



HAL
open science

L'influence des facteurs internes et externes sur la motivation à apprendre une langue étrangère au cycle 2

Charlotte Dervillers, Sophie Nicol

► To cite this version:

Charlotte Dervillers, Sophie Nicol. L'influence des facteurs internes et externes sur la motivation à apprendre une langue étrangère au cycle 2. Education. 2024. dumas-04658984

HAL Id: dumas-04658984

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04658984>

Submitted on 22 Jul 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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention premier degré

Année universitaire : 2023 - 2024

[Mémoire]

**L'influence des facteurs internes et externes sur la motivation à apprendre une langue
étrangère au cycle 2**

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

soutenu par

Charlotte DERVILLERS et Sophie NICOL

le 10/06/24

En présence de la commission de soutenance composée de :

Dora François, directrice de mémoire

Rebecca Starkey, membre de la commission

Remerciements

Nous souhaitons remercier toutes les personnes qui nous ont permis de réaliser notre mémoire de recherche et qui nous ont soutenues durant cette période.

Nous remercions notre directrice de mémoire, Dora François, qui nous a suivies, conseillées et orientées dans la conception et l'écriture de ce mémoire.

Merci à nos MAT et aux élèves de nos classes de stage de nous avoir accueillies et de nous avoir permis de mener cette recherche. Nous remercions également nos binômes de stages pour leurs conseils.

Enfin, nous tenons à remercier nos amis et nos proches pour leurs conseils, leur soutien et leur aide.

SOMMAIRE

Introduction	4
I. Le cadre théorique	5
A. Quelques définitions	6
B. La motivation	10
C. Les différentes théories sur les pratiques des élèves, des familles et des professeurs	14
1. Théories sur la pratique des élèves	14
2. Théories sur les facteurs externes influençant la motivation des élèves	16
II. La méthodologie du recueil de données	20
A. L'enseignement des langues vivantes au cycle 2 selon l'Education Nationale	20
B. Les hypothèses	24
C. Méthodologie - Les séances	26
1. Pour une classe de CP-CE1	27
1.1. Séance n°1 : Anglais - apprentissage de l'alphabet	29
1.2. Séance n°2 - Une séance sur une langue étrangère choisie par les élèves	31
2. Pour la classe de CE2	32
2.1. Séance n°1 : Anglais	34
2.2. Séance n°2 : Anglais	35
2.3. Séance n°1 : Espagnol	35
D. Méthodologie - Les questionnaires	36
1. Un questionnaire pour les professeurs des écoles	36
2. Un questionnaire à destination des parents	39
III. Analyse du recueil de données	40
A. Analyse des données récoltées lors de la mise en place des séances	40
1. Pour la classe de CP-CE1	40
Observation générale sur la pratique de la MAT	40
1.1. Séance n°1 - Analyse des données récoltées lors de la séance d'anglais	41
1.2. Séance n°2 - Analyse des données récoltées lors de la séance d'espagnol	44
2. Pour la classe de CE2	49
Observation générale sur la pratique de la MAT	49
2.1. Analyse des données récoltées lors de la mise en place des séances d'anglais	49
2.2. Analyse des données récoltées lors de la mise en place des séances d'espagnol	53
2.2.2 Prolongement : Séance n°2 d'espagnol	55
3. Conclusion sur les résultats observés lors de nos séances	59
B. Analyse des données récoltées avec le questionnaire pour le/la PE	60
C. Analyse des données récoltées avec le questionnaire destiné aux parents	62
D. Les limites	69
E. Pistes de réflexions possibles	71
Conclusion	72
Bibliographie	73
Annexes	79
Résumé	103

Introduction

Selon les chiffres de l'Éducation Nationale, en 2008-2009, en France, 92,2 % des élèves en élémentaire apprennent l'anglais comme langue vivante étrangère à l'école (Ministère de l'Europe et des affaires étrangères, 2009). Il est important de constater que depuis 2008, les langues étrangères sont devenues un apprentissage obligatoire dans le programme scolaire. Cependant, selon le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO), les élèves français présentent des résultats progressifs en compréhension de l'écrit, mais des difficultés en expression orale (CNESCO, 2019).

En effet, « 75 % des élèves de troisième ont du mal à se faire comprendre et à produire une langue globalement correcte à l'oral » (CNESCO, 2019). Selon l'étude du CNESCO, relayé par le journal "Le Point" (Le Point.fr, 2019) et l'indice de compétence de la France (EF EPI, 2023) le niveau des élèves en langues, et plus particulièrement en anglais, reste nettement inférieur à celui des élèves des pays européens (30ème sur 34 au classement de l'Europe). Néanmoins, la France fait partie des pays ayant le plus d'heures durant la scolarité obligatoire (Le Point.fr, 2019). Nous pouvons alors nous demander : comment expliquer ces difficultés et ce retard ? Est-ce dû à un manque de motivation des élèves envers l'apprentissage des langues étrangères ? Est-ce lié à l'enseignement des professeurs des écoles, qui se focalise trop sur le lexique ? Comme le laisse supposer le CNESCO (Le Point.fr, 2019). Y a-t-il une pratique régulière des langues étrangères dans les classes du cycle 2 ? De plus, de quelles manières les élèves sont-ils motivés pour apprendre ces langues et existe-t-il un lien entre leurs apprentissages et leurs résultats ?

Nous pensons que les pratiques ponctuelles peuvent déclencher une lassitude des élèves, qui seraient alors moins impliqués dans l'apprentissage des langues. À l'inverse, lorsqu'il y a une situation d'enseignement des langues régulière, la motivation et la mobilisation des différents élèves dans l'activité varient. Quels liens pouvons-nous faire entre la pratique des professeurs des écoles et la motivation des élèves à apprendre ? Quels sont les autres facteurs qui vont impacter la motivation des élèves ?

Ce mémoire a pour objectif de comprendre l'influence des facteurs internes et externes sur la motivation des élèves, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, du cycle 2. Dans le cadre de notre formation, nous cherchons à comprendre l'impact des pratiques pédagogiques des enseignants, ainsi que les facteurs impactant la motivation des élèves dans

leur apprentissage et par conséquent, leur mobilisation et leurs performances dans les activités.

Suite à ces différentes questions et observations, nous avons élaboré la problématique de recherche suivante :

« Quels facteurs influencent la motivation des élèves en langues étrangères, en prenant en compte le sens que ces derniers attribuent aux apprentissages, ainsi que celui donné par les professeurs ? »

Ce mémoire de recherche s'axera en trois grandes parties. Dans un premier temps, nous définirons différentes définitions afin d'établir le cadre de notre recherche. Puis, nous explorerons diverses théories sur la motivation des élèves et leur mobilisation dans les apprentissages, ainsi que les théories sur les pratiques des professeurs et les facteurs externes pouvant potentiellement affecter cette motivation. Dans un second temps, une analyse des textes officiels, pouvant expliquer les pratiques des professeurs sera menée. Elle permettra d'effectuer un lien entre les attentes officielles, la pratique pédagogique et la motivation réelle des élèves. Suite à ces données théoriques, nous énoncerons les hypothèses et exposerons la méthodologie que nous adopterons pour les tester. Dans un dernier temps, cette recherche aboutira à une analyse détaillée des données récoltées, permettant d'accéder à une meilleure compréhension de la motivation des élèves lors de l'apprentissage des langues étrangères au cycle 2.

I. Le cadre théorique

Cependant, comme dit précédemment dans l'introduction, selon une étude EF EPI 2023, le niveau en langues en France diminue malgré l'intégration de cette discipline devenue obligatoire au cycle 2 et malgré l'éveil aux langues mis en place au cycle 1. Lors des stages menés dans le cadre de notre première année de Master MEEF 1er degré, en école élémentaire, de nombreuses constatations ont été faites, notamment, par rapport à l'absence de progressivité autour de l'enseignement des langues étrangères et le manque de motivation des élèves lors de l'apprentissage de l'anglais. Nous avons remarqué un écart important entre

ce qui est attendu et ce qui est réellement réalisé dans certaines classes autour des langues étrangères. Quels sont donc les raisons à ce manque d'enseignement, à ce niveau en baisse ? Est-ce en partie dû à une faible motivation chez les élèves face aux langues étrangères ? Si oui, pourquoi y a-t-il une faible motivation et comment y remédier ?

Ces interrogations nous ont, dans un premier temps, amenées à nous questionner sur la signification de certains termes, afin de favoriser notre compréhension du sujet, et de pouvoir répondre, au mieux, à ces questions.

A. Quelques définitions

Lors de nos recherches, nous nous sommes renseignées sur les notions de : « Langage » et de « Langue maternelle », afin de comprendre les différents termes et enjeux de cet enseignement. Puis, nous nous sommes intéressées aux définitions de « Langues étrangères », « Diversité linguistique », au « Choix » et enfin de « Ludique ». Comprendre la signification de ces termes est important pour notre mémoire afin d'adapter plus précisément nos réflexions et nos outils méthodologiques.

Premièrement, les individus vont tout au long de leur vie apprendre à parler et à communiquer grâce au langage. Selon Cuq, le langage se définit par la « *capacité propre à l'homme de communiquer au moyen de signes verbaux* » (Cuq, 2003, p.147). Il s'apprend et s'acquiert dès le plus jeune âge. De cette façon, l'école peut également être un lieu permettant l'apprentissage de la langue et des langues étrangères.

Pour une meilleure compréhension de la suite de cet écrit, il est important de distinguer et définir différents types de langues, telles que la « *langue maternelle* », la « *langue étrangère* » et la « *langue première* ». À l'école primaire, l'enjeu est de faire apprendre une langue étrangère et d'éveiller à la diversité linguistique et culturelle. L'enfant possède déjà une langue, dite « maternelle », elle est définie comme la :

« langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage, [...] apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle ». (Cuq, 2003, p.150).

Au cycle 1, un élève va construire l'apprentissage de sa langue maternelle, mais il va également pouvoir découvrir l'existence de nouvelles langues « étrangères », grâce à l'éveil

aux langues et à la diversité linguistique proposées en maternelle. La notion « langues étrangères » se définit par le fait que « *Toute langue non-maternelle est une langue étrangère* » (Cuq, 2003, p.150).

C'est depuis 2008, que l'apprentissage d'une langue vivante (étrangère ou régionale) est devenue obligatoire, au cycle 2, à partir du CE1 (MEN, 2013), puis dès le CP en 2013 avec 54 heures par an, soit 1 h 30 en moyenne par semaine (MENJ, 2023). Dans le cadre d'un processus d'apprentissage, on définit la langue seconde comme « *une langue étrangère en cours d'apprentissage par un apprenant ou un élève* » (Cuq, 2003, p. 108). Elle peut s'apprendre dans un contexte scolaire, mais également dans d'autres environnements plus ou moins formels. Il est intéressant d'observer la motivation qu'ont ces élèves à apprendre une langue étrangère, alors qu'ils sont dans une période où ils développent également leurs compétences et apprentissages de leur langue maternelle.

Deuxièmement, nous nous sommes renseignées sur l'éveil aux langues, qui permet aux élèves du cycle 1 de découvrir des langues étrangères avant le cycle 2. L'éveil aux langues trouve ses origines dans les années 1980 au Royaume-Uni, avec Eric Hawkins. C'est dans les années 1990, que Michel Candelier va s'inspirer des travaux de Hawkins, afin de proposer une expérimentation du projet « Evlang » à l'échelle européenne (MENJ, 2023, p.7). Ce projet visait à incorporer la diversité linguistique et culturelle au sein des activités scolaires, dans le but de favoriser l'ouverture à autrui et de former au plurilinguisme.

L'éveil aux langues a pour but de « *sensibiliser les élèves à l'existence des langues et à leurs différentes sonorités* » (MENJ¹, 2023, p.5), par conséquent cela est différent de l'enseignement des langues vivantes qui se trouvent au cycle 2 et 3. Plus récemment, en 2018, le rapport de l'inspectrice générale de l'éducation nationale Chantal Manès-Bonnisseau et le journaliste Alex Taylor, vont insister sur l'importance de l'apprentissage des langues dès la maternelle. Selon eux, l'éveil aux langues forme les élèves à « *l'ouverture culturelle* » et développe la construction « *d'une citoyenneté respectueuse* » (Taylor & Manes-Bonnisseau, 2018). Il est important de sensibiliser les élèves dès le cycle 1 à l'existence de différentes cultures, différentes sonorités (son, accent...) ainsi que développer leurs compétences métalinguistiques (conscience phonologique, parler, comprendre, réfléchir sur la langue...) (Besse, Marec-Breton, Demont, 2010). Les élèves pourront se décentrer d'eux-mêmes, s'ouvrir aux autres, développer leur goût et intérêt pour les langues.

¹ Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse

Ainsi donc, l'éveil aux langues favorise la diversité linguistique chez les élèves, nous pouvons la définir comme « *la prise en compte de l'existence et de la co-existence à l'image du monde lui-même. Des personnes utilisant différentes langues écrites ou parlées et n'ayant pas nécessairement une même langue en commun* » (Eurolinc, 2010).

Comme nous l'avons constaté, l'éveil aux langues et la diversité linguistique sont primordiaux pour le développement personnel des enfants. Ces constatations nous questionnent quant aux facteurs cognitifs qui impactent cette motivation, ainsi qu'à la façon dont les professeurs des écoles abordent la pédagogie et la didactique lors de l'enseignement des langues. Ainsi, nous nous sommes intéressées à la question du libre choix. Celle-ci est centrale que ce soit pour les professeurs dans leur pratique ou pour les élèves (à travers le choix des activités, leurs envies, leurs objectifs...).

D'après van Zanten, dans son ouvrage « Choisir son école », elle spécifie le choix comme étant « *un des actes par lequel se manifeste le plus clairement la liberté individuelle. Le choix est classiquement l'expression d'une volonté. Il permet de donner une force concrète à des intentions.* » Selon l'auteur, le choix serait guidé par des objectifs égoïstes qui servent nos propres intérêts, il serait également une démonstration de pouvoir (van Zanten, cité par Blanchard, 2012). Dans cette recherche, nous avons cherché à savoir si instaurer un dialogue avec les élèves en leur laissant le choix dans leurs activités pouvait influencer leur motivation.

Parallèlement, dans une étude qui montrait l'impact du choix sur la motivation, Lieury et Fenouillet, expliquent que la motivation intrinsèque, à l'inverse de la motivation extrinsèque, est le fait de rechercher le plaisir que peut lui procurer une activité. Cette motivation engendre de la persévérance chez l'individu (Lieury et Fenouillet, 2019). Afin d'illustrer leurs propos, ils reprennent la recherche menée par Vallerand et son équipe où des enfants devaient maintenir en équilibre sur une planche pivotant autour d'un axe. À cela il y avait deux conditions, l'une où les enfants étaient en situation de compétition, et l'autre où ils étaient dans une situation plus libre dans l'objectif de découvrir une nouvelle activité. Leur recherche montre que dans une situation de libre choix, les enfants continuaient plus longtemps à jouer, cette persistance montre qu'il s'agissait de la motivation intrinsèque. À l'inverse, lorsque les enfants réalisaient l'activité dans un but de compétition (motivation extrinsèque), les enfants jouaient uniquement pour gagner, et s'arrêter plus vite que lors de l'autre situation. Cette expérience met en évidence le fait que lorsque les enfants avaient le choix de l'activité, ils étaient plus impliqués dans la tâche en faisant preuve de persévérance.

Cependant, lorsqu'il s'agissait de l'autre situation, ils réalisaient la tâche juste parce qu'ils le devaient et s'arrêtaient dès qu'ils le pouvaient, ceci montre qu'ils étaient moins investis et impliqués dans la tâche que pour ceux qui avaient le choix. (Lieury et Fenouillet, 2019)

Le choix correspondrait donc à une liberté individuelle et à l'expression d'une volonté, pouvant motiver l'individu à persévérer dans la réalisation de sa tâche. Si la liberté de choix dans une activité peut impliquer davantage un individu, nous nous demandons si le fait de réaliser une activité ludique pourrait motiver un élève à s'engager plus volontairement dans un travail qu'il n'a pas choisi. Mais comment définir une activité ludique ?

D'après sa définition, le mot « ludique » qualifie quelque chose d'amusant, de plaisant, a trait aux jeux. Ce terme est souvent employé pour désigner des activités ou des objets qui permettent de se divertir, comme des jeux ou des activités créatives (Le Dictionnaire, s.d.). Le terme ludique est aussi défini par le fait qu'une activité soit « *guidée par les règles du jeu* » et aussi « *pour le plaisir qu'elle procure* » (Cuq, 2003, p.160). Dans le champ de l'éducation, on emploie ce terme pour les approches pédagogiques qui se basent sur l'apprentissage par le jeu. Celles-ci peuvent aider les élèves à mieux comprendre les notions étudiées, en rendant l'apprentissage plus plaisant. Par ailleurs, parmi les supports ludiques existants, les enseignants choisissent régulièrement d'utiliser des vidéos. Comme le souligne cette citation, il s'agit d'un support qui a tendance à attirer l'attention des élèves. Ertel explique que :

« L'utilisation des supports vidéo possède un attrait important chez les apprenants. Ils tendent à renforcer leur motivation et leur désir d'apprendre. Les supports vidéo facilitent la mémorisation des éléments linguistiques dans un contexte bien précis » (Ertel, 2020, p.15).

Par ailleurs, une étude plus ancienne, était déjà venue appuyer cette théorie :

« L'observation a montré que l'attrait de l'outil sur les élèves ne faiblissait pas et ne subissait pas les effets de la lassitude ; de même, les observateurs ont pu noter que l'utilisation régulière de la vidéo n'entraînait pas une attitude passive de la part des enfants, qui faisaient preuve d'un enthousiasme sans faille et suivaient les aventures des personnages avec une attention soutenue. » (Inspection générale de l'Education Nationale, 1999, p.29).

Nous trouvons important de définir ce terme, car nous l'employons à plusieurs reprises dans ce mémoire et les activités ludiques seront, en partie, au centre de notre méthodologie.

B. La motivation

La motivation étant le moteur de notre sujet de recherche, nous allons à présent vous présenter différentes théories expliquant la motivation, et le lien que cela peut avoir avec les apprentissages.

« *Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne* », cette citation de Rousseau en 1971, dans l'Émile, laisse supposer que la motivation serait une condition préalable à l'activité de l'enfant. (Vianin, 2023, p.15-16). Selon Vianin, l'objectif n'est pas de forcer l'élève à réaliser une tâche, mais plutôt de l'engager à s'impliquer de lui-même, c'est-à-dire « *faire en sorte qu'il apprenne lui-même librement grâce à une situation délibérément contrainte* » (Meirieu cité par Vianin, 2023, p.15).

Fenouillet explique que « *la motivation vise à expliquer pourquoi nous agissons, à établir la cause de notre comportement.* ». Cependant, d'après lui, la motivation ne serait pas l'unique facteur expliquant le comportement humain. En effet, « *si la motivation cherche à établir la cause du comportement, c'est avant tout pour rendre compréhensible la nature de ce mouvement qui le dynamise* » (Fenouillet, 2016, p.1-12).

La motivation provient du verbe « Moveo » qui signifie mouvoir, bouger, ce qui renforce l'idée que la motivation cherche à comprendre ce mouvement qui l'anime. Cette étymologie laisse supposer que la motivation serait le moteur de l'activité. Dans la même perspective, la psychologie cognitive définirait la motivation comme :

« *l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui déterminent : le déclenchement d'un comportement, l'orientation du comportement, attirance vers un but ou au contraire rejet ou fuite, l'intensité de la mobilisation énergétique, émotion, attention, et enfin la persistance du comportement dans le temps* » (Lieury, 2020, p.323-324).

Lieury cite Freud et James, qui expliquent que le besoin d'estime qui serait lié au concept du moi (l'égo), serait un moteur de la motivation. Ce qui signifierait que le besoin de

reconnaissance sociale et d'estime de soi jouerait un rôle significatif dans la motivation. Bandura ajoute l'idée que selon lui, la motivation serait également déterminée par la croyance que l'on a en notre propre capacité de réussir, c'est ce qu'il l'appelle le sentiment « d'auto-efficacité », ce qui signifie que ce sentiment est lié au besoin d'estime de soi, au désir de se sentir compétent dans la tâche. Ainsi, les individus seraient davantage motivés en ayant confiance en leurs capacités (sentiment d'auto-efficacité), et en réalisant des tâches qui correspondent aux standards personnels de l'individu (Freud, James et Bandura, cité par Lieury, 2020).

Selon Vianin, il y aurait deux types de motivation, d'une part la motivation intrinsèque et d'autre part la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque correspond au moment où l'élève réalise une activité pour l'intérêt et le plaisir qu'elle lui apporte, son engagement serait volontaire. Cette motivation serait encouragée par différents aspects d'apprentissage, comme un environnement positif, un bon climat de classe avec une bonne relation entre les pairs, une activité qui plaît à l'élève et où il peut s'y sentir compétent (Vianin, 2023, p.34-35).

Parallèlement, Hilton aborde l'apprentissage des langues étrangères selon les sciences cognitives. Elle va étudier plusieurs points importants tels que l'attention et les automatismes de l'apprenant, le rôle de la personnalité et de la motivation dans les apprentissages. Elle explique que la motivation intrinsèque, au niveau cognitif « *relève de circuits neuronaux liés à nos attirances, ce que l'on aime et ce que l'on veut* » (Hilton, 2022, p.39). Si lorsque nous faisons quelque chose nous ressentons une sensation agréable alors notre cerveau va produire des neurotransmetteurs opioïdes qui provoquera un désir et une volonté de recommencer cette activité (Hilton, 2022, p.36). Suite à cette lecture, il peut être défini que si un élève ne ressent pas de plaisir lorsqu'il apprend une langue étrangère à l'école, lors de la séance suivante il n'aura pas envie de recommencer cette activité, ni d'apprendre. Cette sensation agréable qui suscite un désir de s'engager dans une activité évoquée par Hilton, correspond à ce qu'identifie Vianin comme étant la motivation intrinsèque.

Contrairement à cette motivation, la motivation extrinsèque est indépendante de l'apprentissage. C'est-à-dire qu'elle est employée à d'autres fins que celui de l'apprentissage en lui-même. À la place, ce seront les récompenses et les feed-back par exemple, qui viendront stimuler cette motivation. Ce qui signifie que l'élève effectuera une activité, non pas pour la satisfaction qu'elle lui procure, mais afin d'obtenir une bonne note, donc un

avantage, ou pour éviter un désagrément. On trouve cette motivation sous trois formes différentes. Parmi elles, il y a la récompense, par exemple l'enseignant pourrait promettre de ne pas leur donner de devoirs pendant les vacances à condition qu'ils soient attentifs en classe. Les élèves seront alors motivés par cette récompense, plutôt que par le travail en lui-même. Le second aspect de cette motivation est la sanction, c'est-à-dire que l'élève va se conformer à ce qu'on attend de lui afin d'éviter une conséquence négative. Enfin, il y a l'incitation, elle intervient avant que le comportement attendu ne se réalise. Cette anticipation de la récompense ou de la punition va guider l'orientation de l'individu, afin de l'inciter à agir d'une certaine manière. (Vianin, 2023, p.36-38)

Deux conditions favoriseraient cette motivation extrinsèque : « *l'attente de la récompense* » (Vianin, 2023, p. 39). Si l'enseignant annonce la récompense avant la réalisation de l'activité, l'élève va potentiellement travailler uniquement dans le but d'obtenir cette récompense, et non plus pour apprendre. La deuxième condition serait « *la nature de la récompense* » (Vianin, 2023, p.39), plus la récompense sera matérielle, plus elle va altérer ce rapport aux apprentissages. Cependant, « *les récompenses verbales ont une action plus favorable et ne diminuent pas la motivation intrinsèque* ». Ce qui signifie que les feed-back positifs de l'enseignant à l'élève sont importants (Vianin, 2023, p.39).

Par ailleurs, selon Vianin, plusieurs études ont montré que les apprentissages étaient meilleurs lorsque la motivation était intrinsèque. Cependant, à l'école, la motivation serait réduite par le système scolaire, car les élèves seraient trop préoccupés par l'obtention de bonnes notes, et le fait de réussir leur année scolaire. (Vianin, 2023, p.39).

Étant donné que ces recherches ont démontré que la motivation et l'apprentissage seraient liés, il nous semble pertinent d'approfondir le sujet. Pour cela, nous avons cherché à comprendre s'il existait une possible corrélation entre la motivation et les émotions, et dans quelle mesure cela peut influencer les apprentissages scolaires.

D'après Ravat, la motivation serait « intimement liée » aux émotions (Ravat, 2007). Pour appuyer ses propos, il prend l'exemple d'un individu dont l'amygdale aurait été lésée (l'amygdale étant une région du cerveau, responsable de la gestion des émotions). Cet individu aurait la capacité de reconnaître un serpent (grâce aux fonctions du cortex), mais serait dans l'incapacité de répondre physiologiquement aux émotions ressenties. Ce qui signifie qu'il n'aurait pas « la motivation » de prendre la fuite par exemple (Ravat, 2007).

Désormais, nous allons voir si les émotions, en influençant la motivation, peuvent également affecter les apprentissages.

Comme nous le disions précédemment, un environnement positif est indispensable pour la motivation, et donc pour les apprentissages. Plusieurs études ont montré que les « *émotions sont étroitement liées à de nombreux aspects des processus d'enseignement et d'apprentissage* » (Genoud et al., 2020, p.31). Ce qui nous laisse supposer que les émotions pourraient influencer les apprentissages. Genoud explique également que :

« Les émotions ont indéniablement des répercussions sur les résultats scolaires (et inversement). Même s'il existe une variabilité entre les individus, des recherches soulignent des liens non négligeables entre les émotions des élèves et leurs performances scolaires dans différentes disciplines » (Genoud et al., 2020, p.33).

À présent que nous avons vu que les émotions et la motivation seraient liées, et que les émotions influenceraient également les apprentissages, nous nous interrogeons quant à l'existence possible d'un lien entre les émotions et la motivation sur les apprentissages scolaires. Pour cela, une étude réalisée par Genoud et al., où ils ont cherché à savoir si les émotions positives et négatives pouvaient impacter la motivation scolaire des élèves. Les résultats qu'ils ont obtenus auprès de 1371 élèves confirment « *un lien fort entre les émotions positives et la motivation scolaire* » (Genoud et al., 2020, p.37), mais en précisant que les émotions négatives auraient une influence plus faible. Malgré le fait que les émotions comme l'anxiété, provoqueraient des pensées négatives qui perturberaient les apprentissages, leurs effets seraient moins importants que pour des émotions positives, car elles impacteraient davantage la perception d'un élève sur ses propres compétences (le biais du sentiment de compétences) plutôt que la motivation directement. Cependant, dans certains cas, les émotions négatives pourraient stimuler l'apprentissage. En effet, la peur de l'échec peut entraîner certains élèves à mobiliser des ressources pour l'apprentissage. À l'inverse des émotions négatives, les émotions positives joueraient un rôle crucial dans le renforcement de la motivation des élèves, en les aidant à se concentrer sur une tâche et en augmentant leur persévérance. Par ailleurs, les émotions positives permettraient également de résoudre des problèmes difficiles, en incitant les élèves à trouver des situations d'apprentissage avec « *des solutions divergentes, flexibles et créatives* » (Genoud et al., 2020, p.34). De plus, elles seraient bénéfiques pour prévenir l'apparition d'émotions négatives.

Pour résumer, cette étude montre que les émotions seraient étroitement liées à la motivation, et impacteraient les apprentissages scolaires (Genoud et al., 2020). Néanmoins, il est important de préciser que l'étude a été menée auprès d'élèves en fin de scolarité obligatoire, il pourrait donc y avoir une différence de résultats avec les élèves d'école primaire.

Dans ce mémoire, nous nous intéressons à l'impact des professeurs sur la motivation des élèves. Par conséquent, nous nous sommes questionnés quant à l'influence de la relation affective entre l'enseignant et ses élèves. Selon Virat, dans sa recherche sur la dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents, évoque le fait que l'amotivation, qui correspond au manque de motivation et d'implication pour les tâches scolaires, serait induite par une moins bonne relation entre l'enseignant et ses élèves. À l'inverse, une bonne RAEE², favoriserait une forte motivation et une plus grande réussite scolaire (Virat, 2017). Néanmoins, il est important de prendre en compte le fait que l'étude a été menée sur des adolescents, et non sur des élèves d'écoles primaires.

