

De l'élève en difficultés scolaires à l'apprenant

Recherche en classe de formation spéciale

Master en enseignement spécialisé – Volée 1114

Mémoire de Master de Noémie Trachsel

Sous la direction de José Rodriguez Diaz

Bienne, avril 2014

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont ainsi contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Pour commencer, je tiens à remercier Monsieur José Rodriguez Diaz, directeur du mémoire, pour sa disponibilité, les conseils orientés qu'il m'a apportés lorsque je doutais, sa vision sociologique qui m'a permis d'aller au-delà des apparences, ses relectures attentives, en d'autres mots, pour son engagement dans la direction de ce mémoire.

Pour continuer, je remercie les huit élèves qui ont participé activement à cette recherche, ainsi qu'à leurs parents qui ont accepté cette démarche et ont autorisé les enregistrements en classe.

Pour finir, je remercie les deux relectrices qui m'ont apporté des regards externes à ce processus intense qu'est l'écriture d'un mémoire.

Résumé et mots clés

L'hétérogénéité des niveaux scolaires de la classe de formation spéciale demande à l'enseignant de proposer une différenciation pédagogique. Même avec une pédagogie individualisée, les élèves peuvent se montrer passifs dans leurs apprentissages et peu motivés. Ainsi, tout au long de l'année scolaire, les élèves ont réfléchi et écrit sur leurs apprentissages au niveau cognitif, affectif et conatif ; puis, ils ont eu une réflexion collective sur leurs apprentissages. Ce mémoire est un « méta-regard » sur l'évolution des représentations de l'enseignant, sur sa relation aux savoirs et aux élèves. Ces réflexions m'ont permis de comprendre l'importance de la dynamique motivationnelle et de rendre les apprentissages davantage accessibles aux élèves en difficultés scolaires en mettant en place des adaptations telles qu'enseigner les connaissances procédurales, avoir des objectifs clairs et les situer dans leur contexte, ou encore donner des feed-back.

Mots clés : - formation spéciale
 - motivation
 - apprenance
 - appropriation du savoir
 - adaptations pédagogiques

Liste des figures

Figure 1 : Les tâches de l'enseignant et de l'apprenant	16
Figure 2 : Le modèle de la motivation scolaire de Viau (1999)	33
Figure 3 : Résultats de l'autoévaluation sur la motivation	37
Figure 4 : Continuum d'autodétermination de Carré (2005)	38

Liste des tableaux

Tableau 1 : Récapitulatif du parcours scolaire de Sacha	6
Tableau 2 : Récapitulatif du parcours scolaire de Mehdi	7
Tableau 3 : Les points essentiels du cadre théorique	20
Tableau 4 : Comparaison des réflexions dans le cahier d'apprenance	25
Tableau 5 : Evolution des réflexions du cahier à l'atelier d'apprenance	26
Tableau 6 : Indicateurs de la motivation	30
Tableau 7 : Les points essentiels des effets sur les élèves	39
Tableau 8 : Les points essentiels des effets sur l'enseignante	46
Tableau 9 : Les principaux résultats en lien avec la question de recherche	47

Table des matières

Remerciements	i
Résumé et mots clés.....	ii
Liste des figures	iii
Liste des tableaux	iii
1 Introduction	1
2 La classe de formation spéciale.....	2
2.1 <i>Historique de la classe de formation spéciale</i>	2
2.2 <i>Protocole avant le placement d'un élève en classe de formation spéciale.....</i>	2
2.3 <i>Profil des élèves en classe de formation spéciale</i>	4
2.3.1 Profil détaillé de deux élèves	5
2.3.1.1 Profil scolaire de Sacha	5
2.3.1.2 Profil scolaire de Mehdi.....	7
2.4 <i>Les moyens d'enseignement en classe de formation spéciale.....</i>	8
2.5 <i>Organisation actuelle dans cette classe.....</i>	8
2.5.1 La pédagogie individualisée.....	8
2.5.2 La pédagogie différenciée	9
2.5.3 Le travail par plan	9
2.5.4 Du questionnement au changement	10
3 Cadre théorique	12
3.1 <i>La motivation</i>	12
3.1.1 La motivation d'accomplissement	12
3.1.2 La théorie attributionnelle de la motivation	12
3.1.3 La résignation apprise	13
3.1.4 Le type d'implication	14
3.1.5 Le but de performance et le but d'apprentissage	14
3.1.6 L'auto-efficacité	14
3.1.7 Le positionnement d'objectif	15
3.1.8 La motivation intrinsèque et extrinsèque	15
3.1.9 La motivation de l'individu en groupe.....	15
3.1.10 La motivation en contexte scolaire	16
3.2 <i>L'apprenance</i>	17
3.3 <i>Formel et informel</i>	19
3.4 <i>Résumé du cadre théorique.....</i>	20
3.5 <i>Problématique</i>	21
4 Méthodologie	22
4.1 <i>Fondements méthodologiques.....</i>	22
4.2 <i>Nature du corpus</i>	22
4.2.1 Le cahier d'apprenance	22
4.2.2 L'atelier d'apprenance	23
4.2.3 Le journal de bord	23
4.3 <i>Le protocole de recherche</i>	23
4.4 <i>Les procédés de traitement des données</i>	24

5	Analyses	25
5.1	<i>Le cahier d'apprenance au niveau cognitif</i>	25
5.2	<i>L'atelier d'apprenance</i>	26
5.3	<i>Les stratégies</i>	27
5.4	<i>Les apprentissages scolaires</i>	28
5.5	<i>Formel et informel</i>	29
5.6	<i>La motivation</i>	30
6	Interprétations et discussion des résultats	33
6.1	<i>La motivation en contexte scolaire de Viau (1999)</i>	33
6.2	<i>Effets sur les élèves</i>	33
6.2.1	<i>Le cahier d'apprenance au niveau cognitif</i>	33
6.2.2	<i>L'atelier d'apprenance</i>	34
6.2.3	<i>Les stratégies et les réflexions sur les connaissances procédurales</i>	34
6.2.4	<i>Les apprentissages scolaires</i>	35
6.2.5	<i>Formel et informel</i>	36
6.2.6	<i>La motivation</i>	37
6.2.7	<i>Résumé des effets sur les élèves</i>	38
6.2.7.1	<i>Retour sur la question de recherche</i>	38
6.2.7.2	<i>Les points essentiels des effets sur les élèves</i>	39
6.3	<i>Effets sur l'enseignante</i>	40
6.3.1	<i>Changement de posture</i>	40
6.3.1.1	<i>Comprendre les représentations des élèves</i>	40
6.3.1.2	<i>Adaptations pédagogiques</i>	40
6.3.2	<i>Importance de la motivation</i>	43
6.3.2.1	<i>L'impact de la motivation</i>	43
6.3.2.2	<i>Les perceptions attributionnelles</i>	43
6.3.3	<i>Résumé des effets sur l'enseignante</i>	44
6.3.3.1	<i>Evolution des représentations</i>	44
6.3.3.2	<i>Retour sur la question de recherche</i>	45
6.3.3.3	<i>Les points essentiels des effets sur l'enseignante</i>	46
7	Conclusion	47
	Références bibliographiques	50

1 Introduction

Il n'est pas rare d'observer un élève peu motivé et passif dans ses apprentissages. C'est pourquoi je me questionne sur mon rôle d'enseignante pour permettre à l'élève de s'investir davantage ses apprentissages. Pour cela, il me paraît essentiel de définir le concept de la motivation et de comprendre ses différentes composantes, de voir l'élève dans ses dimensions cognitives, affectives et conatives. Selon le site Internet de la HEP-BEJUNE (2013), ce travail de mémoire s'inscrit dans l'unité 2 de recherche : « Interactions sociales dans la classe et approches didactiques ». L'axe principal de l'unité 2 est les « savoirs à enseigner, savoirs pour enseigner : curriculum et pratiques d'enseignement ». Pour qu'un élève en difficultés scolaires puisse devenir un apprenant, l'enseignante que je suis doit revisiter son rôle, son mode de fonctionner, ses représentations sur l'enseignement, ainsi que le rapport au savoir et aux élèves.

J'enseigne à 40% dans une classe de formation spéciale accueillant à temps plein huit adolescents en âge de 8^{ème} et 9^{ème} Harnos effective. Ayant d'importantes difficultés scolaires, ces élèves n'arrivent en principe pas à s'adapter dans une classe de formation régulière au niveau du rythme, du comportement et du contenu. Chaque élève avance en fonction de ses compétences personnelles dans les objectifs scolaires. Le manque de motivation et la passivité dans les apprentissages existent : c'est une observation que j'ai faite dans la classe de formation spéciale. Dans un premier temps, la première question qui a surgi est : **comment motiver des élèves en difficultés scolaires qui se montrent passifs dans leurs apprentissages ?**

Dans le cadre de ce mémoire, je présenterai d'abord le contexte de la classe de formation spéciale : l'historique, le protocole avant le placement et le profil des élèves. Pour poursuivre, j'expliquerai mon organisation actuelle de la classe : la pédagogie individualisée par le plan et la pédagogie différenciée. Puis, je questionnerai mon enseignement pour pouvoir ensuite tendre à rendre les élèves davantage actifs dans leurs apprentissages. Suite à une réflexion dans le cadre théorique sur les concepts de l'apprenance et de la motivation, les élèves auront un temps d'arrêt quotidien pour réfléchir, écrire et échanger sur leurs apprentissages au niveau cognitif, affectif et conatif. Ce mémoire aura aussi pour but de faire évoluer mes représentations de l'enseignement et ma pratique.

La question n'est pas d'enseigner mais que l'élève apprenne (Auger et Bouchelard, 1995, cité par Vianin, 2007, p. 98).

2 La classe de formation spéciale

2.1 Historique de la classe de formation spéciale

Ce chapitre explique la création des classes de formation spéciale. Comme précisé par un membre de la Direction de la commune romande où j'enseigne, ces classes de formation spéciale sont là par « tradition ». Les archives de la Direction contiennent un document sur les enfants retardés datant de 1911 où il est écrit que :

La question des enfants retardés a été effleurée à plusieurs reprises dans vos discussions. Le rapport de la Commission scolaire sur l'année scolaire 1907-1908 indique que votre Bureau a été chargé déjà à cette époque d'examiner la possibilité d'ouvrir des classe à leur intention.

Il est certain que les arriérés de tous genres sont plus que jamais à l'ordre du jour. Les classes spéciales se multiplient, surtout dans les grandes villes ; des asiles sont fondés dans les campagnes et d'aucuns prétendent même que la pédagogie des retardés va renouveler celles des normaux. (p.3)

[...] il y a des élèves inaptes à recevoir l'enseignement primaire collectif, cela est certain. C'est à leur usage que sont destinées les classes de retardés ; [...]. (p.19)

[...] 5% des élèves de nos écoles primaires peuvent être considérés comme suspects d'arriération mentale. Cette proportion est beaucoup trop forte et nous devons prendre des mesures tendant à deux buts : 1. diminuer, si possible, le nombre de retardés ; 2. placer dans des classes spéciales ceux qui se montrent décidément réfractaires à notre enseignement primaire. (p.20)

A partir de ce constat, en 1912, deux classes spéciales ouvrent pour les élèves étant suspect d'arriération mentale. Soixante ans plus tard, en 1972-1973, il y avait cinq classes de développement. De nos jours, cinq classes de formation spéciale sont rassemblées dans un collège de cette commune et cohabitent avec douze classes de formation régulière. Les différentes étapes avant le placement d'un élève en classe de formation spéciale sont détaillées ci-dessous.

2.2 Protocole avant le placement d'un élève en classe de formation spéciale

Dans la loi cantonale sur l'organisation scolaire (28 août 1984, état au 1^{er} août 2013), il est écrit dans l'article 32 que :

Les élèves qui ne peuvent suivre normalement l'enseignement sont placés dans des classes à pédagogie spéciale dotées de programmes particuliers, soit :

- a) les classes spéciales des écoles publiques;
- b) les classes des établissements spécialisés pour enfants et adolescents, lesquelles font l'objet d'un arrêté de reconnaissance du Conseil d'Etat. (p.6)

L'arrêté cantonal concernant le placement des élèves en classes spéciales et dans les établissements pour enfants et adolescents (3 mars 1986, état au 1^{er} août 2013) explique dans l'article premier que :

L'intégration dans les classes spéciales de l'école publique ou dans les classes reconnues des établissements pour enfants et adolescents [...] est une mesure prise en faveur des élèves qui ne peuvent suivre avec profit l'enseignement, au sens de l'article 32 de la loi sur l'organisation scolaire, du 28 mars 1984. (p.1)

L'article 2 de cet arrêté souligne que l'arrêté cantonal s'applique pour les enfants en âge de scolarité obligatoire.

L'article 4 précise l'admission en classe spéciale :

Sont admis en classes spéciales, les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage telles que les mesures prises dans le cadre de la classe ou du soutien pédagogique ne suffisent pas.

A l'école primaire, la décision appartient à la commission scolaire sur proposition du maître de classe et de l'inspection des écoles. Dans les villes, la compétence appartient à la direction d'école.

Dans les écoles secondaires du degré inférieur, la décision est prise par la direction d'école.

La mesure d'admission est décidée après consultation des parents. (p.1)

Il existe un protocole concernant le parcours-type d'un élève placé en classe de formation spéciale dans la commune romande où je travaille. Dans une classe de formation régulière, un élève éprouvant des difficultés d'apprentissage – au sens de l'article 4 de l'arrêté concernant le placement des élèves en classes spéciales et dans les établissements pour enfants et adolescents – est signalé par son enseignant à la Direction.

En février, la Direction envoie aux titulaires de classe de formation régulière de 3^e à 7^e Harmos un formulaire appelé « fiche de signalement en vue d'un éventuel redoublement ». Il a été créé par la Direction pour signaler un élève en difficulté scolaire. L'enseignant a jusqu'à mi-avril pour signaler à la Direction un élève en difficulté scolaire en remplissant le formulaire composé de 7 items tels que l'identification de l'élève, ses difficultés scolaires, les mesures d'aide mises en place, l'avis de l'enseignant de soutien pédagogique, son attitude en classe,...

La Direction est constituée d'un directeur d'établissement, responsable de quatre collèges primaires et d'un collège secondaire, ainsi que de trois directeurs adjoints qui sont chacun responsable d'un cycle. Le directeur adjoint du cycle 1 observe pendant une période les élèves signalés se trouvant dans les classes de 5^e Harmos, quant au directeur adjoint du cycle 2, il fait de même dans les classes de 7^e Harmos. L'enseignant doit informer les parents par l'intermédiaire du bulletin de fin avril que leur enfant rencontre des difficultés scolaires et qu'il est signalé pour un éventuel redoublement ou pour une réorientation en classe de formation spéciale.

Au mois de mai, l'élève passe un test avec le directeur adjoint responsable de son cycle. Le protocole de l'évaluation de l'élève se déroule de la même manière pour un redoublement que pour une réorientation en classe de formation spéciale. Un membre de la Direction évalue l'élève sur ses connaissances en français et en mathématiques, dans une salle de la Direction ou dans une salle du collège de l'élève. Ce test cantonal est appelé « épreuve de connaissance scolaire ». Il est en lien avec les objectifs minimaux à atteindre par l'élève dans le degré scolaire dans lequel il se trouve. Seuls les directeurs y ont accès ; les enseignants ne reçoivent que les résultats du test. Dans le cadre de ce mémoire professionnel, je n'ai donc pu consulter le test. L'élève échoue s'il n'atteint pas le 75% des objectifs minimaux du test. Il y a alors une discussion entre les membres de la Direction pour proposer ou non une réorientation en classe de formation spéciale ; cette décision est collégiale et prend en compte l'attitude de l'élève lors du test, ainsi que ses résultats. La proposition d'un passage en classe de formation spéciale ou un redoublement appartient à la Direction qui applique l'arrêté cantonal définissant les modalités d'appréciation du travail des élèves et les critères de promotion dans l'enseignement primaire (16 février 2005, état au 1^{er} août 2013).

Fin mai, un membre de la Direction donne à l'enseignant un rapport sur les résultats du test passé par l'élève et lui explique la décision prise pour le suivi scolaire de l'élève. Puis, l'enseignant rencontre, dans certaines situations en présence d'un membre de la Direction, les parents de l'élève pour leur proposer une réorientation en classe de formation spéciale.

Pour un élève qui ne se trouve pas en fin de cycle (3^e, 4^e et 6^e Harmos), les parents reçoivent un document à rendre mi-juin expliquant que la Direction propose un transfert en classe de formation spéciale pour l'année scolaire prochaine. Les parents prennent la décision d'accepter ou de refuser que leur enfant soit transféré en classe de formation spéciale. Si les parents acceptent cette réorientation, l'élève sera en classe de formation spéciale lors de la prochaine année scolaire. Si les parents refusent le placement en formation spéciale, ils peuvent accepter ou refuser un redoublement.

