



# UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

*IUFM Centre Val de Loire*

**MEMOIRE de recherche** présenté par :

**Fanny JANOVET**

soutenu le : **28 aout 2012**

pour obtenir le diplôme du :

**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,  
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : sciences de l'éducation

**Influence du geste professionnel d'atmosphère  
sur la dynamique motivationnelle propre à chaque  
élève et sur la mise en œuvre d'un climat de  
classe favorable aux apprentissages.**

**Mémoire dirigé par :**  
**Yann Mercier-Brunel**

Maître de conférences, université d'Orléans

---

**JURY :**  
**Anne-Lise Doyen**

Maître de conférences en Psychologie,  
Université d'Orléans, Président du jury

Les données et observations recueillies dans le cadre de cette étude sont le fruit d'une étroite collaboration et n'auraient pu aboutir sans le soutien, la confiance et le concours d'une enseignante de cours élémentaire première année (CE1).

## Sommaire :

<u>Introduction</u> .....	page 5
<u>/ Aspects théoriques</u> .....	page 7
<u>A) « Climat de classe motivationnel »</u> .....	page 7
<b>1. La motivation</b> .....	page 7
1.a- Dynamique motivationnelle de l'élève : définitions et étymologie .....	page 7
1.b- La théorie de l'autodétermination (TAD) : .....	page 9
1.c- Les facteurs influençant cette dynamique .....	page 10
1.d- Les manifestations de cette dynamique .....	page 12
<b>2. Le climat de classe</b> .....	page 14
2.a- Définitions .....	page 14
2.b- Importance du climat de classe .....	page 16
2.c- Créer un climat de classe motivationnel ? .....	page 16
2.d- Le sentiment d'appartenance et la nature des relations entretenues entre élèves .....	page 18
2.e- Perceptions du climat motivationnel d'une classe .....	Page 19
<u>B) Du geste professionnel aux gestes d'atmosphère</u> .....	page 20
<b>1. Le geste professionnel</b> .....	page 20
1.a- Définitions .....	page 20
1.b- Des gestes professionnels en réponse à diverses préoccupations relationnelles .....	page 22
<b>2 « Maintenir une certaine atmosphère »</b> .....	page 23
2.a- L'importance des gestes d'atmosphère.....	page 23
2.b- Enrôlement, régulation et communication.....	page 24

<u>II/ Aspects méthodologiques – expérimentation</u> .....	page 25
<u>A) Diagnostique et questionnement</u> .....	page 25
1. Définition et articulation de la problématique .....	page 25
2. Formulation d’hypothèses .....	page 26
3. Réflexions méthodologiques : définition du cadre de la recherche et des outils mis en œuvre.....	page 27
• Instruments	
a) Réalisation de grilles d’observation directe	Page 29
b) Confrontation des données obtenues : étude comparative	Page 31
c) Sondage	Page 32
<u>B) Analyse des résultats</u> .....	page 33
1. Présentation des résultats .....	page 33
a) Suite à la première séance de français :	page 33
• Observation des gestes professionnels d’atmosphère mis en œuvre par l’enseignante :	page 33
• Définition de profils d’élèves	page 35
b) Etude comparative des observations menées lors deux séances de français	page 39
c) Résultats des sondages	page 43
2. Discussion, validation et invalidation des hypothèses de départ	page 44
Hypothèse 1 :	page 45
Hypothèse 2 :	page 46
Hypothèse 3 :	page 46
<u>Conclusion</u> .....	page 47
Les limites de la recherche et les prolongements possibles	page 47

<a href="#">Bibliographie</a> .....	page 51
<a href="#">Résumé</a> .....	Page 54
<a href="#">Annexes</a> .....	Page 55
Faits observables du côté de l'enseignant	pages 56 - 63
Faits observables du côté de l'élève	
- Anna	page 58
- Alexia	page 60
- Marc	page 61
- Claude	page 62
Histogrammes	page 66

## Introduction

*« Je ne veux plus travailler, c'est trop dur, je n'y arriverai pas ! »*

*« Moi maîtresse j'aime bien quand tout le monde participe ça me donne envie de faire des efforts. »*

Ces déclarations, émanant d'élèves d'une même classe de CE1, illustrent et mettent pertinemment en exergue l'origine même des interrogations qui nourrissent les réflexions menées dans le présent mémoire. Effectivement, durant ces deux années de formation à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Orléans, j'ai eu l'opportunité et le privilège de me confronter à diverses situations de classe, et plus précisément, pour cerner et se centrer sur ce qui interroge dans l'écrit que voici, à de multiples climats d'apprentissage, ou climat motivationnel de classe.

Ce qui m'interpella dès les premiers jours d'observation lors de stages en pratique accompagnée et plus distinctement lors de mon dernier stage en responsabilité, réside dans le fait que pour une même classe plusieurs climats d'apprentissage peuvent se distinguer, se succéder ou encore coexister. Il m'est ainsi apparu qu'au cours d'une même journée et parfois d'une même activité, le climat général d'une classe varie, devient plus pesant, moins favorable aux apprentissages ou à l'opposé, plus agréable et propice à un engagement réciproque (tant de la part des élèves que de l'enseignant) dans l'activité en cours. Le climat d'une classe serait alors « aléatoire », changeant et donc nécessairement dépendant de facteurs qu'il convient d'identifier afin de comprendre ce qui est effectivement en jeu et bien plus encore afin d'acquérir progressivement un contrôle de cette composante dynamique qu'est le climat d'une classe.

Ces suppositions découlant de représentations qui sont miennes s'avèrent être partagées tant par la grande majorité des enseignants rencontrés au cours de ces stages que des élèves, pour preuve, les paroles d'enfants retranscrites en incipit de cet énoncé. Qu'en est-il réellement ? Quelle importance accorder au climat de

classe quant à la gestion d'un groupe classe et la bonne conduite des diverses phases d'apprentissage jalonnant la journée d'un écolier ? Ou encore, le climat de classe a-t-il une influence avérée sur la dynamique motivationnelle de chaque élève ?

Ces interrogations laissent transparaître plusieurs des préoccupations qui me sont apparues durant ces deux années de formation et faisant écho aux compétences à construire et définies dans le référentiel du professeur des écoles. La première de ces préoccupations étant la recherche et la mise en place de conditions nécessaires à l'enrôlement, l'engagement et la réussite de tous les élèves. Cette mission, délicate et pourtant si fondamentale, confiée à tout enseignant s'est avéré être un véritable défi pour moi. Instaurer un « climat général cognitif et relationnel [...] régulant le niveau d'engagement attendu dans l'activité »<sup>1</sup> et de fait amener les élèves à évoluer, à s'émanciper, se construire tout en s'instruisant dans un climat de classe serein, telles ont été les ambitions qui m'ont amenée à m'interroger, à me positionner en tant que future professionnelle de l'éducation.

Consciente des enjeux soulevés par l'éventuelle influence du climat de classe sur l'engagement cognitif de tous, les recherches et investigations menées dans le présent mémoire auront pour double finalités d'apprécier d'une part dans quelles mesures le climat de classe conditionnerait la dynamique motivationnelle des élèves dans tout apprentissage, d'autre part, je m'intéresserai aux multiples facteurs déterminant ce climat et plus particulièrement au rôle et aux gestes professionnels mis en œuvre par l'enseignant avec l'ambition de maintenir une certaine « atmosphère » propice aux apprentissages.

---

<sup>1</sup> BUCHETON, Dominique, L'Agir Enseignant : des gestes professionnels ajustés, 2009, p.58.

## I/ Aspects théoriques

### A) « Climat motivationnel de classe »

#### **1. La motivation**

##### 1.a- Dynamique motivationnelle de l'élève : définitions et étymologie

L'étymologie du mot « motivation » nous renvoie au latin *motivus* signifiant mobil ou encore *movere* qui amène l'idée de mise en mouvement. La motivation serait ainsi à l'origine de toute activité, véritable moteur fournissant l'impulsion de départ et le maintient de chaque élève en situation d'apprentissage.

Les définitions fournies par le dictionnaire *Le Petit Larousse illustré* complètent cette première approche et nous amènent à penser la motivation comme « l'ensemble des motifs qui expliquent un acte<sup>2</sup> ». D'un point de vue psychologique, il s'agit de « processus physiologique et psychique volontaires ou non responsables du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement<sup>2</sup> ». Ces deux explications confortent le raisonnement développé plus haut tout en y apportant une nouvelle notion ; la motivation émanerait de facteurs psychologiques conscients ou inconscients propres à chaque individu. De cette façon, le fait d'être motivé ou non par une activité quelconque n'est pas fatalement un acte volontaire et arbitraire propre à chaque individu. En d'autres termes, cette affirmation suggère l'idée qu'il existe bien des facteurs externes à chacun susceptibles d'influencer notre motivation. Une troisième définition, toujours extraite du *Petit Larousse illustré*, supporte cette dernière suggestion. Motiver, c'est « créer chez quelqu'un les conditions qui poussent à agir ». Autrement dit, les conditions qui encouragent chacun à s'engager dans tout acte d'apprentissage peuvent être induites et stimulées par un acteur extérieur, dans le cas présent l'enseignant.

Ces idées se retrouvent dans la définition proposée par les auteurs Fenouillet et Lieury, la motivation étant « l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation (vers un but ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin de l'intensité et de la persistance. »<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Dictionnaire Le petit Larousse illustré, Paris, 2007, p 709.

<sup>3</sup> LIEURY, Alain ; FENOUILLET, Fabien, Motivation et réussite scolaire, 1997, p 1-2.



Loin d'être « un état sur lequel on ne peut pas grand-chose »<sup>4</sup> la motivation nous apparaît, à travers ces définitions, comme un phénomène instable, pouvant être modulé voire déterminé par divers facteurs et s'exprimant, par conséquent différemment d'un individu à l'autre. L'auteur Rolland Viau soutient cette réflexion tout en y apportant une valeur ajoutée non négligeable ; la motivation étant un fait complexe fluctuant constamment sous l'impulsion de facteurs externes, il convient d'employer le terme de *dynamique motivationnelle*. Il le définit comme suit ;

Un phénomène qui tire sa source dans des **perceptions** que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de **s'engager** à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de **persévérer** dans son accomplissement, et ce, dans le but **d'apprendre**.<sup>5</sup>

De cette explication émane divers aspects qu'il convient de prendre en considération pour la suite de cet écrit. Tout d'abord, revenons sur le terme *dynamique*. « Relatif à la force, au mouvement, [le nom dynamique] considère les phénomènes dans leur évolution et désigne l'ensemble des forces qui concourent à un processus, accélèrent une évolution »<sup>6</sup>. La dénomination « dynamique motivationnelle » suggère ainsi le caractère évolutif et non stable de ce phénomène. Les forces concourant à ce « processus », peuvent être assimilées, dans la définition proposée par l'auteur, aux perceptions « que l'élève a de lui-même et de son environnement ». Dès lors, la dynamique motivationnelle nous apparaît comme étant un phénomène multidimensionnel mettant en relation et d'autant plus en interaction des sources (ici, les perceptions) et des manifestations. Ces deux aspects seront abordés et détaillés dans les lignes à venir.

S'impose alors la réflexion suivante ; puisque la motivation, telle qu'elle est définie par Rolland Viau, semble nourrie et induite par des perceptions propres à chaque élève en fonction de facteurs externes relatifs à son environnement (vie personnelle, société, école, classe), devons-nous parler de motivation intrinsèque ou de motivation extrinsèque à l'élève ? Quelle(s) différence(s) établir entre ces deux termes ? Autrement dit, en situation de classe, l'engagement des élèves dans une situation d'apprentissage est-il toujours spontané bien que guidé par l'enseignant ou

---

<sup>4</sup> DELANNOY, Cécile ; ANDRE, Jacques, La motivation, 1992, p 14.

<sup>5</sup> VIAU, Rolland, La motivation en contexte scolaire, 2<sup>ème</sup> édition, 2009, p 12.

<sup>6</sup> Larousse encyclopédique en 2 volumes, p 497.

devons-nous considérer cet engagement comme « non-autodéterminé » puisque répondant à des exigences externes ?

La Théorie de l'AutoDétermination (Deci & Ryan, 2002) éclaire notre réflexion et nous permet d'appréhender la notion de dynamique motivationnelle de façon plus raisonnée et réfléchie.

#### 1.b- La théorie de l'autodétermination (TAD) :

Les premières distinctions entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque nous sont parvenues au travers de la Théorie de l'AutoDétermination (TAD). Cette théorie « s'est imposée, ces dernières années, comme un cadre heuristique pour rendre compte des comportements des individus dans différents contextes dont l'école. »<sup>7</sup>

Les auteurs Deci et Ryan, à l'origine de cette théorie, expliquent qu'il est possible de distinguer et de classer différents types de motivation selon leur degré d'autodétermination. De fait, une motivation est définie comme « intrinsèque » ou est dite « autodéterminée » lorsque l'apprenant s'engage et réalise une activité de manière spontanée et volontaire et par choix. Par opposition, une motivation se veut « non-autodéterminée » ou extrinsèque lorsque l'apprenant s'implique dans une activité afin de répondre à diverses pressions et exigences externes, et qu'il se désengage dès lors que celle-ci diminue.

Cette distinction étant établie, il convient de situer ces notions en contexte scolaire afin d'en saisir toute la portée. En situation de classe, les élèves peuvent s'impliquer dans une activité ou une matière scolaire pour des raisons intrinsèques à celles-ci (par plaisir, « pour le sentiment de maîtrise qu'ils en retirent »<sup>4</sup> ou pour « la satisfaction d'apprendre quelque chose de nouveau »<sup>4</sup>). A l'inverse, les élèves font preuve de motivation « non-autodéterminée » lorsqu'ils réalisent les activités proposées parce qu'ils s'y sentent forcés, contraints par des exigences sociales ou matérielles, la promesse d'une récompense ou encore à cause de pressions internes telle que la culpabilité. Les auteurs de cette théorie vont encore plus loin et affirment

---

<sup>7</sup> SARRAZIN, Philippe, TESSIER, Damien, Trouilloud, David, Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, Revue Française de pédagogie, 2006, p 14.

que « les différents types de motivation ont des conséquences cognitives, affectives et comportementales spécifiques »<sup>4</sup>. Les recherches menées sur ce sujet ont ainsi démontré que les formes de motivation dite « autodéterminée » sont les plus favorables à des situations de classe positives (écoute, attention, persistance dans l'apprentissage, performances). En revanche, les formes de motivation non-autodéterminées ont des conséquences négatives en termes d'engagement et d'apprentissage, abandon, faibles performances, désintérêt.

Nous le comprenons, la prise en considération des notions abordées ci-dessus et découlant de la théorie de l'autodétermination est importante, voire même essentielle pour la construction réfléchie de notre pensée. Toute dynamique motivationnelle tend à se définir « autodéterminée » ou « non-autodéterminée » selon la « nature » de l'engagement de tout apprenant. Aussi, si, tel que cela nous a été défini, la motivation autodéterminée favorise un engagement volontaire des élèves dans des situations d'apprentissage positive, il convient assurément de s'interroger sur les moyens permettant de déterminer et d'encourager cette forme de motivation. Une fois de plus, la théorie de l'autodétermination nous apporte des éléments de réponse « en octroyant aux facteurs sociaux une influence considérable »<sup>8</sup>, nous y venons.

Dés lors, intéressons-nous plus en détail aux facteurs dit externes ayant une influence avérée sur la dynamique motivationnelle de tout apprenant et à même de faciliter une motivation autodéterminée.