C. Les différentes théories sur les pratiques des élèves, des familles et des professeurs

Dans un second temps, des recherches sur différentes théories sociologiques permettent d'analyser et de trouver les différents facteurs impactants la motivation et le rapport aux langues étrangères qu'ont les élèves. Des études expliquent les différents profils d'élèves existants ainsi que le sens qu'ils attribuent à l'apprentissage des langues étrangères, ce qui les motive. D'autres recherches permettent d'aborder l'influence de facteurs externes aux élèves, tels que les pratiques enseignantes notamment en fonction du sens qu'ils vont attribuer aux langues étrangères et selon leur propre expérience.

1. Théories sur la pratique des élèves

Premièrement, selon Charlot, un élève va s'investir différemment dans une activité selon son rapport au savoir, c'est-à-dire selon le sens qu'il donne à ce qu'il est entrain de faire, à ce qu'il apprend (Charlot, 1999). Selon lui, les élèves vont se mobiliser différemment selon leur rapport au savoir, il va distinguer différents types de rapport au savoir :

² RAEE : Relation affective entre l'enseignant et ses élèves

- « le rapport identitaire au savoir », c'est lorsque la mobilisation de l'élève dépend de ses représentations de la discipline, par exemple ce qu'elle va lui apporter pour son orientation, mais aussi en fonction de sa confiance en soi.
- « le rapport épistémique au savoir », c'est lorsque l'élève va se poser la question du sens de ce qu'il est en train d'apprendre et de faire. Il est important pour lui, de d'abord comprendre ce qu'il fait et ce que ça va lui apporter en connaissances, pour ensuite avoir envie de travailler et de s'investir dans l'activité.
- « le rapport social au savoir », lorsque l'élève va se mobiliser différemment dans l'activité selon s'il est influencé par son environnement et ses interactions sociales.
(Charlot, 1999)

En fonction de ces différents rapports au savoir, Charlot a défini 4 grands types d'élèves :

- Ceux pour qui le travail est perçu comme quelque chose d'important et de primordial : nous pouvons imaginer ici, des élèves investis, qui participent, qui sont motivés et n'ont pas de difficultés à s'ancrer dans une activité. Ils ont envie d'apprendre.
- Ceux pour qui leur rapport au savoir passent par la mise en place de stratégies « *le rapport au travail d'élèves stratèges qui cherchent le meilleur rapport qualité/prix.* » (Charlot, 1999) : ce sont des élèves qui vont réfléchir sur leurs manières d'apprendre, afin d'en tirer le plus de bénéfices (par exemple : ceux qui vont privilégier l'apprentissage de certaines disciplines car ils ont conscience qu'ils auront de meilleurs résultats).
- Ceux pour qui le travail est perçu comme un défi : ce sont des élèves ayant conscience des difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans certaines disciplines, mais qui vont travailler de manière active dans le but de se surpasser, de réussir.
- Ceux qui perçoivent le travail comme une « tâche impossible » : ce sont les élèves en situation de décrochage scolaire, qui ont une faible estime de soi, de leurs capacités et qui ne sont plus investis et motivés dans les activités.
(Charlot, 1999) (Brossais et Terrisse, 2007)

Ces différents profils d'élèves amènent à se demander si, actuellement en classe, il est possible de retrouver ces mêmes élèves, notamment lors de l'apprentissage des langues

étrangères. Nous pouvons aussi nous demander de quelle manière un(e) professeur des écoles peut améliorer son enseignement, afin d'amener les élèves, ayant un rapport au savoir dit compliqué, à donner plus de sens au savoir. En donnant du sens, ces élèves pourraient être davantage motivés et mobilisés dans les activités proposées. Par exemple, comment un(e) professeur peut motiver un élève à pratiquer une langue étrangère en classe, à l'oral, si cet élève a une mauvaise image de son niveau dans cette langue, s'il perçoit le travail comme une activité impossible ? Quelles méthodes, activités vont-ils privilégier ? Quels comportements vont-ils avoir avec les élèves ?

Deuxièmement, Hilton aborde, dans la partie « *l'enseignement et la didactique des langues* » de son ouvrage, l'aspect social pouvant impacter l'apprentissage d'une langue. Elle explique qu'un élève français, allant dans une école et devant apprendre une langue étrangère, va souvent percevoir cet apprentissage comme imposé à lui. Ce n'est pas un besoin social vital pour lui d'apprendre une nouvelle langue, car au quotidien sa langue maternelle suffit. De plus, le choix de la langue étrangère à apprendre n'est pas souvent choisi par les élèves, et il peut être donc perçu comme imposé à eux (Hilton, 2022, p.123).

Mais si les élèves ont le choix de la langue étrangère qu'ils vont apprendre, seront-ils plus motivés ? Donneront-ils plus de sens à ce qu'ils apprendront, vont-ils moins vivre cet apprentissage comme imposé à eux ? Est-ce qu'à l'école les élèves ont la possibilité de choisir ? Il serait important d'observer et de prendre en compte la place du plaisir et du libre choix qu'a un élève lorsqu'il fait face à un enseignement, plus particulièrement, ici, dans le cadre des langues étrangères.

2. Théories sur les facteurs externes influençant la motivation des élèves

Les précédentes théories étudiées, sur le rôle des facteurs cognitifs et de la pratique des élèves sur leur motivation, nous amènent à nous demander si des facteurs externes peuvent aussi les influencer ? Lesquelles ? Nous pouvons nous demander si les choix et pratiques pédagogiques des professeurs peuvent influencer la motivation des élèves ainsi que d'autres facteurs externes aux élèves, tel que l'environnement familial.

● **La pratique des professeurs**

Premièrement, dans quelle mesure les pratiques pédagogiques et didactiques des professeurs peuvent impacter la motivation des élèves à apprendre des langues étrangères ? Cette motivation sera-t-elle influencée selon la variété des activités proposées, mais aussi

selon la motivation qu'a le/la professeur(e), lui-même, à enseigner les langues étrangères, ou encore par rapport à sa propre expérience et niveau scolaire ?

Pour éclaircir ces questions, notre étude s'appuiera sur la théorie du curriculum (Perrenoud, 2010), la théorie du triangle pédagogique (Houssaye, 2015) ainsi que la mise en place de la pédagogie de projet faisant partie de l'approche neurolinguistique (Reverdy, 2013).

Plusieurs sociologues des sciences de l'éducation, tel que Perrenoud, ont travaillé autour de la théorie du curriculum. Celle-ci met en avant le fait qu'il y ait un curriculum prescrit, c'est-à-dire que les professeurs des écoles créent et transmettent une culture, des savoirs, à partir d'un ensemble de textes officiels (programmes, objectifs généraux mentionnés dans les lois..., etc). Perrenoud explique que ces textes sont comme une trame pour les professeurs et que l'administration scolaire attend d'eux qu'ils se tiennent dans ce cadre. (Perrenoud, 2010, p.228)

De ce fait, Perrenoud parle alors d'un curriculum réel, qui a lieu dans les classes, au moment de la mise en place des séances et des enseignements. Il explique que le curriculum prescrit ne peut pas être parfaitement enseigné car « *la culture scolaire [...] enseignée et évaluée est en partie créée ou recrée au jour le jour* » par le/la professeur(e) (Perrenoud, 2010, p.229). Dans ses recherches, il évoque le rôle des élèves dans le bon déroulement des séances selon leur investissement et leur motivation, mais aussi selon le/la professeur(e) qui va influencer la motivation des élèves. Cette influence peut avoir lieu à travers les activités proposées et selon la motivation même du professeur à enseigner la discipline. Il affirme que les professeurs doivent tenir compte « *des préférences et des résistances des élèves dans le choix des activités* » (Perrenoud, 2010, p.230). Il affirme que l'école a tendance à mettre en place des activités jugées comme trop répétitives et imposées aux élèves, celles-ci vont engendrer des comportements plus négatifs et une baisse de motivation et d'implication dans l'activité. Le travail sera perçu comme imposé aux élèves (Perrenoud, 2010, p.256). Cette théorie amène à se demander quelles sont les activités ludiques qui vont le plus motiver les élèves, mais aussi, sur l'importance de la liberté de choix et du dialogue entre le/la professeur(e) et les élèves ([Hilton](#), déjà mentionnée plus tôt en partie C., p.15), afin que l'activité soit faite par envie et non parce qu'elle est obligatoire. (Perrenoud, 2010)

Ensuite, lorsque Perrenoud définit le curriculum réel, il va révéler que les professeurs des écoles vont parfois privilégier certaines disciplines des programmes dites fondamentales, telles que le français ou les mathématiques, au détriment d'autres disciplines (Perrenoud,

2010, p.231). Cependant, il se base sur l'étude d'Hutin où les langues étrangères ne sont pas mentionnées étant donné qu'elles n'étaient encore obligatoire à l'école primaire, en 1980. Nous pouvons donc nous demander si les langues étrangères font, aujourd'hui, partie des disciplines qui ont tendance à être mises de côté lorsque les professeurs jugent nécessaire de travailler d'autres disciplines. Une autre question se pose, celle de l'influence d'une pratique non régulière des langues étrangères sur la motivation. Les élèves auront-ils tendance à être moins motivés et moins mobilisés dans les activités s'ils n'apprennent pas régulièrement les langues étrangères ?

Dans le *Guide pour l'enseignement des langues vivantes : oser les langues vivantes étrangères à l'école*, publié sur Eduscol, il est expliqué que selon si l'entraînement est régulier ou non, cela aura un impact sur les apprentissages (MENJ, 2019, p.9). Selon eux, c'est « *l'exposition et la pratique régulière de la langue qui permettent de fixer les apprentissages* ».

La théorie du curriculum souligne l'importance du sens que donnent les professeurs aux savoirs et à la motivation qu'auront leurs élèves. Il est fondamental de prendre en compte la régularité de l'enseignement, les envies des élèves, leurs préférences et leurs rôles dans les activités afin d'éviter qu'ils s'ennuient et qu'ils ne prennent pas de plaisir à apprendre. C'est dans cette idée que nous pouvons aborder la théorie du triangle pédagogique d'Houssaye qui est décrit comme un outil fondamental d'analyse de l'activité. Cette théorie permet d'observer les différents rôles et relations qui se jouent entre le/la professeur(e), l'élève et le savoir. Elle permet d'évaluer si dans une séance un de ces trois piliers est mis de côté (Houssaye, 2014, p.9-21). Houssaye avance que fréquemment l'un deux va être mis de côté lors d'une séance, ce qui risque d'engendrer un obstacle au bon déroulement de celle-ci et à la transmission des savoirs. (Houssaye, 2014, p.9-21)

Dans le cadre de cette recherche, ces théories nous amènent à nous questionner sur la préparation qui a lieu en amont de ces séances en langues étrangères, ainsi que sur la remise en question des professeurs sur leurs pratiques. Nous pouvons nous demander s'ils s'inspirent et s'appuient sur des théories de la pédagogie comme le triangle pédagogique de Houssaye, vus précédemment. Par exemple, dans la situation où un(e) professeur réalise une séance, dans laquelle il/elle parle, seul, face à la classe. Lors de cette situation d'enseignement, les élèves sont en posture d'écoute et d'apprentissage, cependant ils ne sont pas en train de pratiquer. Dans ces cas-là, un élève qui ne pratique pas peut rapidement se sentir mis de côté ou être déconcentré, selon Houssaye. Il pourra alors s'ennuyer et il aura tendance à soit perturber la séance (bavardages, interventions, etc...), soit à décrocher du cours et ne plus

écouter. Il est donc important pour le/la professeur(e) de déterminer quelles activités en langues étrangères sont à éviter et à privilégier mais il/elle doit aussi penser à adapter sa posture afin d'obtenir, au plus proche, un équilibre entre la relation professeur-élèves, professeur-savoirs et élèves-savoirs, (Houssaye, 2015).

De ce fait, il est nécessaire de prendre en compte l'existence de pédagogie permettant aux professeurs de s'y référer afin de construire au mieux leurs séquences et séances en langues étrangères. Nous faisons, ici, référence à l'approche neurolinguistique (ANL) et plus particulièrement à la pédagogie de projet. Celle-ci peut être définie par Reverdy comme une pédagogie permettant d'aborder de manière transversale les compétences de différentes disciplines. La pédagogie de projet peut aussi être définie comme une méthode active permettant de mener à bien un projet de manière collective, avec une production finale concrète et en permettant à chaque élève de participer et d'être impliqué dans une tâche (Reverdy, 2013 - cite P. Perrenoud). Elle affirme que cette méthode favorise et développe la motivation chez les élèves ainsi que leur autonomie (Reverdy, 2013). Il sera intéressant d'observer, par la suite, si les professeurs connaissent cette pédagogie, s'ils choisissent de l'utiliser, de quelles manières elle est mise en place en classe et si elle favorise la motivation des élèves.

- **L'environnement social, familial**

Un deuxième facteur pouvant impacter la motivation des élèves pourrait être l'environnement social ainsi que celui de la famille. En lien avec la théorie sur le rapport au savoir de Charlot (Charlot, 1999) vus précédemment, nous pouvons donc émettre l'hypothèse que l'environnement social de l'élève est un biais qui peut potentiellement influencer la motivation en langues étrangères. Charlot expliquait qu'un élève pouvait avoir un « *rapport social au savoir* », qui est défini et influencé par l'environnement et les interactions sociales.

La théorie de « l'habitus » définie par Bourdieu et Passeron vient renforcer cette hypothèse (Bourdieu et Passeron, cité par Darmon, 1964, p.11-p.48). Selon eux, les individus incorporent, dès leur plus jeune âge, des « dispositions », des « apprentissages » qui les « façonnent ». Celles-ci sont issues de leur environnement social. Par exemple, ils vont avoir des goûts, des façons d'être et de penser, qui sont influencés par leurs pairs. Cette théorie amène à se questionner sur la motivation d'un élève en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, selon son environnement social, que ce soit les interactions avec les

camarades de classe ou avec la famille. Par exemple, si les parents d'un élève ont vécu une mauvaise expérience scolaire lors d'enseignement de langues étrangères, ils vont en garder des mauvais souvenirs, des appréhensions, ou encore des difficultés à utiliser cette langue et peuvent les transmettre à leurs enfants. Leurs représentations des langues étrangères peuvent se transmettre à leur(s) enfant(s) et influencer leurs choix, leurs motivations et mobilisations dans les activités et apprentissages en langues étrangères.

Cependant, il faut être conscient que ce concept « d'habitus » est un biais qu'il faut prendre en compte, mais il ne peut pas être utilisé comme seul facteur influençant, ni être généralisable car la motivation dépend aussi d'autres facteurs ayant un impact potentiellement plus important.

II. La méthodologie du recueil de données

A. L'enseignement des langues vivantes au cycle 2 selon l'Education Nationale

Dans le cadre des programmes scolaires de l'Education Nationale, notamment au cycle 2 (MEN, BO n°31, 2020) un enseignement est consacré à l'apprentissage des langues vivantes (étrangère ou régionale). Le terme « langue vivante » désigne une langue qui est actuellement parlée et utilisée pour communiquer spontanément.

Depuis 2013, l'apprentissage d'une langue vivante est devenue obligatoire dès le CP, au cycle 2, en plus de l'éveil aux langues proposé au cycle 1.

Premièrement, le programme scolaire du Cycle 1 (MENJ, BO n°25, 2021) mentionne l'importance de faire découvrir différentes langues (langues régionales, étrangères et LSF) aux élèves, et ce, dès la petite section, à travers l'éveil aux langues. Il est précisé que cet éveil doit se faire à travers des activités ludiques. Pour définir ces activités, ils donnent des exemples tels que les jeux, les comptines, les DVD, les histoires... Il est aussi conseillé de prendre en compte et valoriser les élèves multilingues. L'objectif de l'éveil aux langues dès le cycle 1 est donc de faire découvrir « l'existence » d'autres langues, mais également de donner du sens à l'apprentissage des langues étrangères, afin que les élèves puissent comprendre l'intérêt d'apprendre ces langues, comme nous l'avons mentionné précédemment ([MENJ, Taylor et Manes-Bonnisseau, Besse et al., Euroline](#), déjà mentionnés précédemment en partie I, sous-partie A.)

Il est important de souligner que l'éveil aux langues en maternelle a également pour but de préparer à l'apprentissage d'une langue vivante au cycle 2 et cycle 3. L'intérêt de l'éveil aux langues, plutôt que l'apprentissage d'une langue en particulier, est de permettre aux élèves de découvrir progressivement différentes langues aux élèves sans en imposer une dès le cycle 1 (Cuq, 2003, p.92).

Le programme scolaire du cycle 2 est aussi important, car il est défini comme le « point de départ de l'apprentissage des langues vivantes » (MEN, BO n°31, 2020, p.22). C'est à cette période que les élèves vont réellement découvrir et apprendre une langue vivante, il est donc essentiel que les élèves soient motivés.

Effectivement, comme nous l'avons expliqué précédemment, la motivation et les émotions pourraient avoir un rôle conséquent et positif sur les apprentissages et sur le bien-être des élèves.

En fin de cycle 3, il est attendu que chaque élève acquiert un niveau A1 (CECRL, 2001). L'apprentissage des langues vivantes étrangères et régionales vise à développer l'oral, le dialogue, l'écrit, la lecture et l'approche culturelle de la langue, selon les compétences travaillées et les attendus du programme (MEN, BO n°31, 2020, p.22).

Les activités et l'approche culturelle de la langue se font à travers trois thèmes. Ce sont des thèmes proches de l'univers des élèves, qui sont : l'enfant, la classe et l'univers enfantin. Ces trois thèmes font partie de ce que les élèves connaissent au quotidien (par exemple : la famille, l'alimentation, les loisirs, les animaux), ils pourront donc faire des comparaisons et voir des similitudes entre ce qu'ils vivent et comment il peuvent le dire dans une langue étrangère. Ils ne travailleront pas sur un thème inconnu, ce qui peut les rassurer et les motiver davantage.

Deuxièmement, les programmes sont aussi des outils essentiels aux professeurs des écoles, car ils proposent des activités, et des exemples de situations selon les compétences visées (MEN, BO n°31, 2020, p.22-26). Ils mettent en avant des activités et des supports, tels que :

- L'utilisation d'outils numériques,
- La lecture d'albums, d'histoires,
- Des chansons, comptines,
- Des visionnages de films, de vidéos...

Nous pouvons donc supposer que les activités et supports, cités ci-dessus, sont jugés comme étant ludiques et motivants pour les élèves. En effet, comme explicité dans le cadre théorique, dans le champ de l'éducation, l'utilisation du terme « ludique » qualifie les approches pédagogiques qui se basent sur l'apprentissage par le jeu, ce qui implique une dimension amusante ou plaisante (**Cuq, déjà mentionné plus haut en partie I., sous-partie A.**). Le site Eduscol, créé et proposé par le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, met également d'autres outils à disposition des professeurs, dans le but d'améliorer les situations d'apprentissages et de favoriser la motivation des élèves dans l'apprentissage des langues étrangères. Ils expliquent que ces outils ont pour but « *de donner l'envie d'apprendre les langues et de s'ouvrir à d'autres cultures* » (Page internet EDUSCOL, 2023).

Ainsi, ils proposent plusieurs documents regroupant différents types d'activités et de conseils, tels que les suivants :

Un document, « *Présentation générale des ressources* » (MEN, 2016), présente les différents axes primordiaux à mettre en place lors de l'enseignement des langues vivantes. Il a pour objectif de « *donner des pistes à adapter [...] en fonction des profils d'élèves [...], de nourrir l'initiative pédagogique des enseignants et des équipes* » (MEN, 2016, p.1) et de « *donner l'envie d'apprendre les langues* » (MEN, 2016, p.1). Selon ce document, il est important de valoriser les élèves afin d'engendrer de l'intérêt et de la motivation. De plus, il est essentiel de créer un environnement adapté aux élèves afin de les mettre en confiance et de stimuler leur curiosité, notamment à travers l'aménagement de la classe, l'utilisation d'outils numériques, etc. Il aborde aussi l'importance de la pluridisciplinarité, et de la culture permettant aux élèves de s'identifier et de s'ancrer dans des situations d'apprentissage.

Un autre document « *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale* » (MEN, 2016), renforce l'idée que la motivation, les émotions et les apprentissages seraient liés. Il y aurait des facteurs propices aux apprentissages, parmi eux, nous pouvons retrouver le plaisir et la confiance en soi. À l'inverse, d'autres facteurs comme la peur, l'anxiété, ou le manque de confiance en soi pourraient impacter négativement l'apprentissage des élèves, d'où l'importance de créer une ambiance de classe positive, propice aux apprentissages. (MENJ, 2019). Ce document propose en détails des solutions permettant de la créer. Selon ce document, le/la professeur(e) des écoles va développer chez les élèves « *le goût d'apprendre les langues vivantes étrangères et régionales* » (MEN, 2016, p.2). Afin d'y parvenir, il doit construire un environnement adapté à cet enseignement, en

prenant en compte la valorisation, ainsi qu'en mettant en avant la prise de parole. L'enseignant doit veiller à prendre en compte la personnalité des élèves, et leurs émotions, en créant des séances « *non-cloisonnées, ouvertes sur le monde* » et « *ludiques* » (MEN, 2016, p.2). Des exemples de situations d'apprentissage ludiques sont données, tels que des jeux qui vont permettre de favoriser la répétition et l'apprentissage (MEN, 2016, p.3). Il est aussi mentionné qu'il est primordial que le/la professeur(e) des écoles prenne en considération la différenciation pédagogique envers ses élèves, ce qui implique d'adapter les situations d'apprentissage en fonction des besoins variés des élèves. Il précise également l'importance des rituels permettant de créer des « repères sûrs » pour les élèves et de les mettre en confiance. (MEN, 2016, p.5)

Un dernier point important peut être soulevé, celui de « *l'adhésion des parents* », où il est expliqué que la présence des parents à certains moments prévus (par exemple : journée européennes des langues), favorise la réussite des projets (MEN, 2016, p.4). Ce document fait donc un lien potentiel entre l'impact des parents sur les élèves, leur motivation et leur réussite.

Enfin, un document, « *Guide pour l'enseignement des langues vivantes : Oser les langues vivantes étrangères à l'école* » (MENJ, 2019) a été conçu dans le but de permettre aux professeurs des écoles de « *concevoir et pratiquer un enseignement de langues vivantes régulier, motivant et efficace* » (MENJ, 2019, p.3). Ici aussi, l'idée de rendre les situations d'apprentissage motivantes, est primordiale. Nous pouvons remarquer que les activités proposées pour des situations d'apprentissage en langues étrangères se centrent sur 4 langues : Anglais, Allemand, Espagnol, Italien. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ce sont les langues les plus enseignées à l'école. Cependant, selon une étude du Sénat, 8 langues étrangères et plusieurs langues régionales peuvent être enseignées à l'école. Parmi ces langues nous pouvons retrouver « *le chinois, le russe, l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien, le portugais, l'arabe, ou encore le breton, le catalan, le corse...* » (Sénat, 2003). Les professeurs ont un large choix mais ce sont les 4 mêmes langues qui sont tout de même le plus souvent enseignées.

Le fait que les guides et documents, destinés à aider ces professeurs à créer des séances en langues étrangères, ne présentent que des exemples avec ces quatre langues, peut constituer un biais, influençant les professeurs à ne pas enseigner d'autres langues.

Les professeurs des écoles peuvent également s'appuyer sur le CECRL (Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001). Ce document invite les professeurs à davantage concevoir leurs séances en fonction des choix de leurs élèves, de leurs envies, de leur motivation et de leurs besoins (MENJ, 2019, p.7). Est-ce aussi le choix des élèves d'apprendre principalement de l'anglais, de l'allemand, de l'espagnol ou de l'italien ? Les élèves ont-ils la possibilité de choisir une autre langue à apprendre et s'ils le peuvent, sont-ils conscients de cette possibilité ?

En conclusion, nous pouvons constater que ces textes officiels et ces outils sont à disposition des professeurs des écoles. Cependant, il est important de se demander s'ils ont connaissance de ces ressources, s'ils les utilisent lors de situations d'apprentissages et si ces conseils contribuent à réellement augmenter la motivation et la mobilisation des élèves dans leur apprentissage.

B. Les hypothèses

Suite à ces différentes théories présentées dans le cadre théorique et à la lecture des textes officiels, nous pouvons émettre trois hypothèses, que nous essayerons de vérifier par la suite, en établissant différents outils méthodologiques et en les mettant en place lors de stages pratiques en M1.

1) La première hypothèse vise à mettre en évidence un lien entre les choix pédagogiques faits par le/la professeur(e) des écoles et la motivation des élèves. Elle peut être formulée de la manière suivante :

- Les choix pédagogiques tels que des supports, activités ludiques et un environnement mettant en avant les langues vont davantage créer de la motivation et une mobilisation plus importante chez les élèves.

Cette hypothèse s'appuie sur les lectures autour des activités dites ludiques ([Cuq, Le Dictionnaire](#), déjà mentionnés plus haut en partie I, sous-partie A.), des théories du cadre théorique ([Vianin](#), [Houssaye](#), [Reverdy](#), déjà mentionnés plus haut en partie I, sous-partie B. et C.) et des textes officiels ([MEN](#), [MENJ](#), déjà mentionnés plus haut en partie II, sous-partie A.). Nous essayerons de la vérifier en mettant en place différentes séances que nous détaillerons dans la partie suivante, ainsi qu'en réalisant un questionnaire à destination de plusieurs professeurs des écoles. Ce questionnaire nous renseignera sur leurs rapports

personnels et professionnels aux langues étrangères, sur leurs choix pédagogiques et didactiques, et leurs ressentis au niveau de la motivation de leurs élèves en langues étrangères.

2) La seconde hypothèse va, quant à elle, mettre en évidence un lien entre les expériences, les représentations et les motivations du professeur des écoles, vis-à-vis des langues étrangères, sur la motivation des élèves. Elle peut être formulée de la manière suivante :

- Certains professeurs privilégient d'autres disciplines que les langues étrangères, soit dû à leur rapport avec les langues (vécu, niveau...), soit par ordre de priorité. Ces choix vont impacter la motivation des élèves et donc, leur apprentissage.

Cette hypothèse s'appuie, en particulier, sur la théorie du curriculum de Philippe Perrenoud ([Perrenoud](#), déjà mentionné plus haut en partie I, sous-partie C.). Nous essayerons de la vérifier à l'aide d'observations des pratiques enseignantes en stage et avec la réalisation d'un questionnaire que nous leur distribuerons.

3) La troisième hypothèse va mettre en avant l'importance de prendre en compte les préférences des élèves et d'instaurer un dialogue entre eux et le/la professeur(e), afin de favoriser leur motivation. Elle peut être formulée de la manière suivante :

- Lorsque le/la professeur(e) instaure un dialogue avec les élèves et une certaine liberté de choix de la langue à apprendre, ces derniers donneront plus de sens à leurs activités et apprentissages, et seront donc plus motivés et investis.

Cette hypothèse s'appuie sur la lecture des théories faites sur la motivation ([Van Zanten](#), [Lieury et Fenouillet](#), [Virat](#), [Charlot](#), [Hilton](#), [Perrenoud](#), déjà mentionnés plus haut en partie I, sous-partie B. et C.) et la lecture des textes officiels ([MEN](#), déjà mentionné plus haut en partie II, sous-partie A.). Nous essayerons de la vérifier à travers les observations de pratiques enseignantes en stage et avec la mise en place de différentes séances ainsi que d'un questionnaire.

C. Méthodologie - Les séances

Afin de répondre et de vérifier nos hypothèses, des séances en langues étrangères peuvent être imaginées et mises en place lors des stages de M1. Elles permettront de vérifier la mobilisation des élèves dans les activités selon leur motivation, mais également d'observer la réelle influence des pratiques pédagogiques et didactiques du professeur des écoles.

De ce fait, l'objectif de ces séances est d'observer le sens que donnent les élèves à l'apprentissage des langues, en fonction d'eux-mêmes mais également en fonction des facteurs externes pouvant impacter cette mobilisation. Il est important d'étudier quels sont les choix pédagogiques qui peuvent influencer la motivation des élèves.

Pour réaliser cette démarche, six séances ont été conçues pour le cycle 2, dont deux séances adaptées à une classe double niveau en CP-CE1 (une en anglais et une portant sur une autre langue étrangère) et quatre séances adaptées à une classe de CE2 (deux en anglais, parmi lesquelles une situation d'évaluation a eu lieu, et deux en espagnol, l'une d'entre elles étant demandée par les élèves). La conception de ces séances a été faite de manière à tester différents choix didactiques comme pédagogiques, dont l'objectif est d'observer les différences de motivation des élèves.

Les indicateurs

Afin de construire et analyser nos séances, nous avons établi, ci-dessous, une liste d'indicateurs qui nous permettront d'observer à différentes échelles la motivation des élèves lors d'une séance d'apprentissage en langues étrangères.

