation. En effet, Fenouillet (2003) indique que plus le but fixé et la tâche demandée seront difficiles, alors plus la fierté de réussite sera importante, et par conséquent le sentiment d'accomplissement sera augmenté. Il précise qu'à l'inverse, il y a peu de gloire à tirer d'une tâche trop facile, donc peu de fierté d'accomplissement.

De plus, « le but est d'abord vu comme un mécanisme ayant un impact motivationnel » (Lieury & Fenouillet, 2019, p.72). Lieury et Fenouillet (2019) déclarent que la direction, l'intensité et la durée d'une action sont définies par la motivation elle-même. Ils précisent que « les buts vont diriger l'attention et l'action » (Lieury & Fenouillet, 2019, p.72). Selon Lieury et Fenouillet (2019), en fonction du but déterminé, cela va créer plus ou moins une influence sur le développement des stratégies qui permettent d'atteindre ledit but fixé. Pour augmenter l'accomplissement des tâches demandées, il est nécessaire d'avoir un but commun ainsi que la connaissance des résultats (appelée feedback).

Fenouillet (2003) reprend comme suit la liste de Murray définissant les désirs et les actions du besoin d'accomplissement (Fenouillet, 2003, p.23) :

[...] définir le besoin d'accomplissement comme le désir de :

- accomplir quelque chose de difficile ;
- maîtriser, manipuler et organiser des objets physiques, êtres humains ou idées ;
- faire toute chose rapidement et indépendamment ;
- franchir les obstacles et atteindre des performances élevées ;
- se surpasser ;
- rivaliser avec d'autres et les dépasser ;
- recherche de valorisation au travers du succès et du talent.

Ces désirs sont accompagnés par les actions suivantes :

- faire des efforts intenses, prolongés et répétés pour accomplir quelque chose de difficile ;
- avoir la rage de vaincre ;
- se fixer seul des objectifs distaux et difficiles ;
- essayer de tout faire à la perfection ;
- être stimulé par la présence d'autrui et adorer la compétition ;
- vouloir conquérir le pouvoir ;
- ne pas se laisser gagner par l'ennui et la fatigue.

Tous les éléments de cette liste ne sont bien sûr pas à mettre en lien avec le milieu scolaire. En revanche, ils peuvent être mis en parallèle avec le but d'apprentissage et le but de performance. En effet, lorsque un élève s'engage dans une tâche ou une activité, il va suivre l'un de ces deux buts. Le désir de montrer ou de prouver ses capacités se traduit par le but de performance, alors que l'objectif d'un gain de compétence oriente l'élève vers un but d'apprentissage (Fenouillet, 2003). Fenouillet (2003) rapproche ces deux buts du modèle motivationnel de Nicholls (1984), il explique que, d'une part, le but de performance est lié à l'implication par l'ego et d'autre part, que le but d'apprentissage est lié à l'implication par l'activité.

L'individu est centré sur ses capacités lorsqu'il est tourné vers un but de performance (Fenouillet, 2003). Dans le milieu scolaire, l'orientation vers le but d'apprentissage est donc à favoriser, afin de centrer les élèves sur leurs compétences. Avec un but d'apprentissage, l'élève va chercher à apprendre ou à maîtriser l'activité, sans se résigner face à l'échec (Fenouillet, 2003). En effet, l'échec est dans ce cas non pas perçu comme un manque de compétence mais plutôt comme une déficience stratégique ou un effort insuffisant (Fenouillet, 2003).

2. 4. Le besoin d'un rapport sain avec l'enseignant

Selon Viau (2009), les enseignants ne sont pas responsables de la motivation de leurs élèves mais peuvent cependant y jouer un rôle et favoriser leur dynamique motivationnelle, même si elle est influencée par certains facteurs externes. Les enseignants ont peu de contrôle sur ces facteurs externes mais peuvent en revanche tenter d'en exercer un sur les facteurs relatifs à la classe, c'est-à-dire les activités pédagogiques, le climat de classe, le rapport de confiance, les pratiques évaluatives, les récompenses et les sanctions (Viau, 2009).

Tout d'abord, il semble pertinent de définir le rapport enseignant-élève. Bien qu'Espinosa (2016) le qualifie de relation asymétrique s'expliquant par son caractère institutionnel, ce rapport enseignant-élève évolue et inclut dorénavant une composante humaine, en « réinterrogeant du coup la question du pouvoir dans cette relation » (Espinosa, 2016, p.143). Des distinctions s'établissent entre la relation pédagogique, la relation éducative et la relation enseignant-élève. La relation pédagogique « étudie la relation professionnelle entre un enseignant et ses élèves autour de la transmission de savoirs » (Espinosa, 2016, p.143) , alors que la relation éducative « sous-entend plutôt l'action d'un individu sur un autre » (Espinosa, 2016, p.143). Quant à la relation enseignant-élève, elle évolue malgré son asymétrie et « souligne les actions mutuelles et réciproques des individus pris dans la relation » (Espinosa, 2016, p.143). En comparaison avec les termes relation pédagogique et relation éducative, la notion de relation enseignant-élève suppose une dimension moins professionnelle (Espinosa, 2016).

Les chercheurs sont d'accord sur l'importance que prend l'affectivité à l'école ou en classe dans l'apprentissage et les acquisitions scolaires (Espinosa, 2016). En effet, les recherches montrent qu'une relation affective enseignant-élève a des bénéfices pour les élèves, à la fois à l'école (la réussite et la persévérance scolaires des élèves sont favorisées), mais également en dehors (des phénomènes tels que la dépression, l'anxiété ou la délinquance se voient diminuer) (Espinosa, 2016). La relation affective enseignant-élève et la relation de confiance que l'enseignant doit instaurer avec chacun de ses élèves ont en effet un impact non seulement sur les apprentissages, mais aussi sur les conditions de motivation et d'engagement des élèves (Espinosa, 2016). De fait, Delannoy (2005) nous informe, suite à une étude menée sur des élèves de collège, que ce qui les motive le plus dans l'apprentissage d'une discipline, c'est « l'importance de l'enseignant et de la relation à l'enseignant » (Delannoy, 2005, p.66). Ainsi, une relation enseignant-élève qualitative s'établit autour d'une relation de confiance qui assure un soutien émotionnel (Espinosa, 2016).

Il faut un « environnement tolérant dans lequel les apprenants savent qu'ils pourront prendre des risques » (Starkey-Perret, 2014, p.197) pour créer un environnement propice à l'apprentissage. Pour cela, l'enseignant ne doit pas dévaloriser ses élèves (Starkey-Perret, 2014) mais construire une relation de confiance et de respect mutuels avec ses élèves, ainsi qu'être bienveillant et ouvert (Espinosa, 2016). De plus, favoriser la coopération plutôt que la compétition (qui peut amener à la comparaison sociale entre les élèves) contribue à installer un environnement dans lequel les élèves se sentiront suffisamment confiants pour prendre des risques au cours de leur apprentissage (Starkey-Perret, 2014). En effet, les élèves investissent plus d'énergie dans leurs apprentissages,

s'engagent plus dans les activités pédagogiques lorsqu'ils se sentent en sécurité (Viau, 2009), c'est pourquoi installer un climat de confiance est primordial. En privilégiant la collaboration et la coopération (plutôt que la compétition), un meilleur climat de travail et donc par conséquent également un climat de confiance, sont favorisés, ce qui, dès lors, contribue à une dynamique motivationnelle positive des élèves (Viau, 2009).

Afin d'entretenir de bonnes relations avec ses élèves, l'enseignant se montre cordial et plaisant par le biais d'actions concrètes comme sourire, saluer les élèves et utiliser leurs prénoms (Starkey-Perret, 2014). La revendication principale des élèves est que l'enseignant soit accessible et ouvert au dialogue, qu'il procure aux élèves la sensation qu'ils peuvent aller lui parler ; c'est pourquoi l'enseignant est à l'écoute sans exclure aucun élève de la communication, la classe doit représenter un lieu de rencontre dans lequel les élèves peuvent dialoguer avec un adulte (Delannoy, 2005). Acquérir un sentiment d'appartenance, dans son école ou dans sa classe, en tant que membre à part entière, peut avoir un impact déterminant chez les élèves, car il peut faciliter leur motivation et leur performance dans les apprentissages (Viau, 2009).

En mettant en place « des conditions relationnelles affectives non défensives avec l'élève » (Espinosa, 2016, p.150), l'enseignant assure une qualité dans sa relation avec les élèves, qui se montreront par conséquent plus motivés. Ainsi, une relation enseignant-élève répondant à ces conditions est réussie et se traduit notamment par l'engagement des élèves dans les activités pédagogiques, par leur sentiment d'être capable d'accomplir les tâches, par leurs comportements ouverts et non défensifs (Espinosa, 2016).

Enfin, pour établir une relation saine avec ses élèves, l'enseignant ne néglige pas l'importance de la communication non-verbale et fait preuve d'une présence physique et psychique (Delannoy, 2005). D'après Delannoy (2005), l'enseignant affiche sa présence de façon authentique : par exemple à travers des mimiques traduisant son enthousiasme, en fixant ses élèves du regard ou en effectuant des gestes de contrôle ou de décision. Il veille également à « manifester un haut degré de relaxation » (Delannoy, 2005, p.68). Une relation saine avec les élèves sera également établie si l'enseignant a un juste contrôle de son corps, et ce, sous les trois aspects suivants : la voix, le regard, les postures et déplacements (Delannoy (2005). L'enseignant prend garde tout d'abord à maîtriser sa voix et à connaître la valeur de ses silences ; ensuite, il est conscient que son regard est essentiel car il indique son attention portée à ses élèves, que ce soit une attention collective ou individualisée ; enfin, mettre ses élèves en situation d'activité lui permet de circuler dans la classe et d'adopter une posture d'aide dans laquelle il se trouve côte à côte et non face-à-face de ses élèves (Delannoy,

2005).

La construction d'une relation enseignant-élève saine et positive s'élabore progressivement et place l'élève « dans une attitude d'ouverture favorable aux apprentissages scolaires » (Espinosa, 2016, p.151), ce qui suscite par conséquent sa motivation à s'engager dans les activités pédagogiques proposées.

II. Les liens entre les caractéristiques de la motivation et la Perspective Actionnelle

Nous avons expliqué que la motivation peut se manifester différemment : elle peut être intrinsèque ou bien extrinsèque. En effet, lorsqu'une action est effectuée par un individu pour sa simple satisfaction personnelle, alors sa motivation est intrinsèque. En revanche, si l'individu effectue une action pour une raison externe et autre que sa simple satisfaction personnelle, alors sa motivation est dite extrinsèque. En milieu scolaire, la motivation espérée et à favoriser est la motivation intrinsèque, elle joue un rôle majeur dans l'apprentissage des élèves.

Nous avons précisé que quelques caractéristiques sont propres à la motivation : certains besoins nécessitent d'être comblés pour que les élèves restent motivés, à savoir le besoin de sens, le besoin de contrôle, le besoin d'accomplissement et le besoin d'un rapport sain avec l'enseignant.

Nous pouvons ainsi nous demander si l'approche préconisée dans les classes de langue en Europe, appelée Perspective Actionnelle, favorise la motivation des élèves en comblant les besoins cités ci-dessus. Ainsi, nous tenterons dans cette partie de répondre à la question suivante : dans quelle mesure la Perspective Actionnelle permet-elle de répondre à ces caractéristiques ?

1. Une approche de type actionnel

Les termes d'« action » et de « tâche » sont les caractéristiques essentielles de la perspective actionnelle, qui ne tend plus seulement vers l'apprentissage de la langue mais surtout vers l'apprentissage-usage de la langue (Bourguignon, 2014). En effet, cette méthodologie est définie de « type actionnel » car les apprenants sont désormais considérés comme apprenants-usagers de la langue et comme « acteurs sociaux » (CECRL, 2001, p.15). Ainsi, comme le précise Bourguignon (2014), la perspective actionnelle signifie inscrire des actes de parole dans le cadre d'actions se déroulant en contexte social, et ce, par le biais de l'accomplissement de tâches « qui ne sont pas seulement langagières » (CECRL, 2001, p.15).

Privilégier une perspective de type actionnel signifie considérer l'apprentissage des langues « comme une préparation à une utilisation active de la langue » (Rosen, 2007, p.17) pour donner lieu à une aptitude à communiquer, la langue est considérée comme moyen de communication et non comme objet d'étude. Comme l'explique Rosen (2007), une langue n'est pas apprise uniquement pour le plaisir. Bien que le plaisir de faire quelque chose, comme apprendre une langue, suscite une

motivation dite intrinsèque, ce qui est souhaitable en milieu scolaire afin que les élèves soient engagés et motivés, l'apprentissage d'une langue vise l'intégration dans une communauté différente et dans laquelle l'apprenant peut devenir un acteur social à part entière (Rosen, 2007).

Avec une approche de type actionnel, les apprenants sont donc situés dans l'agir. Bourguignon (2014) retient comme définition de l'action « l'action en train de se faire » (et non « l'action accomplie ») (Bourguignon, 2014, p.16). L'action est donc considérée comme un véritable processus qui mène à l'apprentissage, et non considérée comme un résultat (Bourguignon, 2014). Nous pouvons remarquer que cette approche qui vise l'action comme processus encourage des buts d'apprentissage (gains de compétences) et écarte les buts de performance (prouver ses capacités), ce qui peut combler un certain besoin d'accomplissement, et qui peut, par conséquent, mener au développement de la motivation intrinsèque des élèves. Comme le déclare Bourguignon (2014), « l'action doit être construite comme un processus visant à mettre en relation l'intention de celui qui agit et la réussite de cette action. » (Bourguignon, 2014, p.17). Cela signifie que des capacités ne suffisent pas à ce que l'action soit réussie, mais que des compétences doivent également être mobilisées pour obtenir un résultat satisfaisant. Cela renvoie donc à la distinction entre le but d'apprentissage et le but de performance du besoin d'accomplissement.

Bourguignon (2014) explique que, sans exclure les connaissances et les capacités nécessaires à l'apprentissage, une approche par compétence(s) propose une situation d'apprentissage ayant pour objectif l'autonomie de l'apprenant en tant qu'utilisateur de la langue. Développer ses compétences, c'est donc développer son aptitude à communiquer langagièrement de façon autonome.

Pour ce faire, il faut basculer « d'une approche communicative à une logique actionnelle » (Bourguignon, 2014, p.20), avec pour visée un apprentissage par la stratégie (Bourguignon, 2014). Comme le commente Bourguignon (2014), les propos du CECRL se montrent explicites quant à la stratégie. Elle est définie comme un moyen de faire « des choix pertinents par rapport à la tâche à accomplir » (Bourguignon, 2014, p.21). La notion de choix renvoie à une des caractéristiques de la motivation expliquées précédemment : le besoin de contrôle. L'action entraîne une stratégie indispensable à l'accomplissement d'une tâche. Cependant, la stratégie ne s'apprend pas mais se développe au fur et à mesure des tâches effectuées par l'apprenant, c'est-à-dire au fur et mesure des choix et des actions effectués par l'apprenant en fonction des contraintes rencontrées, et ce en contexte social (Bourguignon, 2014). Construire la stratégie pour mener à bien une action implique donc de faire des choix, c'est pourquoi le terme apprenant-usager de la langue est utilisé. Effectuer

ces choix, donc être apprenant-usager, satisfait le besoin de contrôle des apprenants, car il doit « mettre en relation des besoins et un objectif à atteindre en choisissant de manière pertinente les connaissances et les capacités utiles » (Bourguignon, 2014, p.18).

La perspective actionnelle, au moyen d'une approche fondée sur la réalisation des tâches, destine les apprenants à devenir des utilisateurs de la langue dans le but qu'ils s'intègrent plus facilement et efficacement dans les pays d'Europe. Elle prépare les apprenants à communiquer en agissant comme acteurs sociaux (Rosen, 2007). Rosen (2007) place la perspective actionnelle sur un continuum illustrant l'évolution entre l'apprenant de la langue en classe et l'utilisateur de la langue en société, obtenue suite aux différentes tâches réalisées. En classe, les tâches placent l'apprenant comme apprenant de la langue car elles contribuent au processus d'apprentissage, alors que les tâches réalisées en société placent l'apprenant comme utilisateur de la langue (Rosen, 2007). L'approche par tâche sur laquelle se fonde la perspective actionnelle reflète une continuité entre l'apprenant et l'utilisateur de la langue.

2. Le rôle de la tâche

En mettant l'apprenant en action, la tâche sollicite non seulement l'autonomie de l'apprenant en tant qu'utilisateur de la langue, mais a également pour objectif de motiver les élèves en inscrivant les actions, donc les activités, dans une dimension plus réelle et authentique (Bourguignon, 2014). La tâche sert à mettre l'apprenant en action, ce qui implique que l'apprenant ait un objectif à atteindre à travers cette tâche. De fait, les tâches constituent les actions que les apprenants sont amenés à effectuer au quotidien, et ce en langue-cible (Rosen, 2007). Le Cadre distingue deux catégories de tâche, à savoir les tâches « proches de la vie réelle » et les tâches « pédagogiques communicatives » (Rosen, 2007, p.20). D'une part, les tâches proches de la vie réelle renvoient aux besoins des apprenants dans un contexte social, donc hors de la classe ou du contexte d'apprentissage (Rosen, 2007) : par exemple réserver un billet d'avion, commander un plat au restaurant ou organiser une journée dans une ville. D'autre part, les tâches pédagogiques communicatives situent les apprenants dans un « faire-semblant accepté volontairement » (Rosen, 2007, p.20) dans lequel les apprenants utilisent la langue-cible afin de se préparer à évoluer vers les tâches communicatives réelles (Rosen, 2007). Rosen (2007) place cette préparation à la communication effective sur un continuum montrant la progression d'un travail sur la forme vers un travail sur le sens, par le biais d'exercices (travail sur la forme), de tâches pédagogiques

communicatives (travail sur la forme et le sens) et de tâches proches de la vie réelle (travail sur le sens). Comme le précise Van Thienen (2009), c'est le système de la langue, c'est-à-dire le point de rencontre de la forme et du sens qui est visé par l'apprenant.

Van Thienen (2009) déclare que, par l'approche basée sur la réalisation de tâches, un contexte social dans lequel l'apprenant pourra utiliser la langue-cible est indiqué, ce qui provoque un besoin de produire du sens en fonction du contexte donné. En fournissant ce contexte, la tâche donne une raison sociale d'acquérir une langue. Par conséquent, le besoin de sens que les élèves peuvent ressentir pour s'engager dans une activité pédagogique se voit comblé, ainsi que leur besoin d'accomplissement : accomplir une tâche qui ancre une situation dans un contexte social fait sens aux élèves car ils peuvent rencontrer cette situation dans la vie réelle. De plus, une tâche, composée d'une série d'activités pédagogiques, donne lieu à un produit final qui est ensuite destiné à être présenté face à un public réel (Van Thienen, 2009). Cela renforce la satisfaction des besoins de sens et d'accomplissement puisque la tâche tend à un but d'apprentissage, avec un objectif clair. En effet, expliciter le produit final au début de la tâche conduit à des objectifs à atteindre et le produit est rendu utile (Van Thienen, 2009).

Enfin, Van Thienen (2009) mentionne que, lors de l'accomplissement d'une tâche, « tous les élèves sont occupés » (p.90). Cela implique que, en ayant tous une action à effectuer, les apprenants comblent un certain besoin de contrôle, car ils répondent à un certain degré d'autonomie en faisant des choix. Van Thienen (2009) poursuit en affirmant que l'enseignant « installe un climat de confiance » et « insiste sur le plaisir de la découverte » (p.90) lors de la réalisation d'une tâche. Elle décrit l'enseignant comme une « personne-ressource et facilitateur d'apprentissage au service de l'élève » (Van Thienen, 2009, p.92). Cela renvoie à la caractéristique de la motivation du besoin d'un rapport sain avec l'enseignant : l'enseignant se positionne comme gage de confiance et comme aide pour ses élèves, ce qui favorise leur motivation.

III. La Perspective Actionnelle mise en place en classe de langues se révèle-t-elle influente sur la motivation des élèves ?

1. Problématique et hypothèses

Nous constatons que la motivation, et particulièrement la motivation intrinsèque, est tout à fait indispensable pour assurer un apprentissage efficace et pertinent. Bien que la motivation des élèves ne relève pas entièrement de la responsabilité des enseignants, ces derniers ont tout de même un rôle à y jouer. Nous savons désormais que, afin de favoriser la motivation intrinsèque des élèves dans les activités pédagogiques proposées en classe de langue, des caractéristiques tels que les besoins de sens, de contrôle, d'accomplissement et de rapport sain avec l'enseignant.e doivent être comblés.

L'approche préconisée en classe de langues par le Conseil de l'Europe depuis le début du 20ème siècle est la Perspective Actionnelle. Fondée sur la réalisation de tâches et définie de type actionnel, cette approche propose divers aspects qui semblent répondre aux caractéristiques de la motivation et qui semble ainsi motiver les élèves à s'investir davantage en classe de langues. Elle place l'élève comme apprenant-usager, comme acteur social, qui est amené à faire des choix pour atteindre des objectifs, ce qui peut satisfaire son besoin de sens. Effectuer des choix privilégie l'autonomie de l'élève et satisfait par conséquent son besoin de contrôle. Son besoin d'accomplissement est comblé lorsque le produit final explicité en début de tâche est atteint. La réalisation d'une tâche place l'enseignant comme disposé à aider les élèves, ce qui installe un climat de confiance et qui par conséquent satisfait leur besoin d'avoir un rapport sain avec leur enseignant.e.

Bien que la Perspective Actionnelle soit l'approche préconisée en classe de langues, elle n'est sans doute pas l'unique approche mise en place par les enseignants, de par la liberté pédagogique. Cela peut s'expliquer par le fait que les enseignants déjà en poste subissent un manque de formation, d'informations et d'entraînement concernant cette approche. Malgré leurs tentatives de mettre en œuvre la Perspective Actionnelle en classes de langue, seulement certaines de ses caractéristiques sont adoptées, ce qui reste insuffisant dans sa cohérence. Et même en étant l'approche préconisée, cela ne signifie pas que la Perspective Actionnelle favorise la motivation intrinsèque des élèves de façon incontestable. C'est pourquoi une vérification sur le terrain semble la façon la plus appropriée de trouver des réponses à ces incertitudes.

Cela nous amène donc à la problématique suivante :

Quelles différences de motivation peuvent être ressenties chez les élèves et par les enseignants relativement au fait que l'approche actionnelle soit utilisée ou non ?

Nous nous intéresserons particulièrement à l'influence de la Perspective Actionnelle sur la motivation des élèves et si cela crée par conséquent un impact différent dans l'esprit des enseignants. Les hypothèses sont les suivantes :

Hypothèse 1 : Les élèves se sentent plus motivés en classe et plus engagés dans leur apprentissage avec un enseignant appliquant la Perspective Actionnelle.

Hypothèse 2 : Il n'y pas de différences de motivation constatées entre les élèves d'une classe dans laquelle la Perspective Actionnelle est appliquée et les élèves d'une autre classe dans laquelle la Perspective Actionnelle n'est pas appliquée.

Hypothèse 3 : Les enseignants mettant en place la Perspective Actionnelle ressentent plus de motivation intrinsèque de la part de leurs élèves que les enseignants ne mettant pas en place la Perspective Actionnelle.

Hypothèse 4 : Quelle que soit l'approche mise en place, les enseignants perçoivent tous de la motivation et de l'investissement chez leurs élèves.

Hypothèse 5 : Quelle que soit l'approche mise en place, les enseignants perçoivent tous un manque de motivation chez leurs élèves et sont tous confrontés au désinvestissement de leurs élèves.

2. Méthodologie du recueil et d'analyse des données

Le croisement de plusieurs méthodes de recueil de données, nommé « triangulation des méthodes » (Catroux, 2018, p.100), nous est apparu requis pour parvenir à une récolte complète des informations recherchées. La combinaison de différents résultats permet en effet de « mieux cerner un phénomène et d'assurer la validité des conclusions (Briand et Larivière, 2014) » (Beaupré et al., 2017, p.175).

Dans le but de valider ou d'invalider nos hypothèses, il nous a semblé pertinent d'interroger, non seulement des enseignants, mais également des élèves, ainsi que de les observer pour affiner le

plus possible notre recueil de données. Pour mener à bien le déroulement de notre recherche, il est apparu indispensable d'interroger à la fois des enseignants utilisant la Perspective Actionnelle et des enseignants ne l'utilisant pas, ainsi que leurs élèves respectifs. Ainsi, cela permet d'établir des comparaisons entre la motivation des élèves dans les classes de langue mettant en place cette approche et la motivation des élèves dans celles ne la mettant pas en place. Notre recherche pour récolter les informations nécessaires et pour vérifier nos hypothèses a été menée par le biais d'un entretien semi-directif pour les enseignants et par le biais d'un questionnaire pour les élèves, ainsi que par une phase d'observation des enseignants et des élèves interrogés.

2. 1. L'entretien

Comme l'indique Leselbaum (1987), l'entretien semi-directif « s'organise autour d'une série de questions qui découpent le thème de la recherche » (Leselbaum, 1987, p.41). Ainsi, nous avons veillé à formuler nos interrogations tout en laissant une liberté de réponse à l'enseignant interrogé. L'entretien semi-directif présente également moins de difficultés d'interprétation que l'entretien non-directif (Leselbaum, 1987).

Notre recherche auprès des enseignants tendait à comprendre leurs représentations, leurs interprétations et leurs impressions quant à la motivation de leurs élèves. L'entretien semi-directif s'est donc présentée comme la méthode la plus pertinente pour interroger les enseignants. C'est en effet un « outil flexible » (Catroux, 2018, p.92) par le biais duquel nous avons pu orienter nos questions au fur et à mesure des réponses données, ce qui nous a permis d'adapter la structure des entretiens dans le but d'atteindre des précisions dans le développement des réponses. Cependant, comme le conseille Catroux (2018), nous avons veillé à ne pas perdre de vue l'objet des questions et l'objectif de l'entretien au risque de nous amener vers des directions imprévues. Beaupré et al. (2017) nous met en garde concernant les défis liés à l'entretien semi-directif malgré les avantages que cette méthode présente. En effet, ils soulèvent les questions de « la fiabilité et de la validité des données recueillies » (Beaupré et al., 2017, p.171), ainsi que la question du « phénomène de la désirabilité sociale, c'est-à-dire éviter que l'interviewé ait le désir de dire ce que le chercheur veut entendre » (Beaupré et al., 2017, p.171), c'est pourquoi la triangulation des méthodes nommée précédemment semble plus que nécessaire pour assurer la pertinence de notre recueil de données et valider ses résultats.

Nous avons conçu au préalable un guide d'entretien principal (Annexe I) afin de récolter des

informations aussi précises et ciblées que possible, en laissant toutefois une liberté de réponse. Ce guide principal est composé également de deux parties sous-jacentes dont une partie est destinée aux enseignants utilisant la Perspective Actionnelle et dont une seconde est destinée aux enseignants ne l'utilisant pas. Ces trames ont servi à guider et à optimiser le recueil des informations lors des échanges. Notre guide d'entretien contient à la fois des questions ouvertes et fermées pour repérer les perceptions et attitudes des enseignants.

La partie I du guide composée des questions 1 à 8 a été posée à l'ensemble des enseignants. Les questions 1 à 7 relèvent d'un ordre général concernant la motivation de leurs élèves. La question 2 attend particulièrement une réponse large, c'est la question de départ de l'entretien sur laquelle nous nous basons mais elle peut être ensuite étayée par les questions 3 à 7 nous permettant d'amener l'enseignant à développer ses réponses. La question 8 à propos de l'approche utilisée par l'enseignant.e, posée également à l'ensemble des enseignants, marque un léger tournant dans l'entretien puisque sa réponse dirige vers l'une ou l'autre suite du guide, en fonction de l'approche utilisée, c'est-à-dire s'il agit de la Perspective Actionnelle ou d'une autre. Si l'approche actionnelle est utilisée, alors les questions 9 à 11 de la partie II.a. du guide visent à lier cette approche avec la motivation des élèves. Si une autre approche est utilisée, alors les questions 9 à 12 de la partie II.b. du guide visent non seulement à la lier avec la motivation des élèves, mais également à comprendre pourquoi la Perspective Actionnelle n'est pas utilisée.

Nous avons pu nous entretenir avec cinq enseignants de langues étrangères ; plus précisément avec trois enseignants d'anglais et deux d'allemand. Nous souhaitions à l'origine nous entretenir également avec des enseignants d'espagnol afin de mener une recherche davantage inter-langues, mais n'ayant jamais appris cette langue étrangère, nous avons dû l'écartier de nos recherches car il nous aurait été compliqué de mener la phase d'observation de façon pertinente. Les entretiens ont duré de 14 à 38 minutes. Nous comptons deux enseignants mettant en place la Perspective Actionnelle (Madame L et Monsieur J) et trois enseignants ne la mettant pas en place dans leur classe de langues (Mesdames F, A et M). Les enseignants utilisant cette approche s'avèrent être tous deux des enseignants d'anglais. Les retranscriptions des entretiens correspondent aux annexes V, VII, IX, XI et XIII.

Nous nous sommes appuyés sur les analyses de contenu expliquées par Mucchielli (2006) et par Bardin (2013), à savoir la catégorisation, afin d'examiner le contenu des réponses récoltées lors des entretiens. Cela consiste en « une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères

préalablement définis. » (Bardin, 2013, p.150). L'objectif de la catégorisation est « de fournir par condensation une représentation simplifiée des données brutes » (Bardin, 2013, p.152). Les éléments sont rassemblés dans des catégories en fonction de leurs caractères communs et les critères de catégorisation peuvent relever de différents types. Nous nous sommes particulièrement intéressés au critère sémantique, c'est-à-dire que les catégories sont formées de façon thématique, et au critère lexical, c'est-à-dire que les éléments sont regroupés en fonction de leurs synonymes ou de leurs sens proches (Bardin, 2013).

Nous avons donc procédé au dépouillement des réponses en les catégorisant selon leur contenu. La première étape de la démarche de catégorisation est d'établir un inventaire : il s'agit d'isoler les éléments (Bardin, 2013). Cette catégorisation des réponses présuppose, comme l'explique Mucchielli (2006), l'élaboration d'un résumé de leur sens « pour le ramener à un concept univoque (ou à une série d'énoncés différents clairement exprimés) » (Mucchielli, 2006, p.60). Elle implique également la réduction des réponses à des énoncés plus clairs, même si une reconstruction ou une reformulation des réponses est nécessaire, ce qui signifie que seulement l'essentiel est à conceptualiser et le non-essentiel à éliminer (Mucchielli, 2006).

Lorsque les énoncés ont été formulés, nous avons procédé à la seconde étape de la démarche, à savoir la classification : il s'agit de répartir les éléments (Bardin, 2013). Nous avons articulé un classement en regroupant les éléments de façon logico-sémantique, c'est-à-dire en fonction des synonymes ou des analogies de sens (Mucchielli, 2006). Nous avons veillé au degré d'analogie, comme le met en garde Mucchielli (2006), qui est en lien avec les catégories en voie de définition. Ces catégories s'étendent entre le nombre de réponses obtenues, chacune étant une catégorie à membre unique, et la catégorie vaste et générale que formule la question elle-même. Au même titre que le degré d'analogie, nous avons veillé au degré de différenciation que nous voulions accorder aux énoncés découlant des réponses. Comme le mentionne Mucchielli (2006), nous avons dégagé, suite aux analyses des énoncés, des catégories qui ont formées progressivement un thésaurus pouvant être illustré sous forme de schéma. Les catégories sont en effet le résultat de la classification analogique et progressive des éléments et « le titre conceptuel de chaque catégorie n'est défini qu'en fin d'opération » (Bardin, 2013, p.153).

2. 2. Le questionnaire

Pour mener notre recherche auprès des élèves, nous avons fait le choix d'utiliser la méthode

du questionnaire. Cette différence dans les méthodes de recueil de données entre les enseignants et les élèves s'est justifié par le nombre d'individus que chaque méthode a impliqué. En effet, un entretien semi-directif avec quelques enseignants a été plus facilement réalisable du point de vue du temps consacré. En revanche, planifier un entretien semi-directif avec chaque élève concerné aurait été bien trop long et laborieux à mettre en place dans le temps imparti. Cette différence dans les méthodes de recueil de données s'est également justifié par la convergence des fins dans les informations recherchées. Comme expliqué précédemment, la recherche auprès des enseignants vise à comprendre et à déceler leurs perceptions quant à la motivation de leurs élèves. À l'inverse, la recherche auprès des élèves vise à trouver une réponse et à savoir si l'approche de la Perspective Actionnelle les motive ou non.

Comme le mentionne Viau (2009), le questionnaire permet d'analyser une situation de façon objective pour vérifier auprès des élèves, en ce qui nous concerne, les éléments qui favorisent leur motivation intrinsèque. Viau (2009) précise que le questionnaire est un moyen de permettre aux élèves de s'exprimer, de donner leur avis et de « nuancer leur propos » (Viau, 2009, p.100). Afin de préserver l'objectivité quant aux réponses des élèves, la réponse au questionnaire se fait individuellement et anonymement pour conserver la confidentialité des réponses (Viau, 2009). Les questions qui y sont posées aident à établir le portrait des perceptions qu'un élève a d'une activité pédagogique ou d'une matière enseignée ; ainsi, le questionnaire nous permet de dresser les profils motivationnels des élèves dans leur classe de langues respective. (Viau, 2007). Pour ce faire, Viau (2007) indique que nous devons pouvoir répondre, à l'aide de notre questionnaire, aux questions suivantes : « Quelle valeur accorde-t-il à une activité et à la matière qui s'y rattache ? Quelle opinion a-t-il de sa compétence à réussir ? Quel degré de contrôle estime-t-il avoir sur le déroulement de cette activité ? Connaît-il des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui l'aideront à l'accomplir ? » (Viau, 2007, p.148). Nous allons tenter de parvenir aux réponses des trois premières questions, la dernière nous intéressant moins pour nos fins de recherche.

Nous avons rédigé au préalable un questionnaire (Annexe II) visant à dresser un constat de la motivation des élèves en fonction de l'approche mise en place par leur enseignant en classe de langues. Nous avons suivi la structure de questionnaire que nous indique Larini (2018), à savoir l'introduction, le corps du questionnaire et la conclusion. Nous avons formulé l'introduction de sorte à ce qu'elle interpelle l'élève et qu'il sache de quoi il s'agit. C'est pourquoi, comme le conseille Larini (2018), notre introduction comprend des salutations, une brève explication de l'étude, ainsi qu'une invitation à répondre aux questions. Nous avons décidé d'ajouter à cela une phrase notifiant

du caractère confidentiel du questionnaire. Notre courte conclusion est constituée de nos remerciements et de notre prise de congé et est précédée des questions d'identification personnelle (précisément la classe de l'élève et la langue étrangère enseignée dans le cours concerné) qui doivent figurer selon Larini (2018) à la fin du corps du questionnaire.

Nous avons décidé d'écarter le plus possible de notre questionnaire les questions ouvertes (à l'exception de la question 12, Annexe II) en raison du risque que les élèves ne répondraient pas de façon suffisamment développée ou explicite pour que les réponses soient exploitables. Comme l'explique Fenneteau (2002), les questions ouvertes laissent toute une liberté de s'exprimer mais une de leurs contraintes majeures est que « les personnes interrogées répugnent souvent à faire l'effort nécessaire pour rédiger quelques phrases » (Fenneteau, 2002, p.59). En plus de ces difficultés liées à la collecte des données, leur traitement requiert des procédures assez lourdes et certaines de ces données sont « parfois superficielles » et/ou « inutilisables » (Fenneteau, 2002, p.62). Cependant, formuler la question 12 (Annexe II) de façon ouverte nous a semblé le moyen le plus pertinent pour recueillir les informations y répondant les plus riches possible. Ainsi, nous avons pu comparer les réponses des élèves avec les caractéristiques du besoin d'un rapport sain avec l'enseignant.e énoncées précédemment dans notre cadre théorique. Nous avons donc rédigé nos questions 1 à 11 (Annexe II) de façon fermée, que Fenneteau (2002) définit comme suit : « celles pour lesquelles la personne interrogée répond en effectuant un choix entre différentes modalités de réponses qui lui sont présentées » (Fenneteau, 2002, p.67). Afin d'exposer le profil motivationnel de l'élève, le questionnaire doit lui permettre d'exprimer son point de vue et c'est pour cette raison qu'il doit comporter des questions auxquelles l'élève répond « en exprimant son accord ou son désaccord sur une échelle d'intensité » (Viau, 2007, p.156). Les questions fermées sont donc privilégiées dans notre questionnaire car elles ciblent un point précis en assurant d'obtenir une réponse, ce qui favorise la collecte et l'analyse des données, tout en permettant aux élèves d'exprimer leur point de vue.

L'ensemble des questions portent sur la motivation des élèves en classe de langues. Les questions 1, 2 et 3 sont d'ordre général et visent à rendre compte de la perception de soi et de sa compétence qu'a l'élève interrogé. Les questions 4, 5 et 8a, b, c et d portent sur le besoin de sens. Les questions 6 et 7 traitent la motivation suscitée lors des activités pédagogiques d'un point de vue général. Les questions 9a, b et c relèvent du besoin de contrôle, les questions 10a, b, c et d du besoin d'accomplissement et les questions 11a, b et 12 du besoin d'un rapport sain avec l'enseignant.e.

Nous avons distribué le questionnaire à toutes les classes de niveau secondaire de chaque enseignant.e interrogé.e, ce qui équivaut à un total de 331 élèves et nous avons récolté les réponses de 270 élèves, en raison des absences d'un certain nombre. Nous avons distribué le questionnaire aux classes de Seconde 3 et 5 et de Terminales Européenne, STMG et ST2S de Madame F (anglais) ; à la classe de Terminale Spécialité Anglais Monde Contemporain de Madame L ; aux classes de Première et Terminale de Madame A (allemand) ; aux classes de Seconde 1 et Seconde Européenne et à la classe de Terminale Générale de Monsieur J (anglais) ; et aux classes de 4ème, 3ème et Seconde de Madame M (allemand).

Afin d'examiner le contenu des réponses à la question ouverte de notre questionnaire, nous avons utilisé la même méthodologie d'analyse de données que pour les entretiens.

2. 3. L'observation

Pour optimiser l'efficacité de notre recherche, s'ajoute aux entretiens et aux questionnaires la méthode de l'observation qui semblait indispensable afin d'identifier si les enseignants affirmant utiliser l'approche actionnelle la mettaient en place de façon cohérente avec ce que nous avons démontré dans notre cadre théorique. Observer une séance pour chacun des enseignants interrogés, ainsi que récolter quelques éléments de leur séquence pédagogique s'est avéré utile pour déceler réellement le groupe d'enseignants mettant en place la Perspective Actionnelle (et non uniquement quelques unes de ses caractéristiques) et le groupe d'enseignants utilisant des méthodes mixtes et/ou traditionnelles.

La mise en place de cette dernière méthode s'oppose d'une certaine façon aux deux autres expliquées précédemment. En effet, elle est qualifiée de « directe » (Van Campenhoudt, 2011, p.151) contrairement aux méthodes de l'entretien et du questionnaire qui sont des instruments de l'observation « indirecte » (Van Campenhoudt, 2011, p.152). Afin d'obtenir les informations recherchées, le chercheur procède, dans le cas de l'observation indirecte, en s'adressant aux sujets concernés, alors qu'il procède lui-même au recueil des informations recherchées dans le cas de l'observation directe, et cela sans s'adresser aux sujets concernés (Van Campenhoudt, 2011). L'observation directe nécessite comme support une grille d'observation, construite à partir d'indicateurs pertinents pour obtenir les informations recherchées, qui désigne les comportements et caractéristiques à observer. Les informations sont prélevées par l'observateur directement sur les sujets observés, sans qu'ils interviennent dans le recueil de ces informations (Van Campenhoudt,

2011). L'observation directe est une méthode basée sur l'observation visuelle ayant pour objet les comportements des sujets concernés « au moment où ils se produisent sans l'intermédiaire d'un document ou d'un témoignage » (Van Campenhoudt, 2011, p.177). Par le biais de cette méthode, les changements ou apparitions de comportements dans un certain contexte, ainsi que leurs effets, peuvent être observés. Comme l'indique Van Campenhoudt (2011), les principaux avantages de cette méthode sont la spontanéité et l'authenticité des informations recueillies.

Nous avons également créé au préalable une grille d'observation (Annexe III) permettant de discerner si la Perspective Actionnelle, en lien avec les caractéristiques de la motivation en milieu scolaire, est appliquée ou non lors d'une séance observée en classe de langues. Ainsi, chaque enseignant et une classe de leurs élèves respectifs interrogés ont également été observés lors d'une séance.

Nous nous sommes par ailleurs demandés si l'ordre dans la mise en place des méthodes avait son importance et nous avons conclu par l'affirmative. Afin d'éviter d'être influencée par les propos tenus par l'enseignant.e interrogé.e et par conséquent de fausser notre observation, nous avons pris la décision de mener la phase d'observation avant l'entretien avec l'enseignant.e concerné.e.

3. Résultats et interprétations de notre recueil de données

Dans un premier temps, nous allons établir un constat des approches mises en place par les enseignants sollicités pour notre recherche. Pour ce faire, nous allons nous appuyer sur nos observations faites pour chaque enseignant au cours d'une de leurs séances.

Dans un second temps, nous allons procéder à la validation ou à l'invalidation de nos hypothèses et ce en présentant et en interprétant les données recueillies par le biais de nos questionnaires et de nos entretiens.

Pour rappel, la problématique guidant le recueil de données de notre recherche est la suivante : quelles différences de motivation peuvent être ressenties chez les élèves et par les enseignants relativement au fait que l'approche actionnelle soit utilisée ou non ?

3. 1. État des lieux des approches mises en place par les enseignants observés

Tout d'abord, il nous semble pertinent de préciser le nombre d'années d'expérience pour chaque enseignant observé. Les enseignantes d'anglais Mesdames F et L enseignent depuis 22 ans. Monsieur J, enseignant d'anglais également, enseigne depuis 15 ans. Les enseignantes d'allemand Mesdames M et A enseignent depuis respectivement 28 ans et 8 ans.

