La motivation au coeur des apprentissages du français : l'exemple d'un projet interculturel mené en 4e

Claire Morilleau

▶ **To cite this version:**

Claire Morilleau. La motivation au coeur des apprentissages du français : l'exemple d'un projet interculturel mené en 4e. Education. 2015. dumas-01175614

HAL Id: dumas-01175614

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01175614

Submitted on 10 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DES ANTILLES

ESPE de Guadeloupe
Formation des fonctionnaires stagiaires

La motivation au cœur des apprentissages du français

L'exemple d'un projet interculturel mené en 4ème

Mémoire présenté par

Claire MORILLEAU

Professeure-stagiaire de Lettres Modernes

Sous la direction de M. Olivier-Serge CANDAU
PRAG Lettres
École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (Université des Antilles)

Année 2014-2015

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Olivier-Serge Candau, à la fois directeur du mémoire et tuteur ESPE lors de cette année de stage, pour sa rigueur, sa réactivité, sa patience et son professionnalisme.

Je souhaite également remercier ma tutrice au sein de mon établissement, Marie-Michelle Cocol-David pour la qualité de son travail d'encadrement à mon égard. Je lui suis également reconnaissante pour ses encouragements et ses précieux conseils.

J'aimerais par ailleurs remercier Mme Karam, principale de l'établissement *Les Roches Gravées* au sein duquel j'ai eu la chance de réaliser mon stage, de m'avoir permis de mener à bien mes différents projets et en particulier celui qui fait l'objet de ce mémoire de recherche. Son soutien et ses divers éclairages n'ont fait que renforcer mes choix pédagogiques (**Annexe 1**).

Je remercie enfin mes proches pour leur soutien et pour avoir pris le relais auprès de mes deux jeunes enfants lorsque cela s'est avéré nécessaire.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CRREF : Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation

ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

CNRTL : Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales

SCEREN : Services Culture Éditions Ressources pour l'Éducation Nationale (devenu Canopé au printemps 2014)

CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique

CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles

GFEN : Groupe Français d'Éducation Nouvelle

ONG : Organisation Non Gouvernementale

CDI : Centre de Documentation et d'Informations

NR : Non Réponse

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

CPE : Conseiller Principal d'Éducation

TR : Tour de Parole

SOMMAIRE

INTRODUCTION ..... P. 5-8

PARTIE I : CADRE THÉORIQUE

I - La motivation ..... p. 9

II : Pourquoi le choix de l'interculturel ..... p. 27

III - Pédagogie de projet et mise en œuvre dans le cours de francais ..... P. 35

PARTIE II : MÉTHODOLOGIE

I - Démarche de recherche & Posture ..... p. 41

II - Composition du groupe expérimental et historique de la démarche ..... p. 43

III - Description des outils utilisés ..... p. 48

PARTIE III : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

I - Pré-Enquête ..... p. 59

II - Les entretiens semi-directifs ..... p. 63

III - Les questionnaires ..... p. 83

CONCLUSION ..... P. 93-96

INTRODUCTION

Lauréate du Troisième Concours du CAPES en juillet 2014, cette année scolaire 2014/2015 en tant que fonctionnaire-stagiaire s'est avérée fort enrichissante. D'abord parce que j'allais entamer seulement ma deuxième année en tant qu'enseignante et que j'avais encore beaucoup à apprendre tant dans l'organisation de mes séquences que dans la gestion de mes classes ; ensuite parce que ma formation n'était pas encore terminée : les cours à l'ESPE se sont révélés fort utiles et stimulants ; et enfin parce qu'il me fallait rédiger un mémoire professionnel porteur d'une réflexion pédagogique. Mon cursus universitaire m'avait en effet amenée à la rédaction de deux mémoires, pourtant éloignés de la sphère éducative. Après une année en tant que contractuelle dans un des collèges de Marie-Galante, j'ai été affectée au collège *Les Roches Gravées* de Trois-Rivières pour effectuer neuf heures d'enseignement hebdomadaires, soit un *mi-temps en responsabilité*, le reste du temps étant consacré au mémoire de recherche ainsi qu'à la formation. Les publics des deux classes dont j'étais l'enseignante en français se sont tout de suite montrés presque aux antipodes l'un de l'autre. Une classe de sixième internationale *Mapou**, section espagnol, composée d'élèves plutôt motivés, présentant une capacité d'attention soutenue, un attrait pour le cours de français *a priori* important, et un climat de classe sympathique. La mise au travail et l'acquisition de nouvelles compétences ne posant pas de problèmes particuliers, c'est vers mon autre classe, celle de quatrième, que l'année s'est immédiatement annoncée fort différente ! Et c'est avec cette classe que je devais réfléchir activement à mes pratiques pédagogiques.

*La section internationale langue vivante espagnole, dénommée *Mapou* au collège des Roches Gravées, comprend six heures d'enseignement en espagnol, soit deux heures en histoire-géographie-éducation civique et quatre heures en littérature espagnole. Pour intégrer cette section, un test d'entrée avec un certain niveau en espagnol est demandé aux élèves à la fin du CM2.

La classe de quatrième *Kanoa* m'a rapidement poussée à faire trois constats difficiles : la communication entre les élèves ne s'établissait qu'à coups d'incivilités en tous genres et une mauvaise ambiance se dégageait de la classe ; la mise en activités des élèves était loin d'être facile, parfois délicate pour certains ; les difficultés en français de ce groupe classe se sont avérées alarmantes dès l'évaluation diagnostique réalisée auprès de tous les élèves de quatrième du collège. Le choix de mon sujet de mémoire de recherche s'est naturellement porté sur cette classe de quatrième et devait absolument s'orienter vers la recherche de moyens visant à améliorer le niveau d'implication de ces élèves dans le cadre du cours de français. Pourquoi si peu de motivation pour cette matière ? Comment redonner du sens aux apprentissages et aux supports de cette discipline *a priori* éloignés de l'environnement des élèves ? Mais aussi, comment leur instiller curiosité envers le monde et respect d'autrui ? De telles questions, de telles ambitions paraissaient pouvoir prendre vie à travers un échange interculturel que je me suis vue leur proposer.

Mon parcours professionnel antérieur m'avait conduite à vivre une expérience humanitaire de neuf mois dans le sud-ouest malgache dans le cadre de l'élaboration d'un projet de tourisme solidaire visant à développer l'autofinancement de l'ONG *Bel Avenir*, qui a aujourd'hui rejoint l'association *Eau de Coco* de manière à être davantage présente en France et à travers le monde. Cette association vise à contribuer à améliorer la qualité de vie des personnes défavorisées, particulièrement les femmes et les enfants selon trois axes d'intervention :

- l'éducation et la lutte contre le travail infantile,

- l'inclusion sociale,

- le respect de l'environnement.

Cette association a mis en place un projet dénommé *Namana*, qui signifie *ami* en malgache. L'objectif de ce projet, selon la plaquette*, est de générer chez les participants aux échanges interculturels et aux activités interactives un changement de comportement plus respectueux de l'Autre et engagé dans un esprit de paix et de solidarité internationale.

*http://ligue-internationale.laligue.org/images/dossierNamana.pdf

Différents ensembles d'activités sont proposés et organisés à travers une collaboration entre une coordonatrice *Eau de Coco* dans l'Hexagone, un représentant volontaire de l'ONG *Bel Avenir* depuis Tuléar (siège de l'ONG) et moi-même. Nous échangeons avec une classe de quatrième d'un des établissements de la ville, le collège d'*Ezaka*. Je suis en quelque sorte le chef d'orchestre et insère, en fonction de l'avancement ma programmation de séquences avec mes élèves, des activités à réaliser pour les correspondants malgaches ou coréalisées avec eux.

Ce *dialogue interculturel* (Conseil de l'Europe, 2008) a ainsi un double objectif :

- favoriser une ouverture respectueuse à l'altérité en permettant aux élèves de se décentrer d'eux-mêmes ;

- mais il vise surtout à donner du sens aux apprentissages effectués dans le cadre du cours de français de manière à susciter chez ces élèves une plus grande motivation.

La réalité du milieu *créolophone* des élèves de Guadeloupe (Prudent, 2011), la rigidité de l'enseignement d'une langue française dominante au sein de l'Institution et le manque de *contextualisation didactique* (Anciaux, 2014) auraient pu m'amener à m'intéresser en premier lieu à la multi- voire l'*interculturalité* (Groux, 2012) de ces élèves. Le travail proposé ici aurait pu se restreindre au territoire. Néanmoins, j'ai souhaité conduire mes élèves au-delà de leur environnement, pour mieux s'intéresser à un autre pays, si différent et si proche par tant d'aspects (jeunesse de la population, histoire coloniale, présence de *langues en contact* (Weinreich, 1953).

Ce mémoire de recherche intègre un triple niveau d'instructions officielles :

- s'accorder aux priorités actuelles de l'Education nationale qui souhaite une Ecole inclusive et luttant contre le décrochage scolaire ;

- répondre au moins à deux des cinq priorités du projet académique : la *première* (assurer la réussite de tous les élèves en intégrant de nouvelles pratiques pédagogiques) et la *troisième* (inscrire l'école dans son territoire et favoriser l'ouverture au monde) ;

- s'inscrire dans la continuité du projet d'établissement, à savoir *zéro élève sans solution* et *absence de discrimination*.

Je souhaiterais dans une première partie se consacrant au cadre théorique présenter les notions conceptuelles sur lesquelles mon travail s'appuie, à savoir la motivation, l'interculturel et, dans une moindre mesure, la pédagogie de projet. Avant d'étudier dans une seconde partie les outils méthodologiques et d'analyse, j'expliquerai au préalable la mise en œuvre du projet en lui-même dans le cadre du cours de français pour permettre d'exposer ma problématique, mes objectifs et mes hypothèses de recherche. La dernière partie me permettra de présenter les résultats émergents de la mise en œuvre du projet interculturel sur la motivation et le travail des élèves, de les analyser pour en tirer quelques perspectives nouvelles et éventuellement quelques critiques.

PARTIE I – CADRE THEORIQUE

L'objet de cette première partie sera de présenter la littérature scientifique sur la laquelle j'ai souhaité m'appuyer pour développer ma recherche. Mes lectures s'articulent autour de trois pôles :

- la motivation ;

- l'interculturalité ;

- la pédagogie de projet.

I – La motivation

1 – La motivation, un concept pluriel

La *motivation* attire toute notre attention dans la sphère éducative car elle semble être la condition *sine qua non* à la réalisation de tout apprentissage. Sans elle, il n'y a pas d'engagement possible du côté de l'apprenant.

Paradoxalement, selon Daniel Favre, professeur des universités en sciences de l'éducation en IUFM et également neurobiologiste : « Vouloir motiver une personne est illusoire et contre-productif […] » (Favre, 2010 : 44) car cela ne fait pas appel à la « bonne » *motivation* mais maintient l'individu en référence externe. Nous tenterons d'en expliquer plus amplement les raisons.

Commençons par nous arrêter sur l'étymologie du terme de *motivation*. Du latin *movere* qui signifie « se déplacer », « se mettre en mouvement », la *motivation* peut être abordée comme une notion dynamique, complexe et transversale.

Dynamique tout d'abord car sa terminologie est en constante évolution et plus que jamais au cœur de nos préoccupations aujourd'hui.

Complexe ensuite car il en existe une pluralité d'approches et de significations.

Transversale enfin car elle se construit à l'interface des dynamiques sociales, psychologiques, pédagogiques et didactiques et qu'elle a trait à la fois à la sphère individuelle et à la sphère collective.

D'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, on peut définir le terme de *motivation* sous différents aspects. Au niveau philosophique, c'est l' « action de motiver, d'alléguer l'ensemble des considérations qui servent de motifs avant l'acte et de justification à cet acte, *a posteriori.* ». Sous l'angle psychologique, c'est l'«ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent. ». Enfin, en psychopédagogie, il s'agit de l'« ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre. »

On constate que l'idée de mouvement est présente dans chacun des domaines abordés. Il importe de comprendre pourquoi l'individu se met en mouvement, c'est-à-dire, l'origine et les ressorts de la *motivation*. On pourra ensuite mieux percevoir comment motiver autrui.

Il existe donc une pluralité d'approches mais également d'emplois au terme de *motivation*. L'objet de ce mémoire nous amènera cependant à nous concentrer sur une *motivation* bien précise : *la motivation à apprendre, en contexte scolaire.*

Roland Viau, chercheur canadien en psychopédagogie à l'Université de Sherbrooke au Québec, préfère parler de *dynamique motivationnelle* à propos de la multiplicité des composantes et des déterminants de la *motivation* :

> La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (Viau, 1994).

En Amérique du Nord, les premiers travaux sur la *motivation scolaire* ont été menés sous un angle psychologique ce qui semble assez logique si l'on considère que ce phénomène est

avant tout vécu de l'intérieur par l'élève : concrètement, on ne peut pas être motivé pour lui ou encore apprendre à sa place. Certes, on peut certainement influencer cet état en essayant de mieux cerner les facteurs qui lui sont externes et qui influent sur sa *dynamique motivationnelle*.

Au sujet de la *motivation à apprendre* chez l'élève, c'est cette interaction entre *dynamique individuelle* et *contexte d'apprentissage* qui nous intéresse et que nous développerons après avoir passé en revue les étapes de l'évolution du concept de *motivation* puis mis à jour le *processus d'apprentissage*.

2 – L'émergence du concept de motivation d'hier à aujourd'hui

Le besoin pour chaque enseignant de motiver ses élèves est bien naturel. L'usage de ce terme semble si courant aujourd'hui qu'il semblerait qu'il ait toujours existé. Pourtant, ce n'est qu'à partir de la première moitié du XXe siècle qu'il s'est diffusé. Le développement de l'individualisation de la société que nous connaissons y est très certainement lié. On s'intéresse alors à cette grande énigme du comportement humain.

Fabien Fenouillet (2015), professeur de psychologie cognitive, apporte un éclairage sur ce qui a précédé la notion de *motivation*. On peut remonter à Charles Darwin -XIXe siècle- (Alcouffe, 1989) qui parlait de la notion d*'instinct* pour expliquer la dynamique du comportement humain. C'est cette conception qui est à l'origine des premiers écrits psychologiques sur la *motivation*. L'origine du comportement humain échapperait en partie à notre raison et serait guidé par des forces qui se situent au-delà de sa conscience. On retrouve d'ailleurs cette idée de *pulsions* -de création et de mort- dans la psychanalyse de Freud (fin XIXe-début XXe siècle).

Plus tard et jusqu'au milieu du XXe siècle, la notion d'instinct disparaîtra pour laisser place au comportementalisme ou *behaviorisme*, courant psychologique expliquant les comportements humains par une association entre un *stimulus* (un signal) et un comportement (une réponse).

Clark Leonard Hull, un psychologue behavioriste américain, avant tout connu pour l'introduction de la notion de pulsion dans sa théorie de l'apprentissage a introduit le concept de *drive* en 1918 pour décrire le « réservoir d'énergie qui pousse un organisme à adopter certains comportements » (Fenouillet, 2015). Walter Bradford Cannon, physiologiste américain à la même époque, affirme que « l'organisme est animé par des processus physiologiques qui veillent au maintien d'un équilibre dans l'organisme.» (Fenouillet, 2015)

Le comportement humain serait ainsi motivé par des récompenses comme par des punitions.

Depuis les années 1950, la notion de *motivation* a pris une autre forme dans le domaine de la psychologie. Maslow a placé au sommet de sa pyramide le besoin de réalisation de soi. À la même époque, le psychologue David Mc Clelland a fait du *besoin d'accomplissement* (*need for achievement)* le pivot des motivations humaines. Un autre psychologue à opter pour une approche cognitive de la motivation est Kurt Lewin dans ces travaux sur l'*expectation-valeur* : il a montré que la valeur d'une réussite dépend des attentes des individus (si l'individu réussit une performance facile, sa victoire a peu de valeur à ses yeux alors que s'il réussit à faire quelque chose où il s'attend à échouer, celle-ci en aura beaucoup).

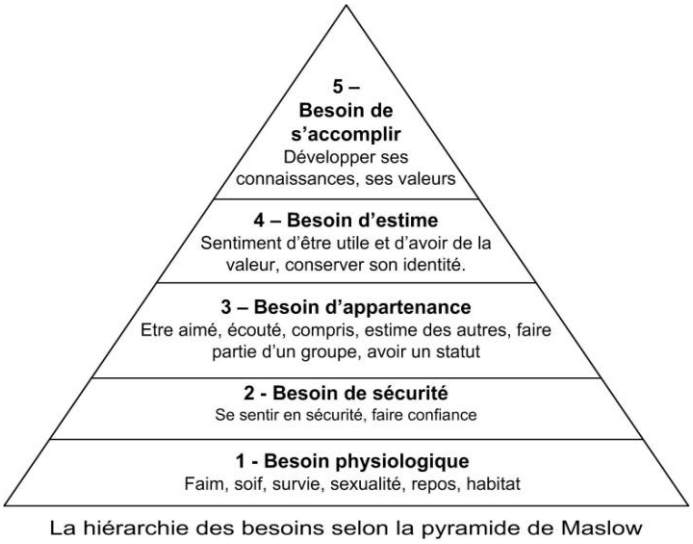


Figure 1 : La hiérarchie des besoins selon la pyramide de Maslow (Maslow, 1943)

A la fin des années 80, les psychologues américains Edward Deci et Richard Ryan ont formalisé la théorie de l'*autodétermination* selon laquelle la *motivation* est issue de besoins fondamentaux (autonomie, compétences, relations sociales). Ils distinguent trois états qui

peuvent être classés sur un *continuum* d'autodétermination : la *motivation intrinsèque*, qui caractérise les individus motivés par des besoins de compétence et d'autodétermination ; la *motivation extrinsèque*, qui caractérise les individus dont les comportements sont guidés par des mobiles de nature instrumentale, le travail scolaire devenant le moyen pour atteindre une autre fin (dans notre cas : une bonne note, une récompense, ou au contraire, la peur de l'échec, l'image auprès des professeurs et des parents) et enfin l'*amotivation*, qui caractérise les individus qui effectuent les tâches scolaires de manière mécanique.

Les approches dites *sociocognitives* des années 80 prennent en compte à la fois les dimensions affectives de la *motivation* (pulsion, émotions) et de la *cognition* (buts et représentations du sujet). La théorie d'Albert Bandura, psychologue canadien, affirme que la *motivation* vient en partie du *sentiment d'efficacité personnelle*, c'est-à-dire « des croyances que se forgent les individus sur leurs capacités ou non de réussir à réaliser leurs objectifs. » (Fenouillet, 2015). Autrement dit, il ne suffit pas de savoir ce que l'on veut pour être motivé, il faut également s'estimer capable de le faire.

Les théories de Deci & Ryan et celle de Bandura se retrouvent sur les notions de besoin de compétence et de sentiment d'auto-efficacité, très proches.

Les théories modernes ne considèrent plus la *motivation* comme un simple état (comme peut l'être un besoin ou un intérêt) mais comme un processus qui passe par différentes étapes jusqu'au résultat que vise l'individu.

3 – Motivation(s) et processus d'apprentissage

L'état actuel de la recherche n'a pas mis à jour de théorie unifiée autour de la *motivation*, mais tout le monde (élèves, parents, enseignants, chercheurs) s'accorde à dire que le non-engagement engendre l'*échec* qui à son tour, accentue le *non-engagement*. Les dommages causés par cette spirale infernale ne sont pas seulement du côté de l'apprenant mais aussi de l'enseignant qui pourra récolter des élèves perturbateurs, et cette démotivation d'un ou plusieurs de ses élèves peut aller jusqu'à toucher l'enseignant au plus profond de sa mission de faire apprendre.

« Donnez à l'enfant le désir d'apprendre » écrivait Jean-Jacques Rousseau dans *L'Émile ou de l'Éducation (1762)*, et « toute méthode lui sera bonne ».

Intéressons-nous d'abord au processus d'apprentissage, indissociable de celui de la *motivation*. Dans son ouvrage *Cessons de démotiver les élèves*, le neurobiologiste Daniel Favre insiste sur les erreurs de représentations trop souvent commises à propos du fonctionnement de notre cerveau. Globalement, nous sous-estimons largement nos capacités cérébrales dans le domaine de l'apprentissage. Les possibilités du cerveau sont infinies et il faut sans cesse tenter d'établir des « tissages » entre les connaissances pour mieux mémoriser, plus longtemps, et pour construire du sens, donc de la *motivation*. D'après Daniel Favre, l'*émotion* et la *cognition* forment un couple inséparable, c'est une erreur de notre culture que de les séparer et il faut s'atteler à la rectifier. « Les expériences vécues par l'individu déterminent en partie sa capacité à percevoir le présent » (Favre, 2014 : 14). En conséquence, « l'état émotionnel du sujet interfère en permanence dans le traitement des informations » (Favre, 2014 : 14). Il n'est pas question cependant de se couper de ses émotions : l'enseignant se priverait alors d'une source importante d'informations pour réguler sa classe et l'élève doit pouvoir trouver les sources d'excitation qui peuvent le détourner de l'apprentissage. En résumé, les émotions doivent trouver leur place -légitime- dans la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignant sans pour autant en prendre trop.

L'adaptation du modèle intégré (figure 2) de Pekrun, Goetz, Titz et Perry (2002) montre bien les relations existant entre *variables motivationnelles et affectives* pour expliquer *l'engagement cognitif et la réussite scolaire de l'apprenant*. Les *variables environnementales* correspondent à l'enseignant, l'établissement scolaire et le milieu familial. Ils distinguent neuf émotions ressenties de manières récurrentes, les « *émotions académiques* » : le plaisir, l'espoir, la fierté, le soulagement, l'anxiété, la colère, l'ennui, la honte et le désespoir.

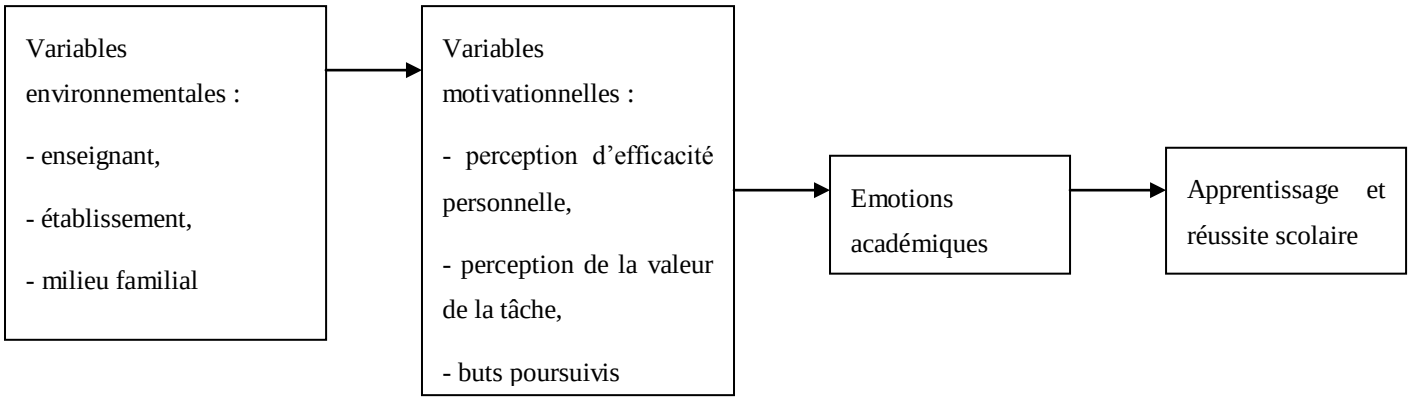


Figure 2 : Adaptation du modèle de Pekrun, Goetz, Titz & Perry (2002)

« Comment le cerveau « récompense [t-il] les apprentissages [?] » (Favre, 2014 : 21) Prenons le cas de l'apprentissage de la marche chez le petit enfant à titre d'exemple. Celui-ci n'a pas besoin de récompense extérieure pour y arriver. « A travers l'autonomie supplémentaire nouvellement acquise, il est pour quelque temps entièrement récompensé par lui-même. » (Favre, 2014 : 23).

L'évolution biologique nous a pourvu de structures nerveuses qui procurent du plaisir et entraînent la répétition, et d'autres qui produisent un sentiment d'anxiété plus ou moins accentué et permettent le changement de comportement. (Favre, 2014 : 24).

Lors d'un apprentissage, on peut donc constater que deux types d'émotions et de motivations opposées et complémentaires animent l'apprenant : la frustration et le plaisir. C'est donc sans besoin de source externe que l'apprentissage se trouve ainsi « naturellement » récompensé.

Les enseignants ont-ils conscience de cela ? C'est le courant de la psychologie humaniste qui a donné naissance à ce que Daniel Favre nomme le *système de motivation d'innovation*. Il s'oppose au *système de motivation de sécurisation* qui concerne tout ce qui constitue notre stabilité, le connu. Ce système se rapproche des théories behavioristes qui privilégient les *motivations* extrinsèques d'un individu. Enfin, Daniel Favre distingue le *système de sécurisation parasitée ou d'addiction* qui découle de la théorie psychanalytique construite à partir de cas pathologiques autour du phénomène de compulsion. Dans ce cas, le plaisir serait associé à la recherche et au maintien de la dépendance. C'est bien cela qui pousse le neurobiologiste à affirmer que « vouloir motiver une personne est illusoire et contre-productif car c'est prendre le risque de développer en elle une motivation d'addiction et d'empêcher sa croissance psychologique en la maintenant en référence externe. » (Favre, 2010 : 44).

Prenons le temps de comprendre pour pouvoir expliquer aux élèves, les différentes étapes de l'apprentissage et de les préparer aux émotions qui le jalonnent. Voyons également comment s'articulent ces trois motivations différentes et l'apprentissage. Selon Daniel Favre, on distingue quatre étapes temps dans ce processus :

- « Je ne sais pas, mais je ne sais pas que je ne sais pas » : l'élève est dans le connu et le maîtrisé. Il va bien, il est en *motivation de sécurisation*, en référence externe.

- « Je ne sais pas et je sais que je ne sais pas » : l'élève rencontre un problème à résoudre. Il est confronté à l'inconnu Il a peur de faire des erreurs. Il s'agit là d'une période de frustration

et de vulnérabilité en *motivation de sécurisation*. C'est dans cette période que l'enseignant doit offrir un espace sécurisant réservé à l'apprentissage, dans lequel les erreurs ne sont pas pénalisées. Seule l'évaluation formative est envisageable à ce stade.

- « Je sais et je sais que je sais » : l'élève a résolu le problème. Il connaît à ce stade une satisfaction importante en *motivation d'innovation*, proportionnelle aux difficultés rencontrées lors de l'apprentissage. Il n'a plus besoin de validation extérieure : il est en référence interne.

- « Je sais, mais je ne sais plus que je sais, sauf quand je rencontre à nouveau ce type de problème ». Les besoins de l'élève en *motivation de sécurisation* ont diminué car il a déjà su faire face à l'épreuve de l'apprentissage. Les satisfactions de la *motivation d'innovation* sont devenues plus attractives. L'élève est moins tenté par les plaisirs addictifs de la *motivation par sécurisation parasitée*.

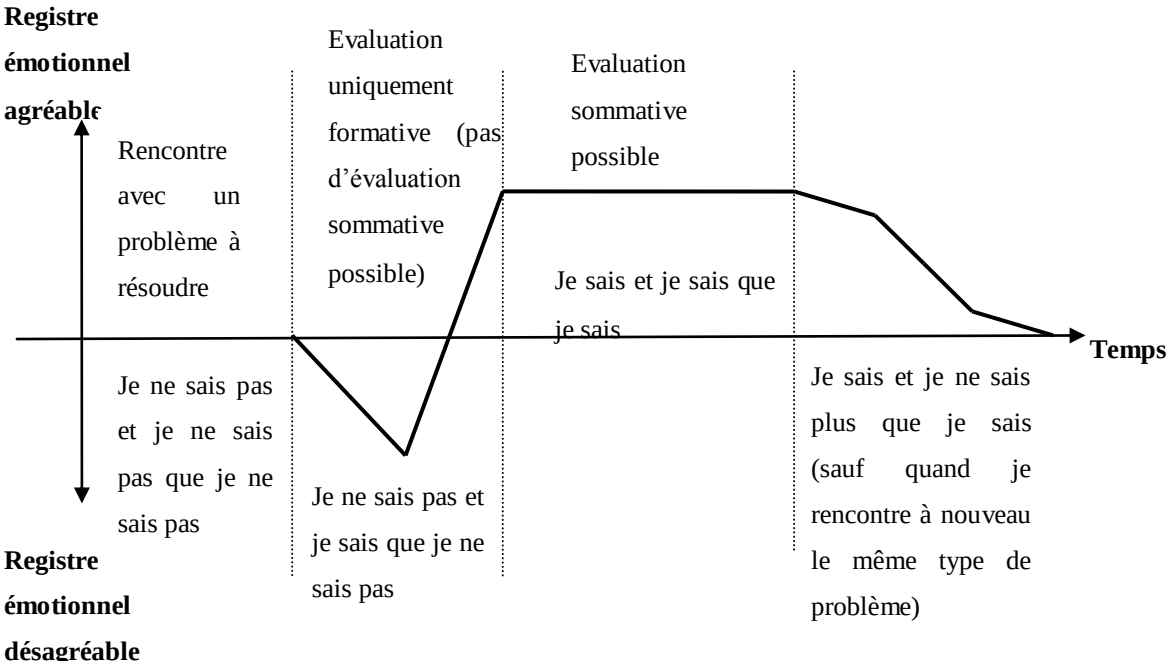


Figure 3 : Apprendre : une déstabilisation cognitive et affective est une source de plaisir qui place l'élève en référence interne. (Favre, 2014 : 47)

4 – Dynamique individuelle

La recherche en éducation ainsi que celle en psychologie de l'éducation (Galand et Bourgeois, 2006) tentent de mieux décrire ce phénomène et d'en identifier les facteurs psychologiques individuels et psychosociaux qui jouent un rôle majeur dans l'apprentissage sur les plans

cognitif, comportemental et émotionnel. Il convient maintenant d'étudier la *dynamique individuelle* de l'apprenant, combinaison de facteurs qui lui sont à la fois internes et externes.

C'est bien l'apprentissage plutôt que la performance qu'il est bon de valoriser. C'est trop souvent parce-que l'élève a peur d'échouer qu'il a recours à des *stratégies de protection de l'estime de soi* ; selon Delphine Martinot (2006), celles-ci s'appuient sur cinq conduites dans lesquelles l'élève est motivé à maintenir une bonne image de lui : « Le bon élève ne m'apprendra rien sur moi », « Il y a pire que moi », « Ce n'est pas ma faute », « Je n'ai rien révisé », « Faire des études ne m'intéresse pas ». Ces différentes stratégies nuisent toutes à la *motivation scolaire*. Elles font référence aux « mécanismes de défense sociale » (Alex Mucchielli, 1978) qui s'appuient sur un besoin profond : celui de *valeur sociale*.

Pour autant, la démotivation est-elle réservée aux élèves en difficulté scolaire ou de mauvaise volonté ? D'après Thérèse Bouffard (2006), il n'en est rien. L'*illusion d'incompétence* caractérise les élèves qui sous-estiment leurs compétences scolaires alors qu'ils en ont les aptitudes intellectuelles. Ce problème affecte le fonctionnement scolaire mais au-delà, le bien-être psychologique des élèves qui en sont affectés. On constate donc une diminution de leurs résultats scolaires, et de manière spiralaire, une *illusion d'incompétence* croissante et un désintérêt pour les choses scolaires qui peuvent les conduire à long terme au décrochage scolaire. Cette illusion d'incompétence peut être entretenue par deux autres facteurs : ses croyances attributionnelles (l'élève a l'impression que ses réussites et ses échecs ne sont pas liés à ses efforts : sentiment de non-contrôle) et son perfectionnisme négatif (il « place la barre » tellement haute qu'il n'est jamais satisfait).

Selon Caroline Dupeyrat (2006), une autre composante de la *dynamique motivationnelle* correspond aux *buts d'accomplissement* : parvenir à être compétents dans les tâches d'apprentissage. Au sein de ces buts d'accomplissement, on distingue les *buts de maîtrise* et les *buts de performance*. Dans les *buts de maîtrise*, l'élève cherche à augmenter ses savoirs et ses savoir-faire. Les difficultés rencontrées sont perçues comme des défis à relever. Dans les *buts de performance*, l'élève cherche à être perçu positivement par les autres en obtenant de bons résultats. Les difficultés rencontrées sont perçues comme des « échecs révélateurs de leur incompétence » (Dupeyrat, 2006 : 66). Globalement, lorsque l'élève vise uniquement des *buts de performance*, cela a plutôt des conséquences négatives sur son apprentissage en minimisant « l'importance de l'effort comme moyen de maîtriser ses difficultés. » (Dupeyrat, 2006 : 67).

Laurence Filisetti (2006) complète cette vision en ajoutant aux *buts d'accomplissement*, les *buts affectifs* et les *buts sociaux*. Il est bon de rappeler que l'école est avant tout un espace social, de même que la maison est une autre sphère sociale. Ces *buts sociaux* sont influencés par les trois besoins psychologiques fondamentaux : compétence, lien social et autonomie. Est-ce que les *buts sociaux* peuvent influencer les *buts scolaires* ? D'après cette enseignante-chercheuse, les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats scolaires sont ceux qui poursuivent non seulement des *buts scolaires* mais aussi des *buts sociaux*. En effet, comprendre les autres, anticiper leurs besoins, coopérer avec son enseignant requièrent les mêmes habiletés cognitives que de réaliser les activités scolaires. Il y a aussi une explication sociale pour expliquer le lien entre les buts sociaux et les performances scolaires de l'élève : ces élèves, plus coopératifs, seraient davantage appréciés par leurs enseignants, qui les aideraient davantage en retour. Aussi, « un enfant populaire est plus motivé, en tout point, qu'un enfant rejeté par les autres. » (Fillisetti, 2006 : 79).

D'autres facteurs sont encore imbriqués dans la *dynamique motivationnelle* : l'*intérêt*, l'*utilité*, l'*importance* et le *coût de la valeur accordée* à tel enseignement plutôt qu'à un autre. En effet, selon Sandrine Neuville (2006), les seules perceptions de compétence des individus ne sont pas suffisantes pour expliquer leur choix de s'engager ou non dans une activité donnée. En effet, il y a une condition pour que les apprenants s'engagent dans une activité d'apprentissage : il faut que celle-ci ait du sens pour eux. Cet engagement peut avoir un lien avec leurs intérêts immédiats ou leurs buts futurs. On peut définir le concept de *valeur perçue* comme « la perception et l'appréciation subjective par le sujet de ce qu'une tâche d'apprentissage peut lui apporter ». (Wigfield et Eccles, 2002). Les perceptions que le sujet a de la *réalité sociale* qui l'entoure et l'interprétation de ses *performances antérieures* influencent quatre variables de nature cognitive chez l'apprenant : sa *mémoire affective*, ses *buts*, son *concept de soi*, ses *perceptions liées à son habileté*. Ces variables influencent à leur tour les *perceptions de compétence* (*expectancy*) et la *valeur* qui déterminent les *comportements liés à l'apprentissage*.