- La participation :

Nous analyserons la participation des élèves, par rapport au nombre d'interventions, à la régularité, ainsi qu'en fonction de la personnalité des élèves (par exemple : s'ils participent régulièrement ou non dans les autres disciplines).

- La curiosité :

Nous observerons la motivation à travers la curiosité des élèves. S'intéressent-ils au contenu ? Comment expriment-ils leur curiosité (questionnements, discussions, à l'écoute ...) ? Nous pensons que la motivation des élèves s'exprime également par l'intérêt qu'ils ont envers les contenus d'apprentissages. Nous pensons qu'un élève, curieux, à l'écoute, qui se

questionne, montrera davantage une certaine motivation et engagement dans l'activité, qu'un enfant qui l'est moins.

- **L'expression des émotions :**

L'expression des émotions des élèves nous permettra de définir l'état d'esprit dans lequel ils sont lors de la séance, comment ils ressentent les activités et si elles les motivent. Nous pouvons décrypter des émotions à travers des exclamations, le ton de la voix, le contenu des verbatims, etc.

- **Le comportement :**

Si un élève est concentré, attentif, distrait, ou s'il bavarde, cela peut fournir des indications sur sa motivation envers le contenu d'apprentissage et des activités.

- **Les résultats aux exercices :**

Si les résultats aux exercices sont réussis, cela peut nous indiquer que l'élève était attentif, à l'écoute et potentiellement motivé. Comme nous l'avons dans le cadre théorique, la motivation peut être liée aux apprentissages; En effet, elle a tendance à favoriser de meilleurs résultats. Cependant, ces résultats ne signifient pas nécessairement et définitivement que l'élève était motivé. Il faudra également analyser et relier ces observations à celles réalisées avec les autres indicateurs et de manière globale.

1. Pour une classe de CP-CE1

Contexte de la classe

En ce qui concerne le contexte de la classe de CP-CE1 où a été mise en place ces séances, il est important d'examiner le niveau des élèves, le cadre social, la fréquence de pratique des langues étrangères mais aussi la pratique et la programmation de la professeure (MAT³), afin de déterminer les différents facteurs et biais possibles. C'est une classe d'une école urbaine à Nantes, rassemblant différents profils d'élèves de diverses classes sociales. La classe est hétérogène, présentant différents niveaux scolaires, avec des élèves plus ou moins en difficulté. Lors de nos stages, le climat scolaire était assez difficile. La professeure a dû gérer de nombreuses situations complexes (élèves ayant de graves problèmes familiaux...),

³ MAT : Maître d'accueil temporaire.

elle a dû réaliser plusieurs démarches d'informations préoccupantes. Cette atmosphère peut avoir un impact sur le comportement et le travail des élèves.

Généralement, lors des apprentissages, les élèves étaient souvent agités et certains présentaient de nombreuses réticences à se concentrer et par conséquent, à apprendre (par exemple : un élève ressent un besoin important de dessiner, et par conséquent ne termine pas souvent les travaux demandés, ou les réalise rarement dans l'entièreté). Lors des observations, les élèves travaillent très régulièrement de manière individuelle, à leur bureau et avec des exercices à réaliser sur feuille ou en atelier autonome. Dans d'autres cas, la professeure se place devant eux, institutionnalise des savoirs et les élèves écoutent et participent. Étant donné que c'est une classe de double niveau, elle alterne toutes les 30 minutes à 1 heure, entre les CE1 et les CP. Les CE1 étant plus nombreux (16 élèves contre 5 de CP), lorsqu'elle se retrouve avec les CP, l'ambiance de classe est plus bruyante et plus complexe à encadrer. Il n'y avait que très peu de moments où les deux niveaux étaient mélangés pour travailler et apprendre.

La plupart des élèves de CE1 présentent des retards importants dans plusieurs matières, notamment en français et en mathématiques, contrairement aux CP. La professeure, nous a expliqué que ce retard était principalement dû aux problèmes familiaux, mais également suite au confinement pour le COVID-19 (à cette époque, les élèves étaient en petite section et ont raté de nombreux apprentissages fondamentaux).

Justification de nos choix de séances et leurs objectifs

Dans cette classe, nous avons choisi d'effectuer une première séance en anglais en suivant la programmation de la MAT et en proposant des activités variées. Dans cette séance, les élèves n'auront pas le choix de la langue à apprendre. Cette séance sera mise en parallèle avec une deuxième séance dans une autre langue étrangère où les élèves auront le choix d'apprendre la langue qu'ils souhaitent parmi 3 langues proposées.

À travers ces deux séances, nous avons pour objectif d'observer et de vérifier les **hypothèses n°1 et n°3**. Dans la séance n°2, les élèves auront une certaine liberté de choix qu'ils n'auront pas en séance n°1, le manque de liberté sera potentiellement un facteur impactant leur motivation.

Différents types d'activités plus ou moins ludiques seront proposées dans les deux séances et nous permettront d'observer la motivation et la mobilisation des élèves en fonction de celles-ci. Nous souhaitons également axer ces séances sur la participation volontaire des élèves, c'est-à-dire, sans les contraindre à participer, ni interroger au hasard un élève, mais en

les laissant participer s'ils le souhaitent. Ceci nous permettrait d'observer leur motivation et intérêt envers le contenu d'enseignement.

1.1. Séance n°1 : Anglais - apprentissage de l'alphabet

Concernant la didactique, nous souhaitons construire notre séance selon la progressivité de la MAT, de manière à ce que les élèves puissent avoir une continuité dans leurs apprentissages et aussi, afin de pouvoir observer leur motivation selon la notion didactique abordée, et en fonction des choix de la professeure. De ce fait, la séance d'anglais est ancrée dans la programmation, car ils venaient d'apprendre à se présenter (« *Bonjour* », « *Je m'appelle...* » et les couleurs) dans les semaines précédentes. Le thème de l'alphabet a été choisi aussi par la professeure/MAT.

La séance, que nous allons proposer, est une séance de découverte de l'alphabet (**Fiche de préparation - [voir Annexe n°1, p.80](#)**).

Dans un premier temps, la première activité sera de faire écouter une chanson de l'alphabet (Lavideo - Youtube, 2013). Lors de la première écoute, les élèves découvriront le thème de la séance. Le but sera d'observer s'ils reconnaissent l'alphabet anglais, des lettres/sons, mais aussi d'observer leurs réactions lorsqu'ils découvriront le thème de la séance et l'activité.

Durant la seconde écoute, nous leur demanderons d'être attentifs lors du visionnage de la vidéo, afin qu'ils assimilent la prononciation des lettres. Cette étape permettra de voir l'intérêt qu'ils porteront à l'activité et leur concentration lors de l'écoute. De plus, l'utilisation d'une vidéo et d'une chanson peut être perçue comme un outil ludique pour captiver l'attention des élèves et favoriser les apprentissages (**[Ertel](#), [IEN](#), déjà mentionnés plus haut en partie I, sous-partie A.**).

Après avoir écouté et visionné la vidéo, un temps d'échange aura lieu avec les élèves, pour discuter de ce qu'ils auront entendu et vu. Lorsqu'un élève donnera une proposition d'une lettre associée à sa prononciation anglaise, nous accrocherons au tableau la flashcard de la lettre correspondante en répétant le son et en corrigeant si nécessaire. Les élèves répéteront après nous, afin d'assimiler la prononciation et de les faire participer. Ensuite, nous reprendrons dans l'ordre alphabétique en les répétant encore une fois tous ensemble

Suite à cette séance, nous prévoyons d'analyser les comportements des élèves, en ayant pour objectif de vérifier s'il existe un lien entre l'activité que nous avons choisie et la motivation des élèves. Nous pouvons émettre que lors du visionnage de la vidéo, les élèves

seront davantage motivés que lors de l'exercice de répétition. Nous analyserons ces comportements grâce aux indicateurs expliqués précédemment.

Dans un second temps, étant donné que nous avons vu dans le cadre théorique que la motivation et les apprentissages seraient reliés, nous avons décidé de réaliser une activité ludique afin de vérifier si les élèves ont retenu des notions et si de ce fait, ils étaient motivés. Cette activité est un jeu de Bingo de l'alphabet, elle durera environ 5 minutes. Nous pensons énoncer clairement les consignes du jeu en anglais et répéter si besoin en anglais puis en français.

Ensuite, nous distribuerons un quadrillage avec les lettres à chaque élève. Pour une première réalisation, les lettres seront placées dans l'ordre alphabétique dans le quadrillage mais si, plus tard, cette activité est mobilisée en rituel (par exemple : pour consolider cette notion), le/la professeur(e) pourra mélanger les lettres afin de complexifier l'activité.

Lorsque les élèves seront prêts, nous prononcerons à voix haute une dizaine de lettres en anglais, sans ordre particulier. Les élèves devront entourer les lettres qu'ils entendront et lorsqu'ils auront une ligne ou une colonne entière de cocher, ils lèveront la main et devront dire « bingo ». Normalement, dans l'optique que chaque élève ait entouré la bonne lettre, ils devront dire « bingo » en même temps.

Cependant, nous nous attendons à ce qu'il y ait des erreurs, c'est pourquoi à la fin de l'activité, nous projetterons au tableau notre propre grille corrigée et nous les prononceront avec les élèves. Cette correction a pour but d'aider les élèves à comprendre leurs erreurs, et puissent davantage gérer leur frustration de ne pas avoir réussi. Nous aurons pour but de les rassurer afin qu'ils ne soient pas démotivés. À travers ce jeu, les élèves pourront travailler ce qu'ils viendront de découvrir tout en le réalisant de manière ludique. De plus, nous imaginons qu'à travers l'activité du Bingo, les élèves seront davantage ancrés dans la tâche et prendront plus de plaisir à apprendre. Grâce à cette séance et en comparant les différentes activités entre celles moins ludiques et plus ludiques, les résultats observés permettront de vérifier **les hypothèses n°1 et n°3**. Afin de pouvoir récolter nos données, nous avons décidé de filmer ou d'enregistrer à l'audio la séance. Cependant, nous déterminerons quels outils utiliser en fonction des réponses des parents concernant le droit à l'image.

1.2. Séance n°2 - Une séance sur une langue étrangère choisie par les élèves

La deuxième séance aura pour but d'observer les changements d'attitudes et de motivation des élèves lorsqu'ils peuvent choisir de la langue étrangère qu'ils étudient, par rapport à une séance où ce ne sera pas possible.

Notre première idée était de faire découvrir quatre langues (Espagnol, Italien, Allemand) à travers une séance. Les élèves auraient été répartis en trois groupes d'élèves. Ils auraient découvert ces langues à travers des ateliers tournants, qui se termineraient par une mise en commun en classe entière. Dans chaque atelier, une langue aurait été abordée, à travers une affiche sur le pays. Celle-ci aurait été composée du nom du pays, de sa langue, sa localisation, son drapeau, ainsi que des questions de présentation et les réponses correspondantes (dire « Bonjour » et comment l'on s'appelle). Les élèves auraient découvert ensemble l'affiche et se seraient entraînés à se présenter dans la langue. Cette organisation de séance permettrait l'éveil à la diversité linguistique, en proposant aux élèves de découvrir différentes langues, et diverses cultures à travers l'expression orale. Cela permettrait de laisser les élèves en autonomie sur une activité, sans les contraindre à participer oralement dans une langue. L'intérêt est d'observer si les élèves donnent plus de sens à ce qu'ils apprennent lorsqu'ils peuvent découvrir plusieurs langues de manière ludique, sous forme d'atelier, en ayant le choix et en étant par groupe de travail.

Cependant, nous avons dû modifier entièrement le déroulé de notre séance. Selon la MAT, ce format de séance soulevait quelques limites quant à l'organisation et la gestion de groupe. Selon elle, ce format en affiche risquait de surcharger d'informations les élèves et de leur faire perdre leur concentration et leur motivation. De plus, les élèves ne travaillent pas régulièrement en groupe. C'est un choix pédagogique de la MAT qui a préféré que nous organisions notre séance différemment afin de faciliter notre gestion de la classe.

Suite à ces réflexions, des solutions ont été prises, permettant d'améliorer la séance tout en gardant nos objectifs de recherche. Nous souhaitons axer notre séance sur les **hypothèses n°1 et n°3**, dans l'intention de la comparer avec la séance d'anglais mise en place précédemment. Nous pourrons ainsi observer la différence de motivation et de mobilisation chez les élèves lorsqu'un dialogue, et une certaine liberté de choix est présente ou non. Nous avons également choisi des activités et supports variés que nous pourrons comparer, afin de déterminer celles qui motiveraient davantage les élèves.

Les élèves auront la possibilité de choisir la langue qu'ils aimeraient découvrir à travers un vote établi la veille ([voir Annexe n°2, p.81](#)). Nous avons choisi de proposer l'espagnol, l'italien ou l'allemand, car ce sont des langues que nous avons déjà apprises dans notre propre expérience scolaire et que nous maîtrisons suffisamment pour les enseigner en cycle 2.

Ce vote permettra également d'analyser les différentes réactions, motivations et mobilisations dans la séance, selon la liberté de choix que nous leur proposerons.

Concernant le déroulé ([Fiche de préparation - voir Annexe n°3, p.82](#)), dans un premier temps, un temps d'échange aura lieu, où ils pourront découvrir des notions culturelles liées à la langue et à son pays d'origine. Cette activité aura pour but de permettre aux élèves de donner du sens à ce qu'ils font (comme par exemple : savoir d'où provient la langue, enrichir ses connaissances culturelles, etc). Elle permettra aussi d'enrôler les élèves dans l'activité et de les motiver, car nous envisageons de faire des comparaisons culturelles, comme les différences ou ressemblances alimentaires entre la France et l'Espagne. Nous nous aiderons d'un support visuel avec un diaporama. Puis, ils apprendront à dire « Bonjour » dans cette langue ainsi qu'à poser et répondre à la question « Comment t'appelles-tu ? », à travers des échanges oraux entre élèves. Enfin, dans un dernier temps, ils réaliseront des exercices écrits pour remobiliser et apprendre les connaissances vues précédemment. Cette dernière partie nous permettrait de potentiellement vérifier qu'il y a un lien entre la motivation et la mobilisation dans l'activité et dans les apprentissages.

2. Pour la classe de CE2

Contexte de la classe

Afin de mieux percevoir le déroulement des séances, il est important d'expliquer le contexte de cette classe de CE2. Située à Saint-Herblain, l'école ne se trouve pas en zone d'éducation prioritaire. La classe est constituée de 24 élèves, présentant une grande hétérogénéité, que ce soit en terme de niveau scolaire ou de mixité sociale. Il y a des élèves qui réussissent très bien, et des élèves avec d'importantes difficultés. L'atmosphère de la classe est très agréable et propice aux apprentissages. Néanmoins, lors de travaux de groupes, certains élèves ne peuvent pas collaborer ensemble, ce qui nécessite de planifier à l'avance la composition des groupes.

Par ailleurs, il est important de prendre en compte le fait que dans la classe, deux élèves nécessitent l'accompagnement d'une AESH, et qu'une élève est très souvent absente, ne venant qu'une à deux fois par semaine. De ce fait, elle accumule un retard significatif par rapport à ses camarades, ce qui la place en situation de très grande difficulté scolaire. De plus, il y a également une élève allophone, qui est régulièrement absente, et lorsqu'elle est présente, elle passe une à deux heures par jour en classe UPE2A où elle réalise en classe le travail que lui donne l'enseignant spécialisé. Par conséquent, elle ne suit que rarement les mêmes enseignements que ses autres camarades.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues, les élèves n'ont jamais étudié d'autres langues que l'anglais. Cependant, il est essentiel de noter que la MAT ne se sent pas à l'aise lorsqu'elle enseigne l'anglais, par conséquent elle s'aide toujours d'un manuel pour réaliser ses séances. Néanmoins, ils ont chaque semaine une séance d'anglais de trente minutes. Plus généralement, lors des apprentissages, les élèves sont calmes et pas agités, elle les fait souvent travailler seul, puis en binôme afin de comparer leurs réponses. Lors du travail en autonomie, ils ont la possibilité de se partager à tour de rôle un casque anti-bruit, afin d'améliorer leur concentration.

Justification de nos choix de séances et leurs objectifs

Nous avons fait le choix de réaliser des séances dans au moins deux langues différentes, sauf lorsque notre niveau nous permettait d'enseigner davantage de langues. D'une part, cela permettra aux élèves de découvrir d'autres langues que l'anglais, et d'autre part, cela nous permettra d'observer d'éventuelles différences de motivation entre ces deux langues, à partir des indicateurs que nous avons établis.

Contrairement aux séances d'espagnol, que nous avons conçues dans le but de vérifier si enseigner de façon ludique pouvait impacter la motivation des élèves, nous permettant ainsi de répondre à notre **hypothèse n°1**. Les séances d'anglais vont, quant à elles, être menées, conformément à la demande de la MAT, en suivant le manuel qu'elle utilise, et de façon à répondre également à l'hypothèse 1.

Comme pour la classe de CP/CE1, en réalisant ces séances, l'objectif est de ne pas interroger les élèves qui ne lèvent pas la main, ni de les contraindre à s'exprimer devant la classe, mais d'interpeller uniquement les élèves volontaires.

2.1. Séance n°1 : Anglais

Les séances d'anglais ont été conçues à partir de la fiche de préparation de séance, extraite du manuel qu'utilise la MAT ([voir Annexe n°4 et n°5, p.84-86](#)). Ce choix s'explique dans un premier temps, par le fait que les élèves avaient déjà commencé la séquence, et qu'ils allaient être évalués la semaine suivante. Néanmoins, il est intéressant de pouvoir comparer les séances d'anglais qui étaient déjà préparées, avec les séances d'espagnol, créées spécifiquement pour le stage et le mémoire. En effet, cela pourrait apporter des résultats différents quant à l'intérêt, au sens, et par conséquent à la motivation, que montrent les élèves à l'apprentissage d'une langue étrangère, selon les choix didactiques et pédagogiques proposés.

La première séance d'anglais débutera par un succinct rappel de la séance précédente, afin de leur rappeler les notions importantes abordées la dernière fois. L'objectif est de permettre aux élèves de réactiver leurs connaissances, en les replongeant dans la dernière séance.

Dans un second temps, les élèves chanteront et danseront sur la chanson « Superhero », qui reprend tout le vocabulaire et la prononciation des phrases et des mots, de la séquence. La séance se poursuit par la description de leur super-héros. En effet, précédemment, ils avaient « habillé » leur personnage, avec les vêtements et les couleurs apprises lors de la séquence.

Nous projeterons un super-héros, puis demanderons à quelques élèves le nom du vêtement porté ainsi que sa couleur, le but est de leur faire un rappel du vocabulaire de la séquence. Les élèves volontaires, viendront au tableau présenter (en anglais) à la classe, leur superhero. Avant que l'élève ne commence à présenter son personnage, les autres élèves de la classe seront invités à poser la question « What are you wearing ? » à leur camarade, à laquelle il devra répondre « I'm wearing... », puis décrire son super-héros. Une fois, quelques élèves passés au tableau, les élèves devront se mettre en binôme, avec leur voisin(e), et décrire leur personnage, en employant les formulations apprises lors de la séquence. Pendant ce temps, nous passerons dans les rangs afin d'écouter les échanges entre les élèves et aider ceux en difficulté.

Cette première séance se clôturera par un bilan, afin de rappeler les activités réalisées, faire un point sur ce qu'ils auront retenu et éclaircir si besoin des notions pouvant créer des difficultés chez certain(e)s.

2.2. Séance n°2 : Anglais

Comme lors de la première séance, les élèves commenceront par un rappel de la dernière séance, ainsi qu'un rappel du vocabulaire des couleurs et des vêtements du super-héros. Cependant, contrairement à la séance n°1, ils n'auront pas la possibilité de chanter et danser sur la chanson « Superhero », en raison du temps limité. En effet, cette séance est particulière, car les élèves seront évalués. Par conséquent, après avoir introduit la séance, la MAT souhaiterait faire passer à tour de rôle des binômes d'élèves, qui devront, à l'aide des notions de la séquence, être dans la capacité de présenter des super-héros, avec des vêtements et couleurs différentes. Pendant ce temps, nous prendrons deux groupes d'élèves, sur des ateliers leur permettant de réviser les notions de la séquence. Nous changerons de groupe toutes les 5 minutes ([voir Annexe n°5, p.86](#)).

En effet, dans ce contexte, cette séance sera particulière, car elle ne sera pas menée de la même manière que pour la précédente ou pour l'espagnol.

2.3. Séance n°1 : Espagnol

Avec les conseils de la MAT, nous trouvons intéressant de réaliser des séances d'éveils aux langues, autre que l'anglais, parce que les élèves n'ont jamais étudié d'autres langues que celle-ci, à l'école. Le choix s'est tourné vers l'espagnol, car il s'agit de la seule langue, mis à part l'anglais, que nous (la PES⁴ présente dans cette classe) maîtrisons.

La thématique de cette courte séquence d'espagnol, sera les couleurs ([Fiche de préparation - voir Annexe n°6, p.87](#)). En effet, comme les élèves étudiait ce thème en anglais, la MAT souhaitait qu'il y ait une cohérence logique qui découle entre ces deux langues. Par ailleurs, il est particulièrement intéressant de comparer l'intérêt et la motivation des élèves entre ces deux langues, en abordant la même thématique.

Comme il s'agit d'une toute nouvelle langue pour les élèves, et afin de contextualiser l'espagnol, nous commencerons la séance en demandant aux élèves de situer l'Espagne sur la carte, puis en les questionnant quant à la langue employée dans ce pays.

La séance se poursuivra, par l'exposition du déroulement de la journée, puis la présentation du nouveau vocabulaire « Holà ! » et « Me llamo ». Après avoir expliqué leur signification, donné un exemple et répétée plusieurs fois la prononciation de ces mots, les élèves se

⁴ PES : Professeur des écoles stagiaire

mettront en binôme avec leur voisin(e), puis se présenteront à eux « Holà, me llamo... ». Nous demanderons aux binômes volontaires de venir se présenter devant la classe.

Afin de leur enseigner les couleurs en espagnol, nous privilégierons un support vidéo, dans l'idée que cette activité sera davantage motivante ([Ertel](#), [IEN](#), déjà mentionnés plus tôt en partie I, sous-partie A.).

La vidéo est adaptée à des enfants, elle présente en espagnol et en musique onze couleurs : le blanc, le noir, le rose, le vert, le bleu, le gris, le marron, le rouge, le vert, le violet, le jaune et l'orange. La vidéo sera présentée 3 fois, avec un arrêt à chaque couleur lors des deux premiers passages afin de faire répéter plusieurs fois les élèves, sur la prononciation de la couleur. Pour mettre en application l'apprentissage, l'idée d'un « bingo des couleurs » a tout de suite émergé. En effet, il s'agit d'une activité ludique, pouvant être perçue comme un jeu, déjà observée lors d'un stage en grande section, mais qui avait été réalisé avec des nombres. Les élèves seront par groupe de quatre, et auront toutes et tous une plaquette de bingo plastifiée, avec un velleda. Un élève volontaire pourra venir au tableau, tirer au hasard des flashcards avec les couleurs dessus, où les noms ne seront pas indiqués. Il devra lire la couleur en espagnol. L'exercice sera réalisé trois fois. La séance se clôturera de la même façon que les séances d'anglais, c'est-à-dire, par un rappel de ce qu'ils auront appris.

D. Méthodologie - Les questionnaires

Les hypothèses conçues ([voir p. 25-26](#)) et les lectures effectuées ([Charlot](#), [Bourdieu et Passeron](#), déjà mentionnés plus haut en partie I, sous-partie C.) mettent en évidence un potentiel impact des pratiques des professeurs des écoles, ainsi que celui de biais externes aux élèves comme l'impact des pratiques familiales. Afin de répondre à ces questionnements et de vérifier les hypothèses, une méthode qualitative mais aussi quantitative peut être utilisée. Nos recherches seront menées à travers un questionnaire à destination de parents d'élèves scolarisés à l'école primaire, puis à destination de PE.

1. Un questionnaire pour les professeurs des écoles

Comme abordé précédemment, la création d'un questionnaire avec des professeurs des écoles, a pour objectif de répondre aux trois hypothèses précédemment énoncées. L'élaboration de quatorze questions ([voir Annexe n°8, p.90](#)) a été mûrement réfléchi, afin de répondre au mieux aux hypothèses. Les questions ont été rédigées selon quatre catégories différentes :

La première catégorie concerne « *Les informations personnelles* », elle contient la question « *Quel âge avez-vous ?* », cela permettrait d'émettre l'hypothèse qu'il existe des différences de pratiques pédagogiques de l'enseignement des langues, en fonction de l'âge des professeurs des écoles et si nous récoltons un grand nombre de réponses.

La deuxième catégorie intitulée « *Formation* » concerne le parcours des PE, qui peut être différent selon chacun. Se renseigner sur leurs parcours et leurs expériences nous permettra de répondre à l'**hypothèse n°2**. Ces différences de représentation peuvent influencer l'intérêt des PE pour l'apprentissage des langues, pouvant, par conséquent, impacter le sens que donne les élèves aux langues, et donc leur motivation. Cette catégorie inclut trois questions :

- « *Quel est votre parcours scolaire ?* » (question n°2),
- « *Depuis combien de temps êtes-vous professeur des écoles ?* », (question n°3)
- « *Quel était votre rapport à l'anglais pendant votre cursus scolaire ? Avez-vous continué de travailler cette langue par la suite ? Aimez-vous pratiquer une autre langue étrangère que l'anglais ?* » (question n°5)

Selon le parcours scolaire, le/la professeur(e) présente un intérêt plus ou moins important pour l'enseignement des langues. Si par exemple, un(e) PE a fait une licence LEA ou LLCER, ou à l'inverse une licence plus scientifique, son engagement et sa mobilisation sur l'apprentissage pourrait être différent. La seconde question, permettrait de savoir si selon leurs années d'expériences cela influencerait sur leurs pratiques pédagogiques. La troisième question permet d'avoir un aperçu de l'expérience scolaire en langues étrangères qu'a vécu le/la professeur(e) et si cette expérience a une influence sur sa pratique.

La troisième catégorie « *Sa pratique des langues étrangères en classe* », nous permettra d'observer leurs choix didactiques et pédagogiques en langues étrangères. Elle est en reliée avec la catégorie suivante du questionnaire et elle nous amènera à faire un lien entre leur pratique, leurs choix et la motivation des élèves (**hypothèse n°1 et n°3**). Celle-ci se concentre sur plusieurs questions :

- « *Aimez-vous faire pratiquer une langue étrangère aux élèves ou le faites-vous à cause du programme ?* » (question n°4)

- « *Lorsque vous menez une séance de langues, quels types d'activités privilégiez-vous ?* » (question n°7)

À travers ces questions, l'objectif est de comprendre la motivation intrinsèque des PE pour l'enseignement des langues, et si cela influence l'intérêt des élèves pour les langues étrangères.

Enfin, la quatrième catégorie « *La pratique des élèves pour les langues étrangères* » se focalise sur les élèves, leur intérêt pour les langues, leur motivation selon les supports pédagogiques, selon la communication avec le/la PE ainsi que selon des potentiels biais externes (ex : l'influence de la famille). Ces questions permettront de répondre à l'**hypothèse n°1**, dans l'objectif de déterminer si la motivation dépend aussi des choix pédagogiques, et les questions suivantes ont pour objectif d'y répondre :

- « *Que faites-vous si un élève n'aime pas ou refuse de pratiquer une langue ? Comment adaptez-vous vos séances ?* » (question n°9)
- « *Les élèves sont-ils plus ou moins motivés lors des séances d'anglais que pour d'autres séances, comme l'EPS, l'art, le français, les maths,... ?* » (question n°10)
- « *Pensez-vous que certains élèves seraient plus intéressés si vous leur proposiez d'apprendre une autre langue que l'anglais ?* » (question n°6)
- « *Avez-vous déjà fait une ou des séances dans une autre langue que l'anglais ? Si oui, avez-vous remarqué un changement sur la motivation, sur l'investissement des élèves ?* » (question n°11)
- « *Faites-vous quelque chose en particulier pour motiver vos élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?* » (question n°12)

Afin de répondre à l'**hypothèse n°3** sur le choix d'une langue étrangère par les élèves, deux questions ont été sélectionnées :

- « *Avez-vous la possibilité, en début d'année, d'enseigner une autre langue que l'anglais ? (Selon votre niveau dans les autres langues ou la possibilité d'intervenants extérieurs, par exemple ?)* » (question n°13)
- « *Si vous en avez la possibilité, avez-vous déjà pensé à laisser le choix aux élèves d'apprendre une langue autre que l'anglais ? Si oui, lesquelles ont été proposées et mises en place ?* » (question n°14)

Enfin, nous avons choisi d'intégrer la question suivante afin d'avoir leur avis sur la potentielle influence de biais extérieurs, tels que la famille, sur la motivation et les représentations des élèves sur les langues étrangères :

- « *Pensez-vous que la motivation des élèves à apprendre une langue étrangère dépend des représentations et du niveau des parents en langues ?* » (question n°8)

Cependant, nous distribuerons ce questionnaire à quelques professeurs, il faut donc avoir conscience que nous ne pouvons pas définir leurs réponses comme une généralité.