Suite à notre première étape de recueil de données, à savoir l'observation préalable d'une séance pour chaque enseignant interrogé, nous avons constaté quelle approche est mise en place par chaque enseignant. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés, pour rappel, sur une grille d'observation (Annexe III) préalablement conçue et décrivant les différentes caractéristiques de la Perspective Actionnelle favorables à la motivation des élèves en classe de langues. Ainsi, nous avons été en mesure d'en tirer les constats suivants.

L'enseignante d'anglais Madame F ainsi que les enseignantes d'allemand Mesdames A et M n'utilisent pas de façon exclusive l'approche actionnelle dans leurs pratiques d'enseignement. Certaines caractéristiques sont certes mises en place, mais non la totalité, c'est pourquoi nous les considérons comme ne mettant pas en place cette approche. En effet, le moyen pour qu'elle s'avère complètement efficace et qu'elle assure un apprentissage pertinent est que l'intégralité des caractéristiques de la Perspective Actionnelle favorables à la motivation des élèves soit mise en œuvre lors des séances d'enseignement.

Parmi les caractéristiques de cette approche, nous avons remarqué que ces trois enseignantes ont adopté un comportement qui répondait aux caractéristiques liées au besoin d'un rapport sain avec son enseignant. En effet, elles installent un climat de confiance en accueillant cordialement leurs élèves, en leur souriant et elles adoptent une posture d'accompagnement lors des activités, en circulant dans la classe en tant que personne-ressource afin d'apporter une aide si nécessaire.

Les élèves sont également apprenants-usagers, ce qui signifie qu'ils utilisent la langue-cible lors de toutes les tâches proposées par ces trois enseignantes et le fonctionnement de la langue est étudié seulement lorsque cela est nécessaire, comme moyen de communication et non comme objet d'étude, ce qui répond à un besoin de sens. Nous n'avons cependant pas pu directement constater ce point lors des séances observées en raison du temps imparti, c'est pourquoi nous nous basons sur les informations relevées lors des entretiens avec ces enseignantes. En effet, Madame M affirme qu'elle ne fait « pas de la grammaire juste pour la grammaire donc elle est vraiment au service finalement

de la tâche finale. » Toutefois, cela ne nous permet pas de savoir si sa démarche est déductive ou inductive, la grammaire inductive étant celle utilisée dans l'approche actionnelle. Madame F explique qu'elle prévoit des points de grammaire dans ses séquences mais qu'il peut lui arriver d'en ajouter lorsque l'occasion se présente : « j'essaie de leur donner à ce moment-là l'outil quand ils en ont besoin. Surtout si moi je n'y avais pas pensé avant. »

Bien que l'abord présumé, c'est-à-dire seulement lorsque cela est nécessaire, du fonctionnement de la langue réponde au besoin de sens, ce besoin de sens n'apparaît pas comme assez assouvi dans les pratiques de ces trois enseignantes en raison du fait que les tâches proposées ne sont pas suffisamment ancrées dans un contexte social et ne relèvent pas suffisamment d'un caractère authentique à la vie réelle. Cependant, la Perspective Actionnelle prône non seulement des tâches communicatives réelles, mais aussi des tâches « pédagogiques communicatives » qui situent les élèves dans un « faire semblant accepté volontairement » (Rosen, 2007, p.20). Autrement dit, nous avons remarqué que cela peut, au cours d'une séquence, parfois correspondre à cette caractéristique et parfois non, ou néanmoins de façon insuffisante pour assurer le besoin de sens des élèves et ainsi favoriser leur pleine motivation. Néanmoins, les données recueillies d'après le questionnaire distribué aux élèves pourront nous éclaircir ensuite sur ce point.

Contrairement à celles de Madame A, les tâches proposées par Mesdames F et M ne répondent pas au besoin de contrôle des élèves, c'est-à-dire qu'ils sont considérés non pas comme acteurs sociaux, mais plutôt comme spectateurs et qu'ils bénéficient de très peu d'autonomie et d'un éventail de choix réduit dans les tâches.

Enfin, nous avons constaté que les caractéristiques répondant au besoin d'accomplissement sont, au même titre que celles répondant au besoin de sens, insuffisamment satisfaites. Bien que la tâche finale, qui constitue l'objectif global à atteindre de la séquence, ait été explicitée en début de séquence, les tâches proposées lors des séances n'ont pas toujours d'objectifs clairs et des produits finaux, qui sont par conséquent pas toujours explicités. La tâche finale représente le produit final de la séquence, ce qui tend vers le besoin d'accomplissement favorable à la motivation des élèves. Cependant, des objectifs clairs et des produits finaux lors de la réalisation des tâches manquent tout au long des séances, c'est pourquoi ce besoin d'accomplissement n'est pas maintenu et ne favorise, par conséquent, pas suffisamment la motivation des élèves.

Nous concluons que, malgré quelques caractéristiques identifiées, cela ne suffit pas à affirmer que la Perspective Actionnelle est mise en place par ses trois enseignantes. Cela nous a été

confirmé par la suite lors des entretiens. Mesdames F et M ont déclaré ignorer si elles avaient une méthodologie ou une approche spécifique, Madame M en précisant qu'elle essaie de faire en fonction de l'objectif final. Madame A a expliqué qu'elle tentait de « prendre ce qu'elle garde en tête de l'approche actionnelle même si *elle* croit qu'on n'en sort forcément un petit peu en faisant. » Elle explique avoir surtout toujours en tête ce qu'elle veut leur apprendre et ce avec quoi ils sortent de la salle de classe après la séance.

Suite à l'observation d'une de leur séance chacun, nous avons conclu que les enseignants d'anglais Madame L et Monsieur J mettent en place l'approche actionnelle. En effet, leurs pratiques d'enseignement répondent à l'ensemble des caractéristiques de la Perspective Actionnelle favorables à la motivation des élèves en classe de langues. Le besoin de sens est satisfait par l'utilisation de la langue-cible lors de toutes les tâches proposées, ainsi que par l'utilisation de la langue-cible comme moyen de communication. De plus, les tâches sont ancrées dans un contexte social qui rend compte d'une dimension réelle et authentique. Le besoin de contrôle est satisfait car les élèves sont considérés comme des acteurs sociaux et sont situés dans l'agir : ils sont amenés à faire des choix lors des tâches, ce qui favorise leur autonomie. Le besoin d'accomplissement est également satisfait lors de la réalisation des tâches qui ont des objectifs clairs à atteindre et un produit final explicité en début de tâche. Enfin, le besoin d'un rapport sain avec l'enseignant est satisfait par le climat de confiance qu'ils installent, ainsi que par leur posture d'accompagnement et leur circulation dans la classe pour, en tant que personne-ressource, apporter leur aide si nécessaire. Nous serons plus explicites dans nos interprétations lorsque nous vérifierons à travers le traitement des données si tous les besoins décrits précédemment sont satisfaits, et ce en nous appuyant sur les lectures de notre cadre théorique.

La mise en place de l'approche actionnelle par ces deux enseignants d'anglais a ensuite été confirmée lors des entretiens. Bien que Madame L ne soit plus sûre du terme, elle explique brièvement en quoi consiste l'approche actionnelle et ce qu'elle met en place dans ses pratiques d'enseignement : « donc l'approche, me semble-t-il qu'on dit actionnelle, c'est ça, c'est-à-dire qu'on met l'élève au centre de son apprentissage, [...] l'objectif que tout le monde doit atteindre et donnez-vous les moyens de les atteindre, quelque soit ces moyens. Donc moi je mets en place un certain nombre de documents sur lesquels ils vont pouvoir s'appuyer et l'objectif c'est d'arriver à la tâche finale. » Concernant Monsieur J, il n'a de premier abord pas compris ce que nous entendions par

méthodologie. Il a pensé aux méthodologies enseignées aux élèves et aux méthodologies didactiques utilisées. Cependant, il a répondu par l'affirmative à la question à propos de l'utilisation de l'approche actionnelle : « Alors moi j'ai appris avec ça, donc j'ai commencé avec cette approche. Donc j'ai pas fait autre chose que ça. »

Pour résumer, nous avons, suite à nos observations, constaté que, sur les cinq enseignants observés, trois n'utilisent pas l'approche actionnelle, alors que deux l'utilisent.

3. 2. Validation ou invalidation des hypothèses

Afin d'assurer une présentation et des interprétations claires et méthodiques de nos résultats, nous avons décidé de les analyser en procédant par le traitement de chaque hypothèse.

3. 2. 1. Hypothèse n°1

Pour rappel, notre hypothèse 1 est la suivante : les élèves se sentent plus motivés en classe et plus engagés dans leur apprentissage avec un enseignant appliquant la Perspective Actionnelle.

Afin de valider ou d'invalider cette hypothèse, nous allons nous appuyer sur les résultats obtenus grâce au questionnaire distribué aux élèves. Cela implique une comparaison de résultats entre les élèves des enseignants appliquant la Perspective Actionnelle et les élèves des enseignants ne l'appliquant pas. Parmi les 68 élèves des classes interrogées des deux enseignants appliquant la Perspective Actionnelle, nous avons récolté 58 réponses au questionnaire. Parmi les 263 élèves des classes interrogées des trois enseignantes n'appliquant pas la Perspective Actionnelle, nous avons récolté 213 réponses au questionnaire. La différence du nombre d'élèves s'explique en majorité par le fait qu'un des deux enseignants appliquant la Perspective Actionnelle n'a qu'une seule classe dans le niveau secondaire, toutes ses autres classes étant dans le niveau supérieur. La différence peut également s'expliquer par le fait que, d'une manière opposée, une des enseignantes n'appliquant pas la Perspective Actionnelle enseigne dans cinq classes du niveau secondaire et qu'elle a eu la possibilité de distribuer le questionnaire à l'ensemble de ces classes.

Il nous semble convenable de préciser que la différence numérique entre les deux groupes d'élèves répondant au questionnaire a un impact sur la représentativité des résultats.

a) L'importance accordée à l'apprentissage des langues étrangères

Nous allons tout d'abord observer les résultats obtenus aux questions 4 et 5 du questionnaire, qui portaient sur l'utilité et l'importance que l'élève accorde à l'apprentissage des langues étrangères, la réponse étant à indiquer sur une échelle de 1 à 10 et 10 correspondant à la valeur la plus élevée.

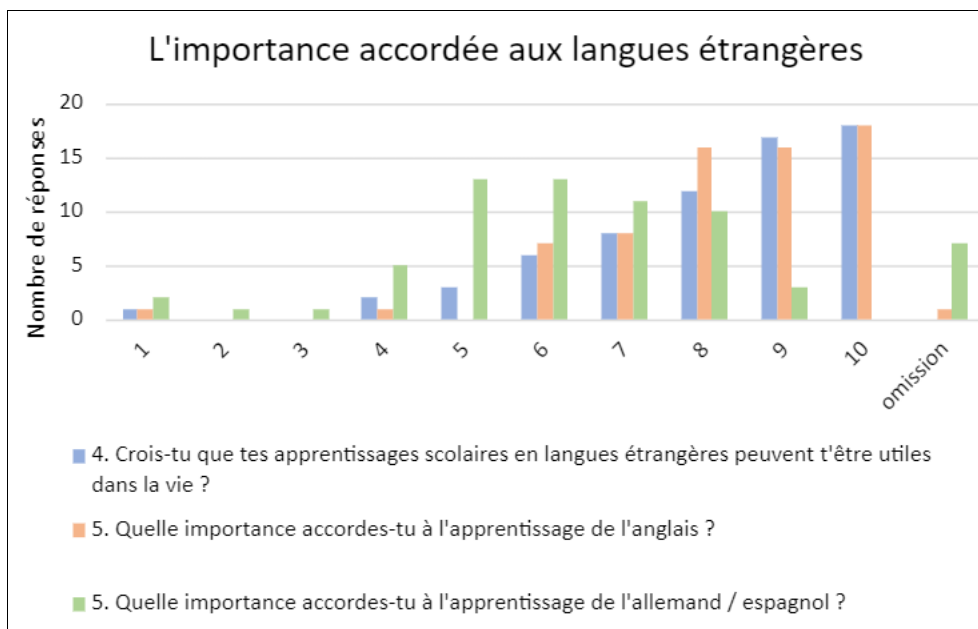


Figure 1 : Histogramme - Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle

En observant cet histogramme, nous remarquons que la majorité de ces élèves ont répondu aux questions 4 et 5 en indiquant un chiffre situé entre 8 et 10. Nous pouvons en déduire qu'ils considèrent les apprentissages scolaires en langues étrangères, et plus particulièrement l'apprentissage de l'anglais, comme importants et utiles dans la vie. En revanche, la majorité des réponses concernant l'importance accordée à l'apprentissage de l'allemand ou de l'espagnol se situe entre les chiffres 5 et 8. Nous pouvons donc noter un certain écart de l'importance accordée entre l'apprentissage de l'anglais et celui de l'allemand ou de l'espagnol. Nous rappelons que les deux enseignants mettant en place la Perspective Actionnelle sont des enseignants d'anglais, nous pourrions donc en conclure que ce n'est pas inévitablement lié à la langue enseignée, mais possiblement lié à l'approche de l'enseignement utilisée.

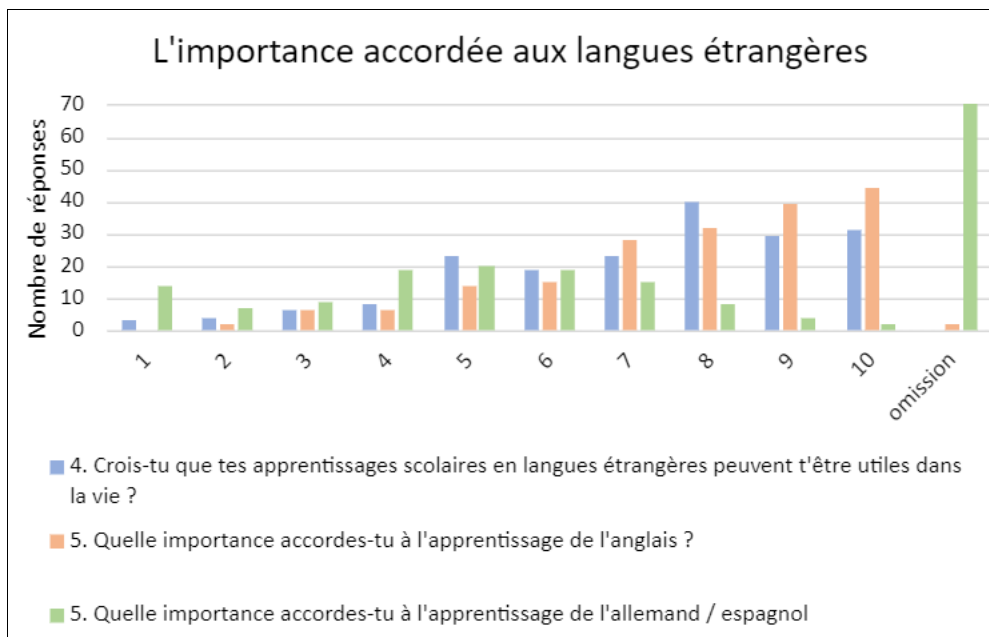


Figure 2 : Histogramme - Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle

En observant cet histogramme, nous remarquons que l'importance accordée à l'apprentissage des langues étrangères semble s'accorder avec les données précédentes. En effet, la majorité des élèves indiquent, de la même façon que les élèves précédents, un chiffre entre 8 et 10 pour exprimer qu'ils considèrent les apprentissages scolaires en langues étrangères comme utiles dans la vie. Nous constatons également que, malgré le grand nombre d'omissions de réponse à la question 5 concernant l'allemand et l'espagnol, l'importance accordée à l'apprentissage de l'anglais domine à nouveau sur l'importance accordée à l'apprentissage de l'allemand ou de l'espagnol. Ainsi, nous pouvons exclure, en ce qui concerne nos données, notre supposition quant au lien entre l'importance accordée à la langue et l'approche d'enseignement utilisée.

b) La motivation générale des élèves

Nous allons maintenant observer les résultats obtenus aux questions 6 et 7 du questionnaire, qui portaient sur la motivation générale suscitée par les activités pédagogiques proposées dans le cours. La réponse était à indiquer par une des modalités de réponses proposées.

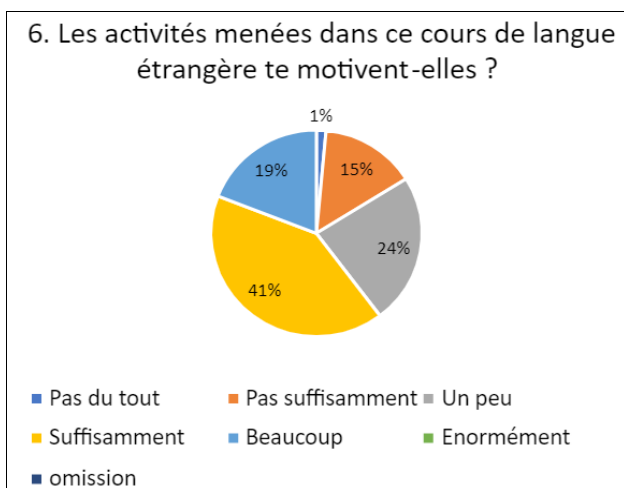


Figure 3 : Diagramme circulaire - Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle

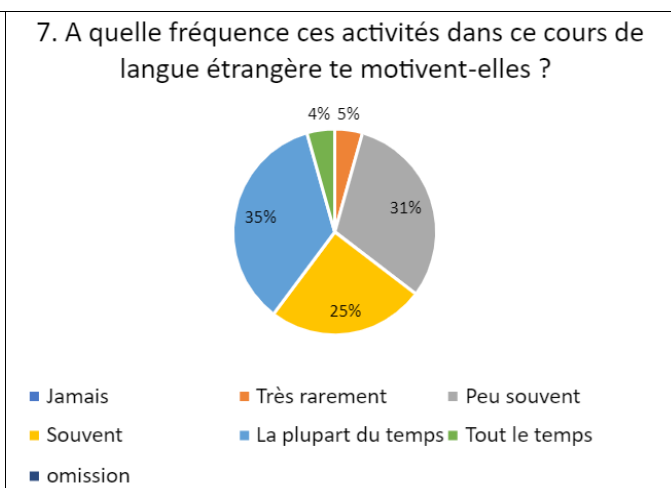


Figure 4 : Diagramme circulaire - Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle

Nous remarquons que la majorité des élèves ont répondu favorablement à ces deux questions : d'une part 41% des élèves ont répondu « suffisamment » et 19% ont répondu « beaucoup » pour exprimer à quel point les activités menées dans les cours de langue (dans lesquels l'approche actionnelle est mise en œuvre) les motivaient ; d'autre part 25% des élèves ont répondu « souvent » et 35% ont répondu « la plupart du temps » pour définir la fréquence à laquelle ces activités les motivaient. En résumé, nous constatons que ces activités motivent « suffisamment » ou plus que suffisamment 60% des élèves interrogés et qu'elles motivent « souvent » ou plus que souvent 64% des élèves interrogés. Ces diagrammes circulaires expriment le fait que les activités menées dans ces cours de langue s'avèrent motivantes pour les élèves et ce, à une fréquence régulière.

Nous allons comparer ces données avec celles récoltées auprès des élèves dont les enseignants ne mettent pas en œuvre, ou seulement partiellement, l'approche actionnelle. Nous pouvons observer à première vue que les résultats divergent et démontrent une baisse dans la motivation des élèves concernant les activités menées dans ces cours de langue.

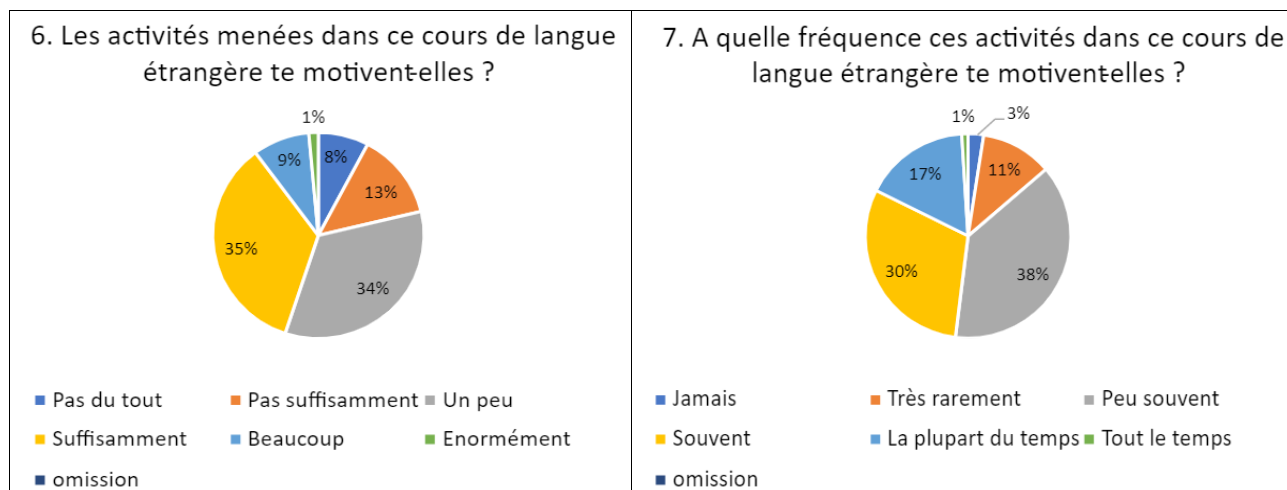


Figure 5 : Diagramme circulaire - Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle

Figure 6 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle

Nous remarquons que ces réponses sont plus divergentes que les précédentes. Les activités menées dans ces cours de langue motivent « suffisamment » 35% et « beaucoup » 9% des élèves. Cependant, 34% et 13% des élèves ont répondu respectivement que ces activités ne les motivaient qu' « un peu » et « pas suffisamment ». Nous remarquons également que, contre les 1% d'élèves avec un enseignant utilisant l'approche actionnelle, 8% ont ici répondu que les activités menées dans ces cours ne les motivaient « pas du tout ». Concernant la fréquence de cette motivation suscitée par les activités, la majorité des élèves, s'élevant à 38%, est « peu souvent » motivée par les activités menées dans ces cours de langue. En résumé, nous constatons que ces activités motivent « suffisamment » ou plus que suffisamment 45% des élèves interrogés et qu'elles motivent « souvent » ou plus que souvent 48% des élèves interrogés.

En comparaison des résultats représentés par les figures 3 et 4, nous pouvons conclure que les activités menées dans les cours d'un enseignant utilisant l'approche actionnelle s'avèrent plus motivantes, et ce à une fréquence plus élevée, que les activités menées dans les cours d'un enseignant n'utilisant pas l'approche actionnelle. Nous rappelons en effet que 60% des élèves avec un enseignant utilisant l'approche actionnelle sont « suffisamment » ou plus que suffisamment motivés par les activités pédagogiques proposées, contre 45% concernant les élèves avec un enseignant n'utilisant pas l'approche actionnelle. De plus, les activités pédagogiques proposées par un enseignant mettant en œuvre l'approche actionnelle motivent « souvent » ou plus que souvent 64% de ses élèves, contre 48% des élèves dont l'enseignant ne met pas en œuvre cette approche.

c) Le besoin de sens

À présent, nous allons nous intéresser aux réponses obtenues à la série de questions 8 qui rendent compte du besoin de sens, une des caractéristiques nécessaires pour que les élèves soient motivés en milieu scolaire. En effet, comme expliqué dans notre cadre théorique, Viau (2009) démontre qu'il est primordial que les élèves accordent de la valeur aux activités pédagogiques proposées, c'est-à-dire qu'ils y trouvent du sens, afin d'assurer une dynamique motivationnelle fonctionnelle. C'est la raison pour laquelle il est important que les élèves perçoivent l'utilité et l'intérêt que représentent les accomplissements des activités pédagogiques mises en place.

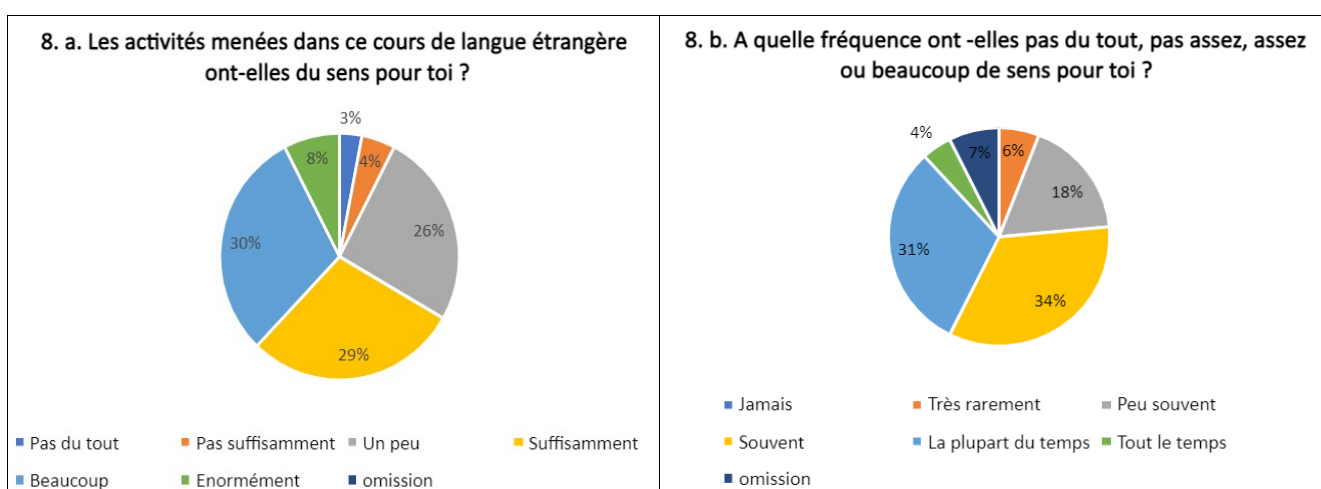


Figure 7 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle

Figure 8 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle

Afin d'exprimer si les activités menées dans le cours concerné (à savoir les cours d'un enseignant utilisant l'approche actionnelle) avaient du sens pour les élèves, nous observons qu'ils ont indiqué principalement les trois modalités de réponses suivantes : 26% des élèves ont répondu que ces activités avaient « un peu » de sens pour eux, 29% ont répondu qu'elles en avaient « suffisamment » et 30% ont répondu qu'elles avaient « beaucoup » de sens pour eux. Concernant la question 8b qui traite la fréquence de ce ressenti, nous notons qu'il était précisé aux élèves d'y répondre en fonction de leur réponse précédente, c'est-à-dire en fonction de leur réponse à la question 8a. Bien que 6% des élèves aient répondu « très rarement » et 18% « un peu », nous remarquons que la majorité des réponses s'articule autour des modalités de réponses « souvent » et « la plupart du temps » avec respectivement 31% et 34%.

Nous pouvons déduire que les activités menées dans ces cours ont « suffisamment »,

« beaucoup » ou même « énormément » de sens pour 67% des élèves et que 69% des élèves ressentent « souvent », « la plupart du temps » ou « tout le temps » ce qu'ils ont répondu à cette question, c'est-à-dire à la question 8a.

Nous allons à nouveau traiter les données de la série de questions 8, mais nous allons cette fois observer celles obtenues auprès des élèves avec un enseignant n'utilisant pas l'approche actionnelle.

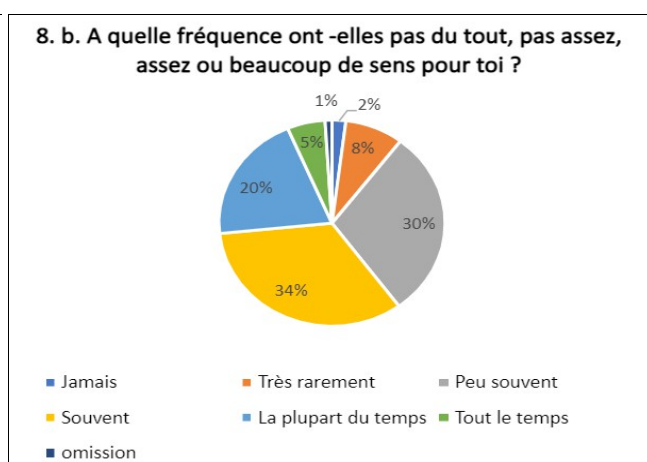
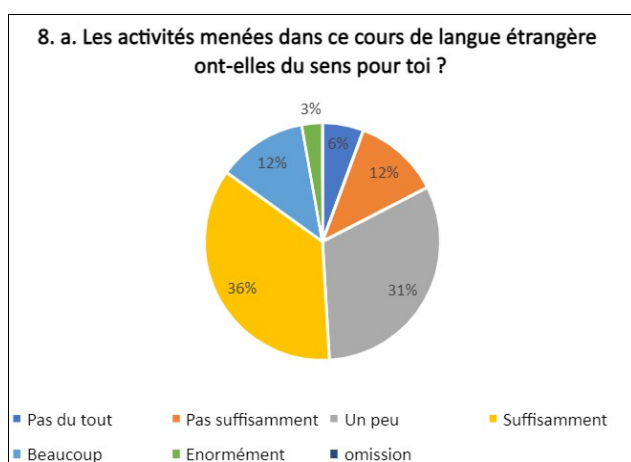


Figure 9 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle

Figure 10 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle

Nous constatons que la majorité des élèves ont répondu principalement à l'aide de deux modalités de réponses : les activités menées dans ces cours (à savoir les cours d'un enseignant n'utilisant pas l'approche actionnelle) ont « un peu » de sens pour 31% des élèves et en ont « suffisamment » pour 36% d'entre eux. Contrairement aux élèves ayant un enseignant utilisant l'approche actionnelle, la modalité de réponse « beaucoup » ne ressort pas ici comme l'une des principales modalités de réponses mais a été indiquée par seulement 12% des élèves, contre 30% sur la figure 7, comme mentionné précédemment. Nous notons également que les activités menées dans ce cours n'ont « pas suffisamment », voire « pas du tout » de sens pour 18% de ces élèves, alors que ces modalités de réponses ont été choisies par seulement 7% des élèves ayant un enseignant utilisant l'approche actionnelle. Concernant les réponses à la question 8b qui traite de la fréquence de ce ressenti, nous remarquons une baisse de 11% de la modalité de réponse « la plupart du temps » et parallèlement une augmentation de 12% de la modalité de réponse « peu souvent », tandis que la modalité « souvent » conserve le même pourcentage, qui s'élève à 34%.

Le constat est le suivant : les activités menées dans ces cours ont « suffisamment », « beaucoup » ou « énormément » de sens pour 51% des élèves, contre 67% en comparaison avec les réponses recueillies auprès des élèves ayant un enseignant utilisant l'approche actionnelle et 59% des élèves ressentent « souvent », « la plupart du temps » ou « tout le temps » ce qu'ils ont répondu à cette question, c'est-à-dire à la question 8a.

Afin de confirmer cet écart entre les deux groupes d'élèves, à savoir ceux ayant un enseignant utilisant l'approche actionnelle et ceux ayant un enseignant ne l'utilisant pas, nous allons examiner le reste des réponses traitant le besoin de sens, qui est essentiel à la motivation en contexte scolaire.

Les diagrammes circulaires des figures 11, 12, 13 et 14 témoignent de l'utilité et de l'intérêt que les élèves accordent aux activités menées en cours de langue étrangère.

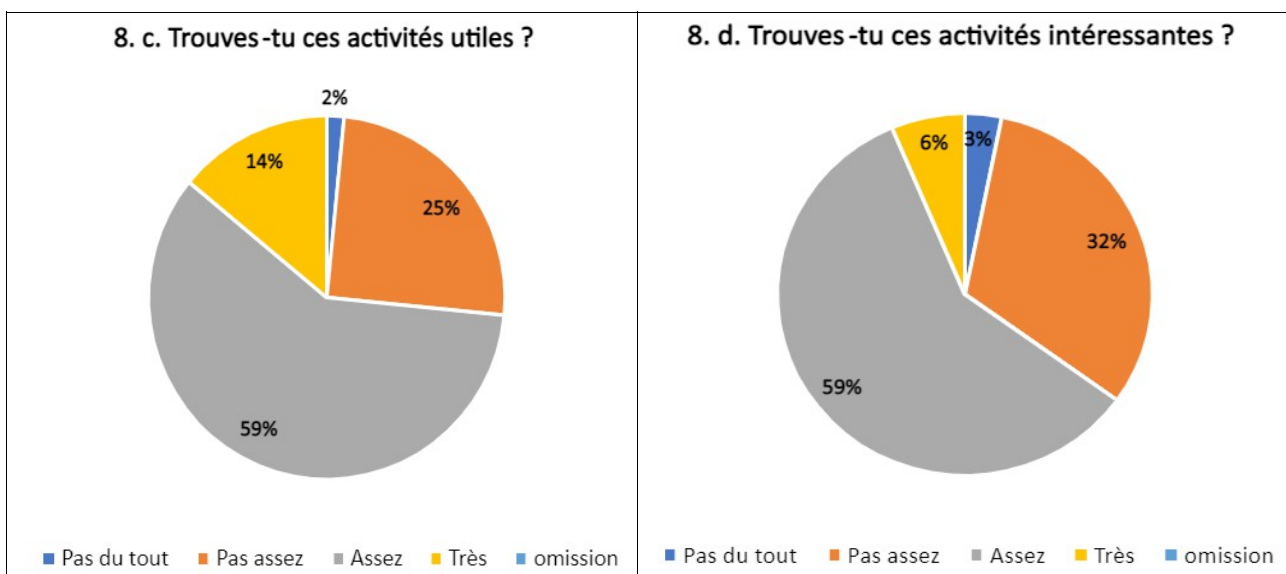


Figure 11 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle

Figure 12 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle

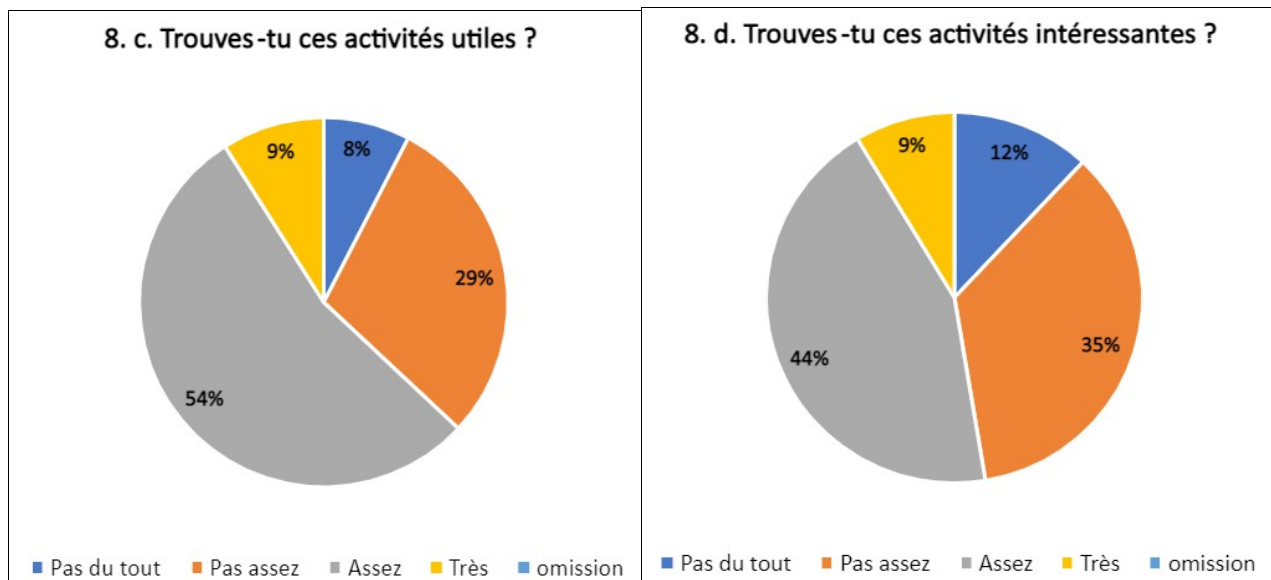


Figure 14 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle

Figure 13 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle

Nous remarquons que la grande majorité des élèves avec un enseignant utilisant l'approche actionnelle trouvent les activités utiles et intéressantes. De fait, 73% de ces élèves les trouvent « assez » ou « très » utiles et 65% de ces élèves les trouvent « assez » ou « très » intéressantes. En comparaison, nous constatons que la majorité des élèves avec un enseignant n'utilisant pas l'approche actionnelle trouvent également les activités utiles et intéressantes. Cependant, les chiffres témoignent d'un écart avoisinant 10% : 63% des élèves les trouvent « assez » ou « très » utiles et 53% les trouvent « assez » ou « très » intéressantes. Bien que le bilan attestant de l'utilité et de l'intérêt que les élèves accordent aux activités menées en cours de langue étrangère soit positif, cet écart reste significatif.

Afin que les élèves soient motivés à effectuer une activité pédagogique, il est essentiel qu'ils y perçoivent du sens, ils sont autrement amotivés ou démotivés (Lieury & Fenouillet, 2019). Il est également primordial que les élèves perçoivent les activités pédagogiques proposées comme utiles et intéressantes, afin qu'ils y accordent de la valeur et qu'ils soient ainsi motivés à les effectuer (Viau, 2009). Nous pouvons conclure que le besoin de sens est plus satisfait chez les élèves dont l'enseignant met en place la Perspective Actionnelle que chez les élèves dont l'enseignant ne met pas en place cette approche. En effet, les activités pédagogiques menées dans un cours où l'approche actionnelle est utilisée ont plus de sens pour les élèves et ils les perçoivent également plus utiles et

plus intéressantes que l'autre groupe d'élèves.

d) Le besoin de contrôle

Comme nous l'avons expliqué dans notre cadre théorique, le besoin de sens n'est pas la seule caractéristique essentielle à la motivation des élèves. Nous allons poursuivre notre analyse de données en nous concentrant sur la caractéristique suivante : le besoin de contrôle. Les élèves sont plus engagés dans leurs apprentissages lorsque ce besoin de contrôle, à savoir la perception de contrôlabilité, est élevé (Viau, 2009). La perception de contrôlabilité est définie « comme le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité (Viau, 1994) » (Viau, 2009, p.44). Le besoin de contrôle se traduit par le « besoin d'autonomie ressenti par chaque individu » (Viau, 2009, p.47) et ce besoin d'autonomie est qualifiée par Lieury & Fenouillet de « moteur de la motivation » (Lieury & Fenouillet, 2019, p.79).

Nous allons donc nous intéresser aux réponses obtenues à la série de questions 9 qui rendent compte du besoin de contrôle. Cette série de questions traite la liberté de choix des élèves lors des activités pédagogiques.

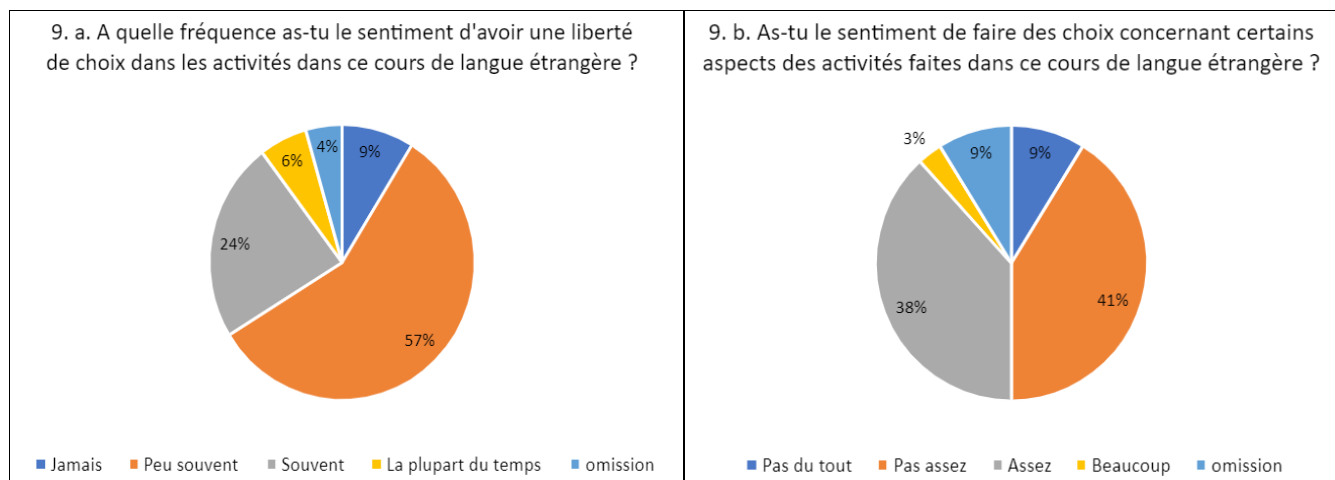


Figure 15 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle

Figure 16 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle

En observant les figures 15 et 16, nous remarquons à première vue que les élèves n'ont dans l'ensemble pas beaucoup l'impression de faire des choix ou de pouvoir faire des choix dans les activités menées par un enseignant utilisant l'approche actionnelle. En effet, 57% des élèves ont « peu souvent » le sentiment d'avoir une liberté de choix dans les activités proposées et 9% des

élèves n'ont « jamais » ce sentiment. En contrepartie, 24% et 6% des élèves ont respectivement « souvent » et « la plupart du temps » le sentiment d'avoir une liberté de choix dans les activités proposées. Quant au sentiment de faire des choix concernant certains aspects de ces activités, 41% des élèves ne le ressentent « pas assez » et 9% ne le ressentent « pas du tout ». En tenant compte du pourcentage d'omission à cette question 9.b., nous constatons que cela représente la majorité des élèves.

En résumé, seulement 30% des élèves dont l'enseignant utilise l'approche actionnelle ont « souvent » ou « la plupart du temps » le sentiment d'avoir une liberté de choix dans les activités proposées. De plus, seulement 41% des élèves ont « assez » ou « beaucoup » le sentiment de faire des choix concernant certains aspects des activités menées dans ces cours.

Nous allons à nouveau traiter les données de la série de questions 9, mais nous allons cette fois observer celles obtenues auprès des élèves avec un enseignant n'utilisant pas l'approche actionnelle.

