

Françoise Lavinal, Nicole Décuré, Aimée Blois

LAIRDIL – IUT Toulouse III

**Impact d'une première année
d'IUT sur la motivation des étudiante/s à apprendre l'anglais**

Mots clés : motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, apprentissage des langues, enseignement des langues, anglais de spécialité.

Résumé : La motivation étant un facteur clé dans l'apprentissage des langues, nous avons voulu étudier l'impact d'une première année d'enseignement d'anglais à l'IUT sur la motivation des étudiant/es. L'analyse de deux questionnaires, distribués en début et en fin d'année, a permis de mesurer l'évolution de la motivation initiale ou de l'absence de motivation. Elle nous a également permis de mieux cerner les facteurs méthodologiques, psychologiques et institutionnels susceptibles d'expliquer cette évolution pour en tirer des orientations pédagogiques significatives qui permettraient d'augmenter la motivation.

Learner motivation: impact of a first year on IUT students

Keywords: intrinsic motivation, extrinsic motivation, language learning, language teaching, English for specific purposes.

Abstract: Motivation is a key factor in language learning. The present study is an analysis of the impact of English classes on first-year IUT students' motivation to learn English. It is based on the analysis of two questionnaires given at the beginning and at the end of the year. The results of this comparison have enabled us to study the evolution of students' motivation or absence of motivation and the methodological, psychological and institutional factors that may explain it. We have drawn some conclusions and guidelines for both colleagues and institutions.

Impact d'une première année d'IUT sur la motivation des étudiant/es à apprendre l'anglais

De nombreux ouvrages ont été publiés sur la motivation, qu'il s'agisse d'études théoriques (voir références bibliographiques) ou d'ouvrages « recettes ». La motivation est un sujet fondamental pour les enseignantes d'anglais que nous sommes puisqu'elle joue un rôle déterminant dans le succès ou l'échec des étudiant/es en situation d'apprentissage. L'intérêt et l'implication de l'apprenant/e sont des facteurs clés dans le processus et la progression de cet apprentissage et c'est ce que nous avons voulu analyser de façon très concrète : quelles sont les attentes des étudiant/es par rapport aux langues en sortant du lycée et quel est l'impact d'une première année d'IUT sur leur motivation à apprendre l'anglais ? La motivation initiale, si motivation il y a, s'est-elle maintenue, accrue, ou a-t-elle au contraire diminué ? Quels facteurs, parmi les nombreux éléments qui entrent en jeu (l'enseignant/e, son style, sa méthode, le groupe, les heures de cours, etc.) peuvent expliquer cette évolution ?

Public et méthode

Cette étude a été menée auprès de 181 étudiant/es de première année avec l'aide de huit enseignant/es de cinq départements secondaires (Génie électrique et informatique industrielle, Génie chimique, Génie civil, Génie mécanique et productique, Informatique) et de trois départements tertiaires (Gestion des entreprises et des administrations, Information et communication, Techniques de communication). La prépondérance des départements secondaires explique que l'échantillon se compose de deux tiers de garçons et d'un tiers de filles.

Nous avons procédé en deux temps.

- À la rentrée 2002, nous avons élaboré et testé, à titre expérimental, un premier questionnaire portant sur l'expérience qu'ont eue les étudiant/es de l'enseignement des langues dans le secondaire et sur leurs attentes dans le supé-

* Françoise Lavinal, maîtresse de conférences à l'IUT de Toulouse III, membre fondatrice de LAIRDIL (EA 3695), enseigne l'anglais au département Gestion des entreprises et des administrations. <francoise.lavinal@iut-tlse3.fr>.

** Nicole Décuré, professeure, directrice du laboratoire LAIRDIL, enseigne l'anglais à l'UFR de Langues de Toulouse III. <decure@cict.fr>.

*** Aimée Blois, maîtresse de conférences à l'IUT de Toulouse III, membre fondatrice de LAIRDIL, enseigne l'anglais au département Génie mécanique et productique. <aimee.blois@iut-tlse3.fr>.

¹ Laboratoire de Recherche en Didactique des Langues (EA 3695). IUT A, 115 B route de Narbonne, 31 077 Toulouse cedex 4

rieur, puis un second en juin 2003 dressant le bilan de cette première année universitaire.

- L'analyse des réponses nous a amenées à affiner les questions et à en supprimer certaines qui étaient mal posées et donc ambiguës. Nous avons ajouté des questions ouvertes qui nous ont permis de mettre en relief des points intéressants. Les nouveaux questionnaires issus de ce travail ont été distribués et remplis en septembre 2003 et mai 2004 (Voir les questionnaires en annexe).