2. Un questionnaire à destination des parents

Concernant le biais des pratiques familiales en langues étrangères, il nous semblait pertinent de réaliser un questionnaire qui serait distribué aux parents des élèves, qui ont vécu les séances conçues précédemment, lors des stages. Nous avons décidé de réaliser ce questionnaire car il nous permettrait d'explorer de manière plus approfondie notre réflexion. Nous pensons qu'il y aura plusieurs biais pouvant impacter la motivation des élèves, comme l'environnement familial, les représentations et les différentes pratiques des langues à leur domicile.

Ce questionnaire a donc pour but d'interroger les parents concernant leur rapport aux langues étrangères dans leur propre parcours scolaire, leur vie, leur pratique de ces langues avec les enfants mais aussi leur opinion sur l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire. Le questionnaire a été réalisé sur LimeSurvey (plateforme pour réaliser et diffuser des questionnaires, proposées aussi par Nantes Université) ([Lien du questionnaire - voir Annexe n°9, p.91](#)).

Pour concevoir ce questionnaire, une ébauche a été établie au préalable avec les différentes questions, en fonction des lectures réalisées lors de la construction du cadre théorique. Le questionnaire est constitué de 31 questions, réparties en 5 parties.

Son titre est « *Pratiques familiales sur l'apprentissage des langues étrangères* ». Un message d'accueil permet d'expliquer l'objectif de notre recherche, de préciser qu'il est anonyme, ainsi que la durée nécessaire pour le remplir.

La première partie concerne le talon sociologique. Elle permet d'obtenir plus d'informations sur la situation des parents et par la suite, d'observer s'il existe un lien entre la

pratique des langues étrangères par les parents et leur âge, leur classe sociale, ou encore leur diplôme. La deuxième partie du questionnaire se centre sur l'expérience personnelle des parents avec les langues étrangères durant leur parcours scolaire. La troisième partie porte sur la pratique des langues étrangères dans le quotidien des parents, leur rapport actuel avec les langues et avec leur(s) enfant(s).

La quatrième partie se centre sur leur rapport avec leur(s) enfant(s) et leur apprentissage des langues étrangères à l'école. En particulier sur leur avis concernant l'apprentissage des langues étrangères à l'école, les attentes et envies futures en langues étrangères pour leur(s) enfant(s), ainsi que leur rapport avec les devoirs en langues étrangères.

Enfin, une dernière partie composée d'une simple question permet aux parents de faire un retour sur le questionnaire ou de le compléter avec d'autres informations. Un message de fin est présent afin de permettre aux parents de nous recontacter s'ils ont besoin de connaître les résultats ou de nous poser d'autres questions.

Ce questionnaire nous apportera d'autres pistes de réflexions sur l'influence de l'environnement familial et sur la représentation des langues étrangères. Nous aimerions le transmettre aux parents d'élèves de nos classes de stage, afin de pouvoir établir des liens entre les représentations et les pratiques familiales des langues étrangères, avec la motivation de leur(s) enfant(s) lors de nos séances. Leur influence reste un biais potentiel car toutes les familles ne vont pas avoir une influence sur la motivation et les représentations des élèves à apprendre une langue étrangère.

III. Analyse du recueil de données

A. Analyse des données récoltées lors de la mise en place des séances

1. Pour la classe de CP-CE1

Observation générale sur la pratique de la MAT

Lors de nos observations de stage dans cette classe, nous avons remarqué qu'il n'y avait pas de progressivité, ni de rituel ou de régularité de pratique des langues étrangères. En échangeant avec la MAT, celle-ci nous a expliqué qu'elle réalisait des séances d'anglais lorsqu'elle trouvait des créneaux pour les réaliser, en fonction de sa programmation et de sa progressivité dans d'autres matières, qu'elle juge plus importantes telles que le français ou les

mathématiques. De ce fait, en lien avec la théorie du curriculum de Perrenoud (Perrenoud, 2010) que nous avons expliquée dans le cadre théorique, nous avons constaté qu'effectivement ce curriculum prescrit n'est pas toujours respecté par les professeurs. Ces derniers font face à des imprévus, ré-adaptent leurs séances sur le moment et font parfois des choix d'enseignements différents de ce qui est attendu par les textes officiels. Ici, la pratique régulière des langues étrangères, devant être d'1h30 par semaine, n'est pas réalisable, ni observable. Cet obstacle est dû notamment aux retards et difficultés scolaires des élèves, ainsi qu'aux choix de la professeure. Durant les trois semaines de stage dans cette classe, la seule séance d'anglais observable a été celle proposée dans le cadre de ce mémoire, ainsi que la séance en langue étrangère. Nous avons donc pu évaluer la motivation des élèves en langues étrangères que sur les séances que nous avons créées.

1.1. Séance n°1 - Analyse des données récoltées lors de la séance d'anglais

Cette séance a eu lieu durant la deuxième semaine de stage, le jeudi 23 novembre 2023, à 14h20. Ce créneau a été choisi avec la MAT, en fonction de son organisation mais aussi de ses objectifs d'observation. Lors de ce créneau, les élèves rentraient de la cantine, ils avaient un rituel de temps calme avant de reprendre, ce qui nous a permis de réaliser la séance dans un cadre où ils étaient plus calmes et concentrés.

N'ayant pas récupéré les autorisations de droits à l'image des élèves à cette date-là, nous n'avons pas été dans la capacité de filmer, ni d'enregistrer la séance afin d'avoir une retranscription précise pour analyser plus en détails leur motivation en fonction de nos indicateurs. Par conséquent, nous allons l'analyser selon les observations et ressentis que nous avons eu lorsque nous avons mené la séance en tant que PES, ainsi qu'à l'aide des observations de notre binôme de stage et de la MAT.

Lors de la construction de notre séance au préalable, nous avons imaginé énoncer les consignes des activités en anglais, mais cela n'a pas été possible. Ne connaissant pas le niveau en anglais des élèves et sous les conseils de la MAT, nous avons choisi de les énoncer uniquement en français afin de faciliter la compréhension. Cependant, nous avons utilisé des verbes d'actions en anglais lorsque les élèves réalisaient des tâches simples comme écouter, écrire, être sage (par exemple : « listen », « be quiet »). Ce sont des verbes d'action qu'ils connaissaient et que la MAT a tendance à utiliser. Dans le cadre de notre recherche, il est intéressant de constater que le PE/PES doit s'adapter au niveau de ses élèves et veiller à

garder leur attention afin qu'ils restent motivés. De plus, ici, les choix pédagogiques de la MAT sont venus interférer avec nos choix, ce qui a directement impacté la séance.

Quelles observations avons-nous pu faire sur la motivation des élèves lors de cette séance d'anglais ? Quelles activités ont été les plus motivantes ? Et comment la motivation des élèves s'est manifestée en fonction de nos indicateurs ?

Premièrement, au début de la séance, lors de l'écoute, puis du visionnage de la vidéo sur l'alphabet, la plupart des élèves ont montré des signes de motivation et d'intérêt pour l'activité notamment à travers des sourires, des interventions spontanées et de la curiosité. Plusieurs élèves pouvaient sourire, s'exclamer, ils avaient tendance à se précipiter pour participer, en levant la main brutalement.

À l'inverse, quelques-uns ont montré des réticences face à la découverte de la langue étudiée. En particulier, deux élèves, où nous avons pu les entendre dire « Oh non pas de l'anglais » ou « Je n'aime pas l'anglais ». C'était des élèves avec de nombreuses difficultés dans les apprentissages et qui étaient, généralement, dans une posture de refus scolaire. Selon Charlot, ces élèves ont tendance à percevoir le travail comme impossible, ils n'aiment pas travailler et montrent une faible motivation et estime de soi. (Charlot, 1999). Mais dans ces situations, comment pouvons-nous les motiver à écouter, et à participer ? Nous pouvons nous demander si le fait de ne leur avoir demandé aucun avis, ni proposer la possibilité de choisir la langue à apprendre a pu impacter cette motivation. De ce fait, nous pourrions analyser la posture de ces deux élèves lors de la séance n°2.

Ensuite, lors de l'activité avec l'extrait audio puis vidéo, les élèves ont très rapidement reconnu l'alphabet. Cependant, il s'agissait souvent des mêmes élèves qui participaient, ceux les plus à l'aise à l'oral. Ensuite, lors de l'activité où nous leur faisons prononcer les lettres de l'alphabet, une par une, un changement de motivation et de mobilisation a été observé. Progressivement, de moins en moins d'élèves participaient. Le fait de répéter chaque lettre une à une a demandé du temps, et les élèves ont vite été distraits. Certains ont commencé à dessiner, à bavarder, à s'agiter et rapidement moins de la moitié des élèves répétaient les lettres. Lors de la répétition de l'alphabet, l'activité était assez lente et répétitive. Cette observation permet d'aller dans le sens de **l'hypothèse n°1**, qui montre qu'il existe un lien entre le choix des supports et la motivation des élèves.

Lors du jeu du Bingo, les élèves étaient enjoués à l'idée de faire ce jeu, nous avons pu le déterminer grâce à des interventions spontanées des élèves, mais aussi face à leurs changements de comportements et de postures. Lors de la fin de l'activité précédente, la plupart des élèves étaient inattentifs, certains bavardaient, d'autres dessinaient, etc. Lorsque nous avons annoncé le jeu du Bingo, la plupart des élèves se sont de nouveau investis dans l'activité (par exemple : en relevant la tête, en étant à l'écoute ou encore en arrêtant de dessiner ou de faire tout autre activité). Lors de la passation des consignes du jeu, certains les ont assimilés très facilement et d'autres ont eu plus de difficultés, ils disaient être certain de ne pas réussir à « gagner » ou à trouver toutes les lettres du jeu à temps. Nous avons remarqué un manque de confiance chez certains élèves, en leur capacité et en leur niveau, qui s'est répercuté sur leur motivation. Ils vont se plaindre, être moins à l'écoute et vont, d'eux-mêmes, moins s'investir dans l'activité (moins de concentration, tentative de bavardages...), en pensant ne pas en être capable. Comme nous l'avons vu lors du cadre théorique, effectivement, la confiance en soi et les émotions peuvent aussi influencer la motivation de l'élève.

De plus, lors de cette activité, nous avons observé que notre manière de gérer le groupe-classe et le rythme de l'activité, ont influencé la motivation des élèves et leur implication. À certains moments, nous pouvons entendre des élèves dire que l'énonciation des lettres était trop rapide et qu'ils n'ont pas entendu. Lorsque les élèves pensaient avoir reconnu une lettre, ils s'exclamaient de manière positive et lors de la correction du jeu, certains s'exclamaient quand ils avaient réussi. Nous avons donc constaté une certaine satisfaction et une motivation plus élevée en cas de réussite.

À la fin, une question orale a été posée aux élèves, leur demandant s'ils avaient apprécié la séance, plusieurs ont répondu positivement tandis que d'autres n'ont pas répondu, car ils étaient assez dissipés, dû au fait que c'était l'heure de la récréation. Cependant, cette simple question ne nous permet pas de vérifier entièrement et de manière fidèle la motivation des élèves. Ces derniers peuvent ne pas répondre spontanément mais répondre « oui » par gentillesse, en voulant bien-faire, afin de convenir à nos attentes.

Pour conclure, l'analyse de cette séance nous permet de renforcer l'**hypothèse n°1**, en mettant en avant l'importance des choix didactiques et pédagogiques faits par les professeurs. Des activités ludiques, à travers le jeu et avec des supports attractifs renforceront la motivation des élèves à apprendre. Cependant, la motivation va aussi dépendre d'autres

facteurs comme la motivation intrinsèque qu'ont les élèves à apprendre cette langue. Par exemple, dans cette séance, l'anglais était la langue que nous avons imposée et non choisie par les élèves. Ils n'ont pas eu le choix, et certains ont montré une baisse de motivation en découvrant qu'ils allaient faire de l'anglais. Cette séance ne permet pas de vérifier l'**hypothèse n°2**, ni l'**hypothèse n°3**.

1.2. Séance n°2 - Analyse des données récoltées lors de la séance d'espagnol

Nous avons réalisé cette séance le jeudi 30 novembre 2023 à 14h30, lors de notre troisième semaine de stage en élémentaire.

Deux jours auparavant, le mardi 28 novembre, a été distribuée, avant la fin de journée, une feuille ([voir Annexe n°2, p.81](#)) permettant aux élèves de choisir la langue qu'ils aimeraient découvrir, parmi trois proposées (Espagnol, Italien et Allemand). Lors de la passation de consigne, nous avons expliqué aux élèves l'utilité et l'intérêt de ce choix ([voir Annexe n°10 - Intervention n°4, p.91](#)). Suite à cela, l'espagnol a été la langue choisie par la majorité de la classe (12 élèves contre 4 élèves ayant choisi italien et 3 élèves ayant été absents, n'ayant pas pu choisir).

Le jeudi, nous avons pu récupérer les autorisations de droit à l'image et à l'enregistrement des élèves. Nous avons donc pu réaliser un enregistrement audio, dans le but de retranscrire la séance et d'en avoir une trace écrite afin d'identifier plus facilement les différentes motivations, comportements et interventions des élèves. Nous n'avons pas eu la possibilité de filmer, car une dizaine d'élèves avaient refusé. Notre analyse est potentiellement réduite, car nous ne pourrions pas analyser les expressions faciales et comportements physiques des élèves montrant ou non de la motivation, mais simplement leurs interventions orales. De plus, nous nous appuyerons sur notre propre ressenti, perçu lors de la séance ainsi que celui du binôme de stage et de la MAT.

Avant d'aborder les résultats obtenus, nous avons constaté un obstacle lors de l'analyse de cette séance : il n'y a que très peu d'élèves qui ont choisi l'italien et la moitié étaient absents ce jour-là. Il n'y a que la motivation de deux élèves ayant choisi une autre langue que l'espagnol (l'italien) qui a pu être analysée. À contrario, nous avons pu observer la motivation de deux autres élèves n'ayant pas eu la possibilité de choisir une langue en amont. Nous avons pu constater leur motivation et leur mobilisation dans une séance d'espagnol qui

leur était imposée, autre que de l'anglais. Cette séance nous permettra de vérifier l'**hypothèse n°1 et n°3**.

Comment ont-ils effectué le choix de la langue ?

Lorsque nous leur avons demandé de choisir la langue qu'ils aimeraient apprendre, nous avons pu discerner les choix faits à partir d'une motivation intrinsèque, mais également à partir d'une motivation extrinsèque. Par exemple, certains élèves ont choisi une langue en fonction d'une expérience personnelle ([voir Annexe n°10, interventions n°15 à n°17, p.91](#)) ou selon le choix fait par leur camarade ([voir Annexe n°10, intervention n°20, p.91](#)). Les élèves ayant choisi une langue en fonction de ces facteurs, ont une motivation extrinsèque. D'autres, ont choisi une langue parce qu'ils disaient en avoir envie ([voir Annexe n°10, intervention n°19, p.91](#)). Ces derniers ont une motivation intrinsèque, car cette motivation vient d'eux-même. Cette observation nous permet de constater que les choix et les motivations des élèves à apprendre peuvent dépendre d'autres facteurs qu'eux-mêmes, tels que les choix faits par leurs pairs ou leurs expériences. Par conséquent, il y a donc un risque qu'il y ait aussi un impact sur leur motivation lors de la séance.

Comment avons-nous procédé à l'analyse des données récoltées ?

L'analyse de cette séance a été effectuée à plusieurs échelles. Premièrement, nous avons observé la motivation selon les différentes activités proposées. Ensuite, nous avons analysé les comportements individuels afin de comparer les différents degrés de motivation entre les élèves, selon les activités, leur participation, leur attitude mais aussi en prenant en compte la personnalité de chacun, et le choix de la langue effectué précédemment. Enfin, nous avons fait une analyse de la motivation de manière globale sur la séance.

- **Selon les activités**

Lors des différentes activités, nous avons constaté plusieurs changements dans la motivation des élèves.

Dans la première activité, lors de l'échange avec le diaporama en support, les élèves ont montré une forte motivation. Celle-ci a été constatée par plusieurs bavardages concernant ce qui était présenté sur le diaporama en début de séance. Nous pouvons observer ces échanges parmi un passage retranscrit en annexe ([voir Annexe 11, interventions n°1 à n°6, p.92](#)). Nous avons aussi remarqué la motivation des élèves par de nombreuses interventions, parfois spontanées, pour répondre aux questions.

Plusieurs élèves ont fait preuve de curiosité en nous questionnant ([voir Annexe 11, interventions n°60 à 61, n°110, n°153, p.92-93](#)). Cette curiosité révèle une motivation liée à l'attractivité de l'activité et du contenu proposé. La plupart des élèves étaient attentifs, écoutaient et participaient. Cependant, trois élèves n'ont pas participé lors de cet échange. Il s'agissait de trois élèves, plutôt timides, qui ne prennent pas régulièrement la parole. Cependant, nous nous attendions à ce qu'ils participent davantage lors de cette activité. Ensuite, deux élèves ont montré une faible motivation durant cette activité mais aussi à plusieurs reprises dans la séance. Cette faible motivation s'est manifestée par une distraction (ils dessinaient et n'écoutaient pas régulièrement), l'un des élèves a même manifesté plusieurs fois, à travers des interventions spontanées, son manque d'envie de travailler ([voir Annexe n°11, intervention n°58, p.92](#)). Globalement, l'activité d'échanges avec le diaporama a été celle qui a révélé le plus de motivation chez les élèves. Le fait d'échanger et d'observer autour d'un diaporama les a motivés et a attirés leur curiosité.

L'activité suivante était un échange, les élèves ont, chacun leur tour, questionné leur voisin, en leur demandant de se présenter en espagnol (« Comment tu t'appelles ? ») et en répondant (« Je m'appelle...»). Cette activité est celle qui a le moins fonctionné, c'est-à-dire où nous avons observé une grande baisse de motivation chez l'ensemble des élèves. Nous avons souhaité que chaque élève participe, ce choix a posé un obstacle et a engendré une baisse de motivation chez eux. Les faire questionner et répondre un à un a pris plus de temps que prévu et les élèves s'impatientaient. Ils ont ainsi commencé à s'ennuyer. Un élève faisant partie des plus motivés lors de l'échange précédent l'a même mentionné ([voir Annexe n°11, intervention n°231, p.93](#)). Les bavardages ont augmenté et sont venus perturber la classe et déconcentrer les élèves qui ont eu du mal à rester ancrés et motivés dans l'activité. Le choix pédagogique que nous avons fait a influencé une partie des élèves et permet de confirmer notre **hypothèse n°1**.

Enfin, lors de la dernière activité, les exercices écrits ont montré une motivation des élèves plus faible que pour la première activité, mais plus forte que pour la deuxième. La motivation peut être perçue par les interventions spontanées des élèves ([voir Annexe n°11, intervention n°252, p.92](#)). Nous l'avons aussi perçue lorsque les élèves se sont mis à répéter à voix haute les phrases vues précédemment, ainsi qu'à travers leur concentration dans la tâche. À l'inverse, quelques élèves ont montré une baisse de motivation lors de cette activité, en exprimant un refus de travailler, en étant déconcentrés ou en exprimant la difficulté de l'exercice ([voir Annexe n°11, interventions n°250, n°254, n°255, p.92](#)). De plus, suite à nos lectures expliquées en première partie, il existerait un potentiel lien entre la motivation et les

apprentissages. C'est pourquoi nous avons récupéré une partie des exercices afin de faire des liens entre les résultats des exercices et la motivation de chaque élève dans la séance. Certains élèves souhaitaient garder la fiche d'exercices pour avoir un « souvenir ». Par conséquent, nous avons décidé de ne pas interférer avec leur décision, car celui-ci est révélateur de la motivation et de l'intérêt qu'ils ont eu envers la séance. Nos résultats seront, cependant, limités aux feuilles récupérées.

Les élèves ayant rendu leur feuille ont quasiment réussi majoritairement les exercices n°1 et n°3 ([plusieurs résultats, voir Annexe n°13, p.95-96](#)). Plusieurs élèves n'ont pas compris la consigne de certains exercices et ont rencontré plusieurs difficultés, notamment avec l'exercice n°2. Par exemple, l'E11 va relier le drapeau de l'Espagne avec le mot « Espana » de l'exercice n°2 ([voir Annexe n°13, E11, p.96](#)). Nous pouvons penser que certains élèves n'étaient pas attentifs lors de la passation des consignes, tel que l'E11 qui présentaient une faible motivation et de l'inattention ce qui a légèrement impacté ses résultats. Cependant, même les élèves attentifs et motivés ont eu quelques difficultés sur l'exercice n°2 ([voir Annexe n°13, E1, E4, E9, p.95](#)). Par conséquent, nous pouvons nous questionner quant à la difficulté de l'exercice. Ce choix didactique que nous avons fait a pu impacter leur motivation, car comme nous l'avons vu précédemment certains ont exprimé une frustration en ne réussissant pas à faire l'exercice.

- **Selon les élèves**

Afin de pouvoir faire cette observation, nous avons construit un tableau rassemblant nos indicateurs et chaque élève, puis nous avons attribué un symbole pour graduer leur motivation et comportements ([voir Annexe n°12, p.94](#)). Pour nous aider, nous avons analysé chaque verbatim de notre retranscription de la séance et réalisé des liens avec nos indicateurs.

Premièrement, concernant les élèves ayant choisi l'espagnol et étant présents, la motivation a été davantage significative dans la plupart des activités, mis à part pour quelques élèves. Nous avons observé des élèves étant davantage plus motivés, que ceux ayant choisi l'espagnol, alors qu'ils avaient choisi l'italien ou aucune autre langue. De manière plus individuelle, nous avons 4 élèves qui se sont distingués, avec une motivation très forte, grâce à leurs interventions, participations et intérêts pour les activités ([voir Annexe n°12, élèves : E1, E2, E3 et E4, p.94](#)). Ce sont des élèves qui ont tendance à montrer peu de motivation pour apprendre et à bavarder, dont un élève qui a des troubles du comportement (gestions des émotions, difficulté de concentration et d'interactions avec autrui). Parmi eux, l'E1 et E3 n'ont

pas eu la possibilité de choisir une langue en amont, et l'E4 a choisi l'italien. Nous pouvons voir que malgré cela, leur motivation n'a pas été affectée. De plus, nous pouvons remarquer que ces 3 élèves se sont montrés davantage motivés lors de l'échange pendant le diaporama. Par conséquent, nous pouvons penser que c'est le fait d'avoir proposé une activité ludique qui les a, en partie, motivé.

Par ailleurs, nous pouvons comparer la motivation de certains élèves en fonction de la séance d'anglais et celle-ci. Lors de la séance d'anglais, deux élèves (E2 et E5) ont montré une faible motivation et s'étaient plaints qu'ils n'aimaient pas l'anglais. Parallèlement, lors de cette séance d'espagnol, nous avons pu remarquer un changement de comportement et de motivation chez les deux élèves et plus particulièrement chez l'élève E2. Celui-ci a participé davantage et a montré plus d'intérêt et de curiosité envers les activités en espagnol. Le fait qu'il ait eu la possibilité de choisir cette langue a pu accentuer sa motivation. L'élève E5, quant à lui, a légèrement montré plus de curiosité et d'attention, mais il a tout de même, à plusieurs reprises, montré un refus et un manque d'envie de participer ou de travailler (par exemple : lors des exercices écrits). Ici, la liberté de choix et les activités ludiques l'ont motivé, mais la motivation intrinsèque de l'élève restait assez faible ce qui l'empêchait de s'investir et de se mobiliser entièrement dans l'activité. À l'inverse, nous n'avons pas nécessairement pu observer la motivation de certains élèves au travers de leur participation et de leurs interventions, car certains n'ont pas souhaité prendre la parole ou ont partiellement participé.

Enfin, la manière dont nous réagissons aux comportements des élèves a aussi influencé leur motivation. Effectivement, nous avons vu dans le cadre théorique que les feedbacks des professeurs étaient importants pour la confiance en soi et la motivation des élèves (Vianin, 2023, p.39). Durant la séance, nous avons veillé à faire des retours positifs et à encourager les élèves afin de les motiver ([voir Annexe n°11, intervention n°42 et n°65, p.92](#)). Suite à cela, nous ressentons un engagement et une motivation accentuée chez les élèves, notamment chez ceux qui ont tendance à être rapidement démotivés.

En conclusion de cette analyse, nous avons observé une motivation plus grande et plus marquée pour la séance d'espagnol que pour la séance d'anglais. Nous pouvons penser que cette motivation découle de la liberté de choix dont les élèves ont pu bénéficier (**hypothèse n°3**), ainsi que du caractère nouveau de la langue, sur laquelle ils travaillaient pour la première fois. C'est un nouvel apprentissage qui a suscité l'intérêt, la curiosité et donc

la motivation à apprendre et à écouter. Nous pouvons donc constater qu'une activité ludique va davantage motiver les élèves, comme lors de cette séance avec le diaporama. Tandis que, les activités où les élèves ne participaient pas en même temps ont entraîné une baisse de motivation. Les choix pédagogiques et didactiques du professeur ont, durant les deux séances, influencé les élèves (**hypothèse n°1**).

2. Pour la classe de CE2

Observation générale sur la pratique de la MAT

Comme mentionné précédemment, il y a une très bonne ambiance de classe, propice aux apprentissages. La professeure entretient une relation très positive avec ses élèves, les encourageant à développer leur confiance en eux et à exprimer leurs émotions. Elle est toujours très bienveillante et à l'écoute de ses élèves.

Lors de ma semaine d'observation, j'ai pu observer une séance d'anglais, qu'elle effectue avec eux chaque mardi. Chacune de ces séances dure trente minutes, ce qui est inférieur à ce qui est demandé dans le programme, qui requiert une durée d'1h30 par semaine. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elle n'apprécie pas enseigner les langues, car elle se sent mal à l'aise, notamment en anglais. De plus, elle privilégie le français et les mathématiques aux autres matières comme « Questionner le monde » ou les langues. Malgré cela, elle essaye de faire au minimum une séance de 30 minutes par semaine.

2.1. Analyse des données récoltées lors de la mise en place des séances d'anglais

2.1.1. La première séance d'anglais

La première séance d'anglais a eu lieu le jeudi 23 novembre, à 14h20, lors de la deuxième semaine de stage. Les élèves étaient calmes, car nous venions de leur lire une histoire afin de commencer l'après-midi. Ce moment de la journée a été choisi par la MAT pour des raisons d'organisation.

Lors de cette deuxième semaine de stage (première semaine de pratique), nous n'avions pas encore obtenu les autorisations parentales. Par conséquent, nous n'avions aucun support visuel ou audio, qui nous aurait permis d'analyser davantage en détail la motivation des élèves par rapport à nos indicateurs pendant cette séance. Cependant, nous allons examiner cette séance en nous basant sur nos ressentis en tant que PES, ainsi que sur les retours et observations de la MAT et du binôme de stage.

Comme énoncé plus tôt, les séances d'anglais provenaient du manuel de la MAT, qui souhaitait que nous poursuivions la séquence, en vue de l'évaluation qui était la semaine d'après. Pour cela, nous avons dû adapter notre fiche de préparation ([voir Annexe n°4, p.84](#)) à celle de la MAT, en essayant de se l'approprier sans altérer son contenu. Pour la séance, la MAT nous avait demandé de parler le plus possible en anglais, tout en théâtralisant nos gestes, afin de favoriser une meilleure compréhension de la part des élèves.

Observation de la motivation des élèves selon nos indicateurs et selon les activités

Les élèves ont commencé cette séance par un rappel de ce qu'ils avaient fait la dernière fois, seulement 3 élèves ont rappelé ces éléments. Selon nos indicateurs, la participation est une démonstration de la motivation. De manière générale, nous avons observé une participation bien plus importante dans les autres matières, même de la part des élèves, qui habituellement participent davantage et qui là ne l'ont pas fait. Cependant, il est possible que ce soit dû au fait que c'était leur première séance d'anglais menée par une autre enseignante (PES) que leur enseignante référente. Cela a pu les perturber.