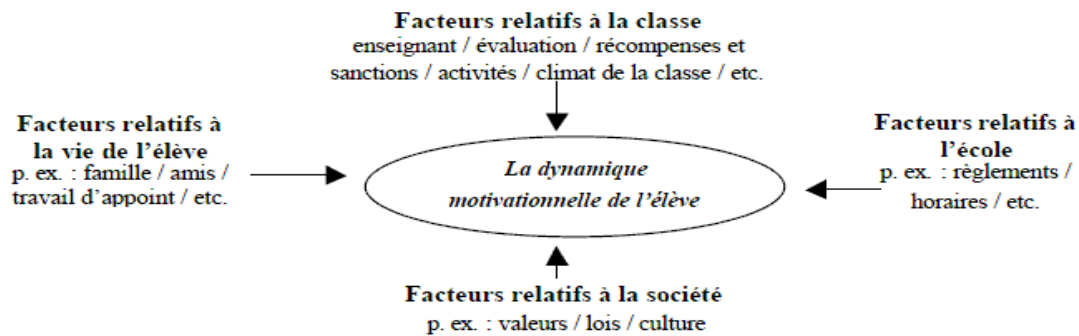
### 1.c- Les facteurs influençant cette dynamique

Comme énoncé précédemment, la dynamique motivationnelle d'un élève est influencée par de nombreux facteurs dit externes et regroupés principalement en quatre catégories ; comme en témoigne la figure ci-dessous :

---

<sup>8</sup> SARRAZIN, Philippe, TESSIER, Damien, Trouilloud, David, Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, Revue Française de pédagogie, 2006, p 15.

« Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève : »<sup>9</sup>



Au regard de cette représentation, nous différencions les facteurs relatifs à la société, de ceux liés à l'école, à la vie personnelle de l'élève ou encore à la classe et au groupe classe. En contexte scolaire, ces divers facteurs ont une influence plus ou moins marquée sur la dynamique motivationnelle propre à chaque apprenant. Il est certain qu'un élève évoluant dans un contexte familial difficile, complexe (facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, tels que la séparation de ses parents, des difficultés économiques, etc.) accordera moins d'importance aux multiples facteurs liés à la classe, (le climat de classe par exemple), en comparaison à un autre de ses camarades ne rencontrant pas de telles difficultés familiales. En résulte des comportements variés face à l'apprentissage. Cécile Delannoy explique que « certains traumatismes peuvent nous ôter tout intérêt pour les spéculations intellectuelles, ou toute énergie pour affronter les difficultés de l'apprentissage. »<sup>10</sup>

En catégorisant de cette façon, il nous est possible de distinguer les facteurs sur lesquels l'enseignant peut agir de ceux échappant à son contrôle. Les trois premiers types de facteurs, relevant principalement des décideurs politiques, de la famille ou encore des dirigeants administratifs semblent hors de portée de l'enseignant. Le quatrième type de facteur lié à la gestion du groupe classe nous apparaît comme le seul sur lequel l'enseignant a la possibilité d'exercer un contrôle suivi et permanent. Rolland Viau précise que les facteurs liés à la classe « jouent un rôle de premier plan sur la dynamique motivationnelle de tous les élèves. »<sup>11</sup> Les

<sup>9</sup> VIAU, Rolland, La motivation en contexte scolaire, 2<sup>ème</sup> édition, 2009, p 70.

<sup>10</sup> DELANNOY, Cécile, La Motivation : désir de savoir, décision d'apprendre, 2005.

<sup>11</sup> Ibid., p 15.

nombreuses recherches effectuées sur ce thème définissent cinq facteurs de classe, reconnus comme ayant le plus d'influence sur la dynamique motivationnelle des élèves ; « les activités pédagogiques, l'enseignant, les pratiques évaluatives, le climat de la classe, les récompenses et les sanctions (Wigfield et al., 2006 ; Brophy, 2004 ; Stipek, 2002 ; Ames, 1992). »<sup>12</sup> Dans le présent écrit, nous nous intéresserons plus particulièrement au facteur – climat de la classe – afin de centrer notre réflexion et rendre notre recherche plus efficace.

Selon la théorie de l'autodétermination ou TAD, une motivation ou dynamique motivationnelle autodéterminée serait facilitée par la mise en œuvre de facteurs sociaux nourrissant l'expression de trois besoins psychologique fondamentaux »<sup>13</sup>, à savoir, le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin de proximité sociale. Il est alors précisé que tout environnement social qui satisferait ces trois besoins « catalyserait en retours une motivation autodéterminée »<sup>8</sup> et donc positive. La classe, qui par définition se veut être un environnement social, doit par conséquent permettre la satisfaction de ces trois besoins ou désirs ; celui d'interagir efficacement avec son environnement (besoin de compétence), celui d'être à l'origine de son propre comportement (besoin d'autonomie) et celui d'être connecté socialement avec des pairs qui nous ressemblent (besoin de proximité sociale). Selon cette théorie, un climat de classe favorisant une dynamique motivationnelle « autodéterminée » se définirait comme permettant la reconnaissance et la satisfaction des trois besoins fondamentaux cités ci-dessus. Il nous faudra alors revenir sur la définition même du terme « climat de classe » avant de saisir et de mesurer le potentiel lien existant entre climat de classe et dynamique motivationnelle, nous parlerons alors de climat de classe motivationnel.

Voyons, présentement les manifestations, reconnues comme telles, de la dynamique motivationnelle.

---

<sup>12</sup> VIAU, Rolland. La motivation en contexte scolaire, 2<sup>ème</sup> édition, 2009, p. 79.

<sup>13</sup> SARRAZIN, Philippe, TESSIER, Damien, Trouilloud, David, Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, Revue Française de pédagogie, 2006, p 15.

#### 1.d- Les manifestations de cette dynamique

Après nous être intéressés aux facteurs multiples ayant une influence sur la dynamique motivationnelle des élèves, il convient d'examiner et de présenter ses manifestations comme conséquences sur les comportements d'apprentissage des élèves. Les nombreuses recherches menées sur ce sujet reconnaissent et revendiquent trois manifestations singulières de la motivation intrinsèque des élèves ; l'engagement cognitif, la persévérance dont ils font preuve dans une activité ou matière scolaire et l'apprentissage qui en résulte.

Butler et Cartier (2004) définissent l'engagement cognitif comme « la gestion active et réfléchie que l'élève fait de ses stratégies d'apprentissage lorsqu'il doit accomplir une activité pédagogique. »<sup>14</sup> Un élève faisant preuve de motivation se montre alors engagé cognitivement dès lors qu'il use consciemment de stratégies d'apprentissage, lui permettant de satisfaire les exigences de l'activité pédagogique proposée tout en répondant à des besoins qui lui sont propres. Des études menées dès les années 1980 ont démontré que les élèves peu motivés, feignant d'accomplir les activités scolaires usaient de stratégies d'évitement au détriment de stratégies d'apprentissage. « Une stratégie d'évitement est un comportement qu'un élève adopte pour éviter de s'engager dans une activité ou pour retarder le moment où il devra l'accomplir. »<sup>15</sup> Citons quelques exemples : se déplacer pour jeter un objet à la poubelle ou encore pour tailler son crayon, regarder, « farfouiller » dans sa case, repasser avec son crayon sur des lettres déjà écrites, poser des questions inutiles ou n'ayant aucun lien avec l'activité en cours, se recoiffer, etc.

La persévérance se traduit par le temps que l'élève consacre à l'accomplissement d'une activité pédagogique. Ainsi, un élève persévérant consacrerait un temps nécessaire à la réalisation des tâches scolaires proposées, avec l'ambition de les réussir avec succès.

Enfin, la dernière manifestation citée est l'apprentissage qui résulte de toute activité scolaire. Il est admis qu'un élève se montrant engagé dans une activité pédagogique persévérera « et son apprentissage n'en sera que meilleur (Pintrich et

---

<sup>14</sup> BUTLER. L ,Deborah ; CARTIER.C, Sylvie, Promoting Effective Task interpretation as an Important work habit : A key to successful teaching and learning, 2004

<sup>15</sup> VIAU, Rolland, La motivation en contexte scolaire, 2<sup>ème</sup> édition, 2009, p 53.

De Groot, 1990). »<sup>16</sup> Notons, cependant que l'apprentissage d'un élève ne dépend pas exclusivement de sa dynamique motivationnelle. « Ses connaissances antérieures, sa capacités à utiliser les bonnes stratégies d'apprentissage et ses aptitudes intellectuelles en sont également des déterminants importants. »<sup>17</sup>

Nous le comprenons, la dynamique motivationnelle intrinsèque à chaque élève et donc par définition « autodéterminée » résulte de perceptions diverses, propres à chaque individu ou apprenant (nous reviendrons sur la nature de ces perceptions lorsque nous aborderons le climat de classe motivationnel), est influencée par divers facteurs, notamment des facteurs de classe tel que le climat de la classe et s'expriment selon trois comportements distincts, l'engagement cognitif, la persévérance et l'apprentissage résultant des activités scolaires proposées.

Comme nous l'avons soulevé préalablement, le climat de classe, facteur externe relatif à la classe, jouerait un rôle majeur dans la dynamique motivationnelle des élèves. Quand est-il réellement ? Qu'entendons-nous par « climat de classe » ? Quel lien établir entre climat de classe et dynamique motivationnelle ? Les chapitres à venir nous apporteront des éléments de réponse.

## **2. Le climat de classe**

### **2.a- Définitions**

Il n'est pas rare d'entendre un enseignant se plaindre du climat d'apprentissage qui règne dans sa classe ce jour précisément, alors que d'ordinaire l'« atmosphère » de travail se veut plus agréable et favorable aux activités proposées.

Cependant, lorsque nous interrogeons ces enseignants et essayons nous même de proposer une définition du « climat de classe », les réponses proposées divergent et s'orientent différemment selon que l'enseignant questionné accorde de l'importance aux relations établies entre ses élèves et lui-même ou entre élèves, à la

---

<sup>16</sup> VIAU, Rolland, La motivation en contexte scolaire, 2<sup>ème</sup> édition, 2009, p 63.

<sup>17</sup> Ibid. p 64.

prise de parole et ainsi aux taux de participation des élèves, aux résultats obtenus, à la discipline, ou encore au volume sonore régnant en classe.

Le terme « climat » est définie comme suit dans le dictionnaire encyclopédique Larousse ; « Ensemble des phénomènes (température, humidité, ensoleillement, pression, vent, précipitations) qui caractérisent l'état moyen de l'atmosphère et son évolution en un lieu donné. »<sup>18</sup> Cette définition, même si elle s'applique surtout à la météorologie, laisse transparaître certains aspects qui conviennent également pour définir le « climat » d'une classe. Dans une classe, le climat pourrait ainsi se définir comme « un ensemble de phénomènes (relations, conflits, discipline, motivation, etc.) qui caractérisent l'atmosphère et qui donne ou non le goût d'enseigner et d'apprendre. »<sup>19</sup>

Le climat se définissant comme une composante complexe déterminée par un ensemble d'éléments, de « phénomènes », nous comprenons très distinctement la nécessité de les identifier et de les étudier, chacun séparément, toujours avec l'ambition de tendre vers une approche experte et maîtrisée de la composante « climat de classe ».

Les diverses recherches menées sur ce sujet tendent à s'accorder sur les quelques éléments redondant constitutifs de tout climat de classe. Le premier est incontestablement lié à l'attitude personnelle et professionnelle de l'enseignant. Puis, sont cités le style de relation mise en place entre les élèves, leur enseignant et les parents ou encore entre élèves, la capacité de l'enseignant à susciter la motivation, l'engagement de ses élèves et d'instaurer une discipline avérée régulant voire limitant les conflits au sein de la classe. D'ores et déjà, le rôle central et dominant de l'enseignant est mis en exergue et conforte l'idée que tout climat de classe est malléable, se manifestant comme la résultante de facteurs sur lesquels l'enseignant a une emprise, diverses possibilités d'intervention.

Le rôle déterminant de l'enseignant dans l'expression d'un certain climat de classe, bien qu'identifier reste encore à mesurer. Nous y reviendrons.

---

<sup>18</sup> Dictionnaire encyclopédique Larousse, 6<sup>ème</sup> édition, Paris, Librairie Larousse, 1979, p. 329.

<sup>19</sup> CARON, Jacqueline, Quand revient Septembre... Guide sur la gestion de classe participative, volume 1, Les éditions de la Chenelière, 1994, p. 100.



Soulignons les derniers mots de la définition du climat de classe proposée par Jacqueline Caron ; cette composante donnerait « le goût ou non d'enseigner et d'apprendre ». L'idée forte se dégageant de cette proposition nous amène à considérer l'importance du climat de classe qui serait à même de contrôler le degré d'engagement espéré dans une activité d'apprentissage, tant de la part des élèves que de leur enseignant, garant de l'instauration d'une dynamique de travail efficace. Jacqueline Caron insiste d'autant plus sur le caractère fondamental du climat de classe en avançant le raisonnement suivant ;

Plus les élèves ont des difficultés d'apprentissage, plus il faut s'interroger sur le climat de la classe et chercher à l'améliorer. Si le climat n'est pas bon, on aura beau mettre en œuvre la meilleure pédagogie, utiliser les outils les plus sophistiqués, tous les efforts tomberont à l'eau [...] Un bon climat de classe développe le goût de produire, autant chez l'enseignante que chez les élèves.<sup>20</sup>

Le climat de classe est une composante, semble-t-il, indispensable à gérer au quotidien dans le but d'obtenir l'adhésion, l'engagement de tous les élèves, de susciter le goût d'apprendre, la motivation de chacun. En d'autres termes, l'une des préoccupations communes partagées par un grand nombre d'enseignants ; à savoir obtenir l'engagement, la persévérance et la participation de TOUS les élèves, pourrait être « modérée » par la mise en place d'un climat de classe propice aux apprentissages.

## 2.b- Importance du climat de classe

« Le climat est la composante la plus importante à gérer [...] en classe, [...], de lui dépend l'apprentissage. »<sup>13</sup>

L'importance du climat de classe n'est plus à démontrer, nombreuses sont les études soutenant cette idée. Comme il l'a été mentionné à maintes reprises dans ce présent écrit, le climat de la classe jouerait un rôle prépondérant dans la mise en place et le maintien d'une dynamique motivationnelle. Il apparaît fondamental de porter une attention particulière à la qualité de l'environnement social d'apprentissage dans lequel évolue, plusieurs heures par jour, chaque élève. Plus spécifiquement, interrogeons-nous sur les « éléments » ou déterminants constitutifs d'un climat de

---

<sup>20</sup> CARON, Jacqueline, Quand revient Septembre... Guide sur la gestion de classe participative, volume 1, Les éditions de la Chenelière, 1994, p. 100.

classe favorisant l'apprentissage ou au contraire endiguant la classe dans une sorte d'inertie perturbant la situation d'enseignement mise en place. De ce facteur dépend la mise en marche et surtout le maintien d'un certain équilibre d'apprentissage, harmonieux. Pour preuve, en classe, « 15 à 20 % des prises de parole »<sup>21</sup> de l'enseignant visent à maintenir une certaine atmosphère. Bien que conscients des enjeux et influences du climat de classe sur le degré et la qualité d'engagement des élèves dans une activité scolaire, les enseignants semblent néanmoins éprouver des difficultés quant à l'évaluation juste et recevable du climat effectivement instauré dans leur classe et également aux divers indicateurs caractéristiques d'un climat de classe propices ou à contrario néfastes aux apprentissages.

### 2.c- Créer un climat de classe motivationnel ?

« A quoi reconnaît-on un « bon climat » pour apprendre ? »<sup>22</sup> La réponse développée par Jacqueline Caron est simple : « un bon climat développe le goût de produire autant chez l'enseignante que chez les élèves. »<sup>15</sup> Une seconde réponse, plus détaillée puisque s'appuyant sur des dimensions concrètes nous est proposée dans l'ouvrage de Barbara L. McCombs et James E. Pope<sup>23</sup>. Aussi, l'identification d'un climat de classe encourageant une dynamique motivationnelle passe par son évaluation et la recherche d'indicateurs permettant de juger de sa nature. Pour ces deux auteurs, il incombe de centrer son attention sur six dimensions importantes ; l'ordre et la sécurité affective régnant en classe, les prises de décisions se faisant collégalement (« ensemble, élèves et enseignants sont impliqués dans l'établissement des règles, des objectifs et des procédures opératoires »<sup>16</sup>), le niveau d'exigence restant élevé pour tous les élèves (« tous les élèves sont censés atteindre des objectifs d'apprentissage »<sup>16</sup>), l'incitation à la prise d'initiatives, le fait d'accepter la multiplicité des points de vue et des solutions aux problèmes et enfin la prise en considération des sentiments et des idées de tous les élèves (« Les idées et sentiments proposés par les élèves sont reconnus et valorisés »<sup>16</sup>).