Pour un élève qui se trouve en fin de cycle (5^e et 7^e Harmos) la décision revient à la Direction. Les parents reçoivent le document proposant un transfert en classe de formation spéciale. Les parents peuvent l'accepter ou le refuser. Si les parents l'acceptent, l'enfant ira en classe de formation spéciale. S'ils le refusent, l'élève redouble car il se trouve en fin de cycle. Une halte sur le profil des élèves en classe de formation spéciale permet de comprendre leur parcours scolaire.

2.3 Profil des élèves en classe de formation spéciale

La classe de formation spéciale accueille des élèves ayant des difficultés scolaires. Il est rare que les élèves des classes de formation spéciale retournent à court, moyen ou long terme dans le cursus de formation régulière. S'ils ont plus de deux années de retard par rapport au niveau réel effectif des élèves de leur âge, le retour en formation régulière est impossible. La plupart des élèves continueront leur scolarité à l'école secondaire en classe de formation spéciale et quelques-uns seront réorientés dans une école spécialisée.

La classe accueille à plein temps huit élèves de 11 à 13 ans. Les difficultés scolaires sont dues à des problématiques variées telles que les troubles du langage, le trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, la déficience intellectuelle... Ces problématiques sont diagnostiquées par des spécialistes : un orthophoniste, un pédopsychiatre, un neuropédiatre,

un psychologue scolaire, un pédiatre ou autre professionnel. L'essentiel de ces informations se trouve dans le dossier de l'élève au secrétariat de la Direction et peut être consulté par l'enseignant de l'élève. Elles sont aussi transmises lors du passage de classe en fin d'année scolaire et par les parents lors des entretiens de début d'année scolaire. Le profil détaillé de deux élèves illustre la population type se trouvant en classe de formation spéciale.

2.3.1 Profil détaillé de deux élèves

2.3.1.1 Profil scolaire de Sacha

Sacha¹ est dans la classe de formation spéciale depuis août 2012. Il a 12 ans. Sacha rencontre des difficultés scolaires depuis tout petit. Un trouble du déficit de l'attention sans hyperactivité a été diagnostiqué et il est médicamenté. Au niveau pédagogique, Sacha progresse peu au niveau des objectifs ; il a un retard de cinq années par rapport au niveau réel effectif des élèves de son âge. Lors des moments de travail individuel, il observe ses camarades et bavarde parfois avec son voisin de table, touche son crayon et sa gomme, dessine sur ses fiches et sur son sous-main. Avec l'aide du Time Timer², il est capable de se concentrer dix minutes sur une tâche demandée. Il n'arrive pas à trouver les ressources pour s'investir dans ses apprentissages, même s'il a envie d'accomplir ce qui lui est demandé et de faire plaisir aux enseignants. Actuellement, en français et en mathématiques, Sacha a un niveau de 4^{ème} Harmos. Il a été suivi par une orthophoniste depuis le début de sa scolarité. Une pause a été proposée par cette dernière, car Sacha n'était plus motivé à aller aux séances. Un test a été fait par un psychologue scolaire. Dans son rapport daté du 14 juin 2013, consulté le 6 novembre 2013, il constate qu'« au test d'intelligence pour enfant de Wechsler (WISC-IV), Sacha obtient des résultats qui le situent très nettement en dessous de ce qu'on attend d'un enfant de son âge. Ses capacités intellectuelles sont très limitées et se situent dans la zone très faible. » Pour l'année scolaire prochaine, une demande pour une institution spécialisée a été faite avec l'accord parental. Le psychologue scolaire écrit dans son rapport que « le déficit intellectuel, le retard scolaire, les problèmes de comportement de Sacha ainsi que son attitude et ses centres d'intérêts nous inquiètent et nous nous faisons du souci pour son évolution, tant scolaire que personnelle. Une poursuite de sa scolarité en école spécialisée serait également bénéfique pour l'élaboration d'un projet de formation professionnelle. »

C'est un enfant plutôt introverti, qui n'attire pas l'attention des adultes sur lui. Sa situation familiale est difficile. Ce qu'il vit aux récréations et certainement à la maison le perturbe de manière significative. Il a envie d'avoir des amis, mais il ne sait comment s'y prendre. Il se fait manipuler par ses camarades. Il ne cherche pas le contact avec moi pour que je l'aide au niveau scolaire. Par contre, il vient volontiers se confier sur ses préoccupations sentimentales, sur ses derniers exploits dans son équipe de football ou sur le dernier conflit avec un camarade pendant la récréation. Sacha oublie de faire ses devoirs, de les amener en classe, de faire signer ses affaires à ses parents. Il est rempli de bonnes intentions, mais il n'arrive pas à

¹ Prénom fictif

² Le Time Timer est un outil pour prendre conscience du temps. Il permet à l'élève de voir le temps qui passe grâce à une représentation visuelle du temps. Il faut tourner le disque rouge jusqu'à l'intervalle du temps choisi entre 0 et 60 minutes. Le disque rouge diminue au même rythme que le temps s'écoule jusqu'à disparaître quand le temps est fini. Un bip sonore avertit quand le temps est écoulé.

les mettre quotidiennement en pratique. L'ensemble des éléments indique qu'il n'est pas motivé face aux apprentissages. Un élève démotivé peut avoir recourt à des stratégies d'évitement plutôt que des stratégies d'apprentissage pour feindre d'accomplir une activité. Viau (1999) écrit :

Une stratégie d'évitement est un comportement qu'un élève choisit d'adopter pour éviter se s'engager dans une activité ou pour retarder le moment où il devra l'accomplir. [...] En voici quelques-unes : regarder des images dans le dictionnaire, se lever pour aiguiser un crayon, repasser avec un crayon sur des lettres déjà écrites, demander des explications inutiles, faire répéter le professeur pour gagner du temps, etc. (p.75)

Une illustration par un tableau permet de visualiser le parcours de Sacha.

Tableau 1 : Récapitulatif du parcours scolaire de Sacha

En fonction de son âge	En fonction de ses compétences
En âge de 3 ^{ème} Harnos	Formation régulière en 3 ^{ème} Harnos Sacha n'a pas atteint les objectifs prioritaires d'apprentissage. Il refait sa 3 ^{ème} année par dérogation.
En âge de 4 ^{ème} Harnos	Formation régulière en 3 ^{ème} Harnos Sacha a atteint les objectifs prioritaires d'apprentissage de 3 ^{ème} Harnos.
En âge de 5 ^{ème} Harnos	Formation régulière en 4 ^{ème} Harnos Sacha n'a pas atteint les objectifs prioritaires d'apprentissage de 4 ^{ème} Harnos.
En âge de 6 ^{ème} Harnos	Formation spéciale
En âge de 7 ^{ème} Harnos	Formation spéciale
En âge de 8 ^{ème} Harnos	Formation spéciale
Actuellement en âge de 9 ^{ème} Harnos	Formation spéciale

2.3.1.2 Profil scolaire de Mehdi

Mehdi³ est dans la classe depuis août 2012. Il a 12 ans. C'est un jeune qui rencontre des difficultés scolaires ; il a un retard de deux années par rapport au niveau réel effectif des élèves de son âge. Mehdi fait actuellement un programme de 6^{ème} Harmos en français et en mathématiques. Il est suivi depuis plusieurs années par une orthophoniste et une psychologue. Mehdi a de fortes angoisses face aux apprentissages ; il a besoin d'être rassuré par l'enseignant en venant souvent poser des questions et s'assurer que sa démarche est juste. Il a peur de faire faux. Souvent, il s'applique dans les exercices demandés, une fois qu'il les a compris. Il demande régulièrement à pouvoir travailler avec un autre élève de la classe, de peur de ne pas y arriver seul. Toutes ces observations montrent qu'il est plutôt motivé quand il peut travailler avec ses camarades ou avec l'enseignante, et que sa motivation baisse quand il est seul face aux apprentissages.

Mehdi est un enfant extraverti. Il accentue ses ressentis en utilisant une voix plus haute qu'à l'habitude, accompagnée des mimiques faciales et gestuelles.

Ci-dessous, un tableau résume le parcours de Mehdi.

Tableau 2 : Récapitulatif du parcours scolaire de Mehdi

En fonction de son âge	En fonction de ses compétences
En âge de 3 ^{ème} Harmos	Formation régulière en 3 ^{ème} Harmos Mehdi n'a pas atteint les objectifs prioritaires d'apprentissage de 3 ^{ème} Harmos.
En âge de 4 ^{ème} Harmos	Formation régulière en 4 ^{ème} Harmos Mehdi n'a pas atteint les objectifs prioritaires d'apprentissage de 4 ^{ème} Harmos.
En âge de 5 ^{ème} Harmos	Formation spéciale
En âge de 6 ^{ème} Harmos	Formation spéciale
En âge de 7 ^{ème} Harmos	Formation spéciale
En âge de 8 ^{ème} Harmos	Formation spéciale
Actuellement en âge de 9 ^{ème} Harmos	Formation spéciale

³ Prénom fictif

2.4 Les moyens d'enseignement en classe de formation spéciale

A la fin de l'année scolaire, quand les effectifs sont connus par la Direction, les cinq classes de formation spéciale sont créées par les membres de la Direction en fonction de l'âge des élèves. Par conséquent, les élèves d'une même classe ont au maximum un écart en âge de deux à trois années et ont des niveaux scolaires hétérogènes.

Dans la classe de formation spéciale, les objectifs à atteindre en fin d'année scolaire et le moyen d'enseignement spécifique à utiliser avec l'ensemble des élèves ne sont pas prédéfinis à l'avance. Comme expliqué précédemment⁴, l'article 32 dans la loi sur l'organisation scolaire (28 août 1984, état au 1^{er} août 2013) précise que les élèves, comme par exemple ceux de la classe de formation spéciale, suivent des programmes particuliers.

La loi ne précise pas en quoi les programmes sont particuliers ; c'est donc à l'enseignant de l'interpréter. Pour moi, cela sous-entend que les élèves avancent dans les objectifs scolaires en fonction de leurs compétences personnelles. En d'autres termes, l'objectif de la classe de formation spéciale, selon l'article 32 de la loi sur l'organisation scolaire, est que l'élève puisse suivre avec profit l'enseignement ; sous-entendu qu'il ne pouvait pas le faire en classe de formation régulière ! Baillauquès (1988) écrit que :

« Dans la classe, l'instituteur est "seul pour tous" et "pour tout", toute l'année et souvent plus encore. Dans la polyvalence des matières enseignées, il est censé tout connaître : pour lui-même et pour les écoliers, il est tenu de cultiver une certaine omniscience ou bien il manque à sa tâche... » (p.34)

Dans la classe de formation spéciale, actuellement, j'utilise la pédagogie individualisée et la pédagogie différenciée pour structurer mon enseignement.

2.5 Organisation actuelle dans cette classe

2.5.1 La pédagogie individualisée

La pédagogie individualisée vise une différenciation au niveau du contenu ; les élèves travaillent différents objectifs, car ils n'ont pas le même niveau scolaire. Les programmes sont individualisés en fonction des compétences scolaires personnelles des élèves. Par exemple, cette année scolaire, un élève fait le programme de 4^{ème} Hamos, deux autres élèves effectuent les objectifs de 5^{ème} Hamos, quatre élèves suivent le programme de 6^{ème} Hamos et un élève travaille les objectifs de 7^{ème} Hamos. Ceci n'est qu'un fil rouge. Il n'est par rare d'observer un élève ayant de bonnes compétences en français et avoir de grosses difficultés en mathématiques ou inversement. De même, dans une même branche, comme par exemple les mathématiques, un élève peut avoir de la facilité avec les opérations en colonne et ne pas arriver à atteindre les objectifs en géométrie. Par conséquent, mon but principal est de connaître les niveaux d'acquisition des élèves pour proposer des tâches au plus proches de leur zone proximale de développement.

⁴ Se référer au point 2.2 Protocole avant le placement d'un élève en classe de formation spéciale.

Pour Curonici, Joliat et McCulloch (2006) la zone proximale de développement est :

la distance repérable entre ce que l'enfant peut traiter seul, les problèmes qu'il peut résoudre avec ses outils cognitifs du moment (niveau de développement actuel), et ce qu'il peut appréhender avec l'aide de médiateurs – un adulte (parent ou enseignant, par exemple) ou des camarades un peu plus avancés – ceci avec des outils cognitifs en devenir, en maturation. [...] Il s'agit d'une activité d'ajustement dialectique réciproque (l'action conjointe), d'un engagement éthique et technique de la part des adultes qui demande de la disponibilité en temps et la croyance dans ses propres capacités d'éducateur. (pp. 129-130)

2.5.2 La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée vise la différenciation au niveau des moyens ; le contenu est le même. Les objectifs peuvent aussi être différenciés. Pour un même contenu, les attentes ne seront pas les mêmes d'un élève à l'autre.

A d'autres moments, en classe, les élèves font le même contenu, comme par exemple lors de la connaissance de l'environnement, de la phrase du jour ou de l'utilisation de la monnaie. C'est l'hétérogénéité des niveaux scolaires de la classe de formation spéciale qui entraîne une différenciation pédagogique. Perrenoud (1997) explique que la différenciation permet de faire en sorte que chaque élève puisse être régulièrement dans des situations d'apprentissage productives pour lui.

2.5.3 Le travail par plan

Depuis deux années scolaires, j'ai basé l'essentiel de mon enseignement sur le travail par plan. C'est un outil de planification qui permet à l'élève d'avoir une perception concrète de ce qui est attendu de lui. Cela nécessite une réflexion et une importante préparation pour pouvoir adapter les supports aux compétences des élèves. Les matières que j'enseigne telles que l'orthographe, les mesures, les additions et les soustractions sont décomposées en objectifs plus précis. Par exemple, en addition, un élève travaille l'objectif « effectuer des additions en colonne ». Je confectionne un fascicule de quelques pages travaillant cet objectif et tenant compte du niveau scolaire de l'élève. Pendant quelques temps, l'élève travaille une fiche du fascicule d'addition par semaine. Quand le fascicule est terminé, l'élève fait une évaluation pour voir si l'objectif scolaire est atteint. La structure du plan est semblable de semaine en semaine. Chaque semaine, l'élève fait une fiche dans les quatre fascicules des matières que j'enseigne, trois activités sur les ordinateurs, écrit un petit texte personnel, lit des livres empruntés à la bibliothèque... Le plan se présente sur une feuille A4 où se trouvent trois fleurs. Dans chaque pétale, une tâche est demandée ; une fois cette dernière accomplie, l'élève colorie le pétale. Travaillant à 40% avec ces élèves, le mardi – correspondant au dernier jour de ma présence en classe – chacun d'entre eux passe un moment avec moi pour l'évaluation de son travail par plan : il y a une auto-évaluation et une évaluation par moi-même. Le travail par le plan me permet une gestion de classe plus aisée. Les élèves savent ce qui est attendu d'eux. Les élèves avancent dans l'ordre qu'ils désirent et à leur rythme ; ils sont donc autonomes dans leur travail. Le travail par plan me permet d'avoir du temps pour expliquer une notion ou pour aider un autre élève ou un groupe d'élèves.

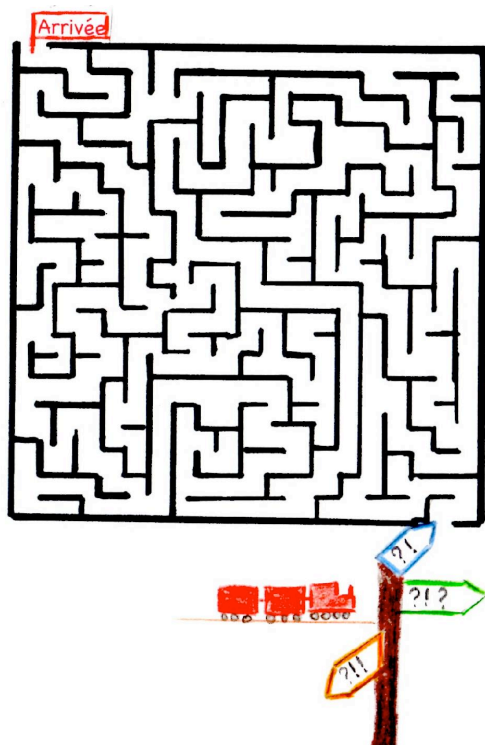
Cependant, cette manière de faire convient à l'enseignante que je suis, mais pas toujours aux élèves. Ce fonctionnement par plan est routinier, mais pas idéal pour plusieurs raisons qui seront développées par la suite. Mon but est donc de trouver une alternative au travail par plan.