Par la suite, les élèves ont chanté et dansé sur la chanson « Superhero », qui reprenait le vocabulaire de leur séquence, n'ayant jamais entendu cette chanson, nous leur avons demandé de nous montrer, tous les élèves étaient alors très enthousiastes de présenter leur chanson et chorégraphie. À travers cet enthousiasme unanime, exprimé par le ton de leur voix et de leurs sourires, lorsqu'ils ont voulu présenter la chorégraphie, nous pouvons en déduire que cette activité les a beaucoup amusés et motivés, d'après nos indicateurs. Effectivement, nous savons que selon l'étude de Ravat, la motivation et les émotions seraient intimement liées (Ravat, 2007).

Au moment de décrire leur super-héros à la classe, seulement deux élèves, plutôt à l'aise en expression orale, se sont portés volontaires. Toutefois, il ne s'agissait pas des mêmes élèves qui avaient rappelé ce qu'ils avaient fait lors de la dernière séance.

Bien que dans la classe, il y ait quelques élèves timides, la plupart des élèves sont d'habitude, suffisamment à l'aise pour aller au tableau et s'exprimer devant la classe. Cela peut potentiellement s'expliquer par le fait qu'en début de séance, leur enseignante (la MAT) leur avait dit qu'elle les observait en vue de l'évaluation prochaine. Concernant le comportement des élèves, ils ne bavardaient pas, semblaient attentifs, mais n'exprimaient aucune curiosité envers l'activité ou son déroulement. Lorsque les élèves volontaires sont

venus présenter au tableau leur super-héros, les autres élèves de la classe devaient leur poser à chaque fois la question « What are you wearing ? ». Cependant, toute la classe n'a pas participé à cette activité, certains ont simplement écouté. Quant aux élèves venus au tableau, ils ont tous deux rencontré des difficultés à présenter leur super-héros, oubliant parfois le nom des couleurs ou des vêtements. Là également, nous pouvons nous demander si le fait que la MAT leur ait dit qu'elle les observait en vue de l'évaluation, a pu déstabiliser ces élèves. En se basant sur nos indicateurs, il nous semble que la majorité des élèves n'ont pas montré une grande motivation pour cette activité.

Néanmoins, lorsque les élèves étaient par binôme pour présenter leur super-héros, ils présentaient tous plus d'intérêt que lors de l'activité précédente, car chaque binôme a réalisé cet exercice avec sérieux. En passant dans les rangs, plusieurs élèves présentaient des difficultés sur le vocabulaire, et me questionnaient quant au nom des couleurs ou des vêtements qu'ils cherchaient. Ces difficultés peuvent également expliquer le peu de volontaires lors de l'activité précédente. Pour cet exercice, bien que plusieurs élèves présentaient des difficultés, ils étaient concentrés dans l'activité et n'hésitaient pas à m'interpeller pour poser des questions. Toutefois, ils ne montraient pas d'enthousiasme, comme pour la chanson du super-héros. Par conséquent, nous pouvons nous demander s'ils n'étaient pas guidés par une motivation extrinsèque. En effet, nous l'avons vu avec l'étude de Vianin, que la motivation extrinsèque est indépendante de l'apprentissage en lui-même. C'est-à-dire que les élèves n'effectuent pas l'activité pour la satisfaction qu'elle lui procure, comme lors de la chanson « Superhero » par exemple, où les élèves montraient un enthousiasme unanime. Ici, nous pouvons nous demander si les élèves ne réaliseraient pas l'activité en raison de l'évaluation qui était prévue la semaine suivante.

Globalement, tout au long de la séance, les élèves étaient en posture première, selon Bucheton et Soulé, c'est-à-dire qu'ils semblaient tous écouter, ne bavardaient pas, mais n'étaient pas pour autant pleinement investis dans la séance, ce qui ne démontre pas de la motivation de leur part. Toutefois, lors de la dernière activité de la séance, les élèves ont adopté une posture scolaire, conforme à ce que nous attendions d'eux lors de cet exercice. Selon les études que nous avons étudiées ainsi que nos indicateurs, cela laisse supposer qu'il s'agissait d'une motivation extrinsèque (Bucheton, Soulé, 2009, p.39).

2.1.2 Analyse de la seconde séance d'anglais

La deuxième séance d'anglais, a eu lieu le jeudi 30 novembre, à 14h00, durant la troisième et dernière semaine de stage. Cette séance fût très courte, en raison de l'évaluation. Lors de cette séance, nous avons obtenu les autorisations pour la plupart des élèves, par conséquent nous avons décidé d'enregistrer la séance plutôt que de filmer, afin de ne pas perturber les élèves, d'autant plus qu'ils étaient évalués. Cependant, lors de la retranscription, nous avons constaté que l'audio était presque inutilisable en raison du bruit ambiant. En effet, les élèves étaient répartis en 4 groupes : un était avec la MAT afin d'être évalué, un deuxième groupe était avec notre binôme de stage, un troisième avec nous (PES) et enfin, un dernier groupe dans le couloir afin de s'entraîner juste avant de passer en évaluation. Toutefois, l'enregistrement aurait pu nous permettre d'analyser ce début de séance, mais suite à un problème de téléphone, l'enregistrement n'a pas fonctionné. Par conséquent, comme pour la dernière séance, nous analyserons à partir des retours et ressentis de la MAT, du binôme de stage et des nôtres.

La séance a débuté par un rappel du vocabulaire de la séquence, afin qu'ils puissent s'exercer avant l'évaluation. Lors de ce rappel, les élèves se sont montrés bien plus investis que lors de la précédente séance. À l'exception des élèves timides, qui s'expriment peu à l'oral, la plupart d'entre eux ont participé volontairement et ont trouvé les bonnes réponses, ce qui montre une amélioration par rapport à la séance dernière. Cela peut potentiellement s'expliquer par le fait que la MAT leur avait conseillé de réviser le vocabulaire de la séquence chez eux pour l'évaluation. Par la suite, les groupes sont passés à tour de rôle dans les ateliers que nous avons menés. Les élèves étaient très concentrés lors de l'activité et me questionnaient quant à la prononciation des mots, ils adoptaient tous un ton plus solennel et sérieux que d'habitude. Étant donné qu'un laps de temps de 10 min était attribué pour chaque groupe avant d'échanger ou d'aller en évaluation avec l'enseignante, les élèves se pressaient pour pouvoir faire le plus possible de « tours » lors de l'activité. Il est important de préciser que tous les groupes n'ont pas eu le temps de tourner, par conséquent les élèves n'ont pas tous été évalués lors de cette séance et nous n'avons pu voir tous les élèves.

En conclusion, les élèves ont manifesté un plus grand intérêt pour cette séance, en participant davantage, en faisant preuve de curiosité et en adoptant une attitude concentrée. À partir des indicateurs que nous avons établis, nous pouvons déduire que les élèves étaient motivés lors de la séance. Cependant, étant donné que les activités pour se préparer à l'évaluation étaient ludiques et que les élèves étaient évalués, nous ne pouvons pas affirmer

qu'ils étaient motivés par une motivation intrinsèque ou extrinsèque. De plus, il est difficile d'en faire une généralité car nous n'avons pas pu observer tous les élèves lors de la mise en activité. Par ailleurs, pour l'analyse nous avons demandé à la MAT de nous envoyer les résultats des élèves à l'évaluation, mais cela n'a pas été possible.

2.2. Analyse des données récoltées lors de la mise en place des séances d'espagnol

2.2.1 Analyse de la première séance d'espagnol

Comme énoncé précédemment, les séances d'espagnol ont été élaborées par nous-mêmes et non selon la pratique de la MAT, contrairement aux séances d'anglais. Pour ces deux séances, la MAT nous avait demandé de d'abord prononcer la phrase en espagnol, puis en français.

Cette première séance a eu lieu le mardi 21 novembre à 14h05, il s'agissait de notre toute première séance, en tant que PES. Lors de cette séance, les élèves étaient plus dissipés que d'habitude. Cela peut potentiellement s'expliquer par le fait qu'il s'agissait de la première séance que nous menions. Comme pour la première séance d'anglais, nous n'avons pas encore obtenu les autorisations pour le droit à l'image. Ainsi, cette analyse se base sur les mêmes éléments que les analyses précédentes.

Dès le début de la séance, les élèves ont manifesté de l'intérêt en écoutant attentivement, en exprimant leur enthousiasme à l'idée de faire de l'espagnol, plutôt que de l'anglais, (car personne ne parlait ou n'avait appris l'espagnol), ainsi qu'en posant des questions quant au déroulement de la séance. Lorsque nous leur avons demandé qui savait où se situait l'Espagne sur la carte, seul un élève a levé la main, il connaissait la réponse car il était allé en vacances en Espagne étant plus jeune, mais ne se souvenait plus du vocabulaire qu'il avait appris là-bas. Néanmoins les autres élèves sont restés attentifs.

Par la suite, les élèves volontaires avaient la possibilité de venir au tableau se présenter en espagnol. Nous pensions que les élèves n'oseraient pas comme il s'agissait d'une toute nouvelle langue. Toutefois, 3 binômes, dont un binôme très timide, qui ne participe que très rarement, sont venus se présenter devant la classe.

La séance s'est poursuivie par la vidéo sur les couleurs, les élèves étaient très enthousiastes et répétaient par eux-mêmes le nom de la couleur sans qu'il y ait besoin de le dire. Cependant, la vidéo présentait un obstacle : le nom des couleurs était écrit en espagnol,

et parfois, les élèves se concentraient davantage sur la lecture de la couleur, plutôt que sur l'écoute.

Lorsque les élèves furent mis par groupe pour le bingo des couleurs, ils ont tous exprimé leur joie à l'annonce de l'activité, même les élèves très réservés, et n'ayant pas d'attrait pour l'anglais. Nous pouvons nous demander si le fait que l'activité soit présentée comme un jeu, soit la raison de leur enthousiasme collectif. Lorsque nous avons demandé à ce qu'un élève volontaire vienne lire les flashcards des couleurs, tous les élèves présents ont levé la main, mis à part une élève allophone qui devait réaliser un travail, ainsi qu'une autre élève qui travaillait avec l'enseignante sur autre chose. Même les élèves très timides, qui participent rarement, ont levé la main, bien qu'ils aient déjà participé au cours de la séance. Les élèves ne semblaient craindre de se tromper au tableau, toutefois, deux élèves souhaitaient venir au tableau, car elles voulaient être à côté de la PES. Par conséquent, nous pouvons nous questionner quant à la réelle volonté des élèves à ce moment précis. Le jeu du bingo s'est très bien déroulé, tous les élèves étaient impliqués dans l'activité, et montraient de l'enthousiasme.

Lorsque la séance touchait à sa fin, les élèves souhaitaient continuer à jouer au bingo des couleurs, c'est alors qu'ils nous ont demandé de réaliser une seconde séance d'espagnol durant la semaine. Comme cela n'était pas possible, avec la MAT nous avons décidé de réaliser cette seconde séance le mardi suivant.

Durant cette première séance, les élèves ont beaucoup participé, mêmes les plus timides, ils ont également fait preuve de curiosité en s'intéressant au déroulement de la séance, et en me demandant de leur apprendre de nouveaux mots après la séance, ils ont exprimé leur enthousiasme en s'exclamant de joie en apprenant que nous allions faire de l'espagnol à la place de l'anglais, et en réalisant les activités. Ils ont été investis et concentrés tout au long de la séance, et se sont très peu trompés quant au nom des couleurs en espagnol. Toutefois, ils ont montré un intérêt plus important lors du jeu du bingo, ce qui revient à ce que nous avons lu plus tôt, comme quoi les activités ludiques renforcent la motivation. Par ailleurs, si l'on s'appuie sur les indicateurs que nous avons élaborés, les élèves ont montré de la motivation lors de cette séance. Cette motivation semble davantage être intrinsèque qu'extrinsèque, car les élèves réalisaient les activités pour le plaisir qu'elles leur procuraient, en faisant preuve d'un engagement volontaire.

La motivation, exprimée en partie par l'enthousiasme et l'excitation des élèves sur cette première séance peut s'expliquer par différents facteurs. Le premier, il s'agissait de la première séance que nous menions avec eux, ils étaient plus excités que d'habitude. Le deuxième, c'était la première fois qu'ils apprenaient de l'espagnol, jusqu'à présent, ils avaient seulement appris de l'anglais. Le troisième et dernier facteur pourrait être dû à nos choix pédagogiques. Le support de l'activité, qui était plus ludique, car celle-ci se réalisait sous forme de jeu en groupe. Par ailleurs, pour comparer avec les séances d'anglais, ici il n'y avait pas l'inquiétude de l'évaluation, et les supports n'étaient pas les mêmes. Cependant, ils n'ont pas fait le choix d'apprendre cette langue, ce qui pourrait impacter leur motivation.

2.2.2 Prolongement : Séance n°2 d'espagnol

- **Construction de la séance**

Alors qu'initialement, une seule séance d'espagnol était prévue, les élèves ont demandé, à la fin de cette séance, de réaliser une deuxième séance avec eux.

Cette deuxième séance d'espagnol ([Fiche de préparation - voir Annexe n°7, p.88](#)) a débuté par un rappel de la séance précédente, l'objectif ici, était de vérifier ce qu'ils avaient retenus et/ou oubliés.

Afin de revoir le nom des couleurs en espagnol et de réactiver les connaissances, l'enseignant-stagiaire montrait les flashcards couleurs, en demandant leurs noms en espagnol. Dans l'ensemble, les couleurs avaient été bien retenues, mis à part la couleur jaune (amarillo) et orange (naranja), où les élèves présentaient plus de difficulté.

Dans l'objectif de lier le thème de la séquence d'anglais avec l'espagnol, et comme le nom des couleurs avaient été bien assimilées, (au vu des bonnes réponses des élèves lors des rappels), cette séance s'est concentrée sur le nom des vêtements en espagnol. Cependant, afin de ne pas leur enseigner trop de vocabulaire en peu de temps, seulement quatre vêtements ont été sélectionnés. Ils devaient donc apprendre à dire en espagnol « une jupe » (una falda), « un tee-shirt » (una camiseta), « un pantalon » (un pantalón), et « des chaussures » (unos zapatos). Pour cela, et pour changer de support, l'enseignant-stagiaire leur a fait apprendre le nom de ces vêtements en affichant au tableau des flashcards de vêtements, les mêmes que pour l'activité suivante, afin qu'ils ne soient pas perdus lors de l'activité. Les élèves ont répété tous ensemble, plusieurs fois, le nom du vêtement en espagnol. Pour vérifier

s'ils avaient retenu le nom des vêtements en espagnol, l'enseignant-stagiaire montrait les flashcards des vêtements aléatoirement, et demandait aux élèves leur nom en espagnol.

Pour appliquer ce nouveau vocabulaire et le lier aux couleurs, nous nous sommes inspirés du bonhomme « superhero » en anglais, et avons prévu une activité, sous forme de jeu. Par groupe de quatre, ils avaient un bonhomme, qu'ils devaient habiller avec différentes barquettes présentées devant eux. Il y avait quatre barquettes, pour les quatre vêtements, et dans chacune d'entre elles, il y avait le même vêtement avec les onze couleurs différentes, apprises en classe. Cependant, c'est l'enseignant-stagiaire qui disait en espagnol comment le personnage serait habillé. Par exemple : « Quiero (je veux), una camiseta verde », « Quiero un pantalón naranja », « Quiero unos zapatos rojos ». Cette activité ludique permettait d'appliquer les notions vues lors des deux séances d'espagnol. Cependant, les élèves avaient pour consigne, de se mettre d'accord en équipe, quant au choix de couleur et de vêtement du personnage. Lorsque les quatre vêtements étaient prononcés, l'enseignant-stagiaire vérifiait dans chacun des groupes, s'ils avaient eu les bonnes réponses ou non. À la fin de la séance, les élèves rappelleraient ce qu'ils avaient retenu des deux séances.

- **Analyse de la séance**

La deuxième séance d'espagnol, demandée par les élèves, fût réalisée le mardi 28 novembre à 15h00. Pour cette séance, nous avons décidé qu'elle durerait 35 min, car la première séance avait duré 56 minutes, ce qui était long. Cela était dû à la demande des élèves de faire plusieurs parties de bingo.

Afin de répondre à la demande de la MAT, qui souhaitait qu'il y ait un lien avec la thématique de la séquence d'anglais, et parce que les élèves avaient globalement bien mémorisé les couleurs (selon la MAT), cette séance portait davantage sur le nom des vêtements en espagnol (cités précédemment).

Contrairement aux séances précédentes, l'enregistrement audio va nous permettre d'analyser davantage, en nous appuyant sur des éléments concrets.

La séance a débuté par un rappel de la séance précédente, au cours duquel un élève volontaire, habituellement très timide et peu enclin à participer, a su rappeler ([voir Annexe n°14, intervention n°4, p.97](#)). Lorsque nous leur avons demandé de rappeler les couleurs, une élève, qui présente des difficultés scolaires, et peu intéressée lors des autres disciplines, est intervenue pour dire « *Moi je me souviens bien des couleurs* » ([voir Annexe n°14,](#)

[intervention n°10, p.97](#)). Ceci montre un réel intérêt et enthousiasme de sa part pour la matière, car elle était très heureuse de le dire.

C'était important de rappeler le nom des couleurs, car ils allaient réutiliser ce vocabulaire pour l'activité qui allait suivre en fin de séance. La plupart des élèves ont participé lors de cette étape, ce qui nous a permis d'interroger onze élèves volontaires différents, plus ou moins timides, pour les onze couleurs que nous avons apprises.

Nous leur avons enseigné le vocabulaire des vêtements à l'aide de flashcards, qui ont également été utilisés pour l'activité de fin de séance. Lors de l'apprentissage de ce nouveau vocabulaire, les élèves étaient attentifs, répétaient en chœur ces nouveaux mots, ou levaient la main lorsque nous leur demandions de donner leurs noms. Cependant, il y avait davantage d'élèves à lever la main pour rappeler le nom des couleurs en espagnol, que pour nommer les vêtements. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait qu'il s'agissait d'un nouveau vocabulaire, ce qui rendait les élèves un peu moins enclins à participer.

Les conditions d'apprentissage de ces nouveaux mots furent plus sérieuses qu'à la dernière séance, les élèves étaient moins excités. Cela peut s'expliquer par le fait que le rappel du nom des couleurs et l'apprentissage se sont uniquement effectués à partir de flashcards, tandis que la dernière fois nous avons utilisé un support vidéo. De plus, il s'agissait par ailleurs de leur première séance d'espagnol.

Par la suite, l'activité s'est à nouveau déroulée par groupe de quatre, au vu du bon déroulement de la séance précédente. De plus, c'était propice à cette organisation.

Contrairement à la séance précédente, des tensions se sont créées au sein d'un groupe, car une élève du groupe réalisait l'activité sans l'avis des autres. La MAT nous a expliqué, par la suite, que cette élève en question a dû mal à travailler avec certains élèves. Par conséquent, il aurait fallu former les groupes à l'avance, ce qui avait été fait à la séance précédente. Cette situation perturbait le bon déroulement de l'activité, ce qui a conduit à la MAT de changer de groupe l'élève. Par la suite, l'activité s'est très bien déroulée, et les élèves ont montré un plus grand enthousiasme pour cette activité que le reste de la séance. Par groupe, tous les élèves étaient impliqués. Comme lors de la dernière séance, cela peut s'expliquer par le choix du support, qui était sous forme de jeu.

À la fin de l'activité, et afin de vérifier qu'ils avaient bien retenu les nouveaux mots de vocabulaire, nous leur avons demandé de rappeler les noms des vêtements qu'ils avaient

appris. Nous étions contentes de voir que tous les élèves avaient levé la main, afin de rappeler les 4 nouveaux mots, tandis qu'avant le jeu, il y avait moins d'élèves à vouloir participer. En observant le niveau de participation, nous pouvons potentiellement nous dire que l'activité a permis à plusieurs d'entre eux de bien retenir ces nouveaux mots.

Lorsque la séance s'est terminée, nous leur avons expliqué qu'il s'agissait de la dernière séance d'espagnol que nous ferions avec eux, mais que nous avions été très contents de l'enthousiasme qu'ils avaient montré. La réaction des élèves fut unanime, ils ne voulaient pas que les séances d'espagnol s'arrêtent, ils ont demandé à en avoir tous les jours, au moins jusqu'à notre départ et ont réclamé à ce que nous revenions tous les mardis pour leur faire de l'espagnol. À la suite de cet enthousiasme, la MAT, leur professeur leur a dit qu'elle ferait de l'espagnol avec eux en fin d'année ([voir Annexe n°14, intervention n°142 à n°148, p.99](#)). En effet, elle ne souhaitait pas faire tous les mardis, à cause du programme scolaire et de sa programmation qui était centrée sur l'anglais.

Par ailleurs, durant ces deux semaines de stage, les élèves venaient régulièrement nous voir pour nous demander de leur apprendre de nouveaux mots en espagnol, ils présentaient toutes et tous un réel intérêt pour la matière, même les élèves n'aimant pas l'anglais. Nous avons également reçu des dessins d'élèves mettant en avant les séances d'espagnol ([voir Annexe n°15, p.100](#)). Ces dessins montrent un réel enthousiasme et engagement pour cette matière.

Tout d'abord, cette séance fût demandée par les élèves, ce qui montre un réel intérêt et curiosité pour la discipline. Bien qu'il y ait eu un peu moins de participation lorsqu'il fallait rappeler le nom des vêtements après les avoir appris, tout au long de la séance, les élèves ont levé la main au moins une fois. Que ce soit les élèves plutôt introvertis, que ceux qui étaient absents à la dernière séance. Bien qu'une discorde ait eu lieu dans un groupe, perturbant ainsi le déroulement de l'activité, la situation s'est améliorée lorsque l'élève fût changée de groupe. La suite de l'activité s'est alors très bien déroulée, permettant ainsi aux élèves d'à nouveau se concentrer sur l'activité. À chaque partie, les élèves ont réussi à habiller leur personnage de la bonne couleur et du bon vêtement, et tous ont participé lorsque nous leur avons demandé de rappeler le nom des quatre vêtements que nous avions appris. Au niveau de l'expression des émotions, les élèves se sont montrés très enthousiastes lors de la séance, notamment à travers le ton de leur voix. De plus, ils ont exprimé de la tristesse en apprenant

qu'il s'agissait de la dernière séance, et nous ont demandé de faire de l'espagnol tous les jours, ou de revenir en faire.

Par ailleurs, plusieurs élèves ont manifesté leur intérêt et leur enthousiasme pour la discipline en intégrant de l'espagnol à leurs dessins ([voir Annexe n°15, p.100](#)), ou en venant nous demander de leur apprendre de nouveaux mots lors des récréations. Selon les indicateurs que nous avons établis, les élèves ont montré une réelle motivation lors de cette séance.

Conclusion

La question qui se pose est la même que lors de la dernière séance, en comparant avec les séances d'anglais, les élèves présentaient davantage d'enthousiasme et d'intérêt pour l'espagnol. En effet, les élèves participaient davantage en espagnol et étaient plus volontaires pour aller au tableau. Toutefois, plusieurs facteurs ont pu déterminer cela. Tout d'abord, la notion « d'évaluation » n'était pas présente en espagnol, le support était plus ludique que les séances d'anglais, et le fait qu'ils découvrent une nouvelle langue a pu impacter leur motivation. Par ailleurs, le fait qu'il ne s'agissait pas de leur enseignante qui menait les séances a pu avoir un impact. Cependant, concernant ce dernier facteur, nous avons, lors de la deuxième séance, déjà réalisé plusieurs séances par jour dans diverses disciplines. Par conséquent, les élèves étaient habitués à nous voir mener des séances avec la classe. Un autre facteur pourrait être le fait que nous (PES) aimons les langues, et aimons les enseigner. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que ce facteur ait eu un impact car les élèves étaient moins motivés en anglais qu'en espagnol, alors qu'il s'agissait du même PES qui menait les séances.

3. Conclusion sur les résultats observés lors de nos séances

Pour conclure, les séances menées en classe de CP-CE1 et en classe de CE2, montrent à la fois des points communs et des différences.

En classe de CP-CE1, la motivation intrinsèque des élèves lors des séances d'anglais était plus présente qu'en classe de CE2, qui présentait davantage une motivation extrinsèque, notamment en raison de l'évaluation. Cependant, ces motivations et la mobilisation des élèves dans les activités étaient moins importantes que lors des séances d'espagnol.

Par ailleurs, nous pouvons constater que les activités plus ludiques ont une influence positive plus importante, notamment chez les élèves de CE2 lors des séances d'espagnol, tandis que certains élèves de CP-CE1, étaient parfois en position de refus.

En revanche, en classe de CE2, il n'était pas possible de proposer une autre langue que l'espagnol, tandis que les élèves de la classe de CP-CE1, avaient le choix de la langue. Toutefois, dans les deux situations, les élèves ont mobilisé davantage d'intérêt et de motivation lors des séances d'espagnol, que lors des séances d'anglais.

B. Analyse des données récoltées avec le questionnaire pour le/la PE

À travers ce questionnaire, nous avons pu approfondir notre analyse sur la pratique des professeurs des écoles sur l'enseignement des langues, notamment celle de nos MAT que nous avons pu observer lors de nos stages de M1 en cycle 2.

• Réponse 1 - La PE/MAT de la classe de CP-CE1 (voir Annexe n°16, p.101)

Concernant la professeure de la classe des CP-CE1, ses réponses nous ont permis de comprendre davantage ses raisons et motivations concernant l'enseignement d'une langue vivante étrangère, ainsi que sa perception de la motivation des élèves.

À la question n°13, elle explique qu'on ne lui a pas laissé le choix d'enseigner une autre langue que l'anglais ([voir Annexe n°16, p.101](#)). Nous pouvons constater qu'elle-même n'a pas forcément le choix, ce qui peut impacter les élèves qui n'auront pas non plus la possibilité de choisir une langue.

Lors de notre première semaine de stage, nous n'avons pas pu observer des séances d'enseignement en langues étrangères. Cette faible régularité d'enseignement peut s'expliquer par le retard des élèves dans les enseignements dits fondamentaux (par exemple : mathématiques ou français) et pas nécessairement à cause de ses représentations des langues, et de son vécu. Effectivement, malgré le fait qu'elle ait rencontré plusieurs difficultés lors de l'apprentissage de l'anglais, dans son propre cursus scolaire cela ne l'empêche pas de vouloir enseigner d'autres langues vivantes étrangères ([réponse à la question n°5, voir Annexe n°16, p.101](#)).

Concernant sa pratique, elle explique proposer des activités ludiques comme des jeux de mémoire, des scénettes et des bingos. Elle instaure un environnement de confiance pour les élèves, notamment en favorisant la prise de parole volontaire ([réponse à la question n°9, voir Annexe n°16, p.101](#)). Elle explique que ses élèves sont déjà motivés et qu'elle n'a pas nécessairement besoin de mettre en place d'autres outils pour les motiver ([réponse à la question n°12, voir Annexe n°16, p.101](#)). De manière générale, la motivation de la plupart des élèves serait intrinsèque. Effectivement, lors de la mise en place de nos séances, les

élèves étaient très rapidement motivés et mobilisés dans les activités. Pour certains élèves nous avons pu observer cette motivation intrinsèque car ils exprimaient leur envie d'apprendre. Cependant cette motivation intrinsèque a davantage été perçue lors de la séance d'espagnol que celle d'anglais. En effet, lors de la séance d'anglais, certains montraient même une baisse de motivation en expliquant qu'ils n'aiment pas cette langue.

En conclusion, ces réponses nous permettent de confirmer que les choix influencent la motivation des élèves, que ce soient ceux faits par les professeurs ou ceux des élèves. Les réponses permettent de renforcer l'**hypothèse n°1** et **n°3**.

- **Réponse 2 - La PE/MAT de la classe de CE2 (voir Annexe n°17, p.102)**

Tout comme pour la professeure de CE1, les réponses de l'enseignante de CE2, nous ont permis de mieux comprendre son intérêt pour l'enseignement d'une langue étrangère.

La question n°4 ([voir Annexe n°17, p.102](#)) nous informe qu'elle préfère enseigner une autre matière que les langues étrangères, bien que sa réponse à la question n°5 ([voir Annexe n°17, p.102](#)) nous indique qu'elle appréciait l'anglais, malgré ses difficultés. En effet, lors de notre période de stage, nous avons pu observer un enseignement régulier des langues. De ce fait, sa préférence pour l'enseignement d'une autre matière pourrait s'expliquer par le fait qu'elle dise ne pas s'y sentir à l'aise, en raison des difficultés dont elle fait part dans sa réponse.