Analyse du questionnaire de rentrée

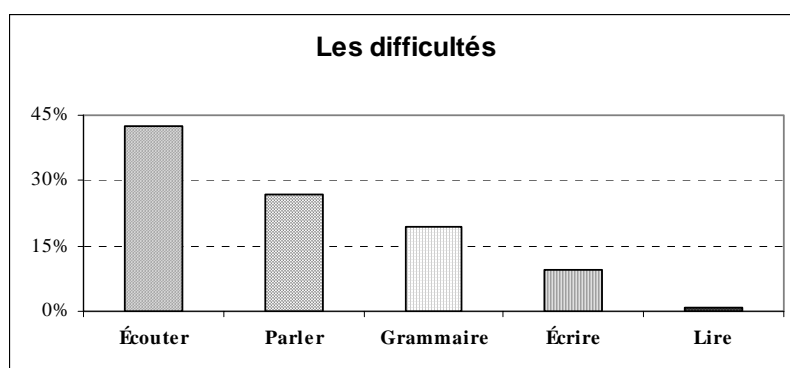
Motivation

La première question posée porte sur la motivation des étudiant/es pour l'anglais. Le constat de départ est très positif (87% de motivé/es, 13% de non motivé/es)². Nous n'avons aucune raison de penser que les étudiant/es n'ont pas dit la vérité car l'enquête était anonyme. Il convient toutefois d'examiner les raisons de cette motivation.

Une raison « objective » ou extrinsèque, « l'anglais est une langue de communication internationale », est citée par 40% des étudiant/es. Cette raison, qui peut être qualifiée de stéréotype, correspond à la réalité mais on peut douter qu'elle soit suffisante à elle seule pour maintenir, voire accroître, l'intérêt. Elle peut même, d'après Dörnyei (2001b : 27-28), se révéler contre-productive chez certains sujets.

En revanche, les raisons personnelles citées par plus de 53% (langue qui plaît, anglais hors de la classe, à travers Internet ou la musique, séjours à l'étranger) devraient être des facteurs plus positifs, dans la mesure où il s'agit de motivation intrinsèque.

Difficultés de l'anglais



² Tous les chiffres sont arrondis à l'unité la plus proche.

55% trouvent l'anglais difficile, mais il en reste 45% qui le trouvent facile. Ce dernier chiffre surprend un peu au vu des difficultés que rencontrent beaucoup de nos étudiant/es mais nous ne pouvons que l'accepter.

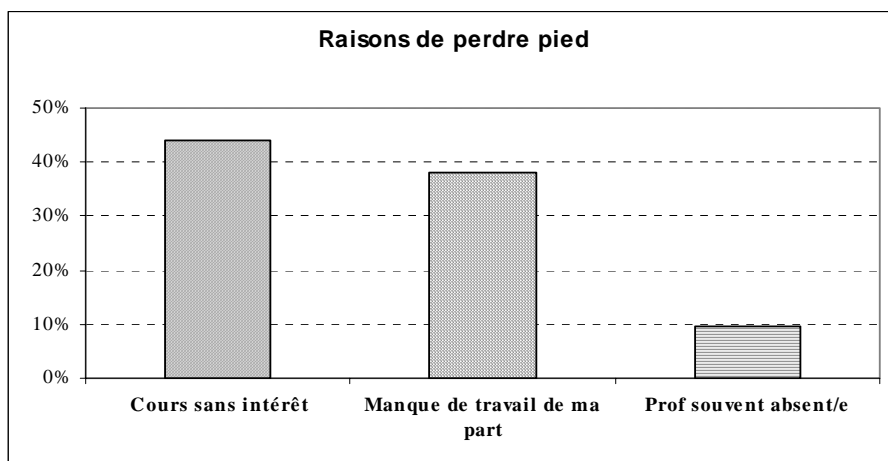
Il faut noter qu'une grande majorité (90%) de non motivé/es trouve l'anglais difficile. Il paraît évident qu'il y a corrélation.

Avant de faire cette enquête, nous pensions que la lecture, souvent jugée indispensable dans les IUT, ne posait pas vraiment de problèmes contrairement à l'oral (écouter et parler). Le tableau ci-dessus, représentant les difficultés rencontrées par les personnes interrogées, confirme de façon significative ce que nous disait notre longue expérience de ce milieu. Les deux premières difficultés sont la compréhension orale (44%) et l'expression orale, dans une moindre mesure (28%). La lecture n'est mentionnée que par 1% comme difficulté première.

Évaluation de l'anglais dans l'enseignement secondaire

Un grand nombre d'étudiant/es (plus de 58%) ne semble pas avoir eu des professeur/es qui les aient intéressé/es dans l'enseignement secondaire. Ceci vient peut-être du fait que les étudiant/es interrogé/es viennent en majorité de sections techniques et technologiques dans lesquelles l'anglais est souvent négligé ou jugé sans importance par les élèves. Que les cours soient jugés intéressants ou non, c'est toujours l'enseignant/e à qui, majoritairement, on en attribue la responsabilité. Est donc confirmé ici ce que l'on sait par expérience : l'enseignant/e est un moteur déterminant, c'est lui/elle qui rend le contenu intéressant.

La question suivante, « J'ai perdu pied à un moment donné », fait apparaître que plus de la moitié des étudiant/es (55%) ont décroché à un certain moment de leur scolarité.