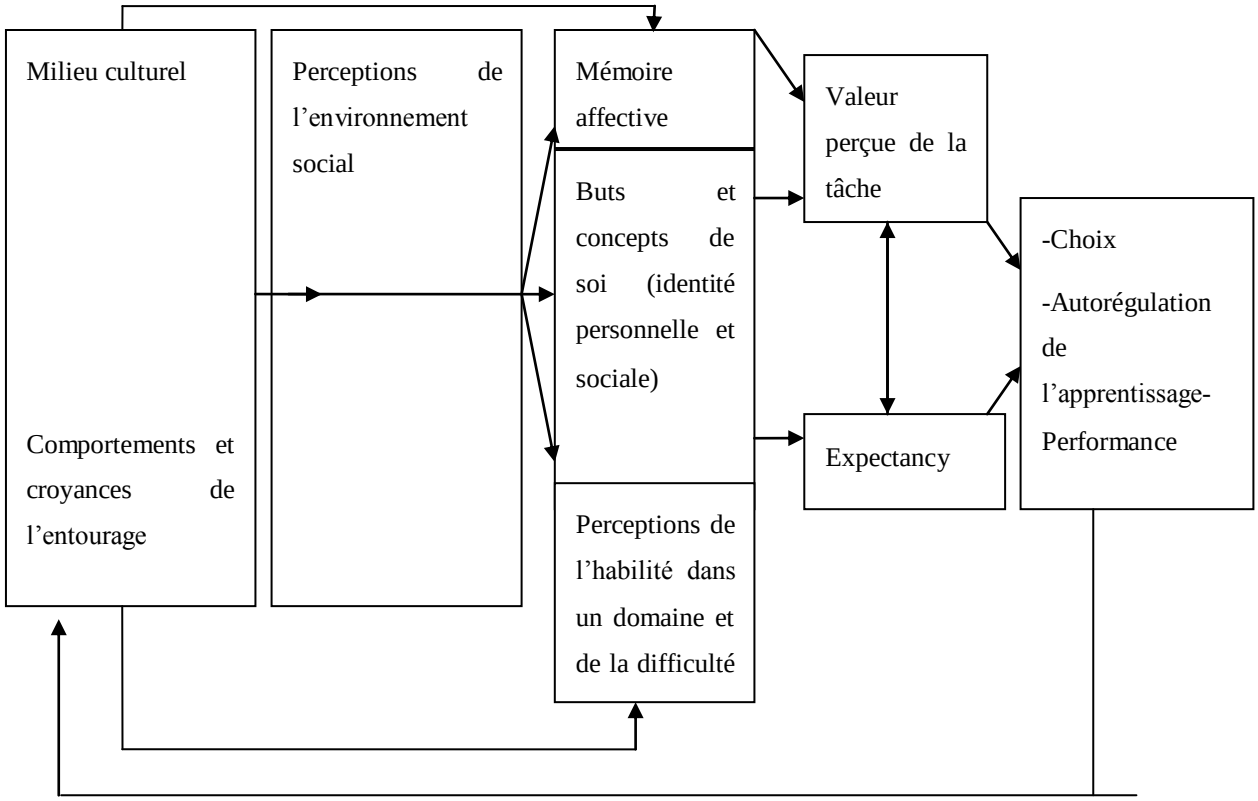


Figure 4 : Modèle *expectancy value* d'Eccles et Wigfield (2002) (Bourgeois et Galand, 2006 : 87)

Le rôle de l'enseignant dans cette perception de la *valeur perçue* est crucial : il doit se préoccuper de préciser explicitement l'utilité de la matière dispensée. De même la passion et l'intérêt communiqués aux élèves peuvent renforcer l'utilité que les élèves donnent au cours dispensé. La structuration du cours, son rythme, le niveau d'exigence imposé conditionnent le niveau de la perception de la valeur. Ceci nous amène désormais à aborder le *contexte d'apprentissage.*

5 – Contexte d'apprentissage

La *dynamique individuelle* que nous venons d'étudier est indissociable des caractéristiques du contexte d'apprentissage qui sont susceptibles d'interagir avec ces représentations individuelles sur la *motivation* de l'apprenant. Aussi, espérer agir sur la *motivation* des élèves en n'agissant que sur une seule des composantes s'avère souvent contreproductif.

Nous étudierons deux séries de facteurs :

- Ceux qui renvoient aux contextes organisationnel et sociétal plus larges (approche sociologique).

- Ceux se rapportant à la classe et à son environnement d'apprentissage immédiat (approche psychosociale)

Commençons par nous intéresser au regard sociologique apporté par deux enseignants-chercheurs de Belgique, Jean-Yves Donnay et Marie Verhoeven (2006), sur la *motivation à apprendre*. Il est ici question de l'enjeu de la reproduction sociale et des inégalités, et plus tardivement, de l'ordre scolaire (problématique des violences, des incivilités…). Depuis une dizaine d'années, des sociologues français (Barrère, Sirota ou Sembel) ont commencé à construire une sociologie de l'activité scolaire afin d'ouvrir « la boîte noire » des processus au cœur de la construction des inégalités scolaires.

Dans le même temps, la question de la *motivation* et surtout celle de ses déficits est devenue une préoccupation centrale pour tous les acteurs du champ éducatif. « Motiver les élèves » se convertit alors en l'une des épreuves quotidiennes les plus marquantes du travail enseignant. La motivation apparaît souvent dans les discours comme une sorte d'opérateur magique entre l'activité pédagogique et l'apprentissage.

La sociologie peut contribuer à éclairer cette « catégorie structurante » qu'est devenue la motivation, de différentes manières.

D'abord, comme le dépeint A. Ehrenberg :

> Nous sommes entrés dans une société de responsabilité de soi : chacun doit impérativement se trouver un projet et agir par lui-même pour ne pas être exclu du lien, quelle que soit la faiblesse des ressources culturelles, économiques ou sociales dont il dispose. (Ehrenberg, 1995 :14-15)

Ainsi, on observerait une transformation des problèmes sociaux en épreuves individuelles. Dans le champ scolaire, il n'est sans doute pas anodin, que face aux problèmes d'orientation et à « l'échec du système à construire une véritable éducation démocratique de masse, ce soit un discours pointant les défaillances de *motivation individuelle* qui gagne en légitimité. » (Donnay & Verhoeven, 2006 : 198).

Ensuite, comme le démontre le sociologue Dubet (2002), en décomposant la notion de motivation scolaire en trois dimensions (une *fonction de socialisation* de l'école qui tient au degré d'adhésion des élèves à la culture scolaire ; une *fonction de distribution* de l'école qui renvoie à l'utilité sociale des études ; et enfin une *fonction éducative* de l'école qui relève de l'intérêt intellectuel), il existe trois manières de construire une sociologie de la motivation scolaire.

Que s'est-il passé, dans ces trois dimensions, pour que la motivation scolaire apparaisse aussi problématique ? Concernant la première dimension, il faut souligner que la massification du système scolaire a mis en évidence « des phénomènes de résistance active des publics issus des classes populaires à l'imposition de la culture scolaire qui leur est étrangère » (C. Hélou, 2006). Dubet souligne à ce sujet un « accroissement des écarts entre cultures scolaires et familiales » (Dubet, 2006 : 202). A propos de la seconde dimension, Jean-Yves Donnay et Marie Verhoeven soulignent que la montée structurelle du chômage a rendu l'utilité sociale des études difficile à percevoir, surtout pour les élèves des catégories sociales les moins diplômées. Enfin, au sujet de la troisième dimension, ces mêmes auteurs soulignent que « l'effort à long terme à investir dans le scolaire est plus difficile au regard des nouvelles formes non scolaires de structuration du savoir (Internet…) ». (Donnay & Verhoeven, 2006 : 203).

En complément, pour comprendre pourquoi la *motivation scolaire* a cessé d'être une évidence, il nous faut également saisir le changement de nature profond de l'Ecole, qui, selon Dubet (2002), serait très étroitement lié à cette chute de *motivation*. Selon lui, l'Ecole a connu un déclin de légitimité qui a pu découpler les différentes dimensions de la *motivation scolaire*. Autrement dit, aujourd'hui, « on peut être mobilisé sur l'acquisition de savoirs sans en percevoir l'utilité sociale, ni s'y construire comme sujet ; ou, à l'inverse, se mobiliser sur l'importance du diplôme sans se mobiliser sur les apprentissages. » (Dubet, 2002 : 204).

En dernier lieu de ce regard sociologique, que dire du lien entre impératif de *motivation* et exclusion scolaire ? « Au sein d'un système scolaire fortement hiérarchisé (établissements, filières, etc…), l'opérateur de la compétition scolaire devient dès lors l'orientation, véritable "gare de triage permanent" ». (Donnay & Verhoeven, 2006 : 205). Une des réponses fournie par l'institution scolaire n'est pas dénuée d'ambiguïté : on attend alors des élèves les plus

dépourvus de ressources (culturelles, sociales…) qu'ils construisent des projets – scolaires, professionnels, ou même projets de vie, alors qu'il « suffit » aux élèves des filières prestigieuses de poursuivre leurs études en se ménageant la possibilité de choisir le plus tard possible.

Passons maintenant à l'approche psychosociale du contexte d'apprentissage en nous attardant plus précisément sur les modes d'intervention au sein de la classe : la personnalité et le *style pédagogique* de l'enseignant, l'environnement social de la classe, la nature des activités proposées.

> L'Ecole traditionnelle s'est trompée, elle a voulu transmettre des connaissances détenues par un maître en les inculquant à des élèves passifs. Cette pédagogie de l'imposition ne marche pas. Il faut lui substituer une pédagogie active faisant de l'enfant l'acteur de la construction de ses savoirs. […] L'individualisation des sociétés […] a assuré le triomphe définitif de l'apprendre aux dépens d'une transmission renvoyée au rayon des antiquités. (M.C. Blais, 2014)

« Apprendre » a supplanté « transmettre » : tout est supposé se jouer entre l'individu et le désir ou le besoin d'acquérir, c'est l'activité du sujet qui est au centre.

> Transmettre sans se préoccuper de l'activité de l'élève est assurément vain, mais apprendre en dehors d'un cadre réglé par une volonté de transmission est infiniment difficile, voire relève de l'exploit. Si l'opposition des termes a eu du sens, la tâche de la pédagogie de l'avenir sera de les articuler. (M.C. Blais, 2014)

Quels sont alors les ressorts de l'enseignant pour jouer sur le *contexte d'apprentissage* ?

Reconquérir l'estime de soi -une des principales composantes de la *motivation*- et cela particulièrement auprès d'élèves ayant cumulé les expériences négatives-, faire preuve de bienveillance, instaurer un climat de confiance et de sécurité, « instituer de l'humain » (expression qui renvoie à l'étymologie du mot « instituteur ») constituent une posture éthique qui doit guider l'enseignant.

Pour Patrick Picard, transformer le rapport à l'apprentissage auprès des élèves que les enseignants perçoivent comme étant démotivés, suppose de lever les malentendus potentiels qui perdurent faute d'intégrer certaines préoccupations lors du lancement du travail avec les élèves, faute aussi d'un souci permanent de clarté cognitive quant au but visé et à l'enjeu de

ce que l'on propose. Il importe de « développer conjointement un étayage à la fois identitaire, culturel et cognitif » (Picard, 2006 : 222).

Étayer l'*envie d'apprendre*, pour l'enfant confronté à l'écrit, peut se nourrir de plusieurs choses :

- de ce que font les adultes : les usages multiformes de l'écrit dans l'environnement familial ;

- de ce qui paraît indispensable : lire pour faire un jeu, bricoler, jardiner, etc ;

- de ce qui préoccupe, surprend, amuse, interroge, etc.

Ce qui amène à choisir avec soin les objets à lire : Serge Boimare (1999) suggère de proposer des œuvres ambitieuses, « au contenu humainement dense » et de nature à développer des questionnements sur le monde avec les élèves en difficulté.

Sur le plan cognitif, il est indispensable d'amener les élèves à agir seuls. À cet égard, l'enseignant doit « s'astreindre à la neutralité, voire au silence » (Picard, 2006 : 225) afin de développer l'*autonomie intellectuelle*. « C'est moins la bonne réponse qu'il importe de favoriser dans la conduite de la classe que le chemin pour y arriver » (Picard, 2006 : 225).

À ce sujet, rappelons-nous de la distinction faite au sein des *buts d'accomplissement* et précisons que la poursuite des seuls *buts de performance* a tendance à détériorer le climat de la classe en augmentant la tendance à percevoir les autres comme des « ennemis ». Comment favoriser, dans un tel climat, le respect d'autrui, la coopération et la non-violence ? Le développement des *buts de compétence* s'avère alors plus fructueux.

Autre ressort sur lequel l'enseignant pourrait s'appuyer pour favoriser le contexte d'apprentissage : les récompenses. Utilisés comme moyen principal de motivation, les systèmes de récompense constituent une « vision simplificatrice de la *motivation à apprendre*. Surtout, lorsque celles-ci sont annoncées, elles semblent avoir un impact négatif car elles sont utilisées dans le but de contrôler les élèves… » (Chouinard, 2006). Comme nous l'avons déjà abordé, la *dynamique motivationnelle* est un phénomène complexe. Le véritable enjeu n'est pas de savoir comment et dans quelles circonstances les récompenses peuvent conduire les élèves à apprécier les situations d'apprentissage qu'on leur propose. Il s'agit plutôt de savoir comment les aider à réaliser la faisabilité et l'importance de ces activités. À cet effet, R. Chouinard (2006), propose un modèle d'intervention visant à favoriser la

motivation des élèves. Il s'agit du modèle C.L.A.S.S.E. qui contient six dimensions regroupant différentes pratiques pédagogiques susceptibles de soutenir cette motivation :

C : les *Conceptions* de l'enseignant : ses représentations de l'effort doivent l'amener à en faire la promotion, accorder de la valeur aux contenus d'apprentissage, encourager la réussite scolaire par des évaluations de compétences positives, à tous les élèves.

L : la *Latitude* accordée aux élèves et la place qui leur est faite dans les décisions et les choix exercés en classe. Laisser les élèves s'impliquer dans la planification de leur progression, offrir des options sur les procédures tout en associant la différenciation pédagogique pourrait favoriser l'engagement et la persévérance.

A : l'*Ambiance* de la classe : créer des conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement. Cette gestion de classe comprend cinq composantes : annoncer des attentes claires concernant la discipline, enseigner systématiquement les comportements désirés, capter l'attention des élèves (et la retenir !), permettre la participation des élèves à certaines décisions du groupe, prévenir les problèmes et ramener rapidement les élèves à l'ordre.

S : les *Situations d'apprentissage* proposées aux élèves. Cette dimension se réfère aux pratiques pédagogiques et regroupe cinq composantes : définir clairement les attentes par rapport aux tâches, montrer comment faire, situer les élèves par rapport aux contenus d'apprentissage et aux compétences en jeu, montrer l'utilité et le sens des apprentissages, proposer des situations d'apprentissages complexes faisant appel à l'ensemble des élèves.

S : le *Soutien* octroyé aux élèves, ainsi que l'accompagnement avec des interventions fréquentes, en soulignant les efforts et en favorisant l'entraide.

E : l'*Évaluation* des apprentissages en recourant à des pratiques non anxiogènes et personnalisées. Ainsi, l'évaluation formative, jamais notée, doit permettre aux élèves d'ancrer leurs savoirs, de vérifier leurs compétences. Elle fait partie intégrante de la phase de construction des apprentissages et doit être dissociée de l'évaluation sommative.

Tableau 1 : Modèle C.L.A.S.S.E. proposé par R. Chouinard (2006)

C	CONCEPTIONS de l'enseignant
L	LATITUDE accordée aux élèves
A	AMBIANCE de la classe
S	SITUATIONS d'apprentissage
S	SOUTIEN octroyé aux élèves
E	ÉVALUATION des apprentissages

Pour clore l'étude du contexte d'apprentissage, il est primordial d'apporter certaines informations au sujet de l'enseignant, en ce qui concerne son *style interpersonnel* et son *engagement*.

Plusieurs types de relations pédagogiques peuvent se nouer entre l'apprenant, l'enseignant et le savoir enseigné. Luc Pelletier et Danielle Patry (2006) de l'Université d'Ottawa au Canada distinguent le *style soutenant l'autonomie* (à ne pas confondre avec le style laisser faire !) qui vise à créer un climat s'adaptant aux besoins psychologiques, aux intérêts et aux valeurs de l'élève. Il privilégie les relations affectivement sécurisantes en faisant preuve d'empathie, d'encouragement et de respect pour les élèves. « A l'inverse, un *style interpersonnel contrôlant* est caractérisé par une approche autoritaire et renvoie aux comportements qui font obstacle au penchant naturel des élèves. » (Pelletier & Patry, 2006 : 174). Il se caractérise par « les contraintes de temps, les directives rigides, l'emploi de punitions et de récompenses. » Ces pratiques peuvent nuire à la créativité, « au sentiment de compétence et mène à des formes de motivation moins autodéterminées. » (Pelletier & Patry, 2006 : 176).

Il est intéressant de se demander ce qui détermine le *comportement* et l'*engagement* des enseignants. « Très souvent les enseignants eux-mêmes doivent maintenir leur propre intérêt et leur enthousiasme pour des individus qui ne sont pas très motivés, et œuvrent dans un système où leurs responsabilités sont parfois énormes. » (Pelletier & Patry, 2006 : 177).

Pelletier, Lévesque et Legault (2002) dans le *Journal of Educational Psychology* ont identifié plusieurs facteurs déterminant les comportements interpersonnels des enseignants :

- La tendance personnelle de l'enseignant à favoriser ou non une approche soutenant l'*autonomie*.

> Cette capacité d'un enseignant à interagir de façon à soutenir l'autonomie ou à contrôler les comportements des étudiants peut avoir pour origine une orientation ou une disposition personnelle stable. Mais elle peut aussi être largement dépendante de l'ensemble de facteurs associés au milieu dans lequel les enseignants œuvrent. (Pelletier & Patry, 2006 : 177).

- Les caractéristiques de la situation impliquant l'enseignant et l'élève.

- Le comportement des élèves. « Face à des élèves moins dociles, l'enseignant risque de devenir plus tendu et plus contrôlant. » (Pelletier & Patry, 2006 : 178).

- Les croyances des enseignants quant aux caractéristiques des élèves. Plusieurs études effectuées selon le paradigme des prophéties autoréalisatrices soutiennent l'idée que « le comportement de l'enseignant incite l'élève à agir de façon à confirmer les croyances initiales de l'enseignant, et ce, peu importe que ces croyances soient vraies ou erronées. » (Pelletier & Patry, 2006 : 179). En d'autres termes, si l'enseignant estime le potentiel d'un élève faible, ceci se traduira par une moindre performance et des objectifs moins élevés chez cet élève.

- La *motivation* des enseignants pour leur travail : L. Pelletier a montré que l'élève éprouve plus de plaisir et d'intérêt envers la tâche s'il interagit avec un enseignant intrinsèquement motivé par son travail.

On conclura qu'il existe une interaction entre la *motivation* des élèves et celle des enseignants et qu' « il importe également de reconnaître les besoins d'autonomie des enseignants. » (L. Pelletier).

II – Pourquoi le choix de l'interculturel ?

Après avoir défini le terme de *culture*, nous définirons le concept d'*interculturel* afin de montrer pourquoi il est essentiel de mener une *éducation interculturelle* et quels sont les moyens de sa mise en œuvre.

1 – Culture, cultures

Revenons en premier lieu sur la définition du terme de *culture,* issu du latin *cultura*, lui-même dérivé du verbe *colere*, qui revêt de multiples significations. Il s'applique aussi bien pour parler d'agriculture (travaux des champs), d'exercices corporels (culture physique), de biologie (culture cellulaire, microbienne), de réalisations humaines techniques diversifiées (architecture, peinture, musique, etc…) que de connaissances personnelles. La *culture*, dit Bourdieu, c'est la capacité de faire des différences. « Etre cultivé […], c'est ne pas confondre, ne pas amalgamer, bref, distinguer et opérer des tris rigoureux. Plus on est cultivé, donc, plus on fait des différences nombreuses et fines ». (Groux, 2012)

> [La culture] est l'ensemble plus ou moins lié de significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques. (Camilleri, 1985)

La *culture* est ici décrite comme un cadre de référence partagé qui permet de donner du sens aux informations provenant de l'environnement social et qui constitue également un filtre cognitif opérant une sélection d'informations pertinentes. Enfin, la *culture*, vue par Camilleri, fournit un répertoire de réponses comportementales qui pousse l'individu à agir de façon adéquate dans son groupe et en contact avec d'autres groupes. Insistons aussi sur le caractère évolutif de cet héritage culturel.

Il s'agit bien d'un « ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art, les mœurs, le droit, les coutumes, ainsi que toute disposition ou usage acquis par l'homme vivant en société. » (Tylor, 1871).

Il existe un lien entre *culture* et *identité* par le biais du partage de significations « […] communes [qui] sont le fondement de la communauté. Ce sont des objets du monde que tous partagent ». (Taylor, 1971 : 30). On rejoint ici également la notion de *représentations sociales*.

A l'heure de la mondialisation des échanges et des économies, du flux continuel d'informations émanant du monde entier via les media, de l'homogénéisation de la *culture* par les produits de grande consommation, qui peut affirmer être coupé des autres cultures ?

Pour D. Groux, la notion d'*alter ego* représente cette altérité qui est au principe de la *décentration,* « opération par laquelle je me mets à la place de l'autre, j'essaie de le comprendre et de comprendre comment il voit les choses et le monde sans pour autant perdre ma propre identité. » (Groux, 2003)

Il y a une forte proximité conceptuelle entre la *décentration* et l'*interculturel* que nous allons maintenant aborder plus amplement.

2 – Qu'entend-on par « interculturel » ?

Le philosophe et psychologue social J. Demorgon (1999) indique que le terme *interculturel* est d'origine récente. Il se différencie du mot « transculturel » qui souligne le passage d'un item culturel d'une culture d'origine vers une autre culture. Notons que ce terme de « transculturel » a changé progressivement de sens puisqu'il tend aujourd'hui à décrire un au-delà des différentes cultures. Le mot « multiculturel », communément utilisé dans les pays anglo-saxons, signale quant à lui que différentes cultures sont co-présentes dans un même ensemble humain et qu'elles doivent pouvoir vivre pacifiquement les unes à côté des autres.

D’après les travaux sur les échanges éducatifs menés par Dominique Groux en collaboration avec Louis Porcher, le préfixe « inter » suppose réciprocité et partage :

> L’interculturel, c’est-à-dire l’échange, l’enrichissement mutuel, entre les individus, entre les systèmes, entre les générations, entre les pays […] et postule un bénéfice mutuel à cette interpénétration . (Porcher, 2008 : 274).

Dominique Groux insiste :

> L’interculturalité [est] un enjeu essentiel aujourd’hui. Le rapport à l'altérité, ou à autrui, constitue évidemment l'un des enjeux essentiels de la vie d'aujourd'hui parce que la circulation des personnes se densifie chaque jour et que des gens inconnus se rencontrent chaque jour. (Groux : 2003)

La notion d’*interculturel* doit être prise en compte dans une dimension interactive, c'est-à-dire un échange, se voulant le plus respectueux possible, entre deux cultures différentes. Cette *con*struction de relations est ancrée dans des *représentations* liées aux stéréotypes et aux normes. Cette notion d’*interculturel* regroupe multiples processus psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels …

D’un point de vue scientifique, est qualifié d’interculturel « tout effort pour construire une articulation entre porteurs de cultures différentes » (Camilleri, 1985). Le préfixe « inter » indique :

> Une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi, si le multi- et le pluriculturel s’arrêtent au niveau du constat, l’*interculturel* opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. C’est l’analyse qui confère à l’objet étudié et analysé un caractère *interculturel*. […] L'*interculturel* est une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs en liaison avec la diversité culturelle. (Abdallah-Pretceille, 1992 : 39)

3 – Naissance de l’interculturel

La naissance de la *pédagogie interculturelle* est née au début des années 1970 dans le contexte des migrations. Les préoccupations du Conseil de l’Europe et la Commission des Communautés Européennes au sujet des difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants ont peu à peu donné naissance à l’idée que les différences ne constituaient pas un

obstacle mais pouvaient, au contraire, devenir un enrichissement mutuel pourvu qu'on puisse s'appuyer sur elles. (Ferréol, 2003 : 175)

On cherchait alors une pédagogie qui permettrait d'adapter le « carcan » de l'éducation française à la pluralité culturelle de ses élèves.

Dans les années 1980 et 1990, c'est d'abord la didactique des langues étrangères qui s'est emparée du concept d'*interculturalité* ; mais on le retrouve largement diffusé aux autres disciplines. Au Québec, l'*interculturel* s'est même constitué comme champ d'études universitaires, dominé par les sociologues.

L'*éducation interculturelle* a plusieurs visées et c'est particulièrement sur les deux suivantes que nous nous concentrerons dans le cadre de cette recherche :

- former des citoyens pour apprendre à vivre dans l'acceptation et le respect de la différence, à les « préparer […] à la diversité culturelle et linguistique qui caractérisent la société dans laquelle ils vivent» (Candelier) ;

- permettre l'éveil à cette diversité et apprendre aux enfants à voir les différences comme un atout et une possibilité d'enrichissement.

L'*éducation interculturelle* tente de changer la norme déterminée par l'école : elle ne sera plus l'homogénéité mais l'hétérogénéité. Ainsi, l'*interculturalité* ne sera plus considérée comme un handicap mais comme la norme, admettant ainsi que l'homogénéité n'est que la « négation du divers », selon la formule de Martine Abdallah-Pretceille.

L'approche *interculturelle* vise à observer, analyser et réguler toute interaction entre des individus appartenant à des cercles culturels différents. Les interlocuteurs peuvent communiquer dans une même langue.

Même si depuis les années 90, la pédagogie *interculturelle* en France est devenue l'affaire des enfants de migrants alors qu'elle devait s'étendre à bien d'autres publics, la réflexion sur l'*interculturel* a tout de même permis la reconnaissance de la diversité culturelle à l'école.

Cette pédagogie veut donc améliorer la vie de l'école, promouvoir l'égalisation des chances, former les élèves à la tolérance et à la curiosité bienveillante face à la différence.

De la même manière que le monde d'aujourd'hui n'a plus rien à voir avec celui de la révolution industrielle des années 1950, le monde dans lequel nos enfants grandissent n'a rien à voir avec celui dans lequel ils vivront adultes. Il est du devoir des enseignants, en complément d'avec celui des parents, d'appréhender les changements, d'apprendre à parler des langues étrangères, etc. Mais tout cela peut contribuer à mettre l'identité de certains en danger. Ceux-ci craignent d'être submergés par les autres cultures.

> Nous naviguons tous d'une culture à l'autre, confrontés au choix de ce que nous désirons prendre de chacune de ces cultures, ce que nous garderons du passé et ce que nous garderons pour l'avenir (Vandenbroeck, 2008 : 23).

4 – Didactique et communication interculturelles

« L'éducation est l'arme la plus puissante qui soit pour changer le monde.» (Nelson Mandela)

Partir de cette citation et l'élargir à l'éducation interculturelle me semble intéressant.

Un nom domine ce secteur de l'*éducation interculturelle*, celui de Geneviève Zarate qui emprunte le terme de *représentation* aux psychologues sociaux.

> Au sens large, les représentations peuvent être considérées comme des façons d'organiser notre connaissance de la réalité, elle-même construite socialement : elles sont directement liées à notre appartenance à une communauté. (Ferréol, 2003 : 175)

Il semble essentiel que l'enseignant travaille les *représentations* de l'Autre avec les élèves. Tout d'abord, il s'agit de les amener à prendre connaissance de certains codes culturels propres à la culture cible afin de prévenir un certain nombre de malentendus. Ensuite, il est question d'exercer les apprenants à prendre conscience du caractère relatif de leur rapport aux valeurs.

La théorie de l'iceberg est intéressante au sujet de nos *représentations*. Anthropologue, E. T. Hall (1966) s'est intéressé aux règles informelles (dimension cachée) qui conditionnent notre

comportement de manière inconsciente. Selon cette théorie, la *culture* est comparable à un iceberg, car elle comporte une partie visible et une partie cachée. Les manifestations visibles de la *culture* (lois, coutumes, rituels, gestuelle, comportement, habillement, alimentation, types de salutation, architecture, arts, institutions...) ne sont que la partie émergée de l'iceberg. En revanche, c'est la partie cachée, immergée de l'iceberg, qui est la fondation solide de ces manifestations visibles (valeurs, normes, croyances…). Cette partie invisible joue un rôle central pour la stabilité de l'iceberg. Elle doit également être prise en compte par toute personne souhaitant naviguer autour de l'iceberg.

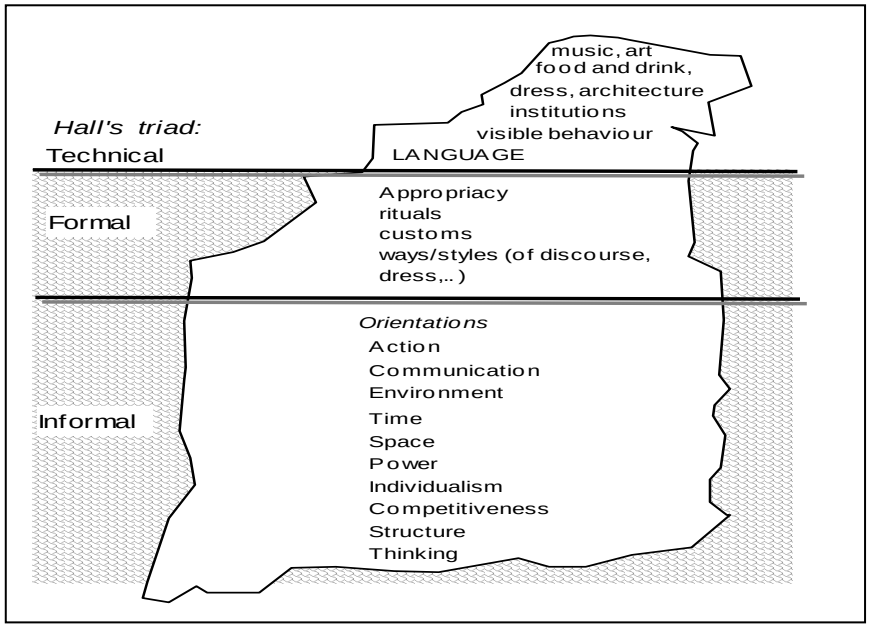


Figure 5: Iceberg Theory adapted from Brake (Brake, 1995 : 36-37).

L'image devient d'autant plus révélatrice si l'on parle de *communication interculturelle*, dans le sens d'une communication entre deux icebergs, et si l'on se demande comment l'un des deux perçoit l'autre. Perçoit-il seulement la partie visible de l'autre iceberg ? Sur quelles bases fonde-t-il ses perceptions et interprétations, si une partie si importante de l'autre iceberg est invisible ? Comprend-il vraiment ce qu'il voit chez l'autre, s'il est inconscient ou/et ignorant de la partie invisible de l'iceberg de l'autre ? Et qu'en est-il si nous sommes aussi ignorants ou inconscients de la partie invisible de notre propre iceberg ?

L'*éducation interculturelle* peut se faire de plusieurs façons, en travaillant sur des thématiques différentes mais avec des objectifs communs relatifs à la *décentration* des individus et à l'ouverture d'esprit.

A propos du dialogue interculturel, le Conseil de l'Europe nous indique qu'

> [il] désigne un processus d'échange de vues ouvert et respectueux entre des personnes et des groupes de différentes origines et traditions ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques, dans un esprit de compréhension et de respect mutuels. La liberté et la capacité de s'exprimer, mais aussi la volonté et la faculté d'écouter ce que les autres ont à dire, en sont des éléments indispensables. Le dialogue interculturel contribue à l'intégration politique, sociale, culturelle et économique, ainsi qu'à la cohésion de sociétés culturellement diverses. Il favorise l'égalité, la dignité humaine et le sentiment d'objectifs communs. Le dialogue interculturel vise à mieux faire comprendre les diverses pratiques et visions du monde, à renforcer la coopération et la participation (ou la liberté de faire des choix), à permettre aux personnes de se développer et de se transformer, et à promouvoir la tolérance et le respect de l'autre. (Livre Blanc, 2008).

Par delà l'*éducation à l'interculturel*, c'est aussi l'*éducation à la diversité* dans son ensemble qui est au cœur de la réflexion enseignante. Rappelons que le terme de « diversité » inclut la langue, le sexe, les caractères physiques, l'origine sociale et la religion.

> Les éducateurs jouent, à tous les niveaux, un rôle essentiel en renforçant le dialogue interculturel et en préparant les générations futures au dialogue. En témoignant leur engagement et en mettant en pratique avec leurs élèves et étudiants ce qu'ils enseignent, ils sont des modèles importants. (Livre Blanc, 2008).

« L'humanité doit donner à l'enfant ce qu'elle a de meilleur » (Déclaration de Genève, 1924).

En 1989, à travers la ratification de la CIDE (Convention Internationale des Droits de l'Enfant) de nombreux pays des Nations Unies dont la France ont conféré un statut juridique au droit à l'identité, au respect du milieu culturel de chaque enfant et à l'enseignement de la tolérance. Mais il semblerait que dans la pratique, il reste encore beaucoup de chemin à parcourir au niveau de l'éducation : de nombreuses connaissances restent à approfondir ainsi que leur mode de transmission pour éduquer nos enfants dans le respect de cette convention.

> L'apprentissage et l'enseignement des *compétences interculturelles* sont essentiels à la culture démocratique et à la cohésion sociale. [Celles-ci] devraient faire partie de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme. Les autorités publiques compétentes et les établissements éducatifs devraient se servir, autant que possible, des définitions des compétences essentielles à la *communication interculturelle* pour élaborer et mettre en œuvre les programmes d'enseignement et les filières d'études à tous les niveaux du système éducatif, y compris la formation des enseignants et les programmes éducatifs pour adultes. (Livre Blanc, 2008).