Lors de l'enseignement d'une langue, la professeure privilégie davantage les activités ludiques telles que les chansons ou les jeux de groupe, tout en mettant en place un environnement sécurisant pour les élèves, et en encourageant la prise de parole volontaire, comme elle l'explique dans la question n°7 ([voir Annexe n°17, p.102](#)). Par ailleurs, sa réponse à la question n°12 ([voir Annexe n°17, p.102](#)) suggère que le choix de l'activité pourrait influencer la motivation des élèves à apprendre une langue étrangère. Nous avons fait la même observation lors du stage : l'enseignante favorisait des activités ludiques comme des chansons et des jeux, tels que « Simon says », et veillait à ne pas forcer les élèves à prendre la parole devant les autres s'ils ne le souhaitaient pas.

Grâce aux questions n°11, n°13 et n°14 ([voir Annexe n°17, p.102](#)), nous pouvons constater qu'elle n'a jamais enseigné dans une autre langue que l'anglais, bien qu'elle semble souhaiter le faire.

Pour conclure, ces réponses nous permettent de confirmer davantage notre **hypothèse n°1** concernant les supports et l'environnement, susceptibles de renforcer la motivation chez les élèves.

En ce qui concerne l'**hypothèse n°3**, bien que nous ne puissions la confirmer en raison des réponses de la professeure, le fait d'apporter une seconde langue peut être vue comme une opportunité pour les élèves d'apprendre une nouvelle langue. Par ailleurs, les élèves ont présenté davantage de motivation pour les séances d'espagnol que pour celles d'anglais, ce qui pourrait expliquer l'envie de l'enseignante de proposer des séances d'espagnol. En effet, les élèves semblent avoir apprécié ces séances.

Toutefois, nous ne pouvons pas confirmer l'**hypothèse n°2**, car bien que l'enseignante n'apprécie pas particulièrement enseigner l'anglais, elle le fait de manière régulière tous les jeudis.

C. Analyse des données récoltées avec le questionnaire destiné aux parents

Ce questionnaire ([voir Annexe n°9, p.91](#)) avait pour objectif d'être transmis aux parents des élèves présents dans nos classes de stages de M1. Grâce aux réponses, nous pensions avoir la capacité de montrer l'impact des familles sur la motivation.

Malheureusement, pour des questions pratiques (absence de retour des MAT pour transmettre le questionnaire et absence de réponses des parents), nous n'avons pas obtenu suffisamment de réponses. En effet, nous n'avons eu qu'une seule réponse d'un parent d'un élève. Par conséquent, nous n'étions pas dans la capacité d'effectuer un lien entre les représentations et les pratiques familiales des langues étrangères et leurs influences sur la motivation des élèves. C'est pourquoi, nous avons décidé de l'étudier en biais en transmettant ce questionnaire à d'autres parents, via un réseau social professionnel et personnel.

Nous avons récolté 26 réponses de divers profils de parents, avec des élèves étant dans différents niveaux scolaires. L'objectif est d'observer le rapport aux langues étrangères qu'ont les parents selon leur expérience scolaire, et leurs représentations. Avec ces informations, nous observerons l'impact qu'à ce rapport avec les langues sur leurs enfants actuellement scolarisés. Nous nous intéresserons par exemple aux différentes pratiques des

langues dans le cadre familial et avec l'école. Ces résultats permettent également d'observer, les langues apprises par les parents, et celles qu'ils auraient aimé avoir la possibilité d'apprendre.

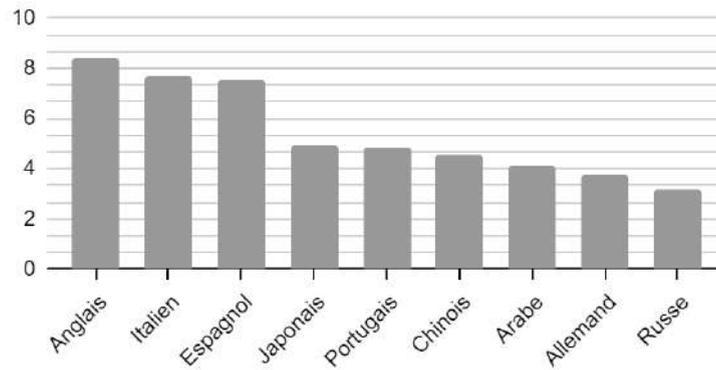
- **Résultats observés**

Premièrement, sur l'échantillon de 26 réponses, il y a majoritairement plus de femmes (65,4%) qui ont répondu contre 34,6% d'hommes. Professionnellement, les répondants sont principalement des cadres (12 sur 26), des employés (10 sur 26), des parents sans activité professionnelle (2 sur 26), des artisans (1 sur 26). Parmi eux, une personne n'a pas souhaité préciser la nature de sa profession.

À la question n°16, nous pouvons observer que les langues étrangères les plus proposées durant leur cursus scolaire (de l'école primaire au lycée) sont : l'anglais avec 24 parents sur 26 ayant eu un apprentissage de cette langue, l'espagnol (18 sur 26), l'allemand (16 sur 26), latin (6 sur 26), l'italien (3 sur 26), chinois (1 sur 26), portugais (1 sur 26), turc (1 sur 26), néerlandais (1 sur 26). L'anglais était et reste la langue étrangère la plus enseignée, suivit de l'espagnol et de l'allemand.

Par la suite, nous pouvons établir un lien entre cette question et la question suivante (n°17). Celle-ci propose aux parents de classer 9 langues par ordre de préférence. C'est-à-dire, les classer de celles qui auraient le moins aimé apprendre à l'école à celles qui auraient le plus aimé. Cette question nous permet d'observer quels auraient été les choix faits par les parents s'ils avaient eu la possibilité de choisir la langue étrangère à apprendre. Serait-ce tout de même de l'anglais, de l'espagnol ou de l'allemand dans les premières langues choisies ? Nous pouvons constater leurs réponses à travers le graphique ci-dessous :

Graphique n°1 : Les langues étrangères que des parents auraient aimés apprendre lors de leur cursus scolaire



* Échantillon de 26 parents

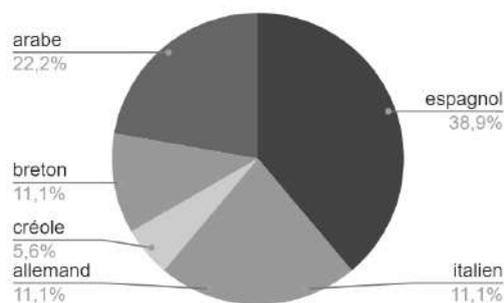
Méthode : Nous leur avons demandé de classer (1 : la langue la moins souhaitée à 10 : la langue la plus souhaitée), puis nous avons fait une moyenne sur 10 des notes attribuées à chaque langue.

Source : Questionnaire distribué aux parents d'élèves scolarisés en école primaire, en février 2024.

Ainsi, nous pouvons remarquer qu'en moyenne ces parents auraient majoritairement souhaité apprendre l'anglais et l'espagnol, mais également d'autres langues comme l'italien, etc. A l'inverse, l'allemand, qui fait partie des 3 langues les plus apprises durant le parcours scolaire des parents (avec l'anglais et l'espagnol), est l'une des langues les moins appréciées, même si 16 d'entre eux l'ont apprise et travaillée à l'école.

Concernant leur pratique des langues étrangères dans leur quotidien, et avec leurs enfants, nous pouvons observer les résultats suivants. Tout d'abord, les enfants de ces parents apprennent les langues suivantes (question n°22) : anglais (26 sur 26), espagnol (6 sur 26), allemand (1 sur 26). Encore une fois, nous pouvons voir que ce sont les 3 langues les plus enseignées. Nous pouvons également constater que l'anglais est appris par tous leurs enfants, mais que certains bénéficient déjà, dès l'école primaire, de l'apprentissage d'une seconde langue (espagnol ou allemand). Il serait intéressant de se demander si ces enfants ont la possibilité d'apprendre une seconde langue et quelles langues leur sont proposées. Suite à cela, nous avons demandé aux parents quelles langues ils souhaiteraient que leurs enfants apprennent, dans le but de savoir leurs préférences et de déterminer s'il existe éventuellement un écart entre ce que leurs enfants apprennent et leurs propres souhaits (question n°23).

Graphique n°2 : Les langues que les parents souhaiteraient que leur(s) enfant(s) apprennent à l'école primaire (en dehors de l'anglais)



* Échantillon de 26 parents

Source : Questionnaire distribué aux parents d'élèves scolarisés en école primaire, en février 2024.

Nous pouvons constater que l'espagnol reste la langue que les parents aimeraient le plus que leur(s) enfant(s) apprenne, suivie de l'arabe, puis de l'italien, du breton, de l'allemand et du créole.

Grâce à la question n°21, nous constatons que 22 parents ne font pas apprendre une autre langue à leurs enfants que celle étudiée à l'école, mais deux parents le font. Nous avons également deux autres parents qui expliquent en avoir envie mais réfléchissent ou alors ne peuvent pas forcément.

Nous leur avons posé deux autres questions permettant de savoir s'ils pratiquaient régulièrement les langues étrangères avec leurs enfants de manière ludique, comme avec des jeux en langues étrangères ou en regardant des vidéos (question n°22 et n°23). Ces questions nous permettaient de voir, en partie, l'importance qu'accordent les parents à l'apprentissage des langues étrangères. Elles permettent également d'observer la place qu'ont les langues étrangères dans l'environnement familial et le quotidien des enfants. Nous pouvons observer leurs réponses à travers les deux tableaux suivants :

Tableau n°1 : Fréquence de la pratique de jeux en langues étrangères des parents avec leurs enfants

	1 - Jamais	2 - Rarement	3 - De temps en temps	4 - Souvent	5 - Tout le temps

Nombre de réponses	12	6	5	1	0
Pourcentage (%)	50%	25%	20,8%	4,2%	0%

* Échantillon de 26 parents

Source : Questionnaire distribué aux parents d'élèves scolarisés en école primaire en février 2024.

Tableau n°2 : Fréquence de visionnage de vidéos en langues étrangères par les enfants, dans l'environnement familial quotidien, selon leurs parents

	1 - Jamais	2 - Rarement	3 - De temps en temps	4 - Souvent	5 - Tout le temps
Nombre de réponses	3	7	8	3	1
Pourcentage (%)	13,6%	31,8%	36,4%	13,6%	4,5%

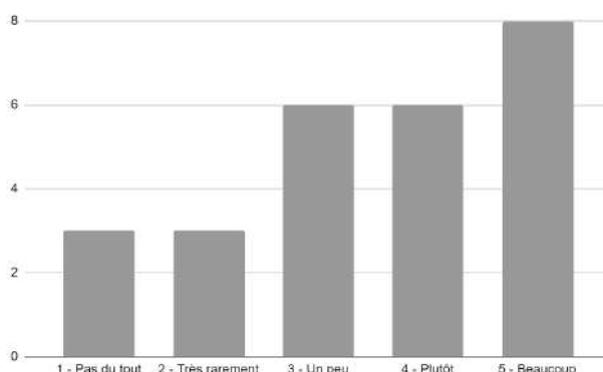
* Échantillon de 26 parents

Source : Questionnaire distribué aux parents d'élèves scolarisés en école primaire, en février 2024.

Nous pouvons constater que la pratique des jeux en langues étrangères est moins récurrente que celles des vidéos. Les parents ont tendance à plus régulièrement laisser les enfants regarder des vidéos en langues étrangères, ce qui va les aider à améliorer leur compréhension orale ou écrite mais pas leur expression. Tandis que leur faire pratiquer des jeux pourrait davantage solliciter l'expression, et la pratique orale et écrite des langues, mais seulement 4,2% des parents disent en pratiquer souvent et 20,8% de temps en temps.

Nous leur avons également demandé d'évaluer leurs capacités à aider leurs enfants en langues étrangères (question n°29). Par exemple lors des devoirs, nous pouvons observer les réponses à travers le graphique ci-dessous :

Graphique n°3 : Capacité des parents à aider leur(s) enfant(s) sur leurs devoirs en langues étrangères



* Échantillon de 26 parents

Source : Questionnaire distribué aux parents d'élèves scolarisés en école primaire en février 2024.

Nous pouvons penser que si ces enfants ont besoin d'une aide en langues étrangères et que leurs parents peuvent être un soutien pour eux, en les aidant à comprendre et à apprendre, cela pourrait accentuer leur motivation en langues étrangères.

Puis, nous leur avons posé une question (question n°24), afin de récolter l'avis général des parents sur l'apprentissage des langues étrangères à l'école. Étant donné que chaque parent avait la possibilité de répondre en écrivant un texte succinct, nous avons décidé de réaliser un nuage de mots afin d'observer les avis qui revenaient le plus souvent.

Nuage de mots : L'avis des parents, ayant répondu au questionnaire, sur l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire



* Échantillon de 26 parents

Source : Questionnaire distribué aux parents d'élèves scolarisés en école primaire, en février 2024.

Pour conclure, sur l'échantillon de 26 parents, la plupart sont favorables à l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire. Cependant, deux parents ont présenté un avis mitigé. Ils ont expliqué qu'ils préféreraient d'abord, que leurs enfants approfondissent les apprentissages dits fondamentaux (mathématiques et français) de leur(s) enfant(s), avant d'apprendre une langue étrangère, par crainte qu'ils soient surchargés de travail. Ils considèrent que leurs enfants doivent d'abord savoir parler, lire et écrire en français. De manière générale, les autres parents ont un avis positif, expliquant que l'apprentissage d'une langue étrangère est bénéfique pour le futur de leur(s) enfant(s), notamment dans le milieu professionnel. D'autres expriment que c'est « une bonne idée » mais sans forcément développer leur point de vue.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons observé que l'anglais, l'espagnol et l'allemand sont les langues les plus enseignées mais l'allemand reste moins apprécié que l'anglais et l'espagnol. Cependant, les parents seraient aussi favorables à l'apprentissage d'autres langues étrangères (comme l'italien, l'arabe, le breton, ou des langues non proposées par les textes officiels comme le Créole...). Nous pouvons constater que l'anglais est certes, la langue la plus enseignée, mais de nombreux parents souhaiteraient que les élèves aient la possibilité d'apprendre une autre langue étrangère, en ayant la possibilité de la choisir.

Concernant nos réflexions autour de l'influence des parents sur la motivation de leur(s) enfant(s) à apprendre une langue étrangère, nous avons émis quelques réflexions en amont. Nous pensons que si les élèves étaient plus fréquemment confrontés aux langues étrangères dans leur quotidien, ou leur environnement familial, ils montreraient une plus grande motivation à l'école. Nous pensons également que les représentations des parents sur les langues influenceraient également celles des élèves (par exemple : l'importance de certaines langues, l'utilité, la difficulté de chaque langue...). À travers ce questionnaire, nous n'avons pas réussi à vérifier ces réflexions, effectivement nous n'avons pas observé la motivation de ces élèves en classe.

Cependant, les réponses montrent une pratique mitigée, voire faible des langues étrangères dans l'environnement familial, car presque aucun parents ne font enseigner une langue étrangère en dehors de l'école (comme par exemple en tant que loisir). Effectivement, il n'y aurait que peu de pratiques sous forme de jeu, et une utilisation contrastée du visionnage de vidéos en langues étrangères.

Enfin, plusieurs de leurs réponses contribuent à compléter notre recherche ou à nous questionner davantage. Certaines réponses soulèvent d'autres questions relatives à l'apprentissage des langues, qui seraient exploitables et analysables dans un autre contexte de recherche telles que les suivantes :

- « *Dans des écoles avec une grande diversité d'enfants, il serait probablement possible de créer plus de liens en permettant aux enfants de partager leur langue maternelle avec les autres.* »

- « *Plus l'enfant apprend des langues étrangères et plus il lui est facile d'en apprendre d'autres.* »

- « *À mon sens il faut favoriser les échanges oraux et l'écrit arrivera plus facilement en étude supérieure.* »

D. Les limites

L'analyse de nos divers outils méthodologiques nous a permis de récolter différentes données permettant de répondre à nos hypothèses. Cependant cette recherche présente plusieurs limites. Les résultats obtenus peuvent être influencés par des biais.

Premièrement, le fait que nous étions des PES lors de la réalisation de nos séances a pu influencer la motivation et les comportements des élèves. Pour ces derniers, nous étions une nouvelle personne, ils ont pu vouloir montrer qu'ils étaient impliqués, motivés et qu'ils étaient des élèves attentifs et sérieux dans l'objectif de faire plaisir ou en étant impressionné par notre présence. C'est-à-dire, en étant dans le « souci du bien-faire ». Ce biais est appuyé par le fait que parfois, avec la MAT, ils présentaient une motivation moins présente et moins visible. Ils adoptaient plus souvent un comportement dit inattentif (habitude...). Ces comportements peuvent être dû à l'habitude d'avoir la même professeure, ce qui n'était pas le cas lors de nos séances.

Deuxièmement, nous n'avons pas pu entièrement analyser la motivation. Pour certaines séances, nous avons peu de données (ex : pas de retranscription) car nous n'étions pas dans la capacité d'enregistrer ou de filmer. Cet obstacle nous a empêché d'observer, par

exemple les expressions du visage, pouvant être révélatrices d'émotions et de motivation, et ainsi donc d'analyser plus précisément la motivation des élèves.

Nous avons émis l'hypothèse que la motivation des élèves pourrait être plus forte lorsqu'ils ont la possibilité de faire des choix et plus particulièrement celui de la langue qu'ils vont découvrir et apprendre (**hypothèse n°3**). Cependant, dans la construction de nos séances et avec le contexte de chaque classe, cette hypothèse a été testée de manière limitée :

- Concernant la séance d'espagnol en CP-CE1, nous avons laissé la possibilité aux élèves de choisir une langue mais c'était un choix limité et contraint. Ils pouvaient choisir une langue parmi trois que nous proposons. Certains ont émis le souhait de faire d'autres langues qui n'étaient pas proposées. Le choix était présent mais il était restreint et cela a pu impacter nos résultats car nous n'avons pas pu connaître les réels choix qu'auraient fait les élèves s'ils avaient eu la possibilité de choisir parmi toutes les langues.
- Concernant la classe de CE2, par son contexte et les recommandations de la MAT, nous n'avons pas eu la possibilité d'enseigner une autre langue que l'espagnol et l'anglais.

Parallèlement, nous n'avons pas réussi à observer et analyser la pratique de la MAT/PE de la classe de CP-CE1 en langues étrangères ce qui restreint notre analyse à nos propres séances, nos pratiques, nos choix et nos représentations et non celle de leur professeur.

Troisièmement, nous avons réalisé un questionnaire concernant la potentielle influence de l'environnement familial sur la motivation des élèves à apprendre une langue étrangère. Cependant, suite à la mise en place de ce questionnaire, nous ne pouvons qu'émettre l'hypothèse que c'est un biais potentiel mais qu'au vu des résultats et des obstacles rencontrés nous ne pouvons pas affirmer un lien entre la motivation et l'influence de la famille. Nous n'avons pas pu récolter les réponses des parents des élèves rencontrés en stage. Cela aurait été plus pertinent dans notre recherche car elle nous aurait permis de faire un lien direct entre la motivation de ces élèves et l'influence des pratiques familiales.

E. Pistes de réflexions possibles

À la suite de notre recherche et après avoir établi les limites, nous avons déterminé des pistes de solutions possibles ainsi que des pistes de réflexions pouvant approfondir, par la suite, cette recherche.

D'une part, pour observer la motivation des élèves à apprendre une langue étrangère, de manière plus approfondie, il aurait été possible de faire passer un questionnaire aux élèves leur permettant d'évaluer la séance (ex : comment ils se sont sentis, ce qu'ils ont préféré faire, etc.). Cela nous permettrait d'avoir un retour individuel de chaque élève et de pouvoir réaliser plus de liens entre leurs différentes motivations lors de la séance et leur propre ressenti. Cependant, malgré ce questionnaire, il reste toujours le potentiel biais que nous soyons des nouveaux professeurs, ce qui peut influencer leurs comportements.

De plus, avoir l'autorisation et la possibilité de filmer les élèves permettrait d'observer davantage leurs comportements, leurs émotions, leurs réactions et ainsi donc leurs motivations.

D'une autre part, en observant davantage la pratique des professeurs en langues vivantes (étrangères et régionales) dans les classes, par exemple sur toute une année, nous aurions pu observer la progression des élèves en langues et l'évolution de leurs motivations. Cela nous aurait aussi permis d'observer la présence de projets en langues étrangères et l'impact sur la motivation des élèves. Nous aurions aussi pu mettre en place, sur un temps plus long et dans la classe, des projets sur différentes langues vivantes (étrangères ou régionales) qui permettraient aux élèves de découvrir d'autres langues, de manière ludique (exemples : semaines des langues, des rituels dans différentes langues tout au long de l'année...) (MEN, 2016, p.4) ou encore dans l'école, via le projet d'école. Nous pouvons penser à différentes journées où les langues étrangères seraient mises en avant à travers des activités mais aussi avec l'intervention des parents des élèves qui viendront présenter leur(s) langue(s) ce qui permettrait de découvrir de nouvelles langues et de nouvelles cultures.

Enfin, cette recherche soulève également d'autres questions pouvant être développées dans un autre cadre de recherche. Effectivement, le sujet de ce mémoire s'est centré sur la motivation des élèves de cycle 2, mais dès la maternelle, les élèves ont la possibilité de découvrir les langues étrangères à travers de l'éveil aux langues. Il serait intéressant

d'observer comment les professeurs des écoles procèdent pour amener les langues étrangères dans les classes au cycle 1 et pour motiver les élèves.

De plus, il serait aussi intéressant d'observer la manière dont les professeurs des écoles incluent les élèves allophones nouvellement arrivés en France, dans les classes et s'ils effectuent un lien entre la langue de l'élève et les apprentissages. Par exemple, si un élève qui ne parle pas le français arrive dans une classe, les élèves auront-ils la possibilité de découvrir sa langue et sa culture ? Le MENJ mentionne qu'un éveil aux langues permettrait aux élèves allophones de :

« se sentir plus intégrés, plus engagés dans la langue de scolarisation, car leur langue maternelle sera mise en valeur au sein de la classe. Ce qui va leur permettre de développer davantage leur estime de soi, et leur intégration au sein de la société. » (MENJ, 2023, p.10)

Effectivement, des échanges et quelques activités autour de la langue de cet élève pourraient favoriser son inclusion et participer à la diversité linguistique de chaque élève.

Conclusion

Pour conclure, l'objectif de nos recherches était de comprendre l'influence des facteurs internes et externes sur la motivation des élèves à apprendre une langue étrangère au cycle 2.

Pour cela, nous avons lu de nombreux ouvrages et théories sur la motivation, ainsi que sur la pratique des élèves et des professeurs. À partir de ces lectures, nous avons établi trois hypothèses. Pour y répondre nous avons conçu un questionnaire pour les parents d'élèves, et à nos MAT, et nous avons mené des séances d'anglais et d'espagnol dans des classes de CP-CE1 et de CE2. Afin d'analyser ces séances, nous avons également défini des indicateurs, qui nous semblaient pertinents pour évaluer la motivation des élèves.

Grâce à l'analyse de nos séances et des réponses au questionnaire, nous avons pu confirmer notre **première** et **troisième hypothèse**. Cependant, nous n'avons pas pu valider notre **seconde hypothèse**, car nous n'avions pas d'éléments suffisants.

Par ailleurs, il est important de préciser que nos résultats ne sont pas généralisables, car ils ont été obtenus à petite échelle. Chaque classe étant unique, les résultats peuvent varier selon le cycle, le niveau ou encore l'environnement de la classe.

D'après nos résultats, nous pensons que pour améliorer la motivation et la mobilisation des élèves (du moins de cycle 2) dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il est important de leur permettre de choisir la langue qu'ils souhaitent apprendre, ou à défaut, de réaliser des projets dans diverses langues. Cela leur donnera l'impression d'être davantage concernés, et ils seront potentiellement plus motivés par la langue qu'ils auront eux-mêmes choisie. De plus, l'intégration d'activités ludiques dans les séances de langues, nous semble pertinente afin de favoriser la motivation des élèves dans leur apprentissage. Enfin, en présence d'élèves allophones dans la classe, nous pensons que promouvoir leur langue et leur culture, par le biais de projets ou de séquences, permettrait à ces élèves de se sentir davantage intégrés, motivés et épanouis à l'école.

Lors de nos recherches, nous avons également élaboré un questionnaire destiné aux parents. Toutefois, nous n'avons pas eu la possibilité de développer davantage cette partie. Par conséquent, dans le cadre d'une seconde recherche, nous souhaiterions approfondir ce sujet.

Bibliographie

Introduction

- CNESCO. (2019). *Langues vivantes étrangères. : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/langues-vivantes/>
- EF EPI, *Indice de compétence en anglais EF, EF France.* (2023). <https://www.ef.fr/epi/> Consulté le 11 janvier 2024 à 10h27
- Le Point.fr. (2019, 11 avril). *Langues étrangères : les écoliers français toujours pas au niveau.* Le Point. https://www.lepoint.fr/societe/langues-etrangeres-les-ecoliers-francais-pas-encore-au-niveau-11-04-2019-2307104_23.php#11
- Ministère de l'Education Nationale. (2013). *Apprentissage des langues vivantes à l'école primaire.* Sénat. <https://www.senat.fr/questions/base/2013/qSEQ130908022.html>
- Ministère de l'Education National et de la Jeunesse. (2023). *Les principes directeurs de l'apprentissage des langues.* Education.gouv.fr. <https://www.education.gouv.fr/les-principes-directeurs-de-l-apprentissage-des-langues-1001>
- Ministère de l'Europe et des affaires étrangères, (2009). *Statistiques des langues enseignées dans le système éducatif français.* Diplomatie.gouv.fr. https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/02_statistiques.pdf

I. Le cadre théorique

a) Quelques définitions

- Besse, A-S., Marec-Breton, N., Demont, E. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance* (n°2), p.167-199. <https://www.cairn.info/revue-enfance-2010-2-page-167.htm>

- Blanchard, M. (2012). Choisir son école, stratégies familiales et médiations locales, A. van Zanten. *Sociologie Du Travail*, 54 (2), 279–281. <https://doi.org/10.4000/sdt.5737>

- Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International

- *Définition ludique - LE DICTIONNAIRE.* (s. d.). <https://www.le-dictionnaire.com/definition/ludique>

- Ertel, B. (2020). *Choix et utilisation des supports pédagogiques dans l'enseignement du français langue étrangère*. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/a6e9a1210ef714eaeaeafea0720a6d96/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2049742>

- Eurolinc. (2010). *Diversité linguistique*. <https://www.eurolinc.eu/spip.php?rubrique20>

- Inspection générale de l'Education Nationale. (1999). *L'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes*. Vie-publique.fr. <https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/174000439.pdf>

- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2019). Chapitre 5 : Le besoin d'autonomie et la théorie de l'évaluation cognitive. Dans : , A. Lieury & F. Fenouillet (dirs.), *Motivation et réussite scolaire* (pp. 77-94). Dunod. <https://www.cairn.info/motivation-et-reussite-scolaire--9782100791668-page-77.htm>

- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2023), *Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle*. Eduscol.education.fr. <https://eduscol.education.fr/document/50921/download> Consulté le 27 février 2024.

- Taylor, A., & Manes-Bonnisseau, C. (2018, 12 septembre). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères : Oser dire le nouveau monde*. *eduscol.education.fr*.