---

<sup>21</sup> BUCHETON, Dominique, L'Agir Enseignant : des gestes professionnels ajustés, 2009, p.58.

<sup>22</sup> CARON, Jacqueline, Quand revient Septembre... Guide sur la gestion de classe participative, volume 1, Les éditions de la Chenelière, 1994, p. 100.

<sup>23</sup> E.POPE, James, McCOMBS, Barbara, motiver ses élèves, donner le goût d'apprendre, 2006, p 119.

Ces dimensions sont complétées par un certain nombre de critères supplémentaires qui comprennent et tiennent compte de la manière dont les élèves peuvent percevoir le climat de leur classe. Un climat de classe « positif » se définit alors comme autorisant et favorisant la cohésion et l'entraide, la diversité des centres d'intérêt et leur prise en considération, la formalité (les comportements en classe étant conditionnés par des règles formelles, la coopération entre les élèves, la satisfaction et le plaisir à travailler en classe ou encore la démocratie, les élèves prenant part aux décisions. Par opposition, un climat de classe est jugé « négatif » lorsque nous y rencontrons du favoritisme, des frictions ou tensions entre les élèves, un sentiment de compétition et de concurrence opposant les élèves, « [d]es enseignants impos[a]nt leurs attentes de manière autoritaire et exerç[a]nt le pouvoir sans prendre les besoins des élèves en considération. »<sup>24</sup>

#### 2.d- Le sentiment d'appartenance et la nature des relations entretenues entre élèves

De nombreux auteurs, tels qu'Archambault, Chouinard, Nault ou encore Lacourse s'accordent à dire que la qualité ainsi que la nature des relations entretenues entre élèves sont des conditions nécessaires sinon devant être remplies afin de rendre le climat de la classe favorable à la motivation des élèves. Pour Ginsberg et Wlodkowski, les interactions entre les élèves ne peuvent susciter la motivation de chacun que si l'enseignant parvient à créer un climat de classe serein de respect et de reconnaissance mutuelle, « dans lequel chaque élève a le sentiment qu'il est accepté et se sent assez en sécurité pour investir toutes ses énergies dans ses apprentissages ». <sup>25</sup> Le sentiment d'appartenance et de reconnaissance comme membre à part entière d'un groupe de pairs a une importance avérée sur la nature des relations entretenues au sein d'une même classe et s'avère être « un bon prédicteur de sa motivation »<sup>24</sup>, les études menées par Anderman aux Etats-Unis le démontrant.

---

<sup>24</sup> E. POPE, James, McCOMBS, Barbara, motiver ses élèves, donner le goût d'apprendre, 2006, p 120.

<sup>25</sup> VIAU, Rolland, La motivation en contexte scolaire, 2<sup>ème</sup> édition, p 85.

## 2. e- Perceptions du climat motivationnel d'une classe :

Nous ne pouvons conclure ce chapitre sans nous questionner sur la manière dont peuvent être perçues et interprétées les diverses situations de classe et ainsi souligner le caractère déterminant des perceptions des élèves dans l'évaluation et l'appréciation du climat motivationnel régnant en classe. Pour Rolland Viau, « les principales sources de la dynamique motivationnelle de l'élève résident dans ses perceptions »<sup>26</sup> Souvent inconscientes, les perceptions des élèves orientent, affectent leurs comportements et leurs manières d'interpréter leur environnement ainsi que tous les facteurs influant et participant à sa définition. Ces diverses perceptions se manifestent notamment lorsque l'élève porte un jugement sur l'intérêt et l'utilité d'une activité, en fonction des buts d'apprentissage et de performance qu'il poursuit, évalue sa capacité à accomplir une activité qu'il n'est pas certain de réussir ou encore lorsque l'élève peut être en mesure d'exercer un contrôle sur le déroulement de l'activité et sur ses conséquences.

Pour Marc Thiébaud, « le climat d'apprentissage, c'est le sentiment qui se dégage des perceptions par rapport à certaines caractéristiques psychosociale du milieu. »<sup>27</sup> Cette affirmation témoigne de la part considérable, sinon centrale des perceptions dans l'évaluation de tout climat de classe. Chaque individu étant différent, les sentiments émanant de leurs perceptions n'auront certainement pas les mêmes connotations. Ceci explique le fait qu'un même climat de classe peu être ressenti et apprécié de multiples façons, selon que l'élève interrogé accorde plus ou moins d'importances aux événements venus perturber l'équilibre de la situation d'apprentissage en cours.

Evaluer, instaurer et maintenir un climat de classe favorisant l'engagement cognitif, la persévérance et l'apprentissage des élèves n'est pas chose facile et suppose finalement un double engagement ; celui des élèves au même titre que celui de leur enseignant. L'atmosphère générale d'une classe dépend par conséquent des attentes, ambitions, postures et comportements, notamment en termes de gestes

---

<sup>26</sup> Ibid. p 22

<sup>27</sup> THIEBAUD, Marc. Climat scolaire, Revue de sciences de l'éducation, 2005, p 380.

professionnels, de celui qui en a la responsabilité, à savoir l'enseignant. Dans la suite de cet écrit, nous verrons quel(s) rôle(s) et influence(s) l'attitude, la posture ou encore le style propre d'un enseignant ont sur la régulation du climat de classe et plus encore, nous chercherons à entrevoir dans quelles mesures les gestes professionnels mis en œuvre par l'enseignant influent sur la dynamique motivationnelle des élèves, en agissant sur le facteur « climat de classe ».

## B) Du geste professionnel aux gestes d'atmosphère

### **1. Le geste professionnel**

#### 1.a- Définitions :

Les missions qui incombent à tout professeur des écoles, telles que déclinées formellement en termes de connaissances, de compétences et d'attitudes professionnelles dans le référentiel du professeur des écoles, témoignent de la diversité des compétences à construire et mettre en œuvre. Nous pouvons alors apprécier, à travers la lecture de ce référentiel, la multiplicité des registres d'intervention. Par exemple, « organiser les divers enseignements en les articulant entre eux, dans le cadre de la polyvalence, adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues, adapter son enseignement à la diversité des élèves, communiquer avec clarté et précision, contribuer à la formation sociale et civique des élèves, être attentif au projet de chacun, faire preuve de conscience professionnelle, faire progresser tous les élèves d'une même classe, développer la participation et la coopération entre élèves, faire en sorte que les élèves attachent de la valeur au travail personnel et collectif »<sup>28</sup>, etc. Nous le concevons, enseigner est un métier complexe qui demande et exige de la part de tout professeur des écoles l'acquisition et le développement de ce que Dominique Bucheton nomme « gestes professionnels. » Pour cet auteur, les gestes professionnels se définissent comme « les arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique des interactions de la classe, dans les situations toujours

---

<sup>28</sup> Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier, Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010.

singulières auxquelles les enseignants ont à faire face. »<sup>29</sup> Nous retiendrons de cette définition trois aspects fondamentaux. Le geste professionnel « à moins d'être routinier, [...] manifeste une intention »<sup>30</sup> dans l'attente d'un effet ou d'une réaction, il « authentifie la présence du praticien, sa volonté de marquer l'action par les valeurs qui l'habitent »<sup>31</sup> et enfin, « comme toute pratique, il est situé dans un rapport à un contexte et à l'action combinant des aspects opératoires, cognitifs, psychologiques et sociaux. »<sup>32</sup>

En résumer, le geste professionnel, loin d'être réduit à une simple gestuelle ou encore à une forme singulière de langage, s'inscrit dans l'« agir professionnel de l'enseignant » qui « résulterait d'une suite d'actions à mener, d'une mobilisation préméditée de compétences professionnelles »<sup>33</sup>. Anne Jorro va plus loin en affirmant que le « développement des gestes professionnels se réalisent avec une dimension symbolique dans laquelle les praticiens sont reconnus dans leur sensibilité émotive et affective. »<sup>34</sup> Au regard de ces précisions, nous comprenons qu'un geste professionnel ne peut être appréhendé indépendamment de la situation didactique dans laquelle il s'exprime puisque définit comme une intention spécifique mobilisée par l'enseignant et motivée par des valeurs qui lui sont propres, dans l'attente de produire un effet ou encore comme un ajustement à un événement imprévu venant perturbée l'équilibre de la situation. Entre intentionnalité et ajustement, le geste professionnel peut revêtir divers aspects. Deux registres de geste peuvent alors être retenus ;

- les gestes d'ajustement à la situation, aux élèves et à l'enseignant lui-même.
- les gestes communs de structuration du milieu didactique

Les gestes d'ajustement permettent à l'enseignant d'ajuster son comportement et d'adapter ses interventions aux imprévus perturbant toute situation de classe. L'ajustement se définit comme « la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore, sur l'évolution de cette situation pendant la leçon. » L'auteur ajoute que cet « ajustement

---

<sup>29</sup> BUCHETON, Dominique, *L'Agir Enseignant : des gestes professionnels ajustés*, 2009, p. 64.

<sup>30</sup> JORRO, Anne, *Professionaliser le métier d'enseignant*, 2002, p.8.

<sup>31</sup> Ibid. p. 22.

<sup>32</sup> BRONNER, Alain, BUCHETON, Dominique, *L'Agir Enseignant : des gestes professionnels ajustés*, p. 167.

<sup>33</sup> Op. Cit.

<sup>34</sup> JORRO, Anne, citée par BRONNER, Alain, *L'Agir Enseignant : des gestes professionnels ajustés*, 2009 p. 167.

est d'autant plus complexe qu'il est un co-ajustement avec l'agir de un à vingt-cinq élèves eux-mêmes en train de s'ajuster tant à l'agir du maître qu'à celui de leurs pairs, qu'à celui du milieu didactique. »<sup>35</sup>

Les gestes communs de structuration du milieu didactiques viennent souvent en réponse à des préoccupations relationnelles et interactionnelles communes à tous les enseignants. Voyons cet aspect plus en détails.

### 1.b- Des gestes professionnels en réponse à diverses préoccupations relationnelles

Les gestes communs de structuration du milieu didactique sont « des gestes de métier, [ codifiés ], partagés par une communauté de pratiques. [...] Nous retrouvons dans ces gestes l'action de surveiller sa montre, faire des rappels sur la précédente leçon, demander le silence avant de commencer, etc. »<sup>36</sup> Ces gestes sont fréquemment l'expression de « macro-préoccupations »<sup>37</sup> communes aux enseignants. Cinq préoccupations ont ainsi été mises en exergue par l'auteur, « l'une est postulée comme étant centrale : la préoccupation spécifique de construction des savoirs scolaires visés, les quatre autres sont des préoccupations plutôt interactionnelles [...] labellisées : atmosphère, tissage, étayage et pilotage spatio-temporel. »<sup>38</sup>

Dans la suite de cet exposé, nous prenons le parti d'étudier un geste professionnel de manière détaillée afin d'en saisir toute la portée. Intéressons-nous dès lors aux gestes d'atmosphère.

---

<sup>35</sup> BUCHETON, Dominique, *L'Agir Enseignant : des gestes professionnels ajustés*, 2009, p. 64.

<sup>36</sup> JEAN, Alain, *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM : Quels gestes d'ajustement, en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ?*, p. 114.

<sup>37</sup> BUCHETON, Dominique, *L'Agir Enseignant : des gestes professionnels ajustés*, 2009, p. 55.

<sup>38</sup> *Ibid.* p. 58.

## 2. « Maintenir une certaine atmosphère »

### 2.a- L'importance des gestes d'atmosphère

Il s'agit de gestes « langagiers ou non verbaux qui soit par leur tonalité ludique, sérieuse coercitive (les gestes en « ne pas » de certains enseignants observés), soit par les formes diverses de l'enrôlement (nominatif, regards insistants) détendent ou crispent les élèves, les stimulent ou non maintiennent les dimensions relationnelles. »<sup>39</sup> Nous pouvons, par exemple citer les unités linguistiques suivantes ; « je vous autorise à discuter entre-vous », « on lève la main avant de donner sa réponse », « je ne veux plus rien entendre » ou encore évoqués les regards insistant, les froncements de sourcils, les sourires et autres mimiques autorisant ou la parole ou imposant le silence. La finalité de ces gestes d'atmosphère est « de créer et de maintenir des espaces dialogiques par un climat général cognitif et relationnel qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et régule le niveau d'engagement attendu dans l'activité. »<sup>40</sup>

Il convient de préciser que la mise en œuvre de tels gestes professionnels n'est pas chose facile puisque étroitement liée à la « gestion humaine ». Effectivement, demander le silence, exiger un climat de travail silencieux, maintenir un contexte de travail motivationnel implique, pour l'enseignant, une régulation des activités en cours mais plus difficilement le contrôle des « activités comportementales des élèves [ tout en ] jouant de sa propre personne et sa propre activité comportementale. »<sup>41</sup> Enfin, reprenons les remarques notées par Dominique Bucheton, pour quelques élèves, les échanges avec l'enseignant se limitent à ce « registre atmosphérique »<sup>42</sup>, le maintien d'une atmosphère de travail motivationnelle et relationnelle dans la classe « pourrait bien jouer un rôle déterminant dans l'enrôlement et l'implication des élèves dans les tâches, voire dans leur rapport à l'école. »<sup>43</sup>

---

<sup>39</sup> BUCHETON, Dominique, L'Agir Enseignant : des gestes professionnels ajustés, 2009, p 58.

<sup>40</sup> Op. Cit.

<sup>41</sup> JEAN, Alain, Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM : Quels gestes d'ajustement, en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ?, p. 115.

<sup>42</sup> BUCHETON, Dominique, L'Agir Enseignant : des gestes professionnels ajustés, 2009, p 58.

<sup>43</sup> Op. Cit.



## 2.b- Enrôlement, régulation et communication

Comme énoncé ci-dessus, « le maintien d'une certaine atmosphère relationnelle dans la classe pourrait bien jouer un rôle déterminant dans **l'enrôlement** et l'implication des élèves dans les tâches, voire leur rapport à l'école ». Plusieurs points nous paraissant importants sont à développer ici. Tout d'abord, qu'entendons-nous par enrôlement ? Il s'agit de susciter l'intérêt de l'élève, de parvenir à l'engager consciemment dans une tâche scolaire déterminée par l'enseignant. Prenons pour illustration, le cas d'un enseignant amener à questionner un élève en début de séance sur un problème donné. De part cet acte, l'enseignant cherche à susciter la curiosité, à éveiller l'esprit de son élève, l'engageant dans une situation de recherche. De fait, au-delà d'une intention didactique, c'est véritablement un geste d'atmosphère qui est convoqué dans cette situation. L'enseignant, dans l'attente d'une réponse de la part de son élève, crée alors un espace de **communication** qui pourra ou non être maintenu en fonction de l'espace réel de parole laissé à son élève et par conséquent du climat de classe effectif à cet instant. De plus, à travers la mise en œuvre de gestes d'atmosphère, l'enseignant peut également être amené à prendre connaissance de la bonne compréhension des consignes ou messages oraux transmis à la classe. C'est notamment le cas lorsque le maître interpelle ses élèves afin d'avoir leur approbation ; « d'accord ? », « c'est compris pour tout le monde ? » ou encore les formules suivantes « dans cet exercice, je vous rappelle qu'il est demandé... ». De cette façon, pour reprendre la définition avancée par Legendre, l'équilibre de la situation, en dépit des interventions de l'environnement est maintenu, **régulé**.

Nous venons de le voir, les gestes d'atmosphère occupant une place considérable dans les échanges maître-élèves ont potentiellement une part d'influence dans l'instauration et le maintien d'une certaine atmosphère de travail. Ces gestes, utilisés dans une situation de classe donnée sont « rattachés aux logiques profondes représentatives de l'enseignant lui-même, de ses valeurs, des conceptions qu'il se

fait sur l'éducation, la société, le monde qui l'entoure. »<sup>44</sup> En d'autres termes, l'enseignant est amené tout au long de son parcours professionnel à concevoir et intégrer un ensemble de valeurs, de représentations lui permettant « de stocker un certain nombre de gestes qu'il garde en réserve pour les utiliser lorsqu'il estime en avoir besoin. »<sup>45</sup> Admettre ce principe revient également à accepter l'idée que les gestes professionnels ne sont pas des actes figés dans le temps puisque modifiés, influencés par l'expérience du praticien lui-même.