2.5.4 Du questionnement au changement

Cependant, en lisant Perrenoud (1997), je réalise que la pédagogie différenciée devrait aller au-delà de différencier les fiches. En août 2013, j'étais persuadée que mon organisation actuelle de la classe permettait à chaque élève d'avancer à partir de son savoir scolaire. J'investis beaucoup dans la régulation des activités en proposant des fiches et des activités au plus proches de la zone proximale de développement de chaque élève, mais par contre je ne prends que peu de temps sur le processus d'apprentissage et sur le sens donné aux apprentissages. Perrenoud (1997) explique que dans la pédagogie différenciée, les caractéristiques individuelles sont prises en compte dans l'ajustement de l'enseignement. Pour ma part, je tiens compte des caractéristiques scolaires de mes élèves, mais très peu des caractéristiques individuelles sur leurs représentations, leurs émotions, leur motivation en lien avec leurs apprentissages. Je ne propose que rarement des moments d'échange, de réflexion ou de métacognition. L'organisation actuelle de la classe a certainement pour conséquence un manque de sens pour les élèves. Jusqu'à présent, mon enseignement est principalement basé sur le travail par plan en lien avec des objectifs scolaires. Mais alors, **comment motiver les élèves ? Comment rendre les apprentissages accessibles pour les élèves en difficultés scolaires ? Comment passer du plan à un apprentissage multimodal s'appuyant sur tous les aspects de la personne ?**

Jusqu'alors, j'étais convaincue que l'enseignant était le maître à bord. L'élève fait ce qui lui est demandé : il suit et s'implique dans les leçons pour atteindre les objectifs de son programme individualisé. C'est ainsi que l'élève apprend. Or, Pain (1990) explique que l'élève est dépendant des intermédiaires tels que l'enseignant, les livres ou les programmes. L'élève est passif dans le sens qu'il n'a pas la responsabilité entière de ses apprentissages. Effectivement, dans la classe de formation spéciale, c'est moi, enseignante, qui choisis les objectifs et les moyens pour les atteindre. Je pense que cette manière d'enseigner n'est pas toujours adaptée ; car les élèves ne savent pas « lire » les attentes de l'enseignant et le processus d'apprentissage est opaque pour eux. Je souhaite évoluer dans mon enseignement pour davantage impliquer les élèves et rendre les apprentissages accessibles. L'apprenance⁵ peut être une piste.

⁵ Concept développé au point 3.2 L'apprenance



Une métaphore paraît bienvenue pour imager la réalité de l'organisation actuelle de la classe : le processus de l'apprentissage vu comme un voyage en train. Les élèves sont en situation de passager. En tant que conductrice de train, je dirige et impose la destination finale. La communication entre la conductrice et les passagers est brouillée ; ils sont peu informés sur la destination et y sont parfois contraints. Ils ont l'impression d'être pris dans un labyrinthe et de ne pas avoir le plan pour en sortir. Par conséquent, les passagers sont peu motivés, voire prisonniers du voyage. De plus, ils sont passifs dans le train, car les infrastructures ne sont pas diversifiées : il n'y a ni wagon-restaurant, ni wifi, ni wagon-couquette,... Ils s'ennuient et trouvent le voyage fatigant et long. Par ce mémoire, je cherche donc à faire en sorte que ce voyage soit davantage intéressant et attractif ; pour qu'à leur tour, les passagers puissent se sentir acteurs de leur voyage.

Comme l'image le montre, le train avance dans le brouillard. Il fait nuit et les points de repères sont difficilement visibles. Je sais où je dois me rendre, mais je ne connais pas exactement le chemin. J'avance à tâtons, en faisant confiance à mon intuition.



Tout est question de point de vue ! Mon enseignement est basé sur ma construction de la réalité. Selon la systémique, il est important de considérer la réalité de l'enseignant comme étant pertinente pour envisager un travail, puis un changement. Chaque enseignant veut bien faire. La construction de la réalité de l'enseignant, c'est « [...] sa représentation et sa définition du problème à un moment particulier de son histoire relationnelle avec son élève et sa classe » (Curonici *et al*, 2011, p.55). Ce mémoire a pour finalité de faire évoluer ma construction de la réalité, en modifiant mes représentations et, ainsi, d'introduire des changements dans mes actions.

3 Cadre théorique

3.1 La motivation

Pour définir le concept de la motivation, je vais m'appuyer sur les ouvrages de Fenouillet (2003), Vianin (2007) et Viau (1999). Une de mes questions de base est : « comment motiver les élèves ? » Avant de pouvoir y répondre, il est essentiel de définir le concept de la motivation. Il est difficile de donner une définition globale de la motivation, car pour la comprendre dans son ensemble il faut faire appel à plusieurs théories motivationnelles.

La motivation d'accomplissement, la théorie attributionnelle de la motivation, la résignation apprise, le type d'implication, le but de performance, le but d'apprentissage, l'auto-efficacité, le positionnement d'objectif sont toutes des théories motivationnelles de la réussite et de l'échec.

3.1.1 La motivation d'accomplissement

Cette théorie permet de comprendre les résultats où l'individu cherche à obtenir certaines performances. Pour Atkinson, l'individu ressent de la fierté en cas de réussite et de la honte en cas d'échec. L'anticipation de ses émotions va déterminer si l'individu va avoir un comportement d'approche ou d'évitement de l'activité. Cependant, les facteurs environnementaux modulent l'impact de prédiction de cette théorie. « Pour Atkinson, la tendance à adopter un comportement d'accomplissement est le résultat d'un conflit entre les tendances d'approche et d'évitement [...]. » (Fenouillet, 2003, p.31).

Fenouillet (2003) écrit :

[...] La motivation d'accomplissement est donc fonction du besoin d'accomplissement et de l'anxiété générée par la perspective d'échec. Si le besoin d'accomplissement est supérieur à l'anxiété, alors la tendance résultante sera positive et l'individu va s'engager dans l'activité pour la réussir. A l'inverse, si l'ensemble est négatif alors l'action de l'individu est inhibée. (p.33)

3.1.2 La théorie attributionnelle de la motivation

Pour Wiener, les capacités et l'effort de l'individu sont les causes explicatives qui permettent de comprendre la réussite ou l'échec. Cependant d'autres indicateurs tels que la chance, l'humeur, l'aide ou non d'autrui, la difficulté de l'activité peuvent aussi être des causes que l'individu évoque. La théorie attributionnelle demande à l'individu d'attribuer les causes de son échec ou de sa réussite.

Fenouillet (2003) explique l'importance de l'attribution du lieu, de la stabilité et de la contrôlabilité de la cause :

- Le lieu de la cause peut être interne (intelligence, efforts, capacités personnelles) ou externe (difficulté de la tâche, qualité de l'enseignant, aide, chance).
- Une cause stable ou globale (le manque d'intelligence) est perçue comme permanente. Alors qu'au contraire, une cause temporaire ou spécifique (le manque d'effort) est perçue comme modifiable.
- Si l'enfant a le sentiment de pouvoir contrôler la situation (manque d'effort, fatigue), on dira que la cause est contrôlable. A l'inverse, si l'enfant a l'impression qu'il n'a pas d'impact sur le résultat (il n'est pas intelligent, il est nul en math), la cause est dite incontrôlable. Par conséquent, il démissionnera et renoncera à s'impliquer dans les apprentissages.

3.1.3 La résignation apprise

Pour Maier et Seligman, la résignation apprise est un ensemble de phénomènes où l'individu a appris que les réponses qu'il donne n'ont aucun impact sur ses résultats. A son sens, les résultats sont donc incontrôlables ; cela a pour conséquence une passivité de l'individu face aux événements. Vianin (2007) voit la résignation apprise comme :

une conséquence directe de l'attribution de ses difficultés, par l'élève, à des causes internes, stables et incontrôlables. [...] Le sentiment d'incapacité et de résignation se développe chez l'élève qui constate que les résultats obtenus sont incontrôlables par ses actions. Celui-ci développe alors une passivité importante face aux événements. [...]

Ce qu'il faut comprendre, c'est que la réaction de démission est provoquée par la croyance – construite par l'enfant suite à des échecs répétés – que quoi qu'il fasse, il n'arrivera à rien. (Vianin, 2007, pp41-42)

La compréhension des causes ressenties par la personne a un impact important sur la persistance ou non de son comportement. La cause stable/temporaire est la plus importante pour expliquer la résignation : « en effet, un sujet se résigne lorsqu'il estime ne pas pouvoir contrôler la situation au présent comme au futur » (Fenouillet, 2003, p.38).

Les sujets résignés ont tendance en cas d'absence de contrôle à faire des attributions interne, stables et globales, telles que le manque d'intelligence. Dans les situations où ils arrivent à produire le résultat souhaité, ils tendent à faire des attributions externes, instables et spécifiques comme le fait d'avoir eu un coup de chance exceptionnel. » (Fenouillet, 2003, pp38-39)

[...] les élèves qui attribuent leurs difficultés à un manque d'effort (*cause modifiable*) ne souffrent pas du sentiment de résignation dont sont victimes ceux qui pensent qu'ils ne sont pas intelligents (*cause stable*) : les premiers pourront mieux travailler la prochaine fois, alors que les seconds seront persuadés que, de toute façon et quoi qu'ils fassent, ils ne réussiront jamais. (Vianin, 2007, p.37)

3.1.4 Le type d'implication

Plusieurs théories motivationnelles prennent en compte le niveau de performance des personnes pour comprendre la motivation. Cependant, d'autres facteurs peuvent expliquer une bonne ou une mauvaise performance. Pour Nicholls, l'effort et la capacité de la personne sont deux facteurs qui ont un impact important sur la motivation. La personne peut attribuer une réussite ou un échec à ses compétences ou à ses efforts. Les inférences que fait la personne sur les causes d'un échec ou d'une réussite auront des conséquences sur le comportement qu'il adopte. Il y a des activités où l'individu est impliqué par l'ego ; ce sont les situations où la performance est rendue visible aux autres, telles que l'apprentissage scolaire ou les compétitions sportives. A niveau de compétence équivalent, si un individu se rend compte qu'une autre personne en faisant moins d'efforts arrive à un niveau de performance supérieur, il va s'estimer incompetent et ressentir de la honte et de l'embarras. A l'inverse, si l'individu fait moins d'efforts, il va s'estimer très compétent. Il est probable qu'un individu estimant avoir de faibles compétences, va faire le moins d'efforts possible pour ne pas ressentir de la honte et de l'embarras. Il y a d'autres situations où l'individu est impliqué par l'activité, tels que les loisirs. L'individu cherche à progresser dans la maîtrise de l'activité : l'effort et la capacité sont directement liés. Fenouillet (2003) écrit :

Les répercussions motivationnelles de ces deux formes d'implication sont importantes. L'implication par l'ego incite l'individu à faire le moins d'efforts possible tout en maintenant un niveau de performance équivalent aux autres. [...] A l'opposé, si l'individu est impliqué pour l'activité alors il a tout intérêt à faire le plus d'efforts possible pour augmenter sa sensation de compétence. (pp 46-47)

3.1.5 Le but de performance et le but d'apprentissage

Le modèle motivationnel de Dweck et Leggett ressemble à celui de Nicholls, l'individu s'investit dans une activité soit dans un but de performance, soit dans un but d'apprentissage. « L'individu qui s'engage dans un but de performance cherche avant tout à montrer ou à se prouver ses capacités. Par contre, si l'individu s'oriente vers un but d'apprentissage alors son objectif est cette fois de gagner en compétence. » (Fenouillet, 2003, p.47)

3.1.6 L'auto-efficacité

La théorie de l'auto-efficacité de Bandura permet de comprendre la croyance sur laquelle l'individu se base concernant les aptitudes auxquelles il fait appel. « Lorsque l'individu ne connaît pas une activité, il se base sur la relation entre l'activité nouvelle et une autre activité connue la plus proche possible pour se faire une idée de son efficacité personnelle. » (Fenouillet, 2003, p.54). Certains individus ont un sentiment d'auto-efficacité dans de nombreux domaines de compétences, alors que d'autres ne se sentent efficaces que dans les domaines de compétences liés à leurs pratiques. Il y a quatre processus essentiels dans la construction de l'auto-efficacité : les expériences actives, la comparaison avec les autres, l'influence sociale qui met en avant les capacités de la personne et les états émotionnels et physiologiques.

3.1.7 Le positionnement d'objectif

La théorie du positionnement d'objectif de Locke part du principe que le comportement humain est gouverné par des objectifs conscients et des intentions. Fenouillet (2003) écrit :

Pour la théorie du positionnement d'objectif, il existe une relation linéaire entre la difficulté du but et la performance. Autrement dit, plus le but est difficile, meilleures sont les performances. Ces résultats sont liés à l'ajustement entre l'effort et la difficulté de l'objectif que cherche à atteindre l'individu. » (pp 59-60)

3.1.8 La motivation intrinsèque et extrinsèque

La motivation intrinsèque est une motivation interne. Tandis que la motivation extrinsèque est une motivation venant de l'extérieur ; par exemple, un individu qui agit pour avoir une récompense ou pour éviter une punition. La motivation intrinsèque favorise davantage l'appropriation des connaissances. « Dans le cadre de la motivation intrinsèque, Deci, Nezlek et Sheinman (1981) ont, par exemple, montré que si le professeur favorise l'autonomie de sa classe alors les élèves vont être motivés intrinsèquement et donc passer plus de temps à apprendre. » (Fenouillet, 2003, p.105).

3.1.9 La motivation de l'individu en groupe

La plupart des théories motivationnelles sont centrées sur l'individu. La motivation est vue comme un processus psychologique intra-individuelle et non interindividuelle. Mais, des études ont montrées que la motivation de l'individu évolue en présence d'autres personnes. Fenouillet (2003) écrit :

Il est possible d'admettre que tout ce qui concourt à augmenter ou à diminuer la performance du groupe fait référence à sa motivation. Dans ce cas, des facteurs bien connus comme le leadership, les compétences interindividuelles et autres mécanismes à même d'influencer les performances sont considérés comme des facteurs motivationnels. (p.93)

3.1.10 La motivation en contexte scolaire

Pour comprendre la place de la motivation dans le processus de l'apprentissage, je me rapporte au schéma sur les tâches de l'enseignant et de l'apprenant de Viau, 1999, se trouvant en page 11 de son ouvrage.

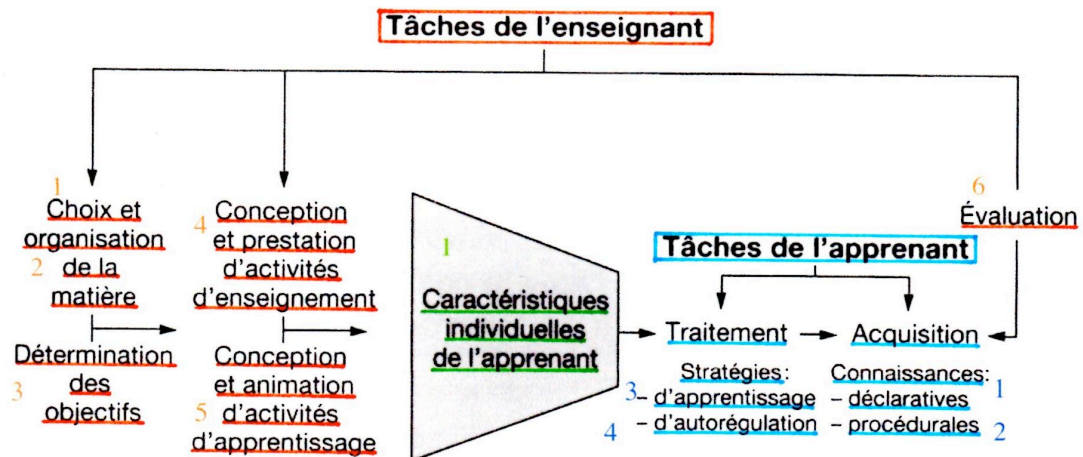


Figure 1 : Les tâches de l'enseignant et de l'apprenant

Selon Viau (1999), l'enseignant a des 6 tâches :

1. L'enseignant choisit la matière qu'il enseigne à ses élèves.
2. Il organise la matière pour qu'elle soit plus facile à apprendre.
3. Il se fixe des objectifs pédagogiques que les élèves doivent atteindre.
4. Il conçoit les activités d'enseignement. Son rôle est de communiquer la matière à l'élève.
5. Il conçoit les activités d'apprentissage. C'est l'élève qui a le rôle principal, car il doit acquérir des connaissances déclaratives ou procédurales pour faire les exercices que l'enseignant lui demande.
6. Pour finir, il évalue les connaissances des élèves.

L'apprenant a 4 tâches :

1. En milieu scolaire, sa tâche principale est d'acquérir des connaissances, qui peuvent être déclaratives. Elles correspondent aux connaissances théoriques (par exemple : acquérir des concepts, des lois, des règles,...). Elles n'agissent pas sur l'environnement, mais permettent de le comprendre et de l'expliquer.
2. L'élève acquiert aussi des connaissances procédurales. Elles correspondent aux habilités ou au savoir-faire (par exemple : apprendre à lire, à calculer, à écrire un texte,...). Elles permettent à l'élève d'agir sur l'environnement.
3. Pour acquérir les connaissances procédurales et déclaratives, l'élève utilise des stratégies d'apprentissage (par exemple : généraliser, discriminer, organiser en séquences de procédures, élaborer, regrouper les connaissances pour qu'elles deviennent des automatismes,...).
4. L'élève utilise trois types de stratégies d'autorégulation pour traiter l'information et gérer le processus d'apprentissage : les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion et les stratégies de motivation.

Les caractéristiques individuelles (1) telles que l'intelligence, les connaissances antérieures, les styles cognitifs et les styles d'apprentissage, les émotions, l'anxiété et la motivation permettent de comprendre pourquoi les acquisitions des connaissances diffèrent d'un élève à l'autre.