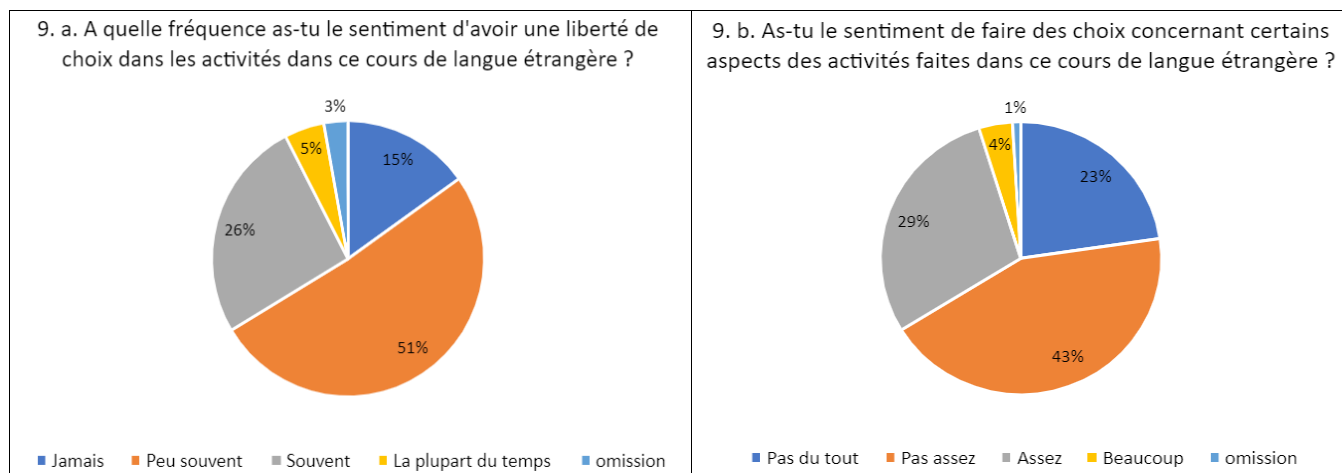


Figure 17 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle

Figure 18 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle

De même que le groupe d'élèves précédent, les élèves dont l'enseignant n'applique pas l'approche actionnelle n'ont à première vue pas beaucoup l'impression de faire des choix ou de pouvoir en faire dans les activités pédagogiques menées dans leur cours de langue étrangère. 51% des élèves ont effectivement « peu souvent » le sentiment d'avoir une liberté de choix dans les activités et 15% n'ont « pas du tout » ce sentiment. De plus, 43% des élèves n'ont « pas assez » le

sentiment de faire des choix concernant certains aspects des activités et 23% n'ont « pas du tout » ce sentiment. En revanche, 26% des élèves ont « souvent » le sentiment d'avoir une liberté de choix et 29% des élèves ont « assez » le sentiment de faire des choix concernant certains aspects des activités.

Nous constatons que ces résultats sont significatifs. En tenant compte des modalités de réponses « jamais » et « peu souvent », ainsi que « pas du tout » et « pas assez », la majorité des élèves s'élève à 66% pour les deux questions. Cela signifie qu'ils n'ont pas suffisamment le sentiment d'avoir une liberté de choix, ni suffisamment le sentiment de faire des choix lors des activités pédagogiques proposées.

En comparant les résultats obtenus auprès des élèves dont l'enseignant utilise l'approche actionnelle avec ceux obtenus auprès des élèves dont l'enseignant ne l'utilise pas, nous arrivons au constat qu'aucune différence de satisfaction du besoin de contrôle n'est nettement marquée. En effet, la Perspective Actionnelle utilisée ou non, 66% des élèves n'ont pas, ou pas suffisamment, le sentiment d'avoir une liberté de choix. Ensuite, 50% des élèves avec un enseignant utilisant l'approche actionnelle et 66% des élèves avec un enseignant n'utilisant pas l'approche actionnelle n'ont pas, ou pas suffisamment, le sentiment de faire des choix concernant certains aspects des activités proposées. Nous pouvons donc déduire de ces résultats que, pour un groupe d'élèves comme pour l'autre, le besoin de contrôle n'est pas suffisamment satisfait pour assurer la motivation des élèves.

Nous allons à présent observer le reste des données concernant le besoin de contrôle. Il s'agit d'une question à choix multiple : les élèves ont indiqué le ou les aspects sur lesquels ils avaient un sentiment de contrôle ou de choix. Nous notons que les réponses à cette question représentées par les figures 19 et 20 sont particulièrement compliquées à analyser en raison de plusieurs facteurs. Tout d'abord, le nombre de modalités de réponses choisies par élève n'apparaît pas, ainsi nous ne pouvons pas le prendre en compte dans notre analyse. Pourtant, cela n'aurait probablement pas le même impact si nous l'avions traité : par exemple, un élève ayant choisi de nombreuses modalités de réponses ne manifeste pas le même sentiment de contrôle qu'un élève en ayant choisi qu'une seule. De plus, il aurait été préférable d'ajouter la modalité de réponse « aucun » car nous n'avons pas moyen de savoir si les omissions représentées dans les diagrammes circulaires ci-dessous correspondent à de véritables omissions ou si certaines, ou l'intégralité, correspondent au fait

qu'aucun sentiment de contrôle n'est ressenti. Quelques élèves ont d'ailleurs annoté le questionnaire en ajoutant eux-mêmes la modalité de réponse « aucun ».

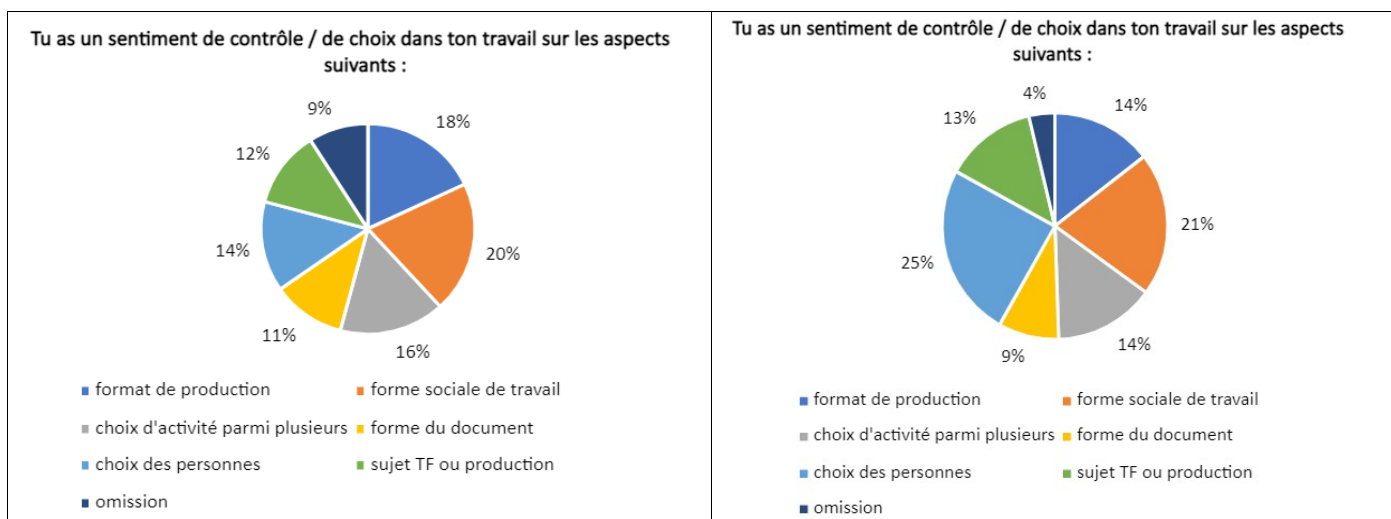


Figure 19 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle

Figure 20 : Diagramme circulaire – Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle

Nous notons que, pour les deux groupes d'élèves, la forme du document et le sujet d'une tâche finale ou d'une production sont les deux aspects sur lesquels les élèves ont le moins le sentiment de contrôle ou de choix dans leur travail. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces deux aspects sont généralement décidés par le cadre de l'enseignant. Nous nous apercevons également que, pour les deux groupes d'élèves, certaines modalités de réponses dominent sur les autres, à savoir la forme sociale de travail, le choix des personnes, le format de production ou encore le choix d'une activité parmi plusieurs, qui s'élèvent tous à 14% ou plus. Parmi celles-ci, les modalités de réponses dominantes sont la forme sociale de travail et le format de production pour les élèves avec un enseignant utilisant l'approche actionnelle, et la forme sociale de travail et le choix des personnes pour les élèves avec un enseignant n'utilisant pas l'approche actionnelle. Nous pouvons constater que, malgré les légères divergences, le sentiment de contrôle des élèves est éprouvée de façon plutôt répartie sur tous les aspects présentés dans cette question.

Nous savons que, si le besoin d'autonomie est mis en valeur en classe et dans les activités pédagogiques, alors la motivation intrinsèque des élèves est suscitée (Lieury & Fenouillet, 2019). Viau (2009) explique qu'une influence positive est exercée sur la motivation des élèves lorsque leur perception de contrôlabilité et leur besoin d'autonomie sont satisfaits. Par conséquent, cela favorise

également leur engagement dans les activités pédagogiques. Nous pouvons conclure que le besoin de contrôle n'est pas beaucoup plus satisfait chez les élèves dont l'enseignant met en place la Perspective Actionnelle que chez les élèves dont l'enseignant ne met pas en place cette approche. Nous pouvons toutefois nuancer ce constat : bien que le besoin de contrôle ne soit pas suffisamment ressenti par les deux groupes d'élèves au point de susciter leur motivation, le sentiment de faire des choix concernant certains aspects des activités est légèrement supérieur chez les élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle (41%) que chez les élèves avec un enseignant ne l'utilisant pas (33%).

e) Le besoin d'accomplissement

Après avoir traité les besoins de sens et de contrôle, nous allons à présent continuer notre analyse de résultats en nous concentrant sur le besoin d'accomplissement. Comme expliqué précédemment dans notre cadre théorique, le besoin d'accomplissement représente le besoin que la valeur attribuée à une compétence soit élevée (Viau, 2009). En milieu scolaire, il désigne le besoin des élèves de se sentir capable de réussir les activités pédagogiques ou tâches demandées et Viau (2009) rapporte en effet la perception de sa compétence à l'évaluation de sa capacité à réussir. Nous avons expliqué que, d'après Viau (2009), l'investissement d'un élève et la persévérance dans ses apprentissages sont plus élevés si sa perception de sa compétence l'est également. Nous avons également évoqué la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura, mentionnée par Lieury et Fenouillet (2019), qui régie la motivation. Ce sentiment d'efficacité personnelle est satisfait lorsque des buts ont été atteints, ce qui valorise également l'estime de soi. Ainsi, atteindre des buts spécifiques et suffisamment difficiles qui ont été préalablement fixés conduisent à la motivation.

Nous allons donc nous intéresser aux réponses obtenues aux questions 1,2,3, ainsi qu'à la série de questions 10 du questionnaire. Elles rendent compte du besoin d'accomplissement en traitant la perception de ses compétences et le sentiment de poursuivre ou d'avoir accompli des buts.

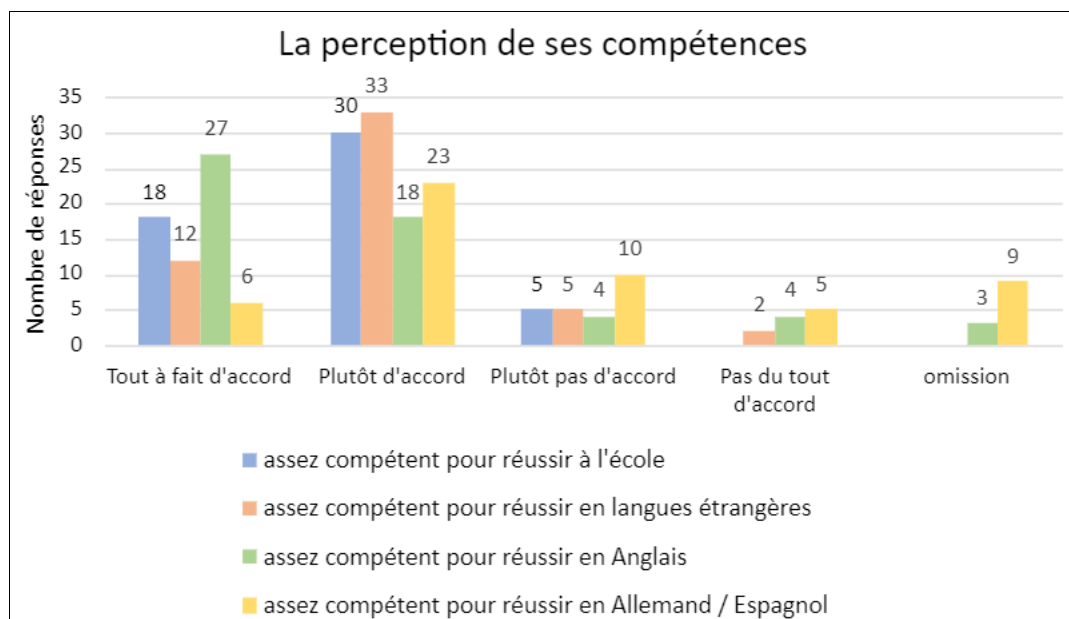


Figure 21 : Histogramme - Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle

La figure 21 rend compte des perceptions de compétences que les élèves ont avec un enseignant qui met en œuvre l'approche actionnelle, c'est-à-dire leur perception quant à leurs capacités à réussir à l'école mais aussi en langues étrangères. D'après les résultats représentés sur cet histogramme, nous constatons que ces élèves ont d'une manière générale une perception de leurs compétences plutôt élevée. En effet, la grande majorité des élèves s'estime être assez compétente pour réussir à l'école. La grande majorité des élèves est également « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire qu'elle s'estime assez compétente pour réussir en langues étrangères. Nous remarquons par ailleurs une différence de perception de compétence dépendamment de la langue étrangère. Ces élèves estiment avoir légèrement plus les compétences nécessaires pour réussir en anglais que pour réussir en allemand ou en espagnol. De fait, la majorité des élèves est « tout à fait d'accord » pour dire qu'elle s'estime avoir les compétences nécessaires pour réussir en anglais mais elle est « plutôt d'accord » pour l'énoncé identique concernant l'allemand ou l'espagnol. Nous notons néanmoins qu'une dizaine d'élèves se positionne comme « plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » pour exprimer le fait qu'elle ne s'estime pas assez compétente pour réussir à l'école ou en langues étrangères.

Nous allons maintenant observer les résultats obtenus à ces questions auprès des élèves dont l'enseignant n'utilise pas l'approche actionnelle.

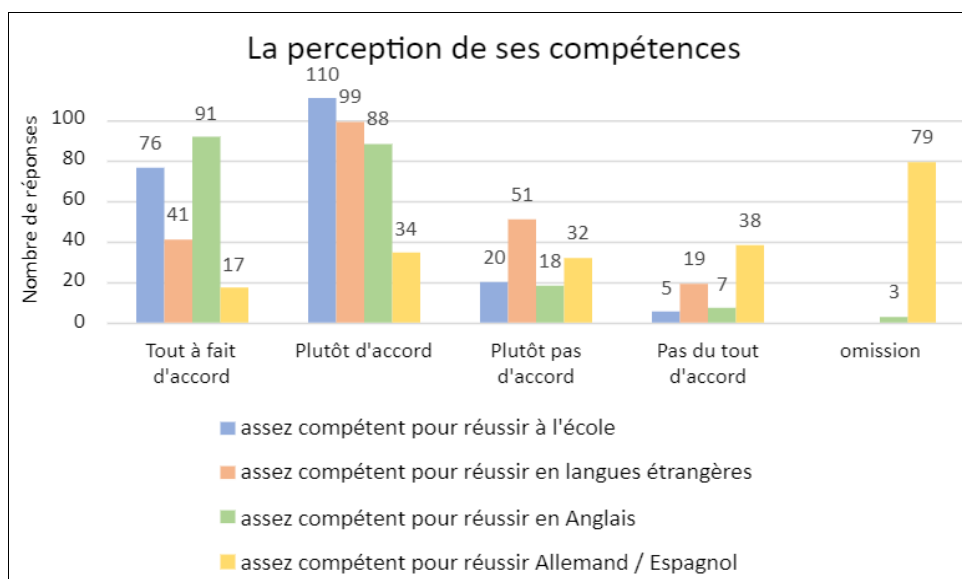


Figure 22 : Histogramme - Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle

En observant la figure 22, nous nous apercevons que, de la même façon que pour les élèves avec un enseignant utilisant l'approche actionnelle, ces élèves ont une perception de leurs compétences plutôt élevée. Ils indiquent en majorité qu'ils sont « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils s'estiment assez compétents pour réussir à l'école et en langues étrangères. Nous remarquons cependant, en comparaison avec l'autre groupe d'élèves, une nette augmentation des réponses dans la modalité « plutôt pas d'accord » concernant la perception de compétence en langues étrangères. Néanmoins, la grande majorité des élèves s'estime assez compétente pour réussir en anglais. Nous notons que la perception de compétence des élèves pour réussir en anglais est très élevée : la grande majorité d'entre eux a répondu en indiquant les modalités de réponses « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord ». D'après les résultats représentés sur l'histogramme, la majorité des élèves s'estime même plus compétente pour réussir en anglais que pour réussir en langues étrangères en général. En effet, la modalité « tout à fait d'accord » est celle qui a été le plus choisie concernant la réussite en anglais, alors que c'est la modalité « plutôt d'accord » qui a été le plus choisie concernant la réussite en langues étrangères. Quant à la perception de compétence pour réussir en allemand et en espagnol, un écart significatif apparaît. Très peu d'élèves s'estiment assez compétents pour réussir en allemand ou en espagnol, le nombre de réponses est ascendant de la modalité de réponse « tout à fait d'accord » vers la modalité de réponse « pas du tout d'accord ». Nous avons observé le même phénomène chez les élèves avec un enseignant utilisant l'approche actionnelle, à savoir qu'ils s'estiment plus compétents pour réussir en anglais que pour réussir en allemand ou en espagnol. Néanmoins, nous constatons également un

nombre élevé d'omissions concernant la dernière question qui pourrait expliquer un tel écart. Ce nombre élevé d'omissions constitue une limite pour l'analyse de cette question en raison d'une mauvaise version du questionnaire qui a été partiellement distribuée, sur laquelle seulement « en allemand » était stipulé. Cela peut expliquer la raison pour laquelle des élèves hispanistes n'ont pas répondu à cette question.

Nous avons constaté que les deux groupes d'élèves, ceux avec un enseignant utilisant l'approche actionnelle et ceux avec un enseignant ne l'utilisant pas, ont une perception élevée de leurs compétences pour réussir à l'école et en langues étrangères. Ils s'estiment même plus compétents pour réussir en anglais que pour réussir en langues étrangères en général. Nous avons également constaté une certaine différence concernant la perception de leurs compétences en allemand et en espagnol, qui est moins élevée que celle en anglais. De plus, la perception de leurs compétences en allemand et en espagnol est plus élevée chez les élèves dont l'enseignant utilise l'approche actionnelle que chez les élèves dont l'enseignant ne l'utilise pas. Toutefois, en raison du grand nombre d'omissions indiqué sur la figure 22, nous ne pouvons pas affirmer que cette différence entre les deux groupes d'élèves est liée à l'approche utilisée.

Nous allons à présent traiter les données obtenues à la série de questions 10 abordant la notion de buts poursuivis et accomplis. Dans un premier temps, nous allons observer celles recueillies auprès des élèves avec un enseignant utilisant l'approche actionnelle. Dans un second temps, nous allons observer celles recueillies auprès des élèves avec un enseignant qui ne l'applique pas.

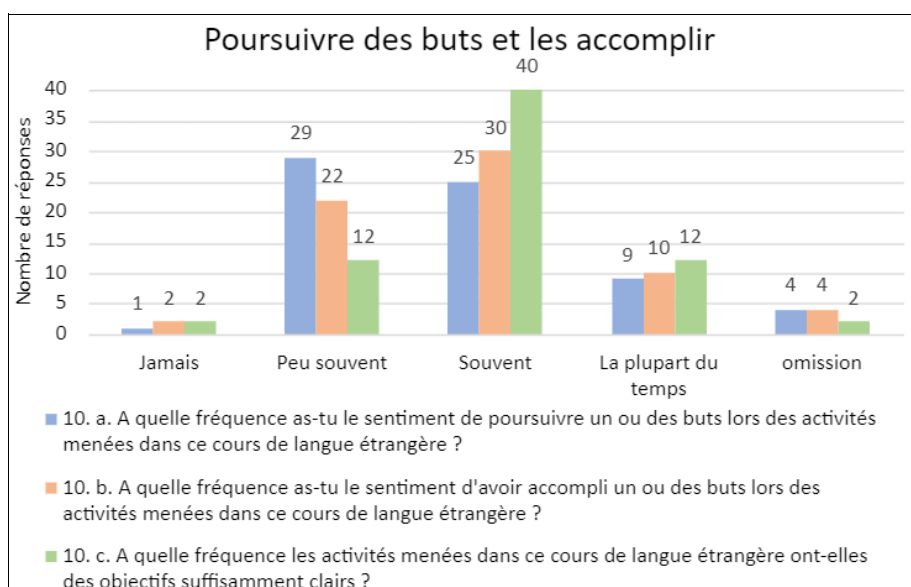


Figure 23 : Histogramme - Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle

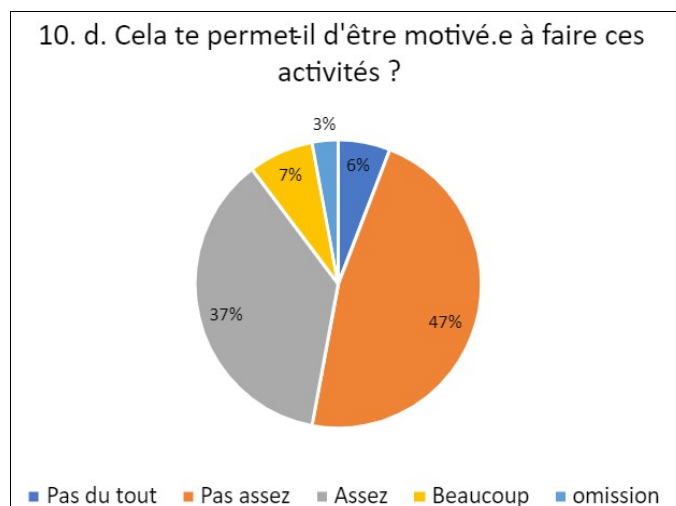


Figure 24 : Diagramme circulaire - Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle

La première question de cette série traite la fréquence à laquelle les élèves ont le sentiment de poursuivre un ou des buts lors des activités menées dans le cours de langue étrangère en question. Nous remarquons que deux modalités de réponses ont été principalement indiquées pour répondre à cette question : « peu souvent » et « souvent ». En rassemblant le nombre des modalités de réponses « jamais » et « peu souvent » d'une part, et « souvent » et « la plupart du temps » d'autre part, cela oppose respectivement 30 réponses à 34. Nous pouvons en déduire que les élèves sont tout à fait partagés quant à cette question. Ils sont cependant partagés autour de la moyenne et non dans les extrémités. Ensuite, la deuxième question de cette série demande aux élèves la fréquence à laquelle ils ont le sentiment d'avoir accompli un ou des buts lors des activités menées dans le cours de langue étrangère concerné. La réponse est ici plus tranchée et malgré les 22 réponses pour la modalité « peu souvent », les élèves s'accordent majoritairement pour dire qu'ils ont « souvent » ou « la plupart du temps » le sentiment d'avoir accompli un ou des buts. La troisième question de cette série aborde la notion d'objectifs et interroge les élèves sur la fréquence à laquelle les activités menées dans ce cours de langue étrangère ont des objectifs suffisamment clairs pour eux. La réponse à cette question est encore plus limpide que la précédente : la grande majorité des élèves ont « souvent » le sentiment que les objectifs des activités mises en place sont clairs. La dernière question de cette série cherche à savoir si le fait d'avoir des objectifs suffisamment clairs, et par extension le fait de poursuivre et d'accomplir des buts, permet de motiver les élèves à effectuer les activités proposées. La majorité des élèves, s'élevant à 47%, a indiqué que cela ne permet « pas assez » de les motiver à faire les activités. Les résultats à cette

question contrastent avec ceux obtenues aux trois premières questions.

Bien que le sentiment de poursuivre des buts soit partagé, la majorité des élèves a exprimé avoir souvent le sentiment d'avoir accompli des buts, ainsi que d'avoir souvent le sentiment que les activités ont des objectifs suffisamment clairs. Néanmoins, cela ne leur permet pas d'être assez motivé à faire les activités menées dans ce cours de langue étrangère.

Nous allons à présent comparer les résultats de cette série de questions avec ceux obtenus auprès des élèves dont l'enseignant n'applique pas l'approche actionnelle.

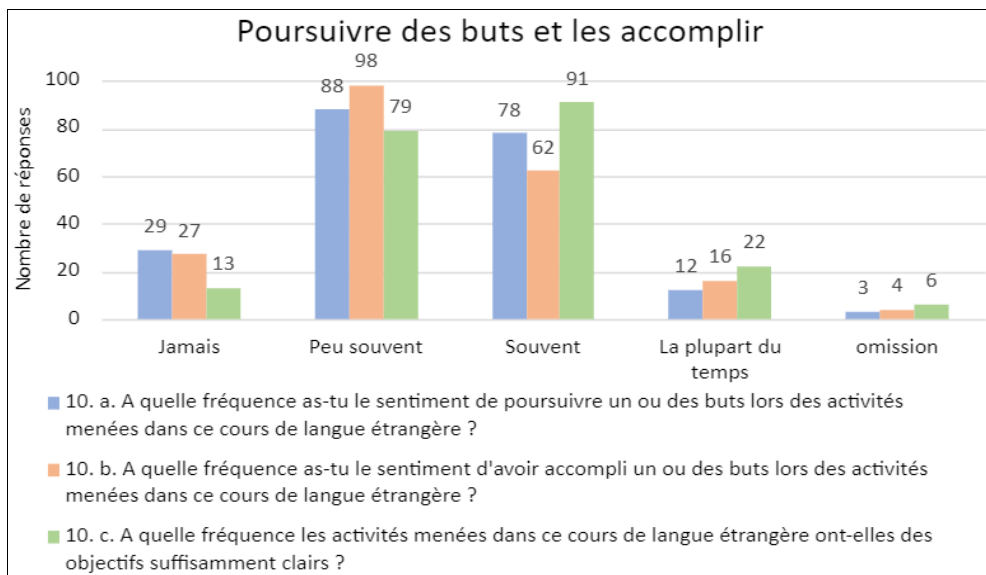


Figure 25 : Histogramme - Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle

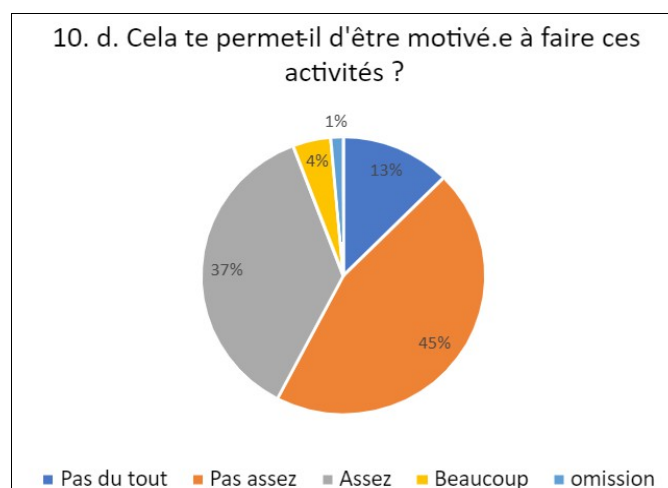


Figure 26 : Diagramme circulaire - Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle

Nous remarquons à première vue sur la figure 25 que deux modalités de réponses ont été principalement choisies pour répondre aux trois premières questions de la série, à savoir « peu souvent » et « souvent ». Nous pourrions en déduire que les élèves sont plutôt partagés mais nous allons observer ces résultats plus précisément. Afin de comparer plus efficacement les réponses aux questions et de déterminer où la majorité des élèves se positionne, nous allons procéder pour chaque question au rassemblement du nombre de modalités de réponses avec les modalités « jamais » et « peu souvent » d'une part, et « souvent » et « la plupart du temps » d'autre part. La première question oppose respectivement 117 réponses à 90 réponses. Ainsi, la majorité des élèves dont l'enseignant n'utilise pas l'approche actionnelle a « peu souvent » ou « jamais » le sentiment de poursuivre un ou des buts lors des activités proposées dans le cours concerné. En procédant par cette méthode, nous constatons que la grande majorité des élèves a « peu souvent » ou « jamais » le sentiment d'avoir accompli un ou des buts lors des activités mises en place. En effet, 135 réponses indiquent ces deux modalités contre 78 pour « souvent » et « la plupart du temps ». Cependant, les activités menées dans le cours de langue étrangère en question ont pour la majorité des élèves « souvent » ou « la plupart du temps » des objectifs suffisamment clairs. Les modalités « jamais » et « peu souvent » comptent 92 réponses alors que les deux autres modalités en totalisent 113. Enfin, la dernière question de cette série atteste que, pour la majorité des élèves, cela ne permet « pas assez » d'être motivé pour effectuer les activités proposées. De fait, 58% des élèves indiquent que cela ne permet « pas assez » ou « pas du tout » de maintenir leur motivation pour s'engager dans les activités.

Nous constatons effectivement que les élèves avec un enseignant n'utilisant pas l'approche actionnelle ont en majorité peu souvent le sentiment de poursuivre, ainsi que d'avoir accompli, un ou des buts. En revanche, les activités menées en classe ont pour la plupart des élèves souvent des objectifs clairs. Toutefois, cela ne leur permet pas assez d'être motivé pour effectuer les activités.

Viau (2009) explique qu'en plus des sources d'influences intrinsèques à chacun, des sources provenant de l'enseignement, propres à chaque enseignant, influencent également le jugement d'un élève sur sa compétence à accomplir une activité ou une tâche demandée. De plus, Lieury et Fenouillet (2019) démontrent que le but a un impact sur la motivation, c'est pourquoi avoir un but commun et explicite favorise l'engagement des élèves dans l'accomplissement des tâches demandées. Nous savons donc qu'une perception élevée de ses compétences, associée aux

sentiments de poursuivre des buts et de les accomplir, et avec des objectifs suffisamment clairs permettent de satisfaire le besoin d'accomplissement des élèves et ainsi de les motiver à s'engager dans les activités pédagogiques. Nous avons établi le constat suivant des résultats : la perception de compétence pour réussir à l'école et en langues étrangères est élevée chez les deux groupes d'élèves interrogés. Ils s'estiment toutefois plus compétents pour réussir en anglais que pour réussir en allemand ou espagnol, ou même en langues étrangères en général. Nous avons observé que les deux groupes d'élèves interrogés ont dans l'ensemble peu souvent le sentiment de poursuivre un ou des buts. Ensuite, à l'inverse des élèves avec un enseignant utilisant l'approche actionnelle qui ont souvent le sentiment d'avoir accompli un ou des buts, les élèves avec un enseignant n'utilisant pas l'approche actionnelle ont peu souvent ce sentiment. De plus, les deux groupes d'élèves interrogés ont souvent le sentiment que les activités ont des objectifs suffisamment clairs. Cela ne leur permet cependant pas assez de susciter leur motivation pour effectuer les activités menées dans le cours de langue étrangère. Nous pouvons conclure que, parmi les similitudes décelées dans ces résultats, une différence entre les deux groupes d'élèves interrogés est à relever : le sentiment d'avoir accompli un ou des buts est plus ressenti chez les élèves avec un enseignant utilisant l'approche actionnelle. Néanmoins, nous ne pouvons pas affirmer que le besoin d'accomplissement de ces élèves est suffisamment satisfait pour qu'ils soient motivés à s'engager dans les activités pédagogiques.

f) Le besoin d'un rapport sain avec l'enseignant

La dernière caractéristique que nous avons à traiter pour cette analyse de résultats est le besoin d'un rapport sain avec l'enseignant. Bien que la dynamique motivationnelle des élèves soit influencée par de nombreux facteurs externes, Viau (2009) explique que les enseignants peuvent y jouer un rôle en exerçant un contrôle sur les facteurs relatifs à la classe, à savoir les activités pédagogiques, le climat de classe, le rapport de confiance, les pratiques évaluatives, les récompenses et les sanctions. En instaurant une relation affective enseignant-élève et une relation de confiance avec chacun de ses élèves, l'enseignant impacte non seulement leurs conditions d'apprentissages, mais aussi leurs conditions de motivation et d'engagement (Espinosa, 2016). De fait, une relation enseignant-élève qualitative s'établit autour d'une relation de confiance assurant un soutien émotionnel (Espinosa, 2016), dans un environnement dans lequel les élèves se sentiront suffisamment confiants pour prendre des risques au cours de leur apprentissage (Starkey-Perret, 2014).

Nous allons nous intéresser aux réponses obtenus aux questions 11 et 12 du questionnaire. Elles interrogent l'influence que peut avoir la relation enseignant-élèves sur la motivation des élèves.

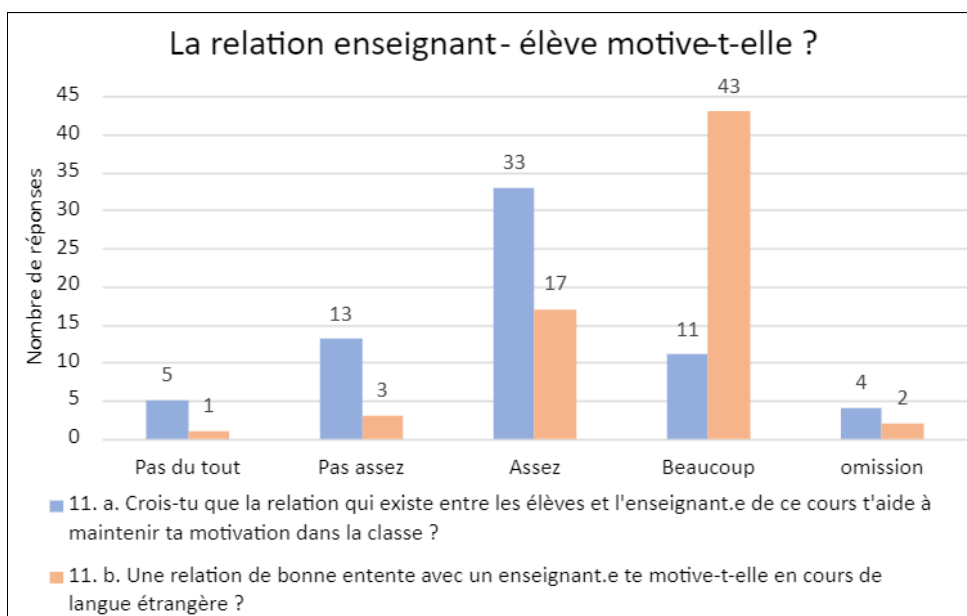


Figure 27 : Histogramme - Réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle

En observant la figure 27, les modalités de réponses choisies majoritairement apparaissent de façon tout à fait limpide. En effet, la majorité des élèves pensent que la relation existante entre les élèves et l'enseignant en question les aide « assez » à maintenir leur motivation en cours. Nous notons toutefois qu'un total de 18 élèves indique que cela ne les aide « pas assez » ou « pas du tout ». Quant à la deuxième question, une relation de bonne entente avec un enseignant motive « beaucoup » la grande majorité des élèves en cours de langue étrangère. Les résultats à cette question apparaissent clairement : nous déduisons que les élèves accordent une grande importance à la bonne entente entretenue avec leurs enseignants.

Nous pouvons, d'après ces données, déduire que ce groupe d'élèves, dont l'enseignant utilise l'approche actionnelle, conçoit la relation enseignant-élèves existante comme une aide à maintenir leur motivation lors du cours. De plus, la grande majorité des élèves considèrent qu'entretenir une relation de bonne entente avec un enseignant motive beaucoup.

Nous allons comparer ces données avec celles récoltées auprès des élèves qui ont un enseignant n'appliquant pas l'approche actionnelle.

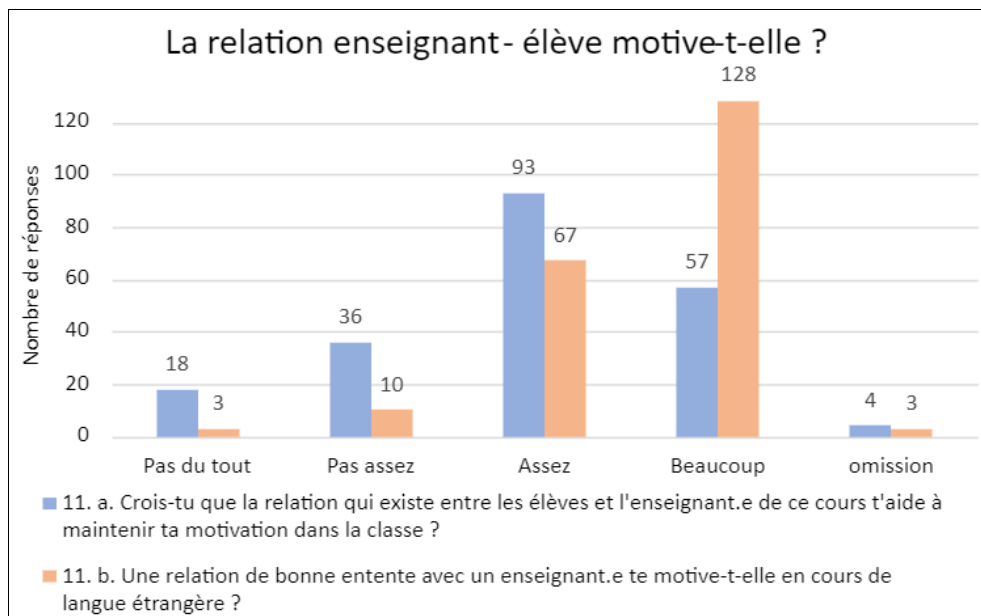


Figure 28 : Histogramme - Réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle

Nous observons que, au même titre que sur la figure 27, les deux modalités de réponses les plus choisies sont « assez » et « beaucoup », ce qui donne un premier aperçu de l'impact que représente la relation avec l'enseignant pour les élèves. De fait, nous remarquons que ces élèves ont répondu à ces deux questions exactement de la même façon que les élèves avec un enseignant utilisant l'approche actionnelle. Ils pensent également que la relation qui existe entre eux et l'enseignant concerné les aide en majorité « assez » ou « beaucoup » à maintenir leur motivation dans le cours. Nous notons néanmoins que cela n'aide « pas assez » ou « pas du tout » à maintenir la motivation d'une cinquantaine d'élèves. Cependant, une relation de bonne entente avec l'enseignant motive également « beaucoup » la grande majorité de ce groupes d'élèves et le nombre de réponses est en effet significatif : 128 pour cette modalité.

Nous pouvons conclure que, pour la majorité de ces élèves comme pour la majorité des élèves avec un enseignant utilisant l'approche actionnelle, la relation avec leur enseignant les aide « assez » à maintenir leur motivation et une relation de bonne entente entre enseignant et élèves les motive « beaucoup » dans le cours de langues étrangère.

Nous allons à présent traiter les réponses de la question 12, qui est une question ouverte formulée comme suit : « selon toi, qu'est-ce qui devrait être conservé ou amélioré pour rendre les relations entre les élèves et l'enseignant.e encore plus motivantes ? » Pour y répondre, deux espaces de réponse figurent sur le questionnaire dans lesquels les élèves ont pu rédiger. Ces deux espaces s'intitulent « ce qui devrait être conservé » et « ce qui devrait être amélioré ». Comme expliqué dans notre cadre méthodologique, nous avons procédé à la catégorisation pour analyser le contenu des réponses obtenues. Pour rappel, la catégorisation consiste en la classification des données brutes et des niveaux de catégories résultent de cette classification (Bardin, 2013). Pour rendre compte de notre classification obtenue, nous avons dans un premier temps élaboré des arborescences, représentées par les schémas figurant ci-après. Dans un second temps, il nous a cependant semblé également pertinent de représenter notre classification sous forme de tableaux, afin d'en augmenter la lisibilité.

Nous allons commencer par l'analyse des contenus recueillis auprès des élèves avec un enseignant utilisant l'approche actionnelle. Nous comptons 23 répondants à cette question ouverte parmi les 58 répondants au questionnaire. Nous poursuivrons ensuite avec l'analyse des contenus recueillis auprès des élèves avec un enseignant n'utilisant pas l'approche actionnelle. Parmi les 213 répondants au questionnaire, nous avons compté 129 répondants à cette question ouverte.

Notre question étant divisée en deux parties, à savoir « ce qui devrait être conservé » et « ce qui devrait être amélioré », nous avons analysé le contenu des réponses en deux parties également. Notre classification s'organise sous forme de hiérarchie entre les niveaux de catégorisation. Le premier niveau de catégorisation est vaste et général, c'est la catégorie de la question elle-même : il s'agit donc de « ce qui devrait être conservé » ou de « ce qui devrait être amélioré ». Le dernier niveau de catégorisation correspond à l'ensemble des réponses obtenues, chacune étant une catégorie à membre unique.

Tout d'abord, nous précisons que les arborescences représentées dans cette analyse de contenu mettent en évidence les différentes liaisons entre les catégories, alors que les tableaux font ressortir la spécification des catégories par leur hiérarchisation.

Ensuite, il semble pertinent de relever que les élèves ont répondu de façon très élargie à cette question. En effet, en observant les catégories, nous notons que certaines pourraient répondre à une question plus large interrogeant sur les pistes d'amélioration pour rendre les cours de l'enseignant

concerné plus motivants, et non uniquement sur les pistes d'amélioration pour rendre les relations entre élèves et enseignant plus motivantes. Cependant, nous n'excluons pas le fait que des élèves peuvent penser que l'amélioration de certains aspects du cours d'un enseignant optimise les relations avec celui-ci. De plus, nous savons que l'enseignant peut favoriser la dynamique motivationnelle des élèves en exerçant un certain contrôle sur les facteurs relatifs à la classe et ces facteurs incluent aussi bien les activités pédagogiques que le rapport de confiance ou le climat de classe (Viau, 2009).