## II/ Aspects méthodologiques – expérimentation

### A) Diagnostique et questionnement

#### 1. Définition et articulation de la problématique

« En classe, la façon dont le professeur établit un dialogue avec un élève ou un groupe d'élèves nous renseigne tout d'abord sur le climat de travail »<sup>46</sup> Cet argument avancé par Anne Jorro illustre parfaitement l'origine même des interrogations et investigations poursuivies dans cet écrit. En effet, au commencement de cette recherche, nous nous interrogeons sur la définition même d'un climat de travail favorisant la motivation de tous les élèves et nous cherchions à identifier les causes et les facteurs pouvant conditionner l'atmosphère de travail d'une classe. Nos recherches nous ont amenés à prendre conscience du caractère prépondérant de tout climat de travail de classe dans l'instauration et le maintien d'une dynamique motivationnelle, de lui dépendrait l'apprentissage. Par ailleurs, les études menées par Dominique Bucheton et Anne Jorro nous ont amenés à concevoir le geste professionnel d'atmosphère comme un acte à la portée de tout enseignant puisqu'étant l'expression d'une intentionnalité propre à chacun et possiblement à l'origine de certaines atmosphères de travail ou du moins pouvant réguler le climat d'une classe.

---

<sup>44</sup> JEAN, Alain, Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM : Quels gestes d'ajustement, en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ?, p. 113.

<sup>45</sup> Op. Cit.

<sup>46</sup> JORRO, Anne, Professionnaliser le métier d'enseignant, 2002, p. 82.

De nombreuses interrogations restent cependant en suspens et participent notamment à la définition de la problématique que voici :

« Quel(s) lien(s) existe-il entre les gestes d'atmosphère mis en œuvre par l'enseignant et la dynamique motivationnelle d'élèves de CE1 face à diverses situations d'apprentissage ? »

## 2. Formulation d'hypothèses

Cette question de recherche nous amène à formuler les hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : Si l'enseignant est en mesure d'agir et d'influer sur le climat motivationnel général de sa classe, l'implication de ses élèves face aux activités d'apprentissage n'en sera que plus positive.

- Hypothèse 2 : Si l'enseignant agit sur la motivation de ses élèves via des gestes d'atmosphère, alors ces derniers s'engageront plus facilement dans l'apprentissage.

- Hypothèse 3 : L'instauration d'un climat de travail soutenant la dynamique motivationnelle des élèves serait un facteur suffisant à l'engagement cognitif de tous les élèves dans une situation d'apprentissage donnée.

### 3. Réflexions méthodologiques : définition du cadre de la recherche et des outils mis en œuvre

Les diverses investigations menées dans le cadre de cette recherche se dérouleront au sein d'une même et unique classe de CE1 et auront lieu courant le mois d'Avril.

Cette classe, en particulier, a été retenue pour les raisons que voici. Tout d'abord, désireuse d'observer et d'analyser l'impact potentiel des gestes professionnels d'atmosphère mis en œuvre par l'enseignant dans sa classe, il était impératif de centrer mes observations sur un enseignant spécifiquement et d'appréhender les effets produits sur un même groupe classe. Parallèlement, la tranche d'âge des élèves de cette classe, tous âgés en moyenne de 7 à 8 ans, présentait un intérêt majeur pour les investigations à mener. C'est effectivement au cours de cette période de la vie que l'enfant se construit progressivement :

en tant que personne stable malgré les changements d'environnements et d'activités et d'avoir conscience de rester lui-même en dépit de la multiplicité des rôles qu'il tient (fils ou fille, frère ou sœur, camarade, ami, partenaire, adversaire). Cette période est ainsi marquée par l'autonomisation dans des contextes divers et le développement de la capacité d'ajustement des conduites à leurs exigences particulières.<sup>47</sup>

Ainsi, les élèves de cet âge seront à même et en capacités d'ajuster leurs conduites s'adaptant à l'environnement dans lequel ils évoluent. Cette dimension est fondamentale dans le cadre de cette étude puisqu'il s'agit pour nous de prendre note des ajustements opérés en termes d'engagement cognitif et de dynamique motivationnelle en fonction du climat de travail instauré par l'enseignant. Enfin, le choix de cette classe s'est opéré préférentiellement pour une raison autre plus personnelle et « pratique ».

Effectivement, les observations et données relevées dans le cadre de cette recherche ont été menées à la suite de mon stage en responsabilité. C'était pour moi l'occasion de travailler dans un environnement connu, avec des élèves et un climat de classe que j'ai eu l'opportunité de côtoyer durant trois semaines. Ce stage en

---

<sup>47</sup> MALLET, Pascal. Psychologie du développement : Enfance et Adolescence, 2003, p. 85.

responsabilité a ainsi été l'occasion pour moi de prendre le temps de sélectionner quatre élèves en particulier, aux comportements, vis-à-vis de leur engagement dans les tâches proposées, variés, voire opposés. Nous y reviendrons dans la suite de cet écrit.

Nous situerons nos observations durant deux séances de français et plus spécifiquement au cours d'une même activité pédagogique, la lecture suivie d'un album et la compréhension de texte. Comme nous avons pu le comprendre, la dynamique motivationnelle d'un élève peut être animée par une kyrielle de facteurs externes liés à la classe, tels que ; « les activités pédagogiques, l'enseignant, les pratiques évaluatives, le climat de la classe, les récompenses et les sanctions. » Notre objet d'étude portant exclusivement sur le facteur climat de la classe, nous devons de mettre en place un cadre de recherche cohérent dans lequel chacun des quatre autres facteurs restent invariant et ne pouvant ainsi, ou très légèrement, venir modifier les paramètres définis dans cette recherche.

Deux séances de français seront alors observées. Elles auront lieu, à une semaine d'intervalle, dans la même salle de classe, le même jour de la semaine et aux mêmes horaires, à savoir le jeudi, de 14h15 à 15h. De cette façon, nous plaçons nos observations dans un cadre spatio-temporel sensiblement proche.

Les activités pédagogiques prévues au cours de ces deux séances s'inscrivent dans une progression établie par l'enseignante elle-même. Les élèves seront ainsi confrontés à une situation d'apprentissage connue puisque rencontrée régulièrement au cours de l'année. Ils auront à lire, seuls, un passage (environ 4 pages) de l'album « Urashima », de Margaret Mayo et Jane Ray. Puis une lecture en furet, régulée par l'enseignante permettra de soulever les difficultés de vocabulaire et de compréhension générale. Une fiche de lecture, comprenant 10 questions de compréhension de texte sera, par la suite, distribuée à chacun des élèves. Notons que, comme à son habitude, l'enseignante prévoit de faire travailler ses élèves, dans un premier temps individuellement, durant une quinzaine de minutes, puis un temps de mise en commun et de comparaison avec son binôme leurs sera accordé. Pour terminer, précisons que les deux dernières questions de chaque fiche de lecture n'attendent pas de réponses précises. Elles sont construites de sorte que les élèves puissent exprimer leur point de vue sur un thème proche de celui traité dans l'extrait étudié.

Nous devons, enfin, le bon déroulement des investigations menées à l'enseignante titulaire de la classe, sans laquelle aucune démarche comparative de recherche n'aurait abouti. Cette enseignante, sortie de l'IUFM cinq ans auparavant a été d'un soutien et d'une aide précieuse. Alors même qu'il m'était impossible de lui divulguer les enjeux véritables des observations en cours, elle accepta volontiers d'être prise à partie et adhéra naturellement au dispositif mis en place. C'était selon ses dires une manière d'en apprendre davantage sur sa pratique professionnelle personnelle.

- Instruments

- a) Réalisation de grilles d'observation directe

L'étude que nous menons cherche à mettre en évidence ou au contraire à exclure l'existence de liens entre les gestes professionnels d'atmosphère opérés par l'enseignant et la dynamique motivationnelle d'élèves d'une même classe. Pour ce faire, nous opérerons des observations directes, guidées et définies par des critères observables simples et pouvant être quantifiés.

Deux grilles d'observation directe ont alors été construites et devront être renseignées conjointement ; l'une intégrant les gestes professionnels d'atmosphère mis en œuvre par l'enseignante durant la séance, envers chaque élève choisis, la seconde s'appuyant sur les comportements opérés par les quatre élèves sélectionnés au vue du climat de travail régnant dans la classe.

Au cours des deux séances de français, il est évident que nous utiliseront les mêmes grilles d'observation.

Les faits observables du côtés de l'enseignant, retenues pour la construction de la première grille d'observation (grille 1, annexe ....., page .....) sont les suivants :

- la présentation des notions : émission de jugement de valeur (« attention, cet exercice est difficile »)

- la nature et la fréquence des interventions : auprès de quel(s) élèves ?  
Individuelles ou collectives ?

- les encouragements (oui / non) : envers quel(s) élèves ?

- le temps de parole laissé aux élèves (fréquence), sont-ils autorisés à émettre des propositions quant aux activités proposées ?

- les demandes de silence : verbales ou non verbales, usage de mimiques, d'objets, formules linguistiques

- l'écoute et la reconnaissance : des élèves et de leurs propositions (oui / non), quel(s) élèves ?

- la prise de connaissance de la bonne compréhension des consignes ou messages oraux transmis (oui / non) : à la classe ou à un élève en particulier, fréquence.

Les comportements observables du côté de l'élève, retenus pour la construction de la seconde grille d'observation (grille 2, annexe ..., page ....) sont les suivants :

- la posture de l'élève (ou « attitude du corps ») : est-il assis correctement sur sa chaise ? (oui / non), est-il tourné face au tableau / à sa feuille ? (oui / non)

- le bavardage : (oui / non), sa fréquence, avec qui ?

- la participation : nombre de fois où l'élève a levé la main pour répondre à une question, nombre de fois où l'élève a été interrogé

- les comportements d'évitement : temps estimé avant la mise au travail, l'élève retarde-t-il le moment de se mettre au travail ? Fait-il autre chose ? Pose-t-il des questions inutiles ?

- le nombre et la nature des déplacements

- le travail effectué : est-il en accord avec ce qui a été demandé ? L'élève demande-t-il de l'aide lorsqu'il rencontre une difficulté ?

- l'attitude générale face aux activités proposées : enthousiasme, commentaires, souffle, sourire, moue, etc.

- les relations entretenues avec ses camarades : l'élève dérange-t-il ses camarades ? Cherche-t-il à confronter son travail avec celui de son camarade ? Refus de tout contact.

Ces comportements observables, nous permettront de mesurer l'intérêt concret manifesté par l'élève envers l'activité proposée, son niveau d'engagement et de persévérance (notamment lorsque nous mesurons le travail effectué).

#### b) Confrontation des données obtenues : étude comparative

Lors de la première séance de français, aucune consigne particulière n'a été transmise à l'enseignante. Bien entendu, j'ai pris le soin de ne lui transmettre aucune des intentionnalités poursuivies dans le cadre de cette étude afin de ne pas influencer sur sa pratique personnelle et de fait fausser les données obtenues.

Ce n'est qu'à la suite de cette première séance que je lui ai divulgué certains aspects de la recherche en cours, dans le but d'obtenir de sa part, une mise en œuvre de gestes professionnels plus accentuée. Un entretien, non formel, a été établi entre l'enseignante et moi-même. Je lui ai, tout d'abord, présenté mon intention d'observer la mise en œuvre de gestes professionnels spécifiques, à savoir le geste professionnel d'atmosphère. Cependant, en aucune façon je n'ai précisé l'enjeu véritable de ces investigations, mesurer l'impact réel des gestes professionnels d'atmosphère mis en œuvre par l'enseignante sur la définition d'un climat de travail motivationnel engageant les élèves dans les activités proposées. De fait, l'enseignante ne pouvait, de son propre entendement, mettre en œuvre d'autres types de gestes professionnels lui semblant plus influant sur la mise en place d'un climat de travail motivationnel.

Nous nous sommes accordées sur la définition du geste professionnel d'atmosphère et à partir de là, avons préétabli une liste de gestes d'atmosphère pouvant être mobilisés en situation de classe.



Nous sommes parvenus à établir la liste que voici :

- L'enrôlement : s'assurer que tous les élèves sont disponibles, prêts, émotionnellement et cognitivement avant de démarrer toute activité, amener les élèves à intégrer les enjeux et intérêts poursuivis dans telle activité, partir de faits connus et rassurants afin de captiver le plus grand nombre d'élèves, encourager, guider, etc.
- la création d'un espace dialogique : définir avec les élèves les instants et la durée prévus pour les temps de paroles, les échanges verbaux entre pairs, veuillez à ce que les élèves respectent le travail et le temps de parole accordé à chacun, ne pas mobiliser les temps de prise de parole, permettre aux élèves d'exprimer leur ressenti et en tenir compte, etc.
- la prise de connaissance de la bonne compréhension : s'assurer que tous les élèves aient compris la consigne, le verbaliser, faire reformuler un élève, ne pas hésiter à tourner dans les rangs, etc.

La mise en parallèle des données obtenues durant ces deux séances de français permettront d'apporter des éléments de réponses à notre problématique et entraîneront la validation ou a contrario l'invalidation des hypothèses formulées préalablement.

### c) sondage

Les perceptions du climat par les élèves, est comme nous avons pu le voir, une donnée fondamentale à prendre en compte. En effet, un même climat de travail peu être ressenti et interprété de manière différente, voire parfois opposée, d'un élève à un autre. Ces différences sont l'expression des valeurs personnelles et préoccupations intimes des élèves qui accorderont plus ou moins d'importance à certains facteurs ou événements venant perturber l'équilibre de toute situation d'apprentissage.

Les questions suivantes ont été adressées par écrit, à tous les élèves de la classe :

- As-tu aimé cette séance ? oui / non
- Penses-tu avoir acquis de nouvelles connaissances durant cette séance ?  
oui / non
- As-tu considéré le climat de travail de ta classe, durant cette séance,  
acceptable ? oui / non
- As-tu été gêné par l'ambiance de travail de ta classe durant cette séance ?  
oui / non.

## B) Analyse des résultats

### 1. Présentation des résultats

a) Suite à la première séance de français :

- Observation des gestes professionnels d'atmosphère mis en œuvre par l'enseignante :

Commençons par présenter et analyser les observations retenues des gestes professionnels mis en œuvre par l'enseignante, durant la première séance de français. Rappelons que pour cette première séance, aucune consigne particulière ni même indication n'ont été adressées à l'enseignante. Nous pouvons alors entrevoir un « agir professionnel » qui lui est propre.

√ Concernant l'enrôlement vis-à-vis de l'ensemble de la classe :

- Sous prétexte que la situation d'apprentissage à venir est connue des élèves, les enjeux de l'activité et attentes de l'enseignante ne sont pas précisés.
- L'enseignante mobilise presque exclusivement la parole, interrogeant ou autorisant les élèves à s'exprimer que ponctuellement. Nous avons pu quantifier 59 prises de parole de la part de l'enseignante contre seulement 28 pour l'ensemble des élèves.

- Les encouragements sont rares, seulement observés à deux reprises.

√ Concernant la mise en place d'un espace dialogique

- Les élèves ne sont que très rarement sollicités et incités à prendre la parole à l'oral. Concernant cette séance, les seuls espaces dialogiques mis en œuvre sont ; lorsque l'enseignante pose une question et attend une réponse en retour, lorsqu'elle les autorise à échanger leurs réponses avec leur voisin de table, 10 minutes durant.

- Les demandes de silence sont à la fois verbales et non verbales. Une variante est à noter cependant, lorsque le climat sonore de la classe est « légèrement » bruyant (quelques élèves bavardant), l'enseignante se place devant la classe et agite sa main en l'air. Rapidement, le silence et le calme sont retrouvés. Certains élèves miment simultanément le geste opéré par l'enseignante. En revanche, lorsque le climat sonore de la classe devient excessif, l'enseignante fait entendre son désaccord en l'exprimant explicitement verbalement, « Il y a trop de bruit, vous ne pouvez pas travailler dans de telles conditions. »

- Chaque réponse d'élèves interrogés est reprise à l'oral ou inscrite au tableau afin d'être discutée avec le reste de la classe. L'enseignante agit de cette façon avec l'ensemble des élèves interrogés sans distinction.