Viau (1999) classe la motivation parmi les caractéristiques individuelles de l'apprenant. Elle a donc une place importante dans l'apprentissage en contexte scolaire. Elle se définit comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1999, p.32).

La motivation a une place essentielle dans l'acte d'apprendre et est une caractéristique individuelle de chaque élève. Dans le chapitre suivant, je m'intéresse à l'apprenance, notion en lien avec le sens que donne les élèves à leurs apprentissages.

3.2 L'apprenance

Une de mes questions de base est : « comment rendre les apprentissages accessibles pour les élèves en difficultés scolaires ? Le concept de l'apprenance, développée par Carré (2005) apporte un éclairage théorique qui me paraît pertinent. « Le savoir ou le savoir-faire ne se déverse pas. Vous ne retenez pas ce qu'on vous a enseigné, mais ce que vous avez appris. » (Albertini, 1992, cité par Carré, 2005, pp 91-92)

La formation est perçue comme pouvant entraîner la performance, par simple transmission de savoirs, grâce à un formateur. Or, comme Carré (2005) l'a écrit, la formation vue comme telle fait omission de trois conditions :

- pour être utile, la formation doit permettre des apprentissages. Or il n'est pas prouvé, loin s'en faut, que tout acte de formation entraîne des effets d'apprentissage, et encore moins ceux-là mêmes prévus par le formateur ou l'organisateur ;
- pour se transformer en compétence, l'apprentissage *in vitro* doit pouvoir être mis à l'épreuve du réel, dans la situation de travail. Or on sait aujourd'hui que dans de multiples domaines (langues, management, pédagogie, par exemple), des savoirs réputés « acquis » en salle ne pourront jamais être exploités *in vivo*, par manque de pertinence, de réalisme ou d'opportunités favorables ;
- toute compétence ne se transforme pas nécessairement en performance au niveau d'organisation souhaité. D'autres circonstances, d'autres médiations sont nécessaires à cette transaction. (pp 92-93)

Carré (2005) écrit que l'apprenance est : « de l'ordre de l'«être» plus que de l'avoir : on *a* des connaissances, mais on *est* en apprenance. » Il explique que les activités d'apprentissages sont régies par des facteurs cognitifs, affectifs et conatifs.

Sur le plan cognitif, l'apprenance indique que l'individu a des représentations de l'apprendre propices et positives pour développer des modes efficaces de traitement de l'information (attention, concentration, stratégies cognitives, métacognition...). Sur le plan affectif, l'apprenance suppose que le sujet a envie d'apprendre sur un mode émotionnel positif. Les affects sont donc liés au désir et au plaisir d'apprendre. Sur le plan conatif, l'apprenance indique que l'individu est proactif et a une intention d'apprendre ; cela touche à la motivation en lien avec les apprentissages. « En véhiculant l'image d'un rapport au savoir à la fois cognitif, affectif et conatif, l'apprenance insiste sur la part irréductiblement singulière de la motivation à apprendre, du plaisir de savoir, de la mobilisation personnelle et cognitive dans la formation. » (p. 113)

Le continuum va de l'autonomie de l'élève à la dépendance vis-à-vis du formateur. Il est prouvé que les élèves apprennent mieux en autoformation qu'en tutorat ou en classe. Pour apprendre, l'élève est actif et l'enseignant moins imposant ! Les représentations préalables du contenu et la métacognition sont essentiels dans l'acte d'apprendre. L'enseignant a pour but de favoriser les conditions d'apprentissage.

L'apprenance a sa place à l'école. Les individus sont confrontés à la nécessité quotidienne d'avoir des ouvertures pour apprendre. Cela rejoint le point de vue de Pain (1990) qui parle de formation informelle. Le développement d'une posture d'apprenance répond à la demande de notre société. L'apprenance est donc « un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, *dans toutes les situations* formelles ou informelles, [...] » (p.177)

L'apprenance est une attitude positive face aux apprentissages. A présent, je souhaite faire une halte sur l'acte d'apprendre qui se produit dans des situations formelles ou informelles.

3.3 Formel et informel

Le système scolaire est organisé sur le formel. Les situations d'apprentissage sont formalisées. Comme l'écrit Pain (1990),

les règles de fonctionnement du système scolaire délimitent assez clairement le rôle de celui qui apprend. Il s'agit d'accéder au monde des connaissances organisées et structurées, par le moyen d'une démarche précisée à l'avance. Il y a des intermédiaires, l'enseignant, et des livres qui suivent les programmes établis généralement selon la logique propre aux connaissances que l'on veut faire acquérir. L'individu est condamné d'avance à une situation de dépendance car il est censé ne rien connaître. (pp. 171-172)

A partir de ce constat, Pain (1990) suggère de changer le rôle de l'enseignant pour permettre de passer à une organisation du système scolaire moins formelle.

Pour que l'école se centre sur l'élève et sur son insertion future dans la société, il semble nécessaire que la mission du professeur soit moins de "faire cours" que d'assurer que chaque élève soit en mesure de suivre l'enseignement qui lui est prodigué. (p. 31)

Pain, (1990) écrit que dans l'éducation informelle,

la définition de l'élève sort du carcan administratif pour s'identifier à une action concrète d'interrogation et de dialogue que n'importe quel individu peut entamer à partir de sa vie quotidienne pour aller jusqu'aux programmes formalisés d'enseignement. Il devient alors un "apprenant" dans le sens fort du terme. Devenir "apprenant" par son effort est une expression de la priorité de l'individu dans cette forme d'éducation. (p. 175)

3.4 Résumé du cadre théorique

Le tableau ci-dessous permet de visualiser les concepts développés dans le cadre théorique.

Tableau 3 : Les points essentiels du cadre théorique

La motivation	<p>Dans le contexte scolaire, la dynamique motivationnelle a une place primordiale dans l'apprentissage. C'est une caractéristique individuelle de l'élève que l'enseignant doit prendre en compte dans son enseignement.</p> <p>Deux théories motivationnelles sont essentielles pour comprendre la motivation scolaire. La théorie attributionnelle met en évidence les causes explicatives d'une réussite ou d'un échec. La résignation apprise est la réponse de l'élève quand il pense que son comportement n'a aucun impact sur ses résultats.</p>
L'apprenance	<p>Carré (2005) rappelle que l'apprenance donne du sens aux apprentissages. Le formateur ne peut forcer à apprendre. On peut concevoir « former » un autre que soi, mais il est impensable de faire apprendre l'autre malgré lui. La formation d'autrui se stoppe aux portes de l'apprenance. Sur le continuum de l'autonomie, c'est le passage du formé à l'apprenant.</p>
Formel et informel	<p>Dans les situations d'apprentissage, le formel a une grande place, car les élèves sont dépendants de l'enseignant et du programme.</p> <p>Cependant, Pain (1990) fait remarquer que dans la réalité scolaire, les apprentissages informels ne sont pas considérés et reconnus comme tels.</p> <p>« [...] l'informel, où le processus est axé sur l'individu, sans programmes définis ni moyen d'évaluation formalisés, apparaît encore excentrique par rapport à une tradition qui veut que pour apprendre il faille d'abord un chemin tracé et un maître pour guider. » (p. 226)</p> <p>Reconnaître un rôle actif à celui qui apprend, c'est permettre à l'élève de devenir apprenant.</p>

3.5 Problématique

Mon processus didactique actuel amène l'élève à un rôle de « formé » plutôt que d'« apprenant ». Par exemple, l'apprentissage in vitro d'une règle orthographique à travers un fascicule ne permet pas à chaque élève de mobiliser cette règle dans une de ses productions écrites : la règle étant cependant comprise et correctement appliquée dans le fascicule !

Je trouve pertinent de percevoir l'acte d'apprendre dans les dimensions cognitives, affectives et conatives. Idéalement, l'apprenance développe chez les élèves la motivation, l'autonomie face aux apprentissages et le désir d'apprendre toute leur vie. Je ne sais dans quelle mesure cela prend sens pour ces jeunes en difficultés scolaires. Cependant, il me paraît pertinent de souligner qu'un tel concept donne de l'espoir. Oui, ils sont en difficultés dans la situation scolaire, mais s'ils le désirent, ils pourront apprendre tout au long de leur vie. Tout n'est pas figé ; il existe une variété de formations possibles dont certaines leur conviendront peut-être mieux que la formation scolaire.

Pour apprendre, il n'est jamais superflu de comprendre le *sens* de ce qu'on apprend. Pour cela, il ne suffit pas que le savoir soit intelligible, assimilable. Il faut qu'il soit relié à d'autres *activités humaines*, que l'on comprenne pourquoi il a été développé, transmis, pourquoi il est bon de se l'approprier. (Perrenoud, 1997, p.67)

Comme développé précédemment, jusqu'à l'écriture de ce mémoire, je ne laissais que peu de temps à mes élèves pour réfléchir sur ce qu'ils avaient appris. Les objectifs d'apprentissage restaient donc certainement en partie opaques pour eux. Je ne prenais pas en compte leur motivation dans le processus de l'apprentissage. Même avec la pédagogie individualisée, les élèves pouvaient se montrer passifs et peu motivés dans leurs apprentissages ; ils n'étaient donc pas dans une dynamique d'apprenance. « On a souligné que nul ne peut apprendre à la place de l'enfant ou de l'adolescent, mais que personne n'apprend seul. » (Perrenoud, 1997, p.45). Ma problématique va tendre à dépasser cette représentation pour donner davantage de sens aux apprentissages.

Je sais où je mène mes élèves avec le plan, mais les objectifs ne sont pas toujours clairement explicités aux élèves. Ils travaillent sur des fiches, sur l'ordinateur ou lisent mais au fond à quoi cela sert-il de faire ces activités s'ils n'en voient pas le sens. Perrenoud (1997) écrit que :

L'envie de relever le défi est une affaire de *sens*. Or, le sens est la chose la plus subtile et la plus fugace du monde. Il ne nous suffit pas qu'une activité soit utile, intéressante, appréciée, amusante ou flatteuse, pour que nous nous y investissions. Il faut encore que nous y trouvions notre compte, [...]. (p. 48)

Ma question de recherche est la suivante : **le passage de l'élève à l'apprenant est-il envisageable en classe de formation spéciale ?**

J'émet l'hypothèse que mon changement de regard sur ma relation aux savoirs et aux élèves peut conduire à ce passage. Et ainsi de garantir un voyage plus motivant et plus participatif pour les passagers du train. Pour la conductrice, il devient plus facile de se repérer, car le brouillard s'estompe. Elle peut mettre davantage d'énergie au niveau du confort des passagers.



4 Méthodologie

4.1 Fondements méthodologiques

J'ai fait le constat que, jusqu'à présent, dans mon enseignement, les élèves n'avaient pas de moment pour réfléchir sur leurs apprentissages. Ce travail a une logique d'exploration ; mon but de recherche permet d'explorer et de faire évoluer ma pratique. « [...] une partie des élèves en échec résistent aux apprentissages scolaires parce qu'ils n'en voient pas le sens. » (Perrenoud, 1997, p.54). Or, donner du sens aux apprentissages permet le réinvestissement des acquis. Il est de mon devoir de permettre aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages. Sur le plan méthodologique, j'instaure un moment de réflexion sur leurs apprentissages, ainsi qu'un temps de discussion qui permet aux élèves d'agir et de réagir sur les contenus et sur l'organisation de la classe. Pour ma part, j'utilise l'observation participante et je récolte les données de ces différents moments : il s'agit d'une recherche qualitative. Mon implication et mon regard colorent le processus de cette "*recherche action*" : la subjectivité fait partie de ce mémoire. Mon but est de partir de mes observations pour tendre à une généralisation de ce que j'ai observé sur quelques cas particuliers.

4.2 Nature du corpus

Les données sont recueillies quotidiennement dans les cahiers d'apprenance, dans l'atelier d'apprenance, ainsi que dans mon journal de bord.

4.2.1 Le cahier d'apprenance

Les élèves écrivent chaque jour dans leur cahier d'apprenance à propos d'une situation d'apprentissage donnée au niveau :

- **cognitif**

Carré (2005) écrit que le plan cognitif correspond à « l'ensemble des représentations, des prénotions, des conceptions, des évaluations et des jugements « froids », préalables à l'acte d'apprendre, [...]. » (p.109)

Dans le cahier d'apprenance, les élèves écrivent ce qu'ils savent et ont appris dans la situation d'apprentissage.

- **affectif**

Carré (2005) écrit que dans le plan affectif, « les dispositions à apprendre (ou à ne pas le faire) se construisent à partir des affects, des sentiments, des émotions ressenties au contact du savoir, de l'enseignant, du formateur. Nous sommes ici au plus près des notions de souffrance et de plaisir dans le travail et la formation, [...] » (p.109)

Dans le cahier d'apprenance, les élèves écrivent l'émotion liée à la situation d'apprentissage. S'ils le désirent, ils peuvent utiliser un imagier des émotions.

- **conatif**

Carré (2005) écrit que le plan conatif concerne « les dispositions à s'engager dans l'action et sont régies par les instances de "choix et d'orientation des conduites". Nous sommes ici dans le registre des motivations. » (p.109)

Dans le cahier d'apprenance, l'élève colore sa motivation liée à la situation d'apprentissage dans le système de couleur suivant :

- **bleu** : excellent ;
- **vert** : très bien ;
- **jaune** : bien ;
- **orange** : satisfaisant ;
- **rouge** : insatisfaisant.

4.2.2 L'atelier d'apprenance

Dans l'atelier d'apprenance, les élèves ont une discussion collective d'environ dix minutes, à partir des notes prises dans leur cahier d'apprenance. Le but est qu'ils puissent partager leurs expériences personnelles et échanger sur le sens qu'ils donnent à leurs apprentissages. La discussion est libre ; personne n'est obligé de prendre la parole. Cet atelier quotidien permet d'avoir une réflexion sur le savoir. J'enregistre avec un dictaphone ces moments d'échange que je retranscris pour pouvoir ensuite les analyser.

4.2.3 Le journal de bord

Dans le journal de bord, j'écris mes impressions, mes observations et les thèmes qui se dégagent du cahier, ainsi que de l'atelier d'apprenance.

4.3 Le protocole de recherche

Dans le cadre du mémoire, le recueil de données se fait sur deux mois : du 2 décembre 2013 au 4 février 2014. Chaque jour, les élèves écrivent dans leur cahier d'apprenance sur un sujet d'apprentissage que je leur propose. Ensuite, l'atelier d'apprenance permet de réagir, par exemple sur les contenus ou sur le savoir. J'écris mes observations et prends des notes sur mes impressions dans le journal de bord. C'est un dispositif expérimental. Cette manière de procéder continue au-delà des deux mois de recueil de données. Les parents des huit élèves ont signé l'autorisation de filmer leur enfant.

4.4 Les procédés de traitement des données

Les données sont retranscrites. Je surligne les données qui me semblent pertinentes dans la compréhension de la problématique. Elles sont ensuite assemblées par tendances ; il s'agit d'une analyse thématique.

5 Analyses

L'analyse des données a pour but de donner une vision globale de cette recherche. Je tire des extraits significatifs et des faits marquants qui se sont déroulés en classe pendant huit semaines. Il s'agit de tendances ; je ne peux tout analyser. Les propos des élèves retranscrits sont exprimés dans un français parlé ou familier ; la tournure des phrases n'a pas été modifiée.

5.1 Le cahier d'apprenance au niveau cognitif

Le tableau suivant présente l'évolution des réflexions écrites dans le cahier d'apprenance de deux élèves sur ce qu'ils ont appris dans une situation d'apprentissage au niveau cognitif.

Tableau 4 : Comparaison des réflexions dans le cahier d'apprenance

Date	Elève A. ⁶	Elève E.
2 décembre 2013	Rien	Rien
3 décembre 2013	Rien	Rien
9 décembre 2013	Rien	Rien
10 décembre 2013	Rien	J'ai bien aimé aujourd'hui.
17 décembre 2013	Rien	J'ai appris comment enregistrer les bruitages.
6 janvier 2014	J'ai appris à corriger les phrases.	Rien
6 janvier 2014	J'ai mis un mètre sur le tableau noir et j'ai rajouté un mètre.	J'ai appris à voir la règle dans ma tête.
7 janvier 2014	ABSENT	J'ai appris que j'ai fait des fautes et je peux m'en souvenir, pour la dictée de vendredi.
7 janvier 2014	Quand je suis énervé, je travaille mieux.	Je peux finir les trucs et ça fait du bien.
13 janvier 2014	Articuler	J'ai appris que l'on disait pas « on a », mais « on_a » et aussi « on était », on dit « on_était ».
14 janvier 2014	Je dois finir le plan, sinon, je ne me sens pas bien.	J'ai appris que je pouvais réussir les soustractions. Et j'ai réussi.
20 janvier 2014	ABSENT	A lire fort et à articuler.
21 janvier 2014	A perdre.	J'ai appris à gagner.
27 janvier 2014	J'ai appris à mieux travailler.	J'ai appris à faire 357-22 et j'ai réussi.
3 février 2014	ABSENT	J'ai appris à lire.
4 février 2014	ABSENT	Je regarde la classe et je réfléchis.

Je me suis aperçue qu'au fil des semaines, A. et E. écrivaient de plus en plus dans leur cahier d'apprenance.