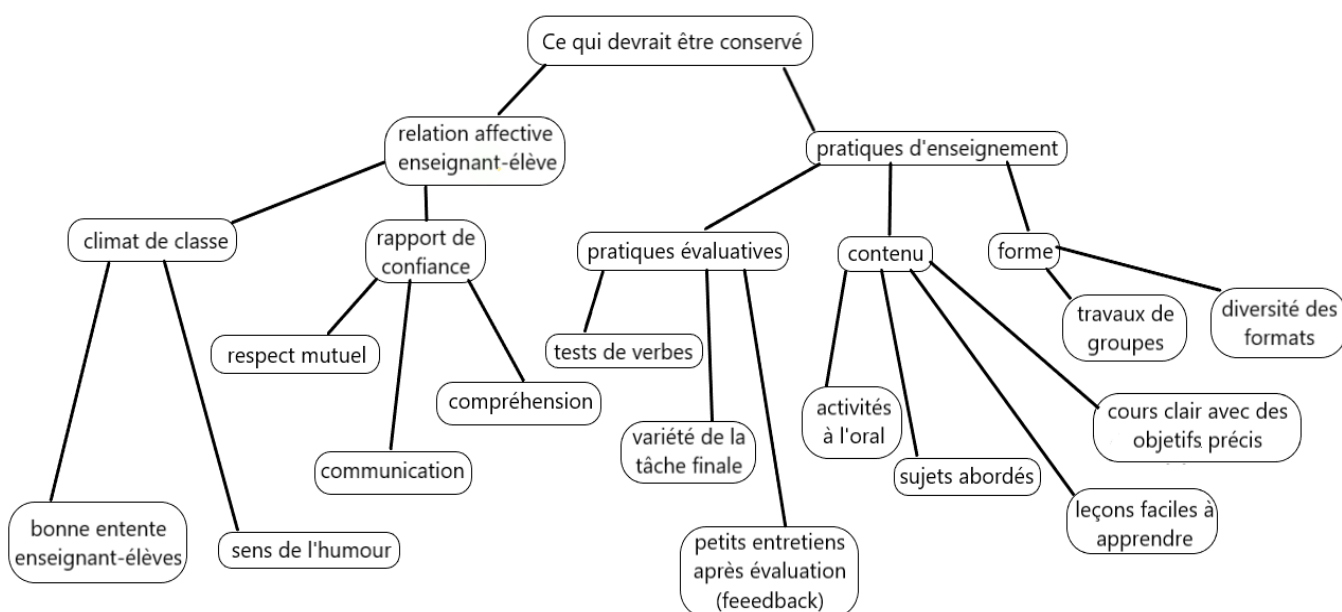


Schéma 1 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?

Niveau 1 de catégorisation	Niveau 2 de catégorisation	Niveau 3 de catégorisation	Niveau 4 de catégorisation	Niveau 5 de catégorisation
<u>Ce qui devrait être conservé</u>	Relation affective enseignant-élève	Climat de classe	Bonne entente	Niveau des énoncés différenciés
			Sens de l'humour	
		Rapport de confiance	Respect mutuel	
			Communication	
			Compréhension	
	Pratiques d'enseignement	Pratiques évaluatives	Tests de verbes	
			Variété de la tâche finale	
			Petits entretiens après l'évaluation (Feedback)	
			Activités à l'oral	
		Contenu	Sujets abordés	
			Leçons faciles à apprendre	
			Cours clair avec des objectifs précis	
			Diversité des formats	
Forme sociale	Travaux de groupe			

Tableau 1 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?

Un climat de classe sain contribue à instaurer un rapport de confiance entre l'enseignant et ses élèves et entraîne ainsi leur engagement dans les activités (Viau, 2009). Nous constatons que les élèves y accordent une grande importance. Ils souhaitent par exemple conserver la bonne entente et le sens de l'humour qu'implique un climat de classe, ce qui favorise leur motivation. De plus, le respect mutuel ainsi que la communication et la compréhension de l'enseignant entretiennent le rapport de confiance que les élèves ont avec celui-ci, ce qui rend les relations enseignant-élèves motivantes. Les élèves ont également mis l'accent sur les pratiques d'enseignement de leur enseignant. Nous remarquons que les élèves aimeraient effectivement voir conservés des éléments appartenant aux catégories suivantes : les pratiques évaluatives, le contenu du cours, ou encore la forme sociale de travail. Nous observons par exemple que, d'après les élèves, les entretiens après les évaluations, autrement dit les feedbacks, devrait être conservés. Nous avons mentionné à ce propos dans notre cadre théorique que le feedback, c'est-à-dire la connaissance des résultats, contribue à augmenter l'accomplissement des tâches demandées et participe ainsi à satisfaire le besoin d'accomplissement (Lieury & Fenouillet, 2019). Nous pourrions déduire que satisfaire certaines

caractéristiques liées à la motivation, que ce soit partiellement ou non, pourrait aider à en satisfaire d'autres. Cela signifie que, par exemple, un enseignant qui satisfait, même en parti, le besoin d'accomplissement des élèves pourrait également satisfaire par ses pratiques d'enseignement, et plus précisément ici par ses pratiques évaluatives, le besoin d'un rapport sain avec l'enseignant. Nous notons également que les activités à l'oral ou une diversité des formats par exemple sont, selon les élèves avec un enseignant utilisant l'approche actionnelle, à conserver.

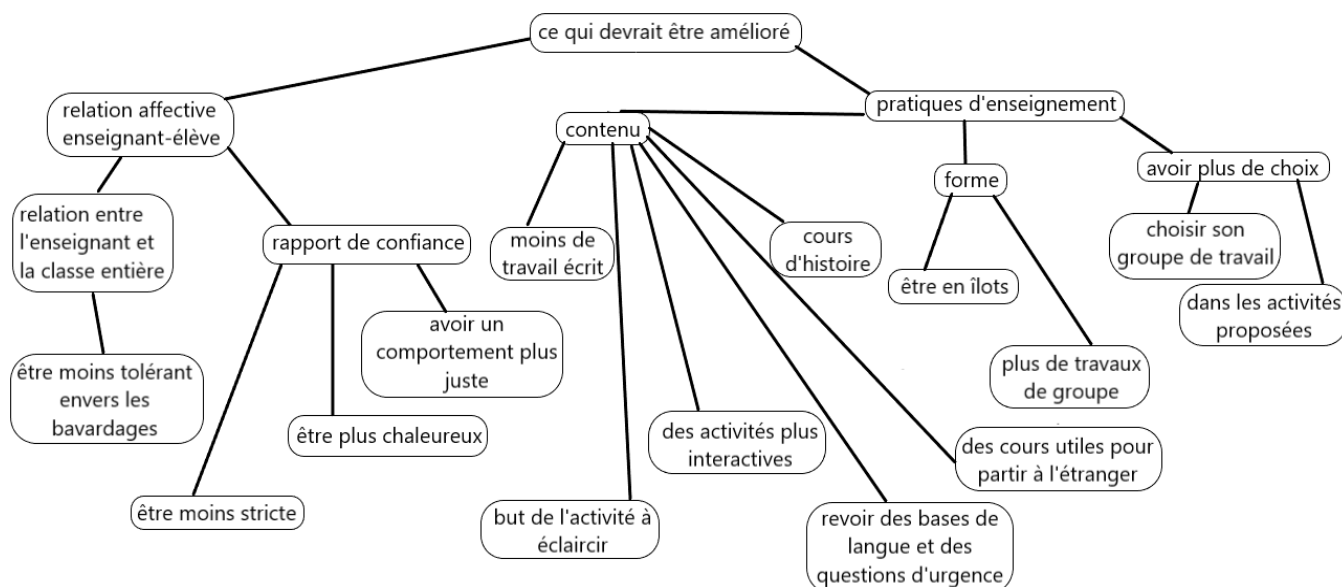


Schéma 2 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?

Niveau 1 de catégorisation	Niveau 2 de catégorisation	Niveau 3 de catégorisation	Niveau 4 de catégorisation	Niveau 5 de catégorisation
<u>Ce qui devrait être amélioré</u>	Relation affective enseignant-élève	Relation entre l'enseignant et la classe entière	Être moins tolérant envers les bavardages	Niveau des énoncés différenciés
		Rapport de confiance	Être moins stricte	
			Être plus chaleureux	
			Avoir un comportement plus juste	
	Pratiques d'enseignement	Contenu	Moins de travail écrit	
			But de l'activité à éclaircir	
			Des activités interactives	
			Revoir des bases de langues et des questions d'urgence	
			Des cours utiles pour partir à l'étranger	
			Des cours d'histoire	
		Forme sociale de travail	Être en îlots	
			Plus de travaux de groupe	
		Avoir plus de choix	Choisir son groupe de travail	
			Plus de choix dans les activités proposées	

Tableau 2 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?

Nous allons à présent observer la classification répondant à la seconde partie de la question, à savoir « ce qui devrait être amélioré », et ce toujours d'après les élèves avec un enseignant utilisant l'approche actionnelle. Les élèves aimeraient que le rapport de confiance avec l'enseignant soit amélioré afin de rendre la relation enseignant-élèves plus motivante. Ils demandent effectivement que l'enseignant soit plus chaleureux, plus juste et moins stricte. De fait, se montrer cordial et plaisant et installer un environnement tolérant favorise la relation de confiance et contribue ainsi à l'engagement des élèves dans leurs apprentissages (Starkey-Perret, 2014). Nous remarquons aussi que certains élèves demandent moins d'indulgence envers les bavardages qui peuvent survenir en cours. Nous déduisons que cela peut déranger les apprentissages de certains et que, par conséquent, cela peut impacter leur relation affective avec l'enseignant, et ainsi diminuer

leur motivation à travailler. Concernant les pistes d'amélioration du contenu, nous relevons que, contrairement aux activités orales qui souhaitent être conservées, comme cela figure sur le schéma 1 et le tableau 1, le travail écrit demande à être diminué.

De plus, nous constatons que les élèves revendiquent des conditions ayant attrait à d'autres caractéristiques liées à la motivation que le besoin d'un rapport sain avec l'enseignant. Nous supposons tout d'abord que le besoin d'accomplissement n'est pas complètement satisfait pour tous les élèves car, d'après la catégorisation, le but des activités serait à éclaircir. Ensuite, le besoin de sens est également à satisfaire davantage car des élèves revendiquent des contenus de cours plus utiles pour partir à l'étranger, des bases de langue ou questions d'urgence (supposément des questions basiques à employer à l'étranger). Enfin, des élèves réclament également d'avoir plus de choix, notamment dans les activités proposées et pour le choix des pairs dans les groupes de travail, ce qui pourrait satisfaire davantage le besoin de contrôle. Nous constatons donc que les élèves proposent des pistes d'amélioration concernant les caractéristiques liées à la motivation énoncées précédemment alors que la question porte sur la caractéristique du besoin d'un rapport sain avec l'enseignant. Cela nous fait une nouvelle fois supposer que satisfaire les besoins de sens, de contrôle et d'accomplissement pourrait contribuer à satisfaire par extension le besoin d'un rapport sain avec l'enseignant.

Nous allons à présent analyser la classification des données recueillies auprès des élèves dont l'enseignant n'utilise pas l'approche actionnelle. Cependant, en raison du grand nombre de catégories découlant de cette classification, nous avons dû les représenter en deux parties, et ce pour chaque partie de la question. Nous avons donc représenté la classification répondant à « ce qui devrait être conservé » par deux schémas et deux tableaux : le schéma 3 et le tableau 3 traitent le niveau 2 de la classification concernant la relation affective enseignant-élèves et le schéma 4 et le tableau 4 traitent le niveau 2 de la classification concernant les pratiques d'enseignement. Nous avons répété l'opération pour la deuxième partie de la question, à savoir « ce qui devrait être amélioré » : d'une part, le schéma 5 et le tableau 5 traitent le niveau 2 de la classification concernant la relation affective enseignant-élèves et le schéma 6 et d'autre part, le tableau 6 traitent le niveau 2 de la classification concernant les pratiques d'enseignement.

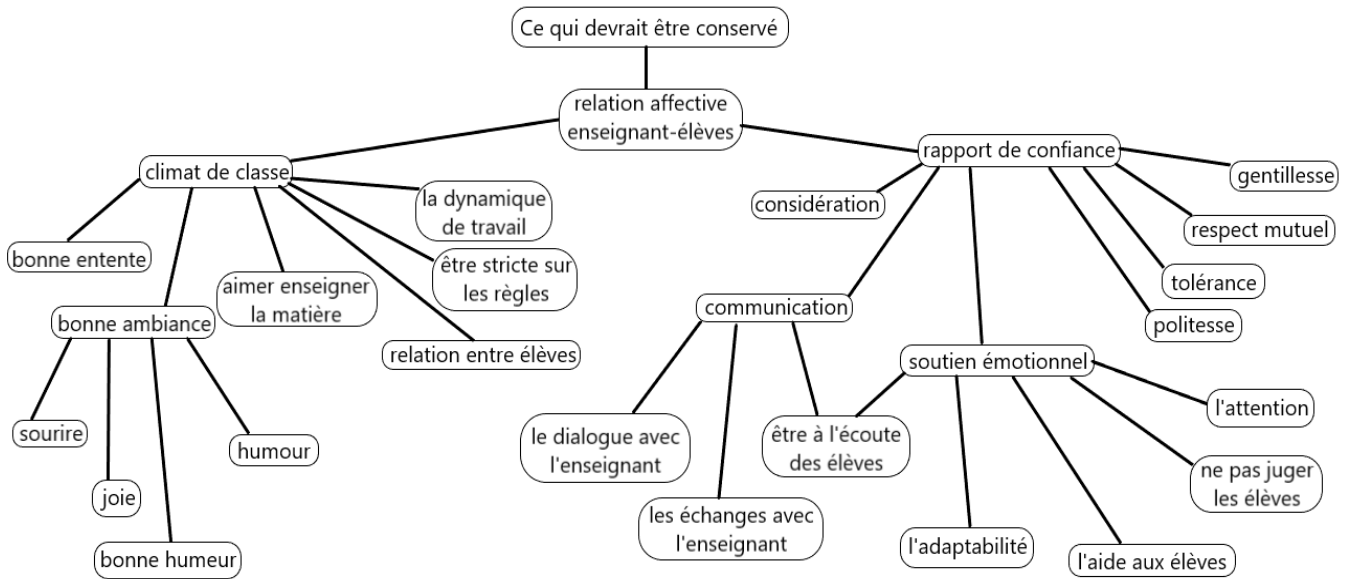


Schéma 3 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?

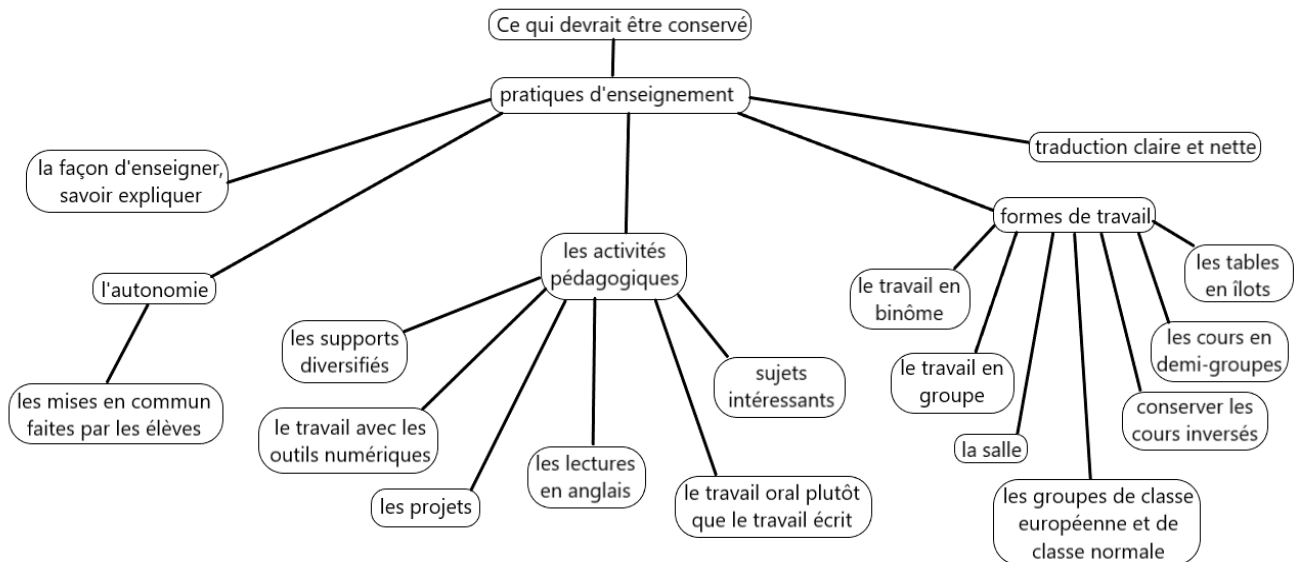


Schéma 4 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?

Niveau 1 de catégorisation	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6			
<u>Ce qui devrait être conservé</u>	Relation affective enseignant-élève	Climat de classe	La bonne entente	sourire La joie L'humour La bonne humeur	Niveau des énoncés différenciés			
			Aimer enseigner la matière					
			La bonne ambiance			Relations entres élèves Être stricte sur les règles La dynamique de travail		
							Rapport de confiance	La considération
								La gentillesse
			Le soutien émotionnel					Être à l'écoute des élèves
							L'adaptabilité	
							L'aide aux élèves	
							Ne pas juger les élèves	
			La tolérance				L'attention	
		La politesse	Le dialogue avec l'enseignant Les échanges avec l'enseignant					
		Le respect mutuel						
		La communication						

Tableau 3 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?

Niveau 1 de catégorisation	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Ce qui devrait être conservé	Pratiques d'enseignement	L'autonomie	Les mises en commun faites par les élèves	Niveau des énoncés différenciés
		La façon d'enseigner, savoir expliquer		
		Les activités pédagogiques	Les supports diversifiés	
			Le travail avec les outils numériques	
			Les projets	
			Les lectures en anglais	
			Le travail oral plutôt que le travail écrit	
			Les sujets intéressants	
		Traduction claire et nette		
		Forme de travail	Le travail en binôme	
			Le travail en groupe	
			La salle	
			Les tables en îlots	
			Conserver les cours inversés	
			Les cours en demi-groupes	
Les groupes de classe européenne et de classe normale				

Tableau 4 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?

Comme le groupe d'élèves précédent, les élèves avec un enseignant n'utilisant pas l'approche actionnelle accordent une grande importance au climat de classe et indiquent que la bonne entente et la bonne ambiance devraient être conservées, afin de préserver la motivation suscitée par la relation affective enseignant-élèves. Il apparaît aussi que la relation entre élèves, nous supposons une bonne relation entre élèves, devrait être conservée pour maintenir un climat de classe motivant. En plus du climat de classe, qui est un des facteurs relatifs à la classe sur lequel l'enseignant peut exercer un contrôle, qui par conséquent peut impacter la dynamique motivationnelle des élèves (Viau, 2009), installer une relation de respects mutuels s'avère également important (Espinosa,

2016). En effet, les élèves considèrent que le rapport de confiance avec l'enseignant devrait être conservé pour garder les relations avec celui-ci motivantes. Ce rapport de confiance inclut ici, d'après les élèves, par exemple la gentillesse, le respect mutuel, la politesse. Il inclut également la communication, Delannoy (2005) explique notamment qu'un enseignant accessible et ouvert au dialogue est la revendication principale des élèves. Le besoin d'un rapport sain avec l'enseignant implique d'instaurer une relation de confiance qui assure un soutien émotionnel (Espinosa, 2016). Ce soutien émotionnel est relevé par les élèves comme étant à conserver, ils les traduisent notamment par des actions comme s'adapter aux élèves, être à leur écoute ou ne pas les juger.

Quant aux pratiques d'enseignement, nous remarquons que la diversité dans les formes de travail semble être appréciée des élèves et peut, selon eux, rendre les relations enseignant-élèves plus motivantes. Nous relevons par exemple différentes formes sociales de travail comme le travail en binôme ou le travail en groupe. Favoriser ces formes sociales de travail pour les activités pédagogiques permet à l'enseignant de circuler dans la classe et d'adopter une posture d'aide, ce qui satisfait le besoin d'un rapport sain avec l'enseignant (Delannoy, 2005). De plus, la disposition des tables en îlots devrait, d'après les élèves, être conservée. Bien que ce ne soit pas exactement une forme sociale de travail, cela peut toutefois être considéré comme facilitant le travail en groupe. Par ailleurs, nous remarquons que la distinction entre une classe de section européenne et une classe dite normale devrait, d'après les élèves, également être conservée pour rendre une relation enseignant-élèves motivante. Nous pouvons déduire que cela pourrait avoir un lien avec, par exemple, la différence de niveau de langue ou la différence d'intérêt que cela impliquerait. Enfin, nous notons que, au même titre que les élèves avec un enseignant utilisant l'approche actionnelle, les élèves avec un enseignant n'utilisant pas l'approche actionnelle revendiquent de conserver le travail oral de préférence au travail écrit lors des activités pédagogiques.

Nous allons dorénavant aborder la classification de la seconde partie de la question, qui interroge « ce qui devrait être amélioré » pour rendre les relations enseignant-élèves encore plus motivantes. Dans un premier temps, nous allons commenter ce qui, d'après les élèves avec un enseignant n'utilisant pas l'approche actionnelle devrait être amélioré dans la relation affective enseignant-élèves. Dans un second temps, nous allons exposer ce qui, d'après eux, devrait être amélioré dans les pratiques d'enseignement de l'enseignant en question.

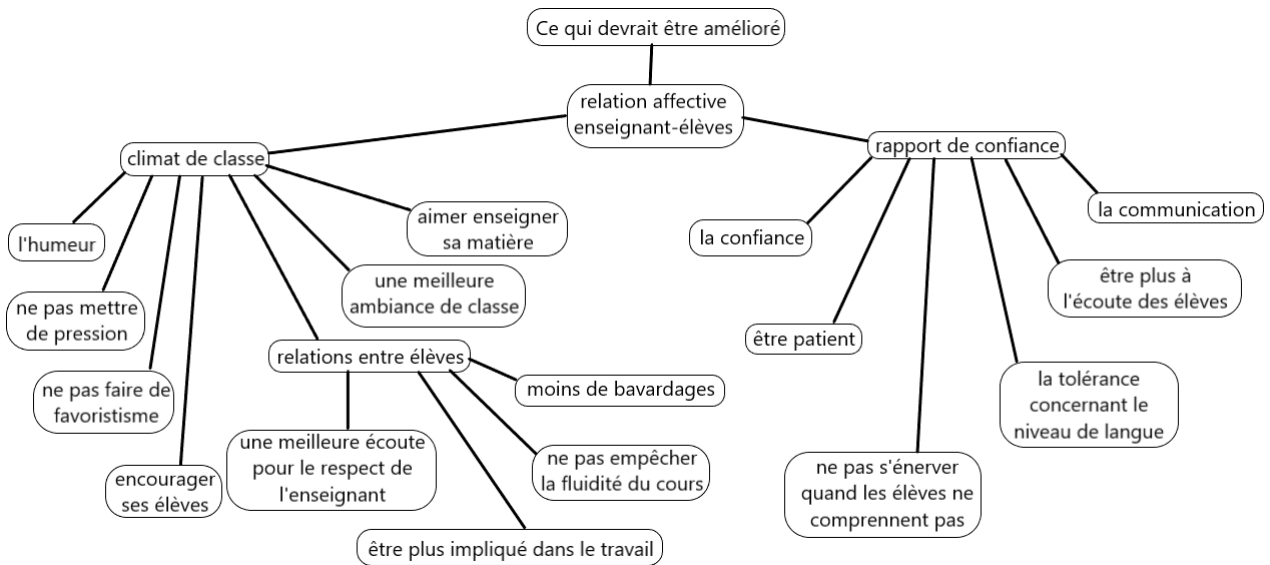


Schéma 5 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?

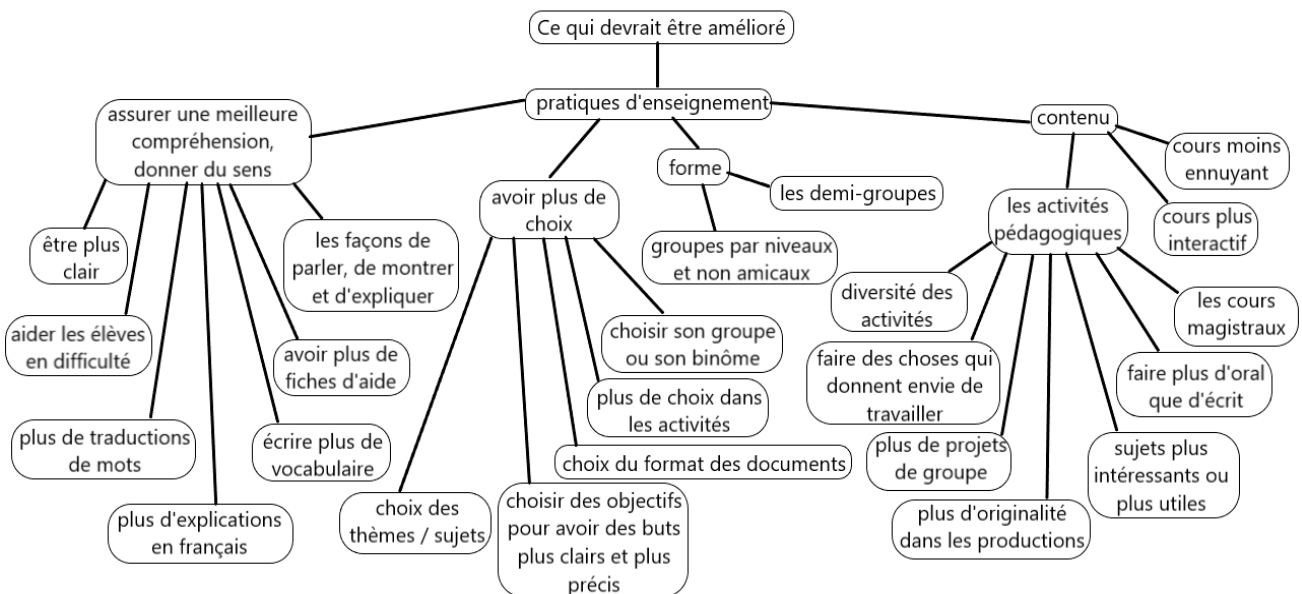


Schéma 6 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?

Niveau 1 de catégorisation	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6	
<u>Ce qui devrait être amélioré</u>	Relation affective enseignant-élève	Climat de classe	L'humeur	Une meilleure écoute pour le respect de l'enseignant Moins de bavardages Ne pas empêcher la fluidité du cours Être plus impliqué dans le travail	Niveau des énoncés différenciés	
			Aimer enseigner la matière			
			Relations entre élèves			
						Une meilleure ambiance de classe
						Ne pas mettre la pression
		Rapport de confiance	Ne pas faire de favoritisme			
			Encourager ses élèves			
			La confiance			
			Être patient			
			La tolérance concernant le niveau de langue			
		Ne pas s'énerver quand les élèves ne comprennent pas				
		Être plus à l'écoute des élèves				
		La communication				

Tableau 5 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?

Niveau 1 de catégorisation	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6	
<u>Ce qui devrait être amélioré</u>	Pratiques d'enseignement	Assurer une meilleure compréhension Donner du sens	Être plus clair		Niveau des énoncés différenciés	
			Aider les élèves en difficulté			
			Plus de traductions de mots			
			Plus d'explications en français			
			Écrire plus de vocabulaire			
			Avoir plus de fiches d'aide			
			Les façon de parler, de montrer et d'expliquer			
		Avoir plus de choix	Choix des thèmes / sujets			
			Choisir son groupe ou son binôme			
			Plus de choix dans les activités			
			Choix du format des documents			
			Choisir des objectifs pour avoir des buts plus clairs et plus précis			
		Forme	Groupes par niveaux et non amicaux			
			Les demi-groupes			
		Contenu	Cours moins ennuyant			
			Cours plus interactif			
			Les activités pédagogiques			Diversité des activités
						Les cours magistraux
						Faire plus d'oral que d'écrit
						Sujets plus

				intéressants ou plus utiles	
				Plus de projets de groupes	
				Plus d'originalité dans les productions	
				Faire des choses qui donnent envie de travailler	

Tableau 6 : Analyse du contenu des réponses des élèves avec un enseignant n'utilisant pas la Perspective Actionnelle – Comment rendre les relations entre élèves et enseignant encore plus motivantes ?

Nous remarquons que les élèves demandent l'amélioration du climat de classe, se déclinant en de nombreuses catégories, comme par exemple une meilleure ambiance de classe. Ils rendent compte également du fait qu'aimer enseigner sa matière devrait être montré explicitement afin de rendre le climat de classe, et par conséquent la relation affective enseignant-élèves, plus motivants. Comme expliqué dans notre cadre théorique, Delannoy (2005) précise en effet qu'un enseignant affichant sa présence de façon authentique, à travers des mimiques qui traduisent son enthousiasme, contribue à satisfaire le besoin d'un rapport sain avec l'enseignant. Les élèves indiquent également que ne pas faire de favoritisme, ne pas leur faire ressentir de pression, mais les encourager, sont des éléments qui devrait être améliorés afin de favoriser une relation enseignant-élèves motivante. De fait, Starkey-Perret (2014) déclare que ne pas dévaloriser ses élèves mais installer un environnement tolérant permet une relation saine avec l'enseignant.

Afin d'optimiser le climat de classe, et par conséquent afin de rendre la relation enseignant-élèves plus motivante, les élèves s'accordent à dire que les relations entre élèves devraient alors être améliorées. Pour ce faire, ils indiquent par exemple moins de bavardages, plus d'implication dans le travail, ne pas empêcher la fluidité du cours ou encore une meilleure écoute pour le respect de l'enseignant. En résumé, les élèves pensent qu'en ayant de meilleures relations entre eux et en adoptant un comportement propice à l'apprentissage, cela peut favoriser une relation motivante au sein de toute la classe et avec l'enseignant. De plus, le rapport de confiance devrait également être amélioré d'après les élèves, et ce par des actes comme ne pas s'énerver, être patient, être tolérant au niveau de langue des élèves ou être à leur écoute. En effet, un enseignant bienveillant et ouvert favorise un climat de confiance avec ses élèves (Espinosa, 2016), ce qui satisfait ainsi leur besoin d'un rapport sain avec l'enseignant.

Selon les élèves, des aspects dans les pratiques d'enseignement devraient être améliorés. Nous remarquons qu'ils revendiquent des conditions satisfaisant les autres caractéristiques liées à la motivation. En effet, l'enseignant devrait assurer une meilleure compréhension afin de satisfaire leur besoin de sens : les élèves indiquent par exemple en étant plus clair, en écrivant plus de vocabulaire, en expliquant certaines choses en français. De fait, comme mentionné dans notre cadre théorique, Delannoy (2005) explique que la compréhension est nécessaire pour garantir un accès au sens et qu'elle engendre un apprentissage. Autrement, le manque de compréhension, voire aucune compréhension conduit au découragement et à la démotivation des élèves. De plus, les élèves réclament des sujets plus intéressants et plus utiles, ce qui renvoie également au besoin de sens. Nous savons que, d'après Viau (2009), le besoin de sens des élèves est satisfait lorsqu'ils accordent de la valeur aux activités pédagogiques proposées, donc lorsqu'ils y perçoivent de l'intérêt et de l'utilité.

Ensuite, concernant le contenu des activités pédagogiques, nous constatons que le travail oral au détriment du travail écrit est une nouvelle fois indiqué. Les élèves demandent également à ce que le cours soit moins ennuyant, mais plus interactif. Ils revendiquent moins de cours magistraux mais plus de projets, d'après eux faire plus de choses qui donnent envie de travailler. Cela renvoie au besoin de contrôle et aux différentes motivations, à savoir intrinsèque ou extrinsèque. Lieury & Fenouillet (2019) emploient les termes acteurs et spectateurs pour les distinguer. La motivation extrinsèque est favorisée dans les situations dans lesquelles les élèves sont spectateurs, alors que la motivation intrinsèque est favorisée lorsqu'ils sont acteurs, c'est-à-dire impliqués dans une tâche. Mener une pédagogie active et d'implication développe la motivation intrinsèque et assure par conséquent l'engagement des élèves et l'efficacité dans les apprentissages (Lieury & Fenouillet, 2019). Enfin, nous observons que les élèves demandent à avoir plus de choix dans leurs apprentissages, par exemple choisir des sujets ou des thèmes, choisir ses pairs de travail, choisir un format de document. Nous déduisons donc que satisfaire leur besoin de contrôle pourrait améliorer leur relation avec l'enseignant et la rendre plus motivante.

En agissant sur les facteurs relatifs à la classe, l'enseignant peut influencer la dynamique motivationnelle des élèves (Viau, 2009). De plus, installer une relation affective enseignant-élèves, offrant un climat de confiance, favorise l'engagement des élèves dans les activités et dans leurs apprentissages (Espinosa, 2016). Après avoir analysé les données des questionnaires, nous avons constaté que les deux groupes d'élèves interrogés, à savoir un groupe avec un enseignant appliquant

l'approche actionnelle et l'autre avec un enseignant ne l'appliquant pas, s'accordent pour dire que la relation qui existe entre eux et leur enseignant les aide assez à maintenir leur motivation dans le cours concerné. Les résultats indiquent en outre qu'une relation de bonne entente entre enseignant et élèves motive beaucoup les élèves, et ce peu importe l'approche utilisée.

Nous avons ensuite analysé, d'après notre classification, le contenu des réponses à la question ouverte du questionnaire. Dans l'ensemble, nous constatons qu'un climat de classe avec une bonne ambiance, par la bonne humeur et l'humour, ainsi qu'un rapport de confiance entre l'enseignant et ses élèves, établi notamment par la communication, la tolérance et un respect mutuel, sont des aspects qui devraient être conservés pour rendre la relation enseignant-élèves davantage motivante. Nous remarquons néanmoins que les élèves revendiquent des aspects à améliorer qui appartiennent à d'autres caractéristiques liées à la motivation. C'est la raison pour laquelle nous nous demandons si les élèves ont répondu à la question de façon très élargie car ils ne se sont pas aperçus qu'elle traitait seulement l'aspect de la relation entre l'enseignant et les élèves, ou s'ils ont répondu de façon très large de sorte à répondre précisément à cet aspect. Cela nous amène dans ce sens à nous demander si satisfaire les besoins de sens, de contrôle et d'accomplissement contribue par conséquent à également satisfaire le besoin d'un rapport sain avec l'enseignant.

Pour conclure, nous notons d'une part que le besoin d'un rapport sain avec l'enseignant est en majorité satisfait chez les deux groupes d'élèves. D'autre part, les élèves ont exprimé que la relation affective avec leur enseignant pouvait être encore améliorée.

Nous rappelons que l'analyse des résultats des questionnaires a pour but de valider ou d'invalider l'hypothèse 1 suivante : les élèves se sentent plus motivés en classe et plus engagés dans leur apprentissage avec un enseignant appliquant la Perspective Actionnelle.

Nous avons vu au début de notre analyse que les deux groupes d'élèves interrogés accordent de l'importance aux apprentissages scolaires en langues étrangères, et plus particulièrement en anglais. En effet, ils les considèrent en majorité comme importants et utiles dans la vie. Nous avons toutefois remarqué un léger écart avec l'apprentissage de l'allemand ou de l'espagnol, dont l'importance accordée est moindre que pour l'apprentissage de l'anglais.

Nous avons constaté que les activités menées dans les cours avec un enseignant appliquant l'approche actionnelle s'avèrent être plus motivantes pour les élèves, et ce à une fréquence plus élevée, que les activités menées dans les cours avec un enseignant n'appliquant pas l'approche actionnelle. En d'autres termes, cela signifie que les activités d'un enseignant mettant en place

l'approche actionnelle suscitent plus de motivation chez les élèves que les activités mises en place sans cette approche.

Nous sommes également arrivés à la conclusion que le besoin de sens était davantage satisfait chez les élèves dont l'enseignant utilise l'approche actionnelle que chez les élèves dont l'enseignant ne l'utilise pas. En effet, les activités menées avec l'approche actionnelle ont plus de sens pour les élèves et ils y perçoivent plus d'intérêt et d'utilité.

En revanche, nous avons observé chez les deux groupes d'élèves interrogés que le besoin de contrôle n'était pas suffisamment satisfait au point de susciter leur motivation. Nous pouvons toutefois nuancer légèrement le constat en précisant que les élèves avec un enseignant utilisant l'approche actionnelle ont un peu plus le sentiment de faire des choix que les autres élèves.

Concernant le besoin d'accomplissement, nous avons remarqué chez les deux groupes d'élèves interrogés que leur perception de compétence pour réussir à l'école et pour réussir en langues étrangères est élevée. Néanmoins, ils s'estiment plus compétents pour réussir en anglais que pour réussir en allemand ou en espagnol. Les deux groupes d'élèves ont peu souvent le sentiment de poursuivre un ou des buts mais ont chacun le sentiment d'avoir des objectifs clairs. Cependant, nous notons une différence de satisfaction dans le besoin d'accomplissement entre les deux groupes d'élèves : les élèves avec un enseignant utilisant l'approche actionnelle ont plus souvent le sentiment d'avoir accompli un ou des buts que les élèves avec un enseignant ne l'utilisant pas. Nous ne pouvons pas affirmer pour autant que cela satisfasse suffisamment le besoin d'accomplissement des élèves.

Enfin, nous avons constaté que le besoin d'un rapport sain avec l'enseignant est dans l'ensemble satisfait chez les deux groupes d'élèves.

Bien que toutes les caractéristiques liées à la motivation ne soient pas complètement satisfaites, ce résumé d'analyse et de comparaison de résultats nous amène au constat que les élèves avec un enseignant qui applique l'approche actionnelle sont, dans l'ensemble, plus motivés que les élèves avec un enseignant qui n'applique pas l'approche actionnelle. Nous validons par conséquent notre hypothèse 1.

3. 2. 2. Hypothèse n°2

Pour rappel, notre hypothèse 2 est la suivante : il n'y pas de différences de motivation constatées entre les élèves d'une classe dans laquelle la Perspective Actionnelle est appliquée et les élèves d'une autre classe dans laquelle la Perspective Actionnelle n'est pas appliquée.

Pour valider ou invalider cette hypothèse, nous allons nous appuyer sur l'analyse de résultats que nous avons menée pour répondre à l'hypothèse 1. Nous avons étudié les résultats des questionnaires en procédant par le traitement de chaque caractéristique liée à la motivation, que nous avons décrites dans notre cadre théorique. Suite à cette analyse de résultats, nous avons conclu que les élèves qui ont un enseignant mettant en place l'approche actionnelle sont plus motivés que les élèves qui ont un enseignant ne mettant pas en place cette approche, car leurs besoins de sens, de contrôle, d'accomplissement et de rapport sain avec l'enseignant sont dans l'ensemble plus satisfaits, donc leur motivation est davantage suscitée.

Bien que nous ayons observé que, concernant certaines caractéristiques liées à la motivation, il n'y ait pas de différences de motivation constatées entre les deux groupes d'élèves interrogés, par exemple pour le besoin d'un rapport sain avec l'enseignant, les dissemblances décelées dans notre analyse démontrent que la motivation ressentie par chaque groupe d'élèves, en fonction de l'approche utilisée, est divergente. Nous pouvons donc conclure, d'après la validation de l'hypothèse précédente, que des différences de motivation sont constatées entre les élèves d'une classe dans laquelle la Perspective Actionnelle est appliquée et les élèves d'une autre classe dans laquelle la Perspective Actionnelle n'est pas appliquée. Nous pouvons ainsi être en mesure d'invalider cette hypothèse 2.

3. 2. 3. Hypothèse n°3

Pour rappel, notre hypothèse 3 est la suivante : les enseignants mettant en place la Perspective Actionnelle ressentent plus de motivation intrinsèque de la part de leurs élèves que les enseignants ne mettant pas en place la Perspective Actionnelle.

Afin de valider ou d'invalider cette hypothèse, nous allons nous appuyer sur les entretiens que nous avons eu avec les enseignants. Cela implique ensuite une comparaison entre les propos des enseignants mettant en place la Perspective Actionnelle et les propos des enseignants ne la mettant pas en place. Nous avons procédé, par la même méthode que pour l'analyse de contenu de la question ouverte du questionnaire, c'est-à-dire à une classification des contenus recueillis. Nous avons organisé cette classification sous forme de deux tableaux, chaque tableau correspondant à un groupe d'enseignants selon leur approche. En plus des trois niveaux de catégorisation que nous avons distingués, nous avons fait le choix de réserver un espace dans les tableaux où figurent des exemples d'énoncés illustrant la catégorie concernée. Il nous est apparu pertinent de laisser des exemples de données brutes pour assurer la lisibilité des tableaux et une compréhension claire des catégories y ressortant. La lettre entre parenthèses après chaque énoncé correspond à l'enseignant l'ayant formulé.