- Un temps de discussion est prévu en fin de journée (donc non observé durant la séance de français) afin que les élèves expriment leur ressenti sur l'ensemble de la journée.

√ Concernant la prise de connaissance de la bonne compréhension des consignes et messages oraux transmis à la classe :

- D'une manière générale, l'enseignante s'assure régulièrement de la bonne compréhension des consignes ou messages oraux transmis à l'ensemble de la classe.

Ces résultats mettent en relief les faits suivants. Les gestes d'atmosphère utilisés par l'enseignante concernent principalement l'enrôlement, la régulation de l'activité en cours et la prise de connaissance de la bonne compréhension des consignes et messages oraux transmis à la classe. En revanche, peu de temps de parole sont laissés aux élèves, l'enseignante ne créait ainsi que peu d'espace dialogique.

A noter également, l'enseignante use de certains gestes professionnels d'atmosphère différemment selon qu'elle s'adresse à tel ou tel élève. Ce constat est significatif lorsque nous comparons la nature des interventions déployées envers Marc et Claude.

L'enseignante est intervenue auprès de Marc à deux reprises, chaque fois pour lui faire des remarques sur son comportement. Par opposition, la présence de l'enseignante auprès de Claude est plus marquée et les interventions déployées servent à enrôler, guider, rassurer cet élève.

Intéressons-nous dès lors aux comportements manifestés par les élèves durant cette séance.

Quatre élèves ont été retenus. Pour des raisons de confidentialité, nous les nommerons Anna, Alexia, Claude et Marc. Ces quatre élèves sont tous âgés de 8 ans et inscrits dans la même école depuis leur entrée au Cours préparatoire.

Notons que Claude est un élève manifestant quelques difficultés en lecture, suivi depuis le début de l'année par un enseignant spécialisé membre du RASED a, selon les dires de l'enseignante nettement progressé au point d'avoir rattrapé son retard.

- Définition des profils d'élèves, suite à la première séance de français :

- Anna :

La posture et « l'attitude corporelle » d'Anna n'est pas celle attendue d'un élève de CE1, assise en tailleur, sa tête reposant sur la table. Conjointement, le fait que cette

élève ne participe pas à l'activité en cours et bavarde à trois reprises durant la séance, laisse transparaître un comportement de non adhésion aux normes instaurées par l'enseignante et aux exercices à effectuer.

Anna, bien qu'elle se soit mise au travail rapidement, une fois les consignes transmises, manifeste de nombreux comportements d'évitement, « farfouillant » dans sa case une première fois, puis triant ses affaires une seconde fois. De même, le nombre et la nature des déplacements effectués par Anna, témoigne du fait qu'il s'agisse d'une élève distraite, disons plus centrée sur ce qu'il se passe autour d'elle que concentrée à réaliser les exercices demandés. En témoignent les deux déplacements opérés à la suite de la chute d'une affiche dans la classe et celle du crayon d'un camarade proche.

Cet argument est en corrélation avec le fait que cette écolière cherche à entrer en communication avec sa voisine, poussant ses cahiers avec son coude vers la feuille de sa voisine, attendant une réaction de la part de celle-ci. La question, qualifiée d'inutile puisque sans intérêt à priori ; « Maitresse, je peux aller tailler mon crayon parce que je ne peux plus écrire », confirme son besoin d'attirer l'attention, d'entrer en contact avec une tierce personne (soit un camarade, soit son enseignante) et ainsi se décentrant de la tâche qui lui incombait ; réaliser les exercices demandés.

Enfin, soulignons le fait qu'en fin de séance, lorsque le climat de la classe semble moins propice à l'apprentissage ; la grande majorité des élèves ayant terminés leurs exercices, Anna se laisse commodément distraire et tente même de prendre part à la discussion.

Au vue de ces observations, il semblerait qu'Anna manifeste peu d'engagement envers la situation d'apprentissage mise en œuvre par son enseignante. Distraite, peu concernée par le travail demandé, elle manifeste un besoin avéré d'attirer l'attention et de se montrer serviable aux yeux de ses camarades (lorsqu'elle ramasse le crayon de son camarade) et de son enseignante. Son travail s'en ressent puisque seules 5 questions sur 10 ont été effectuées.

- Alexia :

Alexia adopte une posture dite « scolaire » tant par son attitude corporelle, toujours correctement assise, tournée vers le tableau, droite, que par sa participation et son travail. En effet, chaque fois que l'enseignante pose une question, elle est l'une des premières à lever la main, son regard toujours tourné vers son enseignante lors des passations de consignes et de la correction des exercices.

Les consignes transmises, Alexia se met de suite au travail, les questions sont traitées les unes à la suite des autres sans exception. Nous n'avons observé aucun déplacement durant cette situation d'apprentissage.

De plus, Alexia ne se décentre pas de l'activité en cours, termine ses exercices demandés, en silence, hormis, il est vrai en début de séance, où nous l'avons observée discuter avec sa voisine.

Lorsque le climat de classe devient bruyant, cette élève mime les gestes œuvrés par son enseignante et lève la main en l'air en l'agitant, signifiant qu'elle attend le silence.

Au vue de ces observations, nous en déduisons le fait qu'Alexia montre un investissement et un engagement envers les activités proposées avérées. Elle semble attentive aux consignes et messages oraux transmis par son enseignante. Nous avons, par exemple, eu l'occasion de l'entendre tenir les propos suivants : « Arrêtez, vous faites trop de bruit. Il faut que tu travailles au lieu de déranger les autres. » Le travail effectué répond tout à fait aux exigences de l'enseignante, les phrases sont construites, l'écriture est lisible, les lettres bien formées, tous les exercices ont été réalisés, qui plus est, avec succès (une seule erreur sur les dix questions).

- Marc :

Marc adopte une attitude corporelle jugée peu correcte, ses genoux repliés sur sa chaise, ou à trois reprises, assis en tailleur sous sa chaise. Cet élève semble montré peu d'intérêt aux messages oraux transmis par son enseignante (consignes, corrections) dans la mesure où il lui tourne régulièrement le dos, parfois même se couchant sur sa table, les yeux clos. Notons ses bavardages multiples, à 7 reprises et son manque de participation à l'activité proposée, durant ces 45 minutes, nous ne l'avons nullement vu lever la main afin de répondre aux questions posées par son

enseignante.

Bien qu'il se mette rapidement au travail, avant même que l'enseignante termine de transmettre ses consignes, Marc manifeste un comportement d'évitement. Nous l'avons de fait observé mastiquer des bouchons de stylos et de colle à maintes reprises, faisant également semblant de refaire son lacet ou encore ramassant ses affaires tombées au sol alors qu'il venait de faire basculer volontairement, ceci à deux reprises. Pareillement, nous l'avons observé lancer des objets à un camarade de table. Son attitude, non acceptée a été reprise par son enseignante qui a fini par isoler sa table du reste de la classe.

Son travail n'a pas été réalisé avec soin et « rigueur », alors que l'enseignante attendait des réponses construites, avec un verbe conjugué dans chaque phrase, Marc n'a répondu aux questions posées que par de simples mots, avec une écriture peu ou pas lisible.

Enfin, notons qu'en fin de séance, une grande majorité d'élèves, dont Marc, ont terminé leur travail et prennent donc la liberté de discuter entre-eux.

Lorsque l'enseignante l'interpelle et lui demande ; « J'espère, Marc, que cette fois-ci tu as répondu en faisant des phrases correctes et avec une écriture correcte. Je te vois discuter c'est que tout doit être parfait. », il lui répond, « Oui, maitresse, j'ai répondu à toutes les questions. »

Cette réponse laisse supposer deux choses, soit il ne comprend pas concrètement ce qu'il lui est demandé, soit il a préféré ignorer cette consigne afin de terminer le travail demandé plus rapidement.

Le comportement de Marc ne laisse pas transparaître un engagement avéré de sa part envers l'activité d'apprentissage demandé. Toutes les questions ont été traitées mais les réponses données ne sont pas en accord avec les attentes de l'enseignante. Pour cet élève, le but semble être de terminer le travail demandé le plus rapidement possible afin d'en être « débarrasser ». Cette attitude témoigne de son non-intérêt et du peu d'attention porté au travail fourni.

- Claude :

Comme nous l'avons précisé ultérieurement, Claude est un élève en difficulté. Selon

les dires de son enseignante, très en retard en début d'année, il a su progresser et acquérir des compétences en lecture satisfaisante à ce jour.

En classe, durant cette séance, nous avons pu constater qu'il était toujours installé correctement, droit sur sa chaise, son regard toujours tourné vers son enseignante. Les consignes transmises au groupe classe, l'enseignante s'est installée auprès de Claude et lui a demandé de reformuler ce qui était attendu. Elle est restée à ses côtés pendant la lecture silencieuse, le guidant et le rassurant en permanence. Cependant, une fois son enseignante partie, Claude s'est empressé de bavarder avec sa voisine de derrière.

Lors de la rédaction de la fiche de lecture, Claude ne travaille pas, il regarde ses camarades au travail et joue avec ses crayons sur sa table. Son enseignante intervient et lit avec lui toutes les questions, en lui faisant reformuler à chaque fois. Ce n'est qu'à partir de cet instant qu'il se met au travail, un seul exercice sera traité, soit 4 questions. En fin de séance, lorsque le climat de classe devient plus bruyant, Claude se décentre de son travail et observe ses camarades bavarder sans entrer en contact avec eux.

Nous avons pu voir, en observant Claude, un élève nécessitant, en permanence, de la présence de son enseignante pour se mettre au travail. La présence de son enseignante, le guidant, le rassurant et le mobilisant constamment permet de le centrer sur l'activité en cours. Ce fait nous laisse entrevoir que Claude ne soit pas encore prêt à s'engager, de son propre entendement, dans les activités mises en œuvre par son enseignante.

#### b) Etude comparative des observations menées lors deux séances de français

Présentement, comparons les observations obtenues à la suite de la deuxième séance de français mise en œuvre avec celle relevées à la suite de la première séance de français.

Dans un premier temps, comparons les gestes professionnels d'atmosphère mis en œuvre par l'enseignante d'une séance à l'autre.

Revenons sur le fait que, en amont de la deuxième séance de français, une



discussion a eu lieu avec l'enseignante. Nous avons ainsi pu définir ensemble ce qu'était un geste professionnel d'atmosphère et en établir une liste.

A partir de là, nous avons demandé à l'enseignante de la classe de bien vouloir essayer de mettre en œuvre quelques uns de ces gestes.

L'enjeu de cette investigation est double, dans un premier temps, constater si différence il y a, entre la première et la seconde séance de français quant à l'influence de ces gestes professionnels d'atmosphère sur la dynamique motivationnelle des élèves et d'une manière plus générale, sur le climat de travail de la classe.

Rappelons qu'à la suite de la première séance, nous avons pu faire le constat que les gestes d'atmosphère utilisés par l'enseignante concernaient principalement l'enrôlement, la régulation de l'activité en cours et la prise de connaissance de la bonne compréhension des consignes et messages oraux transmis à la classe. En revanche, peu de temps de parole étaient laissés aux élèves, l'enseignante ne créait ainsi que peu d'espace dialogique.

Durant cette deuxième séance, nous avons observé les faits suivants. Lors de la présentation des consignes, en début de séance, l'enseignante définit plus précisément ce qui est attendu des élèves. Les consignes sont reformulées plusieurs fois et l'enseignante insiste bien sur le fait que les réponses doivent être rédigées et être construites avec un verbe conjugué. A la suite de l'intervention d'un élève, elle en viendra même à préciser les formes de regroupement et les temps de discussion laissés aux élèves, suite à la rédaction de la fiche de lecture.

Les interventions sont moins fréquentes que lors de la première séance, à 39 reprises durant la deuxième séance contre 47 lors de la première. Les temps de parole laissé aux élèves sont plus nombreux et ne se limitent pas aux dix minutes de comparaison des réponses formulées avec son voisin. Ainsi, les élèves sont invités à intervenir lors de la présentation de l'activité, « Par quoi commençons-nous ? », puis lors de la correction de la fiche de lecture, le premier élève étant interrogé par l'enseignante, interrogea à son tour un élève de son choix. En cas de désaccord, il leur a été précisé qu'ils pouvaient manifester leur opinion et concourir à la correction de cette réponse.

En fin de séance, l'enseignante a exprimé son ressenti quant au déroulement de la séance, elle a, alors, félicité l'ensemble de la classe, pour leur sérieux et le travail effectué, avec autonomie, une manière, selon ses dires de progresser.

En revanche, nous n'avons pas constaté de grande différence, d'une séance à l'autre, concernant les demandes de silence, la prise de connaissance de la bonne compréhension des messages oraux transmis à la classe et de la reconnaissance et l'écoute des propositions des élèves.

Nous constatons alors, qu'un écart important dans la définition d'un espace dialogique a été créé d'une séance à une autre. Voyons si ces écarts ont eu une quelconque influence sur la dynamique motivationnelle des élèves.

Pour ce faire, analysons, les comportements des quatre élèves observés durant cette séance :

Au sujet d'Anna, son attitude corporelle reste sensiblement la même que durant la première séance, ses genoux repliés, en appui sur la table. Nous l'avons également surpris deux fois à discuter avec sa voisine, contre 3 fois lors de la première séance.

En revanche, une différence est à noter quant à sa participation, Anna a levé la main quatre fois et a été interrogée une fois par son enseignante, durant cette deuxième séance, alors qu'aucune participation n'a été relevée lors de la première séance.

De plus, pareillement que lors de la première séance, Anna s'est décentrée de son travail à de multiples reprises, elle s'est effectivement recoiffée à quatre reprises, a dérangé sa voisine de table à deux reprises et est venue au bureau de son enseignante, une fois, alors qu'elle n'y était pas autorisé.

Concernant son travail, seuls deux exercices sur trois ont été faits, en effet, en fin de séance, alors qu'Anna n'avait encore pas commencé le dernier exercice, elle fut attirée par la discussion entreprise par ses voisins de derrière.

D'une manière générale, nous avons constaté une « amélioration » de sa participation, une réduction du nombre de déplacements (un seul déplacement durant la seconde séance) et des comportements d'évitement opérés.

A propos d'Alexia, les différences sont moins notables, voire quasi inexistantes. Les observations recueillies lors de la première séance sont sensiblement les mêmes que durant cette deuxième séance.

Concernant Marc, nous avons pu constater une réduction des bavardages, à quatre reprises durant la deuxième séance contre 7 à la première. En revanche, son attitude corporelle (les genoux sur la chaise), son manque de participation et son comportement vis-à-vis du travail à effectuer sont également proches de ceux observés lors de la première séance. Marc a, en effet, répondu à toutes les questions, mais son écriture reste illisible et aucune phrases n'ont été rédigées correctement.

Pour terminer, nous avons pu noter que durant cette deuxième séance, Claude était plus en retrait. Sa participation est restée nulle. Son enseignante étant moins présente à ses côtés, puisque circulant davantage dans les rangs, Claude ne s'est pas engagé de suite dans l'activité, il a regardé les illustrations de l'album, a observé ses camarades et en fin de séance, a rit de l'attitude de son camarade Marc (qui faisait des grimaces).

Ainsi, bien que d'une manière générale, la majorité des élèves soit plus engagée dans leur travail, Claude n'y parvient pas. Il reste en retrait, analysant le comportement de ses camarades, mimant à quelques reprises l'attitude de certains d'entre-eux.

Avant d'aller plus loin dans l'analyse de ces différences de comportement, présentons les résultats obtenus suite au sondage effectué à la suite des deux situations d'apprentissage mises en œuvre.