Claire Kramsch (1993) montre que l'*interculturel* a une place dans l'éducation et pense que ce qu'il nous faut rechercher dans l'*éducation interculturelle*, ce sont moins les ponts que la compréhension en profondeur des frontières qui est importante. Citant H. Hunfeld selon

lequel « on ne peut enseigner et comprendre l'étranger aussi longtemps que le familier ne nous a pas paru étranger sous différents aspects. », C. Kramsch préconise de chercher à travailler l'*altérité culturelle* à travers la recherche d'une *troisième place*. De son point de vue, il s'agit pour chaque apprenant de rechercher quelle est sa *troisième place*, à savoir la place qui est la sienne entre sa *culture d'origine* et la *culture cible*. Pour elle, c'est par le biais, entre autres, des récits personnels que les personnes ayant vécues à l'étranger partagent avec d'autres que s'élabore cette identité. Cependant, sa réflexion porte surtout sur l'apprentissage d'une langue étrangère en s'adressant tout particulièrement aux enseignants de langues, qui enseignent non seulement le code linguistique mais aussi le sens.

Nous nous appuierons sur deux concepts cités par D. Groux dans le cadre de l'*éducation interculturelle* :

- le *concept d'écart*, ou hétérotopie, afin d'éviter de projeter uniquement sa propre grille de compréhension du monde comme étant la seule grille de lecture possible ;

- le *concept de différence* qui est une ressource positive, à l'inverse du concept d'uniformité.

Pour faire dialoguer les *cultures*, D. Groux propose d'en

> étudier les embranchements et les regroupements, circuler entre des cohérences diverses, définir les figures de l'altérité à partir d'une rencontre entre les cultures. […] Elaborer du sens, [et] rechercher l'intelligible dans les cultures approchées.

Il s'agit de tous les paramètres qui peuvent faciliter le rapport à l'autre et qui supposent l'esprit d'ouverture, d'intercompréhension et de respect mutuel.

Abordons à présent plus concrètement les aspects du *projet interculturel* tel que j'ai souhaité le faire intervenir en filigrane du programme de la classe de 4ème dont j'étais cette année l'enseignante en français.

III – Pédagogie de projet et mise en œuvre dans le cours de français

Le terme de *projet* fait aujourd'hui l'objet d'une utilisation abondante dans des domaines variés de la vie courante et professionnelle. Il apparaît donc utile de revenir sur le mot *projet,* sur son utilisation dans les sciences humaines, dans l'éducation et la formation en particulier, avant de s'intéresser à la *pédagogie de projet* qui nous intéresse plus précisément ici.

1 - Qu'est-ce qu'un projet ?

L'origine latine du mot projet, *projicio*, renvoie à l'idée de « jeter en avant ». Avant de prendre son acception actuelle, le mot est utilisé dans le domaine du bâtiment ou dans celui de la guerre. En architecture, il y a un temps entre la conception du *projet* et sa réalisation. Cette acception du mot *projet* se rapproche de son utilisation actuelle en faisant référence à une première phase de détermination précise d'une idée qui précède une deuxième phase de mise en œuvre.

L'utilisation du mot *projet* en philosophie revêt un sens différent et le conçoit comme un effort pour sortir de soi.

Enfin, en sociologie, le terme *projet* a été utilisé dans les années 1970. Certains sociologues (A. Touraine, M. Crozier) ont cherché à réintroduire la place de l'acteur dans les systèmes, une certaine marge de manœuvre propice à l'action et à la mise en place de *projet*.

Le sens actuel du mot *projet* hérite partiellement de ses différentes acceptions. Dans son ouvrage, J.P. Boutinet le définit comme « une anticipation opératoire partiellement déterminée.» (Boutinet, 1998 : 64) : opératoire parce que le *projet* fait référence à un futur qu'il « va chercher à faire advenir » (Boutinet, 1998 : 66) et son caractère « partiellement déterminé fait qu'il n'est jamais totalement réalisé, toujours à reprendre, cherchant indéfiniment à polariser l'action vers ce qu'elle n'est pas.» (Boutinet, 1998 : 67).

C'est bien sur cette acception du terme *projet* que nous nous appuierons dans le cadre de notre démarche de projet interculturel.

Notons que la démarche de *projet* s'est largement étendue aujourd'hui à toute la sphère éducative, et pas seulement aux élèves en formation professionnelle. Cet essor est le fait d'impulsions institutionnelles comme des acteurs eux-mêmes.

2 – La pédagogie de projet

Proposer une autre façon d'enseigner, plus motivante, plus variée, plus concrète, conjuguer logique d'action et apprentissages, telles sont les ambitions de la *pédagogie de projet*.

Cette dernière part du principe suivant : c'est en agissant que l'élève se construit. Elle s'oppose au monde du strict enseignement qui propose des contenus dont les élèves perçoivent mal la signification et l'utilité immédiate.

La *pédagogie de projet* est une forme très aboutie de pédagogie dite active.

Elle doit reposer sur un *projet* qui débouche sur une production concrète qui sera communiquée à l'extérieur. Elle doit permettre l'apprentissage de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être, en se confrontant au groupe et aux objets-problèmes rencontrés. Elle doit offrir une image valorisée de l'élève et doit permettre à ce dernier de trouver davantage de sens à la fréquentation de l'École.

Selon Michel Huber (docteur en sciences de l'éducation, l'un des responsables nationaux du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, le GFEN), la *pédagogie de projet*

> est un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. Les problèmes rencontrés au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation de compétences nouvelles, qui deviendront des savoirs d'action après formalisation. (Huber, 1999).

Le cadre théorique dans lequel s'inscrit la *pédagogie de projet* est celui de l'auto-socio-construction des savoirs, ou socio-constructivisme. Selon Alain Dalongeville, enseignant et formateur au GFEN, le constructivisme correspond à l'idée que les connaissances ne se transmettent pas, mais se construisent. « Je cherche donc j'apprends » : face à une situation-problème, le sujet va chercher dans ses *représentations sociales* et se confronter aux autres

pour tenter de la résoudre. D'où l'importance pour l'enseignant de connaître les *représentations sociales* de ses élèves. C'est seulement en mettant en place des situations-problèmes suffisamment complexes, que l'apprenant va pouvoir déconstruire puis reconstruire ses représentations et cheminer vers un nouvel apprentissage. L'objet de cette situation-problème est la construction de l'autonomie de l'élève, de sa liberté et la construction de sa citoyenneté.

Au final, la *pédagogie de projet* peut être définie par le fait de partir des *représentations* et des *compétences* de l'élève afin que celui-ci les modifie en rencontrant des situations problèmes par un travail de groupe sur un projet (production concrète, communiquée à des personnes extérieures).

> Face à une situation problème, le formé est incité à mener une action concrète en collaboration avec d'autres formés. Cette situation met en crise ses représentations et ses schèmes (conflit cognitif). Dans l'activité, il les confronte à ceux de ses pairs (conflit socio-cognitif) puis à ceux du formateur. Le dépassement de ces conflits dans la résolution du problème favorise l'émergence de conduites nouvelles et la combinaison inédite de représentations enrichies. (M. Huber, 1999).

La *pédagogie de projet* implique la mutation du métier de l'enseignant et du métier de l'élève. La place de l'enseignant est modifiée, puisqu'il est amené à jouer plusieurs rôles de façon successive : animateur de projet, personne conseil, transmetteur de savoirs. La place de l'élève est également modifiée : il est force de proposition, constructeur de son savoir ; il a un autre rapport à l'enseignant (personne-ressource).

Cette *pédagogie de projet* s'est révélée indispensable pour mener à bien cette année scolaire en classe de 4ème *Kanoa*.

3 – Le projet interculturel dans le cours de français : de l'origine aux finalités

Entrons maintenant plus concrètement dans l'organisation du *projet interculturel* mis en place dans cette classe, afin de susciter la motivation des élèves dans le cadre de leur apprentissage du français.

A l'origine du projet, il y a plusieurs constats : problèmes importants de discipline et d'incivilités, manque de motivation et de sérieux dans le travail, difficultés avec la langue française.

Le temps des séances de français est un temps imposé, un lieu de transmission de savoirs pas toujours bien compris des élèves. Il semble donc particulièrement difficile que chacun se sente responsable de la cohésion de groupe, s'investisse, s'autodiscipline.

Examinons le français au collège précisément ; l'étude de la langue constitue le premier des axes d'apprentissage : « Les apprentissages des élèves au cours des quatre années du collège sont construits à partir des axes suivants : la pratique, la maîtrise et l'analyse de la langue française (grammaire, orthographe, lexique) […] » (Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008). Depuis les années 1980, les programmes ne cantonnent plus l'étude de la langue au collège, réservant au lycée l'étude de la littérature. Il s'agit de pratiquer la langue à travers les textes, de réfléchir à son usage sans couper le lien à la pratique, la lecture, l'écriture, l'oral.

Il y a désormais plus : la loi sur le Socle commun (Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005) qui fixe un objectif digne et équitable, garantie républicaine pour chaque élève. La maîtrise de la langue française est la première compétence du Socle commun des connaissances et des compétences : « outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité ». Cette maîtrise doit se faire à travers toutes les disciplines, tous les enseignements. La démarche de construction de compétences, fil conducteur du Socle commun, doit permettre à l'élève de se saisir de sa difficulté, de s'y confronter et de la travailler, au lieu de la subir comme un échec permanent. La dernière compétence du Socle, « l'autonomie et l'initiative », parfois passée inaperçue, prend alors toute son importance. Cependant l'élève n'est jamais laissé à lui-même, il est accompagné par le dialogue avec l'enseignant.

À cet égard, il convient de souligner l'intérêt de travailler sur des *projets*, se déroulant au cœur de l'apprentissage, pour permettre à l'élève de mieux percevoir le sens de ses efforts, de s'impliquer, de développer à la fois son sens du travail en équipe et son autonomie, dans une ambiance agréable.

Prenons le temps de nous pencher plus en détails sur les difficultés des élèves en français.

Les types de représentations inhérentes à la notion de difficulté et la nature des obstacles de compréhension doivent d'abord être identifiés.

Il n'est pas question d'analyser ici les causes extérieures au domaine scolaire, mais ne pas en tenir compte, c'est exposer l'enseignant à l'échec pédagogique. À l'élève jugé difficile par son enseignant succède l'élève en situation de difficultés scolaires. Celles-ci peuvent d'abord relever de troubles cognitifs : problèmes de structuration de la pensée ou extrême pauvreté lexicale principalement.

François Barrié et Olivier Massé (2012), inspecteurs en Lettres, ont établi un classement non hiérarchique des difficultés les plus fréquemment rencontrées concernant les obstacles linguistiques et langagiers :

- Les erreurs de morpho-syntaxe ;

- Les erreurs sur les phonèmes ; les erreurs sur les grapho-phonèmes (passage du phonème au graphème) ;

- Les erreurs d'usage ;

- Les erreurs sur les homophones ;

- Les erreurs de segmentation.

Soulignons la place grandissante de l'oral dans les programmes officiels et les pratiques. Pédagogiquement, l'oral était perçu comme dangereux pour la discipline de la classe : dans le cours traditionnel, l'élève n'a guère à parler, si ce n'est pour répondre à une question du professeur, selon un rituel très codifié et en général très artificiel. Donner toute sa place à l'oral aujourd'hui, c'est aussi développer l'écoute : l'émetteur doit ainsi veiller à la qualité de son message et il faut souligner la dimension civique de l'écoute. Ecouter, prendre en compte la parole de l'autre et savoir ensuite prendre la parole, c'est déjà apprendre. Un vrai travail sur l'oral s'avérait ainsi indispensable dans cette classe de quatrième, en passant par la régulation de la prise de parole et le respect de la parole de l'autre.

Ces besoins étant identifiés, il me fallait envisager de trouver des méthodes alternatives durables et capables de motiver les élèves, de valoriser leur travail et de les rendre plus ouverts et respectueux les uns envers les autres tout en mobilisant le langage et la réflexion des élèves.

Le *projet interculturel* mis en œuvre dans le cadre de ma recherche doit permettre le développement de l'instruction à l'altérité, à la diversité et à la communication.

Ceci étant dit, il convient maintenant de terminer la présentation du cadre théorique par la problématique, les objectifs et les hypothèses, qui constituent le fil directeur de ce mémoire de recherche.

4 – Problématique, objectifs et hypothèses

L'authenticité de cette approche va-t-elle permettre de réconcilier, tout au moins partiellement, les représentations des élèves, fonction de leurs profils, aux prescriptions scolaires ? Y aura-t-il un élargissement du champ de compétences chez les élèves ou uniquement une revalorisation du cours de français à leurs yeux et l'induction d'une meilleure adhésion à ses apports ?

Je me demande en quoi le choix du *projet interculturel* pourra impacter la *motivation* de mes élèves de quatrième dans l'apprentissage des compétences attendues dans le cours de français.

En d'autres termes, est-ce que le choix de l'objet et du support d'apprentissage aura un impact sur la démarche d'appropriation des compétences en français ?

Avec ce travail de recherche, mes objectifs sont les suivants :

- Favoriser l'implication des élèves.

- Apprendre par des moyens détournés.

- Recevoir un retour susceptible de valoriser la représentation de soi.

Nous proposerons trois hypothèses de recherche :

- L'authenticité du projet permet de susciter l'investissement des élèves.

- Le positionnement comme expert des élèves de la quatrième de Guadeloupe doit impacter positivement leur estime d'eux-mêmes. On peut aussi se demander quelles sont les compétences du répertoire linguistique activées par les élèves lors des échanges et celles qui sont le plus susceptibles d'être vectrices de motivation.

- Le détour géographique serait susceptible de développer le décentrement de soi (effet d'apprentissage culturel). Non seulement la langue française devient ainsi l'outil qui met en relation deux cultures différentes mais aussi un moyen pour les collégiens de réaliser des apprentissages en « passant par » une autre culture.

PARTIE II – METHODOLOGIE

La présentation du cadre méthodologique de cette deuxième partie devrait nous permettre de connaître les outils méthodologiques et la démarche suivie lors de cette recherche pour mieux ensuite expliquer les hypothèses qui viennent d'être exposées.

I – Démarche de recherche et posture

Ma démarche de recherche pour tenter de me donner une vision d'ensemble est couplée à une démarche d'intervention dans une classe spécifique. Il est à noter que je ne réponds pas à une commande institutionnelle mais que je cherche à partir de ma pratique, ce qui a une incidence sur ma posture, que je préciserai dans un deuxième temps.

1 – Recherche exploratoire

C'est donc bien l'idée d'entreprendre une *recherche exploratoire à finalité interventionniste* qui semble correspondre au désir de changement que je souhaite voir se réaliser au sein de cette classe, telle que l'a décrite Van der Maren, bien que je ne sois pas en mesure d'émettre des jugements d'expert :

> [...] le chercheur peut aussi décider d'entreprendre une action auprès d'un groupe qui ne lui demande pas d'intervenir ; dans ce cas, c'est le chercheur qui a posé un jugement d'expert et veut provoquer un changement. Le chercheur peut aussi vouloir être un acteur qui participe au changement que veut entreprendre un groupe, il peut aussi se comporter comme un missionnaire qui s'immerge dans un groupe pour le changer de l'intérieur […]
>
> (Van der Maren, 2003 : 84)

Etant soucieuse d'apporter une solution face à ce constat de « manque de motivation » du groupe d'élèves concerné, il en découle un enjeu pragmatique qui place mon travail de stage du côté de la recherche intervention fonctionnaliste. En effet,

> […] dès le départ, on sait qu'il y a un dysfonctionnement et on s'adresse à tout un système : une classe, une école, une commission scolaire, un organisme. Il s'agit alors d'entreprendre une intervention ou une action de type pragmatique, fonctionnaliste, au sens où on veut changer certains éléments du système, mais sans remettre en cause ses finalités, ses valeurs. (Van der Maren, 2003 : 85)

2 – Double statut

La particularité de ma posture est d'être à la fois enseignante et chercheuse, c'est-à-dire en même temps partie-prenante et observatrice dans le groupe étudié.

L'observation participante utilisée en sociologie et en ethnologie, semble la posture adaptée même si elle n'est pas exempte de questionnement et d'ajustement. Ma participation dans cette classe de quatrième est de l'ordre d'un engagement total puisque c'est mon lieu de travail, et que tout ce qui m'y arrive relève de mon activité professionnelle. Comment observer lorsque l'implication des gestes et de la compréhension limite la prise de recul nécessaire pour réaliser des observations ? Comment observer de façon neutre, sans trop construire l'observation, sans lui infliger une part de subjectivité constituée sous la pression de l'environnement, c'est-à-dire causée par des réactions émotionnelles face aux situations de classe ? Comment observer et agir en même temps ?

Cette méthode par immersion représente à la fois toute la richesse et la difficulté de ce mode de recherche. En participant au même titre que les acteurs, j'ai un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques.

Afin de conférer à cette articulation un caractère aussi peu problématique que possible, il est souvent conseillé de se restreindre à ce qu'Adler et Adler (1987) nomment l'observation participante périphérique, qui diffère de l'observation participante complète de par son implication plus modérée. L'enjeu consiste à ne pas être « aspiré », voire obnubilé par

l'action, ce qui bloquerait toute possibilité d'analyse approfondie et se ferait au détriment de l'abstraction. Hughes (1996) qualifie ainsi d'émancipation la démarche dans laquelle le chercheur trouve « un équilibre subtil entre le détachement et la participation » (Diaz, 2005). Il propose une approche ressemblant fort à un compromis : « être participant et observateur à temps partiel, c'est-à-dire participant en public et observateur en privé. » (Soulé, 2007)

II – Composition du groupe expérimental et historique de la démarche

1 – La population de la recherche

La classe de 4ème *Kanoa* qui constitue ma population d'étude dans le cadre de ce mémoire de recherche est composée de vingt-trois élèves, soit seize garçons et sept filles que je me propose de présenter plus en détails grâce au tableau suivant :

Tableau 2 : Présentation de la classe de 4° *Kanoa*

Critères / **Élèves**	**Sexe**	**Profession des parents**	**Moyenne annuelle en français en 5°**	**Participation**			**Niveau d'échange avec les pairs**		
				Faible	**Moyenne**	**Élevée**	**Faible**	**Moyen**	**Élevé**
Anaël A.	M	Employés	13.94/20			X		X	
Amande B.	F	Père bricoleur	8/20		X			X	
Gwen B.	M	Mère au foyer et sans nouvelle du père, en métropole.	11.47/20			X			X
Randi B.	M	Père : artisan	8.53/20	X				X	

Sharleen C.	F	Père : employé, mère en formation.	11.03/20	X			X		
Louka C.	M	Père : artisan, mère : enseignante.	8.11/20		X				X
Émerik C.	M	Père : agriculteur, mère au foyer.	redoublant		X				X
Roman D.	M	Père : profession intermédiaire, mère : employée.	9.16/20		X				X
Shayna E.	F	Père : employé, mère en formation.	5.89/20		X				X
Joan G.	M	Père : employé, mère : profession libérale.	7.42/20	X					X
Jiulia G.	F	Mère : employée. Père : NR	12.23/20	X					X
Patrice J.	M	NR	8.78/20	X					X
Luidjy J.	M	Père : pompier volontaire, mère au foyer.	8.78/20		X				X
Mélissa J.	F	NR	NR		X				X
Lylyan M.	M	NR	Nouvel élève		X				X
Marc N.	M	Père : policier, mère : employée.	11.43/20		X				X
Steve P.	M	NR	9.92/20	X					X
Jessy R.	F	Mère :	8.11/20	X				X	

		employée associative, père : ouvrier.							
Freddy R.	M	Père : employé, mère : NR.	13.37/20			X		X	
Célya R.	F	Parents sans emploi	10.74/20	X				X	
Alycia S.	F	Père : ouvrier, mère au foyer.	8.06/20		X				X
Thomas T.	M	Parents : employés	9.50/20			X			X
Annick U.	M	NR	9.17/20	X				X	

2 – Historique de la démarche

C'est au fil de la progression des séquences que sont intervenus plusieurs travaux échangés ou co-réalisés avec les collégiens malgaches. Dans le cadre de la séquence sur la lettre placée en début d'année, un échange épistolaire a été la première étape dans la rencontre entre les deux classes (**Annexe 2**). Ensuite, un premier échange par Skype en visioconférence le 2 février 2015, au cours duquel quelques élèves ont respectivement présenté quelques aspects propres à leur île (géographie, traditions, etc), a permis aux élèves de se voir - un moment-clé pour ces jeunes. Puis, la deuxième séquence, traitant de la poésie lyrique, a donné lieu non seulement à la création d'un calendrier 2015 *Gwada-Mada* illustré par des poèmes et des dessins réalisés par les élèves (**Annexe 3**), mais aussi à la création de *slams* sur le thème de leurs différences et similitudes (**Annexe 4**). Ceux-ci ont été ensuite filmés afin de les diffuser aux élèves malgaches. Enfin, la séquence consacrée au théâtre a donné lieu à la création par les élèves d'une pièce mimée à partir d'un droit essentiel des enfants : le droit au loisir (**Annexe 5**).

Dans le cadre de la réalisation de ce *projet interculturel* avec Madagascar, j'ai respecté les codes déontologiques suivants : autorisations parentales écrites (**Annexe 6**) pour les enregistrements audio et filmiques, information quant à l'usage strictement pédagogique et de recherche de ces enregistrements, fidélité dans la restitution des propos, anonymat des

comptes-rendus (j'ai opté à cet égard pour des transformations orthographiques de leurs prénoms).

Ma recherche de terrain débute par l'observation de classe : la tenue d'un journal de bord, de type ethnographique, m'a permis dans un premier temps, de mettre à jour des données authentiques, telles que constatées en classe. Je ne résumerai ici que quelques remarques.

J'ai supposé, à la rentrée scolaire, que les manques d'intérêt, de motivation et de discipline dans cette classe de 4ème *Kanoa* ne pouvaient pas concerner un si grand nombre d'élèves sans qu'il soit question pour certains d'entre eux de véritables déficits d'attention causés par des troubles cognitifs spécifiques non encore dépistés. J'ai donc décidé pour sept élèves pour lesquels les difficultés d'écriture et de lecture étaient vraiment sévères, d'organiser une entrevue avec la médecin scolaire. Cette dernière a procédé au test d'analyse « Alouette » de la lecture et de la dyslexie. Aucun élève ne s'est avéré dyslexique. Elle m'a cependant signalé un élève au quotient intellectuel plutôt bas, qui aurait dû être orienté en classe de SEGPA ainsi qu'un autre, en grandes difficultés.

Tout en apprenant à mieux connaître individuellement mes élèves, j'ai multiplié les entretiens avec les parents d'élèves et le CPE qui m'a informé des problèmes comportementaux de certains.

La tenue du journal de bord continuera tout au long de l'année et me permettra de nourrir mes réflexions autour du groupe classe et de son évolution.

Le 27 novembre 2014, j'ai procédé à une phase de pré-enquête (**Annexe 7**) par l'administration d'un questionnaire assez général sur la motivation, afin de recueillir les premiers matériaux discursifs en vue de l'élaboration du guide d'entretien semi-directif. J'ai choisi des critères exhaustifs et épurés de tout caractère modalisateur afin de les analyser et d'en déduire des catégories plus construites pour le guide d'entretien (**Annexe 8**).

Puis, l'administration d'entretiens semi-directifs, qui s'est échelonnée du 20 février au 13 mars 2015 a été réalisée auprès d'un échantillon représentatif de la population que j'ai choisie d'étudier. L'analyse de ces entretiens m'a amenée à pouvoir faire émerger les indicateurs susceptibles de justifier le manque de motivation constaté.

En effet, ces indicateurs ont rendu possible l'élaboration d'un questionnaire fermé (**Annexe 18**) qui m'a permis de répertorier plus clairement les items susceptibles d'être améliorés après le travail interculturel. Ce questionnaire a été administré à l'ensemble des élèves de la classe le 30 avril 2015.

Enfin, il me semble important de souligner que le travail quasi-quotidien de dialogue avec les élèves donne toute sa cohésion au projet.

Le tableau ci-dessous synthétise l'ensemble de la démarche :

Tableau 3 : Synthèse de l'historique de la démarche

Outils utilisés	**Objectifs**	**Date(s) de passation**	**Modalités**
Observation	Mettre à jour des données authentiques. Suivre l'évolution du groupe classe.	Tout au long de l'année.	Prise de notes sur un journal de bord à propos de l'ensemble des élèves de la classe et du déroulement des séances.
Entretiens informels parents d'élèves et CPE	Mieux connaître les élèves, entendre d'autres adultes qui les connaissent.	Tout au long de l'année.	Prise de notes à propos de quelques élèves rencontrant des difficultés en classe et/ou comportementales.
Questionnaire ouvert sur la motivation	Pré-enquête : recueillir matériaux discursifs émanant de la classe afin de construire le guide d'entretien semi-directif.	27 novembre 2014	Questions ouvertes. Anonymat respecté. L'ensemble des élèves de la classe est concerné.
Entretiens semi-directifs	Faire émerger les indicateurs susceptibles de justifier le manque de motivation constaté.	Echelonnés du 20 février au 13 mars 2015.	Echantillon représentatif des élèves de la classe : 9 élèves aux profils divers. Dictaphone. Retranscription intégrale pour 5 entretiens, et sommaire pour les 4 autres.
Questionnaire fermé	Répertorier les items susceptibles d'être améliorés après le travail interculturel.	30 avril 2015	Questions fermées. Utilisation de l'échelle de Likert. L'ensemble des élèves de la classe est concernée (deux absents).

III – Description des outils utilisés

La difficulté majeure rencontrée dans la recherche d'outils méthodologiques et d'analyse est de repérer ceux qui rendront le mieux possible compte de la réalité.

1-La pré-enquête

Une des faiblesses de la technique d'entretien est la question de la circularité. En effet, les thèmes prévus par le guide d'entretien se trouvent très souvent comme catégories thématiques dans l'analyse, et l'on comprend que l'aspect circulaire de la démarche puisse poser problème. Pour échapper dans une certaine mesure à cette circularité, j'ai choisi d'effectuer une pré-enquête le 27 novembre 2014 auprès de tous les élèves de la classe afin de fournir certains cadres d'investigation qui ne soient pas uniquement émanant de ma personne, mais des représentations des élèves. Deux élèves étaient absents, ce qui ramène la population étudiée à vingt-et-un élèves.

Ainsi, l'élaboration de mon guide d'entretien se fera en partie à partir de matériaux recueillis lors de cette étape de pré-enquête qui a consisté en un questionnaire assez général en sept points à propos de la motivation, au collège, dans la classe et dans le cours de français.

Concernant le traitement des réponses recueillies, j'ai choisi de les restituer selon trois ou quatre critères par question, comme ci-dessous détaillé.

Tableau 4 : Critères choisis pour l'analyse des questionnaires de la pré-enquête

Critères / **Questions**	**1**	**2**	**3**	**4**
1/ Qu'est-ce qui vous plaît au collège ?	Disciplinaire	A-didactique	Rien	Tout
2/ Qu'est-ce qui vous déplaît au collège ?	Disciplinaire	A-didactique	Rien	Tout

3/ Que souhaiteriez-vous voir évoluer dans votre groupe « classe » ?	Relationnel	Rapport au travail	Rien	
4/ Qu'est-ce que vous attendez du cours de français ?	Citoyenneté et Vivre ensemble	Didactique	Rien	
5/ Qu'est-ce qui vous semble difficile dans le cours de français ?	Citoyenneté et Vivre ensemble	Savoirs notionnels et restitution	Absence de difficultés	
6/ Personnellement, que pourriez-vous changer pour obtenir de meilleurs résultats en français ?	Posture en classe	Travail personnel	Rien	
7/ Comment imaginez-vous le cours parfait ? et le collège idéal ?	Relationnel	Apprendre autrement	Moins de règles	

2-Le guide d'entretien

L'analyse du questionnaire de pré-enquête nous permettra d'élaborer des thématiques pertinentes pour le guide d'entretien. Il s'agit d'un mémento structuré en thèmes et sous-thèmes qui doivent être abordés lors de la passation, dans un ordre imprimé par les interactions. J'ai donc cherché à m'imprégner de cette trame au maximum et j'ai posé les questions à l'intérieur-même du dialogue qui s'est instauré entre l'enquêté et moi-même. Chaque question ou thématique correspond à un objectif de compréhension ou de connaissance précis.

Le guide d'entretien débute par une consigne de départ large qui présente mon objet de recherche, tout en évitant les questions d'intention ou d'anticipation excessives qui peuvent s'avérer trop inductives. J'explique brièvement aux élèves en quoi cet entretien peut m'être utile, comme il peut l'être également pour eux-mêmes.

3-L'entretien semi-directif

L'entretien est une technique d'enquête qui s'oppose à l'observation et à l'expérimentation. Ce qui intéresse habituellement le sociologue, ce ne sont pas les individus dans ce qu'ils ont de personnel, mais la possibilité de tirer des réponses individuelles des conclusions générales.

> Toute enquête, qu'elle soit qualitative ou quantitative, pose, d'une part, le problème de l'agrégation des réponses individuelles et, d'autre part, celui de leur généralisation. […] Il reste qu'il s'agit là d'un instrument de collecte d'information irremplaçable […] (Boudon, 1997, 90)

L'entretien est couramment utilisé en sciences sociales, il met face à face un enquêteur et un enquêté dans le but de recueillir des informations verbales. Il existe divers types d'entretiens qu'on peut classer selon le degré de liberté qu'ils laissent aux partenaires. L'entretien non-directif, inspiré d'une technique de thérapie mise au point par Carl Rogers en 1942 est le plus ouvert. L'enquêteur n'intervient que pour faciliter son expression et le relancer en reformulant ses propos. Ce type d'entretiens s'inscrit dans une relation d'aide dans laquelle l'« Aidé » a choisi de se faire aider. Il s'agit surtout d'une méthode applicable à la relation d'Assitance sociale dans son aspect d'aide psychologique et d'éducation sociale afin de comprendre une personne, un problème humain, un comportement, une décision : nous ne pourrons pas nous en servir comme tel mais en extraire une certaine philosophie, basée sur une écoute empathique et permettant à l'interviewé de réfléchir à des questions qu'il ne se serait peut être jamais encore posées ou d'aller chercher des éléments réponses sur des terrains nouveaux.

L'entretien semi-directif, structuré par un guide d'entretien, semble correspondre davantage à nos besoins de recherche. Cette méthodologie directe me permet d'entrer en contact avec les sujets qui composent ma population d'étude. Son objectif fondamental de recueillir des données, langagières, comportementales et interactionnelles. Il s'agit d'un outil de recherche qualitative qui fait appel à mon interprétation que je tacherai de rendre la moins subjective possible lors de notre troisième partie.

D'après A. Blanchet (1985), il est à noter que l'entretien est une forme d'interaction qui induit forcément une forme de dissymétrie entre le chercheur et la personne interviewée. Doublement marquée dans ma recherche puisque, comme précisée plus haut, je suis à la fois chercheuse et enseignante. Chercheuse, car c'est bien moi qui impose le thème et le cadre

conversationnel, et ma position d'enseignante est celle de l'Institution incarnant l'autorité. Quoiqu'il en soit, il m'a fallu alterner entre distance et proximité pour mener à bien ces entretiens.

Comme dans toute situation de communication dans laquelle un émetteur transmet un message via un canal et un code à un récepteur, l'entretien peut connaître des perturbations : l'idée reçue s'avère alors parfois très différente de l'idée émise. C'est pourquoi la reformulation permet la clarification et éventuellement cet effort que l'on appelle l'empathie, « effort de décentration par rapport à soi pour entrer dans l'Univers de l'Autre et le comprendre humainement. » (Mucchielli, 1998 : 16) si l'on souhaite que l'échange établit soit le plus productif possible. J'ai pu faire l'expérience de ce décalage lors de la passation des entretiens et la reformulation de certaines questions s'est avérée fort utile.

Autre point de vigilance pour mener à bien ces entretiens : il faut à tout prix éviter l'induction dans les manières de poser les questions ou de relancer l'enquêté : la seule réaction induite doit être celle qui consiste à faciliter l'expression de l'enquêté, sur le ton de la conversation courante. Je peux confirmer que cet aspect fut pour moi l'un des plus délicats à maîtriser.

Mais l'entretien semi-directif s'il est bien conduit, présente de nombreux avantages puisqu'il permet d'obtenir des réponses longues et nuancées sur le sujet qu'on a proposé : à ce sujet, un des écueils couramment rencontrés avec le jeune public interrogé est la difficulté à se confier, à développer ses idées, à s'ouvrir d'une manière plus générale.

Selon Bourdieu (1996 : 920-925), la transcription d'une parole orale est déjà une « traduction ». Dans cette mesure, le passage de l'oral à l'écrit, nécessite les transpositions « au nom même de la fidélité » à l'entretien et du « respect dû à l'enquêté ». On en vient ici à la notion de neutralité de l'enquêteur : faut-il retranscrire les tics de langage (les « euh, les « ben ») et les hésitations ? Il convient, toujours selon Bourdieu (1996), d'alléger le texte de certains développements parasites, de gommer les confusions et les hésitations. Mais jusqu'où cette réécriture doit-elle s'adopter ? J'ai opté pour retranscrire l'intégralité de cinq entretiens sur les neuf administrés. La retranscription des quatre autres entretiens s'est effectuée de manière plus sommaire, ces élèves ne s'exprimant que difficilement, leurs propos auraient été trop pénibles à retranscrire intégralement. C'est en quelque sorte une prise de notes résumées par laquelle j'ai reproduit dans mon propre langage le contenu de ces quatre entretiens et j'en

ai extrait les informations factuelles qui m'intéressaient, débarrassées de tous les débordements du discours. Toutes les retranscriptions des entretiens sont situées en annexes (**Annexes 9 à 17**).

Matériellement, l'administration des entretiens n'a pas présenté de difficultés particulières : il m'a suffi de me munir d'un dictaphone, de mon guide d'entretien, ainsi que de quoi écrire pour noter les remarques relatives au déroulement de l'entretien et à la posture de l'élève. J'ai opté pour l'enregistrement audio car il est bien plus précis que la prise de notes.

Tableau 5 : Récapitulatif des modalités de collecte des entretiens

Critères / **Élèves**	**Date**	**Durée**	**Lieu**	**Retranscription**
Jessy	20/02/2015	16 min 42 sec	Salle informatique	sommaire
Jiulia	19/03/2015	13 min 42 sec	Salle de classe	intégrale
Anaël	20/02/2015	14 min 17 sec	Salle informatique	sommaire
Émerik	27/02/2015	16 min 04 sec	Salle de réunion	sommaire
Freddy	27/02/2015	17 min 53 sec	Salle de réunion	sommaire
Luidjy	06/03/2015	15 min 15 sec	Salle informatique	intégrale
Marc	06/03/2015	12 min 02 sec	Salle informatique	intégrale
Lylyan	13/03/2015	12 min 52 sec	Salle de réunion	intégrale
Shayna	13/03/2015	14 min 07 sec	Salle des professeurs	intégrale

Concernant le lieu de passation des entretiens, ceux-ci ont été divers mais ils ont toujours respecté deux conditions déontologiques : la première est que l'administration de l'établissement était au préalable prévenue, directement ou par l'intermédiaire du professeur documentaliste en charge du CDI ; la seconde est que le lieu n'était jamais totalement isolé puisque j'ai réalisé les entretiens dans quatre lieux différents : la salle informatique, la salle de réunion, la salle des professeurs, la salle de classe. Même si souvent l'élève enquêté et moi-même étions seuls dans le calme, les portes sont restées ouvertes et nos échanges n'étaient pas coupés du reste du collège.