⁶ Dans l'analyse des données, les élèves sont appelés par l'initiale de leur prénom. Quant à moi, je suis représentée par mes initiales : NT

5.2 L'atelier d'apprenance

Le tableau qui suit présente l'évolution des commentaires entre ceux écrits dans le cahier et ceux développés dans l'atelier d'apprenance. J'ai constaté que l'atelier permettait d'approfondir les réflexions du cahier d'apprenance.

Tableau 5 : Evolution des réflexions du cahier à l'atelier d'apprenance

Elève	Cahier d'apprenance	Atelier d'apprenance
E	J'ai appris à voir la règle dans ma tête.	E : J'ai mis dans la tête la règle d'un mètre. J'ai regardé combien (de fois) je peux la mettre sur le tableau. Je pense que je peux mettre deux règles, alors je pense que le tableau mesure deux mètres.
A	J'ai mis un mètre sur le tableau noir et j'en ai rajouté un mètre.	A : Quand on écoute comme cela, on dirait que c'est lent. Mais en fait dans la tête ça va vite. NT : Ouais. Tu as raison. Ce qui m'intéresse c'est d'essayer de savoir ce qu'il se passe dans vos têtes. Tu veux essayer d'expliquer ce qu'il se passe dans ta tête ? A : Par exemple, si j'estime la porte. Je la regarde. Je me dis par exemple, la personne la plus grande du monde, il fait 2,10m. Je dois lui couper la tête pour qu'il passe. La porte est à deux mètres. C'est comme ça que j'ai fait. NT : Toi, tu vois plutôt un personnage ? Une très grande personne ? A : Ouais. Parfois, je me fais aussi des règles d'un mètre dans ma tête.
N	J'ai appris à dessiner.	N : [...] Je n'ai pas aimé quand j'ai fait de la peinture : les couleurs se mélangeaient. NT : As-tu appris quelque chose de tout cela ? N : Il y avait déjà le soleil en peinture. Je devais faire un peu le ciel, vers le soleil. Après, ça allait dedans. Après, ça se mélangeait. Ça ne fait pas de belles couleurs. NT : Est-ce que tu aurais pu faire différemment ? N : Mmmmm. N : Toi, A. ? A : Moi, j'aurais fait au crayon. B : Moi, j'aurais déjà fait toute la feuille, d'abord les arbres, tout ça. Après le ciel en bleu. Et j'aurais fait un soleil sur une autre feuille et je l'aurais collé sur la feuille. [...] N : D'abord, on fait le ciel. On attend que ça sèche. Après on repeint le ciel.
M	J'ai appris les accords.	NT : Et toi, M ? M : J'ai appris les accords. NT : Tu peux expliquer ? M : Je mets un « e » quand c'est féminin. Et un « s » quand c'est pluriel. NT : Comment tu sais si c'est féminin ? M : Je trouve le mot. Je me dis s'il est féminin ou masculin. Et après s'il est pluriel ou singulier. Et après je mets le « s » ou le « e ».

5.3 Les stratégies

Nous avons eu des discussions sur les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation.

- B : [...] La phrase du jour m'**aide à me souvenir des mots.**
NT : Tu vas te souvenir par exemple de quoi vendredi ?
B : Des mots que j'ai écrits faux. Par exemple me souvenir qu'il n'y a pas de « e » à « menti » ?
NT : C'est écrit dans ta tête ?
B : **Je vois dans ma tête les mots qui défilent.**
NT : Toi, tu vois les mots ?
B : Ouais. Je ne peux pas entendre.

Quelques réflexions écrites dans le cahier d'apprenance des élèves :

- Rn : J'ai appris comment ça s'écrivait certains mots.
R : Le mot dire. Dire, ça ne s'écrit pas sans « e ».
E : **J'ai appris que j'ai fait des fautes et je peux m'en souvenir pour la dictée de vendredi.**

Ainsi que quelques paroles lors de l'atelier d'apprenance :

- NT : Comment tu fais pour l'apprendre ?
P : **Des fois je lis la phrase et je ferme les yeux et je la répète dans ma tête.**
NT : Tu la mets comment dans ta tête ?
P : Je la dis plein de fois. Je la regarde. Je la dis dans ma tête.
NT : Tu l'épelles ? Tu dis les mots ou les lettres dans ta tête ?
P : **Je dis les lettres des mots.**
- NT : Tu arrives à expliquer ce que tu as appris ?
B : La feuille pour transformer. J'ai appris comment mettre les chiffres dans le tableau.
NT : A quoi cela te sert ?
B : C'est pour savoir. Savoir combien il y a de mètres et de centimètres et de millimètres.
R : Oui. J'ai aussi appris avec les mètres et les centimètres, avec le tableau. **J'ai travaillé avec B. C'était bien.**
B : Ouais.
- E : Je regarde la classe et je réfléchis.
NT : **Comment tu fais pour réfléchir ?**
E : **Je repense à ce qu'il y avait sur la table.**
NT : Donc en premier tu regardes la classe et tu écris les mots. Et s'il te manque des mots tu t'imagines comment était la table ? C'est comme cela que tu fais ?
E : Ouais.
NT : Tu arrives à te souvenir de tous les mots ?
E : Non.
NT : Tu as encore d'autres stratégies pour essayer de te souvenir de tous les mots ?
E : Pas pour l'instant.
P : **Je regarde la classe et je m'imagine les choses que les gens ont mises.**
[...]
R : Je regarde autour de la classe. **Je me rappelle de la table et de ce qu'il y avait au milieu. Je me l'imagine.** Et quand vous rangiez dans le sac, vous disiez ça c'est un livre, ça c'est un cahier.
B : Pour le jeu de Kim, **je me souviens des mots que j'ai écrits.** Ça m'arrive de regarder la classe.
NT : Des mots que tu avais écrits ?
B : Oui, les mots que j'avais écrits la fois d'avant.
NT : J'utilise une autre stratégie que vous n'avez pas expliquée. Je ne sais pas si quelqu'un utilise aussi la stratégie. Je sais qu'il y a des objets en lien avec l'artistique : un pot, il y a le pinceau, la gouache, le crayon. Et tous ces mots, je les écris ensemble.

P : Comme une famille.
 NT : Exactement. La famille de la peinture. Pour la peinture, il me faut de la gouache, un pinceau, un pot d'eau.
 B : Une feuille.
 NT : Oui, une feuille. Et tous ces mots je les écris ensemble. Et après, je mets le livre avec le... ?
 P : Le marque-page.
 NT : Oui le marque-page. Je trouve que ces deux objets vont bien ensemble. Si j'écris « livre », je penserai aussi au « marque-page ». Est-ce que d'autres personnes ont assemblé les mots dans leur tête ?
 [...]
 NT : Est-ce qu'il y a des mots que vous pourriez mettre ensemble ?
 P : La boîte de crayon avec le crayon et la trousse.
 R : Le multicube et le mikado. C'est des jeux.
 NT : Ouais. C'est la famille des jeux.
 R : **En fait, vous faites des familles.**
 NT : Ouais je crée des familles dans ma tête.
 E : Et ça vous fait trouver les 20 mots ?
 NT : Souvent. Mais il y a des mots que je n'ai pas mis dans des familles. Alors je les oublie. J'essaie de me rappeler des mots que j'ai de la peine à me souvenir, comme l'aimant ou le xylophone.

J'ai pu observer que certains élèves savent comment ils réfléchissent, alors que pour d'autres leur « réflexion » est plus difficile à mettre en mots.

5.4 Les apprentissages scolaires

Lors de l'atelier d'apprenance, nous avons eu des discussions sur les objectifs d'apprentissage.

NT : **On est dans un escalier.** (Je dessine un escalier au tableau noir.) Tu veux devenir avocat. Tu es sur cette marche. Avocat se trouve tout en haut. Maintenant, il faut réfléchir à la marche supérieure. **Que peux-tu apprendre de plus pour monter d'une marche ?** Qu'est-ce que tu pourrais faire un petit peu mieux pour arriver à la marche du dessus ? [...] Vous avez le droit d'avoir des rêves. Mais qu'est-ce que vous pouvez faire maintenant, ici, pour pouvoir monter d'une marche ? **Savez-vous où vous vous situez dans l'escalier ?** Vous êtes au clair ?

Plusieurs : **Moi pas.** Moi pas.

NT : Peut-être que ce que je peux faire, c'est rassembler tous les objectifs. Et vous montrer tout ce que vous savez et tout ce que vous pouvez encore apprendre. Comme cela, ça vous permet de savoir où vous en êtes dans l'escalier.

B : Maîtresse, vous pouvez me montrer où je suis dans l'escalier ?

NT : Là, je ne peux pas. C'était un exemple. Le but est que vous puissiez aller de l'avant. Mais peut-être que pour vous, maintenant, ce n'est pas clair où vous en êtes.

B : **Pour moi, ça serait plus facile si je savais où j'en suis.**
 [...]

B : Peut-être que ça va beaucoup m'aider de savoir où je suis. Et ça va me donner plus de force pour arriver. Et aussi plus d'espoir pour monter plus haut. Parce que comme ça, je pense que je suis en terminale et que ça sert à rien de travailler parce que je ne vais pas monter. Si je sais à peu près où je suis dans l'escalier pour arriver où je veux aller, pour moi ça va être plus facile.

J'ai pu observer que la plupart des élèves ont besoin de savoir où ils se situent dans leurs apprentissages.

5.5 Formel et informel

Dans la première et la seconde situation, les élèves pensent qu'ils n'apprennent rien quand ils font des activités telles que la réalisation d'un film d'animation ou un jeu de société. Dans la troisième situation, j'ai pu observer que les activités proposées en classe sont discutées avec des élèves d'une autre classe pendant la récréation. Les discussions ont lieu au-delà de la classe et prennent aussi source en dehors, dans des moments informels.

Situation 1

NT : Est-ce que tu as l'impression d'avoir appris quelque chose aujourd'hui ? Tu dis que tu as apprécié, mais cela ne veut pas forcément dire que tu as appris quelque chose ?

B : Heu... Je n'ai rien appris.

NT : Il me semble avoir lu dans vos cahiers d'apprenance les mêmes commentaires que B. Qui a écrit comme B. ? **Qui a l'impression de n'avoir rien appris aujourd'hui ?**

E : **Ouais**

R : Ouais.

P : Ouais

Rn : Ouais

NT : Qu'est-ce que ça veut dire apprendre pour vous, en fait ? Qu'est-ce qu'il vous faut pour apprendre ? Aujourd'hui, vous dites que vous n'avez rien appris, qu'est-ce qu'il aurait fallu faire pour apprendre aujourd'hui ?

[...]

E : On n'a pas l'impression que l'on travaille, et tout ça. Mais on travaille (en parlant du film d'animation)

NT : Qu'as-tu travaillé, qu'as-tu appris aujourd'hui ?

E : Bin... (silence)

NT : Qui pense quoi ?

[...]

E : En fait, on a l'impression que l'on ne travaille pas. Mais en fait, on travaille.

[...]

B : Ce n'est pas des maths. Ce n'est pas que ce n'est pas difficile. On parle et tout.

Situation 2

NT : Donc, on peut apprendre par les jeux ?

B : **Non.**

A : Oui. On peut faire des jeux de lecture, on peut faire des jeux de rapidité.

Rn : On a appris l'orthographe dans ce jeu. On écrit des mots. On fait du vocabulaire.

R : Quand on joue, **on ne fait pas des maths ou du français.**

Rn : On a écrit. On a fait du français.

R : Ouais. Dans l'unanimo il y a du français.

P : Le speed. On doit réfléchir. Aller vite. Pour mettre les trois cartes.

R : C'est vrai.

Situation 3

NT : Tu as eu des échos positifs, alors ?

R : Mmm.

NT : De qui ?

R : Des autres. De la classe de Madame X. Et aussi de la classe de Madame Y. Il y a C et D qui ont dit que c'était bien.

B : Ouais. Il y a aussi, F, G, H et I. Ils ont dit que c'était bien.

J'ai remarqué que dans la classe, le formel prend une grande place.

5.6 La motivation

La motivation d'accomplissement

Si un élève se sent en situation d'échec ; il aura donc un comportement d'évitement de l'activité.

E : **Tu ne peux pas progresser dans cette classe. Car l'année prochaine, tu seras en terminale.**

A : Ça veut dire que quand tu es en terminale, tu ne peux pas travailler ?

E : Mais non. Je dis que tu ne peux pas aller en préprof ou en matu.

La résignation apprise

Dans certaines situations scolaires, les élèves ont l'impression de ne pas avoir d'impact sur leurs résultats.

A : J'ai rien appris aujourd'hui. Je suis triste.

NT : Pourquoi ?

A : Parce que je me suis énervé avec la pâte à modeler.

NT : Pourtant, après, tu as réussi à faire des choses bien... Tu as fait quoi après ?

A : Après, j'ai fait de la peinture.

NT : Pour toi, ça...

A : Non, c'est pas ça. **C'est que je ne prendrai pas la pâte à modeler. Maintenant, je déteste la pâte à modeler.**

NT : E, est-ce possible de venir à l'école et de s'occuper tout le temps ?

E : **Oui c'est possible.**

Plusieurs : Non.

E : **Comme ça, on n'a pas de problème.**

NT : C'est le point de vue de E. Que pensez-vous du point de vue de E ?

P : Il est faux. Il faut quand même apprendre les choses pour avoir un bon métier.

R : Je ne suis pas d'accord avec lui. L'école, ça ne sert pas qu'à jouer. Tu peux jouer et jouer, mais il peut déjà jouer chez lui.

La théorie attributionnelle de la motivation

Plusieurs élèves ont parlé des indicateurs tels que la difficulté de l'activité, l'humeur, l'aide d'autrui pour expliquer un échec ou une réussite dans l'atelier d'apprenance.

Tableau 6 : Indicateurs de la motivation

difficulté de l'activité	N : Pour moi, le plan, si je me dis que c'est trop dur, des fois je ne fais rien. Mais quand je travaille, ça devient plus facile. Quand c'est trop dur pour moi, je ne travaille pas. Quand je me dis que je dois travailler, ça devient plus facile. Mais, moi le plus dur, c'est plutôt les soustractions. Les mesures, c'est le plus facile pour moi.
humeur	B : [...] Et émotion, je suis épuisé. Je suis allé vite, avant. NT : Tu n'es pas très motivé ? B : Parce que j'étais épuisé.

	<p>B : Je trouve que j'ai bien travaillé aujourd'hui. Je suis content.</p> <p>P : Si je finis, je suis content. Si je ne finis pas tout, je suis quand même content parce que j'ai bien travaillé.</p> <p>A : Quand je suis énervé, je travaille mieux.</p>
aide d'autrui	<p>R : Oui. J'ai aussi appris avec les mètres et les centimètres, avec le tableau. J'ai travaillé avec B. C'était bien de travailler par deux.</p> <p>B : Ouais. On a bien travaillé.</p>

Le type d'implication

Les élèves peuvent attribuer une réussite ou un échec à leurs compétences ou à leurs efforts.

NT : Et ta motivation ?

R : J'ai mis jaune.

NT : Et maintenant, **tu es encore démoralisé ?**

R : Ouais.

NT : Pourquoi ?

R : Je sais pas. **Parce que je n'ai pas pu finir le plan.**

J'ai fait la constatation que si un élève a l'impression d'avoir fourni un grand effort, il se sent démoralisé s'il n'atteint pas son objectif.

L'auto-efficacité

Les élèves font référence à l'influence sociale pour se sentir efficaces.

B : Je n'ai rien appris. Sauf les avis que les autres ont sur moi étaient positifs et que j'ai bien fait mon boulot. Je suis confiant et couleur bleu.

NT : Parce que les autres t'ont donné un avis positif, tu étais content de ton boulot ? Ou tu étais déjà content de ton boulot avant que les autres te le disent ?

B : Les deux. **J'aime bien quand les autres sont contents de moi.**

NT : C'est quoi la motivation pour toi ?

N : **La motivation, c'est quand les gens t'encouragent, ça te motive pour continuer.** C'est quand les gens te disent des bonnes choses. Tu sais au fond de toi que tu y arrives. Quand tu sais au fond de toi que tu arrives, ça te motive.

NT : Tu as besoin de savoir où tu es dans l'escalier.

B : Ouais. **Vous, vous savez bien quel niveau j'ai.**

NT : Le but est que tu saches où tu te situes dans les objectifs.

J'ai relevé que pour les élèves, les feed-back, l'avis des camarades et mon avis sont importants.

Le positionnement d'objectif

Les élèves ont besoin de connaître les objectifs clairs.

- E : **Mais vous pouvez dire où je suis dans les escaliers ?**
NT : Je vais prendre un moment pour regarder tous les objectifs. Et te montrer tout ce que tu es capable de faire et tout ce que tu peux encore faire. Ça t'irait comme ça ?
E : Mmm. Ok.
B : Moi aussi.
Plusieurs : Moi aussi.
R : **Moi, je me situe où en fait ?**
NT : On prendra le temps pour te montrer où tu es.

J'ai noté que les élèves ont besoin de connaître les objectifs scolaires qu'ils doivent atteindre.