En croisant la question « Avez-vous perdu pied à un moment donné ? » avec la question qui porte sur l'intérêt des cours, on s'aperçoit que, parmi les 106 étu-

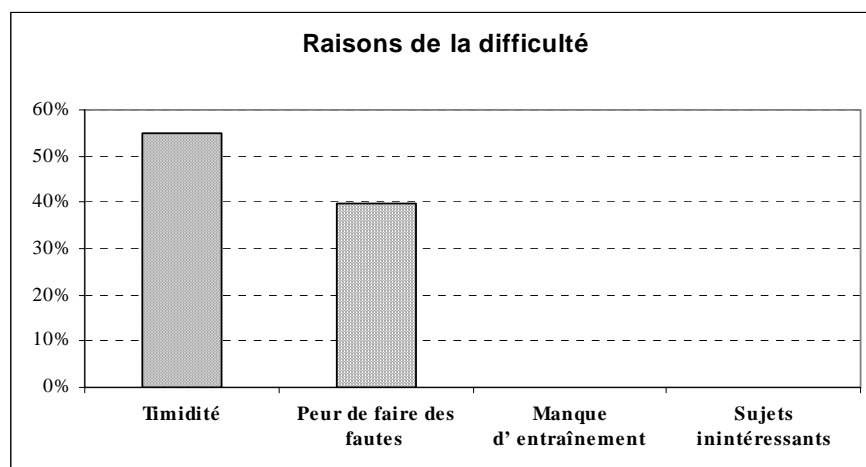
diant/es qui n'ont pas trouvé les cours intéressants après leur première année, en sixième généralement, 72 (68%) ont perdu pied à un moment donné.

Il semble y avoir une forte corrélation entre des cours jugés inintéressants et le fait de perdre pied. Il y a une certaine logique dans ce résultat.

Sur les 80 qui n'ont pas perdu pied, 40% restent motivés malgré des cours jugés inintéressants. Nous serions tentées de conclure que les professeur/es doivent mieux faire devant des étudiant/es qui restent motivé/es malgré le manque d'intérêt des cours. Mais on peut aussi se demander si les conditions d'apprentissage dans le système scolaire français leur en donnent vraiment les moyens (taille des groupes, horaires inférieurs à ceux d'autres pays européens, manque d'accès à des laboratoires de langues, etc.).

De plus, il y a un manque de travail avoué de la part des étudiant/es. Ce manque de travail est-il lié au manque d'intérêt des cours ou au manque d'importance accordée à la discipline par l'intéressé/e ou par les institutions ? Sans doute un peu des deux.

L'expression orale

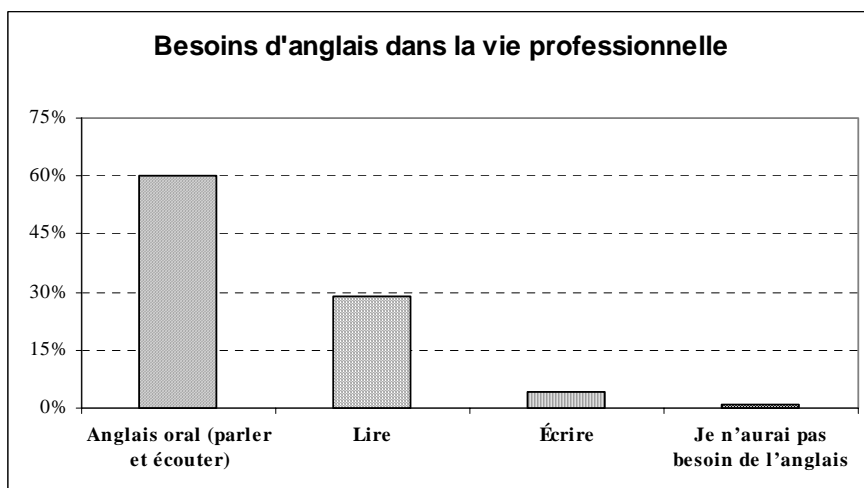
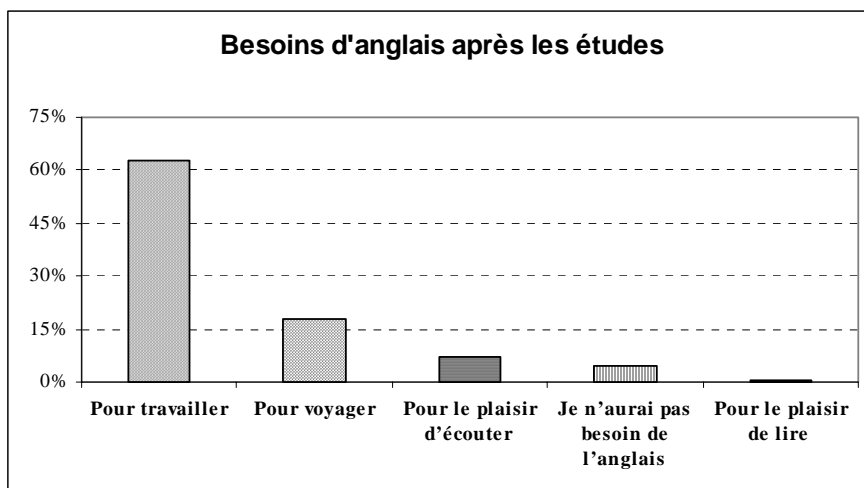


55% disent pouvoir s'exprimer, ce qui nous paraît élevé – il est vrai que la plupart, en cas de nécessité, arrivent à parler – mais il en reste 40% qui ne parviennent pas à s'exprimer, ce qui est un pourcentage inacceptable.