Les créneaux horaires ont alterné entre le mercredi entre 8h et 9h (la moitié des élèves de la classe n'avaient pas cours une semaine sur deux) ou le vendredi entre 9h et 10h, où les élèves n'avaient jamais cours.

La durée des entretiens a été variable, toutefois, on peut préciser qu'elle n'a pas été inférieure à 12 minutes et qu'elle n'a pas excédé 18 minutes.

Pour finir, il est important de préciser que l'objet de ma recherche porte sur la population représentée par l'ensemble des élèves de la classe de 4ème *Kanoa* mais que pour la passation des entretiens semi-directifs, j'ai sélectionné un échantillonnage de neuf élèves intéressants d'après les disparités de leurs profils. J'ai cherché à obtenir des discours contrastés afin de permettre des recoupements. J'ai ainsi supposé que leur rapport à l'objet d'étude serait différent. C'est pourquoi le guide d'entretien sur lequel nous allons à présent nous pencher devait s'adapter en quelque sorte à chaque élève interrogé.

4 – Les représentations sociales et l'analyse de contenu

L'objectif des entretiens est la mise à jour des *représentations sociales*, essentielles dans la relation de la « triade didactique enseignant, enseigné, savoir ». Les travaux de Serge Moscovici (1976) vont nous permettre de nous centrer sur les approches qualitatives des représentations sociales. D'après lui, « il y a trois conditions à l'émergence de représentations sociales sur un objet social » :

- La dispersion : les informations détenues sur l'objet sont incomplètes,

- La focalisation : l'objet en question constitue un enjeu social ;

- La pression à l'inférence : la pression sociale sur cet objet est forte, les individus sont contraints, par le groupe, à prendre position par rapport à cet objet.

Ainsi, les objets sociaux aussi investis socialement et connotés par les individus tels que les langues, l'orthographe, les savoirs, les options de transmission des savoirs, sont nécessairement le lieu d'ancrage des représentations sociales.

Dans le terme de *représentations sociales*, les deux mots sont importants. Il s'agit d'abord d'une *représentation*, c'est-à-dire une construction mentale, mais que l'on définit

essentiellement comme *sociale*, c'est-à-dire élaborée au sein d'un groupe socialement situé. Ainsi, Jodelet conclut sur cette définition en disant qu'il s'agit « d'une forme de connaissance socialement élaborée et socialement partagée » (Jodelet, 1989 : 36).

Ce qui nous intéresse tout particulièrement dans le cadre de notre recherche, c'est le fait que les *représentations sociales* constituent un puissant moteur des comportements car elles nous permettent de nommer, de définir, de comprendre les objets, les évènements et les gens qui nous entourent ; bref, elles sont un manière de comprendre le monde. En dehors du langage, on ne peut pas avoir accès aux *représentations sociales*.

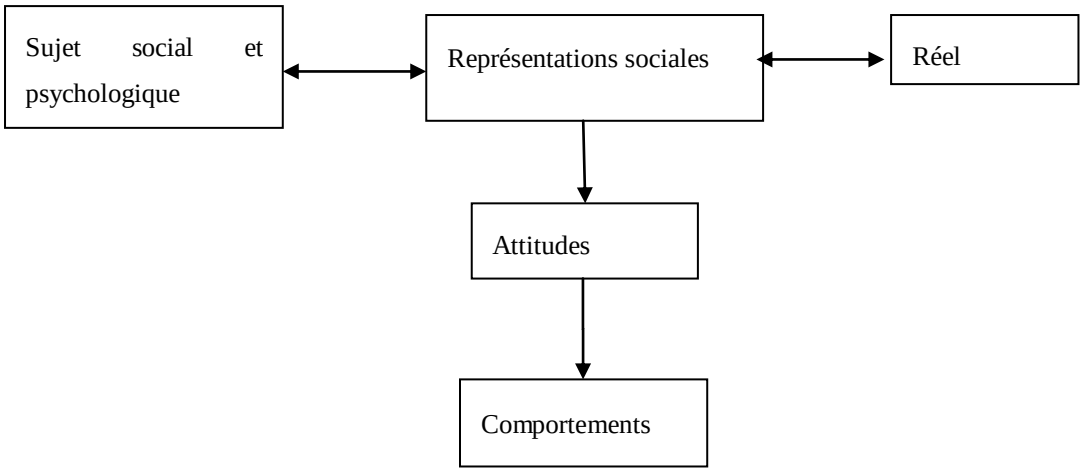


Figure 6 : Représentations sociales : approche simplifiée

Après avoir recueilli la matérialité discursive lors de la passation des entretiens, je vais devoir procéder à la phase d'interprétation. Je vais donc rendre compte de la diversité des représentations sociales par rapport à mon objet d'étude et à cette occasion me confronter aux attitudes fédérant ou non les individus. Selon Loubet del Bayle (2000), les attitudes s'analysent en termes de polarité positive ou négative et s'ordonnent sur une échelle d'attitudes qu'il revient au chercheur de reconstruire, en se basant par exemple sur le nombre des occurrences lexicales. On peut croiser ces nuances dans les attitudes avec d'autres variables.

Pour construire une interprétation de discours de façon scientifique, en évitant la sur- ou la sous-interprétation, l'analyse de contenu semble être l'outil adéquat pour mettre au jour les représentations sociales contenues dans les données langagières obtenues à partir du corpus d'entretiens. Dans un premier temps, la lecture des entretiens, dans une posture compréhensive devra déboucher sur des hypothèses ; dans un deuxième temps, il conviendra

de regrouper des thèmes susceptibles d'expliquer le manque de motivation des élèves en cours de français.

5-Le questionnaire fermé

Le recours au questionnaire fermé semble opportun à ce stade de la recherche. La formulation, le nombre et l'ordre des questions, l'éventail des réponses sont fixés à l'avance.

L'auto-administration des questionnaires par les élèves sous ma surveillance a lieu le 30 avril 2015. L'ensemble de la classe est concernée, bien que deux élèves soient absents.

Au lieu de s'adapter à la forme de pensée de la personne interrogée, le questionnaire impose à celle-ci un cadre rigide identique pour tous, indispensable pour comparer les répondants entre eux. C'est la raison pour laquelle cette enquête extensive doit être préparée par une approche qualitative en amont, tel que l'analyse des entretiens semi-directif nous aura permis de faire. L'enquête par questionnaire est aussi un complément indispensable de l'observation directe, effectuée en amont des entretiens.

Je choisis de constituer un ensemble de questions fermées, ayant déjà pu obtenir des réponses nuancées et ouvertes à la fois dans le cadre de la pré-enquête et dans celui des entretiens semi-directifs. Ainsi, mes présupposés et mon cadre de pensée ne doivent pas transparaître dans la formulation des questions. Les élèves doivent choisir, parmi une liste de réponses préétablies, celle qui correspond le mieux à ce qu'ils souhaitent répondre. « La question fermée pré-asserte, c'est-à-dire qu'elle contient déjà la réponse. » (Groux, 2013 : 96).

Les réponses au questionnaire fermé sont proposées selon l'échelle de Likert, échelle de jugement qui fait référence au psychologue américain Rensis Likert, très répandue dans les questionnaires psychométriques à travers lesquels une personne interrogée exprime son degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'un énoncé. Je fais le choix d'une échelle unipolaire à cinq points, le niveau central permettant ainsi de n'exprimer aucun avis.

Les réponses sont classées par ordre croissant : « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « ni en désaccord, ni d'accord», « d'accord » et « tout à fait d'accord ».

Lors de l'exploitation des réponses, nous transformerons l'échelle en termes numériques, c'est-à-dire qu'à chaque réponse sera associé un nombre, commue suit :

Pas du tout d'accord	**Pas d'accord**	**Ni en désaccord, ni d'accord**	**D'accord**	**Tout à fait d'accord**
-2	-1	0	1	2

En additionnant le nombre de points obtenus, nous pourrons calculer un score, basé sur la moyenne des réponses.

Ce questionnaire doit permettre de compiler, de manière à les comparer, les réponses aux questions posées à l'ensemble des élèves de la classe étudiée.

> L'enquête par questionnaire n'est toutefois pas sans limites. En effet, peu de personnes avouent spontanément ne pas avoir d'avis sur un sujet, si bien qu'il se peut que ce soit la question qui crée l'opinion. Elle interpelle aussi dans la mesure où des « erreurs », volontaires ou non, sont toujours présentes dans les réponses apportées.
> (Groux, 2013 : 94-95)

Pour certaines questions pouvant induire des réponses gênantes en termes d'image, je formule un préambule « déculpabilisant » et je veille à ne pas les placer en début de questionnaire. Des questions plus neutres sont les bienvenues au début.

Même si le choix de réponses fermées semble ne pas laisser une part trop importante à la subjectivité, il n'en est rien : « les réponses fournies par les personnes interrogées ne sont que des « discours » sur des comportements ou des opinions. L'enquêté peut avoir envie de biaiser l'enquête, de ne pas dire la vérité, de tromper. » (Groux, 2013 : 97). Il faudra donc derrière le réel, chercher les manœuvres potentielles des élèves interrogés et ne pas se contenter d'une

seule question pour appréhender un phénomène, « mais multiplier les indicateurs afin de réduire l'imperfection de la mesure unique. » (Groux, 2013 : 97).

Enfin, concernant la forme du questionnaire, une introduction courte et compréhensible doit satisfaire quatre exigences :

- rappeler que le questionnaire est anonyme et que son exploitation se limite à des fins d'étude et de recherche ;
- procéder à une définition simple de l'objet et son objectif ;
- indiquer qu'il ne faut choisir qu'une seule réponse en traçant une croix (X) dans la case correspondant au choix/ à l'opinion ;
- terminer par une formule de politesse, témoignage de respect renforçant l'adhésion de l'enquêté au questionnement.

Une précision encore concernant le choix des mots et la formulation des questions : il est préférable d'éviter les termes chargés d'affectivité, de jugement de valeur, de connotations diverses. Enfin, une attention particulière est portée aux mots introductifs des questions afin qu'elles soient précises, claires et dans des termes qui soient familiers aux élèves.

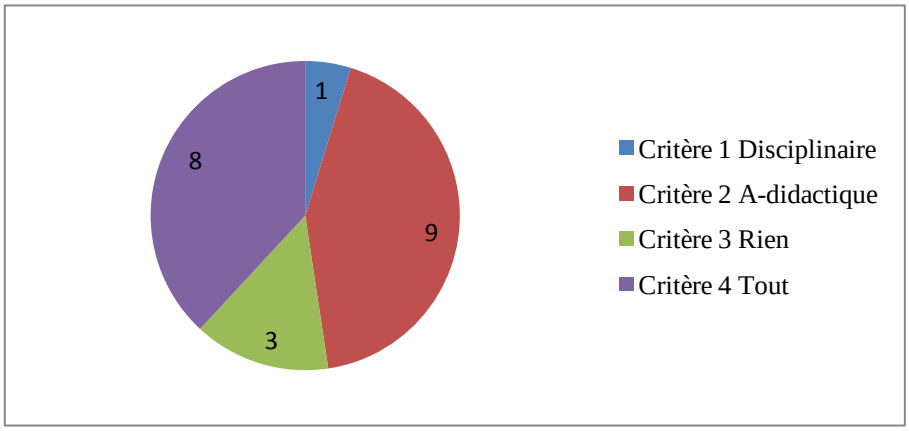
PARTIE III – PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

L'analyse est un processus dynamique qui implique des allers-retours entre le cadre théorique et les entretiens.

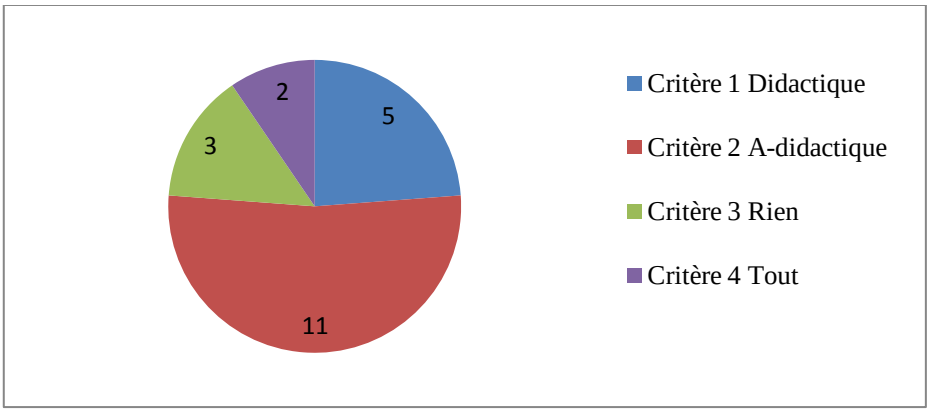
I – Pré-enquête

Le 27 novembre 2014, j'ai décidé de poser sept questions ouvertes aux élèves sur leurs motivations compilées dans un simple questionnaire pour leur permettre de s'exprimer à l'écrit et anonymement sur leur collège, leur groupe classe, le cours de français et leurs objectifs de progression. Mon but était de recueillir sous la forme d'un premier jet, leurs discours afin de constituer les grands thèmes du guide d'entretien semi-directif.

J'ai choisi de présenter les résultats de chaque question de manière visuelle à l'aide d'un graphique en secteurs au format 2D :

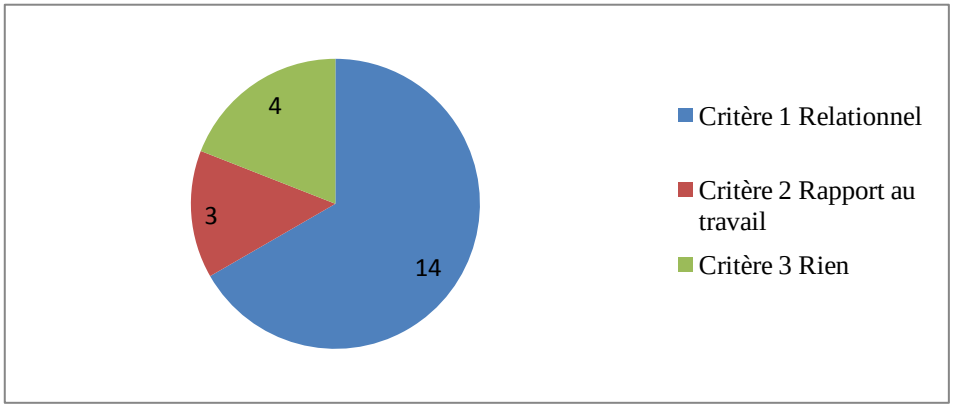


Graphique 1 : Qu'est-ce qui vous plaît au collège ?



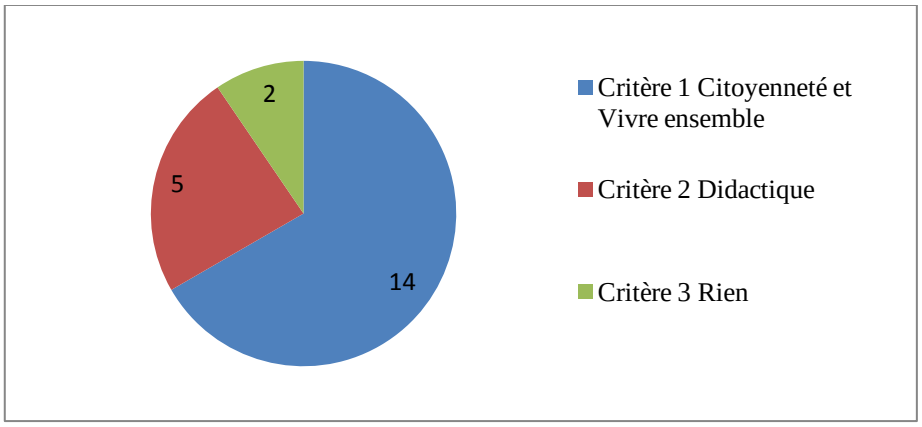
Graphique 2 : Qu'est-ce qui vous déplaît au collège ?

À la lecture des deux premiers graphiques, les réponses a-didactiques sont largement dominantes : lorsque l'on fait appel à l'affect des élèves, avec les verbes « plaire » et « déplaire », ils répondent majoritairement avec des éléments qui ont trait à leurs pairs ou aux locaux du collège. Les contenus disciplinaires ainsi que les enseignants qui les transmettent ne sont pas spontanément cités.



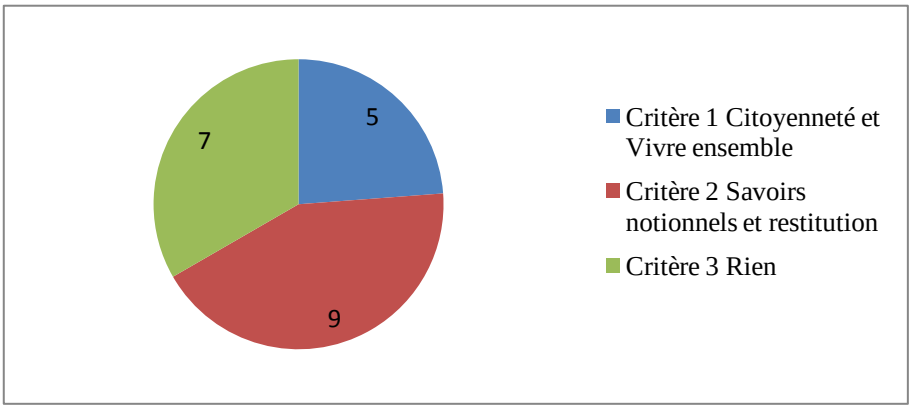
Graphique 3 : Que souhaiteriez-vous voir évoluer dans votre groupe « classe » ?

Concernant le groupe-classe de la 4ème *Kanoa*, l'écrasante majorité des élèves soulève des problèmes relationnels entre pairs et avec l'enseignante. Nous voyons là émerger un des thèmes incontournables qui sera traité dans les entretiens semi-directifs dans la recherche des origines potentielles des difficultés en français.



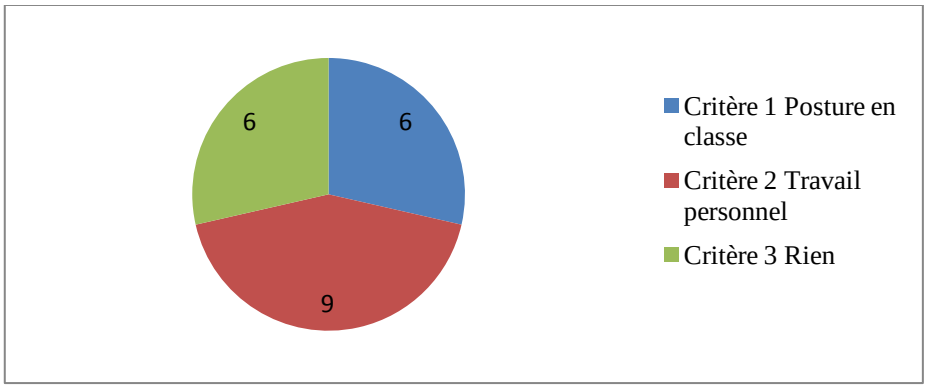
Graphique 4 : Qu'est-ce que vous attendez du cours de français ?

À la lecture du graphique 4 se dessine très nettement l'attente majeure de ces élèves : tous les éléments de réponses qui ont trait à la citoyenneté et au vivre ensemble sont en bleu. L'expectative principale des élèves dans le cours de français à ce stade de l'année où est réalisée cette pré-enquête (fin novembre 2014), concerne une amélioration des relations avec l'enseignante, un plus grand respect et une meilleure écoute entre pairs.



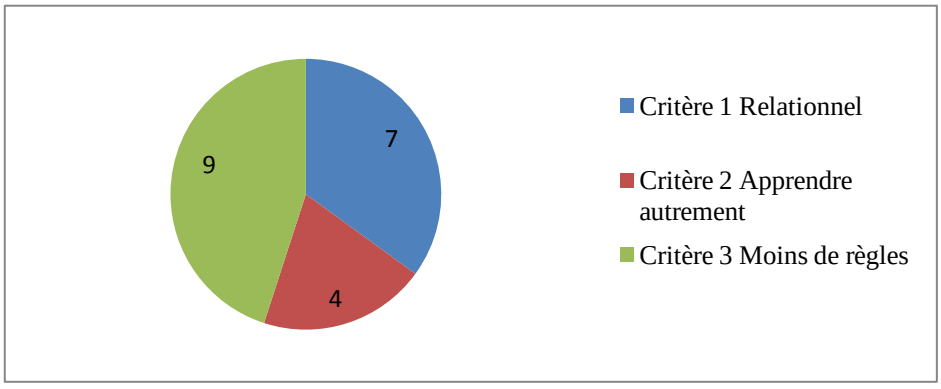
Graphique 5 : Qu'est-ce qui vous semble difficile dans le cours de français ?

On notera dans le graphique 5 l'émergence de la difficulté majeure évoquée par les élèves dans le cours de français : les savoirs notionnels et leur restitution. Remarquons tout de même qu'une partie importante de la classe ne souligne aucune difficulté particulière à cette date de l'année, et que les problèmes relatifs à la citoyenneté et au vivre ensemble sont également présents dans les éléments de réponses.



Graphique 6 : Personnellement, que pourriez-vous changer pour obtenir de meilleurs résultats en français ?

Dans la question 6, la majorité des élèves reconnaît que pour obtenir de meilleurs résultas en français, ils devraient arriver à fournir davantage de travail personnel, que ce soit en cours ou à la maison. Le reste des réponses de la classe se répartit ensuite équitablement entre les deux autres critères : changer de posture en classe ou ne rien changer. Les thèmes des critères 1 et 2 de cette question seront repris dans la construction du guide d'entretien.



Graphique 7 : Comment imaginez-vous le cours parfait ? et le collège idéal ?

Commençons par souligner, à la lecture du graphique 7, que le critère 2 rassemblant les propositions des élèves ayant trait à la didactique est minoritaire. Le critère 3 est celui qui domine et il prend en compte les remarques de cette classe relativement aux règles en tout genre : les uniformes, le changement de Principale -trop stricte à leurs yeux, les surveillants, les horaires des cours, le fait d'avoir des devoirs à la maison, etc. D'après une grande majorité d'élèves de 4ème *Kanoa*, ces règles sont trop lourdes. L'aspect relationnel est tout de même important dans les réponses à la question 7 car il arrive en deuxième position.

Ainsi, certains des problèmes que j'ai pu noter de mon côté sur mon journal de bord ressortent aussi dans l'auto-analyse des élèves : manque de respect entre pairs et de responsabilisation d'eux-mêmes prioritairement, ainsi que des problèmes de communication avec l'enseignante que je suis. Dans les sujets de préoccupation, la faible présence des éléments de réponses didactiques et le fait que certains affirment ne rien avoir à changer pour améliorer leurs résultats en français me semblent importants à relever. J'envisage pour cela de développer au cours des entretiens une réflexion autour de l'origine des difficultés en français et tenterai de mieux comprendre les éléments à prendre en compte à propos de leur niveau de motivation également hors des murs du collège.

II – Les entretiens semi-directifs

1-Les thèmes du guide d'entretien

L'élaboration du guide d'entretien a été rendue possible après la phase de pré-enquête que nous venons de détailler. Chaque thème de question, accompagnée de développements possibles, devait répondre à un objectif précis. Le tableau ci-dessous se propose de récapituler les objectifs des thèmes retenus pour les entretiens.

Tableau 6 : Objectifs du guide d'entretien

Thèmes	**Objectifs**
1	Recueillir, de la manière la plus spontanée possible, les grandes représentations liées au cours de français.
2	Permettre à l'élève de s'auto-situer sur une échelle de valeur fictive mesurant le niveau de motivation dans le cours de français, ce qui révèle parfois un grand écart entre mes représentations initiales et celles ressenties par l'élève interrogé.
3	Permettre d'instaurer un échange autour des difficultés rencontrés en français, d'en faire une sorte de liste.
4	Requiert une auto-analyse de la part de l'élève puisqu'il doit arriver à situer l'origine de ses

	difficultés (contenu didactique et relation pédagogique, ambiance de la classe, niveau de compétence estimé, intérêt ou non pour les objets d'apprentissage, niveau d'attraction des supports…). Je me permettrais de guider plus ou moins l'élève en fonction du développement de ses réponses…
5	Vise à me renseigner sur l'éventuelle utilité de faire intervenir le créole dans le cours de français, et mieux connaître le niveau de pratique du français et du créole en dehors de la classe.
6	Doit me permettre d'approfondir ma connaissance du contexte socio-familial, le rapport à la culture scolaire et à l'écrit.
7	Fait appel à contribution directe de l'élève en lui demandant, en particulier grâce à cet entretien, s'il peut en quelque sorte proposer des solutions susceptibles d'améliorer son niveau de motivation en français.

Je vais devoir confronter les propos recueillis lors des entretiens semi-directifs à mes hypothèses et à la littérature.

2-Implication et développement des locuteurs dans leur discours respectifs

En premier lieu, j'ai fait le choix de considérer que le simple fait que les élèves aient accepté de répondre à l'entretien était déjà un signe positif de collaboration à cette recherche. De plus, les élèves ont joué le jeu jusqu'au bout en répondant à toutes les questions, même de manière succincte.

Les temps de silence observés, les hésitations peuvent être la preuve d'une certaine forme de concentration et de recherche de précision dans leurs réponses, mais aussi de manque d'assurance ou de réflexion.

D'autre part, les évocations de souvenirs personnels dans certains discours d'élèves révèlent la présence de l'affect dans leurs réponses. Ce qui m'amène à considérer un niveau d'implication correct, voire même bon, dans certains entretiens.

Le tableau suivant précise selon des critères précis les différentes postures et le niveau de développement des entretiens plus en détails.

Tableau 7 : Analyse des interactions et de la qualité des échanges lors des entretiens

Critères / **Élèves**	**Posture de l'interviewé**	**Niveau de développement des discours ***	**Présence de silences, d'hésitations***
Jessy	Intimidée, mais finit par se confier	+/-	+/-
Jiulia	Sur la défensive	-	+
Anaël	Réservée	-	+/-
Émerik	Assez ouverte	+	-
Freddy	Assez ouverte	+/-	-
Luidjy	Ouverte	+	-
Marc	Ouverte	+	-
Lylyan	Ouverte	+	-
Shayna	Assez fermée	-	+

*Faible : - , Moyen : +/-, Élevé : +

3- Positionnement des élèves autour des thèmes proposés

Nous allons nous pencher plus en détails sur chacun des grands thèmes abordés lors de la passation des résultats, que, pour des raisons de simplicité de déchiffrage, nous lirons dans des tableaux indépendants.

Thème 1

Tout d'abord, le *remue-méninges* qui consiste en la libre association spontanée d'idées : les élèves devaient évoquer cinq mots au choix, associés au cours de français.

Tableau 8 : Récapitulatif des remue-méninges

Thèmes / **Élèves**	**Remue-méninges**
Jessy	Travail, amusement, bavardages
Jiulia	TR2 : « Orthographe, grammaire, Mme Morilleau, absente »
Anaël	Grammaire
Émerik	Conjugaison, apprentissages, expression orale
Freddy	Poèmes, synonymes, dictées, orthographe
Luidjy	TR2 : « Orthographe, grammaire, heu… pas de fautes. »
Marc	TR2 : « Apprentissages, écriture, heu… »
Lylyan	TR2 : « ennui – leçon – verbes – travail »
Shayna	TR2 : « Conjugaison, vocabulaire, orthographe, grammaire, les leçons. »

Globalement, seuls trois élèves sur neuf ont réussi à donner cinq mots. Certains n'en n'ont même donné qu'un seul.

On constate que sept élèves sur neuf évoquent majoritairement les outils de la langue à proprement parler à travers l'orthographe, la grammaire, la conjugaison ou les verbes.

Vient ensuite une deuxième dominante liée au travail, aux devoirs, aux leçons et aux apprentissages.

On peut enfin relever quelques termes antonymiques relatifs aux sentiments développés à l'évocation du cours de français : amusement, bavardages *versus* ennui…

On notera que la notion d'effort, qui est justement particulièrement coûteuse à ces élèves, transparaît dans leurs éléments de réponse et le lien entre cognition et émotion évoqué dans le cadre théorique apparaît alors même que débute l'analyse de l'entretien.

Pourquoi autant d'élèves n'ont pas réussi à donner ces cinq mots ? On peut se demander si le trop-plein de pression qu'ils pouvaient peut être ressentir en étant initiateurs des premières propositions pourrait expliquer la pauvreté relative des réponses à cette question.

Un des biais causé par mon statut d'enseignante dans le dialogue que j'ai cherché à instaurer s'est révélé lorsque les élèves avaient tendance à croire qu'il y avait un certain niveau de réponses ou bien une « bonne réponse » ou à me fournir, il était difficile dans mon cas de déjouer cette image, même en réexpliquant le but de nos entretiens. Etait-ce là une stratégie de protection de l'estime de soi ?

Thème 2

L'objet de la deuxième question concernant l'auto-évaluation par l'élève de son niveau de motivation sur une échelle de valeur allant de un à cinq en est certainement la meilleure illustration puisque elle a réservé des surprises quant aux estimations possibles pour chacun des élèves interrogés.

Tableau 9 : Récapitulatif du niveau de motivation estimé

Thème / **Élèves**	**Notation sur l'échelle de la motivation**
Jessy	3/5
Jiulia	TR4 : « à 3/5 »
Anaël	3/5
Émerik	4/5
Freddy	3/5
Luidjy	TR4 : « à 2/5. »
Marc	TR6 : « heu…3.5/5 »
Lylyan	TR4 Elève : « O moins 3 » TR5 Prof. : « Ca veut dire quoi ? Encore moins que 0 ?! » TR6 Elève : « oui, c'est ça… !»
Shayna	TR4 : « à 1. »

Six élèves sur neuf se sont placés à 3/5 et plus sur l'échelle de la motivation. Seuls Lylyan, Luidjy et Shayna estiment leur niveau de motivation sous la moyenne.

Deux possibilités : soit j'avais sous-estimé le niveau de motivation de certains élèves, soit en effet, ils n'ont pas osé se donner une note trop basse sur l'échelle, de peur d'être mal perçus.

Là encore, mon double statut de chercheuse / enseignante a certainement pu biaiser les réponses.

La réponse de Lylyan m'a cependant interpellée dans la mesure où bien qu'atteint de dyspraxie, il se déclarera le plus grand lecteur de la classe, et situe pourtant sa motivation à 0/5. Bien que son cas ne soit pas l'objet de notre recherche, on note bien chez Lylyan un vrai découragement face à la montagne de connaissances que semble représenter la grammaire française pour lui. Le retard cumulé lui paraît alors insurmontable.

Thème 3

Le thème abordé ensuite n'est pas plus évident pour les élèves puisqu'il mobilise non seulement un esprit d'auto-analyse mais également une mise à nue de leur niveau de compétence estimé, facteur qui, on l'a vu, influe largement sur la motivation.

Tableau 10 : Récapitulatif des principales difficultés rencontrées en français

Thème / **Élèves**	**Difficultés en français**
Jessy	L'écrit : vocabulaire, conjugaison, l'oral : inhibition
Jiulia	TR6 : « Non, sauf quand je comprends pas quelque chose … » ; TP8 : « Ben quand c'est mal expliqué … » ; TR14 Elève : « Quand je ne comprends pas, je demande et le prof m'explique…» TR17 Prof : « Donc pas de difficulté en français sinon ? expression écrite, orale, grammaire, orthographe ?? » TR18 Elève : « Si, expression écrite… » TR19 Prof. : « Ah, et qu'est-ce qui est difficile en expression écrite ? » TR20 Elève : « J'ai pas d'imagination… » TR21 Prof. : « Mais si malgré tout tu as trouvé l'idée que tu souhaitais développer, pas de souci pour la mettre en forme ? » TR22 Elève : « Si, je fais des fautes… »

	TR23 Prof. : « Ah, donc des difficultés au niveau de la grammaire et de l'orthographe ? Particulièrement dans les rédactions, quand tu dois écrire « librement » ? » TR24 Elève : « Oui, c'est ça… »
Anaël	Grammaire
Émerik	Conjugaison, expression écrite, compréhension des consignes
Freddy	Orthographe
Luidjy	TR6 Elève : « Oui, je rencontre beaucoup de difficultés… » TR7 Prof. : « Et qu'est-ce qui te semble le plus difficile ? » TR8 Elève : « L'orthographe. » TR9 Prof. : « Et la grammaire, la conjugaison … ? » TR10 Elève : « Ca, ça va quand je fais attention… »
Marc	TR11 Prof. : « Tu n'as aucune difficulté en français ? Orthographe ? » TR12 Elève : « Même pas… » TR13 Prof. : « Grammaire, conjugaison, expressions écrite et orale, compréhension des textes ? » TR14 Elève : « Quand je ne comprends pas, je demande et le prof m'explique… » TR15 Prof. : « Donc quand ça a été mal expliqué ou que tu n'avais pas compris, une deuxième explication suffit ? » TR16 Elève : « mmmh…oui. » TR17 Prof. : « Donc pas de difficulté en français sinon ? expression écrite, orale, grammaire, orthographe ?? » TR18 Elève : « Non… »
Lylyan	TR8 Elève : « Je ne suis pas vraiment en difficulté en français. Je comprends un peu, mais pas tout… » TR9 Prof. : « Alors, où se situent tes difficultés en français ? » TR10 Elève : « Je me dis que le gars qui a inventé la langue française s'est un peu trop embêté… Eux ils l'ont inventée, nous il nous faut l'apprendre… » TR11 Prof. : « Et tes difficultés elles se situent plutôt à quel niveau ? » TR12 Elève : « Grammaire, orthographe, conjugaison...ça, ça va quand t'apprends ta leçon….après y a quoi déjà ? » TR13 Prof. : « Expression écrite, expression orale … »

	TR14 Elève : « Expression orale, ça va...je crois que je m'exprime quand même bien… ; expression écrite, j'aime pas écrire…je déteste… »
Shayna	TR6 Elève : « Pas vraiment.» TR7 Prof. : « Est-ce que ces difficultés se situent plutôt au niveau des apprentissages tels que tu mes les as cités tout à l'heure (orthographe, grammaire etc…) » TR8 Elève : « Oui. » TR9 Prof. : « Est-ce que tu as des difficultés pour l'expression orale ? écrite ? » TR10 Elève : « Plutôt l'expression orale. »

Sept élèves sur neuf constatent avoir des difficultés en français.