La motivation intrinsèque et extrinsèque

Les élèves ont fait référence à la motivation intrinsèque et extrinsèque.

- NT : Est-ce que cette phrase vous est utile pour la dictée de vendredi ?
B : Oui.
NT : Pourquoi ?
B : **Pour ne pas avoir de fautes et pour avoir des bonnes notes.** La phrase du jour m'aide à me souvenir des mots.

R : Ce que j'ai appris, c'est qu'il ne faut pas traîner. Sinon **je dois finir le plan pendant que les autres font des choses bien. J'étais démoralisé.**
[...]
B : **Moi, même s'il me reste qu'une fiche, je suis quand même content.**
R : **Moi, il faut que je finisse tout le plan, comme ça je peux m'occuper.**

La motivation de l'individu en groupe

A plusieurs reprises, les élèves ont montré de l'intérêt à partager leur vécu, leur manière de faire dans l'atelier d'apprenance. Ils ont aussi parlé de leur expérience des travaux de groupe.

- B : Moi je peux dire ?
NT : Toi, B, t'as fait comment ?
[...]
A : Je peux dire quelque chose par rapport à ça ?
NT : Oui, volontiers, A.

B : On travaille ensemble. **On se donne les idées ensemble. C'est comme un peu s'occuper.**
[...]
M : **Moi, je trouve que c'est bien de travailler en groupe. On ne fait pas tout seul.**
N : **C'est mieux de travailler en groupe. On s'aide.**

6 Interprétations et discussion des résultats

6.1 La motivation en contexte scolaire de Viau (1999)

Le schéma de Viau, 1999, en page 32 de son livre, est pertinent pour l'interprétation des résultats. Je me suis basée sur sa théorie de la dynamique motivationnelle pour interpréter les données de mon analyse.

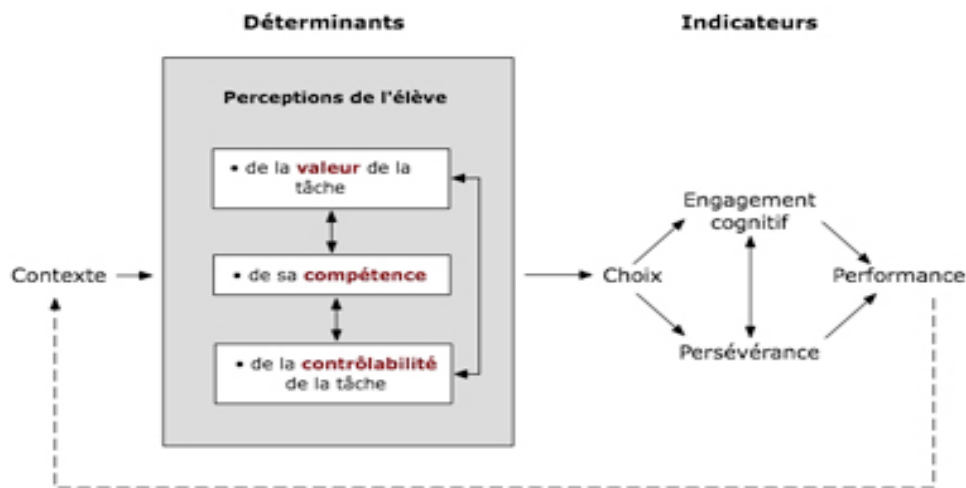


Figure 2 : Le modèle de la motivation scolaire de Viau (1999)

6.2 Effets sur les élèves

6.2.1 Le cahier d'apprenance au niveau cognitif

Comme le montrent les données ci-dessus, il y a eu une évolution dans le temps du cahier d'apprenance. Au début, A. et E. pensaient ne rien apprendre et au fur et à mesure de la démarche, ils ont davantage écrit leur mode de fonctionner dans les apprentissages. Grâce à l'outil du cahier d'apprenance, il y a une modification du regard des élèves sur leurs apprentissages. Ils écrivent à propos des objectifs scolaires, des stratégies, des attitudes face au travail. A. et E. évoluent dans leur engagement cognitif. A mon sens, le cahier d'apprenance permet à A. et E. de prendre conscience de leurs apprentissages et par conséquent de s'y impliquer. Même si d'une manière générale, les remarques des élèves sont brèves, je les trouve riches ; chacun a sa propre vision de ses apprentissages. Elles m'apportent une compréhension de leur réalité, de leurs perceptions et de leurs besoins.

6.2.2 L'atelier d'apprenance

Comme exposé précédemment⁷, la discussion permet d'avoir une réflexion au-delà de ce qui est écrit dans le cahier d'apprenance. Les élèves restent en général cohérents entre leurs propos et ce qu'ils écrivent dans leur cahier.

A mon sens, le cahier et l'atelier d'apprenance développent une réflexion sur les apprentissages. A ce propos, Viau (1999) note que :

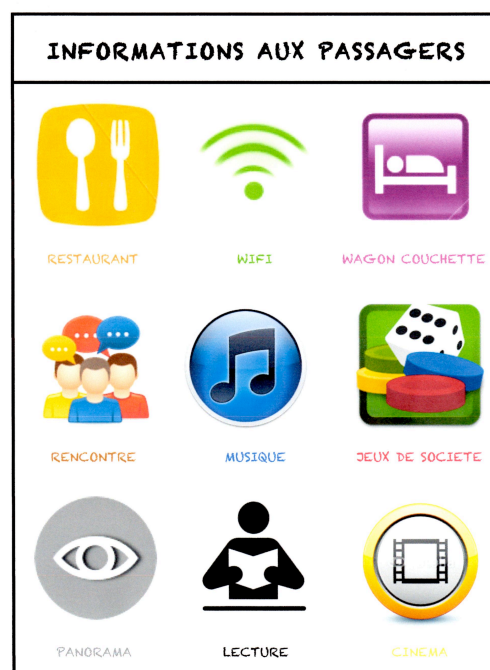
Les buts d'apprentissage sont ceux que l'on poursuit lorsqu'on accomplit une activité pour acquérir des connaissances. Un élève qui valorise une activité parce qu'elle lui permet de connaître davantage une matière ou d'acquérir certaines habiletés poursuit des buts d'apprentissage.

[...]

Les buts de performance sont ceux que l'on poursuit lorsqu'on veut réussir une activité pour que les autres nous estiment et nous reconnaissent ou encore pour obtenir une récompense, des félicitations, etc. (pp. 45-46)

Ces moments de réflexion permettent aux élèves de vivre leurs apprentissages : certains élèves font référence aux buts d'apprentissage (par exemple lorsqu'ils décrivent les connaissances procédurales pour expliquer la réussite d'une tâche), alors que d'autres pensent aux buts de performance (par exemple quand ils disent apprécier recevoir des feed-back ou ont une récompense après la réussite d'une tâche). L'apprentissage devient source de réflexion et de discussion. En collectif, les élèves participent en donnant leur avis. C'est par exemple en réfléchissant sur les connaissances procédurales ou en se situant dans les objectifs d'apprentissage, qu'ils contrôlent leur tâche. Ils modifient leur regard sur les tâches et sur leur image de soi parce que leurs perceptions évoluent. Ainsi, les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages en s'impliquant davantage.

Si je reprends ma métaphore, le cahier et l'atelier d'apprenance ont fait évoluer les élèves. Les passagers ont accès à diverses infrastructures. Ils peuvent ainsi se déplacer dans le train, s'occuper et échanger entre eux ce qui les rend davantage actifs.



6.2.3 Les stratégies et les réflexions sur les connaissances procédurales

Les élèves ont des réflexions sur les stratégies d'apprentissage. Viau (1999) écrit que « les stratégies d'apprentissage sont des moyens que les élèves peuvent utiliser pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne. » (p.78)

⁷ Se référer au point 5.2 L'atelier d'apprenance

Les élèves utilisent des stratégies de mémorisation (par exemple lors de l'apprentissage du vocabulaire ou du jeu de Kim) pour se rappeler des informations factuelles comme des mots, des dates, des règles... Viau (1999) explicite « ces stratégies sont dites de mémorisation, car l'élève tente de mémoriser des informations en se les répétant constamment » (p.78). Les stratégies que les élèves privilégient sont la relecture, dire à voix haute les termes ou les écrire plusieurs fois.

Les élèves font aussi référence à l'enseignement de connaissances procédurales. Ils expliquent comment ils réfléchissent pour trouver une réponse (par exemple : l'accord d'un adjectif, les conversions des unités de mesure,...). Décortiquer les connaissances en étapes me permet de voir où l'élève se trompe dans la procédure et d'adapter mon enseignement⁸ en fonction des besoins de chacun. Ainsi, ils sont mis en valeur : leur image de soi est positive, car ils contrôlent et réussissent la tâche. Ce qui a pour conséquence un changement de posture dans l'acte d'apprendre : le passage du formé à l'apprenant responsable de ses réussites.

L'atelier d'apprenance est pour moi essentiel dans la communication avec les élèves sur leurs apprentissages. Comme le montre la métaphore, le haut-parleur fait le lien entre la conductrice et les passagers. C'est un mode de communication utile pour accomplir à un voyage sécurisant qui permet de donner des feed-back et de développer favorablement l'image de soi.



6.2.4 Les apprentissages scolaires

Au travers l'atelier d'apprenance, les élèves montrent leur besoin de savoir où ils se situent dans les apprentissages et ont des questionnements sur leur avenir. Ils parlent de leurs préoccupations ; c'est-à-dire de leur avenir à l'école secondaire ou des métiers qu'ils pourront faire ou non. Les apprentissages prennent alors du sens : le but est d'apprendre pour réussir à l'école secondaire, pour faire un métier qui plait. Trois regards appuient mes observations et analyses :

Pour Vianin (2007) « “Donner du sens” consiste donc à indiquer la direction, le sens » (p.87).

Il est important de travailler le sens des objectifs, des savoirs et des activités. Perrenoud (1997) explique que la tâche de l'école est d'accentuer le travail « sur le sens et la part de la mise en relation entre ce que j'apprends et ce à quoi cela me prépare » (p.67)

Quant à Viau (1999), « la perception de la valeur d'une activité dépend [...] des buts qu'un élève se fixe. Un élève sans but est un élève qui peut difficilement valoriser une activité d'enseignement ou d'apprentissage. » (p.44) Comme vu précédemment, le cahier d'apprenance et l'atelier d'apprenance ont certainement permis de développer des buts d'apprentissage ou des buts de performance.

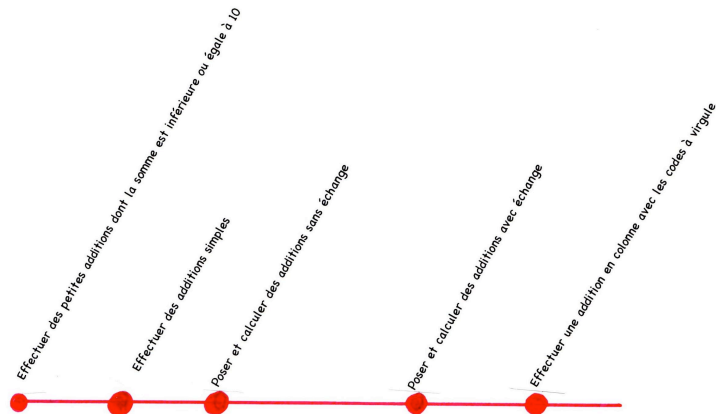
En contexte scolaire, le niveau de perspective future d'un élève influence sa perception de la valeur d'une activité. En effet, un élève dont les aspirations sont claires et dont les buts pour les réaliser sont bien étalés dans le temps est plus en mesure de percevoir la valeur d'une activité, même si celle-ci ne lui offre pas des récompenses immédiates. En revanche, un élève qui a une perspective future limitée et

⁸ Se référer au point 6.3.1.2 Adaptations pédagogiques

dont les buts sont confus ou peu structurés n'a pas de point de référence pour juger de la valeur d'une activité, surtout si celle-ci ne lui apporte pas de satisfaction immédiate. [...]

La perceptive future nous permet donc de comprendre qu'un élève qui n'a aucun but dans la vie est un élève qui vit dans le moment présent. Un tel élève ne peut qu'être à la recherche d'une satisfaction immédiate. Cette situation semble être le lot de plusieurs adolescents qui, n'ayant pas d'aspirations et de buts dans la vie, sont à la recherche d'activités enivrantes qui leur procurent des plaisirs immédiats. [...] Par rapport à de telles activités, les activités scolaires, qui demandent du travail, de la persévérance et un engagement cognitif sont très peu attirantes pour les élèves dépourvus de but. (p.48)

Connaître les apprentissages scolaires, c'est connaître la destination finale du train et le parcours pour y arriver.



6.2.5 Formel et informel

Comme explicité dans l'analyse des données, le formel a une place importante en classe. Pour les élèves, il y a apprentissage quand la finalité est un objectif scolaire comme par exemple "savoir faire une addition en colonne". Le jeu de société ou la réalisation d'un film d'animation ne sont pas perçus comme étant des activités d'apprentissage ; les élèves sont conscients de travailler et sont motivés, mais pour certains, il ne s'agit pas d'un moment d'apprentissage. Mon interprétation est que les élèves ont l'habitude de travailler par objectif scolaire (par exemple : "savoir accorder le verbe avec le sujet") ; il s'agit d'une situation formelle. Dans d'autres moments, les objectifs sont perçus uniquement comme la finalité : avoir un DVD d'un film d'animation réalisé en classe ou gagner à un jeu de société. En tant qu'enseignante, il est intéressant dans ces moments d'avoir une réflexion avec les élèves sur les connaissances procédurales pour entrevoir les apprentissages réalisés. Comme Viau (1999) le fait remarquer : « Une activité d'apprentissage doit permettre aux élèves d'interagir. Le fait de discuter avec des camarades, de leur expliquer sa façon d'aborder un problème, de s'entendre avec eux, de faire des compromis, etc., contribue nettement à améliorer la motivation d'un élève » (p.143).

D'une manière générale, il me semble que les élèves restent attachés à une vision négative et très formelle de l'apprentissage. Le cahier et l'atelier d'apprenance ont déclenché un processus : le changement de rapport aux savoirs. Cela prend du temps de déconstruire la vision négative de la classe de formation spéciale où « l'élève est dans la classe des nuls » ! Leur représentation doit évoluer. On peut apprendre ailleurs qu'à l'école : en regardant la télévision, en visitant un musée,... L'apprentissage dans les moments informels existe ! Toute cette réflexion et cette prise de conscience demande du temps.

6.2.6 La motivation

Une fois l'activité réalisée, les élèves écrivaient dans leur cahier d'apprenance. Il aurait été aussi intéressant de voir leurs représentations avant la tâche. Cela m'aurait permis de comparer la dynamique motivationnelle avant et après la réalisation de la tâche. Je n'ai donc aucune donnée sur le cahier d'apprenance avant de commencer une activité. L'autoévaluation de leur motivation après la réalisation de la tâche est très favorable : le graphe en témoigne. Pour rappel, la motivation est liée à une situation d'apprentissage définie par le système de couleur suivant : bleu : excellent ; vert : très bien ; jaune : bien ; orange : satisfaisant ; rouge : insatisfaisant. Pendant huit semaines, tous les résultats ont été comptabilisés :

Bleu : 68/117 ; Vert : 37/117 ; Jaune : 6/117 ; Orange : 3/117 ; Rouge : 3/117.



Figure 3 : Résultats de l'autoévaluation sur la motivation

A mon sens, la motivation dans les activités est souvent perçue par les élèves comme de la fierté : la fierté de ce qui a été accompli. Viau (1999) rappelle que pour accroître la motivation des élèves :

[...] il est important de concevoir ces activités d'apprentissage de façon à ce qu'elles ne soient ni trop faciles, ni trop difficiles. En effet, si elles sont trop faciles, elles ne constituent pas un défi pour les élèves, qui n'éprouvent alors aucun intérêt à les accomplir. Par contre, si elles sont trop difficiles, ils se découragent rapidement et les abandonnent en utilisant des stratégies d'évitement. (p.140)

Dans le chapitre qui suit, les effets sur les élèves sont analysés de l'angle du continuum d'auto-détermination.

6.2.7 Résumé des effets sur les élèves

6.2.7.1 Retour sur la question de recherche

Ces analyses et leurs interprétations donnent des éléments de réponse à ma question de recherche qui est la suivante : **le passage de l'élève à l'apprenant est-il envisageable en classe de formation spéciale ?** Les réponses du cahier et les échanges de l'atelier d'apprenance ont évolué au fil du temps. Ces moments de réflexion ont développé chez l'élève une posture nouvelle : l'élève passif devient davantage actif. Le continuum d'autodétermination permet de comprendre le passage du formé à l'apprenant, concept développé par Carré (2005).