### c) Résultats des sondages

Rappelons qu'en fin de chaque séance, quatre questions ont été posés, par écrit, à l'ensemble des élèves de la classe. Les résultats obtenus à ces questions sont synthétisés dans les tableaux ci-dessous :

### Séance 1 : 28 élèves présents

	Classe
As-tu apprécié/aimé cette séance ?	23 oui 5 non
Penses-tu avoir appris de nouvelles choses durant cette séance ?	20 oui 8 non
As-tu considéré le climat de travail de ta classe, durant cette séance, acceptable ? oui / non	16 oui 12 non
As-tu été gêné par l'ambiance de travail de ta classe durant cette séance ? oui / non.	11 oui 17 non

### Séance 2 : 28 élèves présents

	Classe
As-tu apprécié/aimé cette séance ?	26 oui 2 non
Penses-tu avoir appris de nouvelles choses durant cette séance ?	23 oui 5 non
As-tu considéré le climat de travail de ta classe, durant cette séance, acceptable ? oui / non	25 oui 3 non
As-tu été gêné par l'ambiance de travail de ta classe durant cette séance ? oui / non.	4 oui 24 non

A partir de ces tableaux, des histogrammes ont été réalisés et présents en annexe de cet écrit.

Nous pouvons alors, établir les observations suivantes :

Concernant les deux premières questions, « As-tu apprécié/aimé cette séance » et « Penses-tu avoir appris de nouvelles choses durant cette séance ? », suite à la deuxième séance, nous avons pu noter une réduction des réponses négative, ainsi un plus grand nombre d'élèves ont apprécié la deuxième séance et pensent avoir acquis de nouvelles connaissances.

Les réponses obtenues aux questions 3 et 4 sont intéressantes.

Ainsi, pour la première question, par exemple, 12 élèves ont considéré le climat de leur classe non acceptable et 11 seulement ont exprimé avoir été gênés par l'ambiance de travail de leur classe durant cette séance.

Ce résultat laisse sous entendre que pour au moins un élève, le fait que le climat de classe ne soit pas acceptable ne semble pas le gêner.

Au-delà ces observations, nous avons pu constater une nette amélioration des réponses positives, aux questions 3 et 4 ce qui laisse transparaître le fait que les élèves aient davantage apprécié le climat de travail de leur classe durant la deuxième séance de français.

Revenons dès à présent, sur nos hypothèses de départ afin de la confirmer ou de les infirmer grâce aux observations décrites ci-dessus.

## 2. Discussion, validation et invalidation des hypothèses de départ

Nos hypothèses de départ étaient les suivantes ;

- **Hypothèse 1** : Si l'enseignant est en mesure d'agir et d'influer sur le climat motivationnel général de sa classe, l'implication de ses élèves face aux activités d'apprentissage n'en sera que plus positive.
- **Hypothèse 2** : Si l'enseignant agit sur la motivation de ses élèves via des gestes d'atmosphère, alors ces derniers s'engageront plus facilement dans l'apprentissage.
- **Hypothèse 3** : L'instauration d'un climat de travail soutenant la dynamique motivationnelle des élèves serait un facteur suffisant à l'engagement cognitif de tous les élèves dans une situation d'apprentissage donnée.

- Hypothèse 1 :

Les observations et résultats relevés permettent d'apporter des précisions quant à notre première hypothèse.

Nous avons ainsi pu constater qu'il était possible, pour l'enseignante de mettre en œuvre divers gestes professionnels d'atmosphère. Cependant, cette mise en œuvre, bien que possible, est régie par le style même propre à chaque enseignant. En effet, pour reprendre les termes d'Anne Jorro, le style « est l'expression d'un processus d'élaboration, d'un positionnement du praticien. Développer son style signifie [...] s'inscrire dans un parcours professionnel construit au travers d'expériences et de rencontres variées. »<sup>48</sup> Cet argument explique, certainement, pourquoi l'enseignante observée use de certains gestes professionnels d'atmosphère plus que d'autres et, plus encore, parvient à en intégrer de nouveaux plus ou moins aisément.

De fait, nous avons pu observer la mise en œuvre de certains gestes professionnels d'atmosphère et leur influence sur le climat motivationnel de la classe. Lors de la deuxième séance, le climat de la classe était moins bruyant, les élèves moins dissipés et plus participatifs. C'est notamment le cas d'Anna. En revanche, pour certains élèves, cette mise en œuvre n'a eu aucun impact, soit parce que leur comportement initial face à leur engagement dans l'activité proposé était déjà très positif, c'est le cas d'Alexia, soit parce que l'élève semble accorder peu d'importance aux gestes professionnels mis en œuvre par l'enseignante, c'est le cas de Marc.

Pour résumer, l'enseignant semble effectivement être en mesure d'influer sur le climat motivationnel général de sa classe, via la mise en œuvre de gestes professionnels d'atmosphère, mais cette influence n'a de répercussion que sur l'implication de quelques élèves.

- Hypothèse 2 :

Affirmer ou inférer cette hypothèse est délicat dans la mesure où, l'engagement cognitif des élèves dans une situation d'apprentissage est un critère retenu pour l'évaluation de la dynamique motivationnelle des élèves. Autrement dit, dans le cadre

---

<sup>48</sup> JORRO, Anne, Professionnaliser le métier d'enseignant, 2002, p.90.

de cette étude, agir sur la motivation de ses élèves revient à les engager dans l'activité en cours.

C'est notamment, en appréciant le niveau d'engagement des quatre élèves observés que nous avons jugé du fait qu'ils soient ou non motivés par l'activité en cours. Dans ce cas, il semblerait effectivement que le fait d'agir sur la dynamique motivationnelle des élèves les engagerait plus facilement dans l'apprentissage.

- Hypothèse 3 :

Cette dernière hypothèse est controversée par la discussion des observations opérée autour des deux premières hypothèses.

En effet, comme nous avons pu le dire, l'influence des gestes professionnels d'atmosphère sur la dynamique motivationnelle des élèves est plus ou moins marquée selon les élèves. Cette différence s'explique notamment par les perceptions propres à chaque élève, selon le fait qu'ils accordent plus ou moins d'importance à certains événements ou situation survenus en classe.

Il serait alors, intéressant de mesurer l'influence d'autres facteurs, tels que, le style professionnel de tel ou tel enseignant ou encore les différences de comportement en termes d'engagement cognitif, selon que l'élève soit en présence d'une discipline qu'il considère et estime ou au contraire, selon qu'il soit confronté à une activité non appréciée.

Cette hypothèse nous apparaît, naturellement infondée, mais cette invalidation demande à être confrontée à d'autres études mesurant l'influence d'autres facteurs relatifs à la classe.

## Conclusion

La problématique de ce mémoire était ;

« Quel(s) lien(s) existe-il entre les gestes d'atmosphère mis en œuvre par l'enseignant et la dynamique motivationnelle d'élèves de CE1 face à diverses situations d'apprentissage ? »

Les investigations menées, dans le cadre de cette recherche, nous ont permis de mesurer l'influence avérée entre les gestes d'atmosphère mis en œuvre par l'enseignant et l'instauration d'un climat de travail propice à l'apprentissage. Cependant, nous avons pu voir, que selon les élèves, leurs perceptions et la valeur qu'ils accordaient aux événements, l'instauration d'un climat de travail propice aux apprentissages n'a pas la même influence.

Il serait intéressant de pousser cette recherche et de mesurer quels sont les gestes professionnels d'atmosphère qui auraient, à priori, le plus d'influence sur le groupe classe et chercher à comprendre, quels gestes semblent les mieux adaptés en fonction de chaque profil d'élève.

### Les limites de la recherche et les prolongements possibles

Choisir un sujet d'étude, qui plus est, le sujet d'un mémoire de recherche s'est révélé être, pour ma part un véritable dilemme. En effet, opérer un choix suppose dans un premier temps de sélectionner certains éléments ou situations de départ nous paraissant intéressants, mais surtout, il s'agit de s'y tenir, sans être tentée d'aborder d'autres thèmes, au cours de la recherche. Lorsque je débutai mes



recherches afin de définir le cadre théorique de cet écrit, je pris connaissances de la multiplicité des facteurs influant sur l'objet de cet étude, à savoir la dynamique motivationnelle des élèves et le climat de travail d'une classe, tous me paraissant importants je ne parvenais à en choisir un en particulier. Il m'a fallu éliminer et faire le deuil de certaines notions afin de définir un cadre de recherche précis et limité. Accepter le fait qu'il est impossible de tout étudié, de tout observé simultanément m'a pris du temps, sans doute par peur de passer à côté de notions plus importantes que celles retenues.

Cette étape passée, j'ai pu avancer et me focaliser sur la construction d'outils, tels que les grilles d'observation directe et le sondage. Il m'a alors été difficile de définir les comportements observables en ne tenant exclusivement compte que des éléments développer dans la partie théorique de cette étude, mais surtout de les analyser le plus objectivement possible. En effet, le fait d'avoir côtoyé la classe et les élèves retenus pour cette recherche, durant trois semaines, a certainement affecté les démarches d'analyses entreprises, m'étant, inconsciemment fait un avis personnel sur chacun des élèves. Pour preuve, lors de la première séance de français, je fus surprise du comportement de l'élève dénommée Anna, qui m'apparaissait jusqu'alors investit dans son travail. L'intrusion de jugements personnels, parfois inconsciente et donc difficilement contrôlable, constitue donc une limite à l'analyse objective et juste des données. Conjointement, ma présence au sein de la classe est en elle-même un événement perturbateur qui a dû entraîner une modification du comportement et attitudes de l'enseignante et de ses élèves. De nombreux autres obstacles d'ordre organisationnel sont survenus au cours de cette recherche. Tout d'abord, des difficultés liées à la recherche d'un terrain de recherche correspondant aux critères retenus dans le cadre de cette recherche. Au cours de ma première année à l'IUFM, je fus confrontée à deux refus de la part de deux enseignants, le premier ne pouvant m'accueillir, un étudiant stagiaire effectuant déjà des investigations dans sa classe, le deuxième ne désirant pas participer à cette expérimentation.

Enfin, une ultime limite est à mettre au jour. Les investigations menées ont été focalisées sur une même et unique enseignante et une classe en particulier. Il aurait été intéressant de pouvoir mener cette expérimentation dans d'autres classes et ainsi

apporter une dimension plus « universelle » ou du moins plus représentative de la réalité du terrain.

De la même façon, il aurait été judicieux d'étendre cette étude à l'analyse de l'influence des formes de regroupement des élèves quant à l'ambiance générale de la classe et l'évolution de la qualité des relations entretenues entre élèves. Parallèlement, une étude sur l'appropriation de gestes professionnels pourrait être menée, l'enjeu étant de s'interroger sur la fréquence d'utilisation de certains gestes, en fonction par exemple de l'ancienneté de chaque enseignant observé. Enfin, l'étude pourrait être menée avec des élèves plus âgés, scolarisés dans le secondaire, afin de comparer les différences de comportements et d'adaptation des élèves selon le climat mis en œuvre par leur enseignant.

- Les apports de cette recherche :

A ce stade de la réflexion, il convient de prendre du recul et de s'interroger sur les apports de cette recherche, en termes de connaissances, de capacités et de savoir faire, tant d'un point de vue professionnel que personnel.

Tout d'abord, d'un point de vue professionnel, il est certain qu'à travers l'entreprise de cet écrit j'ai pu me confronter à un univers jusqu'alors inconnu, celui de la recherche, les connaissances que cela suppose et surtout la mise en œuvre d'une certaine méthodologie. La définition du cadre théorique de cette recherche m'a permis d'appréhender de nouvelles notions, d'enrichir mes connaissances sur le monde de l'éducation et nécessairement, il me semble que ma pratique, en termes de compétences, lors des différents stages, en a été modifiée. Je ferai alors référence aux compétences 4 et 5 du référentiel de compétences que tout professeur des écoles se doit d'adopter, à savoir, concevoir et mettre en œuvre mon enseignement et organiser le travail de la classe. De la même façon, j'ai pu acquérir et développer des capacités d'analyse et de prise en compte de certaines données pour l'organisation, la régulation et l'évaluation objective de facteurs influant sur la dynamique et le climat d'une classe. Enfin, travailler en collaboration avec l'enseignante de cette classe a été source d'apprentissage pour ma part, échanger, exposer ses idées et se sentir écouté, prendre en compte l'avis et le positionnement de son interlocuteur.

D'un point de vue personnel, l'entreprise et la rédaction de cet écrit, me confrontant à certaines réalités du métier d'enseignant, n'ont fait qu'accroître mes envies et mes aspirations, celles de devenir enseignante. Aujourd'hui, j'appréhende le métier différemment, avec certainement plus d'ouverture d'esprit et de recul. Être enseignant implique le développement de capacités d'auto-analyse, de prise en considération du public devant soit, les élèves, de remise en question et d'appréciation. Je sors donc grandie de cette première expérience de recherche et bien que cette entreprise nécessite un effort cognitif et une disponibilité considérable, il me semble intéressant d'entrevoir la possibilité de renouveler l'expérience, avec toujours cette même idée, en apprendre davantage sur le métier, sur soi, faire évoluer sa pratique.

## Bibliographie :

### ✓ Les monographies :

→ BUCHETON, Dominique. *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Première édition. Toulouse : Octarès Editions, 2009. 284 p. (Collection formation). 978-2-915346-69-5.

→ CARON, Jacqueline. *Quand revient septembre... : Guide sur la gestion de classe participative*. Volume 1. Canada : Chenelière Education, 1994. 450 p. 9782893101996.

→ DELANNOY, Cécile, avec le concours de LEVINE Jacques. *La motivation : Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette éducation, 2005. 159 p. (Ressources Formation).

→ GRANDSERRE, Sylvain ; LESCOUARCH, Laurent. *Faire travailler les élèves à l'école : sept clés pour enseigner autrement*. Esf éditeur, 2009. Chap. 2, *Comment penser les apprentissages scolaires : Donner de la saveur aux savoirs*, p. 65 à 70.

→ JORRO, Anne. *Professionaliser le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur, 2002. (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques). 2710115816.

→ MALLET, Pascal ; MELJAC, Claire ; BAUDIER, Anne ; CUISINIER, Frédérique, *Psychologie du développement : Enfance et adolescence*. Paris : Editions Belin, 2003. Chap 6, *Le développement affectif et social de trois à onze ans* (Cuisinier, Frédérique), p. 85 à 102. (Atouts psychologie). 978-2-7011-3330-0.

→ VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. 2<sup>ème</sup> édition. Canada : de boeck, 2009. 217 p. (Pratiques pédagogiques). 978-2-8041-1148-9.

→ DE VECCHI, Gérard. *Aider les élèves à apprendre*. Nouvelle édition. Paris : Hachette éducation, 2000. 237 p. (Nouvelles approches).

✓ Les ressources numériques :

→ A. GENOUD, Philippe, *Le regard des élèves : un apport à la formation initiale des enseignants* [en ligne]. Recherche et Formation, 2006. [Consulté le 24 Mars 2012]. Disponible à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR052-10.pdf>

→ A. GENOUD, Philippe, *Perception des interactions maître-élèves : l'apport du regard des apprenants sur le profil interactionnel des enseignants en formation*, Suisse : Imprimerie St-Paul, Fribourg, 2004. 340 pages. Disponible à l'adresse : <http://ethesis.unifr.ch/theses/downloads.php?file=GenoudP.pdf>

→ BUCHETON, Dominique, *L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels* [en ligne]. Disponible à l'adresse : [http://www.ices.fr/BU/documents/koha\\_99956/pdf/s3\\_dezutter/bucheton\\_dominique.pdf](http://www.ices.fr/BU/documents/koha_99956/pdf/s3_dezutter/bucheton_dominique.pdf)

→ Conférence de Consensus-Motivation en contexte scolaire. *Motiver, être motivé : Du côté du geste professionnel aux pratiques scolaires* [en ligne]. IUFM de Créteil, Février 2005. [Consulté le 12 Février 2011]. Disponible à l'adresse : [http://www.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/audiovisuel/pdf/Motivation\\_jury.pdf](http://www.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/audiovisuel/pdf/Motivation_jury.pdf)

→ GALAND, Benoît. *La Motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation* [en ligne]. Revue française de pédagogie, Recherches en éducation, 2006. [Consulté le 18 Décembre 2010]. Disponible à l'adresse : <http://rfp.revues.org/59>

→ JEAN, Alain. *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM : Quels gestes d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ?* [S.I.] [s.n.], 2008. 365. Thèse de doctorat : Sciences de l'Education : Montpellier III : 2009.