La distinction doit être effectuée entre d'une part le niveau des performances scolaires effectivement constaté chez ces élèves et d'autre part le niveau de difficultés évoqué par les élèves eux-mêmes.

En effet, si Anaël et Freddy, les deux meilleurs élèves de la classe, reconnaissent rencontrer des difficultés respectivement en grammaire et en orthographe ; Jiulia et Marc disent n'avoir pas vraiment de difficultés en français mais se révèlent pourtant fragiles à l'écrit. Encore une fois on peut se demander s'il ne s'agit pas pour ces élèves de protéger l'estime d'eux-mêmes…

Nos représentations divergent parfois. Elles sont cependant le moteur de nos comportements et passer à côté de celles des élèves constituerait un frein à la fois pédagogique et didactique.

Il n'est à ce stade encore pas possible de savoir si ce constat de rencontrer des difficultés en français doit justement motiver l'élève à fournir le travail et faire les efforts nécessaires pour les dépasser, ou si au contraire, ces difficultés leur semblent insurmontables et qu'ainsi, ils sont découragés.

Thème 4

Le thème suivant découle du précédent puisqu'il tend à aller aux origines de ces difficultés éventuelles et/ou aux facteurs pouvant les expliquer. La question de l'intérêt des supports d'apprentissage choisis par l'enseignant y est intégrée. Récapitulons les éléments de réponse sous forme de tableau synthétique :

Tableau 11 : Récapitulatif concernant les origines et les causes des difficultés rencontrées en français

Thème / **Elèves**	**Origine(s) & cause (s) des difficultés en français**
Jessy	Problèmes de concentration en classe, perturbée par une activité chargée en dehors du collège. Les supports d'apprentissage sont importants.
Jiulia	TR25 Prof. : « Est-ce que tu as une idée de l'origine, de la provenance de ces difficultés ? » TR26 Elève : « Je suis obligée de répondre à cette question ? » TR27 Prof. : « Cette question est intéressante dans la mesure où ces difficultés n'apparaissent pas du jour au lendemain, elles ont une histoire… » TR28 Elève : « Oui, mais j'ai pas envie de répondre. » TR29 Prof. : « D'accord, parce-que ça touche quelque chose de personnel ? » TR30 Elève : « Non, oui…!!! » TR31 Prof. : « D'accord, donc tu penses que ça n'a pas d'utilité pour notre entretien ? » TR32 Elève : « non…» TR37 Prof. : « Donc peut importe si on prend un texte plutôt qu'un autre ? » TR38 Elève : « mais Madame, je réponds aux questions c'est tout…» TR41 : Prof. « Alors les supports ont quand même de l'importance ? Si tu es « allergique » au texte, tu seras moins motivée pour répondre aux questions ?! » TR42 : Elève : « Nan, c'est pas ça…j'aime pas lire en fait… » TR43 Prof. : « Ah, intéressant, et pourquoi dis-tu cela ? » TR44 Elève : « Car je suis allergique à la lecture, ça me rend malade, ça me fait mal à la tête… »
Anaël	Trop nombreuses règles de grammaire difficiles à intégrer. L'ambiance de la classe n'a aucun impact sur mon niveau de français. Ne se prononce pas sur les supports de travail

	proposés.
Émerik	L'ambiance de la classe (bruit, bavardages…) sont à l'origine de mes difficultés en français. Les supports sont importants car l'envie est liée au sujet.
Freddy	Lacunes du primaire, inattention et manque de relecture. Ne se prononce pas sur les supports de travail proposés.
Luidjy	TR12 Elève : « Oui, donc c'est quand j'écris des SMS, je sais plus quel est le vraiment entre celui que j'écris et celui qu'il faut mettre… » TR13 Prof. : « Intéressant, tu penses que c'est le langage SMS qui te « brouille les pistes »…Je vais te donner d'autres pistes, tu vas me dire ce que tu en penses...Est-ce que tes professeurs sont un point d'appui ou au contraire ne t'aident pas du tout ? Est-ce que tes difficultés viennent de tes enseignants ? » TR14 Elève : « Non. » TR15 Prof. : « Donc si tu les écoutes bien, tu comprends correctement…Est-ce que tu crois que l'ambiance de la classe influence ta performance ? Le fait que le groupe soit bruyant… ? » TR16 Elève : Oui, le groupe est bruyant mais pour moi ça ne me dérange pas plus que ça… » TR17 Prof. « Pourtant tout à l'heure tu m'as dit avant l'entretien que tu ne pouvais pas travailler en salle d'études car il y avait trop de bruit… ? » TR18 Elève : « Je travaille mieux quand on m'explique au fait… que quand je lis un truc… » TR 19 Prof. : « D'accord…et par rapport au niveau sonore, au bruit ?? » TR 20 Elève : « Même si y a du bruit, j'arrive à faire la différence entre le bruit et les explications… » TR21 Prof. : « Tu arrives à « tendre l'oreille », juste sur ce qu'il faut...Et à propos des supports (le manuel, le choix des textes, des œuvres complètes…) est-ce qu'ils ont de l'importance pour toi, est-ce que les textes que je propose te semblent important pour que tu puisses apprendre ? » TR22 Elève : « Oui, parce-que par exemple, pour la poésie que vous m'avez demandée de faire là, je me suis aidé des poèmes du manuel… »
Marc	TR19 Prof. : « Alors, pourquoi fais-tu des fautes ? » TR20 Elève : « Ben parce-que je travaille pas assez à la maison ». TR21 Prof. : « Donc si tu travaillais plus à la maison, tu serais brillant en français… » TR22 Elève : « oui. »

	TR23 Prof. : « Est-ce que, pour t'aider à t'améliorer, à part travailler davantage à la maison, est-ce que tu penses que l'ambiance de la classe est importante ? » TR24 Elève : «Oui, y a des éléments perturbateurs… » TR25 Prof : « Est-ce que tu penses que la relation pédagogique entre enseignant et apprenants est importante ? » TR26 Elève : « Oui. » TR27 Prof. : « Et qu'est-ce qui est important ? » TR28 Elève : « Que chacun se respecte. » TR29 Prof. : « Très bien. Sinon, est-ce que les supports sont importants pour toi (le manuel, les œuvres sélectionnées…), ce sur quoi on travaille en fait ? » TR30 Elève : « Oui, il faut qu'ils me plaisent. »
Lylyan	TR16 Elève : « Depuis que je suis tout petit, la maîtresse m'a dit que je coloriais comme un cochon… » TR17 Prof. : « Mais sans parler de jolie écriture, est-ce que tu aimes écrire pour dire les choses ? » TR18 Elève : « Non, j'aime pas trop…quand y a des évaluations j'écris ce qui me passe par la tête… » TR19 Prof. « Tu n'aimes pas être dans un sujet donné ? » TR20 Elève : « Voilà, je n'aime pas quand c'est obligé, après ça devient plus compliqué… » TR21 Prof. : « Est-ce que tu arrives à analyser d'où viennent tes difficultés en français ? » TR22 Elève : « Ben, je faisais pas très attention en gros…quand j'étais petit, j'étais bon en maths en histoire –géo (il fallait seulement apprendre ses leçons…) mais j'ai toujours eu un bug en français… » TR23 Prof. : « Qu'est-ce qui fait que tu as un bug en français ? Tes profs ? Ton groupe classe ? Les textes que l'on étudie ? » TR24 Elève : « Non pas les profs, parce-que quand je regarde, c'est toujours les profs de français qui faisaient le plus attention à moi…c'est pas le prof qui pose problème, c'est le français… » TR25 Prof. : « Est-ce que tu aimes lire ?» TR26 Elève : « Ah oui, beaucoup ! » TR27 Prof. : « Alors, tu aimes le français ?!! J'ai l'impression que ta vision du français est très réductrice en fait… »

	TR28 Elève : « Je passe mon temps à lire, mais lire c'est pas compliqué….les accords du verbe, les conjugaisons … » TR29 Prof. : « Oui, tu n'y prêtes pas attention, mais c'est sous tes yeux…construction des phrases, enrichir son vocabulaire…. Est-ce que tu peux me dire combien de livres tu as lu depuis le début de l'année scolaire ? » TR30 Elève : « attendez, rentrée en quatrième…heu…douze je crois… »
Shayna	TR12 Elève : « En grammaire par exemple, j'oublie ce que j'ai appris… » TR13 Prof. : « Alors, à ton avis, pourquoi ça ne « reste » pas ? » TR14 Elève : « Je sais pas…» TR15 Prof. : « Est-ce que c'est important pour toi le choix des supports ? » TR16 Elève : « Non. » TR17 Prof. : « Donc même si tu n'aimes pas les textes proposés, tu travailleras de la même manière, quel que soit le texte ? » TR18 Elève : « ben oui … ».

Les explications des élèves concernant leurs difficultés en français sont apparues très diverses : bruit en classe, problèmes de concentration personnels, lourdeur et complexité de la langue française, lacunes accumulées depuis le primaire, inattention, manque de travail personnel…

Contrairement à mes représentations initiales, parmi les quatre élèves qui évoquent le bruit en classe, un seul affirme que c'est un facteur défavorisant pour travailler et progresser en français. Spontanément, il me semblait pourtant que le niveau sonore élevé dû aux bavardages empêchait toute concentration et rendait très difficilement possible un travail de qualité en classe …

Cinq élèves sur les neuf interrogés affirment attacher de l'importance au choix des supports de travail. Les textes proposés sont donc en lien avec l'envie des élèves de les étudier, ils doivent avoir du sens à leurs yeux, ou encore susciter des émotions.

La notion de valeur perçue expliquée dans le cadre théorique se démontre à l'émergence de cet item. Le support étant le point de départ, c'est-à-dire l'accroche de l'activité, il faut y donner du sens.

À ce stade, je souhaiterais exposer deux nouvelles limites à la technique d'entretien avec les élèves, que je retrouve dans la littérature : « l'une relève de la volonté de ne pas dire la « vérité » qui correspond ni plus ni moins au mensonge, la seconde de l'incapacité à la dire et tient aux limites réflexives de la personne à dire "la vérité" ». (Groux, 2013 : 122). Plusieurs recoupements lors de la suite de l'entretien permettront de vérifier ces informations.

Thème 5

La situation diglossique de la Guadeloupe m'imposait une réflexion autour du rapport entretenu par ces élèves entre le français et le créole. Je me suis questionnée et souhaitais savoir si l'intervention de la langue créole au sein du cours de français, pour comprendre certains tours de phrases, ou encore donner une explication sur une idée développée dans un texte, aurait été d'une quelconque utilité.

Tableau 12 : Récapitulatif concernant le rapport français / créole

Thème / **Élèves**	**Relation avec le créole, niveau d'expertise et son éventuelle utilisation dans le cours de français**
Jessy	Créole utilisé à l'intérieur et à l'extérieur du collège, même en famille. Davantage experte en français, mais l'intervention du créole dans le cours pourrait être utile.
Jiulia	TR53 Prof. : « Revenons au sujet de notre entretien…est-ce que tu parles créole avec tes amis ? » TR54 Elève : « Nan, sauf si on me chauffe, je vais parler créole… » TR55 Prof. : « Donc c'est plus sur le ton du conflit que tu emploies cette langue ? » TR56 Elève : « Oui…» TR57 Prof. : « et à la maison ?» TR58 Elève : « Non, on ne parle pas créole. »
Anaël	Utilise le créole avec ses pairs. Davantage expert en français. L'intervention du créole dans le cours de français ne serait pas nécessaire.
Émerik	Utilise le créole avec ses pairs. Davantage expert en français, mais l'intervention du créole dans le cours pourrait être utile.
Freddy	Utilise peu le créole, parfois avec ses pairs. Davantage expert en français et ne nécessite pas l'intervention du créole dans le cours.

Luidjy	TR26 Elève : « Avec mes amis, surtout, pas trop à la maison…» TR27 Prof. : « Et tu t'estimes davantage expert en français ou en créole ? » TR28 Elève : « En créole !» TR29 Prof. : « Que ce soit à l'écrit ou à l'oral ? » TR30 Elève : « Oui…» TR31 Prof. : « Alors, toi qui es très à l'aise en créole, est-ce que cela t'aiderait, par exemple quand tu ne comprends pas un passage dans un texte, que je sois à même de te l'expliquer en créole ? » TR32 Elève : « Non, c'est pas nécessaire… » TR33 Prof. : « Donc tu comprendrais aussi bien, si j'arrive à reformuler autrement le passage… ? sans avoir à passer par le créole, qui te parle plus, ne serait-ce qu'en termes d'affect ? » TR34 Elève : « Oui…mais si je ne comprends pas ce sera pareil en créole ou en français… Cela n'est pas nécessaire car je suis aussi à l'aise en français, je suis au même niveau. » TR35 Prof. : « Et qu'en est-il à la maison ? As-tu « le droit » de parler créole ? » TR36 Elève : « Oui…» TR37 Prof. : « Et est-ce que tu arriverais à me dire quand est-ce que tu parles créole, à quel sujet, et quand est-ce que tu parles français ? » TR38 Elève : « Par exemple, pour une explication, je vais parler en français parce-que c'est plus facile…alors que pour dire quelque chose, appeler quelqu'un, je le fais en créole … » TR39 Prof. : « Donc quand c'est plus approfondi, plus complexe, le français est plus adapté, c'est ça ? » TR40 Elève : «Oui… »
Marc	TR33 Prof. : « Maintenant, quelques questions à propos du créole. Je voudrais d'abord savoir si tu utilises cette langue ? » TR34 Elève : « Oui. » TR35 Prof. : « Et est-ce que tu peux m'expliquer où, comment, avec qui ? » TR36 Elève : « Alors, en cours avec certains professeurs, mais de manière polie ; enfin si on demande l'autorisation. Avec mes amis, à l'école. Partout. » TR37 Prof. : « A la maison ? » TR38 Elève : « Oui, mais de manière polie. Faut respecter tout le monde. »

	TR39 Prof. : « Tu t'estimes comment en créole ? Expert, comme en français ?» TR40 Elève : « Enfin, c'est comme ma langue maternelle…» TR41 Prof. : « Et le français alors ? » TR42 Elève : « Presque pareil. » TR43 Prof. : «Tu fais l'option créole ? » TR44 Elève : «Je faisais, mais j'ai arrêté. » TR45 Prof. : « Donc est-ce que tu l'écris le créole ? » TR46 Elève : « Oui. » TR47 Prof. : « Est-ce que le fait que tu aimes cette langue, qu'elle représente ta culture tes racines, est-ce que lorsqu'un texte te paraît un peu compliqué, une explication de ma part en créole serait une aide efficace ? » TR48 Elève : « Oui, ça pourrait m'aider. »
Lylyan	TR37 Prof. : « D'accord, et tu parles français ou créole avec ta maman ? » TR38 Elève : « En fait, je parle créole avec personne, je le comprends mais quand ça sort de ma bouche y a un problème d'accent ! » TR39 Prof. : « Donc avec tes camarades tu ne l'emploies pas non plus ? » TR40 Elève : « Non, c'est rare. »
Shayna	TR22 Elève : « A la maison aussi, mais ça dépend des moments, de la discussion, enfin pas avec mon papa, il veut pas que je le parle…mais avec ma maman, ça la dérange pas vraiment… » TR23 Prof. : « Est-ce que le fait de faire intervenir du créole dans le cours de français, ça t'aiderait à débloquer des choses ? Si moi, j'étais en mesure de te donner une explication en créole ?? » TR24 Elève : « Oui, ça m'aiderait des fois » TR25 Prof : « Tu t'estimes plus experte en français ou en créole ? » TR26 Elève : « Je préfère le créole. » TR27 Prof. : « Est-ce que tu le maîtrises mieux le créole ? A l'écrit comme à l'oral ? » TR28 Elève : « Oui. »

Huit élèves sur neuf parlent le créole, principalement avec leurs pairs. Un seul affirme avoir un niveau d'expertise plus élevé en créole qu'en français mais quatre pensent que l'intervention du créole dans le cours de français permettrait tout de même les aider.

Là encore, il est possible de faire un lien entre émotion et cognition : même si la majorité des élèves maîtrisent mieux le français que le créole, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, ils aimeraient que la langue créole ne soit pas cloisonnée aux simples échanges entre pairs ou au cours de Langue Vivante Régionale pour environ la moitié des élèves de la classe qui suit cette option. Ils pourraient ainsi peut-être dédramatiser cet apprentissage des outils de la langue française, ou certains textes littéraires qui leur semblent fastidieux et ardus.

Thème 6

Comme on peut le lire dans la retranscription des entretiens, le thème de la place de la langue créole permet une transition assez aisée avec la sphère familiale et son niveau socio-culturel. La présentation de la classe de 4ème *Kanoa* dans le cadre méthodologique nous a renseignés sur les professions des parents d'élèves. Il s'avère que même si le niveau de qualifications est bas dans la grande majorité des cas, plus de la moitié des élèves interrogés affirment trouver un appui dans le travail demandé en français à la maison.

Cette question autour de l'aide à la maison permettait par ailleurs d'aborder le rapport à la lecture puisque j'ai cherché à savoir si les élèves trouvaient des livres, des magazines, bref, de quoi lire chez eux. Un tableau ne sera pas nécessaire pour rendre compte de ce point car seul un élève aime lire : Lylyan. Les autres ne le font que sous la contrainte d'un devoir à rendre, ou tout à fait exceptionnellement. Pourtant, ces élèves lisent quelques bandes dessinées et ont parfois déjà goûté au plaisir de la lecture. A ce sujet, j'ai évoqué une comparaison entre le désir de regarder un film jusqu'au bout et celui de ne plus vouloir cesser de lire un roman avant d'avoir atteint sa fin. Les élèves voient bien de quoi il est question, mais malgré tout, ne cherchent pas à trouver des livres susceptibles de les intéresser et de les tenir en haleine. La fréquentation des écrans a pris le dessus et les élèves développent une passivité qui n'est pas là pour améliorer leurs capacités d'attention et leur désir de comprendre, d'aller au devant des difficultés.

Thème 7

Nous arrivons au dernier thème développé dans les entretiens : celui de l'utilité de notre échange au regard de l'émergence des leviers leur permettant d'améliorer leur niveau de motivation en français et par conséquent, leurs résultats.

Tableau 13 : Récapitulatif concernant l'utilité de l'entretien

Thème / **Élèves**	**Utilité de l'entretien pour l'identification des besoins et des leviers de motivation**
Jessy	Pas d'utilité spécifique. Avait déjà identifié son besoin de cours de soutien.
Jiulia	TR75 Prof. : « Qu'est-ce qu'il faudrait changer pour que tu sois plus motivée en classe de français ? » TR76 Elève : « Mon mauvais comportement, c'est à cause de problèmes dans ma famille…personnels… Dans la classe, j'aime pas Anaël, il se moque de tout …je fais l'hypocrite avec lui, je n'aime pas Luidjy non plus, ni Patrice des fois parce-qu'il est chiant et Johan c'est bof…» TR77 Prof. : « et à part les gens que tu n'aimes pas ? qu'est-ce qu'on pourrait changer ?» TR78 Elève : « Travailler en groupe, c'est mieux, les tables en groupe… Et de l'aide à la maison… »
Anaël	Pas d'utilité spécifique.
Émerik	Besoin de davantage d'explications, dans une classe apaisée, ainsi que de cours de soutien.
Freddy	Faire cesser les bavardages pour une meilleure concentration car trop de distractions et d'inattentions. Passer davantage de temps à travailler plus sérieusement.
Luidjy	TR56 Elève : « Rien… car je n'ai pas assez travaillé ni écouté au premier trimestre donc je vais avoir du mal à avoir de bonnes notes. Si on reprend les mêmes sujets qui ont été vus au premier trimestre, ce sera dur…Sinon, vraiment…je crois qu'il faudrait qu'ils arrêtent de "clasher" comme ça je pourrais mieux me concentrer… » TR57 Prof. : « et en français en particulier, par rapport au cours en lui-même ? » TR58 Elève : « en fait je suis motivé, il faut juste que je me mette à travailler… et j'aurais de bonne notes… »
Marc	TR70 Elève : « Je ne sais pas. » TR71 Prof. : « Changer de place ! Car tu es entouré par des gens qui te font parler… non ?? qu'en penses-tu ? » TR72 Elève : « Je vais essayer de changer de place. » TR73 Prof. : « On va essayer. Et l'ambiance de la classe, il fardait qu'elle soit comment ? » TR74 Elève : « Plus calme. Et plus de respect, moins de clashs. »
Lylyan	TR43 Prof. : « Qu'est-ce qui pourrait t'aider pour que cette motivation qui est de 0/5 actuellement, peut-être parce-que tu l'associes à une vision très réductrice du cours de

	français, passe à 3/5 par exemple ? Qu'est-ce qui pourrait être le déclencheur dans l'envie ? » TR44 Elève : « Je ne sais pas…des trucs moins compliqués… Faut pas abuser, ya trop de choses en français, faut laisser de la place pour le reste aussi… !!! C'est compliqué comme langue !!! Les Anglais, eux ils s'embêtent pas avec ça hein…Y a trop de choses à apprendre, juste pour des mots… » TR45 Prof. : « Mais si tu revoyais un petit plus calmement les classes grammaticales, que tu prenais un temps calme pour mieux fixer les choses de bases, d'y consacrer du temps, ça pourrait t'aider ? » TR46 Elève : « Ben oui, forcément ! » TR47 Prof. : « Donc il faudrait un peu de travail personnel… ?! Est-ce que par exemple, le projet que l'on mène avec les Malgaches, de faire des choses avec des jeunes qui soient différents, et en même temps un peu les mêmes, est-ce que d'aller à leur rencontre ça dédramatise un peu ce côte « lourd » de la langue ? Je fais du français, mais je suis dans l'échange, je partage des choses avec d'autres jeunes du bout du monde, ça te stimule un peu ? » TR48 : Elève « Ben oui ! Quand je compare le français avec le malgache, je me dis que c'est moins compliqué !!! Et puis oui, on a des points communs, on est presque pareils en fait, on a la même couleur de peau… y en a un qui ressemblait comme deux gouttes d'eau à Gwen…on n'est pas franchement différents, à part peut-être la langue ou leur habitat… » TR49 Prof. : « Pour finir, est-ce que tu penses que cet entretien aura été utile pour que tu te poses les bonnes questions ? » TR50 Elève : « Oui ! » TR51 Prof. : « Alors on en reparle dans deux mois ! Merci Lylyan ! »
Shayna	TR46 Elève : « Moi, ce qui me donne envie, c'est regarder une image, ça me donne envie d'écrire la suite… » TR47 Prof. : « Est-ce que le fait qu'on travaille avec Madagascar, qu'on va être amené à revoir sur Skype…que ces jeunes soient à la fois loin mais aussi proches de vous, est-ce que ça donne du goût en plus dans le cours ?» TR48 Elève : « Bof, peut être que ça va m'intéresser un peu ce qu'ils racontent… mais enfin, je vois pas l'intérêt… » TR49 Prof. : « Tu ne vois pas l'intérêt d'échanger avec des gens différents ? » TR50 Elève : « C'est pas la première fois qu'on fait se genre d'exercice avec une classe en dehors de la Guadeloupe…mais ça me …bof » TR51 Prof. : « Mais est-ce que ça te plaît d'aller à la rencontre de l'Autre ? de voir vos

	points communs, vos différences ?? » TR52 Elève : « Ca va pas me motiver, c'est pas une passion… » TR53 Prof. : « Sans parler de passion, de faire des choses pour eux, d'écrire un texte qu'ils liront par exemple ? » TR54 Elève : « Oui, peut-être… »

On note ici que difficultés en français, attitudes -en classe et à la maison-, relation avec les pairs et l'enseignant sont indissociables de la motivation dans les représentations des élèves.

Leur manque de travail leur donne l'impression de ne pas pouvoir affronter les nouveaux apprentissages car ils ne s'estiment pas ou plus capables de les entreprendre. Ainsi, ils décrochent en quelque sorte du cours, se laissant tenter par la facilité du divertissement. Ils reconnaissent avoir besoin de reprendre les bases, de travailler en petits groupes, mais dans la pratique, nous constatons qu'ils ne le mettent pas en œuvre. Il y a un décalage entre leurs dires et leurs actes.

> [Mais] la contradiction est une « vérité » à plusieurs niveaux. Il reste à l'enquêteur de l'interpréter, de hiérarchiser les informations, plus qu'à forcer l'informateur à plus de cohérence. (Groux, 2013 : 130)

Relativement au cadre théorique, nous pouvons faire deux remarques : la première concerne le *sentiment d'efficacité personnelle* car les élèves ne s'estiment pas capables d'entamer seuls le travail peut-être à cause de leur excès de lacunes. La deuxième concerne les *mécanismes de protection de l'estime de soi :* plutôt que de rattraper leur retard et tâcher de s'améliorer, les élèves cherchent leur reconnaissance au niveau social. Leurs *buts sociaux* sont ainsi largement prioritaires sur leurs *buts d'accomplissement,* et nous pouvons même affiner l'analyse en constatant qu'au sein de ces *buts d'accomplissement,* les *buts de performance* sont davantage visés que ceux de *maîtrise*. Pour autant, il m'a été assez aisé de leur faire pointer du doigt cette notion de plaisir, de récompense naturelle lors des nouveaux apprentissages. Il me revient aussi de trouver d'autres leviers pédagogiques efficaces…

4- Remarques autour des entretiens

Concernant le nombre d'entretiens menés, il ne m'est pas paru nécessaire de cumuler d'autres interviews, l'intérêt et le contenu des réponses fournies me paraissant déjà riches. D'autre part, il n'a pas été aisé de trouver facilement des créneaux horaires communs avec les élèves et j'ai préféré misé sur la qualité d'entretiens compréhensifs bien fouillés.

Certaines critiques adressées à l'entretien ont déjà été évoquées lors de la présentation de cet outil de recherche ainsi qu'à l'analyse. Une autre difficulté m'est apparue lors de la passation des entretiens auprès des élèves les moins prolixes : celle de me détacher de mon guide d'entretien. En effet, n'ayant peu ou pas de « matière » sur laquelle rebondir, l'enchainement des questions s'est fait de manière un peu trop linéaire. Les silences ou les réponses très peu fournies peuvent paraître des obstacles à l'analyse mais ils font également partie de la matérialité discursive et « permettent d'accéder à une compréhension du social. » (Groux, 2013 : 132). L'exercice est difficile mais diverses interprétations peuvent exister : du fait du rapport asymétrique déjà évoqué, les élèves peuvent vouloir se protéger pour garder une image positive d'eux-mêmes ou pour ne pas dévoiler certaines informations qu'ils souhaitent garder secrètes ; du fait aussi de la complexité de l'analyse de leur propre situation, englobant leurs pairs et leurs proches.

Dans mes différents types d'interventions, relances et contradictions, j'ai cherché à pallier ces faiblesses, mais il reste que l'entretien reflète ce que peuvent être les relations humaines dans tout ce qu'elles ont d'imparfait.

Même si au cours des entretiens j'ai pu avoir une impression de piétinement, le fait de reformuler, de faire cet effort de compréhension m'a permis de constater par la suite qu'il y avait un progrès dans la réflexion, l'objectivité et l'autonomie chez certains élèves ayant été interviewés. On entrevoit là la part éducative de l'entretien par rapport à la possibilité qu'ont les élèves de se prendre en charge. Ainsi, éveiller cette autonomie qui existe potentiellement en chaque élève était un objectif sous-jacent quoique fondamental.

Je me suis rendue compte que l'entretien avait aussi joué un autre rôle : celui de démystifier un peu le cours de français, trop souvent considéré de manière très réductrice par les élèves qui le résument à l'apprentissage, l'empilement de séries de règles d'orthographe, grammaire, conjugaison, sans forcément évoquer les dimensions humaines, littéraires, culturelles et citoyennes.

III – Les questionnaires

1-Présentation des résultats

Avant d'analyser les réponses obtenues aux questionnaires fermés, je me propose de présenter les résultats question après question. Sur une classe de vingt-trois élèves, vingt-et-un étaient présent le jeudi 30 avril 2015 entre 10h10 et 10h30 en classe lorsque j'ai choisi d'administrer les questionnaires à l'ensemble des élèves.

1) La langue française est difficile et il est quasiment impossible de vraiment bien la maîtriser.

□ Pas du tout d'accord : 3 élèves

□ Pas d'accord : 5 élèves

□ Ni en désaccord, ni d'accord : 8 élèves

□ D'accord : 3 élèves

□ Tout à fait d'accord : 2 élèves

2) Le cours de français sert uniquement à mieux maîtriser cette langue, à l'écrit comme à l'oral.

□ Pas du tout d'accord : 0 élève

□ Pas d'accord : 3 élèves

□ Ni en désaccord, ni d'accord : 1 élève

□ D'accord : 9 élèves

□ Tout à fait d'accord : 8 élèves

3) Le cours de français nous apprend aussi à connaître les textes et les auteurs célèbres, et d'une manière générale, à améliorer notre niveau de culture générale.

□ Pas du tout d'accord : 0 élève

□ Pas d'accord : 2 élèves

□ Ni en désaccord, ni d'accord : 2 élèves

□ D'accord : 11 élèves

□ Tout à fait d'accord : 6 élèves

4) Avoir de bonnes notes me donnent davantage envie de travailler en français.

□ Pas du tout d'accord : 1 élève

□ Pas d'accord : 2 élèves

□ Ni en désaccord, ni d'accord : 4 élèves

□ D'accord : 5 élèves

□ Tout à fait d'accord : 9 élèves

5) Écouter en classe sans bavarder et poser des questions à mon enseignante me serait utile pour améliorer mes résultats en français.

□ Pas du tout d'accord : 1 élève

□ Pas d'accord : 2 élèves

□ Ni en désaccord, ni d'accord : 6 élèves

□ D'accord : 8 élèves

□ Tout à fait d'accord : 4 élèves

6) Le bruit en classe et les problèmes relationnels (entre élèves ou avec le professeur) m'empêchent de suivre correctement le cours.

□ Pas du tout d'accord : 1 élève

□ Pas d'accord : 0 élève

□ Ni en désaccord, ni d'accord : 4 élèves

□ D'accord : 10 élèves

□ Tout à fait d'accord : 6

7) Si je n'apprécie pas les textes et les œuvres que mon enseignante propose en classe de français, j'ai moins envie de travailler.

□ Pas du tout d'accord : 1 élève

□ Pas d'accord : 4 élèves

□ Ni en désaccord, ni d'accord : 7 élèves

□ D'accord : 0 élève

□ Tout à fait d'accord : 8 élèves

NR : 1 élève

8) A la maison, prendre le temps de revenir sur ce qui a été vu en classe et m'entraîner à faire quelques exercices devrait me permettre de mieux suivre en classe ensuite.

□ Pas du tout d'accord : 1 élève

□ Pas d'accord : 0 élève

□ Ni en désaccord, ni d'accord : 10 élèves

□ D'accord : 8 élèves

□ Tout à fait d'accord : 2 élèves

9) En m'organisant mieux et en passant moins de temps devant les écrans (ordinateur, télévision et téléphone portable), je devrais pouvoir me libérer du temps pour étudier les cours de français et faire les devoirs nécessaires.

□ Pas du tout d'accord : 4 élèves

□ Pas d'accord : 1 élève

□ Ni en désaccord, ni d'accord : 7 élèves

□ D'accord : 8 élèves

□ Tout à fait d'accord : 1 élève

10) Si mon enseignante m'expliquait en créole ce que je ne comprends pas pendant le cours de français, cela m'aiderait.

□ Pas du tout d'accord : 6 élèves

□ Pas d'accord : 1 élève

□ Ni en désaccord, ni d'accord : 6 élèves

□ D'accord : 3 élèves

□ Tout à fait d'accord : 5 élèves

11) J'ai besoin de cours de soutien en français et/ou de travailler mes lacunes en petits comités.

□ Pas du tout d'accord : 4 élèves

□ Pas d'accord : 6 élèves

□ Ni en désaccord, ni d'accord : 6 élèves

□ D'accord : 2 élèves

□ Tout à fait d'accord : 1 élève

NR : 3 élèves

12) Je pense que si je lisais davantage, je pourrais être plus à l'aise en français.

□ Pas du tout d'accord : 3 élèves

□ Pas d'accord : 1 élève

□ Ni en désaccord, ni d'accord : 7 élèves

□ D'accord : 5 élèves

□ Tout à fait d'accord : 2 élèves

NR : 3 élèves

13) Le fait de travailler et d'échanger de temps en temps avec les collégiens malgaches me permet de travailler dans le cours de français d'une manière plus intéressante que d'habitude.

□ Pas du tout d'accord : 2 élèves

□ Pas d'accord : 1 élève

□ Ni en désaccord, ni d'accord : 5 élèves

□ D'accord : 5 élèves

□ Tout à fait d'accord : 5 élèves

NR : 3 élèves

2- Analyse des résultats

Tableau 14 : Présentation des scores sur l'échelle d'attitudes (Likert)

Échelle de Likert / **Questions**	**Pas du tout d'accord**	**Pas d'accord**	**Ni en désaccord, ni d'accord**	**D'accord**	**Tout à fait d'accord**	**TOTAL**
	-2	**-1**	**0**	**1**	**2**	
1	3	5	8	3	2	2
2	0	3	1	9	8	22
3	0	2	2	11	6	21
4	1	2	4	5	9	19
5	1	2	6	8	4	12

6	1	0	4	10	6	20
7	1	4	7	0	8	10
8	1	0	10	8	2	10
9	4	1	7	8	1	1
10	6	1	6	3	5	0
11	4	6	6	2	1	-10
12	3	1	7	5	2	2
13	2	1	5	5	5	10

Alors que sept élèves sur neuf affirmaient rencontrer des difficultés en français lors de la passation des entretiens semi-directifs, la majorité des élèves de la classe n'émettent aucune opinion concernant l'assertion de la question 1 « La langue française est difficile et il est quasiment impossible de vraiment bien la maîtriser » et cinq élèves ne sont pas d'accord avec, ce qui semble aller en contradiction avec les résultats des entretiens. Le score peu significatif, 2 points, obtenu par l'équivalence de Likert souligne la moindre réaction des élèves face à cette assertion.