Les raisons de ce problème, à la fois psychologiques et sociales et que Rebecca L. Oxford appelle *language anxiety* (1999 : 58-67) sont liées, pour une grande part, à l'apprentissage de l'anglais dans le cadre scolaire. Nous sommes ici en présence d'une remise en question de soi et non du cours (peur de faire des fautes ou de se ridiculiser), bien que les professeur/es aient sans doute une certaine responsabilité dans cette anxiété dans la mesure où ils/elles sont enclin/es corriger les élèves de façon trop systématique et/ou abrupte, ce qui est souvent un facteur d'inhibition.

Besoins de connaître l'anglais

L'histogramme suivant souligne la nécessité de connaître l'anglais pour des raisons professionnelles, ce qui n'a rien de surprenant dans un IUT. Il est intéressant, quand même, de noter que 18% des étudiant/es souhaitent l'apprendre pour voyager.



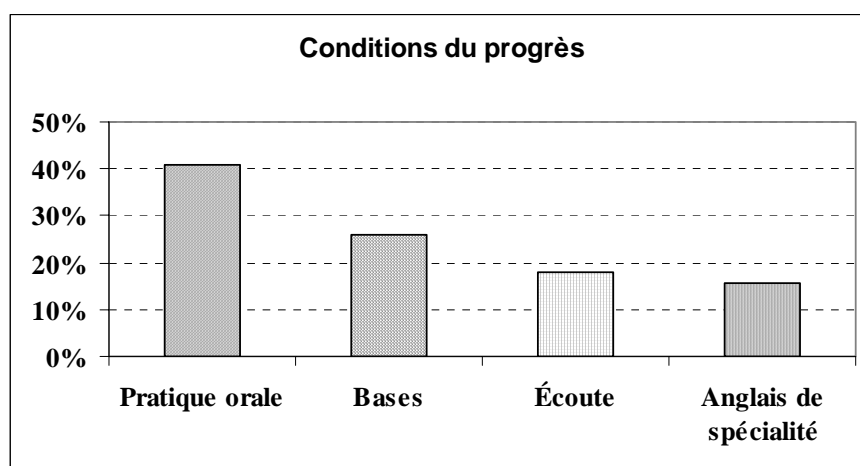
60% pensent que, dans leur vie professionnelle, ils/elles auront prioritairement besoin de l'anglais oral. La cause est entendue. C'est une raison supplémentaire pour insister auprès de nos instances dirigeantes et de nos collègues sur la priorité à accorder aux compétences orales. Cette priorité est une constante dans différentes enquêtes que nous avons faites précédemment.

Attentes des étudiant/es

Les attentes des trois-quarts des étudiant/es qui entrent à l'université reposent sur un désir de changement profond par rapport au lycée, autant dans les méthodes que dans le contenu.

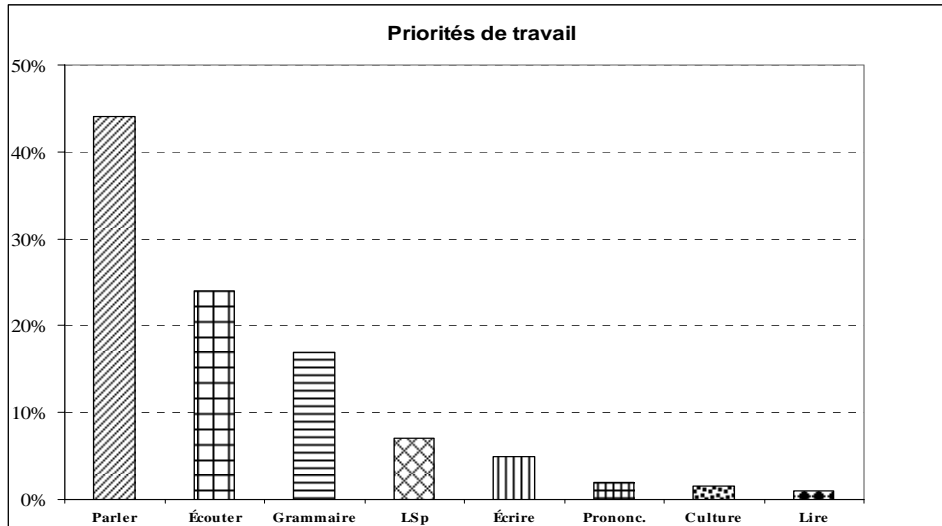
Quels sont leurs souhaits ?

La demande prioritaire est pour l'oral (parler ou écouter), parler venant en tête, ce qui est cohérent avec le besoin professionnel pressenti et la difficulté à s'exprimer ressentie.



Les graphiques montrent que dans un univers comme l'IUT, axé essentiellement sur une formation professionnelle pointue, le texte de spécialité est l'élément le moins prisé pour progresser. Quand on sait que la majorité des étudiant/es ont un niveau moyen faible à l'entrée à l'université, on peut penser que la priorité dans l'enseignement devrait être donnée à la communication et non à la spécialisation, ce que nous pensons depuis longtemps mais que nos instances ne veulent pas forcément entendre. Il faut cependant noter que ces entrant/es n'ont pas toujours une idée précise de ce que le terme « anglais de ma spécialité » peut recouvrir.

Ces conclusions sont cohérentes avec les résultats du graphique suivant : on constate que les 44% et 24% qui pensent avoir besoin surtout d'anglais oral (parler et écouter) dans leur vie professionnelle désirent prioritairement travailler l'anglais parlé pendant leurs études.