<https://eduscol.education.fr/document/2297/download?attachment> Consulté le 27 février 2024

b) La motivation

- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Dunod.
<https://www.cairn.info/les-theories-de-la-motivation--9782100743605.htm>
- Genoud, P., Kappeler, G., & Gay, P. (2020). Faut-il former les enseignants afin qu'ils cherchent à diminuer les émotions négatives de leurs élèves ou qu'ils leur apprennent à renforcer leurs émotions positives ? *Recherches En Éducation*, 41.
<https://doi.org/10.4000/ree.519>
- Hilton, M. H. (2022). *Profession enseignant - Enseigner les langues avec l'apport des sciences cognitives*. Hachette Éducation.
- Lieury, A. (2020). Présentation. Dans : A. Lieury, *Manuel visuel de psychologie cognitive* (pp. 323-324). Paris: Dunod.
- Ravat, J. (2007). Actions, émotions, motivation : fondements psychologiques du raisonnement pratique. *Le philosophe* (n°29), (pp. 81-95)
<https://www.cairn.info/revue-le-philosophe-2007-2-page-81.htm>
- Vianin, P. (2023). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?*, De Boeck Supérieur
- Virat, M. (2017). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de Psychoéducation*, 45(2), 405-430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>

c) Les apports théoriques / sociologiques

- Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1964) *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Les Editions de Minuit.
https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1965_num_6_3_6460
- Brossais, E., & Terrisse, A. (2007). Rapport au savoir et mémoire professionnel de l'enseignant-stagiaire en lettres : trois études de cas à l'IUFM Midi-Pyrénées. *Savoirs*, n° 15(3), 81-103. <https://doi.org/10.3917/savo.015.0081>
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir*. Dans *CNRS Éditions eBooks* (p. 17-34).
<https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.31266>
- Darmon, M. (2016). *La socialisation*. Armand Colin.
<https://doi.org/10.3917/arco.darmo.2016.01>
- Hilton, M. H. (2022). *Profession enseignant - Enseigner les langues avec l'apport des sciences cognitives*. Hachette Éducation.
- Houssaye, J. (2014), *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. ESF Editeur.
- Perrenoud, P. (2010) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Librairie Droz.
<https://www.cairn.info/la-fabrication-de-l-excellence-scolaire--9782600014847.htm>
- Reverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet : de la recherche, *Veille et Analyses*, n°82. Eduscol.education.fr
<https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf>

II. La méthodologie du recueil de données

a) L'enseignement des langues vivantes au cycle 2 selon l'Education Nationale

- Conseil d'Europe, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*
<https://rm.coe.int/16802fc3a8>

- Ertel, B. (2020). *Choix et utilisation des supports pédagogiques dans l'enseignement du français langue étrangère*. ProQuest.
<https://www.proquest.com/openview/a6e9a1210ef714eaeaeafea0720a6d96/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2049742>

- Lavedeo. (2013, 30 juin). *Alphabet Song* [Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=dNaHrwoNMNc>

- Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse. (2021). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, Bulletin Officiel n° 25.
https://cache.media.education.gouv.fr/file/25/86/5/ensel550_annexe_1413865.pdf

- Ministère de l'Education Nationale, (2020). *Programme du cycle 2*, Bulletin Officiel n° 31.
https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/5/ensel714_annexe1_1312885.pdf

- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Bulletin Officiel n°17.
https://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf

- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, (2016). *Présentation générale des ressources*. Eduscol.education.fr.
<https://eduscol.education.fr/document/14542/download>

- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, (2016). *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissages des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale*, Eduscol.education.fr <https://eduscol.education.fr/document/14548/download>

- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes : Oser les langues vivantes étrangères à l'école*. Eduscol.education.fr
<https://eduscol.education.fr/document/347/download#:~:text=Depuis%202013%2C%201%27enseignement%20de.cursus%20de%201%27%C3%A9cole%20%C3%A91%C3%A9mentaire>
- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2023). *Ressources d'accompagnement pour les langues vivantes étrangères et régionales aux cycles 2, 3 et 4.* Eduscol.education.fr.
<https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4>
- Sénat. (2003). *L'enseignement des langues étrangères en France*. Sénat.fr.
<https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html#:~:text=Si%20le%20Bulletin%20officiel%20d%C3%A9cline.langue%20d'oc>

III. **Analyse du recueil de données**

- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, 3–3, 29–48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Annexes

Annexe n°1 - Fiche de préparation de la séance n°1 : anglais, pour la classe de CP-CE1

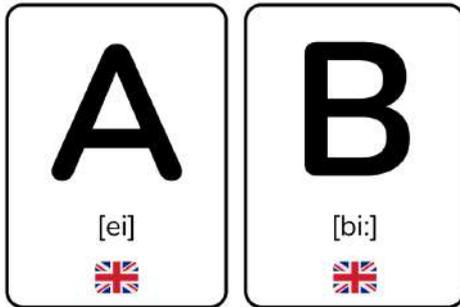
Séquence : L'alphabet - Anglais

Titre :	Découverte de l'alphabet anglais	Nombre de séance/d'heures : 1 séance (35-45 minutes)
Objectifs de connaissances :	Découvrir et connaître l'alphabet anglais (Les différentes prononciations)	
Objectifs de compétences :	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir nommer les lettres de l'alphabet • Ecouter et associer des sons aux lettres de l'alphabet • Comprendre la différence entre l'alphabet français et l'alphabet anglais • Prononcer en épelant des mots 	Niveau : CP-CE1
Problématique :	Comment se prononce l'alphabet anglais ?	Période : P2

Durée	Description	Supports	Activités de l'élève	Activité du PE	Consignes
5 min	<p>Rituel : Quelques questions permettant aux élèves de remobiliser leur connaissances sur la présentation -ex : "Hello, what's your name ?" - "My name is...")</p> <p>Introduction des consignes</p>	/	Un élève doit répondre à la question "what's your name" et va ensuite la poser à un autre élève. L'élève est dans une posture scolaire, il est attentif, écoute et participe.	Il va enrôler les élèves en commençant à questionner un élève. Il va veiller à corriger la prononciation si nécessaire. Il va aussi gérer le groupe classe (par exemple en utilisant des verbes d'actions anglais).	<p>Verbes d'action* :</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Be quiet" • "Listen" • "You" <p>Questions : - "Hello, what's your name ?"</p>
5-10 min	<p>Première écoute de "Alphabet Song" sans la vidéo.</p> <p>Discussion avec les élèves sur ce qu'ils ont entendu.</p>	<p>Audio de la vidéo "Alphabet Song" (Youtube)</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=dNaHrwoNMNc</p>	L'élève est dans une posture scolaire et réflexive, il écoute, se concentre, réfléchit et essaye d'identifier ce qu'il entend. Il montre de l'intérêt et de la curiosité. Enfin, il participe et prend en compte les réponses et avis des autres.	Il pose des questions aux élèves après l'écoute pour les amener à émettre des hypothèses et se questionner.	<p>Verbes d'action pouvant être utilisés*</p> <p>Questions : - "Qu'avez vous entendu ? Savez vous ce que c'est ?"</p>
10min	<p>Seconde écoute avec la vidéo</p> <p>Echange et vérification des hypothèses.</p> <p>Echange : Quels sons et lettres ont-ils reconnus ou pensent-ils avoir reconnus ?</p>	<p>Audio de la vidéo "Alphabet Song"</p> <p>Flashcard des lettres de l'alphabet (avec la prononciation)</p>	L'élève écoute l'audio, essaye de mémoriser des sons. Il participe et propose des réponses. Il essaye.	<p>Il continue de poser des questions aux élèves après l'écoute, répète leurs réponses et corrige la prononciation.</p> <p>Lorsqu'un élève associe un son à une lettre - montrer la flashcard de la lettre correspondante et l'accroche au tableau.</p>	<p>Verbes d'action pouvant être utilisés*</p> <p>Questions : - Avez-vous reconnu quelque chose, des sons ?"</p>

Durée	Description	Supports	Activités de l'élève	Activité du PE	Consignes
5 min	Prononciation des lettres de l'alphabet, une par une. D'abord par la PE puis répétition par les élèves.	Flashcard des lettres de l'alphabet	L'élève écoute et répète, il veille à accentuer la prononciation anglaise associée à la lettre.	Il va guider les élèves en prononçant en premier et en veillant à articuler et montrer la flashcard associée.	Verbes d'action pouvant être utilisés*
(5 - 10 min)	<p>BINGO DE L'ALPHABET Ils ont une grille avec les lettres de l'alphabet. Lorsqu'ils entendent une lettre ils l'entourent, dès qu'ils ont une ligne ou une colonne, ils lèvent la main et disent "Bingo"</p> <p>Correction en affichant la grille au tableau</p> <p>Ici, il est introduit en fin de séance mais pourra être réutilisé en rituel soit de début de séance d'anglais ou en rituel (à un autre moment de la journée).</p>	Grille de l'alphabet	<p>Il écoute et doit reconnaître la prononciation anglaise associée à la lettre.</p> <p>Il est attendu que les élèves trouvent la colonne n°2 (C, J, Q, X)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erreurs probables : G, J, Q, X 	<p>Il énonce des lettres à l'oral, en anglais. Les lettres sont : B, C, F, G, J, L, M, O, Q, S, V, X</p>	<p>Verbes d'action pouvant être utilisés*</p> <p>" Maintenant, nous allons faire un jeu du Bingo avec les lettres de l'alphabet en anglais. Je vais dire à voix haute une lettre en anglais et vous allez devoir l'entourer sur votre grille. L'objectif est d'avoir une colonne ou une ligne entièrement entourée. Quand c'est le cas, vous devez lever la main et dire "Bingo !". "</p>

Exemple de flashcards :



 *English letter bingo !*

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	W	X	Y	Z		

Annexe n°2 - Fiche pour le choix de la langue pour la séance n°2, faite avec la classe de CP-CE1

Prénom : _____

Découvrir et apprendre une nouvelle langue étrangère

1 Entoure la langue que tu aimerais apprendre.



Espagne
Espagnol



Italie
Italien



Allemagne
Allemand

Annexe n°3 - Fiche de préparation de la séance n°2, avec la classe de CP-CE1 et supports

Séquence : <i>Eveil aux langues</i>		
Titre :	Découverte de différents pays et apprendre à se présenter.	Nombre de séance/d'heures : 1 séance - (35-40min)
Objectifs de connaissances :	Apprendre à dire "bonjour" dans une langue étrangère autre que le français. Apprendre à se présenter et à poser la question en retour. Découvrir quelques éléments de culture de ce pays	
Objectifs de compétences :	Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale Reproduire un modèle oral	Niveau : CP-CE1 Période : P2
Problématique :	Comment se présenter dans une langue étrangère (soit italien, espagnol ou allemand)	

Durée	Description	Supports	Activités de l'élève	Activité du PE	Autres
10 min	Transmission au préalable d'un questionnaire, un sondage sur les langues - pour qu'ils puissent choisir la langue qu'ils aimeraient découvrir et travailler. Langues proposées : italien, espagnol, allemand	Questionnaire sur le choix de la langue	L'élève est dans une posture scolaire, il écoute la consigne et effectue un choix.	Il énonce les consignes et le but du questionnaire.	
10 min	Découverte de la langue avec un diaporama et échanges autour du contenu affiché : <ul style="list-style-type: none"> retrouver le drapeau situer le pays d'origine de la langue découverte de quelques éléments appartenant à la culture du pays (alimentation, lieux...) apprendre à dire bonjour et à se présenter 	Diaporama	L'élève est dans une posture scolaire, participative et réflexive. Il est attentif, écoute, se questionne, participe et montre de l'intérêt.	Il enrôle les élèves dans l'activité, introduit des nouveaux savoirs. Il régule aussi les échanges. Il répond aux questions.	
5 min	Questionner et se présenter à son voisin - pratique de la langue. Les élèves pose la question et répondent chacun leur tour.	/	L'élève est dans une posture scolaire où il participe et est attentif. Il est aussi dans une posture réflexive.	Il gère les échanges et le groupe classe. Il corrige et aide les élèves, si nécessaire.	
3 min	Passation des consignes pour l'activité suivante et distribution des exercices	Fiche d'exercices	L'élève écoute, mémorise et n'hésite pas à poser des questions en cas d'incompréhension des consignes	Il explique les consignes. Il veille à ce que tout le monde ait compris.	
10 min	Réalisation des exercices individuellement et correction en classe entière	Fiche d'exercices	L'élève est concentré, réalise les exercices, se questionne.	Il répond aux questions et gère le groupe classe (climat...). Il effectue la correction en laissant les élèves répondre	

Diaporama

1 |



2 |



3



- *Quelle est la capitale ?*
- *Connaissez-vous des lieux connus ? Des spécialités de ce pays ?*



ESPAGNE

España

🗣️ : espagnol



4



ESPAGNE

España

🗣️ : espagnol

- Comment dit-on "bonjour" en espagnol ? :
- *Hola !* ou *Buenos dias !*
- Comment dit-on "Comment t'appelles-tu ?" en espagnol ? :
- *Como te llamas*
- Comment dit-on "Je m'appelle..." en espagnol ? :
- *Me llamo...*

Exercices

Prénom : _____

1 Entoure le drapeau de l'Espagne.



2 Relie les bonnes expressions.

- | | | | |
|-------------------------|---|---|------------------|
| Espagne | • | • | Como te llamas ? |
| Comment t'appelles-tu ? | • | • | Me llamo |
| Bonjour | • | • | Buenos dias |
| Je m'appelle | • | • | España |

3 Quels monuments/lieux se trouvent en Espagne ? Entoure les.



Annexe n°4 - Fiche de préparation séance n°1 : anglais - CE2

Séance 1 : Anglais

1) INTRODUCTION À LA SÉANCE / RAPPEL

Durée : 2 min

→ « Aujourd'hui, c'est moi qui vais vous faire de, l'anglais, mais on va faire la suite de ce que vous faisiez habituellement avec la maîtresse, d'accord ? »

→ « Comme vous le savez, je n'étais pas là la dernière fois, qui veut bien m'expliquer ce que vous avez fait à la dernière séance ? »

➤ Élèves répondent en français ? (*trop compliqué d'expliquer en anglais ?*)

→ « À partir de maintenant, on ne parle plus qu'en anglais »

2) CHANSON « SUPERHERO »

Durée : 5 min

Ne pas oublier de mimer ce que je dis !!!

“Now, you are going to show me how you dance and sing on the song SuperHero, because I don't know this music”

Je mets la chanson

« Congratulations my superheroes, it was wonderful” !

3) Description superhero

Durée : 20-25 min ?

A) Projeter la feuille avec les vêtements de super-héros

« Does someone remember the name of this clothes? » *Je pointe du doigt le/les vêtements*

« Raise your hand”

“Now this one” (pour les autres)

“What is the name of this clothes” (pour les autres vêtements)

“Does someone remember the name of this color?” *je pointe du doigt la couleur*

B) Affichage au tableau de quelques super-héros (en faire passer 2/3 max)

➤ « Who wants to come to the board to describe his super-hero?”

“Together, we ask what are you wearing.... To... (*nom de l'élève*) (*je me pointe du doigt et je pointe du doigt la classe pour qu'on pose la question ensemble*)

➤ “Next one, who wants to come to the board to describe his super hero” (*pour le deuxième*)

“Together, we ask what are you wearing.... To... (*nom de l'élève*) (*je me pointe du doigt et je pointe du doigt la classe pour qu'on pose la question ensemble*)

➤ “For the last...” (*pour le dernier*)

“Together, we ask what are you wearing.... To... (*nom de l'élève*) (*je me pointe du doigt et je pointe du doigt la classe pour qu'on pose la question ensemble*)

➤ « Very good ! Your superhero is beautiful ! You can go back to your place”

C) Par deux, chacun se décrit en super-héros

➤ **Question à poser (en anglais ou en français ???)**. Mais c'est **peut-être trop difficile en anglais**)

- "vous vous souvenez comment on demande à quelqu'un comment il est habillé, en anglais ? »
- « Do you remember the question to ask if you want to know what is wearing your classmate/someone ? »

➤ What are you wearing ? (faire répéter → repeat after me → « what are you wearing ? » avec les gestes

➤ What do we say for answer this question ? → "I'm wearing"

➤ « Now, get in pairs (with your neighbour) and describe yourself as a superhero. »

➤ For example, Camille will ask to Médiné what are you wearing, and Médiné, will answer I'm wearing gold tee-shirt, and I'm wearing a black cape, a red mask..."

■ **Dire l'exemple ? Ca va les perdre ?**

"Now it's your turn"

Je leur laisse du temps pour le faire, je passe dans les rangs écouter, je leur demande de me montrer comment ils se présentent

→ *Si on a le temps (pas sûr), je propose) à un binôme ou deux (volontaires) de se présenter devant la classe*

➤ *Peut-être mieux de leur demander de se présenter que devant moi (timides oseront peut-être +)*

4) Bilan de la séance :

On revient au français (**bonne idée ? À réfléchir**) :

➤ « Qui peut me rappeler quelle question on pose en anglais pour demander à quelqu'un comment il est habillé ? »

■ Leur fait répéter ensemble : what are u wearing ?

➤ Est-ce qu'il y a des mots que vous avez trouvé difficile) prononcer ?

➤ Est-ce qu'il y a des mots que vous oubliez + souvent que d'autres ?

■ On revoit ensemble ces mots là

→ Rappel de chaque mot/couleur

> « Répétez après moi »

→ À la prochaine séance on va faire une activité de groupe

Annexe n°5 - Fiche de préparation séance n°2 : anglais - CE2

Séance 2 : Anglais

1) INTRODUCTION À LA SÉANCE / RAPPEL

Durée : 5 min

- Hello !
- Now we speak in english
- Before we start, who remembers what we did last time?
 - Avant de commencer, qui se souvient ce qu'on a fait la dernière fois ?

- Yes, you described your superhero

(Projeter feuille avec les vêtements de super-héros)

- « *Does someone remember the name of this clothes?* » (Montrer)
 - Gloves = gants
 - A cape = une cape
 - Bottines = boots
 - Chaussures = shoes
 - Mask = masque

→ En faire plusieurs et interroger (même ceux qui ne lèvent pas la main)

→ Now listen, it's very important

2) Consignes

Durée : 5 min

- Il va y avoir 4 ateliers,
 - Un atelier évaluation qui sera géré par la maîtresse
 - Un avec Gweltas : maze ou le get dressed
 - Un avec moi : maze ou get dressed
 - Un en autonomie → 3 binômes dans le couloir qui s'entraînent à se présenter à l'autre

→ Chaque groupe fera les trois activités chacun son tour.

- Max 10 min par activité

→ Il va y avoir un atelier : « get dressed » (6)

- Vous y avez déjà joué
- Par groupe de 4-6, vous aurez chacun une bandelette avec les vêtements du super-héro, et chacun à votre tour, vous lancerez les deux dés, qui vous indiqueront un vêtement et une couleur. Vous devrez d'abord dire en anglais le nom du vêtement et de la couleur sur les dés. Puis, colorier le vêtement avec la couleur associée. Une fois, que vous aurez colorié la bandelette, vous vous présenterez avec les vêtements et couleurs qui sont sur votre bandelette, en répondant à la question : « what are you wearing ? »

- (S'ils retombent sur un vêtement qui se trouve sur leur dé, leur dire de passer leur tour/ou recommencer)

→ Un deuxième atelier : The maze (6)

- 1 groupe avec des binômes à chaque fois
- Chaque joueur aura 2 bandelettes à lire à son coéquipier (*get in groups of 2 and play the maze. Each of you will have two strips of paper*). Sur la dernière case, leur rappeler qu'il faut dire "I'm wearing »

Annexe n°6 - Fiche de préparation (en français) séance n°1 : espagnol - CE2



Séance : Les couleurs en espagnol



Domaine :	Espagnol
Durée :	40-45 min
Compétences :	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir dire "Bonjour" en espagnol • Savoir dire "Je m'appelle" • Savoir où se trouve l'Espagne sur la carte • Connaître le vocabulaire des couleurs en espagnol

Niveau :	<ul style="list-style-type: none"> • CE2 • A1
Séance :	1 séance
Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir l'espagnol • Connaître quelques mots en espagnol

Déroulement :	Durée :	Organisation :	Consigne / Tâche :	Matériel :
Étape 1	5 min	<ul style="list-style-type: none"> • Afficher une carte de l'Europe au tableau • Les élèves sont à leur place 	<ul style="list-style-type: none"> • "Est-ce que quelqu'un sait où se situe l'Espagne sur la carte" • L'élève vient montrer au tableau 	<ul style="list-style-type: none"> • Carte de l'Europe
Étape 2	8 min	Présentation rapide aux élèves de ce qu'on va faire : "Bonjour, je m'appelle" et les couleurs	Avec votre voisin/voisine, vous allez faire comme si vous ne vous connaissiez pas, et vous allez vous présenter chacun à votre tour à lui/elle : "Bonjour, je m'appelle"	/

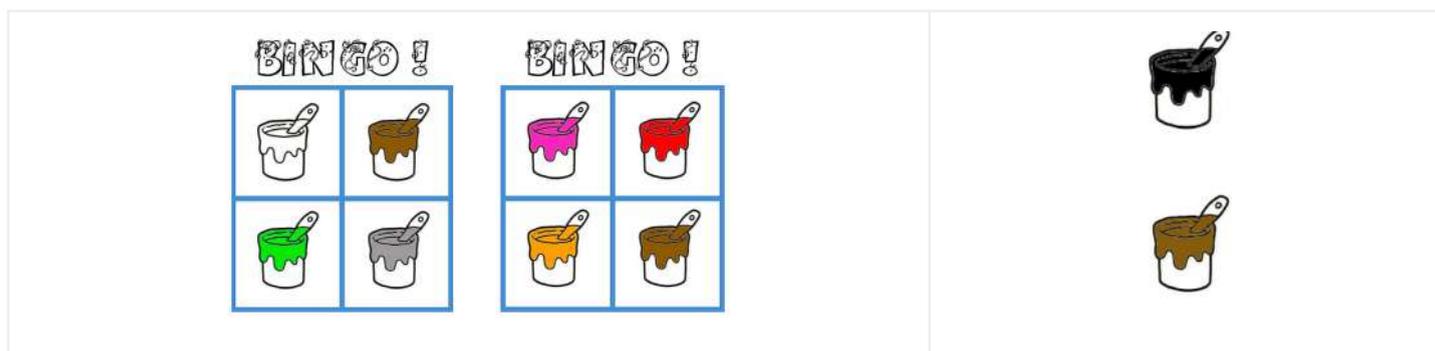
		<ul style="list-style-type: none"> • Se mettent par binôme avec son/sa voisin(e) 		
Étape 3	10 min	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation d'une vidéo sur les couleurs en espagnol • Faire passer la vidéo 2 ou 3 fois si possible (dépend du temps) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vidéo sur les couleurs • Arrêt de la vidéo à chaque couleur • La classe prononce ensemble la couleur 	Ordinateur avec projection
Étape 4 : Bingo/Loto des couleurs!	15 min	<ul style="list-style-type: none"> • Groupe de 4 (voisins les + proches) • 1 plaquette plastifiée par groupe de 4, avec vellela • 1 élève qui va venir piocher au hasard et lire la couleur en espagnol 	<ul style="list-style-type: none"> • Mettez vous par groupe de 4. • Pour gagner, il faut barrer toutes les couleurs sur votre plaquette. À chaque fois que vous entendez une couleur qui se trouve sur votre plaquette, vous la barrez. Quand vous aurez tout barré, un enfant de l'équipe lève la main et dit "bingo". L'équipe aura alors gagné la partie. • Un enfant de l'équipe qui aura gagné va au tableau lire les couleurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Plaquettes plastifiées • Vellela • Cartes plastifiées avec couleurs
Étape 5 : rappel	5 min	<ul style="list-style-type: none"> • Élèves se remettent à leur place 	<ul style="list-style-type: none"> • "Qui peut me rappeler ce qu'on a appris aujourd'hui ?" • "Quels mots savez-vous dire en espagnol désormais ?" 	



gracias



Bingo des couleurs



Annexe n°7 - Fiche de préparation (en français) séance n°2 : espagnol - CE2

Séance 2 : Espagnol

Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Revoir les couleurs en espagnol - Apprendre le nom des vêtements
--------------------	---

Déroulement	Durée	Organisation	Consigne/Tâche	Ce que font les élèves	Ce que je fais	Matériel	Remarques (difficultés anticipées + différenciation)
Étape 1	2 min	Élèves à leur place Rien sur les tables	« Qui est capable de me rappeler ce qu'on a fait la dernière fois ? »	Lèvent la main pour participer	Je répète ce qu'ils disent + rappelle ce qui a été oublié	/	Comment faire avec les élèves absents de la dernière fois...
Étape 2	5 min	« »	« Je vais vous montrer les cartes avec les couleurs et vous devrez me la nommer en espagnol »	Nomment la/les couleur(s) en espagnol Répètent après chaque couleur	Interroge les élèves + ceux qui ne lèvent pas la main	Flashcards couleurs	
Étape 3	10 min	« »	Leur apprendre à dire une jupe (una falda), un tee-shirt (una camiseta), un pantalon (un pantalón), des chaussures (unos zapatos)	Répètent plusieurs fois les mots	Montre la flashcard du vêtement, prononce, et eux répètent (faire ça plusieurs fois)	Flashcards vêtements	
Étape 4	10 min	Groupe de 4	« Vous allez vous mettre par groupe de 4 » « Par groupe vous aurez un personnage, qu'il faudra habiller avec les vêtements et couleurs que je vous dirai. Il faudra que vous vous mettiez d'accord avec votre groupe sur le choix des vêtements et des couleurs. Quand ce sera le cas, vous mettez le vêtement sur le personnage, à l'aide	Travaillent en équipe Révisent le nom des couleurs et des vêtements	Explique consigne Veille au bon déroulement de la séance (leur dire de parler en chuchotant) Répète le voc	1 personnage par groupe 1 jupe avec les 11 couleurs par groupe 1 pantalon avec les 11 couleurs par groupe 1 tee-shirt avec les 11	Risque de triche entre les groupes Vont peut-être être trop occupés par la patafix ?

			<p>de la patafix. Et vous me montrerez votre personnage, comme avec l'ardoise.»</p> <p>Par exemple : « Quiero (je veux) una camiseta verde, un pantalon negro y unos zapatos rojo »</p> <p>Là, vous mettrez à votre personnage (je mime), un tee-shirt vert, un pantalon noir et des chaussures rouges.</p>			<p>couleurs par groupe</p> <p>1 paire de chaussures avec les 11 couleurs par groupe</p> <p>Patafix</p> <p>1 barquette avec tous les vêtements par groupe</p>	
Étape 5	5 min	Retournent à leur place	Qui peut me rappeler ce qu'on a appris aujourd'hui ?	Lève la main Rappellent ce qu'on a vu	Rappelle ce qui a été oublié, puis clôture la séance	/	

Flashcards vêtements



Annexe n°8 - Questionnaire à destination des professeurs des écoles

Prénom : _____

Nom : _____



Questionnaire

Ces questions ont uniquement été élaborées dans le cadre de notre mémoire sur la motivation des élèves à apprendre une langue étrangère à l'école. Nous vous remercions pour votre aide.



1 Quel âge avez-vous ?

2 Quel est votre parcours scolaire ?

3 Depuis combien de temps êtes-vous professeur des écoles ?

4 Aimez-vous faire pratiquer une langue étrangère aux élèves ? Ou le faites-vous à cause du programme ?

5 Quel était votre rapport à l'anglais pendant votre cursus scolaire ? Avez-vous continué de travailler cette langue par la suite ? Aimez-vous pratiquer une autre langue étrangère que l'anglais ?

11 Avez-vous déjà fait une ou des séances dans une autre langue que l'anglais ? Si oui, avez-vous remarqué un changement sur la motivation ou l'investissement des élèves ?

12 Faites-vous quelque chose en particulier pour motiver vos élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

13 Avez-vous la possibilité au début d'année, d'enseigner une autre langue que l'anglais ? (Selon votre niveau dans les autres langues ou la possibilité d'intervenants extérieurs par exemple)

6 Pensez-vous que certains élèves seraient plus intéressés si vous leur proposiez d'apprendre une autre langue que l'anglais ?

7 Lorsque vous menez une séance de langues, quels types d'activités privilégiez-vous ?

8 Pensez-vous que la motivation des élèves à apprendre une langue étrangère dépend des représentations et du niveau des parents en langues ?

9 Que faites-vous si un élève n'aime pas ou refuse de pratiquer une langue ? Comment adaptez-vous vos séances ?

10 Les élèves sont-ils plus ou moins motivés lors des séances d'anglais que pour d'autres séances, comme l'EPS, l'art, le français, les maths ... ?

14 Si vous en avez la possibilité, avez-vous déjà pensé à laisser le choix aux élèves d'apprendre une autre langue que l'anglais ? Si oui, lesquelles ont été proposées et mises en place ?

Nous vous remercions sincèrement pour vos réponses. Si vous souhaitez ajouter des informations supplémentaires, n'hésitez pas à les écrire ci-dessous ce post-it.