L'analyse de la deuxième affirmation « Le cours de français sert uniquement à mieux maîtriser cette langue, à l'écrit comme à l'oral » est problématique : les élèves ont-ils véritablement prêté attention à l'adverbe de sens restrictif « uniquement » ? En effet, dix-sept élèves sur vingt-et-un sont d'accord ou tout à fait d'accord (c'est cette assertion qui obtient le score le plus élevé, soit 22 points),.alors qu'à l'assertion suivante, « Le cours de français nous apprend aussi à connaître les textes et les auteurs célèbres, et d'une manière générale, à améliorer notre niveau de culture générale. », ils sont aussi majoritairement d'accord (21 points). On peut interpréter cette vraisemblable contradiction en pensant que la troisième assertion les a surpris, qu'ils ne s'attendaient pas à une éventuelle idée complémentaire quant à l'utilité du cours de français…

Concernant l'assertion 4, qui obtient 19 points, la franche majorité des élèves de cette classe de 4° attache de l'importance aux notes obtenues en cours de français : il faut qu'elles soient bonnes pour que leur envie de travailler dans cette discipline s'enclenche. On peut donc

affirmer que dans la motivation à apprendre en français, les résultats obtenus représentent une composante décisive.

L'assertion 5 est double puisqu'elle fait référence à l'absence de bavardages en classe ainsi qu'à la relation pédagogique avec l'enseignant. Le score obtenu est de 12 points : la majorité des élèves est d'accord et tout à fait d'accord pour affirmer que bavarder moins en classe et me poser davantage de questions auraient une influence positive sur les résultats. Lors de l'analyse des entretiens, nous avions pu constater que la majorité des élèves interviewés affirmaient que le niveau sonore ne semblait pas représenter un frein à leur niveau d'attention pendant le cours. Il peut s'agir d'une contradiction, bien que nous évoquions dans cette assertion le fait de bavarder et non de subir le bruit causé par les bavardages.

Concernant l'affirmation 6 qui obtient tout de même 20 points, seize élèves sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que le bruit en classe et les problèmes relationnels, qu'ils soient horizontaux (élèves-élèves) ou verticaux (élève(s)-professeur), les empêchent de suivre correctement le cours. Ici, cela ne semble pas concorder avec le moindre impact qu'ils accordaient aux bavardages sur leur niveau en français lors de la passation des entretiens.

Seuls huit élèves sur vingt-et-un disent attacher véritablement de l'importance aux supports choisis par mes soins dans le déroulement des séances de cours. C'est ce que révèlent les réponses à l'assertion 7, qui totalisent seulement 10 points. Il apparaissait pourtant dans les réponses aux entretiens que les élèves n'étaient pas insensibles à ce choix. Là encore, on peut noter un décalage quand c'est l'ensemble des élèves de la classe qui aborde ce point.

L'assertion 8 aborde le thème du travail à la maison et implique indirectement une notion d'effort dans le travail scolaire : dix élèves n'émettent aucun avis, ce qui pourrait s'expliquer par le manque de volonté, même si cette assertion n'équivaut pas une demande à fournir des efforts supplémentaires. Dix autres élèves sont d'accord et tout à fait d'accord avec cette assertion : pour eux, fournir du travail personnel en dehors des heures de cours est nécessaire pour améliorer leur niveau en français. Le score total est assez moyen, soit 10 points, le travail interculturel parviendra-t-il à changer ces habitudes ?

L'assertion 9 est en continuité logique avec la précédente puisqu'elle évoque une activité chronophage chez de nombreux adolescents à la maison : leurs rapports aux écrans, quels qu'ils soient. On en revient à la question du temps consacré au travail en français. Sept élèves n'émettent aucun avis, certainement car ils ne s'imaginent pas changer leurs pratiques. Cette question ne comptabilise qu'un point, score le plus bas jusqu'à ce stade de l'analyse.

Les avis divergent au sujet de l'assertion 10 « Si mon enseignante m'expliquait en créole ce que je ne comprends pas pendant le cours de français, cela m'aiderait ». Le score obtenu est parlant : 0. En effet, six élèves ne sont pas du tout d'accord, six émettent un avis neutre, et cinq sont tout à fait d'accord. On peut en déduire que l'urgence en terme de levier de motivation n'est pas à l'introduction du créole dans le cours, mais certainement à une meilleure contextualisation des supports.

On remarquera, concernant les trois dernières assertions qui se trouvaient sur le deuxième verso du questionnaire, que trois élèves n'ont pas répondu car il semblerait qu'ils n'en n'aient pas tenu compte.

Concernant l'assertion 11, au sujet de l'éventuel besoin en cours de soutien ainsi que du travail en petits comités, j'ai étonnamment pu recueillir six avis neutres, et dix élèves pas d'accord ou pas du tout d'accord. Le score obtenu à cette question est le plus bas de tout le questionnaire puisqu'il est le seul négatif, soit -10 points. Comme pour les assertions 8 et 9, on peut supposer que les élèves n'ont visiblement pas envie de changer leurs pratiques bien que leurs résultats en français nous orienteraient spontanément vers des heures de cours de « rattrapage ».

À propos du lien établi entre lecture et compétences dans le cours de français à l'assertion 12, Le score obtenu est très bas : seulement 2 points. Sept élèves pourtant sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'idée que lire davantage devrait les aider à améliorer leur niveau en français. L'activité lecture étant peu ou non pratiquée par les élèves, ils comprennent cependant spontanément ou parce qu'on le leur a répété depuis qu'ils sont entrés à l'école, que le rapport avec la lecture est primordial pour faciliter écriture et compréhension.

L'assertion 13 aborde enfin le projet interculturel, les activités d'apprentissage détournées qu'il permet, ainsi que l'intérêt que cela peut représenter. Dix élèves sur vingt-et-un sont d'accord ou tout à fait d'accord avec cette affirmation. Cette assertion obtient 10 points. On peut considérer à ce stade de la recherche que le projet interculturel est bien un levier dans la motivation des élèves dans le cours de français.

Pour clore l'analyse des questionnaires, il convient de répertorier ici les items susceptibles d'être améliorés après le travail interculturel :

- L'attention en classe ;

- La participation au cours ;

- L'investissement en français à la maison en consacrant moins de temps aux écrans en tous genres et davantage à la lecture ;

- Le travail en petits groupes ;

- Les apprentissages attendus dans le cours de français.

À ce stade de la recherche, on tendrait à se rapprocher davantage de notre première hypothèse : celle de l'authenticité du projet qui permettrait un meilleur investissement des élèves dans les activités d'apprentissage en classe de français.

Cependant, qu'en est-il des autres apprentissages qui ne sont pas réalisés de manière détournée, par le biais du projet interculturel ?

3- Remarques autour des questionnaires

La modalité neutre « Ni d'accord, ni en désaccord », permet de ne pas trancher. Toutefois, elle semble constituer une sorte de choix refuge et représente un inconvénient majeur dès lors qu'elle concentre la majorité des réponses.

Par ailleurs, les élèves qui n'ont pas répondu, en particulier pour les trois dernières assertions, constituent un biais majeur aux scores des questions concernées.

Un autre point de vigilance concerne le mode d'administration des questionnaires : en effet, l'auto-administration n'a peut être pas forcément induit l'attention nécessaire à fournir des réponses les plus justes possibles. Certains élèves semblent avoir répondu aux treize questions en un temps extrêmement réduit.

De la même manière que les entretiens semi-directifs, les questionnaires n'auront pas puempêcher les réponses données au hasard ou volontairement erronées.

Pourtant, l'anonymisation devait tenter de prévenir ces deux défaillances.

CONCLUSION

Cette étude a été l'occasion de réfléchir au choix de l'objet et du support d'apprentissage sur la démarche d'appropriation des compétences attendues dans le cours de français à travers la mise en œuvre d'un projet interculturel. Les objectifs (favoriser l'implication des élèves, apprendre par des moyens détournés et valoriser la représentation de soi) ont été atteints. Nos trois hypothèses de départ ont été validées mais la deuxième doit être nuancée car on ne sait pas quelles compétences du répertoire lingusitique activées par les élèves lors des échanges ont été le plus vectrices de motivation.

Le bilan de ce travail interculturel effectué avec les élèves de 4ème *Kanoa* est positif comme vecteur de motivation dans l'apprentissage du français : on note notamment une évolution dans les éléments de réponses recueillis auprès de l'ensemble des élèves de la classe entre le moment de la pré-enquête, fin novembre 2014, et la date de passation du questionnaire fermé, fin avril 2015 – soit cinq mois plus tard. Ce qui pourrait sembler relever d'une évidence est en fait une véritable prise de conscience que les élèves ont intégré. La majorité comprend maintenant qu'une attention plus soutenue et davantage de travail personnel peuvent améliorer leurs notes en français. Depuis, la quasi-unanimité des élèves de cette classe soutient aussi que les problèmes relationnels et le bruit en classe ne leur permettent pas d'avoir cette attention dont ils disent avoir besoin pour progresser. Leur raisonnement forme un tout cohérent puisqu'ils affirment également attacher une grande importance aux résultats obtenus dans le cours de français pour maintenir un niveau de motivation satisfaisant dans cette discipline. Mon appréciation personnelle a elle aussi évolué positivement, au niveau des résultats obtenus pour une large partie des élèves et en terme de posture relativement au cours de français en général.

Le double objectif que poursuivait le dialogue interculturel a été atteint puisqu'une large partie de ce groupe-classe est arrivée à se décentrer d'elle-même dans un enrichissement

réciproque pour effectuer les apprentissages attendus et se montre davantage consciente des enjeux.

On note que si la motivation des élèves à apprendre en cours de français a globalement progressé, elle reste surtout extrinsèque : ce sont plus les buts de performance que ceux de maîtrise qui sont concernés. En effet, la pression de la note apparaît encore souvent indispensable pour déclencher la mise en activité des élèves. Ce sont aussi les buts sociaux qui semblent prioritairement visés par les élèves, cherchant à être perçus positivement par leurs pairs.

Les dimensions affectives et sociales de la motivation sont extrêmement présentes au sein de la population étudiée : le sentiment d'efficacité personnelle gouverne une large partie du groupe-classe car les élèves se mettent péniblement au travail lorsqu'ils ne s'estiment pas capables de le faire. Les difficultés rencontrées sont rarement perçues comme des défis à relever. La notion d'effort mérite encore d'être valorisée par d'autres moyens innovants.

Un autre facteur de la dynamique motivationnelle à avoir été impactée positivement par le projet interculturel a trait à l'utilité et à la valeur accordées au cours de français. En effet, les horizons des élèves se sont élargis en cette fin d'année : les dimensions humaines, citoyennes et culturelles dans le cours de français ont réussi à prendre corps aux yeux des élèves.

Construire du sens, donc de la motivation, était une des priorités de la mise en œuvre du projet. Son aspect interculturel et l'authenticité des échanges menés avec les collégiens malgaches ont non seulement permis de susciter davantage d'investissement mais ont également valorisé leur image. Au-delà de cette année scolaire, on peut espérer que les effets positifs perdurent permettant ainsi à ces élèves de se sentir plus investis dans cette discipline.

Le caractère interculturel de la démarche a par ailleurs permis aux élèves de se décentrer d'eux-mêmes et nous a largement donné l'occasion de travailler les valeurs de respect et d'ouverture aux autres et à leurs différences. L'aspect relationnel, justement si prégnant dans ce groupe-classe, qu'il soit horizontal (entre pairs) ou vertical (élèves-professeure), a évolué positivement car les interlocuteurs font preuve d'une plus grande tolérance et d'une meilleure écoute entre eux.

Enfin, la pédagogie de projet mise en œuvre cette année a permis la réalisation de productions concrètes, à portée sociale, véhiculées hors de la classe, qui ont contribué à offrir aux élèves une image valorisée de leur travail. Le positionnement comme expert des élèves de Guadeloupe et le fait qu'ils aient été force de proposition a également impacté positivement

leur estime d'eux-mêmes. Ma place d'enseignante a elle aussi été modifiée dans cette forme de pédagogie : loin d'être cantonnée à mon rôle de transmetteur de savoirs, j'ai pu jouer le rôle de conseil et d'animateur de projet.

Le bilan de cette recherche ne serait pas complet si je n'évoquais pas certains aspects plus nuancés. Bien que les élèves aient montré un certain enthousiasme lorsque je leur ai proposé de mettre en place des échanges avec les collégiens malgaches, il reste que la décision émane de ma personne, avec tout ce que la pédagogie de l'imposition, à l'initiative d'un adulte, peut avoir comme conséquences négatives. En effet, mon double statut de chercheuse et d'enseignante ajoute une difficulté à cette étude. D'une part mon implication a pu être telle que j'ai pu parfois manquer de recul dans mes appréciations ; et d'autre part pour les élèves car le rapport à leur enseignante a pu probablement influencer leurs réponses.

Néanmoins, un certain manque d'investissement et d'adhésion des élèves de la classe de 4ème *Kanoa* m'a parfois conduite à des déconvenues, d'autant plus que les élèves malgaches semblaient plus productifs et intéressés qu'eux.

Le tissage fragile que représente la motivation pour le travail scolaire tient principalement à trois fils : le sentiment de compétence, la qualité des relations au sein de l'établissement et la perception de l'utilité de l'enseignement reçu. Cet entrecroisement peut résister à la faiblesse momentanée d'un de ces trois fils. Dans ce cas, on veillera à renforcer les fils solides et en soulageant le fil affaibli.

On pointe ici toute la complexité pour l'enseignant de connaître les individualités qui composent le groupe-classe, de sentir la juste place qu'il faut accorder aux émotions et de trouver le style interpersonnel qui convient : afficher une maîtrise rigoureuse qui laisse place à l'autonomie des élèves.

Même si une certaine baisse de la motivation à l'adolescence est considérée comme normale (Gurtner, 2006), il faut tenir compte du bagage cognitif et affectif de l'apprenant et sa façon d'appréhender l'apprentissage autant que ceux de l'enseignant, dans cette même situation. Il s'agit par ailleurs de mettre en évidence l'enracinement de cette situation d'apprentissage dans un contexte social plus large, car le phénomène de démotivation est avant tout une construction sociale. Visiblement, la motivation apparaît dans les discours comme une sorte d'opérateur parfois obscur, souvent galvaudé, entre l'activité pédagogique et l'apprentissage. À ce titre, on attribue à l'enseignant un rôle éducatif de plus en plus important.

Pour aller au-delà de cette étude et la mettre en perspective avec les recherches du canadien Viau, il serait intéressant de réfléchir aux amalgames à propos de la motivation (intérêt, passion, etc). Tous les problèmes rencontrés avec les élèves ne s'expliquent pas toujours par la démotivation. L'apprentissage ne peut faire l'économie des trois modalités traditionnelles : *la volonté, la capacité* et *l'opportunité.* À ce titre, nous partageons l'approche de Viau, qui développe modèles cognitifs et sociocognitifs de la motivation susceptibles d'être transformés en modèle opérant.

Il convient de développer une réflexion auprès des futurs enseignants autour des problématiques liées à la motivation en contexte scolaire et de les outiller aux différentes stratégies permettant de penser et d'induire une motivation à apprendre, durable et solide.

De l'entrée à l'école aux formations pour adultes, c'est sur ce terrain fécond et fondamental que les enseignants et formateurs gagneraient à travailler davantage.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette Education.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'Éducation interculturelle*. Paris : PUF.

ADLER, P. et ADLER, P. (1987). Membership roles in field research. Dans B. SOULE (2007), *Observation participante ou participation observante ?* Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca. Consulté le 30/03/2015.

ANCIAUX, F. et JEANNOT-FOURCAUD, B. (2014). Éducation et socialisation en contextes multilingues et pluriculturels, *Revue Contextes et Didactiques, 5*. Disponible sur le site de la revue :

ARDOINO, J. (1987). Finalement, il n'y a jamais de pédagogie sans projet, *Éducation Permanente, 86*. Repéré à http://www.education-permanente.fr. Consulté le 10/01/2015.

AUDUC, J.-L. (2011). *Le système éducatif français, un état des lieux.* Paris : Hachette éducation.

BARRIE, F. et MASSÉ, O. (2012). *Face aux difficultés des élèves en français.* Limoges : CRDP du Limousin, Scéren.

BEGUIN, M. (2013). *L'oral a la parole. Pratiques de l'oral au collège.* Marly-le-Roi : CRDP de l'Académie de Versailles, Scéren.

BLAIS, M.-C., GAUCHET, M.et OTTAVI, D. (2014). *Transmettre, apprendre.* Paris : Stock.

BLANCHET, A. (1985). *Les règles du jeu dans l'entretien*. Paris : Dunod.

BOIMARE, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre.* Paris : Dunod.

BORDALLO, I. (1995). *Pour une pédagogie de projet*. Paris : Hachette Éducation

BOUDON, R. (1997). *Dictionnaire de la sociologie.* Paris : Larousse Bordas références.

BOUFFARD, T. (2006). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire : plus qu'un problème de biais d'évaluation. Dans B. GALAND et E. BOURGEOIS (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 41-49). Paris : PUF.

BOURDIEU, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil. (pp. 903-925)

BOUTINET, J.-P. (1998). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF, Collection Psychologie d'aujourd'hui (5°édition).

BRAKE, (1995) *Iceberg Theory*. Repéré sur Googlebooks. Consulté le 14/04/2015.

BRU, M. et NOT, L. (1991). *Où va la pédagogie du projet ?* (2e éd.) Toulouse : E.U.S.

CAMILLERI, C. (1985). L'émergence du concept de culture. Dans I. Plivard (dir.), *Psychologie interculturelle* (p. 9). Belgique : De Boeck.

CANDELIER, M. *L'approche interculturelle*. Repéré sur le site du CARAP www.carap.ecml.at. Consulté le 5/04/2015

CHESNAIS, M.-F. (1998). Vers l'autonomie, l'accompagnement dans les apprentissages. Paris : Hachette éducation.

CHOUINARD, R. (2006). Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre ? Dans B. GALAND et E. BOURGEOIS (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 135-144). Paris : PUF.

CLANCHE, P. (2009). *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet.* Caen : Presses universitaires.

Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales. Repéré à www.cnrtl.fr. Consulté le 31/03/2015

CONSEIL DE L'EUROPE (2008). *Livre Blanc sur le dialogue interculturel*. Repéré à www.coe.int/dialogue. Consulté le 01/03/2015

DALONGEVIILLE, A. (1989 à 2008). Repéré à http://situationsproblemes.com/francais/. Consulté le 07/04/2015.

DAMON, J. (2002). La question SDF. Critique d'une action publique. Paris : PUF.

DARWIN, C. (1989). *L'origine des espèces*, fiche de lecture de Simon Alcouffe, Doctorant HEC repéré à http://www.cnrs.fr/cw/dossiers/dosdarwin/darwin.html. Consulté le 24/04/2015.

DEMORGON, J. (1999). Guide de l'interculturel en formation. Paris : Retz.

DIAZ, F. (2005). L'observation participante comme outil de compréhension du

champ de la sécurité. Dans SOULE, B. (dir.) (2007). Observation participante ou participation observante ?

DONNAY, J.-Y. et VERHOEVEN, M. (2006). La motivation à apprendre : un regard sociologique. Dans B. GALAND et E. BOURGEOIS (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp.195-206). Paris : PUF.

DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.

DUPEYRAT, C. (2006). Buts d'accomplissement et qualité de l'engagement dans l'apprentissage : le coût de la compétition. Dans B. GALAND et E. BOURGEOIS (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp.63-74). Paris : PUF.

EHRENBERG, A. (1995). *L'individu incertain.* Paris : Seuil.

FAVRE, D. (2014). Cessons de démotiver les élèves, 18 clés pour favoriser l'apprentissage. Paris : Dunod.

FENOUILLET, F. (mars 2015). D'où vient la motivation ? *Sciences Humaines*, numéro 268, p.34-36.

FERREOL, G. et JUCQUOIS, G. (2003). Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, Paris : Armand Colin.

FILISETTI, L. (2006). Motivation sociale et apprentissage : les enjeux liés aux buts sociaux des élèves. Dans B. GALAND et E. BOURGEOIS (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp.63-74). Paris : PUF.

GALAND, B. et BOURGEOIS, E. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*, Paris : Presses Universitaires de France.

GROUX, D. (2013). *Fabrique de la recherche en éducation*. Paris : L'Harmattan.

GROUX, D. (2012). *L'éducation interculturelle.* Disponible sur le site de l'Université de Colombie. Repéré à http://soda.ustadistancia.edu.co. Consulté le 15/01/2015.

GROUX, D. et PORCHER, L. (2003). *L'altérité*, Paris : L'Harmattan.

GURTNER, J-.L. (2006). *La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques*. Repéré à https://rfp.revues.org/73. Consulté le 29/05/2015.

HALL, E.-T. (1966). *La dimension cachée.* New York : Anchor Books Editions.

HELOU, C. (2006). La motivation à apprendre : un regard sociologique. Dans B. GALAND et E. BOURGEOIS (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (p.202). Paris : PUF.

HUBER, M. (1999). *Apprendre en projets: la pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique Sociale, coll. « Pédagogie Formation ».

HUGHES, E.-C. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis* dans SOULE, B. (2007). Observation participante ou participation observante ?

JANOSZ (2000). La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques. Repéré à rfp.revues.org/73. Consulté le 12/12/2015.

JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales* (pp.31-61). Paris : PUF

JURADO, M. et LUGINBÜHL, O. (2006). *Pratiques de l'écriture au collège.* Buc : CRDP de l'Académie de Versailles, Scéren.

KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : University Press.

LOUBET DEL BAYLE, J-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.

MARTINOT, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. Dans B. GALAND et E. BOURGEOIS (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp.27-39). Paris : PUF.

MASLOW, A.-H. (1943). *A theory of human motivation*, n°50, (pp.370-396)

MEKHTOUB, N. (2012). *Enseigner le français à tous les élèves.* Créteil : Repères pour agir, Scéren.

MILIS, M. (2009). *Je parie que tu peux, Vivre une pédagogie de projet*. Lyon : Pédagogie Formation, Chronique sociale.

MOSCOVICI, S. (1976). La psychanalyse, son image et son public. Paris : PUF.

MUCCHIELLI, A. (1ère édition : 1981, 9° édition mise à jour : 2011). *Les motivations. Que sais-je ?* Paris : Presses Universitaires de France.

MUCCHIELLI, R. (1998). L'entretien de face à face dans la relation d'aide. Paris : ESF éditeur.

NEUVILLE, S. (2006) La valeur perçue des activités d'apprentissage : quels en sont les sources et les effets ? Dans B. GALAND et E. BOURGEOIS (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp.85-96). Paris : PUF.

OGAY, T. (2003). De la compétence à la dynamique interculturelles in Psychologie interculturelle. Belgique : De Boeck.

PICARD, P. (2006). Une démarche de formation : changer de regard sur les « difficultés de motivation » des élèves. Dans B. GALAND et E. BOURGEOIS (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp.217-231). Paris : PUF.

PELLETIER, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors, *Journal of Educational Psychology,* 94, 186-196.

PELLETIER, L. et PATRY, D. (2006). Le soutien à l'autonomie des étudiants : le rôle de l'autodétermination et de l'engagement professionnel des enseignants. Dans B. GALAND et E. BOURGEOIS (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp.171-181). Paris : PUF.

PEKRUN, GOETZ, TITZ et PERRY (2002). Adaptation du modèle de Pekrun, Goetz, Titz et Perry. Dans B. GALAND et E. BOURGEOIS (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (p.99). Paris : PUF.

PLIVARD, I. (2014). *Psychologie interculturelle.* Belgique : De Boeck.

PORCHER, L. (2008). L'éducation comparée : pour aujourd'hui et pour demain. Paris : L'Harmattan.

PRUDENT, L.-F. (2011). Colloque *Enseigner l'outremer, enseigner en outremer*. Repéré à onl.inrp.fr. Consulté le 1505/2015.

SOULE, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca. Consulté le 09/04/2015.

TAYLOR, C. (1971). Interpretation and the sciences of man, *The Review of Metaphysics*, n°25, 30.

TYLOR, E.-B. (1871). La notion de culture (chapitre 1). Dans I. PLIVARD (dir.), *Psychologie interculturelle* (p.8). Belgique : 2014.

VIAU, R. (janvier-février 2005). La motivation, *Cahiers pédagogiques*, numéros 429-430, p.7-9.

TYLOR, E. (1871). Primitive culture. Dans G. Ferreol et G. Jucquois (dir.) *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (2003), (p.81) Paris : Armand Colin.

VANDENBROECK, M. (2008). É*duquer nos enfants à la diversité*. Paris : Eres.

VAN DER MAREN, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck

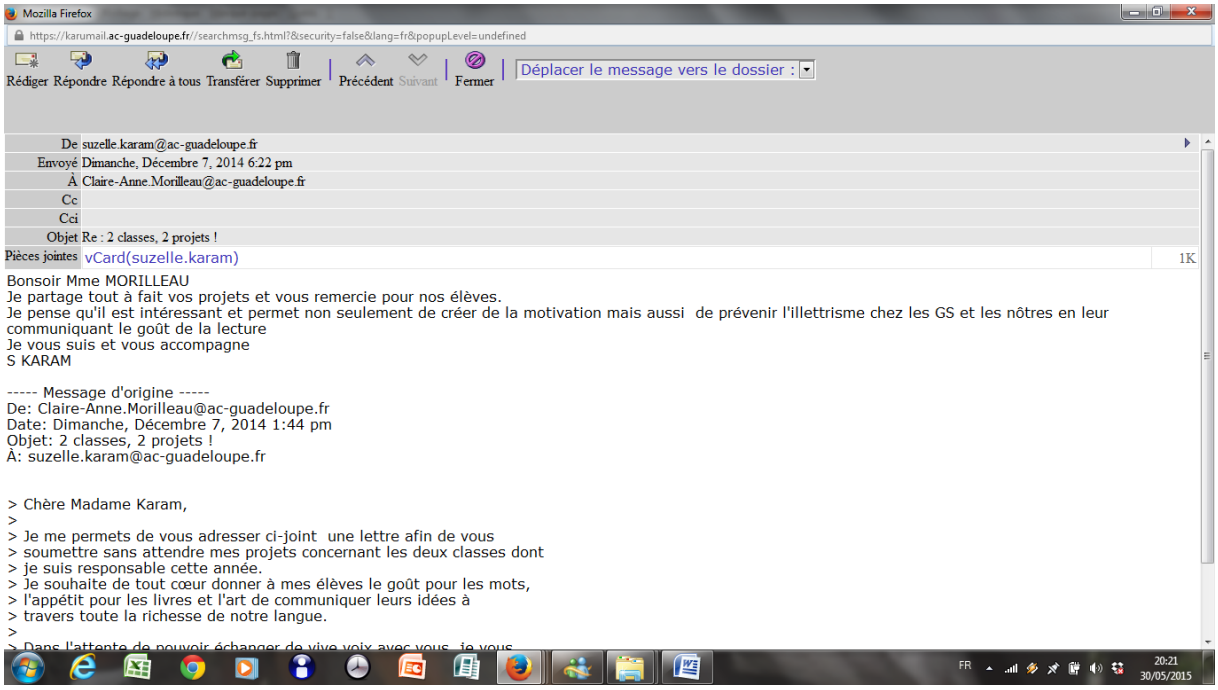
WEINREICH, U. (1953). *Languages in contact, Findings and Problems.* New York : Linguistic circle of New York.

WIGFIELD et ECCLES (2002). Modèle expectancy-value. Dans B. GALAND et E. BOURGEOIS (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (p.87). Paris : PUF.

ZARATE, G. (2001). Les *compétences interculturelles : définition, place dans les curriculums*. Repéré à http://eduscol.education.fr. Consulté le 29/12/2015

ANNEXES

Annexe 1 : « 2 classes, 2 projets ». Courriel et Lettre Mme la Principale


Mozilla Firefox

https://karumail.ac-guadeloupe.fr//searchmsg_fs.html?&security=false&lang=fr&popupLevel=undefined

Rédiger Répondre Répondre à tous Transférer Supprimer | Précédent Suivant | Fermer | Déplacer le message vers le dossier :

De suzelle.karam@ac-guadeloupe.fr
Envoyé Dimanche, Décembre 7, 2014 6:22 pm
À Claire-Anne.Morilleau@ac-guadeloupe.fr
Cc
Cci
Objet Re : 2 classes, 2 projets !
Pièces jointes vCard(suzelle.karam) 1K

Bonsoir Mme MORILLEAU
Je partage tout à fait vos projets et vous remercie pour nos élèves.
Je pense qu'il est intéressant et permet non seulement de créer de la motivation mais aussi de prévenir l'illettrisme chez les GS et les nôtres en leur communiquant le goût de la lecture
Je vous suis et vous accompagne
S KARAM

----- Message d'origine -----
De: Claire-Anne.Morilleau@ac-guadeloupe.fr
Date: Dimanche, Décembre 7, 2014 1:44 pm
Objet: 2 classes, 2 projets !
À: suzelle.karam@ac-guadeloupe.fr

> Chère Madame Karam,
>
> Je me permets de vous adresser ci-joint une lettre afin de vous
> soumettre sans attendre mes projets concernant les deux classes dont
> je suis responsable cette année.
> Je souhaite de tout cœur donner à mes élèves le goût pour les mots,
> l'appétit pour les livres et l'art de communiquer leurs idées à
> travers toute la richesse de notre langue.
>

FR 20:21 30/05/2015

Chère Madame Karam,

J'aimerais en premier lieu vous faire part d'un petit projet concernant la classe de **6° *Mapou*** avec laquelle je ne rencontre aucune difficulté particulière sinon le désir de les amener plus loin. Je souhaiterais que ces élèves aillent faire la lecture aux enfants de Grande Section de maternelle plusieurs fois dans l'année. Lecture pendant une heure à chaque fois, d'albums que j'aurais au préalable choisis à la Médiathèque du Bourg avec mon abonnement, et de productions écrites des élèves de 6e eux-mêmes (suite de contes, réécritures, poèmes, mini-pièces de théâtre etc). Cette activité multiplierait pour les élèves des deux niveaux, les occasions de lecture. En effet, très peu d'enfants de maternelle ont des parents qui leur lisent des livres et les emmènent à la bibliothèque ; de plus, les textes seraient lus en sous-groupes par les collégiens, le contact avec le livre serait ainsi plus direct. Les enfants de GS approfondiraient leurs connaissances de l'objet livre (contenu, source de plaisir partagé …).

Côtoyer des élèves plus âgés, encore en apprentissage, qui ne sont plus de jeunes enfants et pas encore des adultes permettrait aux élèves de GS de se projeter dans leur futur statut de lecteur. Pour les collégiens, accompagnés par moi-même, cet échange deviendrait un moment de lecture plaisir. Ils n'auraient pas de pression, ils ne seraient pas jugés par leurs auditeurs. Ils pourraient ainsi prendre de l'assurance et persévérer dans leur apprentissage de la lecture oralisée. Le choix de l'école maternelle se porterait sur la petite école de La Plaine. Mes deux enfants la fréquentant, je me suis rendue compte tout d'abord que la grande majorité des enfants qui y sont inscrits sont majoritairement issus de milieux ruraux et assez peu sensibilisés à l'écrit au sein des familles, et ensuite que cette structure – certainement vouée à fermer malheureusement- est largement moins bien dotée et moins favorisée en termes de sorties/visites que l'école maternelle principale du Bourg. Reste à définir, également avec la Directrice de l'école de la Plaine, si nous nous retrouverions à la Médiathèque ou dans les salles de l'école maternelle. Enfin, et pour conclure sur ce projet, les 6e *Mapou* déploieraient d'autant plus d'ardeur au travail qu'ils auraient l'objectif et le plaisir de le faire partager à d'autres.

Mon second projet concerne la classe de ***4e Kanoa***, qui, comme vous le savez déjà, est bien plus difficile à gérer. Je ne reviendrai pas ici en détails sur les différentes raisons qui peuvent expliquer la complexité à mettre la plupart de ces élèves au travail et plus ardu encore, à maintenir intense leur concentration ! Le projet que je me propose de mener avec eux, serait par ailleurs l'objet d'étude du mémoire que je me dois de réaliser durant mon année de stage. D'où un double intérêt dans cette entreprise. L'intitulé du sujet de mon mémoire pourrait être : "Améliorer la représentation des apprentissages : l'étude d'un projet interculturel." L'idée principale qui sous-tend le projet est clairement de développer la motivation de ces élèves dans le cadre de leur cours de français.

Il y a quelques années, nous avons œuvré, mon compagnon et moi-même, pour l'ONG *Bel Avenir* dans le sud malgache. Nous en sommes revenus grandis et n'avons jamais cessé de garder contact avec cette structure qui s'est développée pour créer l'Association *Eau de Coco* désormais présente au Cambodge. Leur réseau s'étend en France, Espagne et Andorre, principales sources de financement. *Eau de Coco* a développé depuis l'année dernière un projet interculturel (nommé Namana, « Ami » en malgache) avec les écoles et collèges des ces pays développés visant à l'éducation à la paix et à la solidarité internationale. Au niveau matériel, il suffit, pour y participer, d'être équipé d'une connexion interne fiable, de webcams, vidéoprojecteur, ordinateurs. Il peut également être intéressant voire judicieux de rendre le

projet transversal, mais dans une moindre mesure, à au moins une autre discipline (l'histoire-géographie par exemple).

Pour en revenir aux élèves, et en particulier ceux de la 4e *Kanoa*, une de leurs principales difficultés pour démarrer une activité, est très souvent de la rendre concrète et sensée à leurs yeux. Nous pourrions donc avoir comme objectif, au moins une fois par séquence, que les productions des élèves (écrit, oral, lecture..) servent de supports à communiquer avec leurs "correspondants" malgaches. Ils pourraient se voir, s'entendre, apprendre un peu à se connaître. Le tout étant bien entendu dirigé, en face, par des animateurs de l'ONG et un autre professeur, avec des présentations organisées etc.

Je suis déjà en contact avec la responsable du projet *Namana* à l'ONG *Bel Avenir* Madagascar et la chargée de mission France d'*Eau de Coco*. Une classe de collégiens à Tuléar serait disponible pour concrétiser ce travail. J'ai évoqué plusieurs axes qui s'intégreraient à ma progression annuelle : écriture d'autoportraits, réalisation d'un calendrier sur la thématique de la paix (construction commune d'un support intégrant poèmes, textes courts, dessins …), écriture et présentation de *slams* sur le thème du racisme et des différences, mini-pièce de théâtre sur les droits de l'enfant …

Je reste persuadée que sans projet, une telle classe n'accrochera jamais pleinement aux contenus tels que proposés dans le programme et qu'il est malgré tout absolument nécessaire aux élèves d'acquérir les savoirs leur permettant d'être à l'aise avec les compétences attendues en classe de 4e.

Je vous serais pleinement reconnaissante de me permettre de mener à bien ces deux projets qui me semblent répondre aux attentes officielles de réussite et de développement de nos élèves.