Pourriez-vous me parler de la motivation des élèves dans votre discipline ?			
Classification			Exemples d'énoncés
Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	
Qualification de la motivation des élèves	Variable		<ul style="list-style-type: none"> - la motivation c'est un concept qui est un peu fluant, enfin c'est fluctuant, ça change (J) - la motivation varie énormément (J) - trois catégories d'élèves, qui sont très marquées (J)
	Relative aux pratiques d'enseignement	Relative aux sujets et aux thèmes abordés	<ul style="list-style-type: none"> - ça dépend beaucoup des sujets, historiques ou sociétaux [...] en fonction des séquences et des sujets qu'on choisit (J) - on motive les élèves autour de sujets, autour de thèmes (L)
		Relative aux activités pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> - ça dépend des activités, oral, écrit, interactif ou non (J) - les travaux de groupe sont super fédérateurs et vont permettre à tout le monde de progresser d'une façon ou d'autre autre [...] (L)
	Relative à la situation d'enseignement		<ul style="list-style-type: none"> - ça dépend énormément des classes (J) - ils ont l'impression que c'est difficile en seconde (J) - il y a eu les voyages aussi sur la motivation [...] quand on les emmène dans un pays étranger, juste ça déjà on est gagnants. (L)
	Relative à la compréhension		<ul style="list-style-type: none"> - il y a une difficulté supplémentaire dans la compréhension qui fait qu'en terme de motivation, ça peut être différent (J) - il y a une partie de motivation mais il y a aussi une partie de compréhension (J)
	Positive		<ul style="list-style-type: none"> - globalement oui, je dirais qu'ils sont plutôt motivés (J)
	Relative à l'environnement numérique de l'élève		<ul style="list-style-type: none"> - J'ai remarqué une motivation depuis qu'il y a un accès à <i>Netflix</i>, les réseaux sociaux, les élèves regardent plus souvent en fait des vidéos, des documents authentiques en anglais [...] j'ai remarqué une motivation par rapport vraiment aux applications <i>TikTok</i> etc, ça a été vraiment un tournant (L)
Élèves témoignant de la motivation	Motivation relative à la situation personnelle de l'élève	Motivation liée au cadre linguistique personnel	<ul style="list-style-type: none"> - je pense qu'il y a l'environnement qui compte, c'est-à-dire les élèves qui ont accès à une culture chez eux, en regardant <i>Netflix</i> ou en étant baigné dans un bain un peu plus linguistique (J) - ces élèves là ont déjà une grande motivation parce qu'ils baignent dans un environnement linguistique et qu'ils aiment ça (J) - ils ont une curiosité intellectuelle aussi par rapport à ça (J)
		Motivation liée à la culture linguistique personnelle	<ul style="list-style-type: none"> - tous les élèves qui ont une culture étrangère, à savoir qui ne sont pas d'origine française, qui parlent une autre langue à la maison, ont une ouverture d'esprit qui n'est pas la même que les autres, parce qu'ils parlent déjà une autre langue ou leurs parents parlent une autre langue et donc du coup ils ont une curiosité culturelle et linguistique qui est différente de celle des autres. (J)
	Signes de motivation	Réalisation du travail	<ul style="list-style-type: none"> - quand on voit que ça fonctionne bien et qu'ils sont en activité, même s'ils parlent en français de ce qu'on est en train de faire, je trouve que c'est un signe de motivation et d'intérêt pour ce que l'on est en train de faire. (J)
		L'implication des	<ul style="list-style-type: none"> - ils sont plus impliqués dans leur participation orale, ils ont plus confiance en eux et donc ils vont pouvoir lever la main

		élèves	et être moins sur le défensive quand on les interroge. (L)
Élèves témoignant peu de motivation ou de la démotivation	Motivation relative à la situation personnelle de l'élève	Démotivation liée aux difficultés scolaires	<ul style="list-style-type: none"> - s'ils ont déjà eu des grosses difficultés au collège, ils ont du mal à se motiver au lycée (J) - il y a des élèves qui ont un passif avec les langues, qui trouvent ça difficile (J) - on a toujours des élèves qui malheureusement ont des difficultés en langue depuis le collège (L) - quand on accumule des lacunes dès les premières classes [...] c'est très très difficile (L)
		Démotivation liée aux soucis personnels	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves qui ont d'autres soucis d'ordre privé [...] le scolaire va passer en second plan (L) - il y a des parents qui ont des maladies graves, qui sont en phase terminale d'un cancer (L) - ils peuvent avoir des petits jobs (L)
		Différence de niveau de langue	<ul style="list-style-type: none"> - Démotivation quand le niveau est trop élevé par rapport au leur [...] la marche est tellement haute qu'ils voient même pas par quel bout commencer pour essayer de combler les lacunes (L) - les élèves qui sont le moins motivés sont ceux qui s'éloignent du niveau de la classe, c'est dans un sens comme dans l'autre (L) - on a aussi des élèves bilingues [...] ils trouvent que le niveau de la classe est tellement bas qu'ils s'ennuient (L)
	Signes de démotivation	Non réalisation du travail	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves qui font pas les activités (J) - une partie de la classe qui ne fait pas l'activité, c'est qu'il y a un problème (J) - signes concrets c'est quand le travail n'est pas fait (L)
		Perception de sa compétence faible	<ul style="list-style-type: none"> - ils ont l'impression que de toute façon même si on les aide, ils pourront pas y arriver (J)
		Besoin de sens non satisfait	<ul style="list-style-type: none"> - ils n'ont pas compris la consigne ou ils n'ont pas d'aide suffisante (J) - L'idée c'est de voir ce qu'ils vont pouvoir en faire dans leurs études supérieures après [...] est-ce que ça me servira ou pas. (L) - apprendre des mots de vocabulaire pour eux, ça fait pas sens (L)
		Retrait dans son apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - malheureusement ils sont largués et ne font plus d'efforts pour reprendre les bases [...] même si on les met en entraînement, en labo de langues, malheureusement ils n'arrivent pas forcément à accrocher les wagons (L) - démotivation décrochage, pour moi ça va quand même ensemble (L)

Tableau 7 : Analyse de contenu des réponses des enseignants utilisant la Perspective Actionnelle

Le tableau 7 figurant ci-dessus correspond à l'analyse de contenu des réponses des enseignants utilisant la Perspective Actionnelle, à savoir les réponses de Madame L et Monsieur J. Nous rappelons que ces réponses ont été recueillies lors d'un entretien mené avec chaque enseignant.

Nous allons tout d'abord commenter comment ces enseignants qualifient de façon générale la motivation de leurs élèves. Ensuite, nous nous intéresserons aux élèves qui témoignent de la motivation. Enfin, nous observerons les données concernant les élèves qui témoignent peu de motivation, voire de la démotivation.

Nous remarquons que la motivation est qualifiée, notamment par Monsieur J, de variable. Il explique qu'elle varie énormément et précise qu'il y a parmi les élèves trois catégories très marquées concernant leur motivation. Cela renvoie aux propos de Viau (2009) appuyant le fait que « la motivation est intrinsèque à l'élève » et qu'elle « varie constamment en fonction de plusieurs facteurs externes » (Viau, 2009, p.12). La motivation des élèves, ou dynamique motivationnelle, est effectivement influencée par des facteurs externes et à degré différent selon la situation particulière de chaque élève. Les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, à la société ou à l'école sont les facteurs externes sur lesquelles les enseignants ne peuvent pas agir. Cependant, ils peuvent par leurs pratiques d'enseignement tenter d'influencer les facteurs relatifs à la classe.

C'est de fait ce que nous constatons dans notre classification. La motivation des élèves peut être relative à la situation d'enseignement, ce qui renvoie aux facteurs relatifs à l'école (Viau, 2009). Monsieur J explique par exemple que le passage en seconde peut représenter une difficulté pour les élèves. Leur motivation peut également être relative aux pratiques d'enseignement. Elle peut dépendre notamment des thèmes et des sujets abordés ou des activités pédagogiques proposées. Cela fait donc référence aux facteurs relatifs à la classe sur lesquels l'enseignant peut agir pour favoriser la motivation de ses élèves (Viau, 2009). Monsieur J mentionne également que la motivation des élèves peut être relative à leur compréhension. Il considère que les entraves à la compréhension peuvent constituer par conséquent des entraves à leur motivation. Cela illustre la réflexion de Delannoy (2005) à propos du lien entre la compréhension et l'accès au sens. Elle explique qu'un trop grand manque de compréhension, voire aucune compréhension, causent la démotivation des élèves. Enfin, nous comprenons par les propos de Madame L que la motivation des élèves peut être relative à leur environnement numérique. Elle reconnaît une plus grande motivation chez ses élèves depuis que les accès à des réseaux sociaux ou à des plate-formes de vidéos à la demande en langues étrangères sont répandues. Enfin, Monsieur J qualifie dans l'ensemble ses élèves comme étant plutôt motivés.

Les enseignants utilisant la Perspective Actionnelle expliquent que la motivation dont

témoignent les élèves peut être relative à leur situation personnelle, ce qui fait référence aux facteurs relatifs à la vie personnelle mentionnés par Viau (2009). Ils indiquent en effet que la motivation de ces élèves est liée à leur cadre linguistique personnel ou à leur culture linguistique personnelle. Monsieur J l'explique en disant que ces élèves ont une curiosité culturelle et linguistique différente de celles des autres élèves qui par conséquent suscite davantage leur motivation. Les élèves qui témoignent de la motivation sont décrits par les enseignants comme impliqués, par exemple lors de la participation orale. Les enseignants mentionnent également que la réalisation du travail est un signe de motivation.

À l'inverse, les élèves qui témoignent peu de motivation, voire de la démotivation sont ceux qui ne réalisent pas leur travail. Les élèves dont le besoin de sens n'est pas satisfait sont également considérés comme peu motivés par les enseignants. Nous constatons que les élèves présentant des signes de démotivation ont une perception faible de leurs compétences. Les élèves démotivés sont également ceux qui adoptent une posture de refus, qui se positionnent en retrait dans les apprentissages. D'après les enseignants, ils ne font pas ou plus d'efforts pour s'engager dans les apprentissages car ils rencontrent trop de difficultés. Madame L déclare d'ailleurs qu'elle considère les termes décrochage et démotivation comme concordants. La démotivation des élèves peut être liée à leur situation personnelle, ce qui renvoie aux facteurs externes relatifs à la vie personnelle (Viau, 2009). Par exemple, elle peut être relative aux soucis rencontrés dans leur vie personnelle. Madame L précise que certains élèves ont des parents gravement malades ou un petit emploi en plus de l'école, cela influence donc leur motivation. Les enseignants soulignent également que la démotivation des élèves est liée à leurs difficultés scolaires : ils constatent que les élèves les moins motivés s'avèrent être généralement les élèves qui ont des difficultés en langue étrangères. De plus, les élèves témoignant peu de motivation ou de la démotivation sont ceux dont le niveau de langue s'éloigne de celui de la classe. Il peut s'agir à la fois d'élèves en difficulté qui sont par conséquent découragés, ou d'élèves qui au contraire ne présentent pas de difficultés en langue étrangères mais qui donc s'ennuient lors des cours.

Nous allons à présent commenter l'analyse de contenu des réponses des enseignants n'utilisant pas la Perspective Actionnelle, à savoir les réponses de Mesdames A, M et F.

Pourriez-vous me parler de la motivation des élèves dans votre discipline ?			
Classification			Exemples d'énoncés
Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	
Qualification de la motivation des élèves	Négative	Manque d'intérêt	<ul style="list-style-type: none"> - [...] le ventre mou et puis après il y a ceux qui sont...un peu perdus, désintéressés. (A) -Ça (<i>démotivation</i>) se ressent dans toutes les situations. C'est d'une manière générale. (A) - il y a ceux pour qui il y aucun sens à être là, qui n'ont aucun intérêt, donc ça c'est beaucoup plus difficile à retrouver de la motivation (F)
		Relative à la matière enseignée	<ul style="list-style-type: none"> - La plupart des élèves n'est pas motivé par l'allemand. (A) - la majorité qui n'est pas vraiment motivée par la matière (A) - d'une manière générale, les élèves sont plus motivés pour l'anglais que pour l'allemand. (A)
		Caractère obligatoire, enseignement perçue comme une contrainte	<ul style="list-style-type: none"> - comme une contrainte d'être un peu enfermé là dedans, de plus pouvoir sortir de l'allemand, d'être obligé de faire de l'allemand jusqu'au bac (A) - il y a une partie où l'école n'a pas de sens pour eux (M) - de plus en plus d'élèves qui viennent parce qu'il faut venir en cours (M) - C'est le fait de savoir à quoi ça me sert. (M) - il y a ceux qui suivent parce que ça fait partie des cours et qu'il y a pas le choix (F)
	Positive		<ul style="list-style-type: none"> - Il y a toujours un petit groupe d'élèves qui sont très motivés, qui le sont toujours et qui le seront toujours. (A) - il y a toujours un groupe très motivé (A) - il y a toujours une petite poignée qui est vraiment motivée (M) - on va avoir des élèves [...] qui aiment la langue, qui s'y intéressent, qui ont envie de communiquer (F)
		Relative à la situation d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - ils savent pourquoi ils sont en section européenne, donc ceux-là ils sont ultra, enfin, ultra motivés, ils sont motivées (F)
		Relative aux pratiques d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - Si ça reste toujours ludique, on va faire que des jeux, il n'y a pas quelques chose derrière que l'on va vérifier donc là ça va aller (M) - où ils sont toujours le plus motivés c'est à partir du moment où on leur donne une part de côté artistique dedans (M) - si on fait les activités très ludiques qui vraiment impliquent pas mal de mouvement aussi, parce que ça leur change complètement (A)
	Variable		<ul style="list-style-type: none"> - c'est à peu près moitié moitié (A) - elle est moindre maintenant qu'il y a quelques années (M) - c'est très très hétérogène (M) - variable, en fonction des élèves forcément (F) - pour les classes non européennes, très variable (F) - il y en a pour qui c'est important, pour qui c'est intéressant et puis il y en a pour qui ça marche pas du tout (F) - ça va être très très variable (F)
			<ul style="list-style-type: none"> - ils ont vraiment un projet, ils veulent à un moment donné aller en Allemagne, ils veulent faire le programme Brigitte

Élèves témoignant de la motivation	Motivation relative à la situation personnelle de l'élève	Relative aux perspectives futures de l'élève	Sauzay (M) - il y en a certains qui sont vraiment bien plus motivés parce qu'ils ont un projet vraiment personnel, parce qu'ils ont connu quelqu'un en Allemagne, ou ils ont de la famille en Allemagne, ou ils ont entendu parler justement du programme Brigitte Sauzay, ou envie de partir. (M) - des élèves [...] qui ont potentiellement des objectifs derrière, des études ou autre et ils savent qu'ils vont en avoir besoin (F)	
	Motivation extrinsèque		- d'autres qui sont très scolaires, ils sont motivés parce qu'ils sont motivés par les notes (M)	
	Relative à la situation d'enseignement		- Je crois que le petit nombre ça joue aussi. (M) - petit cadre, disons moins d'élèves, aussi ça pourra les motiver parce qu'il y en a certains qui vont par exemple parler plus (M) - quand je les ai en demi-groupes (M) - en îlots [...] ils peuvent s'entraider beaucoup plus, ils sont pas tous seuls à avoir trouvé la réponse, donc c'est plus motivant (F)	
	Signes de motivation	Réalisation du travail		- faire leur travail (A) - si le travail est fait régulièrement et correctement (M) - ils ont préparé une petite fiche, une carte mentale (M)
		Relatifs aux comportements		- c'est leur comportement en cours (A) - poser des questions (A) - la participation, l'investissement en cours, la façon dont ils tiennent leur cahier (M) - le dynamisme de la classe, l'ambiance de la classe, c'est vrai que ça joue (F) - le fait qu'il y ait quand même des élèves qui répondent (F)
		Manifestation en dehors des heures de cours		- c'est en dehors du cours mais pour moi ça participe à ce qu'ils sont motivés pour parler anglais ou pas [...] dans les couloirs, ils me disent bonjour en anglais par exemple (F) - ils viennent me parler de sujets en dehors (F)
Besoin de sens non satisfait	Motivation relative à la situation personnelle de l'élève	Démotivation liée aux difficultés scolaires	- Ils trouvent ça difficile aussi. La réputation de l'allemand est difficile. (A) - tous ceux qui ne sont pas motivés, ils sont en difficulté plutôt, ils ont plutôt du mal à suivre. (A) - des élèves qui sont enfin en difficulté ou pas motivés (F) - alors parce que les notes ne sont pas bonnes (F)	
			- ils ne voient pas pourquoi, la raison, l'intérêt de l'allemand. (A) - ils voient pas pourquoi apprendre ça, ça va leur servir à quoi après dans leur vie (A) - il y a des matières où ils voient plus de sens tout simplement (A) - ils se disent certains « de toute façon l'anglais c'est suffisant, j'arriverai toujours à me débrouiller en anglais. » L'allemand c'est dans ce cas là annexe (M) - un élève qui s'accroche pas du tout, qui trouve pas de sens, pas d'intérêt (F)	
			- c'est leur comportement en cours (A) - ils viennent les mains dans les poches (M) - c'est la posture dans la classe donc avachi sur la chaise,	

Élèves témoignant peu de motivation ou de la démotivation	Signes de démotivation	Relatifs aux comportements	couché sur la table, ne pas sortir leurs affaires (A) - alors démotivation quand il y a un élève qui somnole en cours et que c'est répétitif (F) - c'est le regard un peu vide et absent (F)
		Absence de participation	- et même quand on les interroge ou quand on essaie de les inciter à parler, c'est un refus. (M) - un élève qui n'intervient jamais, même quand je le sollicite (F) - une classe qui reste hyper silencieuse tout le temps (F)
		Non réalisation du travail	- pas faire leur travail, ils vont faire les stratégies pour éviter les cours, pas venir en cours (A) - dès qu'il s'agit de fournir quelque chose ou du travail personnel ou de réfléchir par soi-même, enfin produire quelque chose par soi-même, là les élèves qui sont démotivés c'est un peu n'importe quelle activité ou situation. (A) - quand ils travaillent pas du tout (M) - à partir du moment où il faut commencer à fournir un travail, la motivation elle flanche (M) - ils apprennent vraiment moins (M) - il y en a certains qui se cachent derrière le travail de groupe, qui font le minimum (M) - des groupes qui n'arrivent pas à produire quelque chose ou très peu de choses parce qu'en fait, ils n'arrivent pas à dépasser le stade où il se disent « maintenant il faut vraiment que je commence. » (M)

Tableau 8 : Analyse de contenu des réponses des enseignants n'utilisant pas la Perspective Actionnelle

Nous observons que la motivation des élèves est qualifiée par les enseignantes n'utilisant pas l'approche actionnelle à la fois de positive et de négative, mais aussi de variable. Tout d'abord, les trois enseignantes précisent qu'il y a toujours un groupe d'élèves qui est très motivé. La motivation des élèves peut être relative à la situation d'enseignement, ce qui renvoie aux facteurs relatifs à l'école (Viau, 2009). Madame F explique par exemple que les élèves en section européenne anglais constituent un groupe très motivé. Elle peut également être relative aux pratiques d'enseignement, ce qui renvoie aux facteurs relatifs à la classe que l'enseignant peut contrôler de sorte à favoriser la motivation des élèves (Viau, 2009). Mesdames A et M mentionnent toutes les deux le fait que les activités ludiques et artistiques suscitent la motivation des élèves. Toutefois, la motivation des élèves est également décrite de façon négative. Il y a, d'après les enseignantes, des élèves perdus et désintéressés, qui présentent un manque d'intérêt, et ce dans toutes les situations, d'une manière générale selon Madame A. Les enseignantes d'allemand, Mesdames A et M, informent que la motivation des élèves peut être relative à la matière enseignée. Elles affirment toutes deux que la plupart des élèves n'est pas motivée par la langue allemande. Madame A va même jusqu'à dire que les élèves sont d'une manière générale plus motivés par l'anglais que par l'allemand. Cependant,

nous pouvons nous demander si la motivation de ces élèves est véritablement liée à la langue enseignée ou aux pratiques d'enseignements employées. Néanmoins, comme dit précédemment, les enseignants ont le moyen de contribuer à la motivation des élèves en agissant sur les facteurs relatifs à la classe (Viau, 2009). De plus, la motivation des élèves est relative au caractère obligatoire que l'école peut représenter. Les enseignantes expliquent que l'école n'a pas de sens pour certains élèves et qu'ils la perçoivent comme une contrainte. Enfin, comme les enseignantes utilisant l'approche actionnelle, la motivation des élèves est aussi qualifiée de variable par les enseignants ne l'utilisant pas. Elles indiquent qu'elle change en fonction des élèves et qu'elle est très hétérogène.

Certains élèves témoignent de la motivation en raison des perspectives futures qu'ils peuvent avoir. En effet, Mesdames F et M déclarent que les élèves qui ont un projet bien précis sont plus sujets à être motivés que les autres, comme par exemple la participation à un programme d'échange long ou des objectifs en lien avec les études envisagées. Nous pouvons constater, d'après les propos de Madame M, que la motivation de certains élèves est extrinsèque. Elle explique effectivement que les élèves scolaires sont motivés par les notes. En nous appuyant sur notre cadre théorique, nous pouvons dire que ces élèves ont une motivation extrinsèque et non intrinsèque comme cela est souhaitable. De fait, l'introduction d'une récompense, dans ce cas la note obtenue, a un impact négatif sur la motivation intrinsèque de l'individu car son comportement est instrumentalisé et donc perçu comme une contrainte (Fenouillet, 2003). De plus, l'évaluation représente une forme de contrainte qui contribue à la diminution de la motivation intrinsèque de l'individu (Fenouillet, 2003). Enfin, la motivation des élèves peut être relative à la situation d'enseignement comme le mentionnent Mesdames M et F. Elles précisent respectivement qu'elles perçoivent plus de motivation chez leurs élèves lorsqu'ils ne sont pas nombreux ou lorsque la salle de classe est disposée car cela leur permet de s'entraider aisément. Les signes de motivation décrits par ces enseignantes sont, au même titre que les enseignants appliquant la Perspective Actionnelle, la réalisation du travail. Les signes de motivation peuvent également être relatifs aux comportements des élèves. Par exemple, la participation des élèves, l'ambiance de classe et son dynamisme sont des éléments qui permettent aux enseignantes de constater la motivation de leurs élèves.

Enfin, ces enseignantes observent des élèves qui témoignent peu de motivation, voire de la démotivation. Comme nous l'avons relevé dans le contenu des données recueillies auprès des enseignants appliquant l'approche actionnelle, nous remarquons que la démotivation des élèves peut être liée aux difficultés scolaires. En effet, les enseignantes considèrent que la plupart des élèves

démotivés s'avèrent être des élèves présentant des difficultés dans la langue concernée. Ensuite, il apparaît que des élèves ne sont pas motivés en raison du besoin de sens non satisfait. Les enseignantes expliquent que les élèves ne perçoivent pas d'intérêt, ni d'utilité dans les cours qui sont menés. Enfin, les signes de démotivation constatés par les enseignantes sont la non réalisation du travail, l'absence de participation ou l'absence volontaire aux cours. Elles constatent également des signes de démotivation relatifs aux comportements des élèves qui se positionnent en posture de refus. Elles citent des exemples comme un élève qui refuse de parler, un élève avachi, voire couché sur sa table, un élève qui somnole de façon répétitive.

Nous rappelons que l'analyse de contenu des entretiens avec les enseignants avait pour but de valider ou d'invalider l'hypothèse 3 : les enseignants mettant en place la Perspective Actionnelle ressentent plus de motivation intrinsèque de la part de leurs élèves que les enseignants ne mettant pas en place la Perspective Actionnelle.

Les entretiens auprès des enseignants avaient pour but de comprendre leurs représentations, leurs interprétations et leurs impressions quant à la motivation de leurs élèves. Dans l'ensemble, nous avons pu constater que les deux groupes d'enseignants qualifient la motivation de leurs élèves comme variable. Ils rendent tous compte du fait qu'ils font face à la fois à des élèves motivés et à des élèves peu motivés ou démotivés, en décrivant chacun des signes de motivation et des signes de démotivation. Les propos tenus par les enseignants étant tout à fait subjectifs, il nous est difficile de distinguer si le groupe d'enseignants utilisant l'approche actionnelle ressent véritablement plus de motivation intrinsèque de la part de ses élèves que le groupe d'enseignants n'utilisant pas cette approche. Comme nous l'avons expliqué dans notre cadre méthodologique, l'entretien semi-directif présente des défis et soulève les questions de « la fiabilité et de la validité des données recueillies » (Beaupré et al., 2017, p.171), ainsi que la question du « phénomène de la désirabilité sociale, c'est-à-dire éviter que l'interviewé ait le désir de dire ce que le chercheur veut entendre » (Beaupré et al., 2017, p.171).

L'ensemble des enseignants détaillent tous autant des situations de motivation comme de démotivation auxquelles ils peuvent faire face. D'un point de vue général, les enseignants mettant en place la Perspective Actionnelle semblent tout de même plus penser que leurs élèves sont motivés que les autres enseignants. Cependant, pour les raisons explicitées précédemment, nous considérons que nous ne sommes pas en mesure de valider l'hypothèse 3.

3. 2. 4. Hypothèse n°4

Pour rappel, notre hypothèse 4 est la suivante : quelle que soit l'approche mise en place, les enseignants perçoivent tous de la motivation et de l'investissement chez leurs élèves.

Pour valider ou invalider cette hypothèse, nous allons nous appuyer sur l'analyse de résultats que nous avons menée pour répondre à l'hypothèse 3.

D'après les entretiens menés auprès des enseignants, il nous est apparu qu'ils ont tous des élèves témoignant de la motivation. Les enseignants appliquant l'approche actionnelle expriment tous deux le fait qu'ils ressentent de la motivation chez les élèves et décrivent des signes permettant de constater de la motivation des élèves. Les enseignants n'appliquant pas l'approche actionnelle indiquent à l'unanimité qu'ils ont toujours un groupe d'élèves très motivé. Ainsi, nous choisissons de valider l'hypothèse 4, qui mentionne que tous les enseignants perçoivent de la motivation et de l'investissement chez leurs élèves, quelle que soit l'approche mise en place.

3. 2. 5. Hypothèse n°5

Pour rappel, notre hypothèse 5 est la suivante : quelle que soit l'approche mise en place, les enseignants perçoivent tous un manque de motivation chez leurs élèves et sont tous confrontés au désinvestissement de leurs élèves.

Afin de valider ou d'invalider cette hypothèse, nous allons nous baser sur l'analyse de résultats présentée à l'hypothèse 3.

D'après les entretiens menés auprès des enseignants, nous remarquons qu'ils constatent tous un manque de motivation chez leurs élèves. Les enseignants utilisant l'approche actionnelle expliquent différentes situations dans lesquelles les élèves peuvent montrer peu de motivation et ils décrivent également des signes de démotivation. Les enseignants n'appliquant pas l'approche actionnelle déclarent tous qu'ils font face à de la démotivation de la part de leurs élèves. Nous décidons de valider l'hypothèse 5 rendant compte du fait que tous les enseignants perçoivent un manque de motivation et d'investissement chez leurs élèves, quelle que soit l'approche mise en place.

4. Bilan et discussion des résultats

4. 1. Limites de notre recherche

Nous allons dans cette partie expliquer en quoi consistent les limites de notre recherche, et notamment celles de notre recueil de données.

Tout d'abord, il nous semble que la plus grande limite rencontrée dans ce travail de recherches est la différence de nombre d'élèves interrogés par enseignant et en conséquence par approche utilisée ou non, car cela induit des différences de représentations des données. Nous avons en effet récolté les réponses de 58 élèves avec un enseignant utilisant la Perspective Actionnelle contre les réponses de 213 élèves avec un enseignant ne l'utilisant pas, soit presque quatre fois plus. Cela s'explique, d'une part, par le nombre inférieur d'enseignants appliquant cette approche, à savoir deux enseignants contre trois ne l'appliquant pas, et d'autre part, par le nombre d'élèves que chaque enseignant a dans l'enseignement secondaire. Madame L a par exemple un groupe de seulement 12 élèves dans le secondaire, car le reste de ses élèves sont des étudiants de BTS. À l'inverse, Madame F a été en mesure de distribuer le questionnaire à ses cinq classes de lycée, représentant 115 élèves, soit presque dix fois plus que Madame L. C'est pourquoi la représentativité des données comparées est discutable.

De plus, nous n'avons pas tenu compte dans notre analyse des variables que peuvent présenter les programmes suivis par les élèves. Nous pourrions effectivement supposer que les élèves participant à un programme comme la section européenne anglais ou les élèves ayant l'anglais pour spécialité du baccalauréat sont plus motivés que les autres élèves quelle que soit l'approche mise en place.

Ensuite, sur l'ensemble des réponses obtenues à l'ensemble des questions du questionnaire, nous avons comptabilisé une centaine de réponses qui a été effectuée entre deux modalités. Il aurait en effet fallu préciser en début de questionnaire qu'une modalité était requise par question. Nous avons fait le choix de ne pas traiter ces doubles réponses, ce qui peut donc constituer une limite dans les résultats des données.

Enfin, avoir restreint notre travail de recherches aux enseignants d'anglais et d'allemand peut représenter une limite. Il serait intéressant de recueillir des données auprès d'élèves et d'enseignants d'autres langues vivantes, comme l'espagnol ou l'italien, pour élargir notre cadre de recherche.

4. 2. Perspectives de recherches futures

Dans un souci d'amélioration et de continuation de notre travail de recherches, nous pourrions envisager les perspectives de recherches futures suivantes.

Comme précédemment explicité dans les limites de notre recherche, nous pourrions questionner dans un premier temps la représentativité de notre échantillon de recherche. Nous pourrions en effet interroger davantage d'élèves et d'enseignants de sorte à éviter un déséquilibre numérique dans le recueil de données, aussi bien dans le nombre d'élèves par enseignant que dans le nombre d'élèves par groupe d'approche. Cela nous semble en effet essentiel afin d'assurer une généralisation plus fiable des interprétations de nos résultats.

Ensuite, nous pourrions envisager de poursuivre notre étude en approfondissant certains aspects de la motivation. L'analyse de notre recueil de données rend effectivement compte que certaines caractéristiques favorables à la motivation des élèves, précisément les besoins de contrôle et d'accomplissement, sont partiellement satisfaits, bien que l'approche actionnelle soit mise en place. Nous pourrions alors relancer un travail de recherches dans cette perspective en cherchant à savoir les causes de l'insatisfaction de ces besoin en particulier.

Enfin, il pourrait s'avérer intéressant de comparer l'approche actionnelle à une autre approche distincte. Nous pourrions faire le choix d'une étude similaire avec des groupes constitués selon l'approche mise en place. Cela impliquerait par conséquent d'analyser les différences et les similitudes entre les approches. Nous pourrions prendre l'exemple de l'approche neurolinguistique qui compte des points communs avec l'approche actionnelle. Nous serions en mesure d'observer si, au delà de l'acquisition de la langue, d'autres approches sont motivantes pour les élèves au regard des caractéristiques liées à la motivation.

4. 3. Apport de la recherche pour notre pratique professionnelle

Mener ce travail de recherches nous a assurément éclairé au vu de notre pratique professionnelle. Tout d'abord, nous avons considérablement développé et alimenté nos connaissances théoriques à travers nos lectures scientifiques. Nous souhaiterions les mettre à profit dans notre pratique. Nous avons compris que la motivation, et notamment la motivation intrinsèque, est un véritable moteur dans l'apprentissage, donc un paramètre non négligeable dans nos pratiques d'enseignement.

De plus, effectuer ce travail nous a fait comprendre l'importance que l'apport de la recherche peut avoir dans l'évolution de l'enseignement. C'est dans ce sens que nous aimerions nous garder au fait des avancés pédagogiques générées par la recherche. En tant qu'enseignante, nous souhaiterions ainsi nous former et nous informer de façon continue en enrichissant nos connaissances au travers de lectures scientifiques.

Conclusion du mémoire

Nous rappelons que le point de départ de ce mémoire vient de questionnements quant aux moyens nécessaires auxquels les enseignants ont accès pour motiver les élèves à s'impliquer dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La Perspective Actionnelle est la méthodologie préconisée en Europe en didactique des langues étrangères. À travers la rédaction de ce mémoire, nous avons tenté de démontrer dans quelle mesure la Perspective Actionnelle influence la motivation des apprenants en classe de langues étrangères.

La motivation peut être définie comme intrinsèque ou extrinsèque. Lorsque un individu fait quelque chose pour sa simple satisfaction personnelle, alors sa motivation est dite intrinsèque. À l'inverse, lorsque un individu effectue quelque chose pour une raison externe et autre que sa simple satisfaction personnelle, sa motivation est dite extrinsèque. Nous avons constaté que la motivation intrinsèque est à favoriser en milieu scolaire, car elle s'avère être indispensable pour assurer un apprentissage pertinent et efficace. Suite à nos lectures, nous avons défini les caractéristiques liées à la motivation, à savoir le besoin de sens, le besoin de contrôle, le besoin d'accomplissement et le besoin d'un rapport sain avec l'enseignant. L'ensemble de ces besoins satisfaits suscite la motivation intrinsèque. Nous avons ensuite démontré que la Perspective Actionnelle semble répondre aux caractéristiques de la motivation.

Nous avons mis en place une méthodologie de recueil de données afin de vérifier l'influence de la mise en place de l'approche actionnelle sur la motivation des élèves, et de constater l'impact que cela pouvait causer dans l'esprit des enseignants. De fait, nous avons déterminé, par la méthode de l'observation, quels enseignants mettaient en place cette approche. Nous avons établi, par le biais d'un questionnaire distribué aux élèves, un constat de leur motivation. Nous avons également entendu, par la méthode de l'entretien, les différentes représentations et impressions des enseignants concernant la motivation de leurs élèves.

Ce mémoire rend compte du fait que, dans l'ensemble, les élèves qui ont un enseignant mettant en place l'approche actionnelle sont plus motivés que les élèves qui ont un enseignant ne la mettant pas en place. Néanmoins, nous nous sommes aperçus que tous les enseignants interrogés ressentent à la fois de la motivation et de la démotivation en fonction des élèves.

Bibliographie

Ouvrages

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Paris: PUF.

Beaupré, P., Laroui, R., Hébert, M.-H., & Van Der Maren, J.-M. (Éds.). (2017). *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : Freins et leviers*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Bourguignon, C. (2014). *Pour enseigner les langues avec le CECRL : Clés et conseils* (2e éd. actualisée). Paris: Delagrave.

Catroux, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues : Guide pratique les étapes clés d'un travail de recherche, avec extraits de mémoires de master pour un usage en autonomie*. Paris: Ellipses.

Delannoy, C. (2005). *La motivation : Désir de savoir décision d'apprendre*. Paris: Hachette Éducation.

Fenneteau, H. (2002). *Enquête : Entretien et questionnaire*. Paris: Dunod.

Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Paris: Dunod.

Larini, M. (2018). *Statistiques et traitement de données quantitatives en éducation*. ISTE Editions.

Leselbaum, N. (1987). *Le « prof » mène l'enquête : Guide de l'enquête psycho-sociologique à l'usage des personnels de l'éducation nationale ; une enquête : Les jeunes et l'argent*. Paris: INRP.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). *Motivation et réussite scolaire* (4e éd). Malakoff: Dunod.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu : Des documents et des communications* (9e éd). Issy-les-Moulineaux: ESF.

Rosen, É. (2007). *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLE international.

Van Campenhoudt, L., Quivy, R., & Marquet, J. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd. entièrement revue et augmentée). Paris: Dunod.

Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire* (4e éd). Bruxelles: De Boeck.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd). Bruxelles [Paris]: De Boeck université.

Articles de revues

Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, 26, 143-154. <https://recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no26.pdf>

Starkey-Perret, R. (2014). L'environnement affectif dans un collège de banlieue parisienne: potentialités d'apprentissage, actions et discours. *Études en Didactique des Langues*, 23-24, 191-216.

Van Thienen, K. (2009). Une approche basée sur la tâche. *Synergies Pays scandinaves*, 4, 89-95. <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves4/vanthienen.pdf>

Textes institutionnels

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer* [E-book]. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Annexes

Annexe I : Guide d'entretien destiné aux enseignant.e.s

Annexe II : Questionnaire destiné aux élèves

Annexe III : Grille d'observation

Annexe IV : Grille d'observation d'une séance de Madame F

Annexe V : Entretien avec Madame F

Annexe VI : Grille d'observation d'une séance de Madame L

Annexe VII : Entretien avec Madame L

Annexe VIII : Grille d'observation d'une séance de Madame A

Annexe IX : Entretien avec Madame A

Annexe X : Grille d'observation d'une séance de Monsieur J

Annexe XI : Entretien avec Monsieur J

Annexe XII : Grille d'observation avec Madame M

Annexe XIII : Entretien avec Madame M

Annexe I

Guide d'entretien destiné aux enseignant.e.s

Partie I

1. Depuis combien de temps enseignez-vous l'allemand / l'anglais ?
2. **Pourriez-vous me parler de la motivation des élèves dans votre discipline ?**
3. Pensez-vous que les élèves soient plus motivés dans d'autres disciplines que pour les langues étrangères ?
4. Avez-vous une idée des raisons pour lesquelles les élèves sont plus / moins motivés par l'apprentissage des langues étrangères ?
5. Quels signes vous permettent de constater la motivation ou démotivation de vos élèves ?
6. Avez-vous déjà ressenti de la démotivation et/ou un manque d'investissement chez vos élèves lors des activités pédagogiques ?
7. Si oui, quelles ont été vos stratégies pour y remédier ?
8. A quelle méthodologie ou approche avez-vous recours et pour quelles raisons l'utilisez-vous dans vos cours ?

En fonction de la réponse à la question précédente, la suite de la trame d'entretien se distingue en deux parties différentes.

Partie II.a.

Si la méthodologie dite utilisée est l'approche actionnelle :

9. Qu'est-ce que l'approche actionnelle vous a apporté professionnellement et/ou pédagogiquement ?
10. S'il vous est arrivé d'utiliser une autre méthode auparavant, avez-vous remarqué des changements dans le comportement de vos élèves depuis la mise en place de la Perspective Actionnelle au sein de vos cours ?

- 11.** D'après vous, y a-t-il un lien entre la motivation de vos élèves et la mise en place de la Perspective Actionnelle ?

Partie II.b.

Si la méthodologie dite utilisée est différente de l'approche actionnelle :

- 9.** Qu'est-ce que cette approche vous a apporté professionnellement et/ou pédagogiquement ?
- 10.** Concernant leur motivation, que constatez-vous dans le comportement de vos élèves avec la mise en place de cette approche ?
- 11.** Avez-vous connaissance de la Perspective Actionnelle ?
- 12.** Pour quelles raisons n'utilisez-vous pas cette approche dans vos cours ?

Annexe II**Questionnaire destiné aux élèves****Questionnaire de recherche en didactique des langues étrangères**

Bonjour,

Je mène une recherche sur la motivation des élèves et j'ai grand besoin de ton aide !

J'aimerais avoir ton avis à propos de certains aspects de ton cours de langue étrangère : mon but est de savoir plus précisément ce qui te motive ou te démotive en classe de langues.

Peux-tu, s'il te plaît, répondre le plus sincèrement possible aux questions qui suivent ?

Tu ne dois pas écrire ton nom sur la feuille ; ainsi, ta réponse restera confidentielle.

Indique ton degré d'accord ou de désaccord avec les énoncés suivants.

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. En général, j'estime être assez compétent.e pour réussir à l'école.				
2. En général, j'estime être assez compétent.e pour réussir dans ce cours de langue étrangère.				
3. J'estime avoir les compétences nécessaires pour réussir dans les matières suivantes : (Pour la deuxième ligne, <u>entoure</u> la langue étrangère qui te correspond)				
Anglais				
Allemand / Espagnol				

- 4.** Crois-tu que tes apprentissages scolaires en langues étrangères peuvent t'être utiles dans la vie ? Encerle le chiffre qui correspond le plus à ta perception. Plus ce chiffre est élevé, plus ces apprentissages te semblent utiles.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- 5.** En choisissant un chiffre de 1 à 10, indique l'importance que tu accordes aux matières

suyvantes. Plus le chiffre est élevé, plus tu accordes de l'importance à la matière.
(Pour la deuxième ligne, entoure la langue étrangère qui te correspond).

Anglais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Allemand / Espagnol	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Pour chaque question suivante, entoure l'expression qui correspond le mieux à ton jugement.

- 6.** Les activités menées dans ce cours de langue étrangère te motivent-elles ?
 Pas du tout Pas suffisamment Un peu Suffisamment Beaucoup Énormément
- 7.** A quelle fréquence ces activités dans ce cours de langue étrangère te motivent-elles ?
 Jamais Très rarement Peu souvent Souvent La plupart du temps Tout le temps
- 8. a.** Les activités menées dans ce cours de langue étrangère ont-elles du sens pour toi ?
 Pas du tout Pas suffisamment Un peu Suffisamment Beaucoup Énormément
- b.** A quelle fréquence ont-elles pas du tout, pas assez, assez ou beaucoup de sens pour toi ?
 (Réponds en fonction de ta réponse à la question précédente.)
 Jamais Très rarement Peu souvent Souvent La plupart du temps Tout le temps
- c.** Trouves-tu ces activités utiles ?
 Pas du tout Pas assez Assez Très
- d.** Trouves-tu ces activités intéressantes ?
 Pas du tout Pas assez Assez Très
- 9. a.** A quelle fréquence as-tu le sentiment d'avoir une liberté de choix dans les activités dans ce cours de langue étrangère ?
 Jamais Peu souvent Souvent La plupart du temps
- b.** As-tu le sentiment de faire des choix concernant certains aspects des activités faites dans ce cours de langue étrangère ?
 Pas du tout Pas assez Assez Beaucoup
- c.** Tu as un sentiment de contrôle / de choix dans ton travail sur les aspects suivants :
 (Coche la ou les réponses qui te correspondent.)
- sur le format d'une production (format écrit, vidéo, audio...)
- sur la forme sociale de travail (individuel, en binôme, en groupe...)
- sur une activité parmi plusieurs activités proposées
- sur la forme du document étudié (document texte, vidéo, audio, affiche...)

- sur le choix des personnes avec qui tu travailles
- sur le sujet d'une tâche finale (ou d'une production)

10. a. A quelle fréquence as-tu le sentiment de poursuivre un ou des buts lors des activités menées dans ce cours de langue étrangère ?

Jamais Peu souvent Souvent La plupart du temps

b. A quelle fréquence as-tu le sentiment d'avoir accompli un ou des buts lors des activités menées dans ce cours de langue étrangère ?

Jamais Peu souvent Souvent La plupart du temps

c. A quelle fréquence les activités menées dans ce cours de langue étrangère ont-elles des objectifs suffisamment clairs ?

Jamais Peu souvent Souvent La plupart du temps

d. Cela te permet-il d'être motivé.e à faire ces activités ?

Pas du tout Pas assez Assez Beaucoup

11. a. Crois-tu que la relation qui existe entre les élèves et l'enseignant.e de ce cours t'aide à maintenir ta motivation dans la classe ?

Pas du tout Pas assez Assez Beaucoup

b. Une relation de bonne entente avec un enseignant.e te motive-t-elle en cours de langue étrangère ?

Pas du tout Pas assez Assez Beaucoup

12. Selon toi, qu'est-ce qui devrait être conservé ou amélioré pour rendre les relations entre les élèves et l'enseignant.e encore plus motivantes ?

Ce qui devrait être conservé :

.....

.....

Ce qui pourrait être amélioré :

.....

.....