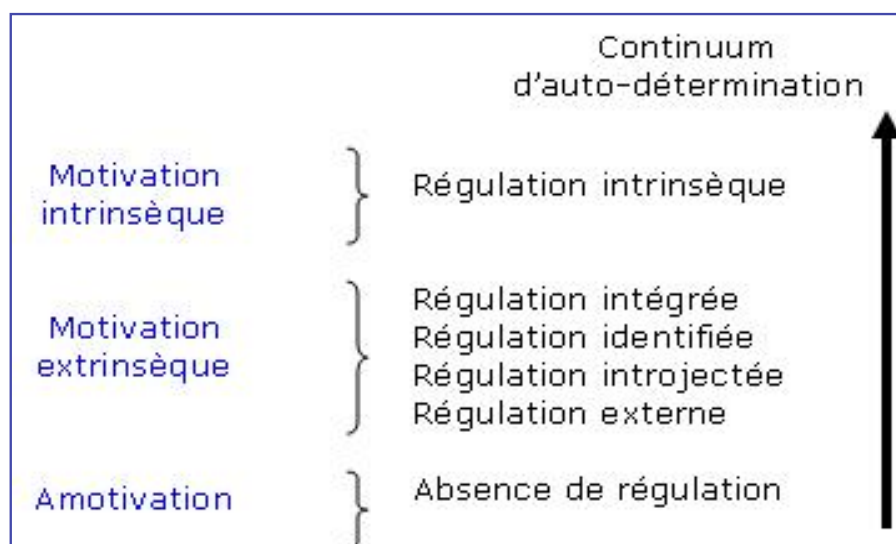


Figure 4 : Continuum d'autodétermination de Carré (2005)

L'amotivation est aussi appelée la résignation apprise ou l'impuissance apprise. Au niveau de la régulation externe, l'élève fait l'activité parce qu'il s'y sent obligé, par exemple sous peine d'être sanctionné. Il est motivé par des stimuli externes et ne s'identifie pas. Quand il y a introjection, l'élève accomplit l'activité sous peine de se sentir coupable s'il ne le fait pas. Les stimuli ne sont pas obligatoirement en accord avec ce qu'il désire. Lorsqu'il y a identification, l'élève s'engage dans une activité parce qu'il est motivé par les conséquences de l'activité. Au niveau de l'intégration, l'élève réalise l'activité car elle correspond à ses aspirations et ses propres buts. Un élève ne doit pas inévitablement être motivé intrinsèquement pour réussir à l'école ; effectivement les élèves qui s'engagent dans une activité par simple plaisir sont peu nombreux.

[...] pour aimer faire une activité obligatoire, l'élève entreprend un processus d'appropriation qui lui permet de faire siens les objectifs que d'autres lui proposent. Ce processus n'amène pas nécessairement l'élève à être motivé intrinsèquement, mais il peut lui permettre de s'approprier à différents niveaux les connaissances qu'on lui propose d'acquérir. (Viau, 1999, p.106)

Il est probable que le cahier d'apprenance ainsi que l'atelier d'apprenance ont fait évoluer favorablement les élèves dans le continuum de l'autodétermination. La vidéo aurait permis d'analyser un autre aspect de la méthodologie : l'attitude non-verbale des élèves lors des échanges spontanés de l'atelier d'apprenance (par exemple, ils lèvent la main pour pouvoir

lire aux pairs ce qu'ils ont écrit). A mon sens, ils sont rentrés dans cette démarche avec enthousiasme ; mais cela n'était pas visible dans l'enregistrement par le dictaphone. La vidéo aurait permis d'analyser davantage le non-verbal, ainsi que l'évolution des élèves sur le continuum d'autodétermination.

6.2.7.2 Les points essentiels des effets sur les élèves

Les points ci-dessous permettent de dégager des tendances.

Tableau 7 : Les points essentiels des effets sur les élèves

Cahier et atelier d'apprenance	<p>D'une manière générale, les élèves sont fiers de ce qu'ils ont effectué en classe. L'image de soi est positive.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La perception de l'élève sur la valeur de la tâche change : Le cahier d'apprenance et l'atelier d'apprenance aident les élèves à modifier leurs regards sur les apprentissages. L'atelier d'apprentissage développe des buts d'apprentissage ou des buts de performance. 2. La perception de l'élève sur sa compétence évolue : L'atelier d'apprentissage permet de parler des stratégies mises en place par les élèves, ainsi que de discuter de leurs besoins tels que se situer dans les apprentissages ou les questionnements sur leur avenir scolaire et professionnel. 3. La perception de l'élève sur la contrôlabilité de la tâche se modifie : Un temps d'arrêt sur les connaissances procédurales permet aux élèves de contrôler la tâche.
Continuum de l'autodétermination	<p>Les élèves peuvent évoluer dans le continuum de l'autodétermination : le passage du formé à l'apprenant.</p> <p>Il existe six types de motivations se trouvant sur le continuum qui vont du contrôle extérieur jusqu'à l'autodétermination. Carré (2005) écrit : « la théorie de l'autodétermination cherche à expliquer ce que représente en termes motivationnels le sentiment d'être libre d'agir, d'avoir le choix de ses actions, d'être proactif, c'est-à-dire de se sentir l'auteur de ses décisions et de ses actes » (pp 139-140).</p>

6.3 Effets sur l'enseignante

La démarche de cette recherche est compréhensive. Elle cherche à comprendre le sens que je donne à mes actions. Raison pour laquelle, je parle de mon expérience et me permets d'écrire au féminin le titre de ce chapitre !

6.3.1 Changement de posture

L'enregistrement par dictaphone de l'atelier d'apprenance fut enrichissant ; j'ai pu parler librement avec les élèves, sans perdre des informations. Puis, le fait d'écouter les conversations de l'atelier m'a permis de prendre du recul et de trouver des idées de relances pour les futures discussions, ainsi que de proposer aux élèves des adaptations pédagogiques.

6.3.1.1 Comprendre les représentations des élèves

Les discussions dans l'atelier d'apprenance m'ont donné la possibilité de comprendre ce que les élèves ressentent, ce dont ils ont besoin, ainsi que de prendre en compte leurs représentations. D'ailleurs, Viau (1999) considère les connaissances antérieures : « comme l'une des deux caractéristiques individuelles qui influencent le plus l'apprentissage, l'autre étant la motivation (p.19). » Viau (1999) écrit :

Malheureusement, les enseignants semblent oublier ce principe et plusieurs d'entre eux ne prennent pas en considération les connaissances antérieures de leurs élèves au début de leur enseignement. Cette situation crée des problèmes de motivation chez les élèves. En effet, un élève qui, dès le début d'un cours, ne peut faire de liens entre ce qu'il sait et ce qu'on lui enseigne a tendance à se décourager et à "laisser filer le prof" en se disant que ce qu'il "raconte" n'a pas de sens. (p.20)

6.3.1.2 Adaptations pédagogiques

Avant de commencer une activité d'apprentissage, l'enseignant devrait prendre le temps de la rattacher aux objectifs du cours et de la mettre en relation avec celles que les élèves ont déjà accomplies, au lieu de leur donner rapidement des consignes et de leur demander de commencer le plus vite possible. (Viau, 1999, p.175)

Cette citation résume parfaitement ce que j'ai compris au travers de ce mémoire. Ce n'est pas une perte de temps que de penser et réfléchir ensemble sur les apprentissages.

Objectifs précis et clairs

J'ai changé ma manière de fonctionner concernant le travail par plan. Le lundi matin, je prends un moment individuellement avec chaque élève pour commenter le plan, lire les consignes ensemble, revoir certaines connaissances procédurales (par exemple, l'élève m'explique comment accorder le verbe avec le sujet).

Lorsque le contexte s'y prête, l'enseignant devrait laisser chaque élève définir lui-même ses objectifs d'apprentissage. Pour que cela soit possible, il faut les aider à définir leurs objectifs en fonction de leurs capacités. Il faut aussi les encourager à poursuivre des objectifs précis et à court terme. Enfin, pour que cette stratégie

fonctionne, il faut s'assurer qu'ils connaissent et désirent utiliser des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation. (Viau, 1999, p.176)

J'ai modifié la structure du plan et tenant compte des remarques et suggestions des élèves. Un objectif d'apprentissages précis et clair est discuté et mis en place avec chaque élève. C'est ce que j'avais déjà fait auparavant avec Sacha. Mon travail pratique réalisé dans le cadre du cours de langage et communication donné par Madame Sophie Willemin, en 2^{ème} année de MAES, atteste des résultats obtenus par Sacha en mettant en place un objectif précis et clair.

Comme expliqué précédemment, au début de l'année scolaire, dans le plan, les élèves travaillaient dans un fascicule qui permet d'exercer un objectif. En tant qu'enseignante, j'étais au clair sur l'objectif, mais les élèves n'étaient pas toujours conscients de l'objectif travaillé. Par conséquent, j'ai créé une page de titre sur chaque fascicule où est écrit l'objectif travaillé. Dans un premier temps, cela permet aux élèves de travailler sur un objectif précis et clair, au plus proche de leur zone proximale de développement. Le but final est qu'ils puissent l'atteindre et par conséquent que l'élève et moi puissions parler de progrès et de réussite. Dans un deuxième temps, les objectifs sont présentés sous forme de schéma. Cela permet aux élèves de se situer dans leurs objectifs d'apprentissage : ils ont aussi des repères, ils peuvent situer leur évolution et leurs compétences. Le schéma montre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils pourront apprendre dans un futur plus ou moins proche. A ce propos, Viau (1999) précise que :

Le premier avantage des schémas réside dans le fait qu'ils montrent bien aux élèves que la matière est organisée de façon cohérente et que les concepts déjà enseignés et ceux qui le seront ne sont pas isolés, mais forment un tout indissociable. Les élèves peuvent ainsi constater que les connaissances qu'on leur enseigne sont imbriquées les unes dans les autres et qu'il est difficile d'en acquérir une sans maîtriser celles qui précèdent. Par ailleurs, les schémas présentent également l'avantage d'aider les élèves à se situer dans leur démarche d'apprentissage : en effet, ils permettent à un enseignant de montrer facilement à ses élèves quelles étapes ils ont franchies, où ils en sont et ce qu'ils apprendront ensuite. (p.132)

L'enseignement de connaissances procédurales

Lors des discussions faites dans l'atelier d'apprenance, j'ai découvert que l'enseignement de connaissances procédurales permettait de dépasser les difficultés scolaires : par exemple le découpage en étapes pour comprendre l'accord des adjectifs ou la conversion des unités de mesure. Cela a eu une répercussion sur mon enseignement. Il a évolué : je laisse moins de place à la pédagogie individualisée et fais davantage de pédagogie différenciée. Cela me permet d'avoir davantage de discussions collectives sur les connaissances procédurales que l'on peut mettre en place pour faire l'exercice demandé. La pédagogie différenciée se fait au travers d'activités collectives faites au même moment, telles que la phrase du jour, le jeu de Kim, des activités en lien avec de l'argent,... En travaillant tous le même contenu, cela permet de discuter des connaissances procédurales dans l'atelier d'apprenance. Dans certaines situations, j'explique aux élèves les stratégies que j'utilise. Viau (1999) précise que c'est un bon moyen de motiver les élèves à acquérir les connaissances procédurales :

En effet, au lieu de se borner à leur dire *quoi faire*, il [l'enseignant] peut appliquer lui-même chaque procédure à suivre et offrir ainsi à ses élèves la possibilité de voir comment un problème semblable à celui qu'ils doivent résoudre peut être solutionné. Malheureusement, les enseignants utilisent très peu cette stratégie. Dans un cours de français écrit, par exemple, combien de fois un élève voit-il son professeur rédiger un texte ? Presque jamais, hélas ! La seule chose qu'on lui montre, ce sont des textes terminés, impeccables et sans fautes. Or, comment peut-il s'imaginer qu'avant de rédiger, même un expert comme son professeur fait d'abord un plan, modifie des phrases mal structurées, corrige des erreurs de syntaxe et d'orthographe, se relit, etc., s'il ne le voit jamais faire ? (p.134)

Dans d'autres situations, les élèves expliquent les connaissances procédurales. Premièrement, cela me permet d'être sûre que l'élève n'est pas dans une dynamique d'amotivation. Vianin (2007) fait référence à la théorie attributionnelle de la motivation : « l'apprentissage des procédures, des stratégies, des démarches efficaces relève, en réalité, de causes stables (“lorsque je maîtrise la stratégie, je dispose d'un moyen que je peux solliciter à l'envie”), internes (“l'utilisation de la stratégie dépend uniquement de moi”) et contrôlables (“puisque je maîtrise la stratégie efficace, la situation est sous contrôle”) » (p.38). Deuxièmement, s'il y a une erreur, cela me permet de voir à quelle étape l'élève rencontre une incompréhension ou fait une mauvaise interprétation. Vianin (2007) explique que : « considérer l'erreur comme une chance de mieux comprendre le fonctionnement de l'élève et comme une étape nécessaire à tout processus d'apprentissage » (p.91).

L'importance des feed-back

Comme expliqué dans l'analyse⁹, j'ai réalisé à quel point les élèves avaient besoin de feed-back. Viau (1999) écrit que : « des commentaires favorables sur les travaux, des évaluations qui soulignent les apprentissages réalisés, des encouragements dans les moments difficiles, des remerciements pour avoir écouté avec attention un exposé sont des gestes qui motivent [...] car ils agissent directement sur les perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes » (pp. 123-124).

Viau (1999) fait référence aux résultats d'études de Schunk :

- Un feed-back sur l'effort que des élèves ont fourni pour accomplir une tâche améliore l'opinion qu'ils ont de leur compétence à accomplir cette tâche [...]
- Les élèves qui avaient reçu un feed-back sur leurs aptitudes (par exemple, “Tu réussis, car tu es bon en arithmétique”) ont vu l'opinion qu'ils avaient de leur compétence s'améliorer plus rapidement que celle des élèves qui avaient reçu soit un feed-back sur leurs efforts (par exemple, “Tu réussis, car tu travailles fort”), soit un feed-back à la fois sur leurs efforts et sur leurs aptitudes (par exemple, “Tu réussis, car tu travailles fort et tu es bon en arithmétique”) [...] (pp.60-61)

⁹ Se référer au point 5.6.5 L'auto-efficacité

6.3.2 Importance de la motivation

6.3.2.1 L'impact de la motivation

Ce mémoire m'a sensibilisée à la motivation et aux conséquences sur le travail scolaire. Effectivement, avant de commencer cette recherche, je savais que la motivation était importante dans l'apprentissage mais je ne connaissais pas assez le concept pour me sentir performante. Par conséquent, j'observais les élèves peu motivés, mais je ne voyais pas les moyens concrets pour pouvoir agir sur la dynamique motivationnelle des élèves. Pour revenir à la métaphore, la conductrice de train était dans le brouillard ! Viau écrit (1999)

la plupart des enseignants [...] sont convaincus que la motivation est essentielle à l'apprentissage, mais ils ont de la difficulté à en donner une définition précise et à la situer par rapport aux autres composantes de l'enseignement et de l'apprentissage. Leur connaissance de la motivation, qu'on peut qualifier de spontanée, n'est pas fausse, mais elle demeure trop vague et trop générale pour aider à accroître la motivation de leurs élèves. (p. 5)

La majorité des enseignants pensent qu'il est important de motiver les élèves à apprendre, mais peu sont en mesure de le faire, car ils ne maîtrisent pas suffisamment le concept de motivation. (p.25)

6.3.2.2 Les perceptions attributionnelles

Les perceptions attributionnelles sont visibles à travers l'observation, les discussions individuelles ou dans l'atelier d'apprenance.

Viau (1999) résume un article de Covington qui fait référence aux causes invoquées par les élèves pour expliquer leurs échecs ou leurs réussites.

En général, les élèves qui réussissent le mieux attribuent leurs succès aux efforts qu'ils fournissent et à leurs capacités intellectuelles, alors qu'ils attribuent leurs échecs à des causes internes, modifiables et contrôlables comme l'effort.

Les élèves qui souffrent d'impuissance apprise ont tendance à attribuer leurs succès à des causes externes, comme la chance, et leurs échecs à des causes internes stables et incontrôlables, comme leurs capacités intellectuelles. Leurs échecs les conduisent ainsi à se diminuer, et ils ne s'accordent aucun crédit pour leurs succès.

Lorsque certains élèves faibles sentent qu'ils vont échouer, ils cherchent à préserver une image positive d'eux-mêmes en ne fournissant pas les efforts nécessaires pour réussir, afin de pouvoir se dire, en cas d'échec, "si j'avais voulu, j'aurais pu réussir". Enfin, d'autres élèves faibles attribuent constamment leurs échecs à des causes externes, ce qui les dégage de toute responsabilité. (p.69)

On sait qu'il y a une relation positive entre la perception de la contrôlabilité et la performance de l'élève. Plus l'élève se sent responsable de son apprentissage, meilleure est sa performance. Viau (1999) met en évidence l'importance des perceptions attributionnelles.

La perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il peut avoir sur une activité dépend en grande partie de ses perceptions attributionnelles. Certes, le type d'activité qu'on propose à un élève de faire, ainsi que les consignes et les exigences qui s'y rattachent, lui permettent d'évaluer le degré de contrôle qu'il peut avoir sur le

déroulement d'une activité, mais les causes qu'il invoque pour expliquer ses succès ou ses échecs antérieurs constituent pour lui des sources d'informations privilégiées.