→ LEROY, Nadia ; BRESSOUX, Pascal ; SARRAZIN, Philippe ; TROUILLOUD, David. *Vers un modèle de l'impact du climat motivationnel des*

élèves : *Intégration des théories de l'autodétermination et des buts d'accomplissement* [en ligne]. Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg, 2007. [Consulté le 3 Mars 2012]. Disponible à l'adresse : AREF2007\_Nadia\_LEROY\_035.pdf)

→ SARRAZIN, Philippe ; TESSIER, Damien ; Trouilloud, David, *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches* [en ligne]. Revue Française de pédagogie, Recherches en éducation, 2006. [Consulté le 3 Mars 2012]. Disponible à l'adresse : <http://rfp.revues.org/463>

→ *Le socle commun de connaissances et de compétences : Décret du 11 Juillet 2006* [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale jeunesse, vie associative : [éducation.gouv.fr](http://education.gouv.fr). Disponible à l'adresse : <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

→ *Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008* [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale jeunesse, vie associative : [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr). Disponible à l'adresse : [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_maternelle.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm)

→ *Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010* [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale : [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr). Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

**Yann Mercier-Brunel**

Enseignant Chercheur, Université d'Orléans

**Fanny JANOVET**

## **Influence du geste professionnel d'atmosphère sur la dynamique motivationnelle propre à chaque élève et sur la mise en œuvre d'un climat de classe favorable aux apprentissages.**

Résumé :

Le présent mémoire, reflet de deux années de réflexion, de questionnement et de formation a pour double objectif d'identifier et de définir les composantes de tout climat de classe dit « motivationnel » et par extension de comprendre les relations de cause à effet possiblement existantes entre climat de classe et dynamique motivationnelle des élèves. Parallèlement, notre attention sera portée sur les multiples facteurs déterminant un climat de classe favorable à toute situation d'apprentissage et plus particulièrement à la portée et à l'influence du geste professionnel d'atmosphère sur la motivation des élèves. Les investigations menées dans le cadre de cette recherche, en réponse à notre questionnement, font échos aux exigences et dispositions définies, depuis 2005, dans le « socle commun de connaissances et de compétences ». « La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser », qualifiées d'attitudes fondamentales, nous apparaissent alors comme des postures nécessaires à encourager et permettant à chaque élève de « réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen ».

Mots clés : dynamique motivationnelle, climat de classe, geste professionnel d'atmosphère

## **Influence of atmosphere professional gesture on pupil's motivational dynamics and on the implementation of a classroom atmosphere conducive to learning.**

Summary :

The present report, This present report, reflection of two years of reflection, questioning and training has the dual objective of identifying and defining the components of any climate class called "motivational" and by extension to understand the causal relationships possibly existing between classroom climate and students' motivational dynamics. Meanwhile, our attention will be focused on the multiple determinants of a classroom atmosphere conducive to learning situations and specifically to the scope and influence of professional gesture of atmosphere on student motivation. Investigations conducted within the framework of this research, in response to our questioning, echo the requirements and provisions defined since 2005 in the "Socle commun de connaissances et de compétences." "The motivation, self confidence, desire to succeed and grow," described as fundamental attitudes, we will now appear as postures necessary to encourage and enable each student to "get his education, his life and self a future citizen. "

Keywords : Motivational dynamics, classroom atmosphere, professional gesture of atmosphere

# Annexes



Faits observables du côté de l'enseignante (indicateurs)	Général, vis-à-vis de la classe entière	Vis-à-vis d'Anna	Vis-à-vis d'Alexia	Vis-à-vis de Marc	Vis-à-vis de Claude
- <b>présentation des notions</b> : émission de jugement de valeur (« attention, cet exercice est difficile »)	« C'est comme d'habitude, je vous laisse lire en silence, si vous avez des questions c'est maintenant parce qu'après je travaille avec Claude, André et Georges et je ne veux pas être dérangée »  Après lecture en furet : « Aller, je vous laisse 15 minutes pour compléter votre fiche de lecture, appliquez-vous. »	----	----	----	Rappel des consignes et reformulation. L'enseignante prend le temps de reprendre chaque question / explication individuellement avec Claude
- <b>nature et fréquence des interventions</b> : auprès de quel(s) élèves ? Individuelles ou collectives ?	Collectif Nombreuses prises de parole : * à 47 reprises : sollicitations des élèves : reformulation de consigne, questions adressées au groupe classe, correction de la fiche de lecture  * à 7 reprises pour réguler le climat de travail : 2 fois auprès d'un élève perturbateur et 5 fois auprès de la classe entière : « Faites moins de bruit » « Je devrais tous vous voir au travail, c'est le même fonctionnement que d'habitude, vous savez ce que vous avez à faire et nous avons déjà expliqué le texte. » « Je vous laisse 10 minutes pour comparer vos réponses avec votre voisin de table. »	Individuel  0	Individuel  1 fois, lorsqu'elle circule dans les rangs : « As-tu des questions Alexia ? Tout va bien ? »	Individuel  A huit reprises : comportement « Marc, retourne-toi, j'espère au moins que tu as répondu en faisant des phrases construites ? » « Enlève-moi ce que tu as dans la bouche et mets-le à la poubelle ! » Ecarte sa table du reste de la classe.	Individuel  Est très attentive à ce que Claude est en train de faire, Reste régulièrement à ses côtés pour l'aider. Lorsqu'elle circule dans les rangs : « Claude ce n'est pas parce que je ne suis pas à côté de toi que je ne t'entends pas alors mets toi au travail, tu es capable de le faire tout seul ».
- <b>encouragements</b> (oui / non) : envers quel(s) élèves ?	A deux reprises, auprès de Claude et d'un autre élève de la classe.	Non	Non	Non	Oui

- <b>temps</b> de parole laissé aux élèves (fréquence), sont-ils autorisés à émettre des propositions quant aux activités proposées ?	<p>Nombreuses prises de parole par l'enseignante, rapport dissymétrique entre le temps de parole pris par l'enseignante et le temps de parole prévu et laissé aux élèves.</p> <p>Un seul moment d'échange verbal oral entre élèves est autorisé.</p>				
- <b>demandes de silence</b> : verbales ou non verbales, usage de mimiques, d'objets, formules linguistiques	<p>- Non verbale : 2 reprises : Lève la main et la secoue, silencieusement</p> <p>- verbale : 4 reprises</p>	----	----	Fais signe de se taire : doigt posé sur la bouche	----
- <b>écoute et reconnaissance</b> : des élèves et de leurs propositions (oui / non), quel(s) élèves ?, valorisation de la classe ? D'un ou quelques élèves en particulier ?	Oui, uniquement les propositions d'élèves interrogés, chaque proposition est reprise à l'oral, parfois écrite au tableau afin d'être discutée avec le reste de la classe.	Oui, 1 fois, « Je suis d'accord avec toi »	Oui, 3 réponses formulées par Alexia sont reprises à voix haute et valorisée : « Oui, très bien », « C'est tout à fait ça », « Avez-vous tous bien entendu ce qu'Alexia vient de dire, c'est une très bonne réponse ».	N'est pas interrogé	Oui, chaque proposition de Claude est reprise et encouragée par l'enseignante
- Permet aux élèves de verbaliser leur ressenti vis-à-vis d'une activité ou d'une forme de regroupement	Oui en fin de journée, chaque élève est invité à prendre la parole et à exprimer son ressenti sur la journée passée en classe (dire s'il a aimé ou non, pourquoi, ce qu'il a appris). Cependant pas de retour sur une activité en particulier.				
- <b>prise de connaissance</b> de la bonne compréhension des consignes et messages oraux transmis	Oui	Oui	Non	Non	Oui

Faits observables du côté de l'élève (Anna) :	Situation 1	Situation 2
<b>Posture de l'élève</b> (ou « attitude du corps ) : est-il assis correctement sur sa chaise ? (oui / non), est-il tourné face au tableau / à sa feuille ?	Non Est assise en tailleur sur sa chaise, sa tête reposant sur la table.	Non Ses genoux sont repliés et en appui sur le bord de la table
<b>Bavardage</b> : (oui / non), sa fréquence, avec qui ?	Trois tentatives : - une première avec son voisin de table qui ne répond pas - deux fois avec son voisin de derrière qui répond à ses sollicitations	Oui 2 fois avec sa voisine de table (sujet : jeux dans la cour)
<b>Participation</b> : nombre de fois où l'élève a levé la main pour répondre à une question, nombre de fois où l'élève a été interrogé	0	Lève la main 4 fois et est interrogée 1 fois.
<b>Comportement d'évitement, (lors d'un exercice / activité demandé) :</b>		
<b>Retarde</b> le moment de se mettre au travail (évaluer, chronométrer le temps effectif mis par l'élève avant de se mettre au travail)	Sort immédiatement le matériel demandé, se met de suite au travail, répond aux deux premières questions mais bloque sur la troisième et pose son crayon et « farfouille » dans sa case sans rien en sortir avant de se remettre au travail.	Se met de suite au travail. Au bout de la 4 <sup>ème</sup> question, regarde par la fenêtre puis s'y remet rapidement.
Fait <b>autre chose</b> (noter la fréquence et la nature de ce qui est fait), par exemple tailler son crayon, ranger sa case, fait son lacet,...)	Oui Alors qu'il lui reste le troisième exercice à faire : range sa case.	Se recoiffe (4 fois)
Nombre de <b>déplacements</b>	Oui à trois reprises : 1) L'enseignante est accroupie au premier rang aux côtés d'un élève en difficulté, dos tourné au reste de la classe : Anna se lève, s'étire et se rassoit rapidement 2) Ramasse une affiche venant de se décrocher 3) ramasse le stylo de son camarade, tombé au sol.	Oui Vient au bureau de son enseignante pour lui demander quelque chose alors qu'elle n'en a pas reçu l'autorisation.
Le <b>travail effectué</b> : est-il en accord avec ce qui a été demandé ? L'élève demande-t-il de l'aide lorsqu'il rencontre une difficulté ?	Avant la mise en commun et la correction collective de la fiche de lecture : seules 5 questions sur 10 ont été complétées (pas de phrases pour répondre, juste des mots)	2 exercices sur 3 ont été faits.
Pose des <b>questions inutiles</b> à l'enseignante (nombre de fois)	Oui : « Maitresse je peux tailler mon crayon parce que je ne peux plus écrire »	Non
<b>Dérange</b> les autres camarades (oui / non ; nombre de	Oui : pose ses cahiers près de son voisin, regarde sa	Oui, 2 fois (avec sa voisine de table.

fois)	réaction (aucune), les pousse avec son coude vers son voisin jusqu'à ce que celui-ci lui demande d'arrêter (rire de la part d'Anna).	
<b>Réactions suite à l'énoncé</b> , la <b>présentation</b> d'une activité (souffle, commente positivement ou négativement, se montre enthousiaste, exprime des sentiments d'incompétences...)	0	Enthousiasme : « Il est bien ce livre maitresse ! »
Réactions de l'élève lorsque le climat de classe semble moins propice à l'apprentissage (par exemple beaucoup de bruit, élèves dissipés, chahut...) → reste concentré ou se laisse entraîner.	En fin d'exercice, une grande majorité d'élèves ayant terminé, les bavardages se multiplient. Anna se retourne et en profite pour discuter avec ses voisins.	En fin de séance, nombreux bavardages, se désintéresse de la fiche d'exercices.

Faits observables du côté de l'élève (Alexia) :	Situation 1	Situation 2
<b>Posture de l'élève</b> (ou « attitude du corps ») : est-il assis correctement sur sa chaise ? (oui / non), est-il tourné face au tableau / à sa feuille ?	Oui	Oui
<b>Bavardage</b> : (oui / non), sa fréquence, avec qui ?	Oui, une fois avec sa voisine de table en début d'exercice	Non
<b>Participation</b> : nombre de fois où l'élève a levé la main pour répondre à une question, nombre de fois où l'élève a été interrogé	Lève la main chaque fois qu'une question est posée, est interrogée 5 fois.	Lève la main chaque fois qu'une question est posée.
<b>Comportement d'évitement, (lors d'un exercice / activité demandé) :</b>		
<b>Retarde</b> le moment de se mettre au travail (évaluer, chronométrer le temps effectif mis par l'élève avant de se mettre au travail)	Non, se met de suite au travail	Non
Fait <b>autre chose</b> (noter la fréquence et la nature de ce qui est fait), par exemple tailler son crayon, ranger sa case, fait son lacet,...)	Non	En fin de séance, alors que la fiche de lecture a été complétée, sort son cahier de brouillon pour dessiner.
Nombre de <b>déplacements</b>	0	Oui, une fois pour récupérer un dictionnaire au fond de la classe.
Le <b>travail effectué</b> : est-il en accord avec ce qui a été demandé ? L'élève demande-t-il de l'aide lorsqu'il rencontre une difficulté ?	Toutes les questions, hormis la dernière ont été traitées.	Oui, toutes les questions ont été traitées
Pose des <b>questions inutiles</b> à l'enseignante (nombre de fois)	Non	Non
<b>Dérange</b> les autres camarades (oui / non ; nombre de fois)	Non	Non
<b>Réactions suite à l'énoncé</b> , la <b>présentation</b> d'une activité (souffle, commente positivement ou négativement, se montre enthousiaste, exprime des sentiments d'incompétences...)	Commentaire à sa voisine de table : « Moi je connais déjà cette histoire. »	0
Réactions de l'élève lorsque le climat de classe semble moins propice à l'apprentissage (par exemple beaucoup de bruit, élèves dissipés, chahut...) → reste concentré ou se laisse entraîner.	Lève la main en l'agitant pour demander le silence (code instauré en classe)	----

Faits observables du côté de l'élève (Marc) :	Situation 1	Situation 2
<b>Posture de l'élève</b> (ou « attitude du corps ») : est-il assis correctement sur sa chaise ? (oui / non), est-il tourné face au tableau / à sa feuille ?	Non, à genoux sur sa chaise et assis sous sa chaise.	Non, à genoux sur sa chaise et régulièrement debout.
<b>Bavardage</b> : (oui / non), sa fréquence, avec qui ?	Oui, à 7 reprises avec son camarade de gauche, chaque fois repris par l'enseignante qui finit par écarter sa table du reste de la classe.	Oui, à 4 reprises avec le même camarade
<b>Participation</b> : nombre de fois où l'élève a levé la main pour répondre à une question, nombre de fois où l'élève a été interrogé	0, n'a pas levé la main une seule fois, n'a pas été interrogé.	0, ne lève pas la main mais est sollicité par l'enseignante 1 fois.
<b>Comportement d'évitement, (lors d'un exercice / activité demandé) :</b>		
<b>Retarde</b> le moment de se mettre au travail (évaluer, chronométrer le temps effectif mis par l'élève avant de se mettre au travail)	Non, se met au travail de suite	Non
Fait <b>autre chose</b> (noter la fréquence et la nature de ce qui est fait), par exemple tailler son crayon, ranger sa case, fait son lacet,...)	Mastique des bouchons de stylos, colles Fait semblant de faire son lacet (1) et de ramasser ses affaires qu'il fait tomber volontairement (2 fois)	Fait des grimaces dans le but de faire rire ses camarades, mastique le coin de sa règle en plastique.
Nombre de <b>déplacements</b>	Est souvent assis sous sa table (3 fois durant la séance)	2 déplacements : un premier pour demander une gomme à son voisin de derrière et un second pour aller chercher un stylo dans sa trousse (trousse restée sur le bureau de l'enseignante après lui avoir été « confisquée »).
Le <b>travail effectué</b> : est-il en accord avec ce qui a été demandé ? L'élève demande-t-il de l'aide lorsqu'il rencontre une difficulté ?	Aucune phrase rédigée correctement (grammaticalement), écriture peu lisible.	Sa fiche de lecture est complétée partiellement (6 réponses sur 10 questions posées), écriture illisible.
Pose des <b>questions inutiles</b> à l'enseignante (nombre de fois)	Non	Non
<b>Dérange</b> les autres camarades (oui / non ; nombre de fois)	Oui, lorsqu'il s'adresse à son voisin de gauche, lui lance à deux reprises un objet.	Oui, cherche à faire rire ses camarades en faisant des grimaces.
<b>Réactions suite à l'énoncé</b> , la <b>présentation</b> d'une activité (souffle, commente positivement ou négativement, se montre enthousiaste, exprime des sentiments d'incompétences...)	0	0
Réactions de l'élève lorsque le climat de classe semble moins propice à l'apprentissage (par exemple beaucoup de bruit, élèves dissipés, chahut...) → reste concentré ou se laisse entraîner.	Participe aux bavardages en fin de séance.	Est à l'origine de l'agitation de 3 camarades amusés par ses grimaces...