Caractère obligatoire de la langue

82% des étudiant/es trouvent normal que l'anglais soit obligatoire, ce qui est logique dans la mesure où ils/elles pensent en avoir besoin dans leur vie professionnelle. L'obligation est cependant un facteur de motivation extrinsèque dont l'efficacité est loin d'être garantie, comme on peut le constater après des années d'anglais obligatoire.

Groupes de niveau

Les étudiant/es, enfin, se déclarent favorables aux groupes de niveau, ce qui est aussi en parfaite adéquation avec une réponse précédente qui mettait en lumière le problème de l'anxiété comme source principale de la difficulté à s'exprimer. Dans des groupes de niveau, les étudiant/es se sentent plus à l'aise, ont plus confiance en eux/elles, ont l'impression de progresser au même rythme et plus rapidement.

Auto-évaluation des étudiant/es

Elle permet de conclure sur une note optimiste puisque seulement 2% pensent que la situation est désespérée pour eux/elles.

47% sont décidé/es à faire des progrès, même si 17% trouvent que c'est dur et qu'il faut « s'accrocher ». Cette nette volonté de mieux faire correspond à la forte motivation du début du questionnaire.

Analyse du questionnaire de fin d'année

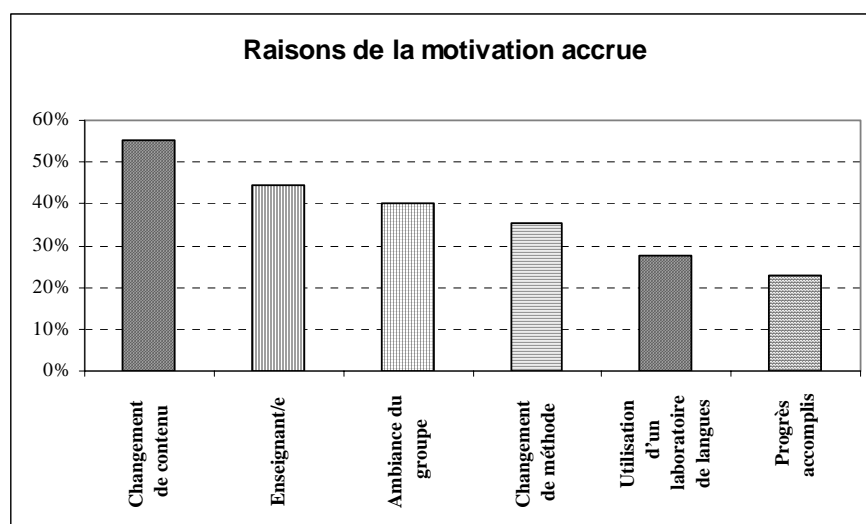
Le deuxième questionnaire a été rempli par 151 étudiant/es, un peu moins qu'en début d'année (abandons) mais suffisant pour tirer des conclusions.

Motivation de fin d'année

Pour la moitié des étudiant/es, le degré de motivation de fin d'année est identique à celui de début d'année. Cependant 18% disent être moins motivé/es qu'en début d'année alors que 33% affirment l'être davantage. Donc, pour un tiers des étudiant/es, l'enseignement de première année à l'IUT a été positif.

Raisons d'une motivation accrue

Pour les 65 étudiant/es dont la motivation a augmenté, 55% l'attribuent au changement de contenu par rapport au lycée, 45% à l'enseignant/e et 35% au changement de méthode. Mais peut-on séparer les trois ? D'ailleurs plus du tiers combinent deux ou trois de ces facteurs.



Comparaison avec le questionnaire de début d'année

Par rapport aux attentes de début d'année, les espérances de changement de méthode ont été à peu près satisfaites et les changements de contenu ont dépassé les attentes.

Raisons d'une motivation moindre

39 étudiant/es ont vu leur motivation diminuer (26%). Les trois-quarts d'entre eux/elles l'expliquent par leur impression d'avoir régressé. Comme plus de la moitié se concentrent sur deux départements, il faudrait analyser la situation de près avec les enseignant/es concerné/es pour tenter de trouver des solutions.

Souhaits concernant l'anglais en deuxième année

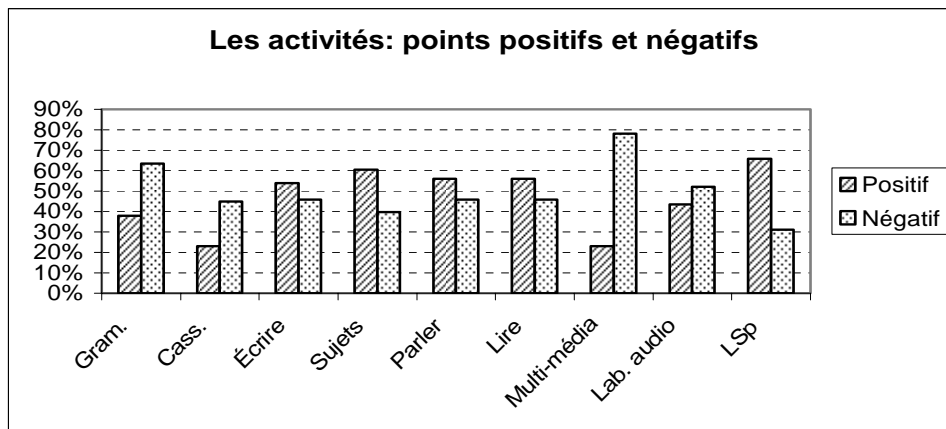
Les réponses sont positives dans l'ensemble. Ceci se manifeste de différentes façons.