Pour finir, indique les informations suivantes :

Classe :

Langue étrangère enseignée dans ce cours :

Je te remercie grandement de ta collaboration et du temps que tu as consacré à remplir ce questionnaire.

Mes salutations distinguées,

Mme Bellaud.

Annexe III**Grille d'observation**

Date :

Enseignant.e observé.e :

Classe observée :

Caractéristiques de la Perspective Actionnelle favorables à la motivation des élèves en classe de langues	Caractéristiques contraires à la Perspective Actionnelle et défavorables à la motivation des élèves en classe de langues
L'élève est apprenant-usager : il utilise la langue-cible lors de toutes les tâches proposées.	L'élève est apprenant mais rarement usager : il n'utilise pas toujours la langue-cible dans les tâches proposées.
La langue-cible est utilisée comme moyen de communication : le fonctionnement de la langue est étudié seulement lorsque cela est nécessaire et afin d'apporter du sens.	La langue-cible est utilisée comme objet d'étude : l'étude du fonctionnement de la langue intervient en premier lieu sans que cela soit infailliblement nécessaire.
L'élève est acteur social, il est situé dans l'agir et doit par conséquent faire des choix lors des tâches, ce qui favorise son autonomie.	L'élève est spectateur et n'effectue aucun ou très peu de choix lors des tâches dans lesquelles il bénéficie de peu voire d'aucune autonomie.
Les tâches sont ancrées dans un contexte social qui rend compte d'une dimension réelle et authentique.	Les tâches ne sont pas ancrées dans un contexte social et ne relèvent pas d'un caractère authentique à la vie réelle.
La réalisation des tâches a un produit final et des objectifs clairs à atteindre.	La réalisation des tâches n'a pas de produit final et ses objectifs ne sont pas clairs.
Le produit final est explicité en début de tâche et les consignes sont claires.	Le produit final n'est pas explicité (ou il n'y pas de produit final) et les consignes ne sont pas ou sont peu claires.
L'enseignant.e accueille cordialement ses élèves, les salue, leur sourit et connaît leurs prénoms : il/elle installe un climat de confiance.	L'enseignant.e accueille froidement ses élèves, les salue sans les regarder ou ne les salue pas, ne sourit pas, ne connaît pas tous les prénoms de ses élèves.

Annexe IV**Grille d'observation d'une séance de Madame F.**

Date : 01/12/2022

Enseignant.e observé.e : Mme F. - Anglais

Classe observée : 2nde 5

Caractéristiques de la Perspective Actionnelle favorables à la motivation des élèves en classe de langues	Caractéristiques contraires à la Perspective Actionnelle et défavorables à la motivation des élèves en classe de langues
L'élève est apprenant-usager : il utilise la langue-cible lors de toutes les tâches proposées. ✓	L'élève est apprenant mais rarement usager : il n'utilise pas toujours la langue-cible dans les tâches proposées.
La langue-cible est utilisée comme moyen de communication : le fonctionnement de la langue est étudié seulement lorsque cela est nécessaire et afin d'apporter du sens. ? ✓ ←	La langue-cible est utilisée comme objet d'étude : l'étude du fonctionnement de la langue intervient en premier lieu sans que cela soit infailliblement nécessaire.
L'élève est acteur social, il est situé dans l'agir et doit par conséquent faire des choix lors des tâches, ce qui favorise son autonomie.	L'élève est spectateur et n'effectue aucun ou très peu de choix lors des tâches dans lesquelles il bénéficie de peu voire d'aucune autonomie. ✓
Les tâches sont ancrées dans un contexte social qui rend compte d'une dimension réelle et authentique.	Les tâches ne sont pas ancrées dans un contexte social et ne relèvent pas d'un caractère authentique à la vie réelle. ✓
La réalisation des tâches a un produit final et des objectifs clairs à atteindre.	La réalisation des tâches n'a pas de produit final et ses objectifs ne sont pas clairs. ✓
Le produit final est explicité en début de tâche et les consignes sont claires.	Le produit final n'est pas explicité (ou il n'y pas de produit final) et les consignes ne sont pas ou sont peu claires. ✓
L'enseignant.e accueille cordialement ses élèves, les salue, leur sourit et connaît leurs prénoms : il/elle installe un climat de confiance. ✓	L'enseignant.e accueille froidement ses élèves, les salue sans les regarder ou ne les salue pas, ne sourit pas, ne connaît pas tous les prénoms de ses élèves.
L'enseignant.e adopte une posture d'accompagnement lors des activités et se positionne comme personne-ressource auprès de ses élèves. ✓	L'enseignant.e n'adopte pas de posture d'accompagnement lors des activités et ne se positionne pas comme personne-ressource auprès de ses élèves.
L'enseignant.e circule dans la classe pour apporter son aide et faciliter les apprentissages. ✓	L'enseignant.e reste à son bureau ou dans un coin de la classe et n'aide pas ses élèves dans leur apprentissage lors des activités.

salle de classe en îlots

Notes :

- distribution de tests qui ont été faits : si contestation au qt? alors possibilité d'aller la voir à la fin du cours (elle propose).
- réactivation/recap des infos à l'oral en plénière
- rituel : date (élève la dit à l'oral et prof l'écrit au tableau)
- projection d'une image : les élèves doivent la décrire (qt? de la prof pour animés) en plénière, elle note du ver au tableau, puis enlève la projection et note une TE (7 lignes) écrite au tableau que les élèves doivent recopier → classe très très silencieuse
- projection d'un extrait de tx : lui à voix haute par la prof (lève les ph de ver) puis pose 2 qt? sur le tx, ils ont 2 mins pour y réfléchir / elle écrit au tableau car à recopier
 - ↳ ils doivent discuter de leurs réponses et se mettre d'accord puis mise en commun orale en plénière
 - ↳ prof écrit une réponse au tableau et ils prennent note
- elle seule ouvre la porte : les élèves doivent demander en anglais puis chacun à tour de rôle un mot du cours / de la thématique pour soche.

Remarque = un grand nombre d'élèves (je dirais plus de la moitié) n'ont pas pris la parole de tout le cours.

Méthodologie ou approche appliquée :

- la Perspective Actionnelle
- certaines caractéristiques de la Perspective Actionnelle
- autre méthodologie ou approche :

Annexe V**Retranscription de l'entretien avec Madame F. - 22 minutes****Présentation du sujet de recherches et brève explication de l'entretien. Précisions sur l'anonymat. Demande d'enregistrement.**

«

- **Intervieweur** : Depuis combien de temps enseignes-tu l'anglais ?
- **Enseignante** : Année de stage incluse ?
- **Oui pourquoi pas.**
- Année de stage incluse, depuis 22 ans bientôt.
- **Et est-ce que tu pourrais me parler en règle générale de la motivation des élèves dans ta discipline, donc en anglais ?**
- Variable. En fonction des élèves forcément. Comme je te disais, donc section européenne normalement ils savent pourquoi ils sont en section européenne, donc ceux-là ils sont ultra, enfin, ultra motivés, ils sont motivés, de fait, parce qu'ils ont vraiment fait un choix et que c'est l'anglais qui leur plaît, donc ils ont envie de communiquer et d'échanger. Pour les classes non européennes, très variable parce qu'on va avoir des élèves effectivement qui font du sens, d'abord qui aiment la langue, qui s'y intéressent, qui ont envie de communiquer dans une langue étrangère et qui ont potentiellement peut-être aussi des objectifs derrière, des études ou autre et ils savent qu'ils vont en avoir besoin. Et puis ça c'est un petit nombre, j'allais dire, il y a ceux qui suivent parce que ça fait parti des cours et qu'il y a pas le choix, il faut y aller, et puis il y a ceux pour qui il y a aucun sens à être là, qui n'ont aucun intérêt. Donc ça c'est beaucoup plus difficile à retrouver de la motivation, à leur donner effectivement envie malgré tout d'apprendre un petit peu quelque chose. Voilà. Moi, mon objectif c'est, j'essaie en tous cas, c'est que même ceux-là qui sont complètement...qui n'ont pas d'intérêt du tout en début d'année, leur donner, leur trouver à un moment donné quelque chose pour qu'ils s'accrochent un petit peu et qu'en fin d'année ils soient heureux d'avoir au moins fait quelque chose.
- **D'accord.**
- Ça c'est mon point de vue. Je sais pas si ça fonctionne. (rires)
- **Et ce serait, enfin, c'est quel genre de choses généralement ?**

- Que je vais donner un petit peu ?
- **Oui. Ça va être un sujet, ça va être...?**
- Alors, ça peut être une thématique, effectivement, où je discute avec eux, de savoir quelles sont les thématiques qui les intéressent, mais bon là aussi, il y a...sur 30 élèves, il peut y avoir 30 sujets différents qui les intéressent. Cette année, je l'ai déjà fait aussi d'autres années, j'ai mis en place un club lecture par exemple. Donc on prend un quart d'heure, vingt minutes tous les vendredis dernière heure de cours, on se pose, ils ont des ouvrages, enfin il y a des livres à disposition et l'idée c'est qu'ils suivent le même livre pendant trois, quatre, cinq, six semaines, donc ils le lisent du coup par petit bout mais voilà. Et ils s'accrochent, avec des livres de différents niveaux ce qui permet effectivement, et ça marche plutôt bien, même des élèves qui ont un tout petit tout petit niveau. Il y a des livres qui sont abordables, qui sont au niveau A1, voire des livres, on a la collection *Tip Tongue*, qui doit exister aussi en allemand...certainement (rires), mais je te le dis parce que même les documentalistes connaissaient pas.
- **Ah faut que je regarde alors !**
- C'est une collection en fait où le livre souvent commence en français, les premières pages et au fur et à mesure l'anglais est introduit.
- **OK, c'est intéressant.**
- Donc ça peut paraître bizarre mais en fait, ça met énormément en confiance parce qu'ils comprennent l'histoire, ils s'accrochent à l'histoire et puis forcément, petit à petit voilà. Et c'est bien fait, c'est ce genre de formes de...par exemple un élève français qui part en voyage scolaire à Londres, qui va aller dans la famille, le copain essaie de lui traduire, donc voilà donc au départ voilà on a accès aux pensées en fait du personnage en français et puis il entend la phrase par exemple qui lui est dite en anglais et donc lui il la traduit dans sa tête. Voilà donc c'est souvent...donc en fait c'est assez naturel finalement la manière dont c'est présenté et ça, ça fonctionne bien. Et ça, je me rends compte que pour des élèves, notamment qui sont en difficulté, ça fonctionne plutôt pas mal en fait. Et qui sont enfin en difficulté ou pas motivés...c'est faire de l'anglais sans faire de l'anglais quoi, c'est différent.
- **Ok, donc ça les intéresse plus, ça les...?**
- Bah oui...là cette année j'en ai pas un qui ne lit pas donc (rires) c'est...ils lisent tous ! Aussi parce que bon, je leur dis que c'était aussi un temps calme, un temps aussi où on se pose. Mais ils sont tous en train de lire et comme je note, de façon assez ponctuelle mais quand

même régulière, où est-ce qu'ils en sont dans le livre et qu'on a aussi des moments de pause où ils racontent aux autres ce qu'ils ont compris de leur livre, voilà il y a de l'intérêt, il y a du partage donc ça a l'air de fonctionner. Donc les thématiques, la lecture... Chose aussi que j'ai pu faire autrefois, du théâtre, donc voilà. Axer sur une autre activité en fait, qui soit pas classique de on regarde une image, un texte, on analyse, ça ou une vidéo. Voilà, passer sur d'autres d'activités. Ça permet, le théâtre notamment, moi je me suis rendue compte que pour ceux qui avaient des difficultés d'expression ou qui étaient pas...qui étaient assez timides et réservés, bah c'est entre guillemets plus facile parce que ce ne sont pas leurs propres mots, s'approprier un texte, même minime...voilà. Et puis il y a le côté valorisant et réconfortant, j'allais dire, à la fin de se dire « bon voilà j'ai réussi à apprendre mes dix lignes en anglais », d'avoir travaillé la prononciation et de pouvoir le dire devant tout le monde. Donc ça, ça fonctionne bien.

- **Oui, il y a la satisfaction.**
- C'est ça.
- **Et est-ce que tu penses que les élèves sont plus motivés dans d'autres disciplines, que pour l'anglais ou pas ? Car t'as dit que c'était très variable en anglais avec tes élèves.**
- Tout à fait.
- **Et est-ce que tu penses qu'ils sont plus motivés dans d'autres disciplines, que dans les langues étrangères en règle générale ?**
- (blanc) Ça, j'ai pas la réponse.
- **Tu saurais pas dire ?**
- Non, ça franchement, je saurais pas dire. Je pense que ça dépend vraiment de chaque élève. Il y en a pour qui c'est important, pour qui c'est intéressant et puis il y en a pour qui ça marche pas du tout mais après est-ce que du coup, enfin je veux dire, est-ce que si c'est pas l'anglais, l'allemand, l'espagnol qui les intéressent, est-ce que il y a une autre matière qui les intéresse ou est-ce que c'est l'école en général qui les démotive...ça, ça va être très très variable, je pense aussi.
- **D'accord, OK. Et est-ce qu'il y a des signes qui te permettent de constater la motivation ou au contraire la démotivation de tes élèves ?**
- Démotivation...
- **Ou motivation !**

- Oui, oui, nan, nan, j'entends bien mais je commence par le négatif ! (rires) Je te dirais après pour la motivation ! Alors démotivation, oui quand il y a un élève qui somnole en cours et que c'est répétitif, voilà. Un élève qui effectivement n'intervient jamais, même quand je le sollicite, voilà qui...j'allais dire on voit, qui s'accroche pas du tout, qui trouve pas de sens, pas d'intérêt. Voilà c'est ça, moi les signes ça va être ça... C'est...le regard un peu vide et absent enfin...bon...quand c'est une fois, ça peut être de la fatigue, deux fois ça commence, trois fois, quatre fois là oui, si ça installe c'est clairement qu'il y a de la démotivation. En général, j'essaie de pas la laisser trop s'installer, c'est-à-dire que je sais assez aller les chercher, ce qui n'aiment pas (rires), mais voilà aller les chercher en classe ou aller les chercher en dehors, c'est-à-dire que à la fin du cours, leur demander de venir, discuter, essayer de voilà de trouver ce qui cloche, ce qui va pas et essayer de leur donner un petit objectif à atteindre, voilà, pour leur remettre un peu le pied à l'étrier ou les mettre un peu là dedans, leur donner la possibilité aussi alors...quand il y a beaucoup de timidité, de réserve ou de... Pour le passage à l'oral, parce que quand même pour les langues, le passage à l'oral c'est quelque chose de pff pas toujours évident. Ça je le fais aussi depuis pas mal d'années, leur permettre de passer devant la classe, parce que l'évaluation par exemple se fait devant la classe, mais si vraiment ça bloque trop ou c'est trop difficile, de le faire soit juste avec moi, soit avec un petit groupe de copains avec lesquels ils sont en confiance. Donc bah alors ça c'est sur le temps en dehors des cours hein, c'est du temps perso mais voilà on prend un quart d'heure, vingt minutes. Ils ont deux, trois copains quand même parce que, à un moment donné, je trouve que c'est important de passer à l'oral devant d'autres et pas juste devant le prof. De s'entraîner aussi à prendre sur soi, il y a plein de choses à apprendre là dessus. Voilà donc ça c'est pour essayer de les motiver. Après, du côté quand ils sont motivés comment est-ce que je le vois...bah le dynamisme de la classe, l'ambiance de la classe, c'est vrai que ça joue... Une classe qui reste ultra silencieuse tout le temps bah...c'est pas bon signe (rires) surtout en langue mais voilà. Le fait qu'il y ait quand même des élèves qui répondent, ça joue. Le fait effectivement, alors on parlait des îlots tout à l'heure, mais c'est vrai que les îlots ont cet avantage là aussi, c'est que, et ça moi je laisse faire, ils peuvent s'entraider beaucoup plus que quand ils sont en rang d'oignons. Ils s'entraident, alors parfois c'est gênant et puis parfois je l'indique, je leur dis, voilà travaillez à trois, à quatre, essayer de trouver une réponse commune, comme ce qu'on a pu faire par exemple tout à l'heure tu vois. Ils travaillent individuellement, puis après ils mettent ensemble et ils donnent la réponse du

groupe. Et ça me permet d'aller chercher là encore des élèves qui d'habitude n'interviennent pas beaucoup mais ils sont pas tout seuls à avoir trouvé leur réponse, donc c'est plus motivant, j'espère en tout cas. En tout cas, ça donne un petit coup supplémentaire de confiance en soi mais voilà. Ouais la motivation, les réactions aussi... Alors, j'allais dire moi, c'est en dehors du cours mais pour moi ça participe à ce qu'ils sont motivés pour parler anglais ou pas. Le fait que quand ils me croisent dans les couloirs, ils me disent bonjour en anglais par exemple. Alors c'est vrai que moi spontanément je vais dire bonjour en anglais, mais que eux, d'eux-mêmes ou qu'ils répondent en anglais, je me dis que c'est quelque part, il y a un minimum un attrait pour la langue.

- **D'accord, OK.**
- Ou quand ils viennent me parler de sujets en dehors en me disant « madame j'ai vu telle série, qu'est-ce que vous en pensez, je l'ai vu en anglais... » Voilà ça, ça fait plaisir, oui oui, ils s'accrochent.
- **D'accord. Donc je voulais demander si t'avais déjà ressenti du coup un manque d'investissement chez les élèves mais lors des activités en classe, mais bon je pense que tu y as à peu près répondu, sauf si tu veux rajouter quelques chose ?**
- Non, non.
- **Et du coup t'en as déjà évoquées mais est-ce que tu as des stratégies particulières en plus de ce que t'as déjà dit pour remédier à ce manque de motivation en classe, en règle générale ?**
- Je pense que, de mon côté, ce qui est le plus...je veux dire ce que je travaille le plus c'est la relation. L'inter-relationnel avec l'élève. Donc que ce soit en cours, aller le voir, aller voir l'élève qui, voilà je sens qui s'accroche plus trop, essayer de prendre quelques minutes, parfois il suffit de ces quelques minutes pour le remettre dans l'activité. Et quand ça marche pas ou que ça fonctionne pas, que je sens bien qu'à un moment ça ne fait plus effet. Ouais ça m'arrive quand même assez fréquemment de leur demander de rester, de discuter avec eux à la fin et de leur donner, encore une fois comme je disais, un objectif. Voilà je te donne l'objectif sur les deux, trois cours suivants, je voudrais t'entendre une fois dans le cours, une phrase, un mot, quelque chose quoi. Et j'essaie d'être vigilante à maintenir entre guillemets cette promesse parce que c'est une sorte de contrat qu'on établit quoi. Et je m'y engage aussi de mon côté, c'est-à-dire que c'est pas le tout, c'est aussi aller...être attentif si jamais il intervient ou si jamais il lève la main, ne pas passer à côté quoi. Oui on a vite fait,

malheureusement, de passer, voilà il y en a un qui a levé la main et parfois enfin justement, ça c'est aussi le fait de discuter avec eux en dehors, entre ce qu'on ressent nous en tant que prof sur une ambiance de classe et ce que chaque élève peut ressentir de sa propre place, parfois on passe à côté de certaines choses. Et il m'est arrivé et ça nous arrive tous, du coup de discuter avec l'élève, de dire « bah oui mais t'interviens pas beaucoup, tu participes pas » et l'élève de me dire « bah pourtant je lève la main et vous ne m'interro... vous ne m'interrogez jamais ». Donc comme quoi voilà, c'est pour ça que pour moi c'est important pour aller retrouver la motivation de l'élève de m'assurer effectivement d'où est-ce qu'il en est quoi. Est-ce que c'est vraiment un manque complet d'intérêt, et ça c'est pas facile du coup à aller retravailler. Est-ce que c'est de la motivation qui s'est...enfin il y avait peut-être un peu de motivation et puis ça s'est vite dégradé. Alors parce que les notes ne sont pas bonnes, parce que justement, il a le sentiment que je l'interroge jamais ou que quand je l'interroge, c'est pour finalement que ce soit pas une bonne réponse, comme il disent. Voilà donc...autre chose moi à l'oral notamment, je suis pas à deux cent pourcents exigeante sur la correction de la grammaire. De la prononciation, si, j'essaie, mais parfois je laisse couler, je laisse filer, pourquoi, parce que si le message passe, comme je leur dis, c'est déjà bien. Parce qu'après tout quand on communique avec quelqu'un qui est étranger, la personne elle va pas forcément bien parler, si le message est passé, eh bien finalement on a obtenu ce qu'on voulait.

– **Il y a eu communication.**

– Il y a eu communication. Après, sur les élèves qui sont déjà à l'aise, oui je vais aller les corriger, leur demander de prononcer correctement ou de corriger leurs fautes de grammaire etc. Pour des élèves qui sont plus fragiles, au départ, déjà je vais valoriser le fait qu'ils prennent la parole et qu'ils participent. Voilà. Je vais pas aller systématiquement leur dire « non mais non on dit pas ça comme ça. » Parce qu'en plus dans une conversation...nor... normale entre guillemets...

– **De la vie de tous les jours.**

– De la vie de tous les jours, on est pas tout le temps en train de reprendre la personne en face pour lui dire « bah non c'est pas comme ça que ça se dit. »

– **Heureusement !**

– Bah oui parce que sinon ça bloque et ça démotive. Voilà. Donc voilà tout ça, ça fait partie des petites choses effectivement que je vais mettre en place entre guillemets.

- **D'accord. Et alors à quelle méthodologie ou approche est-ce que t'as recours...**
- Aaaah (rires)
- **...dans tes cours, dans tes séquences, quelle approche, quelle méthodologie tu mets en place et pour quelles raisons est-ce que tu utilises cette approche ou cette méthodologie ?**
- Je sais pas du tout si j'ai une méthodologie ou une approche spécifique. (rires)
- **D'accord.**
- J'allais dire mes cours de théorie, de méthodologie sont très très loin, en 22 ans. Je pense que ma pratique a changé en 22 ans. Dans le sens où justement c'était très théorique et très structuré à un moment donné, au début en tout cas. Je pense qu'aujourd'hui je suis plus alors...ma méthodologie de façon assez, allez... Je vais dire que j'ai voilà...j'ai des documents, j'ai une tâche finale, j'ai des tâches intermédiaires, voilà, ça peut parler un peu en terme de méthodologie. J'essaie de varier les documents, j'essaie de varier les compétences qu'on va avoir en classe etc, qu'ils vont travailler, que ce soit donc l'expression orale, expression écrite, lecture donc compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral. J'essaie, oui, d'accentuer dans la séquence, en fonction de la tâche finale si c'est un oral ou un écrit, d'avoir plus du coup de l'oral ou de l'écrit pendant la séquence mais pas que. Et puis voilà et puis les mettre dans quelque chose qui soit un peu de l'action. Je crois qu'il y a une démarche actionnelle qui a...mais ça c'est des choses qui me parlaient quand j'étais plus jeune, voilà. Après je n'ai pas de...je suis convaincue qu'il y a forcément des théoriciens, des pédagogues là dedans mais j'ai vraiment lâché prise là-dessus.
- **OK, mais alors qu'est-ce que ça t'a apporté professionnellement ou pédagogiquement le fait d'évoluer comme ça dans tes pratiques ?**
- Bah de m'adapter aux élèves. De m'adapter à mes classes en fait, au public que j'avais, et non pas à une classe type, idéale, qui n'existe pas (rires) ou très peu. Ouais de m'adapter finalement à mes élèves, donc, enfin aux élèves que j'avais en face de moi. Alors, de fait la classe de Seconde ne ressemble pas à ma classe de BTS ou à ma classe de Terminal. Et ma classe de section européenne Terminal ne ressemble pas à ma classe de STMG ou de ST2S. Et donc je ne fais effectivement pas les mêmes choses et je pense que je ne travaille effectivement pas exactement de la même manière. Sur les STMG par exemple et les ST2S, je suis beaucoup plus sur des tâches courtes, des documents courts et des objectifs courts. Donc c'est presque, j'allais dire, une heure un objectif à la fin de l'heure, de façon très

concrète, parce que c'est des élèves, c'est des classes qui ont besoin généralement effectivement d'avoir de l'immédiateté, il faut que ce soit quasiment tout de suite quoi. Une séquence sur du long terme on fait hein, mais il faut que dans chaque séquence ce soit...on a...en plus on les a que deux heures dans la semaine donc c'est très rapide mais c'est vraiment un document une heure. Je peux pas me permettre d'avoir un document que je vais étudier sur deux trois heures et approfondir entre guillemets vraiment le document. STMG, ST2S, c'est un document une heure quasiment.

- **OK, et quand tu dis objectif par séance, à chaque séance, c'est quoi l'objectif à atteindre ? C'est comme un petit projet, une tâche, une activité ?**
- Ça peut, ouais plutôt une activité ou une tâche, ça peut être un petit projet, ça peut être à la fin de l'heure il faut...alors sur les STMG voilà, ça peut être un flyer. Voilà il y a deux documents, analyse de document assez rapide et brève, constructive et hop en îlots, un petit flyer à me rendre. Bon, il y a pas à chaque fois à me rendre quelque chose, mais c'est vrai que c'est très segmenté. Si je fais ça avec mes Terminales européennes, ah ils vont y prendre aussi plaisir certainement et du goût mais on va pas aller loin quoi. On va pas aller assez loin dans l'étude des documents etc, or les attendus du coup de cette classe-là, le niveau attendu en fin de Terminale section euro, il est quand même plus élevé. Donc je vais me permettre effectivement de...enfin on va travailler sur un document, notamment sur un document texte par exemple, on peut tout à fait y retourner l'heure suivante c'est pas gênant. C'est pas le même profil de classe, c'est pas le même profil d'élève, effectivement ils vont être capables entre guillemets, ou en tout cas c'est dans leurs cordes, dans leurs compétences, de dire bon bah on a pas fini le document on reprend la semaine prochaine. C'est pas la même chose avec d'autres classes. Et donc de fait, d'adapter ma pratique aux profils d'élèves que j'avais en face de moi, ou du moins d'essayer d'adapter, c'est beaucoup plus confortable, je pense, que si j'avais un cadre identique à chacune de mes classes, je pense que ce serait plus dur, pour moi comme pour eux. (rires)
- **D'accord, et donc du coup avec cette adaptation de tes pratiques en fonction de la classe, est-ce que tu constates, donc dans le comportement de tes élèves, plus de motivation du coup ? En fonction de cette adaptation ?**
- Ah bah je...enfin j'espère oui. (rires)
- **Que si t'avais la même pratique partout quoi ?**
- Ouais...je pense oui...quand même...ouais, ouais. Je pense que ça permet d'avoir à chacun,

de trouver un peu sa place en tout cas.

- **D'accord, OK. Et donc t'as mentionné tout à l'heure l'approche actionnelle. Qu'est-ce que tu connais de...est-ce que tu connais cette approche ?**
- J'ai des vagues souvenirs, tu vois, c'est vraiment en le disant, tu vois c'est vraiment des vagues souvenirs. De mettre l'élève dans l'action, de le mettre au centre de son projet, voilà ça c'est des choses qui me reviennent. Ouais, vraiment de pas être dans le...enfin moi j'arrive pas entre guillemets à être juste un distributeur de savoirs, tu vois, de mon côté. C'est-à-dire que, je caricature hein, mais le prof type cours magistral fac, ça m'était moi insupportable en tant qu'élève, donc c'est clairement pas du tout ce que j'ai eu envie de reproduire quand je suis arrivée et quand j'ai commencé à être prof. Et c'est toujours pas ce que j'ai envie de reproduire. Même si, de fait, c'est moi qui apporte les documents etc mais c'est quand même, j'ose espérer qu'il y a un peu d'interaction et un peu de réaction. Et il m'arrive assez fréquemment, entre guillemets, d'improviser. C'est-à-dire que j'ai ma trame, je sais où je voudrais entre guillemets aller mais si, alors là ça s'est pas fait aujourd'hui, mais au dernier cours par exemple, on a abordé la comparaison parce que j'avais pas du tout envisagé que la comparaison puisse être nécessaire à ce moment-là du cours. Sauf que de fait, dans le document, c'était pas clair. Dans le document du coup il y avait pas de comparatif mais quand les élèves ont commenté et analysé le document, ça a commencé à émerger. Et ils ont eu besoin finalement de cet outil, qu'ils maîtrisent plus ou moins. Bon bah je me suis dit OK stop, on s'arrête, petit point de grammaire, et c'était pas du tout, entre guillemets, prévu dans mon déroulé de cours.
- **D'accord, parce que d'habitude tu prévois tes points de grammaire ?**
- J'ai des grandes lignes. J'ai des grandes lignes mais elles sont complètement malléables. C'est pour ça que j'ai pas de...enfin je sais pas si t'as vu mais j'ai pas de document sous les yeux. J'ai quelques lignes directrices...moi sur ma...parce que je suis sur mes documents en ligne, mais je n'arrive pas à construire un cours, il y a des gens qui font ça très très bien, tu vois avec l'objectif de grammaire, l'objectif de vocabulaire, l'objectif culturel etc alors ça moi j'ai essayé, ça me convient pas. Dans ma pratique, du tout ça me convient pas. Donc j'ai des grandes lignes, comme j'ai dit, mais après quand je dis que j'essaie d'être en interaction, c'est que eux soient en interaction mais moi aussi. C'est-à-dire qu'effectivement, bah si là à ce moment-là de la classe je me dis ah ça ça coince et qu'ils en ont besoin, bah je leur donne maintenant quoi.

- **Donc c'est plutôt ponctuel, c'est quand ils en ont besoin t'abordes le point...**
- Alors je peux avoir un point de grammaire d'envisagé, de prévu. Ça m'empêche pas d'avoir quelque chose, voilà, d'avoir dans ma séquence ou dans ma séance, d'avoir envisagé un point. Mais si au cours d'une séance, effectivement il y a un point de grammaire qui surgit et que moi j'avais pas anticipé dessus...bon bah on s'arrête dans ce que moi j'avais envisagé, mais eux ne le savent pas, c'est pas grave. J'essaie de leur donner à ce moment-là l'outil quand ils en ont besoin. Surtout si moi j'y avais pas pensé avant.
- **OK. Donc pour résumer ce que tu viens de dire, ça englobe les raisons pour lesquelles tu n'utilises pas cette approche actionnelle, parce que ça te convient pas et que tu t'y retrouves pas ?**
- Bah je pense que je mélange un peu quoi, c'est-à-dire qu'il y a de l'actionnel sans être à deux cent pourcents de l'actionnel mais voilà c'est...et en tout cas certainement pas du frontal. Pas du « je donne un savoir, vous prenez note et basta et vous n'avez rien à dire quoi », tu vois. J'essaie quand même de réagir par rapport à ce que eux...ce dont eux...et donc pour moi ça c'est de l'actionnel quand même, de réagir par rapport à ce dont eux ont besoin. Je sais pas si c'est comme ça que ça s'appelle mais...(rires).
- **OK bon bah merci beaucoup. Je pense qu'on a fini notre entretien.**
- Je t'en prie. »

Annexe VI**Grille d'observation d'une séance de Madame L.**

Date : 25.11.2022

Enseignant.e observé.e : Madame L. - Anglais

Classe observée : Terminales spécialité Monde contemporain

Caractéristiques de la Perspective Actionnelle favorables à la motivation des élèves en classe de langues	Caractéristiques contraires à la Perspective Actionnelle et défavorables à la motivation des élèves en classe de langues
L'élève est apprenant-usager : il utilise la langue-cible lors de toutes les tâches proposées. ✓	L'élève est apprenant mais rarement usager : il n'utilise pas toujours la langue-cible dans les tâches proposées.
La langue-cible est utilisée comme moyen de communication : le fonctionnement de la langue est étudié seulement lorsque cela est nécessaire et afin d'apporter du sens. ✓	La langue-cible est utilisée comme objet d'étude : l'étude du fonctionnement de la langue intervient en premier lieu sans que cela soit infailliblement nécessaire.
L'élève est acteur social, il est situé dans l'agir et doit par conséquent faire des choix lors des tâches, ce qui favorise son autonomie. ✓	L'élève est spectateur et n'effectue aucun ou très peu de choix lors des tâches dans lesquelles il bénéficie de peu voire d'aucune autonomie.
Les tâches sont ancrées dans un contexte social qui rend compte d'une dimension réelle et authentique. ✓	Les tâches ne sont pas ancrées dans un contexte social et ne relèvent pas d'un caractère authentique à la vie réelle.
La réalisation des tâches a un produit final et des objectifs clairs à atteindre. ✓	La réalisation des tâches n'a pas de produit final et ses objectifs ne sont pas clairs.
Le produit final est explicité en début de tâche et les consignes sont claires. ✓	Le produit final n'est pas explicité (ou il n'y pas de produit final) et les consignes ne sont pas ou sont peu claires.
L'enseignant.e accueille cordialement ses élèves, les salue, leur sourit et connaît leurs prénoms : il/elle installe un climat de confiance. ✓	L'enseignant.e accueille froidement ses élèves, les salue sans les regarder ou ne les salue pas, ne sourit pas, ne connaît pas tous les prénoms de ses élèves.
L'enseignant.e adopte une posture d'accompagnement lors des activités et se positionne comme personne-ressource auprès de ses élèves. ✓	L'enseignant.e n'adopte pas de posture d'accompagnement lors des activités et ne se positionne pas comme personne-ressource auprès de ses élèves.
L'enseignant.e circule dans la classe pour apporter son aide et faciliter les apprentissages. ✓	L'enseignant.e reste à son bureau ou dans un coin de la classe et n'aide pas ses élèves dans leur apprentissage lors des activités.

Notes :

- Consignes = 20 mins au CDI ; scanner QR codes sur les affiches / travaux faits préalablement (ce sont des audioguides) → full autonomie : "read", "explore"
- => activité pour promote the exhibition, article to write
 ↳ a paragraph to convince the schoolmates to come and visit. "got to be convincing"
- titel = How do megacities deal with climate change?
 (un élève a demandé cb de lignes → 15-20 lines)
- => newspaper article but also promotion article but without personal opinion
- prof = "groupe assez hétérogène contrairement aux élèves eux-mêmes par exemple"

Méthodologie ou approche appliquée :

- la Perspective Actionnelle
- certaines caractéristiques de la Perspective Actionnelle
- autre méthodologie ou approche :

Annexe VII**Retranscription de l'entretien avec Madame L. - 38 minutes****Présentation du sujet de recherches et brève explication de l'entretien. Précisions sur l'anonymat. Demande d'enregistrement.**

«

- **Intervieweur** : Depuis combien de temps est-ce que tu enseignes l'anglais ?
- **Enseignante** : J'ai eu mon CAPES en 2001.
- **D'accord. Et est-ce que tu pourrais me parler en règle générale de la motivation de tes élèves en cours ?**
- J'ai remarqué une motivation depuis qu'il y a un accès à Netflix, les réseaux sociaux, les élèves regardent plus souvent en fait des vidéos, des documents authentiques en anglais qu'ils ne regardaient pas, qu'ils n'écoutaient pas avant donc j'ai remarqué une motivation par rapport vraiment à ce, aux applications TikTok etc, les vidéos qu'ils regardent. Et ça, ça a vraiment été un tournant on va dire il y a une dizaine d'années à peu près. Entre mon début de carrière et puis les années 2010, il y a eu, j'ai vu ce changement là d'élèves qui même si les parents n'étaient pas anglophones, des jeunes gens qui sont devenus bilingues très rapidement grâce justement aux vidéos qu'ils regardaient, aux plate-formes de séries qu'ils regardaient en VO avec un accent vraiment très très bon. Donc la motivation a pu venir de là. Et puis bien sûr, on a toujours des élèves qui malheureusement ont des difficultés en langues depuis le collège, parce que maintenant je suis en lycée et quand on accumule des lacunes dès les premières classes. Après remonter au lycée quatre ans, cinq ans de lacunes, c'est très très difficile. Dans ces cas là, malheureusement, ils sont largués et ne font plus d'efforts pour reprendre les bases, juste reprendre des bases grammaticales, même si on leur donne des liens vers des sites, même si on les met en entraînement, en labo de langues, malheureusement il n'arrivent pas forcément à accrocher les wagons. Don on peut les raccrocher aussi avec des projets, les motiver avec des travaux de groupe et ça j'avoue que le fait de travailler en îlot, le fait de proposer des activités vidéos, le fait de proposer des recherches en ligne, on arrive quand même à raccrocher un certain nombre d'élèves mais on ne peut jamais raccrocher tout le monde malheureusement.
- **C'est compliqué. Il y a une grande diversité aussi qui fait que tout le monde ne peut**

pas s'intéresser pour les mêmes choses.

- Ce qui est normal de toute façon ! Après, moi je pense que, à travers les différents supports, les différentes activités, il n'y a rien de plus démotivant on dirait que de faire des exercices de grammaire les uns après les autres, de faire des compréhensions de texte, exercice tant page tant. C'est fini, c'est terminé ça, pour des langues, c'est hors de question. Alors, ponctuellement évidemment oui, on fait, mais c'est pas comme ça qu'on motive les élèves. On motive les élèves autour de sujets, autour de thèmes. Ça, pour ça, le programme de lycée est vraiment bien parce qu'il est suffisamment large pour nous permettre justement d'être un peu plus créatifs et d'utiliser tous les supports possibles.
- **C'est sûr, d'aborder beaucoup de sujets. Tu parlais de l'essor des réseaux sociaux, Netflix tout ça. Est-ce que ça les a fait s'impliquer davantage dans les cours d'anglais ou t'as juste remarqué en fait qu'ils avaient un meilleur niveau d'anglais parce que dû peut-être à leur visionnage ou aussi en cours ils étaient plus impliqués ?**
- Oui en cours ils sont plus impliqués dans leur participation orale, ils ont plus confiance en eux et donc ils vont pouvoir lever la main et être moins sur la défensive quand on les interroge.
- **D'accord, OK. Et est-ce que tu penses ou est-ce que t'as pu remarquer, je sais pas si t'as été ou si t'es « pp », que les élèves puissent être plus motivés dans d'autres matières que dans les langues étrangères ?**
- Alors c'est pas de la motivation, c'est de la pression qu'ils se mettent sur les matières scientifiques. On va dire les enseignements de maths surtout, physique, sont ceux qui leur donnent le plus d'angoisses. En éco, ils apprécient énormément ça, je les trouve très motivés par les sciences éco. Je les trouve moins motivés sur les questions philosophie, littérature etc. L'idée c'est de voir ce qu'ils vont pouvoir en faire dans leurs études supérieures après et donc je pense que déjà dans leur tête ils font le lien de est-ce que ça me servira ou pas.
- **Donc ils cherchent toujours l'utilité dans la discipline.**
- L'avantage des langues vivantes c'est que ça servira toujours, même dans la vie privée ça sert toujours.
- **Oui, c'est quand même un outil de communication. Est-ce que t'as déjà remarqué des signes qui te permettent de constater la motivation ou la démotivation de tes élèves en cours ? Des signes concrets ?**
- Signes concrets c'est quand le travail n'est pas fait. Donc quand le travail n'est pas fait, c'est

une démotivation déjà. J'ai des élèves aussi qui ont d'autres soucis d'ordre privé qui font que ça va être effectivement que le scolaire va passer en second plan parce que c'est terrible de le dire mais parfois il y a des parents qui ont des maladies graves, qui sont en phase terminale d'un cancer. Dans ces cas là, c'est un peu délicat de leur dire « t'as pas fait l'exercice 3 page 7 ». Donc effectivement, bon, on a aussi des jeunes gens qui travaillent, ils sont en lycée maintenant donc ils peuvent avoir des petits jobs pour aider ponctuellement une maman solo à boucler les fins de mois. On a beaucoup, on va dire parce que notre lycée a une caractéristique particulière de quartier, on a des choses que peut-être tu trouveras moins en lycée de centre ville où l'autonomie financière n'est pas forcément le sujet numéro un. Après, quand un parent malheureusement est malade, ça c'est peu importe le milieu social. C'est évident que l'enfant est forcément impacté par les soucis médicaux qui sont liés à la situation. Démotivation quand évidemment le niveau est trop élevé par rapport aux leurs. C'est vrai que nous on arrive en Terminal on attend en langues un niveau B2. Quand leur niveau est à peine A2, c'est-à-dire un niveau de collège, évidemment la marche est tellement haute qu'ils voient même pas par quel bout commencer pour essayer de combler les lacunes. Et même si on leur dit « bah voilà, ça c'est le vocabulaire de la leçon. Au moins, sur le vocabulaire de la leçon, tu peux apprendre en temps et en heure. » Et d'apprendre des mots de vocabulaire pour eux, ça fait pas de sens.

- **Bah oui, s'ils peuvent pas les utiliser après, d'accord, donc ils sont plutôt en décrochage au final.**
- Donc en fait, c'est voilà, démotivation décrochage, pour moi ça va quand même ensemble.
- **Donc si je comprends bien, tu dirais que les élèves qui sont le moins motivés, en fait ce sont ceux qui ont un niveau qui s'écarte de celui de la classe ou de celui attendu. Les élèves qui sont le plus faibles sont ceux qui sont le moins motivés ?**
- Je préférerais ta formule précédente « qui s'éloigne du niveau de la classe », c'est-à-dire que c'est dans un sens comme dans l'autre. C'est-à-dire que l'on a aussi des élèves bilingues, soit de naissance, soit avec Netflix comme on l'a vu tout à l'heure et là ils trouvent que le niveau de la classe est tellement bas qu'ils s'ennuient. Donc on se retrouve toujours avec cette histoire de pédagogie différenciée, jusqu'où on va dans la différenciation. Dans ces cas là, il faut effectivement donner à manger à tout le monde. C'est plus facile de raccrocher quelqu'un qui est bilingue et qui s'ennuie que quelqu'un qui a de trop grosses difficultés et là, quelle que soit la tâche qu'on va lui proposer, il faut évidemment commencer assez bas mais

quand même lui permettre d'augmenter le niveau. Et c'est quand il va se rendre compte qu'on lui demande de travailler plus que là parfois c'est difficile pour nous.