Les dimensions attributionnelles nous aident à mieux circonscrire la perception de la contrôlabilité de l'élève. Si un élève attribue ses échecs antérieurs à des causes externes, stables et incontrôlables, il y a de fortes chances que sa perception de la contrôlabilité soit faible et l'amène à déléguer à l'enseignant le contrôle de son apprentissage. Au contraire, un élève qui invoque des causes internes, modifiables et contrôlables pour expliquer un échec sera plus enclin à prendre en main sa démarche d'apprentissage, même si les activités qu'on lui propose de faire lui semblent, à certains égards, contraignantes. (p.72)

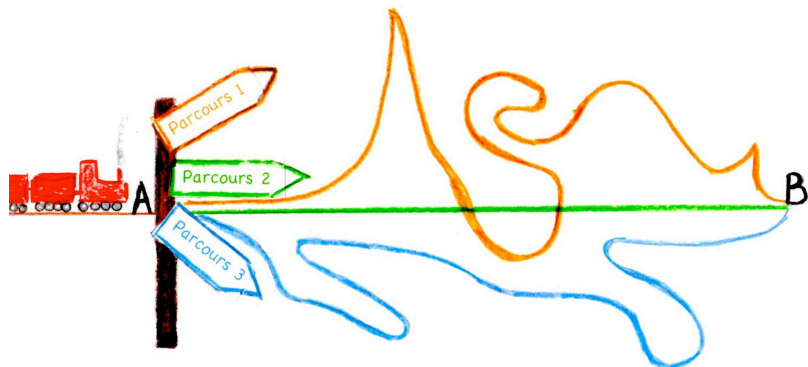
Pour moi, ce concept est essentiel dans mon enseignement : je perçois dans quel état d'esprit sont les élèves. Les perceptions attributionnelles permettent aussi d'expliquer l'amotivation.

6.3.3 Résumé des effets sur l'enseignante

6.3.3.1 Evolution des représentations

Le processus de ce mémoire a fait évoluer mes représentations de l'enseignant¹⁰ : j'ai pris conscience que je ne suis pas seule maîtresse à bord. Pour que les élèves puissent donner du sens à leurs apprentissages, il ne suffit pas que l'enseignant soit actif. Les élèves doivent rentrer dans un processus de dynamique motivationnelle et, ainsi, devenir actifs et maîtres de leurs apprentissages.

La métaphore a évolué au fil des mois. Je vois toujours le processus de l'apprentissage comme un voyage en train. Au fil du voyage, la conductrice du train a aménagé les wagons pour qu'ils soient davantage pratiques, en tenant compte des besoins des passagers. Ces derniers peuvent profiter des multiples infrastructures du train : se reposer dans le wagon-couche ; consommer au restaurant ; rencontrer d'autres passagers ; se divertir en écoutant de la musique, en jouant à des jeux de société, en profitant du wifi, en lisant un livre, en visionnant un film ou encore en admirant le panorama. La communication entre la conductrice et les passagers a été améliorée. Les passagers connaissent le parcours du train et la destination finale ; ils sont davantage responsables de leur voyage. Le brouillard s'est dissipé : la conductrice a une meilleure visibilité ; elle connaît la destination finale et un chemin pour s'y rendre. Il est probable que dans un futur plus ou moins proche d'autres chemins soient testés, car les futurs passagers auront peut-être d'autres demandes. Le fait d'avoir aménagé le train et de mieux connaître le parcours permet à la conductrice du train d'avoir une vision d'ensemble du voyage.



¹⁰ Se référer au point 2.5.4 Du questionnement au changement

La systémique apporte un éclairage théorique sur l'évolution de mes représentations et sur l'impact de ce changement sur les élèves. Curonici *et al* (2006) expliquent que quelles que soient les causes des difficultés de l'élève dans l'appropriation des connaissances, deux grands types de scénarios interactionnels peuvent se mettre en place : la lutte symétrique et, celui qui m'a interpellé, le paradoxe de l'aide. Curonici *et al* (2006) écrivent :

La tâche de l'enseignant consiste à permettre à chacun de ses élèves de réussir. Il est donc logique que celui-ci procure une aide à celui qui peine à apprendre. Dans l'idée qu'un enfant en difficulté manque de quelque chose, l'enseignant commence par lui accorder plus de temps, plus d'investissement, plus d'explications, plus d'exercices. [...] Toutes ces mesures finissent souvent dans des *interactions circulaires dysfonctionnelles* où domine le "toujours plus de la même chose" : aux difficultés de l'élève, l'adulte peut répondre par une aide accrue et/ou une baisse des exigences (puisque'il n'y arrive pas, il faut lui en donner moins à faire). L'élève déjà peu confiant dans ses capacités se sent alors confirmé dans son incapacité à réussir et agit de telle sorte qu'il se confirme paradoxalement dans cette croyance. Ses résultats restent donc mauvais, ce qui justifie un renforcement de l'aide... et le cercle vicieux continue [...]. (p.132)

Le paradoxe de l'aide participe à la construction de l'échec scolaire. La situation aboutit à une déresponsabilisation de l'élève et à sa dépendance à l'adulte : l'élève devient de plus en plus passif. Ayant constaté ce processus, l'enseignant doit « imaginer des moyens pour en sortir et pour redonner à l'élève sa part de responsabilité » (Curonici *et al*, 2006, p.133). « L'enseignant se repositionne donc dans sa fonction encadrante, il redéfinit le cadre de travail et les moyens nécessaires pour résoudre les problèmes identifiés, il réaffirme son rôle : enseigner, et celui de l'élève : apprendre » (Curonici *et al*, 2006, p.135).

Il est probable qu'à vouloir trop aider les élèves, par exemple par la mise en place de fascicules individualisés pour être au plus proche de leur zone proximale de développement, je n'ai pas laissé la place aux élèves pour réfléchir et pour apprendre. Je pensais bien faire, en les aidant, en leur décortiquant les objectifs et les savoirs, en diminuant les exigences : j'ai voulu en faire toujours plus pour essayer de motiver les élèves. A vouloir être "trop active", les élèves ne pouvaient être que passifs.

6.3.3.2 Retour sur la question de recherche

Je pense que mon hypothèse est vérifiée : le processus de ce mémoire m'a permis de changer de regard sur ma relation aux savoirs et aux élèves. Moi, enseignante, j'ai cherché des adaptations qui permettent aux élèves de devenir apprenants, ou du moins, que les élèves puissent donner du sens à leurs apprentissages. Viau (1999) synthétise ce processus :

L'enseignant a certes le rôle de créer un environnement favorable à l'apprentissage, mais il ne peut se substituer à l'élève et apprendre à sa place. Il en est également ainsi de la motivation : si le devoir de l'enseignant est de créer un environnement qui favorise la motivation de l'élève, celle-ci dépend d'abord et avant tout de la volonté de l'élève. (p.30)

6.3.3.3 Les points essentiels des effets sur l'enseignante

Le tableau met en évidence les points qui permettent de dégager des tendances.

Tableau 8 : Les points essentiels des effets sur l'enseignante

Adaptations de l'enseignement	<p>Les discussions dans l'atelier d'apprenance permettent à l'enseignante de tenir compte des représentations et des connaissances des élèves sur les apprentissages scolaires.</p> <p>Des adaptations ont été mises en place telles que prendre un moment individuel avec les élèves pour parler du savoir à étudier, définir des objectifs précis et clairs et les situer dans le contexte scolaire, enseigner les connaissances procédurales, donner des feed-back sur les aptitudes.</p> <p>L'enseignante a des moyens pour agir sur la dynamique motivationnelle des élèves. Les perceptions attributionnelles ont un impact sur l'engagement cognitif des élèves dans une activité. Pour qu'un élève puisse investir sa scolarité, il est essentiel qu'il ne soit pas dans une dynamique d'amotivation. Ainsi l'élève évolue de la résignation au sentiment de contrôlabilité. Vianin (2007) souligne que : « le meilleur moyen de développer son sentiment de compétence est de vivre des expériences de réussite et de comprendre pourquoi on les a réussies » (p.44).</p> <p>Le rôle de l'enseignant est de permettre aux élèves d'attribuer leurs réussites ou leurs échecs à des causes qui sont sous leur pouvoir. « Ces causes sont nécessairement évolutives, sinon le changement est impossible ; elles sont spécifiques, sinon le changement exige de “transformer des montagnes” ; elles sont la plupart du temps internes, sinon le changement risque d'être hors de la portée de l'élève » (Tardif et Couturier, 1993, cité par Vianin, 2007, p.41).</p>
--------------------------------------	---

7 Conclusion

Dans la conclusion, pour commencer, je synthétise les résultats de ma recherche, ensuite je fais un point sur la situation actuelle de mon enseignement, et pour finir, je propose une ouverture sur les perspectives d'avenir.

Tableau 9 : Les principaux résultats en lien avec la question de recherche

<p>Pour les élèves</p>	<p>Au fil du temps, les réflexions des élèves dans le cahier d'apprenance et les échanges de l'atelier d'apprenance ont évolué. L'élève passif devient de plus en plus actif. Sur le continuum de l'autodétermination, le statut du formé évolue vers celui de l'apprenant.</p> <p>Le cahier d'apprenance et l'atelier d'apprenance ont fait évoluer le schéma de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire de Viau (1999) au niveau de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la perception de l'élève sur la valeur de l'activité, sur sa compétence et sur la contrôlabilité de la tâche ; • l'engagement cognitif.
<p>Pour l'enseignante</p>	<p>L'évolution de mes représentations m'a permis de mettre en place des adaptations favorisant la motivation et donc l'apprentissage.</p> <p>Dans mon enseignement, certaines composantes du schéma de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire de Viau (1999) sont prises en compte afin d'augmenter la motivation des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les caractéristiques individuelles telles que les connaissances antérieures (les représentations) ; • le fait de ne pas nuire à la motivation des élèves, par exemple en donnant des feed-back positifs ; • la perception de la valeur d'une activité en ayant des réflexions sur les apprentissages ; • la perception de l'élève sur sa compétence à accomplir l'activité en définissant des objectifs précis et clairs et en les situant les uns par rapport aux autres ; • la perception de la contrôlabilité de la tâche en tenant compte des perceptions attributionnelles et en ayant un enseignement sur les connaissances procédurales.

Après trois mois de pratique du cahier et de l'atelier d'apprenance, la situation actuelle est la suivante :

- Les élèves prennent un moment chaque semaine pour écrire dans leur cahier d'apprenance. D'une manière générale, ils disent ne pas vouloir y écrire, mais ont souvent de l'inspiration. Je reste toujours étonnée de la variété des réponses.
- L'atelier d'apprenance est un moment pour parler des connaissances procédurales avec les élèves, ainsi que de leurs perceptions attributionnelles. Je leur laisse aussi la liberté d'exprimer ce qu'ils ont écrit dans leur cahier d'apprenance. Cet atelier est pour moi l'occasion de redécouvrir des concepts, d'y réfléchir et d'en tenir compte dans mon enseignement. C'est un moment de partage où les élèves participent activement.
- Je suis sensibilisée aux connaissances procédurales. Mon enseignement en tient compte. J'aime à savoir quelle a été la réflexion autour d'une réponse donnée. Je prends le temps de comprendre les erreurs des élèves en leur demandant la procédure qu'ils ont utilisée. Je suis toujours surprise d'entendre leurs réflexions et les étapes par lesquelles ils sont passés. Il est rare qu'ils fassent intervenir le hasard.
- Ma vision du processus d'apprentissage a évolué depuis une année. Au commencement, je ne savais pas quelle direction prendrait mon mémoire ; ce qui fut, je dois l'avouer, déstabilisant pour moi. Je voulais trouver une alternative au travail par plan, qui, lui, avait été réfléchi. Le processus d'apprentissage et la dynamique motivationnelle restaient quant à eux basés sur mes intuitions. Je n'avais jamais vraiment pris le temps de réfléchir sur le sujet. Au final, le voyage en train et sa destination finale ont pris sens pour moi.

Ces questionnements m'ont permis d'investir différemment mon rôle d'enseignante : je sais davantage pourquoi il est important de mettre en place certaines adaptations pédagogiques. Faire des fiches pour atteindre des objectifs au plus proches de la zone proximale de développement des élèves ne suffit pas à les motiver et les rendre actifs ! Viau (1999) explique très bien ce changement de regard sur ma relation aux savoirs et aux élèves :

Il faut bien reconnaître que la majorité des enseignants privilégient encore une approche traditionnelle de l'enseignement selon laquelle leur rôle est de transmettre des connaissances et celui des élèves, d'écouter et de mémoriser. Cette approche n'est pas mauvaise en soi, puisque la plupart d'entre nous avons fait nos études ainsi, mais, de nos jours, il ne suffit plus de demander aux élèves de passer des heures à écouter sagement un adulte qui tente de leur expliquer pour la énième fois un concept, pour les motiver à apprendre. Pour augmenter la motivation de ses élèves, l'enseignant doit amener ceux-ci à établir des relations entre ce qu'ils savent déjà et la matière qu'il leur enseigne et à résoudre des problèmes qui leur permettront de mieux comprendre la réalité qui les entoure. Le principe sur lequel ces suggestions reposent est simple : plus l'enseignant invite les élèves à jouer un rôle actif et dynamique en classe, plus ils seront motivés à s'engager dans les activités qu'il leur propose. (p.127)

Au fil de ces derniers mois, j'ai compris et expérimenté plusieurs concepts tels que l'apprenance, la résignation apprise, la théorie attributionnelle ou encore la dynamique motivationnelle en contexte scolaire. Cependant, certains d'entre eux font davantage écho en moi. Même si, en classe, je garde le cahier et l'atelier d'apprenance comme outils de réflexion sur les apprentissages, j'ai envie d'ici ces prochains temps d'approfondir deux concepts :

- **Les causes attributionnelles**

Les élèves ont du pouvoir sur leurs apprentissages s'ils attribuent leurs réussites et leurs difficultés à des causes qu'ils peuvent maîtriser. Vianin (2007) écrit : « pour l'enfant, l'enjeu n'est pas, d'abord, de réussir ou d'échouer, mais d'attribuer à ses performances des causes sur lesquelles il peut agir » (p.44).

Comment l'enseignante peut-elle faire évoluer favorablement les causes attributionnelles des élèves ?

- **L'enseignement des connaissances procédurales**

Cet enseignement permet de rendre le savoir accessible aux élèves. La boîte à outils prend tout son sens. Par exemple, pour l'objectif « accorder le verbe avec le sujet », la procédure est découpée en plusieurs étapes. Les connaissances déclaratives peuvent aussi faire partie de la boîte à outils : par exemple, expliquer ce qu'est un sujet ou un verbe. Viau (1999) écrit : « En ayant ainsi la possibilité de distinguer les procédures qu'ils ont bien suivies de celles qu'ils ont oubliées ou mal suivies, les élèves ont moins tendance à se démotiver en se disant qu'ils ont tout raté » (p.138).

Quel impact l'enseignement des connaissances procédurales a-t-il sur l'acquisition des objectifs scolaires ?

La réflexion des élèves sur les connaissances procédurales a-t-elle un effet positif sur les causes attributionnelles ?

Ce mémoire m'a permis de donner sens aux théories en cherchant et en expérimentant des adaptations et des stratégies. Il est probable qu'avant cette démarche j'enseignais avec conviction sans avoir de réels appuis théoriques. Actuellement, ces concepts ont pris vie par mon expérience. Ces concepts ont résonné en moi. Ce mémoire fut un temps d'arrêt pour les élèves sur leurs réflexions à propos des apprentissages, mais aussi sur mon parcours d'enseignante.

Références bibliographiques

Arrêté cantonal 410.512.4 (3 mars 1986, état au 1^{er} août 2013). *Arrêté concernant le placement des élèves en classes spéciales et dans les établissements pour enfants et adolescents*. [version électronique]. Consulté le 6 novembre 2013 dans <http://rsn.ne.ch/ajour/dati/f/pdf/4105124.pdf>

Arrêté cantonal 410.521 (16 février 2005, état au 1^{er} août 2013). *Arrêté définissant les modalités d'appréciation du travail des élèves et les critères de promotion dans l'enseignement primaire*. [version électronique]. Consulté le 7 novembre 2013 dans <http://rsn.ne.ch/ajour/dati/f/pdf/410521.pdf>

Baillauquès, S. (1988). La question du modèle dans le discours des instituteurs. [version électronique]. *Recherche et formation. Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation*, 4, 23-36. Consulté le 13 novembre 2013 dans <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR004-03.pdf>

Carré, Ph. (2005). *L'Apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

Curonici, Ch., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles : de Boeck.

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

Haute Ecole Pédagogique BEJUNE. (SD). *Unités de recherche, unité 2*. Consulté le 21 août 2013 dans <http://www.hep-bejune.ch/recherche/unites-de-recherche>

Loi cantonale (28 mars 1984, état au 1^{er} août 2013). *Loi cantonale sur l'organisation scolaire (LOS)* [version électronique]. Consulté le 8 octobre 2013 dans <http://rsn.ne.ch/ajour/dati/f/pdf/41010.pdf>

Pain, A. (1990). *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : Editions l'Harmattan.

Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.

Viau, R. (1999). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.