- Les deux tiers souhaitent continuer l'anglais pour progresser.
- Presque autant désirent faire un stage ou des études dans un pays anglophone, d'où l'intérêt de développer des programmes de mobilité étudiante.
- Un tiers donne ces deux réponses à la fois.

Groupes de niveau et degré de difficulté des activités

Les activités sont rarement jugées trop faciles ou trop difficiles, ce qui semblerait militer contre le groupe de niveau. Mais ce n'est pas le cas puisque, en fait, bien qu'il n'y ait pas officiellement de groupes de niveau, certains de nos départements essaient en début d'année d'homogénéiser les classes de langue en fonction des notes d'anglais au baccalauréat. Cela renforce donc l'idée de la nécessité du groupe de niveau. D'une part, en fin d'année, 80% des étudiant/es souhaitent des groupes de niveau, davantage qu'en début d'année (68%) : consciemment ou inconsciemment, ils/elles ont vu l'avantage des groupes homogènes (les moins motivé/es n'y attachent pas d'importance). D'autre part, les étudiant/es ne trouvent les cours ni trop faciles ni trop difficiles, alors qu'en début d'année 55% trouvaient l'anglais difficile, ce qui prouve que le groupe de niveau est un élément positif.

Appréciation des activités faites (ou non faites) en classe



Les souhaits exprimés dans le premier questionnaire sur les lacunes à combler ont été globalement satisfaits. L'expression orale, l'écoute, la langue de spécialité et les sujets traités semblent avoir été très appréciés.

Cependant, deux éléments sont négatifs, le multimédia et la grammaire, sur un plan quantitatif uniquement : il n'y a pratiquement pas d'activités multimédia dans la

plupart des départements et les étudiant/es déplorent le manque de place accordée à la grammaire.

Du côté positif, l'anglais de spécialité, qui n'était pas considéré comme une priorité en début d'année, apparaît comme une découverte très appréciée. Bien que nous n'ayons pas posé de questions à ce sujet, l'expérience nous fait dire que l'anglais de spécialité, qui est fait à l'écrit, et à petites doses en première année, permet aux faibles d'obtenir des résultats gratifiants. L'anglais de spécialité motive l'étudiant/e parce qu'on y retrouve les quatre critères de motivation « ABCD » définis par McCombs et Pope (Dörnyei, 2001a : 84) : *achievable* (réalisable), *believable* (crédible), *conceivable* (bien défini), *desirable* (souhaitable).

Nos conclusions et orientations

Nos conclusions et orientations porteront donc sur les points suivants.

Si le premier questionnaire faisait ressortir la nécessité de combattre l'anxiété (problème de confiance en soi), ce facteur n'apparaît pas dans les commentaires de fin d'année. Il semble donc important de renforcer cette atmosphère non anxiogène en améliorant les conditions dans lesquelles nous travaillons actuellement : taille des groupes, moyens technologiques (laboratoires), etc.

Le premier questionnaire annonce et le deuxième confirme l'intérêt, voire la nécessité des groupes de niveau.

Les deux questionnaires affirment l'importance donnée à la communication orale.

Pour arriver à ces objectifs, nous devons proposer des changements.

Au niveau institutionnel

- Organiser différemment les emplois du temps (commencer par l'anglais) pour pouvoir mettre en place des groupes de niveau.
- Réduire la taille des groupes pour faciliter la communication orale.
- Mettre en place, ou développer là où elles existent déjà, des cellules Relations Internationales. Pour cela, et pour obéir aux injonctions du Ministère qui demande une politique d'ouverture des relations internationales et à la très forte demande des étudiant/es, on ne peut plus se contenter du volontariat de quelques enseignant/es dévoué/es. Il faut donc affecter du personnel qui prendrait en charge les programmes européens et internationaux en réponse aux appels d'offre (Leonardo par exemple).

Au niveau pédagogique

- Prendre en compte la demande persistante de grammaire mais en la traitant d'une façon moins traditionnelle qu'elle ne l'a été jusque-là (travail à deux ou en groupes, jeux, etc.).

- Convaincre nos collègues qui n'en seraient pas encore persuadé/es de la priorité à donner à l'expression orale, en privilégiant l'aisance avant la correction, et à la compréhension orale en se servant des moyens technologiques à notre disposition (labo audio et multimédia).

Le Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, par la bouche de l'ex-ministre Luc Ferry, commence à abonder dans notre sens. Il déclarait dans un article paru dans le journal *Libération* (11 mars 2004, p. 43) :

[...]Une étude comparative des compétences en anglais des élèves de quinze ans dans huit pays européens dont la France montre que les résultats français sont nettement inférieurs à tous les autres. Parmi les explications, l'enquête pointe la passivité des élèves en cours, l'importance excessive accordée à la connaissance de la grammaire et la recherche de la perfection qui amènent les enseignant/es à d'incessantes reprises et inhibent les élèves en freinant les pratiques de communication [...]