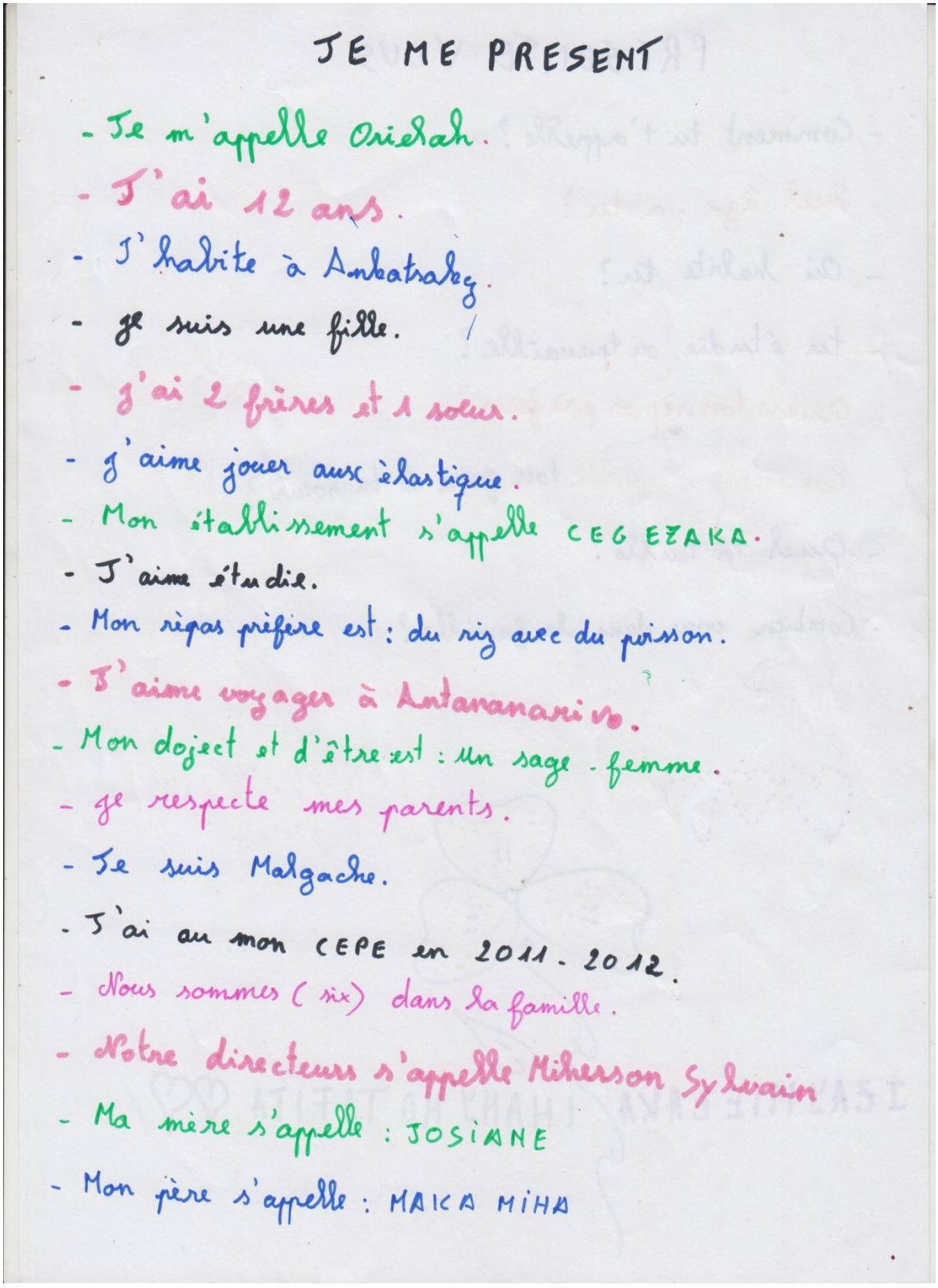
Je suis à votre disposition, chère Madame Karam, pour tout besoin d'information complémentaire.

Dans l'attente de recevoir votre réponse, je vous adresse mes salutations respectueuses.

Madame Morilleau, Professeur Stagiaire en Lettres Modernes

Annexe 2 : Correspondances élèves : extraits

Les collégiens malgaches nous écrivent :



JE ME PRESENT

- Je m'appelle Oriolah.
- J'ai 12 ans.
- J'habite à Ambatsaby.
- je suis une fille.
- j'ai 2 frères et 1 soeur.
- j'aime jouer aux élastique.
- Mon établissement s'appelle CEG EZAKA.
- J'aime étudie.
- Mon règas préfère est : du riz avec du poisson.
- J'aime voyager à Antananarivo.
- Mon doject et d'être est : un sage-femme.
- je respecte mes parents.
- Je suis Malgache.
- J'ai eu mon CEPE en 2011-2012.
- Nous sommes (six) dans la famille.
- Notre directeurs s'appelle Miherson Sylvain
- Ma mère s'appelle : JOSIANE
- Mon père s'appelle : MAICA MIHA

Lundi, 08 Décembre 2014

classe: 4ème A

Je me présente

Je m'appelle Robilsone Francine de d'Or Yitine Christine

J'ai 14 ans

J'habite à Tuléar cartier Mahavatse II. Est

Ma taille (1,50 m) un mètre cinquante.

J'aime voyagée.

J'étudie au collège d'Enseignement Général Effont.

Notre directeur n'appelle Mihenson Sylvin

Nous sommes neuf dans la famille

Mon nopas préféré est manioc avec du lait ou maïs avec des anachide

J'aime Joue les poupées avec des enfant

Mon vêtment préféré et robe

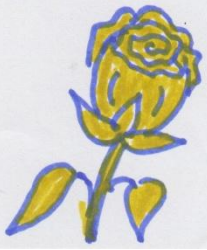
Je ne suis pas d'un égoïste mais j'aime les gens comme j'aime mon propre corps

Et tu t'appelle comment?

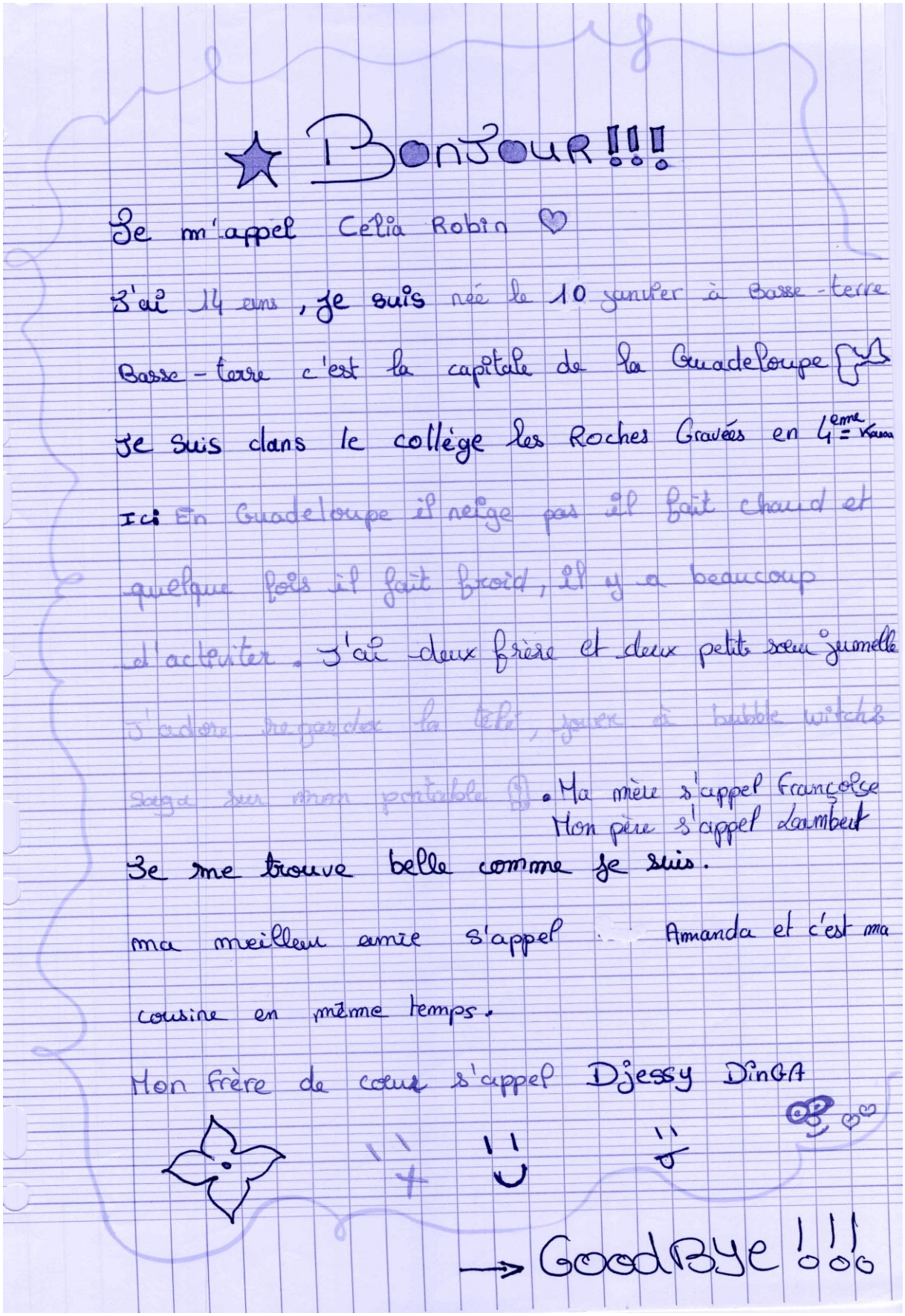
et tu t'aime quoi?

Quel âge est-tu?

J'aime n'est être faire une conversation avec toi en face à face



Les collégiens guadeloupéens répondent aux collégiens malgaches :



★ BONJOUR !!!!

Je m'appel Célia Robin ♡

J'ai 14 ans, je suis née le 10 janvier à Basse-terre

Basse-terre c'est la capitale de la Guadeloupe

Je suis dans le collège les Roches Gravées en 4ème

Ici En Guadeloupe il neige pas il fait chaud et

quelque fois il fait froid, il y a beaucoup

d'activiter. J'ai deux frère et deux petit soeur jumelle

J'adore regarder la télé, jouer à bubble witch3

Saga sur mon portable. Ma mère s'appel Françoise

Mon père s'appel Lambert

Je me trouve belle comme je suis.

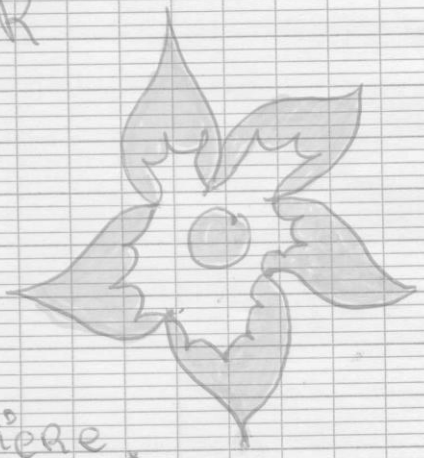
ma meilleur amie s'appel Amanda et c'est ma

cousine en même temps.

Mon frère de coeur s'appel Djessy DINGA

→ GOODBYE !!!

Bonjour



_Je m'appelle Jessie.

_J'ai 13 ans.

_J'habite a trois-rivière.

_Le pays où je vis s'appelle la Guadeloupe.

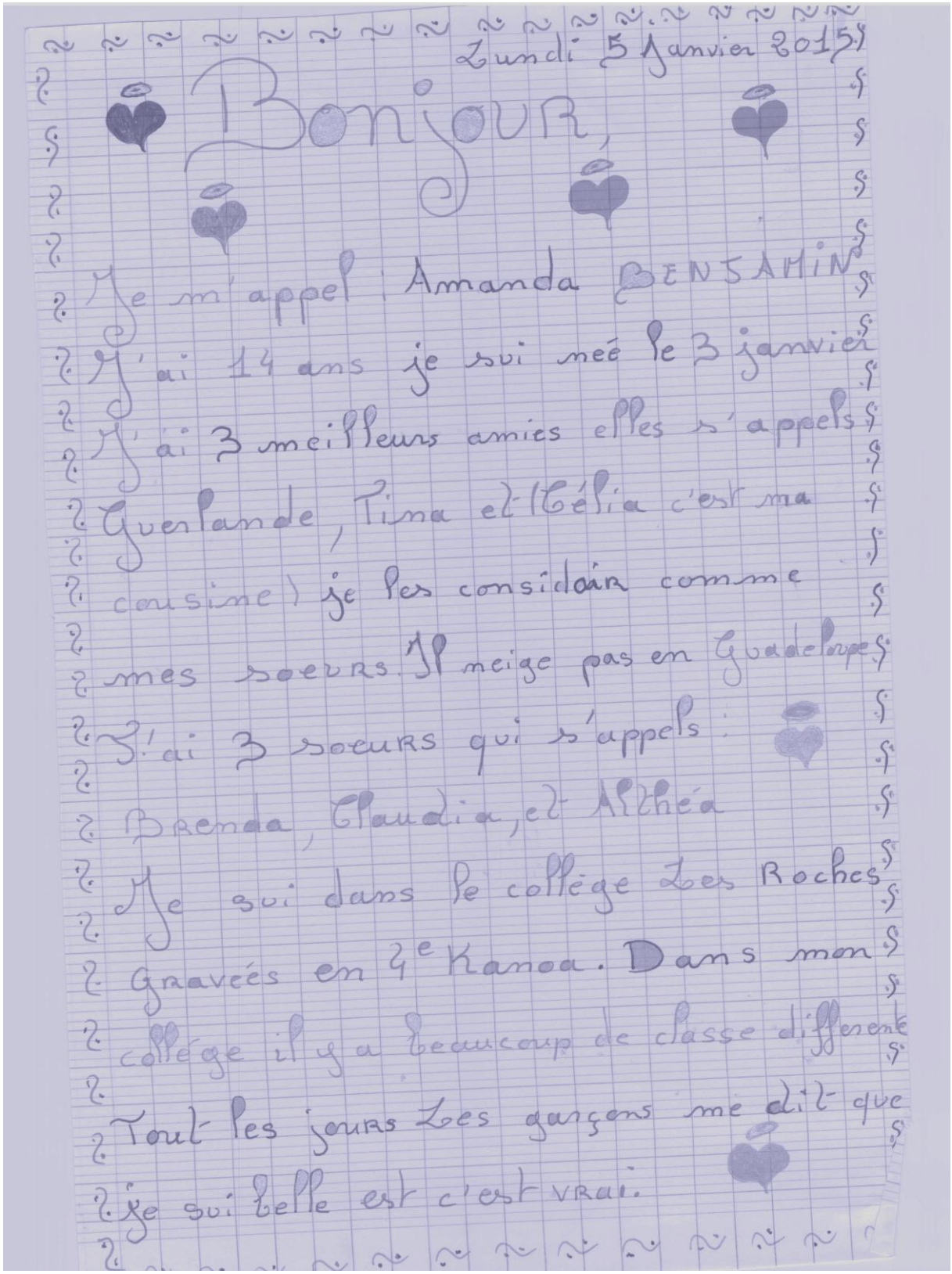
_La Guadeloupe est un pays magnifique il y a beaucoup d'activité publique.

_J'étudie dans le collège les "Roches Gravée".

_Notre directeur principale s'appelle Mme. KaRame.

_Au dehor de l'école je pratique des And baff. Et manger du Chocolat.

Bonne Année 2015


Lundi 5 Janvier 2015

Bonjour,

Je m'appel : Amanda BENJAMIN
J'ai 14 ans je sui neé le 3 janvier
J'ai 3 meilleurs amies elles s'appels
Guerlande, Tina et Célia c'est ma
cousine) je les considère comme
mes soeurs. Il neige pas en Guadeloupe
J'ai 3 soeurs qui s'appels :
Brenda, Claudia, et Althéa
Je sui dans le collège Les Roches
Gravées en 4e Kanoa. Dans mon
collége il y a beaucoup de classe differente
Tout les jours les garçons me dit que
je sui belle est c'est vrai.

Annexe 3 : Calendrier Gwada-Mada

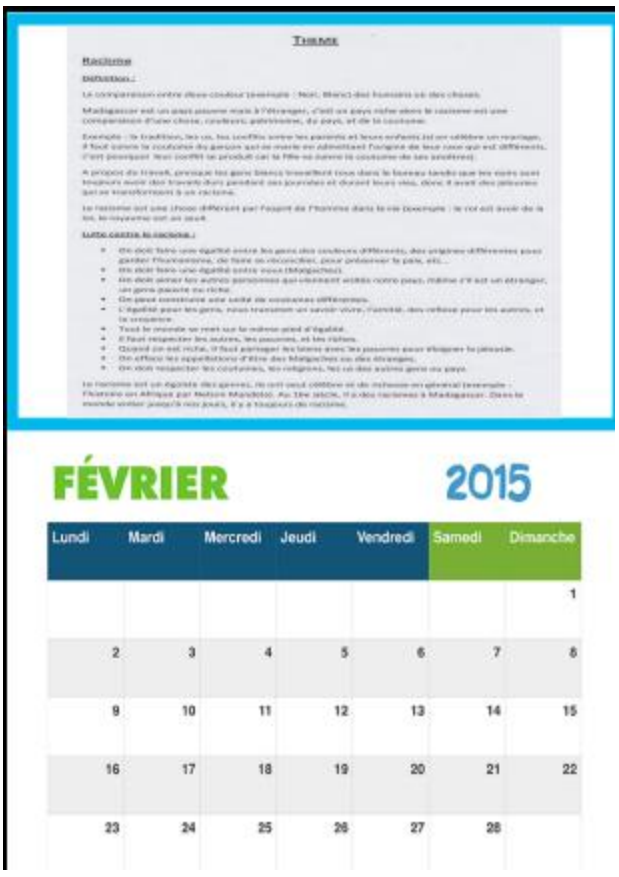
L'Univers du vendredi

Vlaaa, dans mon univers
Et laisse tout ce qu'il y a de travers....
Nous voilà dans mon univers imaginé.
Dans ce monde, c'est l'endroit de l'amitié
Repartons sur nos chemins de fer
En n'oubliant pas de récupérer l'arbre vert
Doucs comme une rose aromatisée
Imaginons nos belles arrivées.

CHAISRIANT Charlène .

JANVIER 2015

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
				1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	



Thème

Racisme

Définition :

Lutte contre le racisme :

FÉVRIER 2015

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	

MES SENTIMENTS

Avoir un sentiment
Montrer que tu l'aimes
Ouvrir ton cœur plein d'amour
Une histoire sans fin
Rien n'est plus fort que ça

Y'a toujours des larmes qui coulent
A chaque pensée de toi quand
Je regarde il y a un grand vide en moi

Poèmes de JOSEPH Mélissandre

Une journée
Sur les marelles abandonnées
Parmi les chants d'oiseaux
Le cheval au galop
Un papillon prend son temps
Le nom du poème
L'escargot est le plus lent
Tirant sur ses chaînes

Il y a encore de la lumière chez lui
Dans le noir
On a peur de lui
Au revoir.

Poèmes d'ELICE Shaïna Sayan

MARS 2015

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendreci	Samedi	Dimanche
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Racisme (en rythme rap) – chanson écrite par la classe

Racisme zao lahy tena misy

Ka hambarako anareo long raha misy

Ty mainty zao lahy le asitrialry

Nefa mba olo misy say avao olo mba mahihitsy

Nefa zaho tsy maloky fa ty ahy anahy talkitsiky,

Njanahary namoro tsy mba nanavaky

Tss, tsy lasa-laha izay avao lahy tsy hanamako ese

Bao fa tsy mahasosy anao, mety handratsy anao

Tsy sou zay fa lalao, ialao, ialao, ialaonao

Je vous le répète encore

Ecoute-moi ce n'est pas une bonne idée

Plus la peine de continuer, arrêtez ça s'il vous plaît !

Plus la peine de continuer

TRADUCTION : Le racisme ça existe et je vous le dis pour ma famille les affaires pour les noirs sont classées au coin. Heureusement il y a des gens compréhensif et conscients. Mais je ne suis pas fâché, je veux rigoler. Dieu n'a pas créé d'exclu. La technologie évolue mais il y a toujours des exclus. Je m'en moque, je ne suis pas fâché, je veux rigoler.

Ref : le racisme ça détruit tout, il faut l'éloigner de nous, l'éloigner de nous, l'éloigner de nous.

AVRIL 2015

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

Mon petit chat blanc
dort dans son beau coussin vert
en rêvant de rats

Le rideau est vert
tel les fruits du beau pommier
que je vois là bas

Haïku de CRISTOPHE Lucas

ANAGRAMMES

Pierre => Prière
Romain=> Manoir
Marie=>Aimer-Maire
Roland=> Lardon
Claire=> Éclair
Gérard=> Garder-Grader-Regard

DERDOIHE Romain

Calligrammes
CHRISTOPHE Lucas
JUILLET 2015
Lundi Mardi Mercredi Jeudi Vendredi Samedi Dimanche
1 2 3 4 5
6 7 8 9 10 11 12
13 14 15 16 17 18 19
20 21 22 23 24 25 26
27 28 29 30 31

AOÛT 2015
Lundi Mardi Mercredi Jeudi Vendredi Samedi Dimanche
1 2
3 4 5 6 7 8 9
10 11 12 13 14 15 16
17 18 19 20 21 22 23
24 25 26 27 28 29 30
31

MON JARDIN SECRET

Dans mon jardin secret,
Il y a de belles fleurs,
Des roses, des oeillets,
De toutes les couleurs.
Grâce à leurs senteurs,
Et à leur goût qui parfume l'air,
De joie et de bonheur,
Elles savent bien le faire.
Ces oiseaux aux plumes rouge tel un flamant rose.
Toucher ces plumes doux rose.
Leurs yeux brillent tel un diamant.
Un grand troupeau d'étoiles
La nuit dans mon jardin amassait.
Dans mon jardin secret
Il a tiré un trait sur ce qui est impur.
Il n'accepte que le vrai.

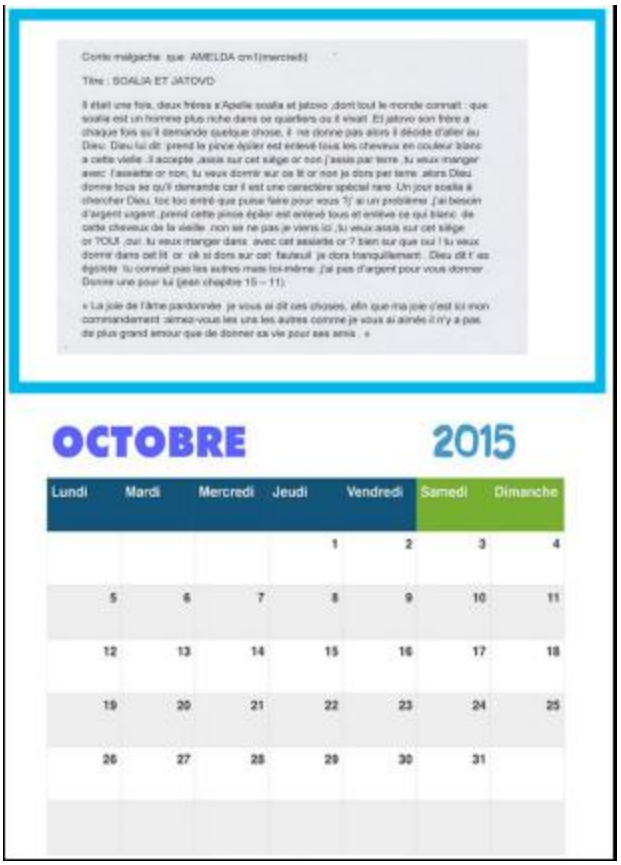
GIRAULT Julia

Poème
Je l'ai rencontrée dans un bar
Elle était assise avec sa longue chevelure
Je me suis approché d'elle pas à pas
Je savais que ça allait être dur ...
Il m'a fallu du temps pour trouver le courage
Car je ne la connaissais pas.
Il me semblait l'avoir vue dans mon entourage.
Mais malheureusement je ne m'en rappelais pas.

JAGONNE Laëtitia

SEPTEMBRE 2015

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				



Conte malgache que AMELDA cm1(mercredi)

Titre : SOALIA ET JATOVO

Il était une fois, deux frères s'Apelle soalia et jatovo ,dont tout le monde connait : que soalia est un homme plus riche dans ce quartiers ou il vivait .Et jatovo son frère a chaque fois qu'il demande quelque chose, il ne donne pas alors il décide d'aller au Dieu. Dieu lui dit :prend le pince épiler est enlevé tous les cheveux en couleur blanc a cette vieille .Il accepte ,assis sur cet siège or non j'assis par terre ,tu veux manger avec l'assiette or non, tu veux dormir sur ce lit or non je dors par terre .alors Dieu donne tous se qu'il demande car il est une caractère spécial rare .Un jour soalia à chercher Dieu, toc toc entré que puise faire pour vous ?(/ ai un problème ,j'ai besoin d'argent urgent ,prend cette pinse épiler est enlevé tous et enlève ce qui blanc de cette cheveux de la vieille ,non sir ne pas je viens ici ,tu veux assis sur cet siège or ?OUI ,oui tu veux manger dans avec cet assiette or ? bien sur que oui ! tu veux dormir dans cet lit or ok si dors sur cet fauteuil je dors tranquillement. Dieu dit l' es égoïste tu connait pas les autres mais toi-même ,j'ai pas d'argent pour vous donner . Donne une pour lui (jean chapitre 15 – 11)

« La joie de l'âme pardonnée je vous ai dit ces choses, afin que ma joie d'est ici mon commandement :aimez-vous les uns les autres comme je vous ai aimés il n'y a pas de plus grand amour que de donner sa vie pour ses amis . »

OCTOBRE 2015

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

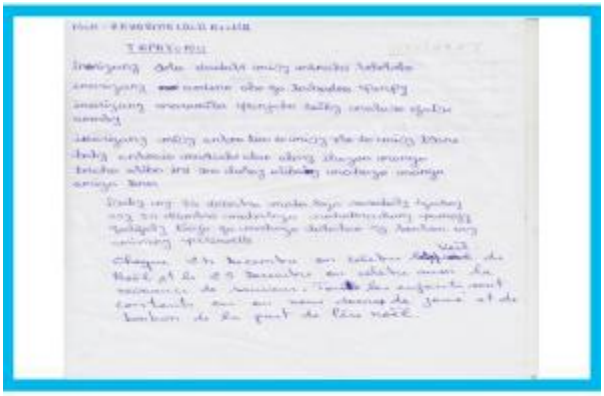
VOIR LE SOLEIL

Aller à la plage
C'est si bien
Avec les vacances
Nous avons tout
Ce qu'il nous faut
Et pour un certain temps !
Si elles pouvaient durer une éternité !

APOY Natanaël

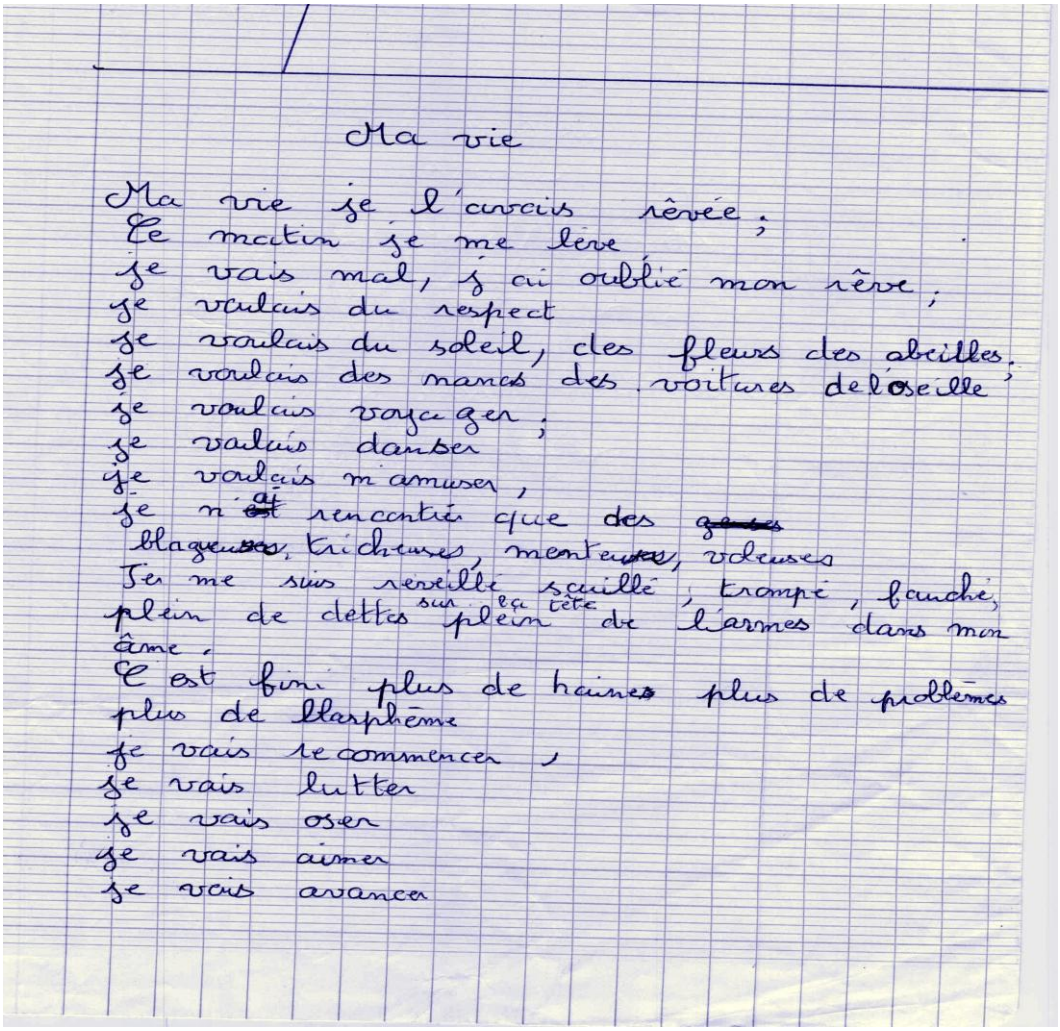
LE SOIR À LA VILLE
Le soir à la ville,
Toutes les lampes brillent.
La mer face à ces lampes,
Elle brille et mes yeux
Face à cette beauté scintillent
Le soir à la montagne,
Les terres exposées
Au clair de lune
Sont aux yeux des artisans
Une véritable fortune,
L'eau scintillante des ruisseaux
Est claire. Il n'y a ni pollution
Ni matériaux, ni engin, ni fer.

(Poème de Marc-Davy NOCANDY)



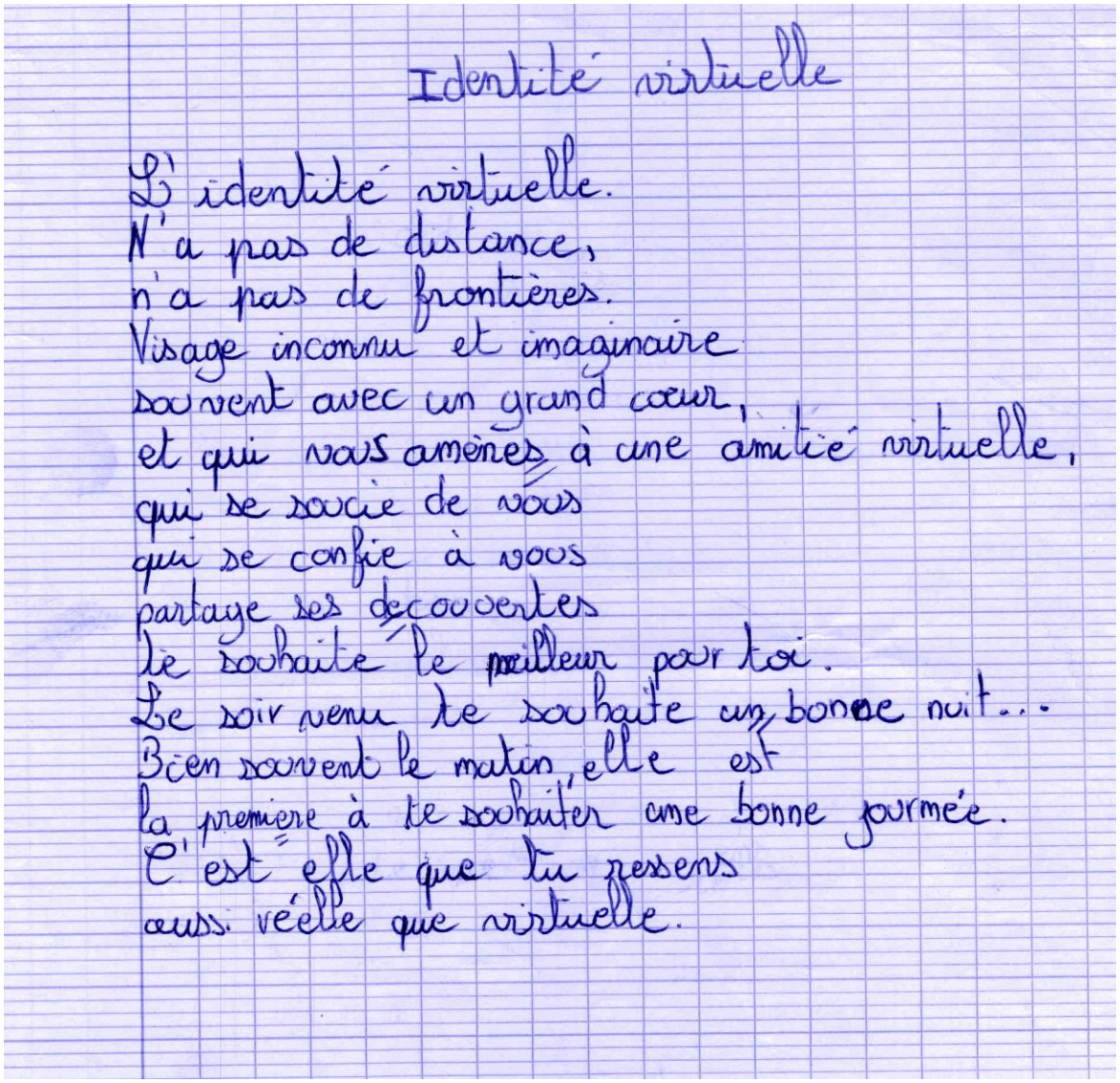
DON DE
DON DE

Annexe 4 : *Slams* : extraits



Ma vie

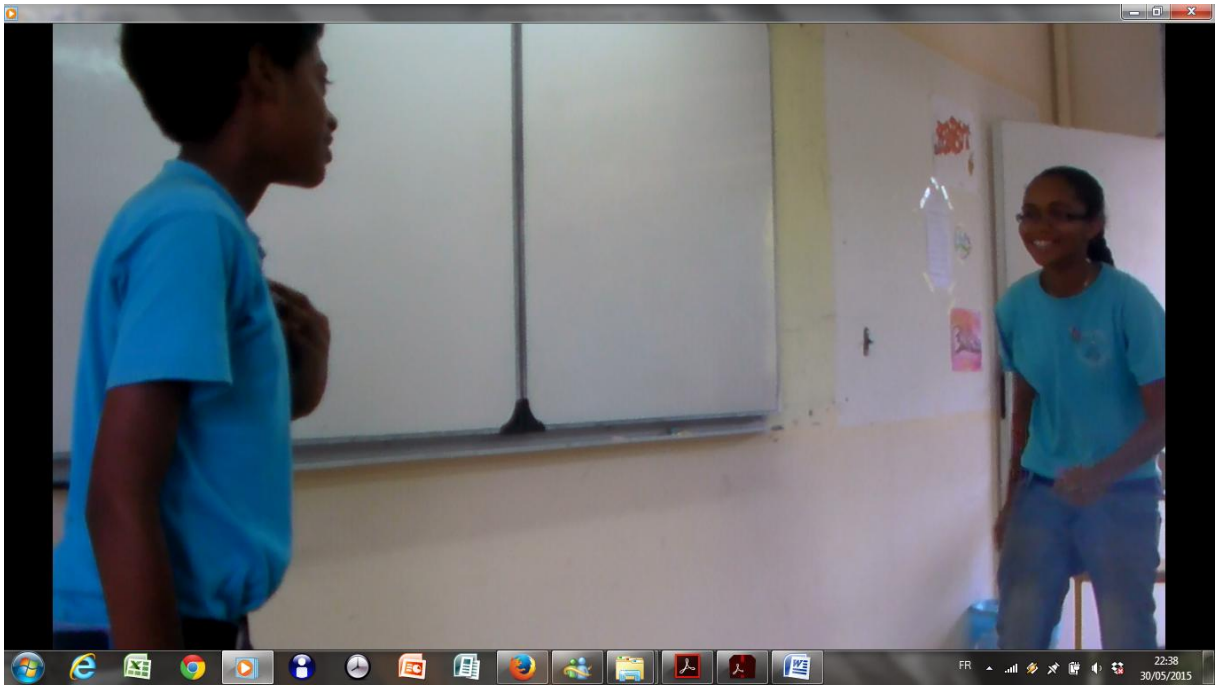
Ma vie je l'avais rêvée ;
Ce matin je me lève
je vais mal, j'ai oublié mon rêve ;
je voulais du respect
je voulais du soleil, des fleurs des abeilles,
je voulais des manas des voitures de l'oseille,
je voulais voyager ;
je voulais danser
je voulais m'amuser,
je n'ai rencontré que des ~~gens~~
blagueuses, tricheuses, menteuses, voleuses
Je me suis réveillé sanglé ; trompé, fauché,
plein de dettes sur la tête plein de larmes dans mon
âme,
C'est fini plus de haines plus de problèmes
plus de blasphème
je vais recommencer,
je vais lutter
je vais oser
je vais aimer
je vais avancer



Identité virtuelle

L'identité virtuelle.
N'a pas de distance,
n'a pas de frontières.
Visage inconnu et imaginaire
souvent avec un grand cœur,
et qui vous amènes à une amitié virtuelle,
qui se soucie de vous
qui se confie à vous
partage ses découvertes
te souhaite le meilleur pour toi.
Le soir venu te souhaite un bonne nuit...
Bien souvent le matin, elle est
la première à te souhaiter une bonne journée.
C'est elle que tu ressens
aussi réelle que virtuelle.