Faits observables du côté de l'élève (Claude) :	Situation 1	Situation 2
<b>Posture de l'élève</b> (ou « attitude du corps ») : est-il assis correctement sur sa chaise ? (oui / non), est-il tourné face au tableau / à sa feuille ?	Oui	Oui
<b>Bavardage</b> : (oui / non), sa fréquence, avec qui ?	Oui, dès que l'enseignante lui tourne le dos, Claude bavarde avec sa voisine (3 fois durant la séance).	Non, est en retrait
<b>Participation</b> : nombre de fois où l'élève a levé la main pour répondre à une question, nombre de fois où l'élève a été interrogé	Ne lève pas le doigt, n'est pas interrogé	Ne lève pas la main mais est invité par l'enseignante à commenter l'illustration du texte lu
<b>Comportement d'évitement, (lors d'un exercice / activité demandé) :</b>		
<b>Retarde</b> le moment de se mettre au travail (évaluer, chronométrer le temps effectif mis par l'élève avant de se mettre au travail)	Oui, ne s'est mis au travail qu'une fois que l'enseignante lui est venue en aide (soit environ 3 minutes après la passation de consignes).	Durant la lecture : ne suit pas, regarde les illustrations des pages suivantes
Fait <b>autre chose</b> (noter la fréquence et la nature de ce qui est fait), par exemple tailler son crayon, ranger sa case, fait son lacet,...)	Oui, joue avec ses crayons, en attendant que l'enseignante lui vienne en aide. Regarde ses camarades travailler.	Oui, regarde les illustrations du livre, joue avec ses crayons.
Nombre de <b>déplacements</b>	Non	Non
Le <b>travail effectué</b> : est-il en accord avec ce qui a été demandé ? L'élève demande-t-il de l'aide lorsqu'il rencontre une difficulté ?	Non, seul l'exercice 1 a été abordé ; 4 questions ont été traitées (dont 1 erreur).	Non, il n'a répondu qu'à 6 questions, par des mots simplement (pas de phrase construite)
Pose des <b>questions inutiles</b> à l'enseignante (nombre de fois)	Non	Non
<b>Dérange</b> les autres camarades (oui / non ; nombre de fois)	Non	Non
<b>Réactions suite à l'énoncé</b> , la <b>présentation</b> d'une activité (souffle, commente positivement ou négativement, se montre enthousiaste, exprime des sentiments d'incompétences...)	0	0
Réactions de l'élève lorsque le climat de classe semble moins propice à l'apprentissage (par exemple beaucoup de bruit, élèves dissipés, chahut...) → reste concentré ou se laisse entraîner.	Ecoute, observe, se tourne vers ses camarades ayant terminé leur exercice et bavardant mais sans entrer en contact avec eux.	Rit des grimaces de Marc.

Faits observables du côté de l'enseignante (indicateurs)	Général, vis-à-vis de la classe entière	Vis-à-vis d'Anna	Vis-à-vis d'Alexia	Vis-à-vis de Marc	Vis-à-vis de Claude
<p>- <b>présentation des notions</b> : émission de jugement de valeur (« attention, cet exercice est difficile »)</p>	<p>« Nous allons continuer la lecture de l'album <i>Urashima</i>. Pouvez-vous me dire comment nous procédons d'habitude. Par quoi commençons-nous ? » Interroge plusieurs élèves et reprend à chaque fois, puis résume les consignes formulées « Je vous laisse donc lire en silence les pages 12,13, 14 et 15. Puis nous les lirons ensemble à l'oral. Je vous laisserais 15 minutes pour répondre aux questions de la fiche de lecture. Je vous rappelle que j'attends de vous des phrases construites avec un verbe conjugué. Si vous ne savez pas écrire un mot, vous avez le droit de prendre le dictionnaire. »</p> <p>Suite à l'interpellation d'un élève ; « Maitresse, on n'a pas le droit de comparer sa fiche avec le voisin ? ».</p> <p>Réponse de l'enseignante ; « Si, bien évidemment, je vous laisserai 10 minutes pour discuter de vos réponses avec votre voisin. Je ne veux donc pas vous voir discuter avant. »</p> <p>Durant la phase de mise en commun ; « Je donnerai la parole à un premier élève puis cet élève interrogé donnera la parole à un camarade de son choix. »</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>« Marc, je te rappelle que pour répondre aux questions, tu dois faire des phrases complètes. Sinon je te demanderai de recommencer. »</p>	<p>Reste très attentive à ce que fait Claude. S'installe sur une chaise auprès de lui pour l'aider dans sa lecture, puis pour décoder les questions posées ».</p>

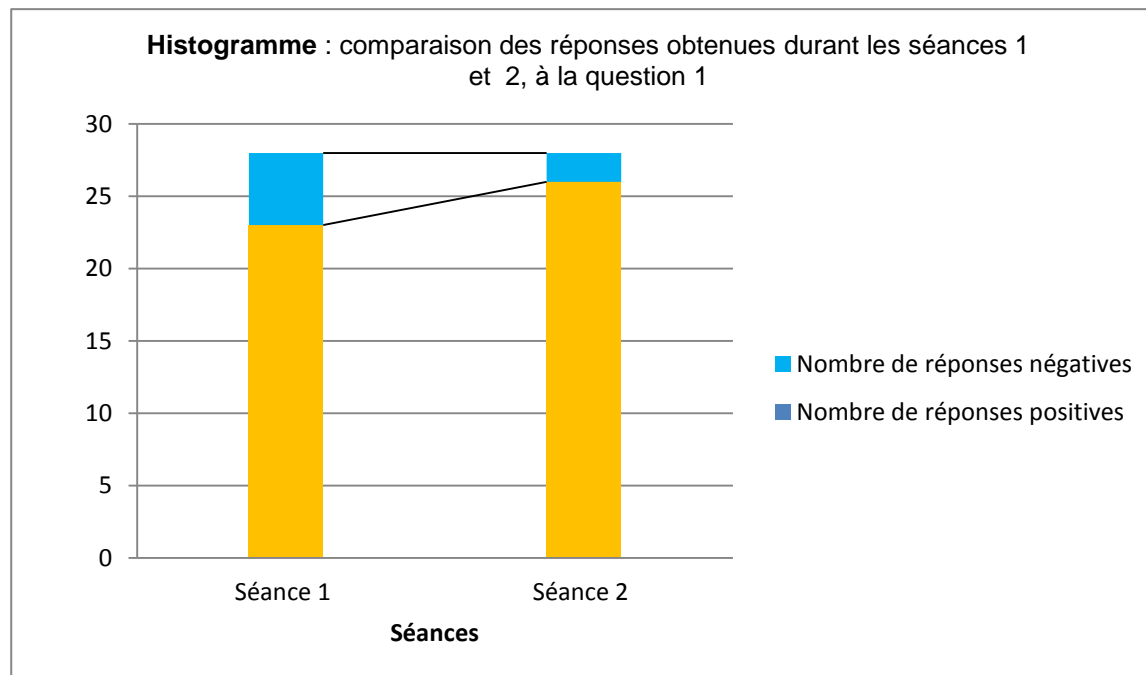


<p>- <b>nature et fréquence des interventions</b> : auprès de quel(s) élèves ? Individuelles ou collectives ?</p>	<p>Collectif</p> <p>Présentation des consignes, sollicitation des élèves, reformulation et reprise des réponses des élèves : à 39 reprises.</p> <p>Régulation du climat de travail à 9 reprises : 4 fois auprès d'un élève perturbateur, 5 fois auprès de la classe entière.</p>	<p>0</p>	<p>0</p>	<p>4 fois : concernant son comportement</p>	<p>Reste souvent à ses côtés pour le guider dans la lecture, la compréhension et la rédaction de la fiche de lecture.</p>
<p>- <b>encouragements</b> (oui / non) : envers quel(s) élèves ?</p>	<p>Oui, en fin de séance ;</p> <p>« Je trouve que, d'une manière générale vous avez travaillé de manière autonome et silencieusement, c'est très bien. Continuez ainsi, je suis sûre que vous progresserez encore plus. »</p>	<p>Non</p>	<p>« Très bien Alexia. » En circulant dans les rangs.</p>	<p>Non</p>	<p>Oui</p>
<p>- <b>temps</b> de parole laissé aux élèves (fréquence), sont-ils autorisés à émettre des propositions quant aux activités proposées ?</p>	<p>« Je vous laisse 10 minutes pour échanger avec votre voisin. C'est l'occasion de comparer vos réponses, défendre votre point de vue en cas de désaccord. Naturellement, pour ne pas que cela devienne trop bruyant, je vous demande de chuchoter. »</p> <p>« Nous allons corriger, j'interroge le premier élève, puis ce sera au tour de cet élève d'interroger un élève de son choix. Restez très attentifs aux réponses de vos camarades, si vous n'êtes pas d'accord avec ce qui est dit, levez la main et corrigez. Est-ce que ce mode de</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>

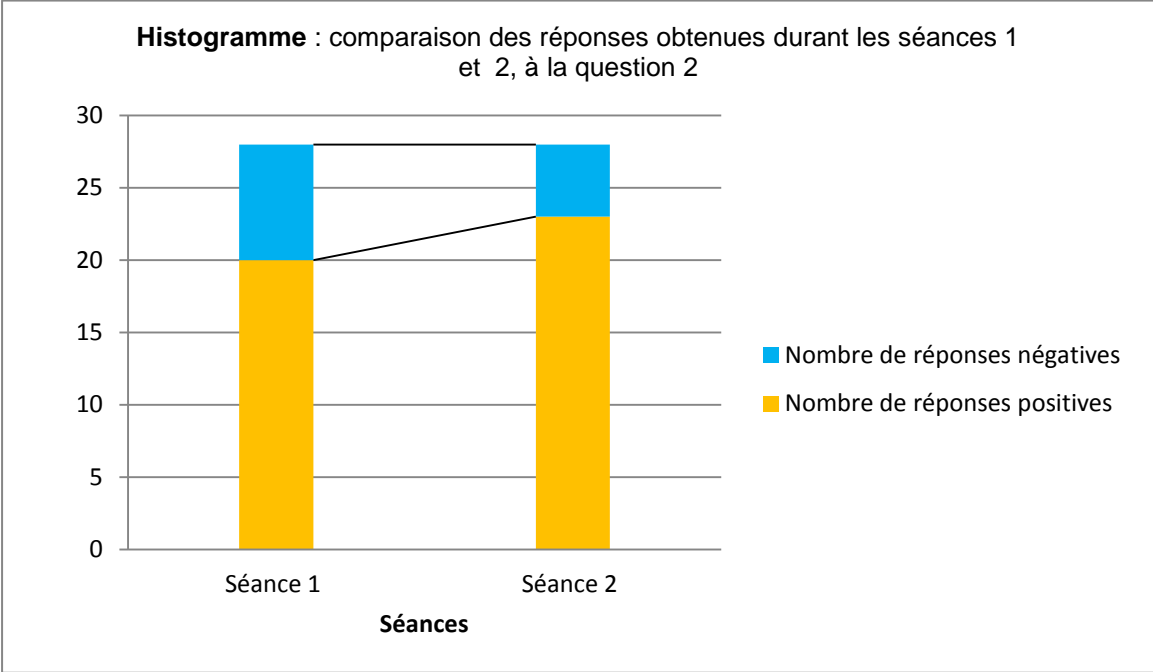
	fonctionnement vous convient ? »				
- <b>demandes de silence</b> : verbales ou non verbales, usage de mimiques, d'objets, formules linguistiques	- Non verbales (main agitée en l'air) : 3 reprises  - verbales : une fois	-----	-----	Oui, une première fois, s'agenouillant face à lui.  Deux fois : signe de se taire et de se tenir correctement. Reprise verbalement : 1 fois.	Oui, une fois verbalement « Claude ! »
- <b>écoute et reconnaissance</b> : des élèves et de leurs propositions (oui / non), quel(s) élèves ?, valorisation de la classe ? D'un ou quelques élèves en particulier ?	Oui Lorsque les élèves s'interrogent chacun leur tour, reprend verbalement ou fait un signe de la tête pour montrer son accord.	Oui	Oui	1 fois	Oui, chaque réponse de Claude est reprise et encouragée même en cas de mauvaise réponse.
- Permet aux élèves de verbaliser leur ressenti vis-à-vis d'une activité ou d'une forme de regroupement	A la fin de la séance, après leur avoir dit qu'elle été satisfaite de leur attitude aujourd'hui ; « Qu'en pensez-vous ? ».				
- <b>prise de connaissance</b> de la bonne compréhension des consignes et messages oraux transmis	Oui	Non	Non	Oui	Oui

## Présentation des résultats obtenus suite au sondage

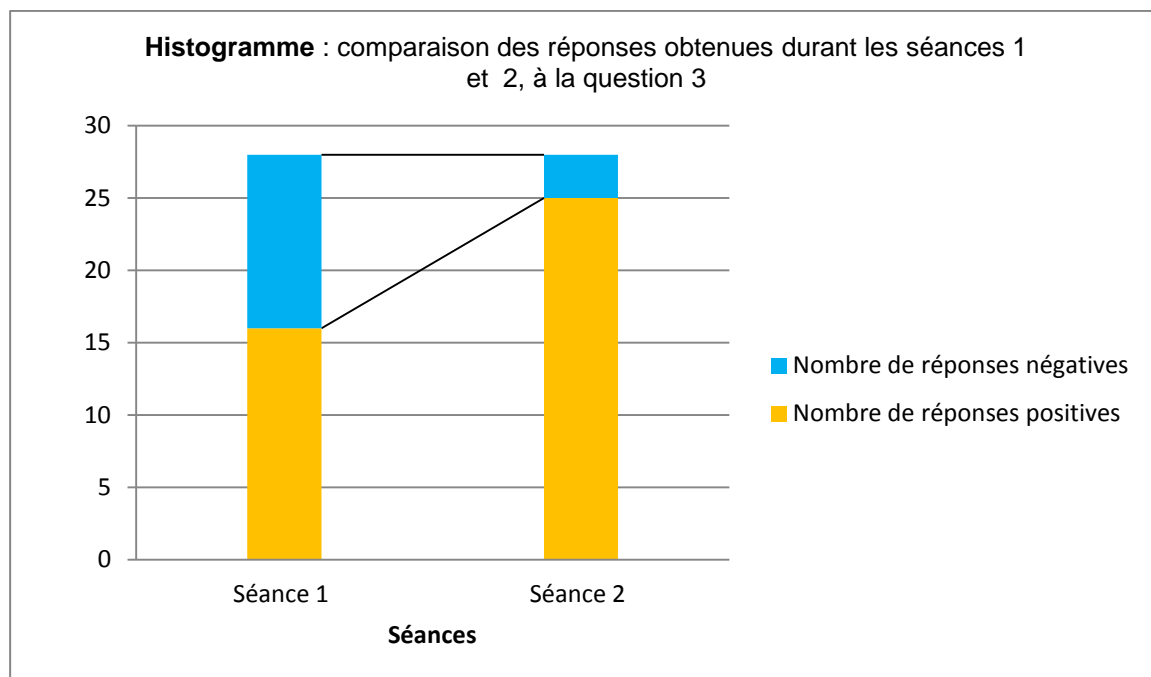
→ **Question 1** : As-tu aimé cette séance ? oui / non



→ **Question 2** : Penses-tu avoir acquis de nouvelles connaissances durant cette séance ? oui / non



→ **Question 3** : As-tu considéré le climat de travail de ta classe, durant cette séance, acceptable ? oui / non



→ **Question 4** : As-tu été gêné par l'ambiance de travail de ta classe durant cette séance ? oui / non.