Annexe n°9 - Lien du questionnaire à destination des parents

<https://questionnaires.univ-nantes.fr/index.php/288313?lang=fr>

Annexe n°10 - Séance n°2 - CP-CE1 : espagnol - Retranscription n°1

Date : Mardi 28 novembre 2023

Classe : CP-CE1

Durée : environ 5 minutes

Intervenants :

- **E...** = L'élève
- **PES** = La professeure des écoles stagiaire
- **MAT** = Maître d'accueil temporaire
- **Groupe classe** = La classe entière ou plusieurs élèves

Time-Code	N°	Intervenant(s)	Verbatims
0"	1	PES	Est-ce que tout le monde écoute ?
	2	Groupe classe	Oui
	3	MAT	Vous écoutez bien ce que [<i>Nom PES</i>] vous dit parce qu'elle ne va le dire qu'une fois et en plus, moi, à votre place, j'écouterais bien quand même parce que pour une fois qu'on vous laisse du choix...Moi à votre place, j'écouterais vraiment bien ce qu'elle dit. Je dis ça comme ça.
	4	PES	Je vais vous distribuer un papier, vous allez le remplir et je vais le ramasser juste après. Ok ? C'est pour jeudi, je vais vous faire une séance sur une langue étrangère mais pas de l'anglais. Et, vous allez choisir la langue que vous aimeriez apprendre parmi l'espagnol, l'italien et l'allemand. Donc, vous l'entourez.
/	/	/	...
	15	E12	Moi, je vais choisir Espagne, tu sais pourquoi ?
	16	PES	Non je ne sais pas, dis moi ?
	17	E12	Parce que je suis déjà allé en Espagne et je connais un petit peu
	18	PES	Ah d'accord
	19	E13	Je vais prendre italien, j'ai envie d'apprendre à parler italien
	20	E5	Espana, moi je prends espagnol comme toi (<i>en parlant à son amie</i>)
jusqu'à 5"32	/	/

Annexe n°11 - Séance n°2 - CP-CE1 : espagnol - Retranscription n°2

Date : Jeudi 30 novembre 2023

Classe : CP-CE1

Durée :

Intervenants :

- E... = Les élèves
- PES = La professeure des écoles stagiaire
- MAT = Maître d'accueil temporaire
- **Groupe classe** = la classe entière ou plusieurs élèves

Time-Code	N°	Acteur(s)	Verbatims
0"	1	E9	Oh il y a la France, la Espagnol !
	2	E10	Ah, il y a le drapeau de l'italien !
	3	E2	Non, l'Italie !
	4	E3	Oui, France, Italie, Espagne...
	5	PES	Oui c'est ça
	6	E4	L'espagnol !!
	/	/	/
2'	42	MAT	C'est bien [<i>Prénom de l'E9</i>] bravo !
	/	/	/
	57	PES	Allemand. Ok, alors ..chut...ça c'est la carte de l'europe, nous on est ici (<i>montre avec le doigt</i>) Où est l'Espagne ? (E3 lève la main) ...E2 tu veux venir nous montrer ?
	58	E5	Wesh...C'est dur hein...c'est dur..
3"	59	PES	Alors, c'est où l'Espagne ? Tu ne sais pas ? (<i>il montre la Norvège</i>) Non
	60	E1	Est-ce qu'il est grand ? Je sais ! Euh est-ce que c'est grand le pays demandé ?
	61	E3	Est-ce qu'il est dans Nantes ?
	/	/	/
	65	PES	Oui, c'est là, bravo [<i>Prénom de l'E4</i>] (<i>montre avec le doigt</i>) !
	/	/	/
5"20	110	E1	(<i>il observe le diaporama</i>) Attends mais [<i>Prénom PES</i>] c'est quoi le truc tout en dessous avec ? C'est de la nourriture ? C'est des crabes ?

	/	/	/
7'	138	PES	Est-ce que vous connaissez des spécialités de nourriture qu'on peut manger en Espagne?
	/	/	/
	153	E1	<i>(il observe le diaporama)</i> Il y a des trucs noirs comment ça s'appelle ?
	/	/	/
			<i>(L'activité d'échange où ils posent une question à leur voisin et répondent ensuite, un à un, se termine. Il reste quelques élèves qui ne l'ont pas encore fait. Il y a du bruit et plusieurs élèves parlent entre eux ou se reposent les questions)</i>
	230	PES	Allez, on se reconcentre, on écoute.
	231	E1	On s'ennuie.
	232	MAT	On écoute, elle a pas fini [<i>Nom PES</i>].
16'	233	PES	Je vais vous distribuer une feuille, comme ça vous allez encore vous entraîner sous forme d'un jeu. C'est trois questions, par exemple la première c'est retrouver le drapeau de l'Espagne. Par contre, je vais enlever le diaporama. Ensuite, on va relier les bonnes expressions. Par exemple « Comment je m'appelle ? » faut le relier à la version espagnol, d'accord ?...chut...Je ne répéterai pas les consignes. Dans la troisième question, on entoure le bâtiment, les bâtiments qu'on a vu juste avant d'accord ?
	234	E-	Euh non..
	235	E -	Roh...
	236	PES	Quelqu'un peut répéter les consignes ?
	237	E3	En fait, t'as dis, faut relier les mots français au mots espagnol.
	238	E1	Ouais, dans le deuxième exercice il faut entourer les drapeaux et les tours..
	239	PES	Les bâtiments qu'on a vus et le drapeau, c'est ça.
	/	/	/
	250	E5	Moi, je veux pas le faire.
	/	/	/
	252	E8	C'est trop facile !
	254	E10	Non mais c'est trop dur...
			<i>(PES aide en répétant les phrases à ceux qui ont besoin)</i>
	255	E1	Oh mais je viens d'oublier... Voilà ! (<i>énervé</i>) - (<i>PES vient l'aider</i>)

Annexe n°12 - Séance n°2 - CP-CE1 : espagnol - Tableau d'analyse des indicateurs selon chaque élèves

Elèves	Langue choisie	Nombre de participation			Curiosité	Expressions des émotions selon verbatims	Concentration	Motivation et mobilisation selon les activités	Résultats aux exercices	Bavardages excessifs (où la remarque a été faite)	Motivation générale
		En amont	Pendant	Total							
E1	/	Absent	29	29	++	Excitation, exclamation : 5 fois / Frustration, plainte : 1 fois / Ennui : 1 fois	+	Echanges avec le diaporama ++ Echanger et répéter -- Exercices écrits ~	~	2 fois	++
E2	Espagnol	3	12	15	~	Excitation, exclamation : 4 fois / Ennui : 2 fois	+	Echanges avec le diaporama ++ Echanger et répéter ~ Exercices écrits ++	++	1 fois	+
E3	/	Absent	14	14	++	Excitation, exclamation : 3 fois	+	Echanges avec le diaporama ++ Echanger et répéter ~ Exercices écrits ++			++
E4	Italien	5	8	13	~	Excitation, exclamation : 6 fois / Déception : 1 fois	~	Echanges avec le diaporama ++ Echanger et répéter - Exercices écrits --	~	1 fois	+
E5	Espagnol	2	9	11	-	Excitation, exclamation : 2 fois / Frustration, plainte : 3 fois / Ennui : 3 fois	-	Echanges avec le diaporama ~ Echanger et répéter - Exercices écrits -		2 fois	-
E6	Italien	0	7	7	+	Excitation, exclamation : 2	+	Echanges avec le diaporama + Echanger et répéter + Exercices écrits +			+
E7	Espagnol	0	7	7	+	Excitation, exclamation : 2 / Frustration : 1	+	Echanges avec le diaporama + Echanger et répéter ~ Exercices écrits ++	++		+
E8	Espagnol	1	4	5	+	/	+	Echanges avec le diaporama + Echanger et répéter - Exercices écrits +			~
E9	Espagnol	0	4	4	+	Excitation, exclamation : 1	+	Echanges avec le diaporama ++ Echanger et répéter + Exercices écrits ~	+		+
E10	Espagnol	0	4	4	+	Excitation, exclamation : 1 / Frustration : 1	+	Echanges avec le diaporama ++ Echanger et répéter + Exercices écrits ~	++		+
E11	Espagnol	0	3	3	--	Ennui : 2 fois	~	Echanges avec le diaporama ~ Echanger et répéter -- Exercices écrits +	+		-
E12	Espagnol	2	Absent	2							
E13	Italien	1	Absent	1							
E14	Espagnol	0	1	1	--	/	~	Echanges avec le diaporama - Echanger et répéter ~ Exercices écrits ~	~		~
E15	Espagnol	0	0	0	--	/	+	Echanges avec le diaporama - Echanger et répéter - Exercices écrits ~	+		~
E16	Espagnol	0	0	0	--	/	+	Echanges avec le diaporama - Echanger et répéter - Exercices écrits ~	++		~

Annexe n°13 - Séance n°2 - CP-CE1 : espagnol - Résultats aux fiches d'exercices

Résultats aux exercices - E1

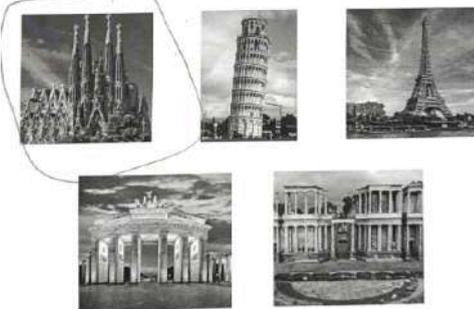
Entoure le drapeau de l'Espagne.



Relie les bonnes expressions.

Espagne	•	•	Como te llamas ?
Comment t'appelles-tu ?	•	•	Me llamo
Bonjour	•	•	Buenos días
Je m'appelle	•	•	España

Quels monuments/lieux se trouve en Espagne ? Entoure les.



Résultats aux exercices - E2

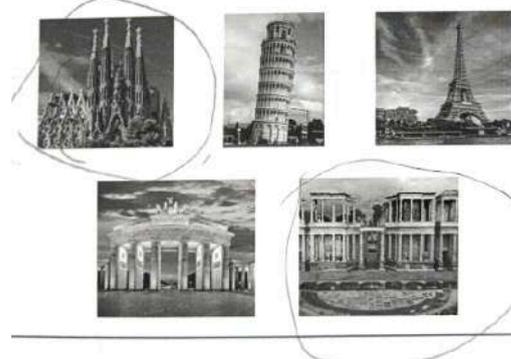
Entoure le drapeau de l'Espagne.



Relie les bonnes expressions.

Espagne	•	•	Como te llamas ?
Comment t'appelles-tu ?	•	•	Me llamo
Bonjour	•	•	Buenos días
Je m'appelle	•	•	España

Quels monuments/lieux se trouve en Espagne ? Entoure les.



Résultats aux exercices - E4

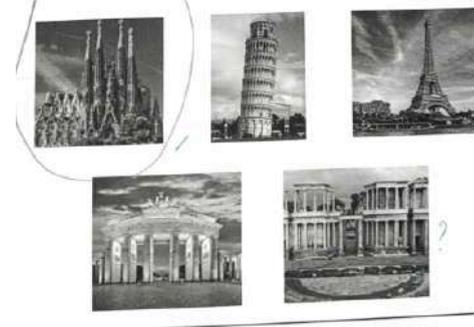
Entoure le drapeau de l'Espagne.



Relie les bonnes expressions.

Espagne	•	•	Como te llamas ?
Comment t'appelles-tu ?	•	•	Me llamo
Bonjour	•	•	Buenos días
Je m'appelle	•	•	España

Quels monuments/lieux se trouve en Espagne ? Entoure les.



Résultats aux exercices - E9

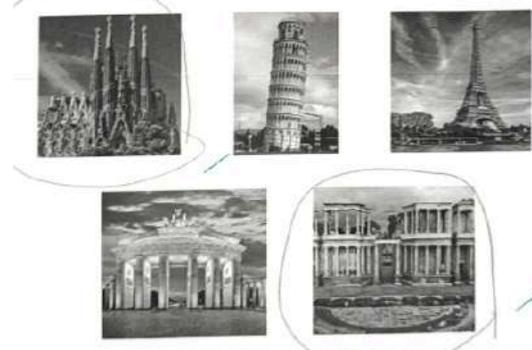
Entoure le drapeau de l'Espagne.



Relie les bonnes expressions.

Espagne	•	•	Como te llamas ?
Comment t'appelles-tu ?	•	•	Me llamo
Bonjour	•	•	Buenos días
Je m'appelle	•	•	España

Quels monuments/lieux se trouve en Espagne ? Entoure les.



Résultats aux exercices - E10

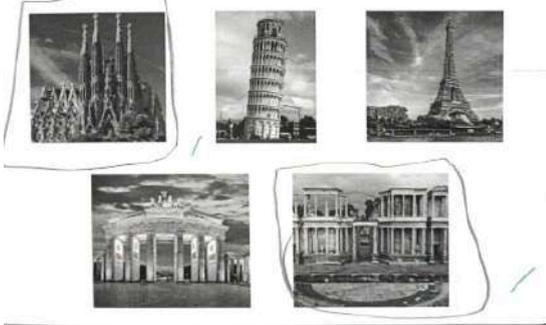
Entoure le drapeau de l'Espagne.



Relie les bonnes expressions.

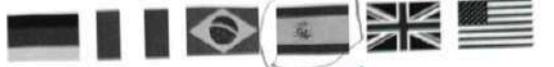
Espagne		Como te llamas ?
Comment t'appelles-tu ?		Me llamo
Bonjour		Buenos dias
Je m'appelle		España

Quels monuments/lieux se trouve en Espagne ? Entoure les.



Résultats aux exercices - E11

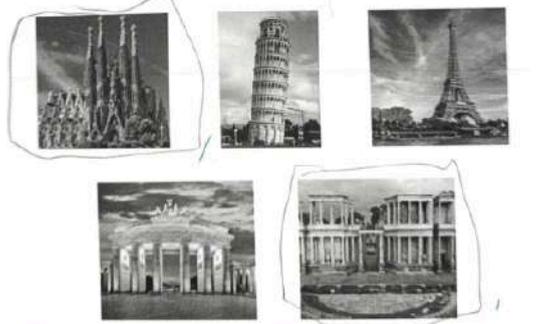
Entoure le drapeau de l'Espagne.



Relie les bonnes expressions.

Espagne		Como te llamas ?
Comment t'appelles-tu ?		Me llamo
Bonjour		Buenos dias
Je m'appelle		España

Quels monuments/lieux se trouve en Espagne ? Entoure les.



Résultats aux exercices - E14

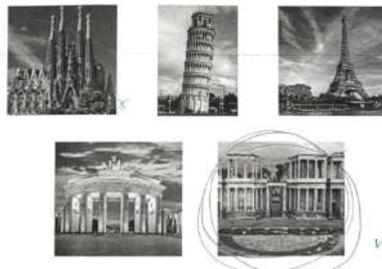
Entoure le drapeau de l'Espagne.



Relie les bonnes expressions.

Espagne		Como te llamas ?
Comment t'appelles-tu ?		Me llamo
Bonjour		Buenos dias
Je m'appelle		España

Quels monuments/lieux se trouve en Espagne ? Entoure les.



Annexe n°14 - Séance n°2 - CE2 : espagnol - Retranscription

Date : Mardi 28 novembre 2023

Classe : CE2

Durée : 40 minutes

Intervenants :

- E... = Les élèves
- PES... = La professeure des écoles stagiaire
- Groupe classe = La classe entière ou plusieurs élèves
- MAT = Maître d'accueil temporaire

Time-code	N°	Intervenants	Verbatims
0"	1	PES	Hola !
	2	Groupe classe	Hola !
	3	PES	(Rappel en français) : Avant de commencer, qui peut me rappeler ce qu'on avait fait la dernière fois
	4	E6	On a fait un jeu sur les couleurs
	5	PES	Si muy bien, qu'est-ce-qu'on a fait d'autre ?
	6	E2	On a appris à se présenter. Pour dire je m'appelle, on dit "Me llamo" (nom de l'élève).
	7	PES	Si perfecto (nom de l'élève).
	8	E4	On aussi vu où était l'Espagne
	9	PES	Tout à fait, je pense qu'on a tout dit...
	10	E10	Moi je me souviens bien des couleurs
	11	PES	C'est parfait car on va commencer par rappeler le nom des couleurs
	12	PES	Je vais vous montrer les cartes de la dernière fois avec les couleurs, et vous devrez me les nommer en espagnol. <i>(consigne dite en français puis répétée en espagnol)</i> ¿Lo entiende todo el mundo?
	13	Groupe classe	<i>(Lèvent la main)</i>
	14	E12	Naranja
	15	PES	Perfecto (nom de l'élève) ! Repite
	16	Groupe classe	Naranja

/	/	/
21 ^o 05	73	E1	Non arrête c'est pas à toi de tout le temps faire !
	74	E4	On doit travailler ensemble, tu n'es pas toute seule (nom de l'élève)
	75	E18	Tu feras la prochaine fois
	76	E1	Non tu as déjà fait, c'est à (nom de l'élève) de faire, en plus on ne t'a même pas dit si on était d'accord
	77	PES	Qu'est-ce-qu'il se passe ?
	78	E1	(Nom de l'élève) elle veut tout le temps habiller le bonhomme, nous on a jamais le droit de faire
	79	PES	(Nom de l'élève), j'ai dit tout à l'heure que c'était un jeu d'équipe, vous devez jouer ensemble. Là tu viens d'habiller le bonhomme, donc après ce sera à (nom de l'élève) ou à (nom de l'élève) de le faire. Et toi tu feras juste après, vous le faites à tour de rôle.
	80	E18	Mais (nom de l'élève) ne me laisse pas faire sinon
	81	E1	N'importe quoi ! C'est elle qui veut tout le temps faire !
	82	MAT	Bon (nom de l'élève), tu ne vois pas que tu empêches la classe de faire l'activité ? Combien de fois je t'ai dit qu'en groupe tu devais travailler avec les autres ? Tu vas aller dans le groupe de (noms des élèves) et (nom de l'élève) tu vas venir dans ce groupe avec (nom des élèves). Mais si tu refuses de travailler en groupe, tu vas venir t'asseoir à côté de moi et tu ne pourras pas continuer l'activité, est-ce-que c'est clair ?
	83	E18	Oui
/	/	/	...
31 ^o	126	PES	¡Felicidades, chicos, habéis conseguido vestir bien al hombre! Sincèrement bravo, vous avez toutes et tous réussi à habiller le bonhomme avec les bons vêtements, je suis super fière de vous !
	127	Groupe classe	Ah mais c'est fini ?
	128	PES	Oui, ça va bientôt être l'heure
	129	Groupe classe	Déjà ? Oh non !
	130	PES	Oui déjà... Entonces, ¿qué palabras hemos aprendido hoy? (Les élèves savaient ce que voulait dire cette phrase, car nous l'avions vu lors de la dernière séance)
	131	E3	On a appris les vêtements
	132	PES	Si muy bien, pero ¿cómo se llaman estas ropas ? Quels vêtements

			on a appris ?
	133	E19	Una camiseta c'est un tee-shirt
	134	PES	¡Si muy bien ! ¿Qué más?
/	/	/	...
35''	140	PES	Perfecto (nom de l'élève) ! Vous vous souvenez bien des mots, je suis contente. C'était notre dernière séance, et je voulais vous remercier, car j'ai beaucoup aimé faire de l'espagnol avec vous. Je suis super fière de vous.
	141	Groupe classe	Oh non !
	142	E17	Sinon on peut en faire tous les jours ?
	143	PES	Oh bah non sinon on ne pourrait pas faire des maths ou du français
	144	E10	Bah c'est pas grave !
	145	E16	Sinon tu peux apprendre l'espagnol à la maîtresse ?
	146	PES	Oh je suis sûre que la maîtresse se débrouille très bien
	147	Groupe classe	Maîtresse on pourra faire de l'espagnol ?
	148	MAT	En fin d'année on essaiera d'en faire
	149	Groupe classe	Oui ! (<i>S'exclament de joie</i>)
	150	E8	Tu vas partir ?
	151	PES	A la fin de la semaine, vendredi, il nous reste un peu de temps encore
	152	Groupe classe	Ouf ! Tu pourras revenir nous faire de l'espagnol ?
	153	E1	Tu pourrais revenir tous les mardis nous faire de l'espagnol
	154	PES	Il faut que j'aïlle à l'école moi aussi, mais vous en ferez avec la maîtresse

Annexe n°15 - CE2 - Dessins

La coupe d'apartid c'est et trop bien
 j'ai retenu plein de colle comme ça
 negro-gain-sec-o-rosa-nazaj-
 que tu sera une bonne maîtresse tu va me
 manquer!



TU VA ME MENQUÉ!



Merci beaucoup pour cette
 semaine. Ma matière préférée
 est l'espagnol et les
 mathématique.

aime de travailler avec
 toi Anglais, + Espagnole et
 mathématiques tu et trop
 belle met j'ai ~~jam~~ j'ama
 ve une maîtresse genti
 belle, met j'ai j'ama
 ve j'ama j'ama met
 je suis 100 pour 100 met
 100 pour 100 que tu va ~~me~~
 être ~~un~~ une très bonne
 maîtresse met je sans
 déjà que tu va être une
 très + bonne ~~un~~ maîtresse
 incroyable je t'aime!

Annexe n°16 - Réponse au questionnaire de la part de la MAT / PE de la classe de CP-CE1



Questionnaire

Ces questions ont uniquement été élaborées dans le cadre de notre mémoire sur la motivation des élèves à apprendre une langue étrangère à l'école. Nous vous remercions pour votre aide.



- 1 Quel âge avez-vous ?
41 ans
- 2 Quel est votre parcours scolaire ?
BAC SMS Licence sociologie Répa concours
TUMH.
- 3 Depuis combien de temps êtes-vous professeur des écoles ?
16 ans.
- 4 Aimez-vous faire pratiquer une langue étrangère aux élèves ? Ou le faites-vous à cause du programme ?
Oui j'aime faire pratiquer une langue étrangère en classe.
- 5 Quel était votre rapport à l'anglais pendant votre cursus scolaire ? Avez-vous continué de travailler cette langue par la suite ? Aimez-vous pratiquer une autre langue étrangère que l'anglais ?
J'étais en difficulté pour l'apprentissage de l'anglais.
J'ai arrêté l'anglais en terminal.

- 6 Pensez-vous que certains élèves seraient plus intéressés si vous leur proposiez d'apprendre une autre langue que l'anglais ?
Je ne sais pas s'ils seraient plus intéressés que l'anglais mais ils aiment apprendre de nouvelles langues.
- 7 Lorsque vous menez une séance de langues, quels types d'activités privilégiez-vous ?
je privilégie les jeux de mémoire, le bingo et les petites scénettes.
- 8 Pensez-vous que la motivation des élèves à apprendre une langue étrangère dépend des représentations et du niveau des parents en langues ?
Non je ne pense pas.
- 9 Que faites-vous si un élève n'aime pas ou refuse de pratiquer une langue ? Comment adaptez-vous vos séances ?
S'il ne participe pas, je ne l'oblige pas à participer à l'ord mais à écouter.
- 10 Les élèves sont-ils plus ou moins motivés lors des séances d'anglais que pour d'autres séances, comme l'EPS, l'art, le français, les maths ... ?

Ils sont + motivés que pour les maths et la lecture.

- 11 Avez-vous déjà fait une ou des séances dans une autre langue que l'anglais ? Si oui, avez-vous remarqué un changement sur la motivation ou l'investissement des élèves ?
Non.

- 12 Faites-vous quelque chose en particulier pour motiver vos élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?
Ils ont déjà motivés

- 13 Avez-vous la possibilité au début d'année, d'enseigner une autre langue que l'anglais ? (Selon votre niveau dans les autres langues ou la possibilité d'intervenants extérieurs par exemple)
Non.

- 14 Si vous en avez la possibilité, avez-vous déjà pensé à laisser le choix aux élèves d'apprendre une autre langue que l'anglais ? Si oui, lesquelles ont été proposées et mises en place ?

N'ayant pas de possibilités, je n'ai pas laissé le choix aux élèves.

Nous vous remercions sincèrement pour vos réponses. Si vous souhaitez ajouter des informations supplémentaires, n'hésitez pas à les écrire ci-dessous ce post-it.

Annexe n°17 - Réponse au questionnaire de la part de la MAT / PE de la classe de CE2



Questionnaire

Ces questions ont uniquement été élaborées dans le cadre de notre mémoire sur la motivation des élèves à apprendre une langue étrangère à l'école. Nous vous remercions pour votre aide.



1 Quel âge avez-vous ?

34 ans

2 Quel est votre parcours scolaire ?

Après l'obtention de mon bac S, j'ai fait une licence de Science de l'éducation, puis ma préparation au concours à l'ISUFM.

3 Depuis combien de temps êtes-vous professeur des écoles ?

Depuis 10 ans.

4 Aimez-vous faire pratiquer une langue étrangère aux élèves ? Ou le faites-vous à cause du programme ?

Je préfère enseigner une autre matière car je ne suis pas à l'aise en anglais.

5 Quel était votre rapport à l'anglais pendant votre cursus scolaire ? Avez-vous continué de travailler cette langue par la suite ? Aimez-vous pratiquer une autre langue étrangère que l'anglais ?

J'aimais bien l'anglais, mais j'ai toujours eu des difficultés, je préférais les maths par exemple.

J'ai arrêté l'anglais après le bac, je n'avais pas la possibilité d'en faire en licence, et je n'ai pas cherché à travailler mon anglais.

11 Avez-vous déjà fait une ou des séances dans une autre langue que l'anglais ? Si oui, avez-vous remarqué un changement sur la motivation ou l'investissement des élèves ?

Non pas encore.

12 Faites-vous quelque chose en particulier pour motiver vos élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Pas spécialement, mais j'imagine que le choix de l'activité peut influencer.

13 Avez-vous la possibilité au début d'année, d'enseigner une autre langue que l'anglais ? (Selon votre niveau dans les autres langues ou la possibilité d'intervenants extérieurs par exemple)

Non pas vraiment, étant donné que l'anglais est déjà compliqué pour moi, mais j'ai décidé de revoir mon espagnol pour faire des séances avec eux.

6 Pensez-vous que certains élèves seraient plus intéressés si vous leur proposiez d'apprendre une autre langue que l'anglais ?

Suite à tes séances d'espagnol, qui ont beaucoup plu aux élèves, j'ai décidé d'en faire avec eux en fin d'année, car ils me le réclament régulièrement.

7 Lorsque vous menez une séance de langues, quels types d'activités privilégiez-vous ?

Je réalise mes séquences d'anglais en utilisant un manuel, mais je privilégie davantage des activités ludiques, comme « Simon says », des chansons, ou des jeux de groupe. Mais je veille à éviter les activités où les élèves doivent parler seuls devant la classe.

8 Pensez-vous que la motivation des élèves à apprendre une langue étrangère dépend des représentations et du niveau des parents en langues ?

Non je ne pense pas.

9 Que faites-vous si un élève n'aime pas ou refuse de pratiquer une langue ? Comment adaptez-vous vos séances ?

Cela ne m'est jamais arrivé, mais je lui demanderais pourquoi il refuse de pratiquer la langue, afin de comprendre s'il existe une raison extérieure qu'il voudrait me partager. Mais dans ce cas, je ne le forcerais pas à participer oralement, je lui demanderais au moins d'écouter.

10 Les élèves sont-ils plus ou moins motivés lors des séances d'anglais que pour d'autres séances, comme l'EPS, l'art, le français, les maths ... ?

Ça dépend des séances.

14 Si vous en avez la possibilité, avez-vous déjà pensé à laisser le choix aux élèves d'apprendre une autre langue que l'anglais ? Si oui, lesquelles ont été proposées et mises en place ?

J'y ai déjà pensé, bien que je pense que l'anglais est plus important. Mais je vais travailler mon espagnol pour leur proposer quelques séances, car ils ont vraiment bien aimé.

Nous vous remercions sincèrement pour vos réponses. Si vous souhaitez ajouter des informations supplémentaires, n'hésitez pas à les écrire ci-dessous ce post-it.

Résumé

L'objectif de ces recherches était d'identifier les facteurs pouvant influencer la motivation des élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette étude a été menée grâce à des séances de langues étrangères, mises en place en cycle 2, ainsi que des questionnaires destinés à des enseignants et aux parents d'élèves. Les résultats obtenus montrent dans l'ensemble que les choix pédagogiques, tels que l'utilisation de supports variés, les activités ludiques, ou encore la liberté dans le choix de la langue à apprendre, augmentent la motivation des élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Mots-clés : Motivation, ludique, choix, apprentissage, langue étrangère

Resumo

O objetivo dessas investigações era identificar os factores que podiam influenciar a motivação dos alunos na aprendizagem duma língua estrangeira.

Este estudo foi realizado graças a sessões de línguas estrangeiras, estabelecidas no ciclo 2, bem como questionários destinados aos docentes e aos pais dos alunos.

Os resultados obtidos mostram globalmente que as escolhas pedagógicas, tais como a utilização de vários suportes, de actividades lúdicas, ou ainda a liberdade na escolha da língua a aprender, aumentam a motivação dos alunos na aprendizagem de um idioma.

Palavras chaves : motivação, lúdico, escolha, aprendizagem, língua estrangeira.