On pourrait ajouter à ces propos que les textes écrits prennent encore trop de place dans l'enseignement des langues. Nous devons maintenant nous donner les moyens de développer les activités langagières (expression orale, écoute, langue de spécialité et sujets traités) qui, d'après notre analyse, semblent être les principaux facteurs de motivation.

Post-scriptum, octobre 2005

Cet article n'a pas pu, pour des raisons indépendantes de notre volonté être soumis à temps pour le numéro de juin 2005 consacré aux Actes du 26^e Congrès de l'APLIUT sur la motivation. Il a cependant été envoyé au directeur de notre IUT, Jean-François Mazoin, ce qui lui a donné une motivation supplémentaire pour afficher à la fois une politique claire et déterminée en matière de relations internationales et consacrer un budget important à la formation au multimédia des enseignant/es de langues de l'IUT.

Bibliographie sélective

- Arnold, J. (ed.). 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Brophy, J. B. 1998. *Motivating Students to Learn*. Boston : McGraw Hill.
- Cohen, A. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow, England : Longman.
- Dörnyei, Z. 2001a. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. 2001b. *Teaching and Researching Motivation*. London : Longman.
- Fourcade, R. 1975. *Motivations et pédagogie – Leur donner soif...* Paris : Les Éditions ESF.
- Gardner, R. C. & W. E. Lambert. 1985. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass. : Newberry House.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes*. London : Arnold.
- Morissette, D. & M. Gingras. 1989. *Enseigner des attitudes ? Planifier, intervenir, évaluer*. Bruxelles : De Boeck Université.
- O'Neill, H.F. & M. Drillings, eds. 1994. *Motivation: Theory and Research*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Oxford, R. L. 1999. *Anxiety and the Language Learner: New Insights*. Jane Arnold, ed. *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 58-67.
- Oxford, R. L. ed. 1996. *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu : University of Hawai'i Press.
- Palmarini, M. P. 1991. *Le Goût des études ou comment l'acquérir*. Paris : Éditions Odile Jacob. Traduit de l'italien.
- Skehan, P. 1989. *Individual Learner Differences*. London : Arnold.
- Spratt M., G. Humphreys & V. Chan. 2002 *Autonomy and motivation: which comes first?* *Language Teaching Research* 6 : 3, 245-256.
- Viau, R. 1997. *La Motivation en contexte scolaire*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Weinert, F. E. 1987. *Metacognition, Motivation and Understanding*. London : Lawrence Erlbaum.
- Wenden, A. 1987. *Learner Strategies*. Englewood Cliffs, NJ. : Prentice Hall.

Annexe 1. Questionnaire « Motivation »1

Entourez le n° de votre choix (et un seul) pour chaque question

A. Je suis motivé/e pour apprendre l'anglais

1. oui (passer à la question B)
2. non (passer à la question C)

B. Je suis motivé/e parce que (une seule réponse)

1. c'est une langue qui m'a toujours plu
2. j'ai eu de bon/nes profs
3. c'est la langue de communication internationale
4. j'ai séjourné dans des pays de langue anglaise
5. j'ai l'intention de séjourner dans un pays de langue anglaise
6. je suis motivé/e par l'anglais « hors classe » (Internet, musique, etc.)

C. Je ne suis pas motivé/e par l'enseignement de l'anglais parce que (une seule réponse)

1. c'est une langue qui ne m'a jamais plu
2. c'est une langue difficile
3. je n'ai jamais trouvé les cours intéressants
4. je préfère me concentrer sur ma discipline principale
5. je ne suis pas doué/e pour les langues
6. je n'ai pas l'occasion de parler anglais

D. Je trouve l'anglais facile

1. oui (passer à la question E)
2. non (passer à la question F)

E. Je trouve l'anglais facile parce que (une seule réponse)

1. l'orthographe est facile
2. la grammaire est facile
3. je le lis facilement
4. je l'écris facilement
5. je le comprends (écoute) facilement
6. je le parle facilement

F. Je trouve l'anglais difficile parce que (une seule réponse)

1. l'orthographe est difficile
2. la grammaire est difficile
3. j'ai des difficultés à le lire
4. j'ai des difficultés à l'écrire
5. j'ai des difficultés à le comprendre (écoute)
6. j'ai des difficultés à le parler

G. J'ai étudié plus d'une langue étrangère (hors la langue maternelle). Je préfère (une seule réponse)

1. l'anglais
2. le français
3. l'allemand
4. l'espagnol
5. autre

H. J'ai commencé l'anglais (une seule réponse)

1. à l'école primaire
2. en 6ème
3. en 4ème
4. en 2nde
5. cette année

I. Quand j'ai commencé l'anglais

1. j'étais motivé/e
2. je n'étais pas motivé/e

J. Mon/ma 1er/e prof d'anglais était (une seule réponse)

1. intéressant/e
2. moyen/ne
3. inintéressant/e

K. Par la suite, j'ai eu des cours d'anglais pour la plupart intéressants

1. oui (aller à la question L)
2. non (aller à la question M)