- **Et ça décourage.**
- Ça décourage et puis tu le sais, quand tu dois préparer un cours on va dire avec une formule A, une formule B, une formule C, c'est beaucoup plus complexe, ça demande énormément...alors c'est vrai que, quand on avance dans le temps, quand on a de l'expérience professionnelle, quand on a accès justement, une assez bonne maîtrise des outils numériques etc, on peut éventuellement proposer quelque chose de différencié. Mais sur chaque cours, c'est impossible. Ça demande beaucoup trop d'énergie mais ponctuellement c'est tout à fait faisable.
- **D'accord et donc ça, ça favorise leur motivation ?**
- S'ils se rendent compte qu'on s'intéresse à eux et surtout je crois que le pire c'est l'indifférence en fait. Les laisser pourrir au fond de la classe près du radiateur pour qu'ils aient bien chauds, je pense que c'est ça le pire et c'est vrai que j'ai beaucoup de chance : j'ai peu de classes à 35 mais c'est tellement facile de se noyer dans la masse quand ils sont 35. D'avoir des groupes de langue à 25, ce serait l'idéal mais parfois on a pas les moyens qui vont avec.
- **Ouais pas les moyens suffisants, c'est dommage. J'avais une question en tête et je l'ai oubliée...mais je crois que je l'ai posée finalement. D'accord. Tu m'as parlé de la différenciation, donc ce serait une de tes stratégies pour remédier à la démotivation ou au découragement de tes élèves.**
- Les travaux de groupe aussi ! On va dire l'émulation entre pairs c'est quelque chose qui fonctionne généralement très bien, mais il y a toujours des exceptions à la règle. C'était lors de ma vingtième année donc c'était il y a deux ans. J'ai été confrontée à des gens qui ne voulaient pas faire une activité qui était pourtant très sympa, qui était de faire une vidéo, une mise en scène. On était dans les textes, on était dans les clous mais un refus catégorique parce que les groupes étaient tirés au sort et les élèves qui ont posé problème entre guillemets sont des élèves qui étaient de très bonnes élèves, très scolaires et qui se disaient « mais je veux pas avoir un boulet à mes côtés qui comprend rien, qui va me ralentir dans mon travail, je veux pas partager mes connaissances ». Et ça, ça a été la seule fois où c'est arrivé. On va dire que la plupart du temps les élèves acceptent de travailler ensemble, de s'entraider, c'est la majorité des élèves. Et parfois, on a des bons éléments qui sont tellement

dans la compé' que c'était un refus de se mélanger avec des élèves moins bons qu'eux. C'est arrivé une fois dans ce lycée.

- **Est-ce que t'as d'autres stratégies en plus pour remédier à cette démotivation, est-ce que tu penses à d'autres choses ?**
- Honnêtement, à part les outils numériques donc quelques plate-formes où ils peuvent d'entraîner. Donc on a des applications aussi, je pense à *Cake*, je pense à *Elsa speak*. Donc c'est des choses qu'ils peuvent utiliser mais ça pour moi c'est de l'individualisation et c'est à eux de se mettre aussi au travail. Je peux pas être derrière eux tout le temps, c'est impossible. Et à côté de ça, ils ont d'autres matières que l'anglais, que les langues, donc c'est toujours pareil. Cette année, j'ai cette chance d'avoir les élèves de spécialité anglais. Maintenant, quand on compare avec un tronc commun, dans l'ensemble, les travaux de groupe sont super fédérateurs et vont permettre à tout le monde de progresser d'une façon ou d'autre autre. Les plus forts vont se sentir valorisés parce que justement ils contribuent à améliorer le niveau de leurs camarades et les plus faibles se disent « finalement je suis pas nul, finalement je suis capable de faire quelque chose. »
- **C'est vrai. Et puis ça crée une bonne entente aussi.**
- Alors ça c'est toujours pareil, c'est s'il y a la cohésion dans la classe et s'il y a pas de groupes on va dire qui donnent une ambiance délétère. Et ça c'est arrivé une fois dans ma carrière, bon ça va.
- **Je vais passer un peu plus sur le côté didactique de ta profession. Est-ce que t'as recours à une méthodologie ou une approche en particulier et quelles sont tes raisons de cette approche ?**
- Oh. Je dois admettre mon point faible là dessus. Je suis beaucoup moins dans la didactique depuis une bonne dizaine d'années maintenant. Donc l'approche, me semble-t-il qu'on dit actionnelle, c'est ça, c'est-à-dire qu'on met l'élève au centre de son apprentissage, on le met, c'est lui qui va...moi je suis assez dans voilà l'objectif que tout le monde doit atteindre et donnez-vous les moyens de les atteindre, quelque soit ces moyens. Donc moi je mets en place un certain nombre de documents sur lesquels ils vont pouvoir s'appuyer et l'objectif c'est d'arriver à la tâche finale. Donc dans ma vieille mémoire, pour moi c'est actionnel et avec l'élève au centre de son apprentissage. Après, je me suis rendue compte aussi qu'il y a certains moments où il faut avoir, alors c'est exceptionnel je le fais très rarement, mais ce qu'on appelle le frontal, que je n'aime pas du tout. Mais de temps en temps ils sont

demandeurs de ça, d'un peu plus de rigueur, avec quelque chose de rédigé, et ça leur fait plaisir, limite ça leur fait plaisir de ne pas être dans l'action pendant vingt minutes. Ça les rassure d'avoir entre guillemets un mini cours magistral donc ça dure vingt minutes, je fais rarement plus parce que pour moi c'est voilà, enfin s'ils ont juste les yeux ouverts et ils écoutent patiemment ce que je suis en train de leur dire, je suis pas sûre qu'ils entendent et qu'ils comprennent tous. Donc je préfère qu'ils soient en activité mais de temps en temps, d'avoir quelque chose qui est très très clair, d'ailleurs t'avais observé mon petit compte-rendu sur les droits civiques, là j'ai pris la parole et je leur ai fait une remise au point. Et je pense qu'à certains moments c'est important qu'ils aient ce cadre très strict de façon à avoir une base solide et à partir de cette base solide, on y revient, on y fait référence pour augmenter et pour les mettre eux en activité, eux en action. Je sais pas si ça répond à ta question didactique du départ.

- **Si si si c'est ça, mais alors quand tu les mets en...qu'est-ce que t'entends par quand tu les mets en action, enfin pendant les activités ? Est-ce que t'as un exemple ?**
- Imaginons que nous soyons sur une compréhension orale, donc je leur dis « vous allez repérer quelle est la source, quelle est la date, quel est le thème, quelle est éventuellement l'illustration, quelles sont vos attentes, anticipations. » Ensuite, nous avons les fameuses trois écoutes où je leur dis « dans une première écoute, vous prenez toujours en fait le temps de bien comprendre même si vous ne prenez pas note, à la rigueur c'est pas grave. Donc lors de la première écoute, vous découvrez, vous essayez de voir quel est le contexte, quel est le ton employé, est-ce qu'il est juste informatif, est-ce qu'il plutôt convaincant, est-ce qu'il est plutôt léger, humoristique. Donc essayez déjà de voir un contexte. Ensuite, est-ce que vous avez repéré certains mots clés, certains chiffres, certaines dates et donc vous notez ça au fur et à mesure voilà. » Ensuite, on fait toujours un temps de pause et donc lors de la deuxième et de la troisième écoutes, ils complètent leurs notes Ils vérifient lors de la troisième écoute si les notes sont effectivement...si ce qu'ils ont compris est bien ça ou pas. Donc c'est entre guillemets pour les bons élèves, au bout de trois écoutes, normalement on est plutôt pas mal. Ensuite, il m'est arrivé de leur dire au bout de la deuxième écoute « maintenant vous vous mettez en groupe et vous comparez vos notes. Vous essayez de voir ensemble qui a compris ci, qui a compris ça. Si vous aviez un pan manquant, si vous êtes dans un contresens, si vous êtes totalement d'accord. » Et la troisième écoute en fait sert à conforter ce que le groupe a compris. Donc ça c'est si je me rends compte effectivement que le document était difficile et

qu'il faut redescendre un petit peu. Et cette histoire encore de travailler entre pairs, ça va nous permettre, soit en binôme soit en îlot, de voir si les élèves ont compris le document ou pas. Ensuite, soit il s'agit d'une restitution donc faire un paragraphe en français de ce que vous avez compris, soit faire un paragraphe pour moi en anglais de ce que vous avez compris, soit nous avons des questions et à partir de vos notes, vous allez devoir répondre aux questions. Donc en fonction du degré de compétence du groupe que j'ai devant moi, mes exigences vont pas forcément être les mêmes. C'est évident que c'est beaucoup plus difficile en fait de « à partir de vos notes, vous répondrez aux questions » parce qu'il faut avoir des notes. Alors que de faire une restitution type bac qui était prévue pour les fameuses E3C, qui sont annulées, ça leur permettait on va dire de fournir quelque chose quand bien même ils n'avaient pas tout compris, au moins ils rendaient pas une feuille blanche. Donc ça, c'était pour un exercice de compréhension orale par exemple.

- **Et par exemple pour une tâche finale ou pour une tâche intermédiaire...?**
- Les tâches intermédiaires servent, entre guillemets pour moi, à entraîner à la tâche finale. Donc tâche intermédiaire, alors là nous sommes sur une séquence par exemple où la tâche finale est de faire un débat sur la réforme du système judiciaire américain : est-ce qu'il est nécessaire de réformer le système judiciaire américain. Ils ont eu plusieurs points de vues, donc on a le point de vue c'est une série qui s'appelle *The Innocence Files* sur Netflix justement, c'est un docu-série qui s'intéresse aux cas de plusieurs personnes qui étaient condamnées à tort mais parce qu'elles manquaient de moyens et qu'accessoirement elles étaient noires. Donc ils ont vu ça, ils ont vu des gens très riches, complètement relaxés par la justice américaine parce qu'ils pouvaient payer la caution, pouvaient se payer un très bon avocat et ça quelque soit la couleur de peau, si vous avez de l'argent vous pouvez vous en sortir. Ils ont vus aussi le fait d'être discriminé pour sa sexualité. Donc ils ont vu un certain nombre de choses et donc l'objectif c'était de discuter ensemble du système judiciaire américain. Donc de faire un point d'étape entre guillemets sur mais qu'est-ce qui nous semble juste, qu'est-ce qui nous semble pas juste et donc sans forcément être un débat entre classe mais au moins en discuter entre soi en reprenant des arguments de ce qu'on avait vu et pour chaque document. Donc il y a eu finalement plusieurs tâches intermédiaires. Ils ont ensuite regardé un débat en autonomie, donc on pouvait aussi être en distanciel. Ils avaient le lien de la vidéo de...donc c'était Kamala Harris qui est actuellement vice-présidente des États-Unis, qui était à la base *District Attorney General* donc c'est l'équivalent de procureur

général de la Californie. Elle s'est rendue compte qu'en fait c'était toujours le même type de population qui était incarcérée, c'est-à-dire à 70% des mâles noirs, enfin des hommes noirs issus évidemment de milieux sociaux défavorisés qui ont été confrontés à la violence, dès l'enfance, qui ont été aussi déscolarisés très vite, qui sont tombés dans le piège de la drogue, des gangs etc ; et donc elle propose d'injecter plus d'argent quand ils sont tout petits dans les écoles, dans des associations vraiment proches de chaque quartier, de façon à ce qu'ils ne tombent pas du mauvais côté de la barrière, mais le faire le plus tôt possible, parce que plus on attend pour le faire, plus effectivement on est à la sanction et non pas à la prévention. Toujours est-il que les élèves ont vu ça en vidéo, de façon à voir justement ce débat. Elle est elle-même au centre d'un débat avec trois autres personnes qui parlent de ce qu'ils vivent au quotidien dans leur communauté. Donc ils ont vu les différents arguments en cours, ils ont regardé comment un débat se passe quand on est pas forcément dans une position mais quand on fait que discuter finalement et ça aussi c'est un débat. Même si globalement on est d'accord dans les grandes lignes, parfois dans les détails on peut avoir des avis divergents. Donc tout ça pour dire que oui, ils ont fait à certaines étapes en fait un petit point pour leur permettre de préparer la tâche finale. La tâche finale est donnée entre guillemets dès l'annonce de la nouvelle séquence, c'est-à-dire que moi je projette systématiquement ma séquence au tableau, enfin en tous cas l'introduction donc thème, axe, titre de séquence et tout de suite après tâche finale, donc ils voient dès le départ où l'on va. C'est l'objectif et ils le savent. Donc par exemple, là cette fois-ci, ça va être de faire un débat, expression orale en interaction, donc c'est ça qui sera évalué. Mais ça nous empêche évidemment pas le long de notre séquence de faire un petit paragraphe sur qu'est-ce que moi je pense du système américain. On est pas obligé de faire que de l'oral, même pour préparer la tâche finale. Tout est bon entre guillemets pour pouvoir y parvenir.

- **Ça les entraîne.**
- Ouais !
- **D'accord, OK. Alors si tu n'utilises pas l'approche actionnelle, même s'ils sont acteurs quand même, est-ce que tu dirais que tu utilises une approche ou une méthodologie en particulier ou pas ?**
- Je suis malheureusement plus, en terme de didactique, je ne suis plus dans les...c'est loin dans mon esprit en fait. Les termes exacts, les différentes méthodes, j'avoue honnêtement que j'ai oublié entre guillemets les termes didactiques. Après, moi de mettre l'élève au centre

de son apprentissage me semble intéressant. Je vois pas ce que je fais d'autre en fait à part ça, j'ai pas d'idées en tête. J'ai essayé la classe inversée. Ça ne fonctionne pas pour moi. Ça ne fonctionne pas pour moi parce que les élèves entre guillemets n'ont pas bossé à la maison et quand ils reviennent en cours, s'ils n'ont pas eu les bases, je vois pas tellement ce que je peux en faire. Donc les bases, je les redonne en classe et puis tant pis pour la classe inversée. J'ai essayé, ça ne me convient pas. Je dis pas que ça ne fonctionne pas mais moi en l'occurrence, ça n'a pas fonctionné.

- **OK. Et donc, pour revenir sur la motivation, tu mets les élèves au centre de leur apprentissage, quand même avec une optique de les mettre dans l'agir. Est-ce que tu penses que, si on raccroche ça à leur motivation, ça a un lien ? Est-ce que tu penses que c'est la raison pour laquelle ils peuvent être motivés en cours ? Est-ce que ça pourrait être rattaché à ton approche ou ce serait vraiment des raisons extérieures ?**
- Je me suis vraiment rendue compte en fait que quand les élèves sont sur quelque chose de très classique, c'est-à-dire vous avez un texte, vous avez des questions, répondez aux questions, mais qu'est-ce qu'ils s'ennuient. Ils s'ennuient énormément. Je dis pas qu'il faut pas le faire, à certains moments évidemment, oui il faut qu'ils comprennent un texte, c'est obligatoire, ça fait partie aussi de leur examen, donc de toute façon il faut les y préparer. Après, je me suis rendue compte que dès que l'on a quelque chose de plus intéressant, qui les met tout de suite en activité, bien évidemment que la motivation remonte ! C'est évident ! On a plus de motivation à parler et à échanger que d'être tout seul sur un texte. Il y a des élèves qui sont extrêmement à l'aise, et qui avaient le profil de ceux qui m'ont cassé les pieds il y a deux ans, qui eux s'éclatent à faire ça, c'est-à-dire que je suis tout seul, je vais voir, je vais me mettre mon challenge tout seul pour voir si je réussis à bien répondre aux répondre et si j'ai tout bon. Et ça, c'est très bien des élèves comme ça, c'est parfait. C'est parfait mais ce n'est pas le profil de nos élèves aujourd'hui et donc on est avec des gens qui ont accès à des réseaux sociaux, qui ont accès à toute sorte d'informations. Quand ça leur plaît pas, ils zappent et donc je remarque quand même au fur et à mesure des années que le temps de concentration reste plutôt restreint. Donc je sais pas si c'est toujours vrai, quand j'étais étudiante moi aussi, on m'avait dit que le temps de concentration d'un élève c'était quinze minutes, est-ce qu'on atteint les quinze minutes aujourd'hui, je ne sais pas (rires).
- **Je ne sais pas non plus mais en tous cas on atteint pas les 55 minutes, ça c'est sûr.**
- Donc voilà. Donc c'est vrai que toujours en fait, au sien d'un même cours, prévoir trois

activités.

- **D'accord, OK. Trois activités sur...tu veux dire trois tâches...?**
- Ouais, trois tâches. Le thème reste le même mais en aucun cas une activité ne devra durer l'heure entière. Il faut, pour parvenir à quelque chose d'à peu près efficace, qu'il y ait deux activités bien distinctes l'une de l'autre et qu'ils mettent en place plusieurs compétences en fait, que ce soit de l'oral, que ce soit de l'écrit, que ce soit de la lecture. Peu importe mais s'ils sont trop longtemps sur une tâche, ils décrochent.
- **D'accord. Donc du coup tu l'as mentionnée l'approche actionnelle...je vais quand même te poser la question...mais pour quelles raisons est-ce que tu n'utilises pas cette approche ? Parce que c'est la didactique qui est trop loin ?**
- Alors là, il va falloir que tu me... La didactique... Qu'est-ce que toi tu appelles la didactique actionnelle ?
- **L'approche actionnelle ? L'approche actionnelle, c'est mettre l'élève au centre de l'apprentissage comme tu l'as dit, donc qu'il soit acteur. Il a des buts, un objectif.**
- La tâche finale.
- **Il est acteur social dans un contexte réel. Il faut le placer dans un contexte authentique. Donc voilà.**
- Bah oui, bah c'est ce que je fais.
- **C'est ce que tu fais. C'est ce que j'ai observé aussi en cours, mais du coup...**
- Mais pourquoi tu dis que je le fais pas...?
- **Mais non ! Mais c'est toi qui m'as dit que t'avais pas de...que tu n'utilisais pas de...**
- Aaah non non non ! Ah non j'ai pas dit ça. J'ai dit que je ne savais pas comment ça s'appelait.
- **Aaaah...**
- J'étais pas sûre. J'étais pas sûre du terme. Dans ma mémoire, ça s'appelait approche actionnelle.
- **D'accord. J'avoue que j'étais confuse parce que du coup j'avais mal compris.**
- Non non ! Voilà bon, on fait bien d'éclaircir.
- **Voilà, parce que moi c'est ce que j'ai observé aussi, qu'ils avaient l'air tout à fait...enfin que tu mettais en place l'approche actionnelle, mais comme tu m'as dit que...**
- Non, non, on s'est pas comprises. On s'est pas comprises.
- **C'est juste que t'avais en quelque sorte oublié le terme. C'est bien ce que tu mets en**

place.

- Oui oui, tout à fait ! Bien sûr. Mais en fait, c'est pas que j'ai oublié le terme mais il me semblait que c'était ce terme là qui s'appliquait à ma pédagogie.
- **Ah voilà c'est ça.**
- Tu réécouteras l'enregistrement, il me semble que c'est ce que je dis.
- **Ah d'accord, bon alors j'ai mal compris.**
- Ou alors je me suis mal exprimée (rires).
- **Bon alors du coup, j'ai d'autres questions !**
- Vas-y.
- **Est-ce que ça t'a apporté quelque chose en particulier professionnellement ou pédagogiquement de mettre comme ça l'élève au centre de l'apprentissage, de le rendre acteur dans un contexte réel ?**
- On va dire qu'à chaque poste j'ai dû m'adapter à mes élèves et que quand tu es en début de carrière, tu es très attachée à la préparation de ton cours sur l'écrit. Tu t'arranges pour avoir une séquence qui sur papier est juste magnifique et quand tu te rends compte qu'en classe, entre ce que toi tu avais prévu sur papier et que ce qu'il se passe vraiment, ça n'a rien à voir, tu te dis « bon, qu'est-ce que j'ai mal fait ». Et justement, c'est là que la motivation des élèves vient, c'est-à-dire que sur papier, ça peut sembler formidable mais si tu ne te mets pas à la portée de ton public, si tu ne te mets pas on va dire *in their shoes* (rires), ça passe pas. C'est-à-dire qu'il faut vraiment, si tu te rends compte que le support toi déjà t'intéresse pas, ça risque pas de les intéresser eux. Donc il faut effectivement, oserais-je dire, mettre un jeu d'acteur là dedans. Si toi déjà tu montres que t'es motivée par ce que tu fais, les élèves se rendent compte tout de suite de ton implication et c'est vraiment le jeu du miroir, c'est-à-dire que si toi tu as le sourire, si tu as la pêche, si tu es intéressée par ce que tu fais, il y a forcément on va dire, il y a une locomotive qui va se mettre en place. Alors peut-être qu'au départ ce sera cinq élèves, six élèves, dix élèves, mais pour peu que voilà, on disait tout à l'heure l'ambiance de classe, pour peu que dans le groupe classe finalement, tu aies mis ces dix élèves là en route et qu'ils entraînent dans leur sillage, eux en tant que locomotive, les wagons qui vont derrière, peut-être qu'il y aura personne sur le quai. On sait jamais. Donc ça peut marcher comme ça.
- **D'accord.**
- Et donc la motivation en fait c'est quand tu prépares ton cours, si toi déjà tu te dis « ohlala

mais ça m'intéresse pas, ohlala mais... » Et c'est idiot mais juste pour la grammaire, je me souviens j'étais en collège et je devais leur faire apprendre, c'est idiot mais la conjugaison au présent simple. Je leur disais tout le temps *Disgusting verbs* donc on prenait, bon tant pis l'enregistrement est fait, les verbes roter, péter, vomir...et bizarrement ça les faisait rire donc ! J'étais en ZEP à l'époque et c'était comme ça que j'avais réussi à raccrocher mes 6èmes de ZEP qui étaient complètement enfin voilà pour eux, au moins conjuguer un verbe dégoûtant c'était drôle donc je les raccrochais par l'humour, je les raccrochais comme ça et j'avais finalement moins d'erreurs qu'en disant *eat, drink*. Donc y'avait ce petit côté, trouver des systèmes et s'adapter toujours aux élèves qu'on a devant soi. Il est évident que je ne proposerais pas à mes élèves de BTS de travailler sur ces verbes là. Mais là on était avec des 6èmes et ils trouvaient ça rigolo parce qu'ils étaient très enfantins, on était en ZEP et puis il fallait raccrocher les wagons une fois de plus. Évidemment après on passait aux verbes plus sérieux, aux verbes utiles dans la séquence et pour faire ce qu'on devait faire. C'était un moyen parmi d'autres pour mettre l'ambiance dans la classe et qu'ils sortent de là avec la pêche. Je me dis à chaque fois en fait quand ils rentrent dans ma salle avec la tête basse et qu'ils en ressortent avec « oh c'est passé vite, on était content », au moins qu'ils aient passé un bon moment et je me dis la fois suivante, peut-être qu'ils entreront pas la tête basse. On essaie comme ça, cours après cours, jour après jour, semaine après semaine, d'essayer de parfois juste mettre l'étincelle chez un élève qui était pas intéressé par l'anglais avant. Je me souviens d'une élève que j'ai eu en 3ème et qui m'a dit « mais Madame grâce à vous j'aime l'anglais ». Et ça, c'est la phrase que tout professeur rêve d'entendre, parce que quand on arrive à débloquer un truc, on se dit « génial, mission réussie. »

- **Oui c'est clair, et peu importe le niveau, c'est l'intérêt qui prend le plus d'importance.**
- Ouais. Il y a ça et il y a eu les voyages aussi sur la motivation, nous profs de langues. Nous, profs de langue, quand on les emmène dans un pays étranger, juste ça déjà on est gagnants.
- **Et puis ça rend l'apprentissage, les choses...**
- ...bien concrètes oui.
- **D'accord. Tu m'as parlé de la classe inversée qui a pas fonctionné pour toi. Là question motivation, c'était pas...**
- Question motivation en fait je me suis rendue compte que j'étais pas, avec des élèves suffisamment autonomes en tous cas, qui avaient envie de bosser. La classe inversée présuppose que, alors j'ai des collègues qui faisaient des capsules vidéos ou qui envoyaient

des vidéos en amont, et donc en cours du coup on se retrouvait, principe de la classe inversée si j'ai bien compris, ils ont le cours à la maison et en classe on fait l'activité. Sauf que moi je me suis rendue compte que, comme ils n'avaient pas regardé la vidéo, c'était particulièrement flagrant pendant les périodes de confinement, de Covid etc, où on avait installé une histoire de demi-groupe. Donc, j'avais fait la classe inversée justement pour le groupe qui était à la maison, quand ils revenaient dans les locaux, on passait à la pratique. Ouais mais entre temps, ils n'avaient pas regardé ou pas compris et donc même si l'objectif, c'était de leur faire comprendre, enfin de réexpliquer et de revenir sur leurs questions une fois qu'ils avaient regardé, bon je m'étais rendue compte que, allez quoi, peut-être un quart avait regardé la fameuse vidéo, avait vu les différentes activités proposées. Donc non quoi. Si c'est pour perdre du temps, c'est pas la peine. Je préfère tant pis être moins originale, plus plan-plan mais au moins que les élèves aient le nécessaire pour commencer.

- **D'accord. Donc on a parlé de la motivation, des raisons pour lesquelles ils peuvent être motivés dans tes cours. On a parlé de l'approche actionnelle. Est-ce que tu penses qu'il y a un lien entre la mise en place de cette approche, qui nous est conseillée, et la motivation des élèves ?**
- Oui, c'est évident quand ils sont mis en apprentissage, en fait, on est... enfin c'est humain. Quand on vous parle de vous et que vous êtes au centre des choses, vous avez plus de motivation que quand vous êtes spectateurs.
- **D'accord, donc tu penses que ça crée vraiment un changement...**
- Alors changement, oui et non, parce qu'en même temps j'ai fait cette approche très très vite. Même si ça fait 21 ans, 22 ans que j'enseigne, parce que j'ai fait quelques petites choses avant, des remplacements à gauche à droite, j'ai été assistante avant, en Angleterre. Je me suis rendue compte que oui, mettre l'élève au centre, c'est pas le cours qui est important, c'est l'élève qui est important et ça je le fais depuis *my early days*. Voilà, je me suis rendue compte très très vite qu'un cours magistral mais c'est ennuyeux pour tout le monde en fait, et pour le prof, et pour les élèves. Ils sortent de là, je crois qu'ils ont très peu retenu en fait ce qu'il s'est passé. Alors que quand ils ont vraiment manipulé les choses, enfin moi c'est comme ça que j'apprends de toute façon, c'est en manipulant et je me dis que, mis à part on va dire certains élèves qui sont brillantissimes et qui n'ont évidemment pas besoin d'aide et qui seront toujours très brillants dans tout ce qu'ils vont entreprendre, mais on va dire la majorité de la population, 80% d'une classe, ils ont besoin qu'on leur montre, qu'on les

guide. Et quel meilleur guide que de leur dire voilà vous allez travailler, pratiquer entre vous et faire vous-même. Évidemment, ils sont à chaque fois cadrés, c'est-à-dire que l'activité faite entre guillemets par eux, même si c'est entre pairs, même si c'est dans un groupe, même si c'est à la maison dans le digital, c'est super cadré. Ils ont des aides et je suis disponible évidemment, aux heures de travail entre 8h et 18h du lundi au vendredi (rires). Certains abusent et envoient des messages le dimanche à 16h (rires), il y en aura toujours.

- **Bon, merci beaucoup, ça m'a beaucoup éclairé.**
- Je t'en prie ! »

Annexe VIII

Grille d'observation d'une séance de Madame A.

Date : 09.12.2022

Enseignant.e observé.e : Madame A. - Allemand

Classe observée : Terminales

Caractéristiques de la Perspective Actionnelle favorables à la motivation des élèves en classe de langues	Caractéristiques contraires à la Perspective Actionnelle et défavorables à la motivation des élèves en classe de langues
L'élève est apprenant-usager : il utilise la langue-cible lors de toutes les tâches proposées. ✓	L'élève est apprenant mais rarement usager : il n'utilise pas toujours la langue-cible dans les tâches proposées.
La langue-cible est utilisée comme moyen de communication : le fonctionnement de la langue est étudié seulement lorsque cela est nécessaire et afin d'apporter du sens. ✓	La langue-cible est utilisée comme objet d'étude : l'étude du fonctionnement de la langue intervient en premier lieu sans que cela soit infailliblement nécessaire. ✓
L'élève est acteur social, il est situé dans l'agir et doit par conséquent faire des choix lors des tâches, ce qui favorise son autonomie. ✓	L'élève est spectateur et n'effectue aucun ou très peu de choix lors des tâches dans lesquelles il bénéficie de peu voire d'aucune autonomie.
Les tâches sont ancrées dans un contexte social qui rend compte d'une dimension réelle et authentique. ✓	Les tâches ne sont pas ancrées dans un contexte social et ne relèvent pas d'un caractère authentique à la vie réelle. ✓
La réalisation des tâches a un produit final et des objectifs clairs à atteindre.	La réalisation des tâches n'a pas de produit final et ses objectifs ne sont pas clairs. ✓
Le produit final est explicité en début de tâche et les consignes sont claires. ✓	Le produit final n'est pas explicité (ou il n'y pas de produit final) et les consignes ne sont pas ou sont peu claires.
L'enseignant.e accueille cordialement ses élèves, les salue, leur sourit et connaît leurs prénoms : il/elle installe un climat de confiance. ✓	L'enseignant.e accueille froidement ses élèves, les salue sans les regarder ou ne les salue pas, ne sourit pas, ne connaît pas tous les prénoms de ses élèves.
L'enseignant.e adopte une posture d'accompagnement lors des activités et se positionne comme personne-ressource auprès de ses élèves. ✓	L'enseignant.e n'adopte pas de posture d'accompagnement lors des activités et ne se positionne pas comme personne-ressource auprès de ses élèves.
L'enseignant.e circule dans la classe pour apporter son aide et faciliter les apprentissages. ✓	L'enseignant.e reste à son bureau ou dans un coin de la classe et n'aide pas ses élèves dans leur apprentissage lors des activités.

Annexe IX**Retranscription de l'entretien avec Madame A. - 18 minutes****Présentation du sujet de recherches et brève explication de l'entretien. Précisions sur l'anonymat. Demande d'enregistrement.**

«

- **Intervieweur** : Depuis combien de temps est-ce que tu enseignes l'allemand ?
- **Enseignante** : Depuis 8 ans.
- **Est-ce que tu peux me parler, en règle générale, de la motivation de tes élèves en cours d'allemand ?**
- La plupart des élèves n'est pas motivé par l'allemand. Il y a toujours un petit groupe d'élèves qui sont très motivés, qui le sont toujours et qui le seront toujours. Et bon la majorité qui n'est pas vraiment motivée par la matière parce qu'ils ne voient pas pourquoi, la raison, l'intérêt de l'allemand.
- **Donc carrément l'intérêt de la langue, l'intérêt de la langue allemande, ils y trouvent pas d'intérêt ?**
- Oui, je pense. Ils voient pas pourquoi apprendre ça, ça va leur servir à quoi après dans leur vie, parce que l'Allemagne ça paraît loin, c'est abstrait. Ils ont peut-être jamais été en Allemagne et donc ouais.
- **Et est-ce que tu penses qu'en contrepartie ils sont plus motivés pour d'autres disciplines ou c'est pareil partout ?**
- Certains non et là c'est grave. C'est qu'ils sont démotivés d'une manière générale pour toute leur scolarité, il faudrait les aider à s'orienter. Et je pense que d'autres sont clairement plus motivés pour d'autres matières, s'ils ont un projet qui s'inscrit dans cette matière, il y a des matières où ils voient plus de sens tout simplement. Je pense par exemple, que d'une manière générale, les élèves sont plus motivés pour l'anglais que pour l'allemand.
- **Et pourtant l'allemand est une langue aussi.**
- Oui, mais l'anglais on peut plus facilement se dire qu'on en aura toujours besoin, quoique l'on fasse.
- **Parce que c'est la langue universelle, comme on dit ?**
- Oui, oui.

- **D'accord, OK. Donc ça voudrait dire qu'ils sont pas motivés en allemand parce qu'ils en trouvent pas l'utilité, parce qu'ils y voient pas l'utilité ?**
- Non...
- **D'accord. Et tu penses que c'est la seule raison pour laquelle ils sont plus ou moins motivés en cours d'allemand ?**
- Ils trouvent ça difficile aussi. La réputation de l'allemand est difficile. C'est que souvent ces élèves là, à un moment donné ils ont décroché. Enfin tous ceux qui sont pas motivés, ils sont en difficulté plutôt, ils ont plutôt du mal à suivre. Donc ouais, la difficulté aussi, on peut baisser les bras.
- **Qui du coup démotive au final ? La difficulté face à la langue...**
- Oui, oui voilà.
- **Donc alors, si tu fais face à des élèves qui sont motivés ou démotivés, quels sont les signes qui te permettent de le constater ? De constater de leur motivation ou de leur démotivation ?**
- Ah bien c'est leur comportement en cours.
- **Et quels signes exactement, est-ce qu'il y en a que tu peux nommer ?**
- Ouais, les élèves qui sont motivés, ils vont participer, ils vont poser des questions, faire leur travail. Et les élèves qui ne sont pas motivés, ils vont ne pas faire leur travail, ils vont faire les stratégies pour éviter les cours, pas venir en cours. C'est la posture dans la classe donc avachi sur la chaise, couché sur la table, ne pas sortir leurs affaires, c'est tout ça.
- **Et tu dirais que dans l'ensemble tu as plus quand même d'élèves motivés ou démotivés à apprendre l'allemand ?**
- Je pense que c'est à peu près moitié moitié.
- **Moitié moitié ? Ou il y en a qui seraient peut-être dans l'entre-deux ?**
- Oui. Oui, oui, après il y a toujours un groupe très motivé, le ventre mou et puis après il y a ceux qui sont...un peu perdus, désintéressés.
- **Là on parlait par exemple d'une manière générale et si on centre sur les activités pédagogiques que tu proposes, est-ce que ça t'arrive de ressentir de la démotivation ou un manque d'investissement ? Vraiment pendant les activités mises en place en cours ou est-ce que ce serait plus un sentiment général pour ceux qui ne sont pas motivés ?**
- Ça se ressent dans toutes les situations. Ceux qui sont démotivés vont peut-être plus se

motiver pour les activités plus ludiques et un petit peu celles où il y a des écrans par exemple. Ils vont s'intéresser un petit plus mais dès qu'il s'agit de fournir quelque chose ou du travail personnel ou de réfléchir par soi-même, enfin produire quelque chose par soi-même, là les élèves qui sont démotivés c'est un peu n'importe quelle activité ou situation. C'est d'une manière générale. Mais si on fait les activités très ludiques qui vraiment impliquent pas mal de mouvement aussi, là on peut les remotiver un petit peu parce que ça leur change complètement mais bon ce n'est pas quelque chose que l'on peut faire tout le temps.

- **D'accord. Si je résume les raisons pour lesquelles ils seraient moins motivés à apprendre l'allemand, ce serait parce qu'ils y voient pas l'utilité et la difficulté de la langue. Est-ce qu'il y aurait d'autres raisons ou c'est quand même les deux principales qui les freinent dans l'apprentissage ?**
- Ouais, c'est les deux principales.
- **Et qu'est-ce que tu as comme stratégies pour y remédier ? Pour remédier à ça, à leur manque de motivation ?**
- Lycée uniquement ?
- **Oui, enfin tu peux parler de tes pratiques en général.**
- Oui parce que c'est pas pareil les étudiants, on peut leur parler du monde du travail et de l'intérêt d'être germaniste pour l'employabilité. Ça, ça touche toujours un peu moins les lycéens qui ne pensent pas encore aussi loin et qui voient ça du coup plus comme une contrainte d'être un peu enfermé là dedans, de plus pouvoir sortir de l'allemand, d'être obligé de faire de l'allemand jusqu'au bac. Et bien là il faut voilà...il faut...moi je pense pour les lycéens, ça...on a pas vraiment d'arguments ou on ne peut plus vraiment argumenter en leur disant que si, c'est important parce que et puis donner toutes les bonnes raisons pour apprendre l'allemand. Je pense que là c'est trop tard et puis ils sont là dedans, et bien il faut essayer de les remotiver avec une ambiance de classe, avec un voyage, pour qu'ils voient que c'est quelque chose qui peut servir, même au quotidien et qu'il y a des gens qui parlent vraiment allemand toute la journée. Et aussi par justement des activités où ils se retrouvent avec d'autres élèves qui s'entendent bien et qui sont en situation plutôt de réussite pour retrouver un peu d'intérêt pour tout ça.
- **D'accord. Et est-ce que tu as une approche ou une méthodologie particulière dans tes pratiques ?**

- Pour motiver les élèves ?
- **Ou en général. À quelle approche, à quelle méthodologie est-ce que tu as recours pour construire tes cours, dans tes pratiques ? Est-ce que tu utilises une méthodologie, une approche en particulier ou est-ce que tu fais comme...?**
- J'essaie de prendre un peu ce que je garde en tête de l'approche actionnelle, même si je crois que je...on en sort forcément un petit peu en faisant. Moi j'ai toujours en tête qu'est-ce que je veux leur apprendre, avec quoi ils sortent de ma salle de classe. C'est un peu comme bâtir une maison en fait, à chaque fois on apporte une petite brique, une clé, un petit quelque chose pour bâtir quelque chose, pour bâtir un ensemble. Et quand je construis ma progression à l'année et mes séquences là dedans, j'essaie toujours de regarder que c'est un peu cohérent dans l'ensemble, que l'on fait des choses qui se suivent un petit peu. Bon, voilà.
- **Donc avec une cohérence sur l'année ?**
- Oui sur l'année, voire sur plusieurs années.
- **Oui, parce que du coup tu retrouves les mêmes élèves. D'accord. Et pourquoi tu utilises cette technique, ces pratiques, enfin avec cette image de la brique pour ensuite construire la maison ? T'as des raisons particulières ou c'est au fur et à mesure de ton expérience professionnelle ça s'est fait comme ça ?**
- Je pense, enfin moi je suis comme ça et je pense que la plupart des élèves ou l'être humain est comme ça, on a du mal à faire des choses quand on sait pas pourquoi. Et si je fais une activité dans le cadre d'un cours d'allemand, je dois toujours pouvoir, en tant qu'élève, pouvoir me dire « ça va me servir plus tard à faire ça » ou je sais pas, « ce lexique là, tiens il est pratique pour ce qu'on aura à faire plus tard, ça m'aide, ça m'apporte quelque chose, du coup...» voilà.
- **D'accord, donc c'est dans cette optique là ?**
- Oui, dans cette recherche de sens.
- **OK, le sens. Et qu'est-ce que ça t'a apporté de fonctionner comme ça, pédagogiquement ou professionnellement ?**
- C'est...en fait ce qui...on déroule un peu son planning à l'envers, c'est-à-dire on regarde où est-ce que l'on veut aller, qu'est-ce qu'on attend à la fin et après il faut regarder tout ce qu'il faut préparer pour arriver à ce point B par exemple. Et après, de ça, de là, on regarde tout ce qu'il faut apporter, toutes les activités qui se prêtent à préparer ça. Donc on commence un peu avec un...on note d'abord dans son organisation la finalité, quelque part, et on déroule à

l'envers, je sais pas si c'est clair.

- **Si, si. Fixer des objectifs et ensuite faire en sorte de les atteindre.**
- Voilà, décliner ça en plein de sous-étapes, de petites étapes qui à chaque fois font une marche en plus, une brique en plus pour aller vers cet objectif que l'on avait fixé au départ.
- **D'accord. En reliant ça à la motivation de tes élèves, qu'est-ce que ça t'a apporté ? Ou qu'est-ce que ça leur a apporté ? Qu'est-ce que tu constates ?**
- Quand ils savent pourquoi ils font ça. Ce que je constate, c'est que beaucoup d'élèves sont habitués à juste faire et ne se demandent même pas pourquoi.
- **Donc très scolaires ?**
- Non, résignés je dirais. Et c'est pas bon. C'est pas bon du tout parce que c'est pas savoirs qu'ils vont réutiliser ou qui vont leur servir à quoi que ce soit. Mais je constate aussi que en donnant du sens, en essayant de donner du sens, en essayant de leur expliquer, en disant « là on va faire ça, vous allez prendre ça, enfin vous allez repartir avec ça, avec certains savoirs et vous rappeler, à la fin on fera quelque chose qui est en lien avec ça donc ça va servir ». Je constate que ceux qui ont toujours été en difficulté, enfin qui sont en difficulté, ils essaient au moins, ils voient voilà l'intérêt. Après ça peut être pour la mauvaise raison juste d'avoir une bonne note et pas pour apprendre vraiment, mais bon c'est déjà ça. Ça peut faire que, au bout d'un moment quand les notes s'améliorent, on se rend compte que finalement on arrive à quelque chose, on se remotive.
- **D'accord et ensuite ça bascule vers notre apprentissage tout simplement, pour le plaisir ou du moins pour nous-même.**
- Oui.
- **OK. Tu m'as parlé de l'approche actionnelle donc tu connais.**
- Je connaissais. C'est pas si vieux que ça mon stage donc je dois avoir encore des bribes, globalement. Me demande pas de l'expliquer...(rires)...parce que je trouverais des trucs mais je pense pas que ça se serait...ça en ferait hurler plus d'une ! (rires)
- Est-ce que t'as des raisons particulières pour lesquelles du coup tu l'appliques pas comme ça a pu t'être expliqué pendant ta formation ?
- Trop compliqué.
- **Trop compliqué ?**
- Trop compliqué.

- **Et pourquoi ?**
- Des souvenirs que j'ai de ce qu'on a...du...construire vraiment sous forme d'approche actionnelle comme une séquence, c'était trop complexe. Je pense que je simplifiais un maximum.
- **Oui parce que pourtant t'as parlé de sens, donc c'est ça l'approche actionnelle est censée donner du sens aux apprentissages.**
- Oui, je pense que je suis encore un peu dedans, je pense que j'ai gardé ce qui me va bien en fait, où j'ai senti que ça fonctionne bien.
- **Donc c'est en testant, tu t'es dit « je garde ça, ou ça je simplifie ».**
- Oui, et plus c'est simple, plus c'est efficace en fait les activités, c'est limpide. Plus c'est limpide, plus c'est...on sait où on va et puis tout est clair, tout est carré, plus c'est simple. Plus ça fait sens aussi.
- **Pour ta préparation ou pour les élèves ?**
- Pour les deux. Pour les deux, il faut se désencombrer. Et en faisant trop d'activités, quand c'est trop préparé, ça devient moins motivant je pense, moins fluide.
- **OK, d'accord. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose sur la motivation des élèves ou...quelque chose en lien avec le sujet ?**
- Non. Enfin, pour moi ce qui est très important pour la motivation des élèves, c'est l'ambiance de classe.
- **D'accord, ça c'est ce qui est primordial selon toi ?**
- Oui.
- **L'ambiance de classe entre élèves ou avec toi ?**
- Ça va ensemble. Oui, oui, c'est un ensemble. C'est l'ambiance de classe, c'est les élèves qui...enfin d'avoir confiance en leur enseignant. Ils doivent pas se sentir...un peu...ils doivent se sentir libres en fait en cours, de faire des erreurs aussi, de pas avoir peur de prendre la parole. Qu'il y ait une bonne ambiance générale parce que sinon de toute façon, ça arrête au moins tout ce qui est participation orale. Ça arrête tout.
- **Donc c'est un frein à leur motivation ?**
- Oui.
- **OK. D'accord, et est-ce que tu as une anecdote en particulier sur par exemple des élèves qui seraient soit très très motivés, soit pas du tout du tout motivés ?**

- Oui mais c'est plus des élèves en BTS. C'est la différence que je constate entre les stages à l'étranger. Avant le stage, après le stage.
- **Donc c'est vraiment mettre le pied dans le pays...?**
- Ouais et faire...être en contact avec des allemands, des natifs et de voir qu'ils savent des choses, qu'ils arrivent à faire des choses, même si c'est anglais partiellement, c'est pas très grave. Et les retrouver après un stage en Allemagne, ça peut être peut-être la même chose après un voyage en Allemagne mais ça se ressent un petit peu moins, mais là ça change tout. Ils voient pourquoi ils font ça et à un moment, ça leur change complètement... Et ici, à Nantes, on est très loin de l'Allemagne. La plupart des élèves n'a jamais mis les pieds en Allemagne, c'est très loin, donc pour eux c'est tellement abstrait qu'un voyage ça peut vraiment changer...ou un stage, ça peut vraiment tout changer.
- **Ouais et c'est un contexte réel, ils savent que c'est pas dans le vent. C'est vrai que sans partir, ça peut paraître parfois à des années lumière.**
- Oui, oui c'est ça. Pourquoi j'apprendrais ça puisque que je...voilà.
- **D'accord, OK. Quelque chose à rajouter ?**
- Non.
- **D'accord, merci beaucoup pour cette entretien ! »**

Annexe X**Grille d'observation d'une séance de Monsieur J.**

Date : 08.12.2022

Enseignant.e observé.e : Monsieur J. - Anglais

Classe observée : Team Spé (12)

Caractéristiques de la Perspective Actionnelle favorables à la motivation des élèves en classe de langues	Caractéristiques contraires à la Perspective Actionnelle et défavorables à la motivation des élèves en classe de langues
L'élève est apprenant-usager : il utilise la langue-cible lors de toutes les tâches proposées. ✓	L'élève est apprenant mais rarement usager : il n'utilise pas toujours la langue-cible dans les tâches proposées.
La langue-cible est utilisée comme moyen de communication : le fonctionnement de la langue est étudié seulement lorsque cela est nécessaire et afin d'apporter du sens. ✓	La langue-cible est utilisée comme objet d'étude : l'étude du fonctionnement de la langue intervient en premier lieu sans que cela soit infailliblement nécessaire.
L'élève est acteur social, il est situé dans l'agir et doit par conséquent faire des choix lors des tâches, ce qui favorise son autonomie. ✓	L'élève est spectateur et n'effectue aucun ou très peu de choix lors des tâches dans lesquelles il bénéficie de peu voire d'aucune autonomie.
Les tâches sont ancrées dans un contexte social qui rend compte d'une dimension réelle et authentique. ✓	Les tâches ne sont pas ancrées dans un contexte social et ne relèvent pas d'un caractère authentique à la vie réelle.
La réalisation des tâches a un produit final et des objectifs clairs à atteindre. ✓	La réalisation des tâches n'a pas de produit final et ses objectifs ne sont pas clairs.
Le produit final est explicité en début de tâche et les consignes sont claires. ✓	Le produit final n'est pas explicité (ou il n'y pas de produit final) et les consignes ne sont pas ou sont peu claires.
L'enseignant.e accueille cordialement ses élèves, les salue, leur sourit et connaît leurs prénoms : il/elle installe un climat de confiance. ✓	L'enseignant.e accueille froidement ses élèves, les salue sans les regarder ou ne les salue pas, ne sourit pas, ne connaît pas tous les prénoms de ses élèves.
L'enseignant.e adopte une posture d'accompagnement lors des activités et se positionne comme personne-ressource auprès de ses élèves. ✓	L'enseignant.e n'adopte pas de posture d'accompagnement lors des activités et ne se positionne pas comme personne-ressource auprès de ses élèves.
L'enseignant.e circule dans la classe pour apporter son aide et faciliter les apprentissages. ✓	L'enseignant.e reste à son bureau ou dans un coin de la classe et n'aide pas ses élèves dans leur apprentissage lors des activités.

cours de 2h

Notes :

- mise en activité en groupe = après une séance de recherches en salle info, chaque membre de chaque groupe apporte au reste du groupe les infos qu'il a récolté (et les autres prennent en note)
- mise en commun en plénière de tous les points / thèmes pour être sûr que tout le monde ait toutes les infos nécessaires pour faire ensuite la tâche communicative
- ils font la tâche communicative ("your mission")
- autonomie totale @ enseignant qui circule dans la classe pour apporter son aide (postures d'accompagnement et de lâcher-prise).

salle de classe en îlots

Méthodologie ou approche appliquée :

- la Perspective Actionnelle
- certaines caractéristiques de la Perspective Actionnelle
- autre méthodologie ou approche :

Annexe XII**Retranscription de l'entretien avec Monsieur J. - 14 minutes****Présentation du sujet de recherches et brève explication de l'entretien. Précisions sur l'anonymat. Demande d'enregistrement.**

«

- **Intervieweur** : Depuis combien de temps est-ce que tu enseignes l'anglais ?
- **Enseignante** : Depuis 2007 donc 15 ans.
- **OK. Est-ce que tu peux me parler, en règle générale, de la motivation de tes élèves ?**
- (rires) C'est-à-dire ? La motivation à faire les activités, à apprendre, à...?
- **C'est toi qui voit. Comment est-ce que tu pourrais qualifier la motivation de tes élèves et dans quel contexte est-ce qu'ils pourraient être plus ou moins motivés ?**
- Je pense que la motivation c'est un concept qui est un peu fluant, enfin c'est fluctuant. Ça change, ça dépend beaucoup des sujets, ça dépend des activités, oral, écrit, interactif ou non, historiques ou sociétaux. Au lycée, je trouve que la motivation varie énormément en fonction des séquences et des sujets qu'on choisit. Je dirais que sur des sujets de société c'est plus facile de motiver parce qu'ils ont plus de choses à dire, alors que sur des sujets culturels, ça peut être plus difficile parce qu'il y a une difficulté supplémentaire dans la compréhension qui fait qu'en terme de motivation, ça peut être différent, mais il peut y avoir quand même de la curiosité pour découvrir un sujet culturel.
- **D'accord, OK. Du coup, tu dirais que tes élèves sont plutôt motivés dans l'ensemble ou qu'ils manquent de motivation en anglais, dans tes cours ?**
- Ça dépend énormément des classes. La difficulté que l'on a au lycée en langues, et peut-être plus en anglais, c'est que s'ils ont déjà eu des grosses difficultés au collège, ils ont du mal à se motiver au lycée. Donc le travail ça va être de rendre accessible l'enseignement pour les élèves qui ont plus de mal, de telle manière à les motiver et à les faire reprendre confiance en eux. Une fois ça fait, ça va être effectivement la construction des cours et le choix des supports et des sujets qui va les motiver. Globalement oui, je dirais qu'ils sont plutôt motivés.
- **D'accord, OK. Et est-ce que tu penses que les élèves sont plus motivés dans d'autres disciplines que pour l'anglais parfois ? Par exemple, même ceux qui arrivent avec un**

niveau assez bas, comme tu disais après le collège, est-ce que, même s'ils ont un niveau bas dans d'autres disciplines, ils seront tout aussi peu motivés ou ils seront quand même plus motivés parce que ce ne sont pas des langues étrangères ?

- Je pense que c'est différent et puis déjà je pense qu'il faut faire la différence entre la seconde et les autres classes. La classe de seconde c'est un palier. Tous les élèves sont ensemble dans une même classe et beaucoup d'entre eux vont avoir des orientations différentes après. Dans certaines classes, tu auras une majorité, voire une très grosse majorité qui va aller en série technologique et pour qui c'est compliqué de suivre en classe générale. Et puis la petite partie des élèves qui vont aller en première générale ont déjà une attitude différente, sauf que l'enseignement en seconde est uniforme, il doit être uniforme et donc c'est plus facile ensuite quand tu les as en première techno ou en première générale d'adapter et donc de travailler sur la motivation, les activités qu'on propose.
- **Ah oui d'accord. Donc ça jouerait...la différence de niveau jouerait sur leur motivation en seconde ?**
- Bien oui, oui parce qu'ils ont l'impression que c'est difficile en seconde pour eux. Alors qu'une fois qu'on est passé en première techno, on adapte beaucoup plus. Ce qu'on fait quand même plus ou moins en seconde parce qu'on a pas le choix, sinon on ne peut pas avancer avec ces élèves là. Mais ça demande quand même beaucoup de travail personnel pour les faire progresser et puis les rendre, rendre les évaluations faisables.
- **D'accord, oui. Et est-ce que t'as une idée plus précise des raisons pour lesquelles les élèves sont plus ou moins motivés pour apprendre les langues étrangères, au delà du fait de leurs compétences ?**
- Je pense qu'il y a l'environnement qui compte, c'est-à-dire les élèves qui ont accès à une culture chez eux, peut-être en regardant Netflix ou en étant baigné dans un bain un peu plus linguistique. Donc ces élèves là ont déjà une grande motivation parce qu'ils baignent dans un environnement linguistique déjà et qu'ils aiment ça. Ils ont une curiosité intellectuelle aussi par rapport à ça. Et puis je dirais aussi que tous les élèves qui ont une culture étrangère, à savoir qui ne sont pas d'origine française, qui parlent une autre langue à la maison, ont une ouverture d'esprit qui n'est pas la même que les autres, parce qu'ils parlent déjà une autre langue ou leurs parents parlent une autre langue et donc du coup ils ont une curiosité culturelle et linguistique qui est différente de celle des autres. Et puis ensuite, il y a des élèves qui ont un passif avec les langues, qui trouvent ça difficile c'est tout, mais je trouve

que l'on a quand même ces trois catégories d'élèves, qui sont très très marquées.

– **D'accord. Dans ce lycée ?**

– Alors, dans ce lycée et de manière générale.

– **D'accord, OK. Et est-ce que tu repères parfois des signes qui te permettent de constater de la motivation de tes élèves justement ou au contraire de leur démotivation, de leur désinvestissement ? Est-ce qu'il y a des signes particuliers, concrets ?**

– Des signes particuliers des élèves qui n'ont pas de motivation ça peut être parce qu'ils n'y arrivent pas et qu'ils ne comprennent pas. Donc les élèves qui font pas les activités, très souvent, alors certes il y a peut-être une partie de motivation mais il y a aussi une partie compréhension, c'est-à-dire que quand on voit une partie de la classe qui ne fait pas l'activité c'est qu'il y a un problème. Ça veut dire qu'ils n'ont pas compris la consigne ou qu'ils n'ont pas d'aide suffisante et auquel cas je passe les voir pour les aider et pour débloquer pour qu'ils puissent faire. Je pense qu'il y a une partie motivation mais à laquelle s'ajoute une partie de compréhension.

– **D'accord. C'est fondamentalement lié ?**

– Très souvent quand même. Alors après, même ceux qui ont un problème de motivation, que l'on va aider et qui font pas, c'est que là effectivement c'est un problème de motivation tout court mais où il y a tout de lié, où ils ont l'impression que de toute façon même si on les aide, ils pourront pas y arriver.

– **D'accord. Donc à chaque fois c'est quand même lié à leur perception de leurs compétences au final ?**

– Oui. Oui et puis à l'inverse, quand on voit que ça fonctionne bien et qu'ils sont en activité, que...je dirais même, même s'ils parlent en français de ce qu'on est en train de faire, je trouve que c'est un signe de motivation et d'intérêt pour ce que l'on est en train de faire.

– **D'accord. Et tu prenais l'exemple de même après avoir aidé un élève qui pense ne pas y arriver etc et qui reste toujours bloqué et qui ne veut toujours pas se mettre en activité, est-ce que tu as des stratégies pour remédier à ça, à ce genre de problèmes ?**

– J'essaie de...c'est la pédagogie différenciée, c'est-à-dire adapter les consignes, donner des aides supplémentaires, donner du temps supplémentaire, donner des consignes différentes, essayer de faire en sorte que chacun puisse faire à sa mesure.

– **D'accord, OK. Et est-ce que tu as recours à une méthodologie ou une approche en particulier ?**

- Concernant...quoi ?
- **Concernant tes pratiques. Dans tes pratiques pédagogiques, est-ce que tu utilises une méthodologie, une approche en particulier ?**
- Pour moi ou pour les élèves ?
- **Pour ce que tu mets en place avec les élèves en cours.**
- Ah oui, l'objectif méthodologique est très important, pour les élèves. Enfin dans ce que moi j'enseigne, j'y inclus un objectif méthodologique, par exemple en compréhension écrite, là on vient de faire un devoir en compréhension écrite, il y a des stratégies essentielles de méthodologie qui vont être transférables à n'importe quel texte qu'il est important d'inculquer aux élèves.
- **OK, donc ça ça va être les stratégies que tu leur enseignes, mais ce que je veux dire c'est dans ton enseignement, est-ce que tu as une méthodologie bien définie par laquelle tu passes pour...et c'est à partir de cette méthodologie que tu construis tes cours, tes séquences et que tu mets en place ensuite ton enseignement en classe ?**
- Donc une méthodologie dans la conception ?
- **Oui, dans la didactique en fait.**
- Ah oui, oui. Alors méthodologie oui, mes séquences sont toujours construites de la même manière avec une problématique, avec une tâche finale, des tâches intermédiaires, des étapes qui sont toujours transparentes aux élèves. J'essaie de faire en sorte que la méthodologie que moi j'utilise, un, soit transparente et deux, fasse du sens pour les élèves. Qu'ils comprennent où je veux les emmener et pourquoi on fait ça.
- **D'accord. Donc du sens et des objectifs alors. Et tout ça c'est explicité au début j'imagine ?**
- Tout à fait. Au début de chaque séquence, je présente un *powerpoint* qui explique ce que l'on va faire dans la séquence, les différentes étapes, les différentes tâches et la tâche finale. Donc comment on va construire pour qu'ils puissent faire la tâche finale. La tâche finale elle arrive plus comme une évaluation, une sanction, elle arrive comme une suite logique de tout ce que l'on a pu faire avant.
- **Un aboutissement en fait ?**
- Ouais.
- **D'accord. Est-ce que, en tête là rapidement, t'as une idée de tâche finale dont tu**

pourrais me donner un exemple ?

- Oui, cette après-midi on fait une évaluation en terminal. Donc la tâche finale...on a travaillé sur l'activisme en ligne en Afrique du Sud et l'objectif cette après-midi c'est qu'ils fassent un discours pour promouvoir l'activisme en ligne et montrer que l'activisme peut aider à faire évoluer une société. Donc on a utilisé...tout d'abord on a défini ce que c'était que l'activisme en ligne, on a vu des exemples. Ensuite, on s'est focalisé sur l'Afrique du Sud avec des exemples en Afrique du Sud d'activisme en ligne notamment contre le racisme et l'apartheid, qui ont fait avancé les choses encore aujourd'hui. Et puis enfin, on a essayé d'élargir à des thématiques plus sociales et environnementales avec l'Afrique du Sud encore, pour montrer un éventail de champs possibles où l'activisme en ligne peut faire évoluer une société. Et là donc du coup ils vont pouvoir utiliser des exemples, également on a vu la méthodologie du discours pour qu'ils puissent construire un discours sur la thématique de l'activisme en ligne.
- **OK. Est-ce que t'as connaissance de la Perspective Actionnelle ou de l'approche actionnelle ?**
- Oui.
- **Oui ? Est-ce que tu utilises cette approche ?**
- Oui.
- **Ah d'accord. Donc c'est bien la méthodologie que tu utilises en didactique.**
- Bien sûr, oui.
- **Qu'est-ce que cette approche a pu t'apporter pédagogiquement ou professionnellement ?**
- Alors moi j'ai appris avec ça, donc j'ai commencé avec cette approche. Donc j'ai pas fait autre chose que ça. Qu'est-ce que... Moi je trouve que c'est essentiel parce que ça met l'élève au cœur de l'apprentissage. L'élève fait quelque chose, on lui apprend à faire quelque chose et il est actif tout au long de la séquence.
- **D'accord. Et en reliant la Perspective Actionnelle, donc cette approche, et la motivation des élèves, est-ce que tu constates dans le comportement de tes élèves un élan de motivation ou pas ? Est-ce que tu pourrais dire que c'est lié ?**
- Oui, bien sûr, parce qu'à partir du moment où l'on a des choses concrètes à faire et qu'on leur a expliqué, qu'on leur a donné les outils, oui c'est beaucoup plus évident, bien sûr. Et c'est beaucoup plus motivant. La difficulté elle est que...on fait souvent des choses créatives et on essaie de faire des tâches finales créatives mais des fois il faut faire des tâches finales qui

sont moins créatives que d'autres. Et l'approche actionnelle, ça peut être aussi tout au long d'une séquence, une évaluation des fois elle est plus ou moins obligée d'être plus formative, par exemple sur la compréhension écrite. Là c'est pas trop actionnelle parce que l'on peut pas trop faire ça de manière actionnelle.

- **OK. Alors quel genre de tâche finale tu proposes par exemple pour une compréhension...non...ah oui pour une compréhension écrite ! Après ce qui serait plutôt actionnelle, ce serait la production écrite.**
- La production, mais sauf qu'il faut aussi évaluer la compréhension écrite et orale. Là, c'est un peu moins actionnelle, sauf si on fait faire quelque chose, et ça m'est arrivé en BTS par exemple, on passe une vidéo et on leur demande en évaluation de créer la bande audio. Et là pour le coup, c'est une perspective actionnelle.
- **D'accord, OK. Tu as dit que c'était la seule méthodologie que tu avais mises en place dans tes cours. Et donc tu dirais qu'il y a un lien entre la mise en place de cette approche et la motivation ?**
- Oui, bien oui. Bien sûr. Enfin, si je compare avec moi quand j'ai appris les langues, c'est beaucoup plus actionnelle...enfin les élèves sont beaucoup plus en situation maintenant, de manipuler la langue pour faire quelque chose et non pas juste manipuler la langue. Par exemple, je ne fais jamais aucun exercice de grammaire parce que je trouve que c'est pas ça manipuler la langue. Je manipule la grammaire en faisant parler mais je ne fais pas d'exercices pour faire des exercices.
- **D'accord. Est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais ajouter sur le sujet ?**
- Non, pas particulièrement, non.
- **Très bien. Merci beaucoup en tous cas. »**

Annexe XII**Grille d'observation d'une séance de Madame M.**

Date : 08.12.2022

Enseignant.e observé.e : Madame M. - Allemand

Classe observée : 2^{nde}

Caractéristiques de la Perspective Actionnelle favorables à la motivation des élèves en classe de langues	Caractéristiques contraires à la Perspective Actionnelle et défavorables à la motivation des élèves en classe de langues
L'élève est apprenant-usager : il utilise la langue-cible lors de toutes les tâches proposées. ✓	L'élève est apprenant mais rarement usager : il n'utilise pas toujours la langue-cible dans les tâches proposées.
La langue-cible est utilisée comme moyen de communication : le fonctionnement de la langue est étudié seulement lorsque cela est nécessaire et afin d'apporter du sens. ✓	La langue-cible est utilisée comme objet d'étude : l'étude du fonctionnement de la langue intervient en premier lieu sans que cela soit infailliblement nécessaire.
L'élève est acteur social, il est situé dans l'agir et doit par conséquent faire des choix lors des tâches, ce qui favorise son autonomie.	L'élève est spectateur et n'effectue aucun ou très peu de choix lors des tâches dans lesquelles il bénéficie de peu voire d'aucune autonomie. ✓
Les tâches sont ancrées dans un contexte social qui rend compte d'une dimension réelle et authentique.	Les tâches ne sont pas ancrées dans un contexte social et ne relèvent pas d'un caractère authentique à la vie réelle. ✓
La réalisation des tâches a un produit final et des objectifs clairs à atteindre.	La réalisation des tâches n'a pas de produit final et ses objectifs ne sont pas clairs. ✓
Le produit final est explicité en début de tâche et les consignes sont claires.	Le produit final n'est pas explicité (ou il n'y pas de produit final) et les consignes ne sont pas ou sont peu claires. ✓
L'enseignant.e accueille cordialement ses élèves, les salue, leur sourit et connaît leurs prénoms : il/elle installe un climat de confiance. ✓	L'enseignant.e accueille froidement ses élèves, les salue sans les regarder ou ne les salue pas, ne sourit pas, ne connaît pas tous les prénoms de ses élèves.
L'enseignant.e adopte une posture d'accompagnement lors des activités et se positionne comme personne-ressource auprès de ses élèves. ✓	L'enseignant.e n'adopte pas de posture d'accompagnement lors des activités et ne se positionne pas comme personne-ressource auprès de ses élèves.
L'enseignant.e circule dans la classe pour apporter son aide et faciliter les apprentissages. ✓	L'enseignant.e reste à son bureau ou dans un coin de la classe et n'aide pas ses élèves dans leur apprentissage lors des activités.

Notes :
- activité en binôme = mise en commun d'informations à propos d'une photo pour formuler des phrases (W-Fragen)
↳ mise en commun en plénière
oral avec la classe / interactions orales avec la classe entière ; fait répéter les élèves ; les fait répéter aussi entre eux
- donne les devoirs

beaucoup de bavardages

Méthodologie ou approche appliquée :

- la Perspective Actionnelle
- certaines caractéristiques de la Perspective Actionnelle
- autre méthodologie ou approche :

Annexe XIII**Retranscription de l'entretien avec Madame M. - 21 minutes****Présentation du sujet de recherches et brève explication de l'entretien. Précisions sur l'anonymat. Demande d'enregistrement.**

«

- **Intervieweur** : Depuis combien de temps est-ce que tu enseignes l'allemand ?
- **Enseignante** : Alors depuis combien de temps à l'Éducation Nationale, c'est depuis...j'ai passé le CAPES en 1994, donc il faut calculer (rires) et par contre avant j'enseignais aussi, mais c'était parfois je faisais des remplacements dans les écoles privées ou genre chambres de commerce.
- **Mais en France ?**
- En France, toujours en France. J'ai fait mes études en France en fait.
- **OK. Est-ce que tu peux me parler, d'une manière générale, de la motivation de tes élèves en allemand ?**
- La motivation je trouve qu'elle est moindre maintenant qu'il y a quelques années. Ça dépend, dans une classe il y a toujours une petite poignée qui est vraiment motivée. Pour les autres, je trouve qu'il y a de plus en plus d'élèves qui viennent parce qu'il faut venir en cours. Et la motivation pourrait être plus importante s'il fallait pas qu'ils fassent du travail. C'est à partir du moment où il faut commencer à fournir un travail, la motivation elle flanche, je trouve. Si ça reste toujours ludique, on va faire que des jeux, il n'y a pas quelque chose derrière que l'on va vérifier donc là ça va aller mais à partir du moment où ils voient qu'il faut quand même apprendre le lexique, qu'il faut se concentrer, donc là ça devient pour une bonne partie plus difficile. Je sais pas si...depuis quelques années après c'est...ils partent plus dans...
- **Donc tu dirais qu'ils sont de moins en moins motivés ?**
- Oui et non. Ça dépend parce qu'il y en a quelques uns qui sont plus motivés, parce qu'en fait ils ont vraiment un projet, ils veulent à un moment donné aller en Allemagne, ils veulent faire le programme Brigitte Sauzay et tout ça, tout ça ils sont motivés. Après d'autres qui sont très scolaires, ils sont motivés parce qu'ils sont motivés par les notes. Et après, il y a une partie où l'école n'a pas de sens pour eux.
- **Ah oui donc c'est pas seulement l'allemand, c'est l'école en général ?**

- L'école en général oui. Et pour l'allemand, après, c'est à partir du moment où il faut faire des efforts pour mémoriser où là c'est compliqué.
- **D'accord. Est-ce que tu penses que les élèves sont plus motivés dans d'autres disciplines que pour les langues étrangères en général ?**
- Ça dépend des élèves. Il y en a certains peut-être qui sont...ça dépend, s'ils sont plus à l'aise en maths, ils sont plus motivés en maths ou en EPS, peut-être parce qu'ils peuvent bouger aussi.
- **Donc ce serait vraiment en fonction de chacun et pas en fonction de la discipline ?**
- Je crois, oui. Oui, oui.
- **OK. Est-ce que tu as une idée des raisons pour lesquelles les élèves peuvent être plus ou moins motivés par l'apprentissage des langues, en particulier pour l'allemand ?**
- Ouais. C'est le fait de savoir à quoi ça me sert. Pour certains, je crois qu'ils ont choisi allemand parce qu'ils étaient contents quand il y avait la présentation de l'allemand et tout ça. C'était ludique et puis finalement après, comme je disais, ils se sont rendus compte qu'il fallait quand même faire des efforts, donc un peu déçus. Et ils se disent certains « de toute façon l'anglais c'est suffisant, j'arriverai toujours à me débrouiller en anglais. » L'allemand c'est dans ce cas là annexe en quelque sorte et après, c'est vrai qu'il y en a certains qui sont vraiment bien plus motivés parce qu'ils ont un projet vraiment personnel, parce qu'ils ont connu quelqu'un en Allemagne, ou ils ont de la famille en Allemagne, ou ils ont entendu parler justement du programme Brigitte Sauzay, ou envie de partir. Voilà donc ils se donnent plus les moyens. Et certains qui trouvent que apprendre une langue, c'est vraiment une ouverture.
- **D'accord, OK. Donc d'après ce que j'ai compris, tu as de tout. Tu as à la fois des élèves qui peuvent se montrer motivés et des élèves qui peuvent se montrer pas motivés.**
- Oui, c'est très très hétérogène.
- **D'accord. Quels signes te permettent de constater cette motivation ou cette démotivation chez tes élèves ?**
- La participation, l'investissement en cours, le fait de...la façon dont ils tiennent leur cahier, donc quand je dis tenir c'est comment ils écrivent dans leur cahier, si le travail est fait régulièrement et correctement.
- **Ça veut dire qu'ils sont motivés ?**

- Oui ! Oui, oui.
- **Et est-ce que t'as déjà remarqué des signes qui montrent au contraire qu'ils ne sont pas motivés, qu'ils sont démotivés ?**
- Ah oui, c'est justement quand ils travaillent pas du tout. Et même quand on les interroge ou quand on essaie de les inciter à parler, c'est un refus.
- **OK. Là on parlait d'une manière générale et si on centre ça sur les activités pédagogiques que tu mets en place en cours, est-ce que tu as déjà aussi ressenti de la démotivation ou un manque d'investissement chez tes élèves, quand ils sont en activité ?**
- Oui, oui, ça peut même être parfois en travail de groupe. Selon le groupe, il y en a certains qui se cachent derrière le groupe, qui font le minimum, dans ce cas là qui essaient de se faufiler. Ou des groupes qui n'arrivent pas à produire quelque chose ou très peu de choses parce qu'en fait, ils n'arrivent pas à dépasser le stade où il se disent « maintenant il faut vraiment que je commence. » Les activités, après c'est variable donc ça peut être aussi, par exemple ils ont fait une présentation à l'oral à faire, donc on constate certains, ceux qui sont vraiment bien motivés, ils ont préparé une petite fiche, une carte mentale et puis d'autres viennent les mains dans les poches.
- **C'est aussi dû à leur motivation ?**
- Oui.
- **D'accord. Alors du coup, pour contrer cette démotivation à laquelle tu peux faire face, est-ce que tu as des stratégies que tu mets en place, pour tenter de remédier justement à cette démotivation et essayer de les motiver un peu plus ?**
- Alors parfois j'essaie donc ça dépend des cours. Il y a des moments où pour essayer de faire participer tout le monde ou que je commence par dire...genre un jeu pour vérifier le lexique. Tout le monde est debout et puis donc il faut donner le plus rapidement possible le lexique à la question et on a le droit de s'asseoir mais là c'est plus réciter ; ou écouter, être capable de répéter ce qu'a dit quelqu'un donc les deux trois dernières idées, après ça peut être aussi parfois par des petits concours qui ont une petite récompense...voilà.
- **OK. Est-ce que tu as recours à une méthodologie ou une approche en particulier dans ta didactique, dans ton enseignement ?**
- Je ne crois pas, je ne sais pas.
- **D'accord. Tu n'as pas d'approche didactique en particulier quand tu construis tes**

cours ou...?

- Ah oui. Non mais j'essaie par rapport à ce que je veux faire, quel est le but final donc l'objectif final. Donc je vais leur expliquer au début sur quoi on va travailler et puis quel est le but après, effectivement la tâche finale, sur quoi on va aller. Donc après c'est parfois co-construire ensemble aussi pour la tâche finale ce qu'il faut rassembler encore une fois, ce qu'il faut investir, réinvestir finalement dedans, par rapport à ce qui a été travaillé en cours, que ça soit au niveau lexique ou que ça soit au niveau grammatical... et qu'est-ce que je voulais dire encore...? Après pour les quizlets, je leur prépare parfois pour les lexiques de quizlet, mais je sais plus, c'était pas par rapport à cette question, je me rappelle plus la question que tu as posé...
- **Je te demandais si tu avais...**
- Des stratégies !
- **Alors des stratégies oui c'était la question d'avant mais si tu veux ajouter quelque chose à ce propos, évidemment tu peux. Et sinon c'était à propos de tes méthodes didactiques, pédagogiques pour construire tes cours. À quoi est-ce que tu as recours comme techniques, comme...?**
- Les techniques en fait moi c'est j'utilise...oui non mais après j'utilise aussi pas mal le rétro projecteur, parfois avec des choses qui sont cachées ou qu'il faut supposer, ce qu'il y a derrière, il y a des...pff...
- **D'accord mais sinon mais en fait tu construis ta séquence à partir de ta tâche finale ?**
- Oui. Oui, oui et par contre ça peut parfois m'arriver, parce que moi j'ai du mal parfois à rester dans le cadre, c'est que parfois il y ait autre chose qui s'intercale puisqu'il y a...les élèves m'ont emmené vers autre chose, où je me dis que finalement ça, ça peut être intéressant d'ajouter donc je peux aussi parfois changer vers la fin, un peu adapter.
- **Adapter, d'accord. Et donc qu'est-ce que tu voulais rajouter sur les quizlets du coup ?**
- Que après c'était par rapport au...pour leur permettre de travailler de façon un peu différente, à la maison apprendre le lexique différemment, donc je prépare des quizlets pour qu'ils puissent... tu connais peut-être...pour qu'ils puissent apprendre différemment et même si ça revient toujours au même. Mais au moins, c'est le fait d'être sur un ordinateur leur plaît parfois davantage, ils ont l'impression de moins travailler que s'ils sont en train d'écrire.
- **Ça peut être un peu plus interactif pour certains. D'accord. Est-ce que tu pourrais m'expliquer ce que ça a pu t'apporter dans tes enseignements le fait de construire tes**

séquences comme ça en partant de la tâche finale ? Est-ce que ça t'a apporté quelque chose en particulier pédagogiquement, professionnellement ?

- Alors ce que ça m'a apporté, c'est que je suis obligée d'être plus cadrée, même si j'aime pas trop ça, parce que moi c'est... D'un côté, je trouve que c'est très pratique parce qu'en fait on sait vers quoi on va, mais de l'autre côté, parfois je me sens un petit peu comme dans un carton où je m'interdis parfois dans ce cas là d'aller vers les élèves...vers où les élèves m'emmènent, ce que je fais malgré tout quand même parfois. Et c'était d'avoir dans ce cas là des activités qui sont vraiment en lien avec...donc je vais pas faire la grammaire juste pour la grammaire donc elle est vraiment au service finalement de la tâche finale. Donc si on a quelque chose, c'est pas on va... Par exemple là avec les 4èmes, c'est faire les élections de délégués de classe, donc il faut vraiment qu'ils sachent bien manipuler toute l'argumentation donc on va travailler vraiment davantage là dessus.
- **D'accord, OK. Donc la tâche finale ce sera l'élection des délégués ?**
- Ce sera il faut qu'ils fassent une campagne pour être élu délégué.
- **D'accord ! Pour ramener tout ça à la motivation de tes élèves, qu'est-ce que tu constates dans leur comportement avec la mise en place de cette approche, de cette technique, donc le fait d'avoir une tâche finale et de construire ta séquence autour ?**
- Certains ça les motivent parce qu'ils savent ce qui les attend mais je trouve pas forcément que ça soit toujours pour la totalité parce que eux, ils voient ça toujours comme on est obligé de faire quelque chose.
- **Ah, ils se sentent contraints ?**
- Oui. Pour certains.
- **Le fait d'avoir une tâche finale ?**
- Oui, non mais comment...ça veut dire qu'il faut qu'ils travaillent pour l'école, c'était ça. C'est pas qu'il faut qu'on fasse quelque chose, parce que ça reste quand même toujours dans le cadre scolaire. Mais après, donc dans la tâche finale, où ils sont toujours le plus motivés c'est à partir du moment où on leur donne une part de...côté artistique dedans. Quand ils peuvent dessiner ou faire un collage en plus par rapport à ce qu'on leur demande, ça ça les motive quand même davantage après. Donc il n'y a pas uniquement l'oral, parce qu'ils vont aussi présenter quelque chose de visuel, donc pour les élèves qui sont effectivement plus en difficulté, ça les met un peu en valeur mais par contre, je leur dis toujours il y a quand même le côté il faut quand même savoir parler après, à partir de ce qu'ils ont produits.

- **D'accord, ouais. Tu as un exemple concret ou pas de tâche finale qui peut mettre ça en place...?**
- Donc par exemple là c'était...donc nous on avait fait pour présenter par exemple le collègue. Donc ils avaient...ils ont fait un powerpoint où ils pouvaient dans ce cas là prendre en photo soit des salles de classe et puis après mettre en plus des icônes pour les activités qu'on fait peut-être dans les différentes classes ou ce qui est interdit, ce qui est autorisé, en mettant des images aussi. Et après, ils devaient le présenter, par contre à partir des images qu'ils avaient préparé, donc il y avait pas de texte, donc il fallait...c'était justement...ils se rappelaient voilà, là on est dans telle salle et puis on a le droit de faire telle et telle chose ici, c'est interdit ou...
- **D'accord, OK. Est-ce que tu connais la Perspective Actionnelle ou pas ? Ou l'approche actionnelle ?**
- Oui, que c'est les exercices qui soient mis dans un contexte...je veux dire que l'on fait pas de la grammaire pour de la grammaire mais que ça soit lié à une action, donc en fait...une nécessité.
- **Donc tu connais l'approche actionnelle du coup ? Le fait de placer les élèves dans l'agir dans un contexte authentique etc.**
- Oui, oui.
- **OK, et est-ce que tu dirais que tu utilises l'approche actionnelle ou pas ?**
- Ça dépend, parfois oui, parfois non. Ça dépend aussi des classes, ça dépend...
- **Alors qu'est-ce qui peut déterminer le fait que tu l'utilises ou pas ?**
- Moi parfois je trouve ça plus simple avec les petites classes parce que c'est plus encore beaucoup plus proche de la vie quotidienne.
- **Donc de la mettre en place, tu trouves que c'est mieux dans les petites classes ?**
- Je trouve ça plus facile parce qu'ils sont vraiment plus dans une nécessité du...je sais pas...comme...si ça va être par exemple parler, présenter à quelqu'un son emploi du temps ou des choses comme ça ou demander des informations sur des emplois du temps, donc là parce qu'ils ont perdu le leur. Donc je trouve là dans les petites classes parfois c'est plus simple. Dans les grandes classes, ce qui devient un peu plus difficile parce que parfois ils leur manquent le vocabulaire, même si ça a été donné. C'est...
- **D'accord. Donc en fait ça va être en fonction de l'environnement de la classe, en**

fonction de tes élèves, que tu vas la mettre en place ou pas ?

- Oui, ou que ça marche ou pas aussi.
- **Ah oui, ça fonctionne pas forcément alors ?**
- Parfois non.
- **Le fait de les mettre dans l'action ?**
- Parfois c'est...j'ai l'impression que je voulais les mettre en action mais eux ils le sont pas ou ils ont pas ressenti. Je sais pas comment dire. C'est finalement, malgré tout, parfois ils avaient l'impression qu'ils restaient dans un exercice, mais c'est plus...donc sincèrement je trouve que dans les petites classes c'est plus simple, ou je vois peut-être plus clair dans une petite classe.
- **D'accord. Et alors quand c'est plus facile à mettre en place dans les petites classes, est-ce que tu constates que les élèves sont plus motivés ou pas ?**
- Sur le moment oui, parce que dans ce cas là, quand ils se sentent encadrés finalement, ils savent vraiment...donc il y a pas trop de risque en quelque sorte parfois, donc là ils se sentent quand même plus motivés.
- **Et est-ce que ce serait la Perspective Actionnelle qui pourrait justement les motiver ou c'est plutôt le cadre justement et le fait qu'ils soient en petit nombre ?**
- Je crois le petit nombre ça joue aussi. Alors l'approche actionnelle, ça peut les motiver, certainement et après petit cadre, disons moins d'élèves, aussi ça pourra aussi les motiver parce qu'il y en a certains qui vont par exemple parler plus.
- **Parce qu'ils sont plus en confiance.**
- Ouais, ouais. Je vois ça quand je les ai en demi-groupe.
- **Ah oui, tu as des heures en demi-groupe.**
- Ouais.
- **Et là tout de suite ils participent plus, ils sont plus actifs etc ?**
- Ouais. Oui, oui.
- **D'accord. Est-ce que tu as quelque chose à rajouter sur quoi que ce soit ? Par rapport à la motivation par exemple.**
- Par rapport à la motivation...alors je trouve d'un côté, on dit que les élèves savent de moins en moins de choses, parce que disons...je suis d'accord et ils apprennent vraiment moins. Au niveau programmes ou lexique ou grammaire, je fais quand même moins de choses qu'au

début de ma carrière.

– **Moins de choses, comment ça ?**

– Au niveau...j'allais plus loin au niveau du lexique, j'allais plus loin au niveau de la grammaire. C'est par exemple en 3ème on voyait aussi le prétérit, on voyait aussi le conditionnel tout ça, il y avait plein de choses. On fait moins de grammaire ou moins de points grammaticaux qu'on faisait avant. Le lexique, c'est je donne un peu moins aussi, parce qu'ils apprennent moins. C'est enfin...je donne quand même un peu plus et il y a un minimum qu'ils doivent apprendre. Et par contre, il y en a certains qui, malgré tout, parlent quand même plus, parce qu'ils se disent c'est pas grave je parle même si je fais des erreurs. Ça je trouve qu'il y a quelque chose qui a quand même changé.

– **Donc tu trouves que leur niveau a baissé d'une certaine façon, c'est pour ça que tu vas...**

– Il a baissé...donc ils ont moins de connaissances peut-être mais moins d'inhibition, pour certains, de parler quand même. Et je me dis, même s'ils ont moins de vocabulaire peut-être à la fin de 3ème, à partir du moment où ils ont pris l'habitude de quand même travailler, ça c'est quelque chose que l'on peut toujours apprendre presque seul aussi. Donc au niveau des textes ou au niveau des écrits, ce qu'ils faisaient il y a quand même dix ans, c'était plus riche par contre il y a dix ans que maintenant.

– **Et tu dirais que c'est dû au fait que leur motivation ait aussi baissé du coup ?**

– C'est peut-être la motivation ou parce qu'en fait ils ont de plus en plus de sollicitation aussi. C'est...parce que maintenant, ce qui a changé aussi, parce que finalement quand on leur demande d'écrire un texte à la maison pour s'entraîner, au lieu de réinvestir ce qu'ils ont appris en cours, de reprendre le lexique, tu en as au moins toujours trois, quatre qui vont écrire un texte en français, le mettre sur Google Traduction et faire traduire, parce que c'est la facilité.

– **Et peut-être aussi car avant Google Traduction n'existait pas.**

– Voilà. Et dans ce cas là, avant ils faisaient quand même avec ce qu'ils avaient dans leur classeur. Et ça, c'est quelque chose...c'est très difficile pour certains à leur dire qu'à la limite ils peuvent chercher un mot, mais la tentation de vouloir rendre quelque chose qui est correct au professeur est trop grande ou soi disant pour avoir une bonne note, même si je note pas du tout. Et c'est vrai il y en a une là par exemple en seconde, elle...je veux dire en cours elle ne dit pas un mot, quand on corrige quelque chose, elle comprend jamais rien et puis elle

m'a donné un texte, je veux dire qui était écrit avec du vocabulaire que l'on a pas vu, des structures que l'on a pas vues et elle m'affirme toujours que c'était elle qui l'a fait. Et puis quand je lui demande quand même de me dire ce qu'elle avait écrit en français, déjà elle se rappelle plus. Et ça c'est difficile à dire aux élèves de ne pas travailler comme ça, non c'est pas difficile mais de leur dire d'utiliser ce qu'ils ont dans leur classeur, d'essayer de faire et montrer ce qu'ils savent faire et comme ça on sait sur quoi il faut travailler pour avancer.

- **D'accord.**
- Après, ils sont peut-être plus remuants, je ne sais pas. Non, ça dépend des classes, ça dépend vraiment des années.
- **OK.**
- Mais je te souhaite bon courage.
- **Ah merci (rires).**
- Non mais je te dis bon courage, en allemand tu es souvent plus sur deux établissements, c'était par rapport à ça.
- **Eh oui ! OK, est-ce que tu as encore quelque chose à ajouter ?**
- Je ne sais pas. Non là il y a plus rien qui me vient.
- **Très bien, je te remercie en tous cas pour cet entretien.**
- Eh bien de rien. »