L. Les cours d'anglais étaient intéressants parce que (une seule réponse)

1. les enseignant/es étaient bon/nés pédagogues
2. le contenu était intéressant

M. Les cours d'anglais n'étaient pas intéressants parce que (une seule réponse)

1. les enseignant/es n'étaient pas bon/nés pédagogues
2. le contenu n'était pas intéressant

N. J'ai perdu pied en anglais à un moment donné

1. oui (aller à la question O)
2. non (aller à la question P)

O. J'ai perdu pied en anglais à un moment donné pour cause de (une seule réponse)

1. manque de travail de ma part
2. prof souvent absent/e
3. cours sans intérêt

P. A l'oral,

1. j'arrive à m'exprimer (aller à la question R)
2. je n'arrive pas à m'exprimer (aller à la question Q)

Q. Je ne m'exprime pas à l'oral parce que (une seule réponse)

1. je suis timide
2. j'ai peur de faire des fautes
3. je n'ai pas été entraîné/e suffisamment
4. les sujets ne m'intéressent pas

R. Je pense qu'après les études (une seule réponse)

1. je n'aurai pas besoin de l'anglais
2. j'aurai surtout besoin de l'anglais pour travailler
3. j'aurai surtout besoin de l'anglais pour voyager
4. j'aurai surtout besoin de l'anglais pour le plaisir de lire (romans, magazines de loisirs, etc.)
5. j'aurai surtout besoin de l'anglais pour le plaisir d'écouter (films, musique, etc.)

S. Je pense que dans ma future vie professionnelle (une seule réponse)

1. je n'aurai pas besoin de l'anglais
2. j'aurai besoin d'anglais oral (parler et écouter)
3. j'aurai besoin de lire en anglais
4. j'aurai besoin d'écrire en anglais

T. J'attends des cours de cette année (une seule réponse)

1. rien
2. la continuation de ce que j'ai fait jusqu'à présent
3. une méthode différente de celle/s que j'ai connue/s
4. un contenu différent de ce que j'ai connu

U. Pour progresser, à part un séjour dans un pays anglophone, il me manque (une seule réponse)

1. des bases (jamais acquises)
2. de la pratique orale
3. de l'écoute
4. des sujets/textes écrits et oraux de ma spécialité

V. Par conséquent, j'aimerais travailler en priorité (une seule réponse)

1. la prononciation
2. la grammaire
3. la langue orale parlée
4. l'écoute
5. l'écriture
6. la lecture
7. la connaissance de la culture des pays anglophones
8. la langue de ma spécialité

W. Les cours d'anglais

1. devraient être obligatoires parce que
2. ne devraient pas être obligatoires parce que

X. Je pense que dans un groupe d'anglais

1. les étudiant/es devraient avoir le même niveau parce que
2. les étudiant/es devraient être de tous niveaux parce que

Y. En ce qui me concerne, je pense qu'en anglais (une seule réponse)

1. la situation est désespérée, je n'y arriverai jamais
2. il faut que je progresse
3. c'est dur mais je m'accroche
4. en sortant de la fac je serai capable de me débrouiller
5. je suis tiré/e d'affaire

Z. Je fais des études dans cet établissement (une seule réponse)

1. par envie
2. en attendant de faire autre chose
3. ce n'était pas mon choix initial

Annexe 2. Questionnaire « Motivation » 2

Bilan de cette année d'anglais

1. Je suis motivé/e par l'enseignement de l'anglais
 1. ni plus ni moins qu'en début d'année
 2. plus qu'en début d'année (passer à la question 2)
 3. moins qu'en début d'année (passer à la question 3)
2. Je suis plus motivé/e qu'en début d'année grâce (classez vos trois premiers choix : 1, 2, 3)
 1. à l'enseignant/e
 2. au changement de contenu par rapport au lycée
 3. au changement de méthode par rapport au lycée
 4. à l'ambiance du groupe
 5. à l'utilisation d'un laboratoire de langues (audio ou multimédia)
 6. aux progrès que j'ai accomplis
 7. autre
3. Je suis moins motivée qu'en début d'année à cause (classez vos trois premiers choix : 1, 2, 3)
 1. de la similitude de l'enseignement par rapport au lycée
 2. de l'ambiance du groupe
 3. de l'utilisation d'un laboratoire de langues (audio ou multimédia)
 4. de l'impression d'avoir régressé
 5. autre
4. Je souhaiterais (ne cochez pas plus de deux réponses)
 1. arrêter l'anglais et changer de langue
 2. continuer l'anglais pour progresser
 3. avoir plus d'heures d'anglais
 4. faire un stage ou des études dans un pays anglophone
 5. autre
5. L'an prochain, je voudrais être dans un groupe adapté à mon niveau.
 1. oui
 2. non
6. Donnez votre impression générale sur votre année d'anglais.

7. Points positifs et négatifs: Cochez pour chaque rubrique ci-dessous la case qui correspond à votre appréciation.

	Très bien	Bien	Insuffisant	Inintéressant	Trop facile	Trop difficile	Inexistant
Expression orale (parler)							
Expression écrite (écrire)							
Écoute de cassettes en classe							
Écoute de cassettes au laboratoire							
Compréhension écrite (lire)							
Étude de l'anglais de ma spécialité							
Révisions de grammaire							
Sujets traités							
Séances multi-média							
Autre							