Annexe 5 : Vidéo Mimes – Droit au loisir



Annexe 6 : Autorisation parentale photos et films élèves

Chers parents,

Dans le cadre du cours de français, les élèves vont être amenés à enregistrer leurs voix, se filmer et éventuellement se prendre en photos.

Ces enregistrements et photos seront exclusivement utilisés à but pédagogique et de recherche ainsi que dans le cadre de nos échanges avec les collégiens de Madagascar.

S'agissant d'élèves mineurs, la loi me fait obligation d'obtenir votre autorisation écrite pour ces utilisations.

Aussi, je vous demande de bien vouloir me préciser votre position sur la question en remplissant et en cochant les propositions de l'encadré ci-dessous.

Madame, Monsieur

……

parents de l'élève

……

en classe de 4° KANOA,

□ autorise(nt)

□ n'autorise(nt) pas

l'enseignante de français à utiliser dans le cadre pédagogique des photos, des films ou des enregistrements de voix et d'images de mon enfant……...……..pris au sein du cours de français.

Fait à ……., le ……

Signature du responsable légal :

Annexe 7 : Questionnaire pré-enquête motivation

QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION

1/ Qu'est-ce qui vous plaît au collège ?

……
……

2/ Qu'est-ce qui vous déplaît au collège ?

……
……

3/ Que souhaiteriez-vous voir évoluer dans votre groupe « classe » ?

……
……

4/ Qu'est-ce que vous attendez du cours de français ?

……
……

5/ Qu'est-ce qui vous semble difficile dans le cours de français ?

……
……

6/ Personnellement, que pourriez-vous changer pour obtenir de meilleurs résultats en français ?

……
……

7/ Comment imaginez-vous le cours parfait ? et le collège idéal ?

……
……
……

Annexe 8 : Guide d'entretien semi-directif

GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

I – CONSIGNE DE DEPART

Je m'intéresse à la motivation des élèves en classe de 4°dans le cadre de leur apprentissage du français. J'aimerais connaître un peu mieux ton avis sur ce point en général.

II – THEMES A ABORDER CONCERNANT LA MOTIVATION

« BRAINSTORMING »

Peux-tu me citer 5 mots qui t'évoquent les cours de français ?

NIVEAU ESTIME

Sur une échelle fictive de 1 à 5, où estimes-tu ta motivation en cours de français à ce stade de l'année? (1 = extrêmement peu motivé, 5 = absolument motivé !)

MIEUX CERNER LES DIFFICULTES EVENTUELLES

Concernant ton niveau en français (moyen ou plutôt faible), peux-tu m'expliquer s'il s'agit de difficultés :

- de compréhension des textes étudiés ?

- de compréhension des consignes ?

- avec la grammaire et l'orthographe ?

- d'expression écrite ? orale ?

ORIGINE DES DIFFICULTES

Tes difficultés, raconte-moi si elles viennent principalement :

- des professeurs ? (peu clairs, qui n'aident pas à rendre la matière « vivante » ?) (**contenu didactique et relation pédagogique**)

- de **l'ambiance de la classe** ? (le groupe est bruyant, peu motivé)

- de ce que tu penses « valoir » en français avec les notes déjà obtenues les années précédentes ? (**niveau de compétence estimé**)

- du manque d'attrait des **supports** (manuel, textes, œuvres …)

de l'intérêt des **objets d'apprentissage** (as-tu plaisir à comprendre les règles de grammaire et - d'orthographe? penses-tu qu'elles soient nécessaires pour toi, au collège et plus tard ? es-tu curieux de découvrir de nouveaux textes, de nouveaux livres, de nouveaux auteurs ?...)

EXPLIQUE-MOI TON OPINION CONCERNANT LA LANGUE FRANÇAISE PAR RAPPORT AU CREOLE

- Parles-tu le créole à la maison ? avec tes camarades ? quels usages en fais-tu ?

- Est-ce que tu penses que le fait de parler les deux langues dans ton quotidien est un avantage ou un inconvénient par rapport à l'apprentissage du français sous sa forme « scolaire » ?

- Te considères-tu davantage « expert » en créole ou en français ? (écrit et oral réunis)

est-ce que le créole t'aiderait à te motiver durant le cours de français ? (apprentissages entre pairs, reformulation par le professeur en créole etc.).

A LA MAISON ET DANS TON ENTOURAGE :

- t'encourage-t-on à lire ? à écrire ?

- t'aide-t-on à faire tes devoirs en français ?

- achète-t-on beaucoup de livres ? de revues ? de journaux ?

- combien de livres (BD, romans etc) as-tu lu depuis ton entrée en 4ème?

UTILITE DE L'ENTRETIEN

Pour finir cet entretien, cernes-tu maintenant davantage ce qui serait susceptible d'améliorer ta motivation à apprendre le français au collège ?

Annexe 9 : Compte-rendu Anaël

TR1 Prof. Peux-tu me citer 5 mots qui t'évoquent les cours de français ?

TR2 Elève Lecture

TR3 Prof. Sur une échelle fictive de 1 à 5, où estimes-tu ta motivation en cours de français à ce stade de l'année? (1 = extrêmement peu motivé, 5 = absolument motivé !)

TR4 Elève 3/5

TR5 Prof. Concernant ton niveau en français (moyen ou plutôt faible), peux-tu m'expliquer s'il s'agit de difficultés : de compréhension des textes étudiés ? de compréhension des consignes ? avec la grammaire et l'orthographe ? d'expression écrite ? orale ?

TR6 Elève Grammaire

TR7 Prof. Tes difficultés, raconte-moi si elles viennent principalement : des professeurs ? (peu clairs, qui n'aident pas à rendre la matière « vivante » ?) de l'ambiance de la classe ? (le groupe est bruyant, peu motivé) ? de ce que tu penses « valoir » en français avec les notes déjà obtenues les années précédentes ? du manque d'attrait des supports ? de l'intérêt des objets d'apprentissage ?

TR8 Elève car beaucoup de règles, ont du mal « à rentrer »

L'ambiance de la classe n'a pas d'impact sur mon niveau en français.

TR9 Prof. Explique-moi ton opinion concernant la langue française par rapport au créole …Parles-tu le créole à la maison ? avec tes camarades ? Te considères-tu davantage « expert » en créole ou en français ? est-ce que le créole t'aiderait à te motiver durant le cours de français ?

TR10 Elève créole plutôt les amis, peu à la maison, mais j'ai le droit de le parler à la maison, même si on parle davantage français. Non, cela ne m'aiderait pas que mon prof m'explique le cours de français (certaines difficultés) en créole. Je suis davantage expert en français.

TR11 Prof. A la maison et dans ton entourage : t'encourage-t-on à lire ? à écrire ? T'aide-t-on à faire tes devoirs en français ? Achète-t-on beaucoup de livres ? de revues ? de journaux ? Combien de livres (BD, romans etc…) as-tu lu depuis ton entrée en 4° ?

TR12 Elève A la maison, mes deux parents peuvent m'aider à faire mes devoirs en français.

Je ne lis que des BD, je n'aime pas lire des romans car cela me donne l'impression de travailler (absence de plaisir).

TR13 Prof. Pour finir cet entretien, cernes-tu maintenant davantage ce qui serait susceptible d'améliorer ta motivation à apprendre le français au collège ?

TR14 Elève Cet entretien ne m'a pas servi à mieux me connaître.

Annexe 10 : Compte-rendu Émerik

TR1 Prof. Peux-tu me citer 5 mots qui t'évoquent les cours de français ?

TR2 Elève conjugaison – apprentissage – expression orale

TR3 Prof. Sur une échelle fictive de 1 à 5, où estimes-tu ta motivation en cours de français à ce stade de l'année? (1 = extrêmement peu motivé, 5 = absolument motivé !)

TR4 Elève 4/5

TR5 Prof. Concernant ton niveau en français (moyen ou plutôt faible), peux-tu m'expliquer s'il s'agit de difficultés : de compréhension des textes étudiés ? de compréhension des consignes ? avec la grammaire et l'orthographe ? d'expression écrite ? orale ?

TR6 Elève Conjugaisons – expressions écrites – compréhension des consignes

Orthographe facile…

TR7 Prof. Tes difficultés, raconte-moi si elles viennent principalement : des professeurs ? (peu clairs, qui n'aident pas à rendre la matière « vivante » ?) de l'ambiance de la classe ? (le groupe est bruyant, peu motivé) ? de ce que tu penses « valoir » en français avec les notes déjà obtenues les années précédentes ? du manque d'attrait des supports ? de l'intérêt des objets d'apprentissage ?

TR8 Elève Mes problèmes viennent de l'ambiance de la classe (bavardages, choses qui me gênent…). Les supports importants car l'envie est liée au sujet.

Je ne sais pas encore ce que je ferai plus tard mais je sais que l'apprentissage du français est nécessaire pour avoir un projet dans l'avenir.

TR9 Prof. Explique-moi ton opinion concernant la langue française par rapport au créole …Parles-tu le créole à la maison ? avec tes camarades ? Te considères-tu davantage « expert » en créole ou en français ? est-ce que le créole t'aiderait à te motiver durant le cours de français ?

TR10 Elève A la maison on parle principalement en français, rarement en créole. Je parle créole avec mes amis. Je maîtrise aussi bien les deux langues à l'oral, mais plus le français à l'écrit. L'option créole au collège m'intéresse car c'est la langue de la Guadeloupe et je veux savoir l'écrire.

Ca m'aiderait que l'on m'explique ce que je ne comprends pas en cours de français en créole.

TR11 Prof. A la maison et dans ton entourage : t'encourage-t-on à lire ? à écrire ? T'aide-t-on à faire tes devoirs en français ? Achète-t-on beaucoup de livres ? de revues ? de journaux ? Combien de livres (BD, romans etc…) as-tu lu depuis ton entrée en 4° ?

TR12 Elève A la maison, ma mère m'aide à faire mes devoirs en français quand je ne comprends pas. Mais on ne parle presque jamais des cours.

J'ai des romans que l'on m'a donnés et j'aime lire les histoires fantastiques.

TR13 Prof. Pour finir cet entretien, cernes-tu maintenant davantage ce qui serait susceptible d'améliorer ta motivation à apprendre le français au collège ?

TR14 Elève J'ai besoin qu'on m'explique davantage mais pour comprendre j'ai d'abord besoin qu'il y ait moins de bavardages. Besoin de cours de soutien en petit comité.

Annexe 11 : Compte-rendu Freddy

TR1 Prof. Peux-tu me citer 5 mots qui t'évoquent les cours de français ?

TR2 Elève Poèmes-synonymes-dictées-orthographe

TR3 Prof. Sur une échelle fictive de 1 à 5, où estimes-tu ta motivation en cours de français à ce stade de l'année? (1 = extrêmement peu motivé, 5 = absolument motivé !)

TR4 Elève 3/5

TR5 Prof. Concernant ton niveau en français (moyen ou plutôt faible), peux-tu m'expliquer s'il s'agit de difficultés : de compréhension des textes étudiés ? de compréhension des consignes ? avec la grammaire et l'orthographe ? d'expression écrite ? orale ?

TR6 Elève Orthographe

TR7 Prof. Tes difficultés, raconte-moi si elles viennent principalement : des professeurs ? (peu clairs, qui n'aident pas à rendre la matière « vivante » ?) de l'ambiance de la classe ? (le groupe est bruyant, peu motivé) ? de ce que tu penses « valoir » en français avec les notes déjà obtenues les années précédentes ? du manque d'attrait des supports ? de l'intérêt des objets d'apprentissage ?

TR8 Elève Mes problèmes viennent de mes lacunes du primaire, de mon inattention, du fait que je ne me relise pas.

J'aime comprendre les règles de grammaire, d'orthographe pour pouvoir les appliquer ensuite. J'aime lire.

TR9 Prof. Explique-moi ton opinion concernant la langue française par rapport au créole …Parles-tu le créole à la maison ? avec tes camarades ? Te considères-tu davantage « expert » en créole ou en français ? est-ce que le créole t'aiderait à te motiver durant le cours de français ?

TR10 Elève A la maison, je n'ai pas le droit de parler le créole. Seulement avec mon père. Je considère le créole comme une langue secondaire que je parle avec mes camarades. Je n'ai pas besoin qu'on me parle en créole pour comprendre le cours de français.

TR11 Prof. A la maison et dans ton entourage : t'encourage-t-on à lire ? à écrire ? T'aide-t-on à faire tes devoirs en français ? Achète-t-on beaucoup de livres ? de revues ? de journaux ? Combien de livres (BD, romans etc…) as-tu lu depuis ton entrée en 4° ?

TR12 Elève Je suis autonome dans mon travail scolaire, pour faire mes devoirs, mais je raconte à mes parents ce qui se passe au collège dans les cours, ce que j'apprends etc…

TR13 Prof. Pour finir cet entretien, cernes-tu maintenant davantage ce qui serait susceptible d'améliorer ta motivation à apprendre le français au collège ?

TR14 . Elève Prendre du temps pour travailler plus sérieusement, je suis d'un naturel distrait et je me laisse distraire par les bavardages en classe, autour de moi.

Annexe 12 : Compte-rendu Jessy

TR1 Prof. Peux-tu me citer 5 mots qui t'évoquent les cours de français ?

TR2 Elève Travail/amusement/bavardages/ sérieux/être positif

TR3 Prof. Sur une échelle fictive de 1 à 5, où estimes-tu ta motivation en cours de français à ce stade de l'année? (1 = extrêmement peu motivé, 5 = absolument motivé !)

TR4 Elève 3/5

TR5 Prof. Concernant ton niveau en français (moyen ou plutôt faible), peux-tu m'expliquer s'il s'agit de difficultés : de compréhension des textes étudiés ? de compréhension des consignes ? avec la grammaire et l'orthographe ? d'expression écrite ? orale ?

TR6 Elève Faiblesses à l'écrit (vocabulaire et conjugaison) et à l'oral (je n'aime pas m'exprimer devant les autres-grande timidité-, surtout devant un prof que je ne connais pas ou peu), le travail en français en général me paraît difficile.

TR7 Prof. Tes difficultés, raconte-moi si elles viennent principalement : des professeurs ? (peu clairs, qui n'aident pas à rendre la matière « vivante » ?) de l'ambiance de la classe ? (le groupe est bruyant, peu motivé) ? de ce que tu penses « valoir » en français avec les notes déjà obtenues les années précédentes ? du manque d'attrait des supports ? de l'intérêt des objets d'apprentissage ?

TR8 Elève Mes difficultés viennent de moi (je suis préoccupée par d'autres choses dans ma tête, problèmes de concentration, d'attention) et de l'extérieur (manque de temps car je fais du sport en compétition après les cours, je garde mon petit frère de 8 ans et j'aide à la maison dans les tâches ménagères).

Les supports sont importants car ils m'aident à comprendre les notions, et c'est mieux quand on aime le texte…

TR9 Prof. Explique-moi ton opinion concernant la langue française par rapport au créole …Parles-tu le créole à la maison ? avec tes camarades ? Te considères-tu davantage « expert » en créole ou en français ? est-ce que le créole t'aiderait à te motiver durant le cours de français ?

TR10 Elève Je parle le créole au collège et à l'extérieur (avec les gens qui ne parlent pas français, aussi un peu avec mes parents et mes amis). Je suis davantage experte en français qu'en créole, mais je pense que cela me serait utile que l'on m'explique en créole ce que je ne comprends pas en français.

TR11 Prof. A la maison et dans ton entourage : t'encourage-t-on à lire ? à écrire ? T'aide-t-on à faire tes devoirs en français ? Achète-t-on beaucoup de livres ? de revues ? de journaux ? Combien de livres (BD, romans etc…) as-tu lu depuis ton entrée en 4° ?

TR12 Elève A la maison, maman travaille et est peu disponible, mais elle m'aide si besoin en français. Papa a arrêté l'école en 3° donc il ne peut pas trop m'aider…

Je n'aime pas lire des romans, j'ai du mal à comprendre l'histoire, à me la représenter ; je préfère les magazines de cuisine ou d'animaux…

J'aurais besoin de cours de soutien, on me l'a proposé (« aide personnalisée ») mais je n'y suis pas allée car je n'ai pas eu envie … mais je compte mettre les bouchées doubles au 3° trimestre pour vraiment travailler car ma moyenne a baissé au 2° trimestre.

TR13 Prof. Pour finir cet entretien, cernes-tu maintenant davantage ce qui serait susceptible d'améliorer ta motivation à apprendre le français au collège ?

TR14 Elève Cet entretien ne m'aura pas permis de mieux cerner ce qui serait susceptible d'améliorer ma motivation dans l'apprentissage du français.

Annexe 13 : Compte-rendu Jiulia

TR1 Prof Quand j'évoque le terme « cours de français », quels sont les cinq mots qui te viennent à l'esprit, en vrac ?

TR2 Elève orthographe, grammaire, Mme Morilleau, absente.

TR3 Prof Sur une échelle de la motivation en français, de 1 à 5, où est-ce que tu te situes ?

TR4 Elève à 3/5.

TR5 Prof. Est-ce que tu estimes avoir des difficultés en français ?

TR6 Elève Non, sauf quand je comprends pas quelque chose …

TR7 Prof. Quand est-ce que tu ne comprends pas quelque chose ?

TR8 Elève Ben quand c'est mal expliqué …

TR9 Prof. Donc c'est de la faute du prof ??

TR10 Elève Oui.

TR11 Prof. uniquement ?

TR12 Elève Oui.

TR13 Prof. De ton côté, tu penses que tu fournis le travail suffisant à la fois en classe, pour écouter, puis à la maison, pour ancrer les notions vues en classe ?

TR14 Elève Quand je ne comprends pas, je demande et le prof m'explique…

TR15 Prof. Donc quand ça a été mal expliqué ou que tu n'avais pas compris, une deuxième explication suffit ?

TR16 Elève mmmh…oui.

TR17 Prof. Donc pas de difficulté en français sinon ? expression écrite, orale, grammaire, orthographe ??

TR18 Elève Si, expression écrite…

TR19 Prof. Ah, et qu'est-ce qui est difficile en expression écrite ?

TR20 Elève J'ai pas d'imagination…

TR21 Prof. Mais si malgré tout tu as trouvé l'idée que tu souhaitais développer, pas de souci pour la mettre en forme ?

TR22 Elève Si, je fais des fautes…

TR23 Prof. Ah, donc des difficultés au niveau de la grammaire et de l'orthographe ? Particulièrement dans les rédactions, quand tu dois écrire « librement » ?

TR24 Elève Oui, c'est ça…

TR25 Prof Est-ce que tu as une idée de l'origine, de la provenance de ces difficultés ?

TR26 Elève Je suis obligée de répondre à cette question ?

TR27 Prof. Cette question est intéressante dans la mesure où ces difficultés n'apparaissent pas du jour au lendemain, elles ont une histoire…

TR28 Elève Oui, mais j'ai pas envie de répondre.

TR29 Prof. D'accord, parce-que ça touche quelque chose de personnel ?

TR30 Elève Non, oui… !!!

TR31 Prof. D'accord, donc tu penses que ça n'a pas d'utilité pour notre entretien ?

TR32 Elève non…

TR33 Prof. Est-ce que tu attaches de l'importance aux supports sur lesquels on travaille ?

TR34 Elève C'est quoi ça ?

TR35 Prof. Les textes, les œuvres …

TR36 Elève Non, on lit un texte et je réponds aux questions, c'est tout…

TR37 Prof. Donc peut importe si on prend un texte plutôt qu'un autre ?

TR38 Elève mais Madame, je réponds aux questions c'est tout…

TR39 Prof. Mais est-ce que si le texte « te parle », s'il te plaît, parce-qu'il parle de musique ou de l'adolescence (…) est-ce que tu auras plus de plaisir à répondre aux questions ? est-ce que tu les traiteras avec plus de sérieux ?

TR40 Elève Oui.

TR41 Prof. Alors les supports ont quand même de l'importance ? Si tu es « allergique » au texte, tu seras moins motivée pour répondre aux questions ?!

TR42 Elève Nan, c'est pas ça…j'aime pas lire en fait…

TR43 Prof. Ah, intéressant, et pourquoi dis-tu cela ?

TR44 Elève Car je suis allergique à la lecture, ça me rend malade, ça me fait mal à la tête…

TR45 Prof. Alors comment fais-tu pour tes études ?

TR46 Elève Ben s'il faut vraiment faire un travail je vais lire, s'ils ont pas demandé et que je suis tranquille je vais surtout pas lire…

TR47 Prof. As-tu déjà consulté pour tes yeux ? un ophtalmologue ?

TR48 Elève Normalement, je viens avec des lunettes, mais à chaque fois, ils les volent…donc maintenant je viens sans lunettes…

TR49 Prof. Alors tu vois mal, et tu as mal à la tête ?

TR50 Elève Je vois un peu bien…

TR51 Prof. C'est dur ça, tu verrais mieux avec des lunettes…

TR52 Elève Sinon je demande à mon voisin ce qui est écrit au tableau …

TR53 Prof. Revenons au sujet de notre entretien…est-ce que tu parles créole avec tes amis ?

TR54 Elève Nan, sauf si on me chauffe, je vais parler créole…

TR55 Prof. Donc c'est plus sur le ton du conflit que tu emploies cette langue ?

TR56 Elève Oui…

TR57 Prof. et à la maison ?

TR58 Elève Non, on ne parle pas créole.

TR59 Prof. A propos de la maison, est-ce que quand tu as des difficultés pour faire le travail demandé, il y a quelqu'un pour te donner « un coup de main »?

TR60 Elève Non.

TR61 Prof. Tu veux dire que tu travailles seule ?

TR62 Elève Sauf si je demande à mes amis… mais ils sont pas là…

TR63 Prof. Tu le fais alors par internet ?

TR64 Elève Non, par What's App…

TR64 Prof. Les réseaux sociaux alors…

TR65 Elève Oui, je fais une photo de l'exercice et ils me répondent par audio.

TR66 Prof. Mais ces amis sont plus âgés ? plus expérimentés ??

TR67 Elève Nan.

TR68 Prof. Et à la maison, est-ce que tu lis ? Depuis le début de l'année par exemple, combien as-tu lu de romans ?

TR69 Elève des livres ?

TR70 Prof. Oui !

TR71 Elève ben ma maman m'a donné un truc à lire sur les proverbes, sinon, j'ai lu un livre de médecine, un truc sur les bébés, et un truc d'arts plastiques…

TR72 Prof. donc tu lis un peu quand même !!

TR73 Elève oui, quand j'aime bien le titre !

TR74 Prof. Qu'est-ce qu'il faudrait changer pour que tu sois plus motivée en classe de français ?

TR75 Elève Mon mauvais comportement, c'est à cause de problèmes dans ma famille…personnels… Dans la classe, j'aime pas Anaël, il se moque de tout …je fais l'hypocrite avec lui, je n'aime pas Luidjy non plus, ni Patrice des fois parce-qu'il est chiant et Johan c'est bof…

TR76 Prof. et à part les gens que tu n'aimes pas ? qu'est-ce qu'on pourrait changer ?

TR77 Elève Travailler en groupe, c'est mieux, les tables en groupe… Et de l'aide à la maison…

Annexe 14 : Compte-rendu Luidjy

TR1 Prof Est-ce que tu peux me citer cinq mots qui te viennent à l'esprit quand je dis « cours de français » ?

TR2 Elève Orthographe, grammaire, heu… pas de fautes.

TR3 Prof Luidgy, sur une échelle de la motivation qui s'étend de 1 à 5, 1 étant le minimum de motivation, 5 étant le maximum, le summum de la motivation, où est-ce que tu te situes ?

TR4 Elève à 2/5.

TR5 Prof. D'accord, on verra si tu as d'autres idées tout à l'heure…Ensuite, est-ce que tu rencontres des difficultés en français ?

TR6 Elève Oui, je rencontre beaucoup de difficultés…

TR7 Prof. Et qu'est-ce qui te semble le plus difficile ?

TR8 Elève L'orthographe.

TR9 Prof. Et la grammaire, la conjugaison … ?

TR10 Elève Ca, ça va quand je fais attention…

TR11 Prof. Est-ce que tu arrives à cerner, est-ce que tu arrives à sentir d'où elles proviennent ces difficultés ?

TR12 Elève Oui, donc c'est quand j'écris des SMS, je sais plus quel est le vraiment entre celui que j'écris et celui qu'il faut mettre…

TR13 Prof. Intéressant, tu penses que c'est le langage SMS qui te « brouille les pistes »…Je vais te donner d'autres pistes, tu vas me dire ce que tu en penses...Est-ce que tes professeurs sont un point d'appui ou au contraire ne t'aident pas du tout ? Est-ce que tes difficultés viennent de tes enseignants ?

TR14 Elève Non

TR15 Prof. Donc si tu les écoutes bien, tu comprends correctement…Est-ce que tu crois que l'ambiance de la classe influence ta performance ? Le fait que le groupe soit bruyant… ?

TR16 Elève Oui, le groupe est bruyant mais pour moi ça ne me dérange pas plus que ça…

TR17 Prof. Pourtant tout à l'heure tu m'as dit avant l'entretien que tu ne pouvais pas travailler en salle d'études car il y avait trop de bruit…

TR18 Elève Je travaille mieux quand on m'explique au fait… que quand je lis un truc…

TR19 Prof. D'accord…et par rapport au niveau sonore, au bruit ??

TR20 Elève Même si y a du bruit, j'arrive à faire la différence entre le bruit et les explications…

TR21 Prof. Tu arrives à « tendre l'oreille », juste sur ce qu'il faut...Et à propos des supports (le manuel, le choix des textes, des œuvres complètes…) est-ce qu'ils ont de l'importance pour toi, est-ce que les textes que je propose te semblent important pour que tu puisses apprendre ?

TR22 Elève Oui, parce-que par exemple, pour la poésie que vous m'avez demandée de faire là, je me suis aidé des poèmes du manuel…

TR23 Prof. Est-ce que tu éprouves de la satisfaction quand tu comprends quelque chose ?

TR24 Elève « Oui, ça ça m'arrive tout le temps, j'aime bien comprendre comment s'écrit un mot…

TR25 Prof Concernant le créole maintenant, est-ce que tu le parles et où est-ce que tu l'emploies ?

TR26 Elève Avec mes amis, surtout, pas trop à la maison…

TR27 Prof. Et tu t'estimes davantage expert en français ou en créole ?

TR28 Elève En créole !

TR29 Prof. Que ce soit à l'écrit ou à l'oral ?

TR30 Elève Oui…

TR31 Prof. Alors, toi qui es très à l'aise en créole, est-ce que cela t'aiderait, par exemple quand tu ne comprends pas un passage dans un texte, que je sois à même de te l'expliquer en créole ?

TR32 Elève Non, c'est pas nécessaire…

TR33 Prof. Donc tu comprendrais aussi bien, si j'arrive à reformuler autrement le passage… ? sans avoir à passer par le créole, qui te parle plus, ne serait-ce qu'en termes d'affect ?

TR34 Elève Oui…mais si je ne comprends pas ce sera pareil en créole ou en français… Cela n'est pas nécessaire car je suis aussi à l'aise en français, je suis au même niveau.

TR35 Prof. Et qu'en est-il à la maison ? As-tu « le droit » de parler créole ?

TR36 Elève Oui…

TR37 Prof. Et est-ce que tu arriverais à me dire quand est-ce que tu parles créole, à quel sujet, et quand est-ce que tu parles français ?

TR38 Elève Par exemple, pour une explication, je vais parler en français parce-que c'est plus facile…alors que pour dire quelque chose, appeler quelqu'un, je le fais en créole …

TR39 Prof. Donc quand c'est plus approfondi, plus complexe, le français est plus adapté, c'est ça ?

TR40 Elève Oui…

TR41Prof. Alors, à la maison on parle français et créole…et est-ce que quand tu as un devoir qui te pose problème en français à faire à la maison, est-ce que tu arrives à obtenir de l'aide à la maison ?

TR42 Elève Oui…que ma mère, parce-que mon père avait aussi des problèmes en français…Je devais faire un poème, c'est maman qui m'a aidé…ni mon père, ni ma sœur, c'était trop dur pour eux en fait…

TR43 Prof. Est-ce que tu as beaucoup de livres à la maison ? Qui peuvent éventuellement te servir dans tes recherches en français ?

TR44 Elève Non, pas du tout….

TR45 Prof. Ce n'est pas un jugement de valeur, c'est juste pour arriver à mieux cerner les élèves, à mieux les comprendre… Tout simplement, est-ce que tu aimes lire ?

TR46 Elève Oui par exemple, je regarde les films en version originale sous-titrée, je trouve qu'on ressent mieux les choses quand on les lit que quand on les entend…

TR47 Prof. Je comprends bien…mais est-ce que tu lis des romans de temps en temps ?

TR48 Elève Non, pas du tout…

TR49 Prof. Mais est-ce que tu as déjà lu un livre fantastique, policier ? en entier ?

TR50 Elève Non, jamais..sauf un petit en primaire…

TR51 Prof. Et à part les romans, est-ce qu'il y a d'autres supports écrits à la maison, des revues, des magazines, des abonnements…des BD ?

TR52 Elève Oui, je lis des BD…mais c'est pas vraiment de la lecture… J'ai lu 2 BD cette année…

TR53 Prof. Si…c'est de l'écrit, même s'il y a beaucoup de dessins, il y a des mots, une manière de dire les choses, une ponctuation…

TR54 Elève oui, j'aime bien…

TR55 Prof. On arrive presque au terme de notre entretien, avant de finir, j'aimerais savoir, si après notre échange, tu arrives à me dire ce qui pourrait t'aider à te motiver en cours de français ? car tu m'as dit que tu étais à 2/5 sur l'échelle de la motivation…

TR56 Elève Rien… car je n'ai pas assez travaillé ni écouté au premier trimestre donc je vais avoir du mal à avoir de bonnes notes. Si on reprend les mêmes sujets qui ont été vus au premier trimestre, ce sera dur…Sinon, vraiment…je crois qu'il faudrait qu'ils arrêtent de clasher comme ça je pourrais mieux me concentrer…

TR57 Prof. et en français en particulier, par rapport au cours en lui-même ?

TR58 Elève en fait je suis motivé, il faut juste que je me mette à travailler… et j'aurais de bonne notes…

Annexe 15 : Compte-rendu Lylyan

TR1 Prof Quand je te dis « cours de français », quels sont les 5 mots qui te viennent à l'esprit ?

TR2 Elève ennui – leçon – verbes – travail – devoirs

TR3 Prof Sur une échelle de la motivation de 1 à 5, où est-ce que tu te situes ?

TR4 Elève O moins 3

TR5 Prof. Ca veut dire quoi ? Encore moins que 0 ?!

TR6 Elève oui, c'est ça…

TR7 Prof. D'accord. Est-ce que tu as des difficultés en français ?

TR8 Elève Je ne suis pas vraiment en difficulté en français. Je comprends un peu, mais pas tout…

TR9 Prof. Alors, où se situent tes difficultés en français ?

TR10 Elève Je me dis que le gars qui a inventé la langue française s'est un peu trop embêté… Eux ils l'ont inventée, nous il nous faut l'apprendre…

TR11 Prof. Et tes difficultés elles se situent plutôt à quel niveau ?

TR12 Elève Grammaire, orthographe, conjugaison...ça, ça va quand t'apprends ta leçon….après y a quoi déjà ?

TR13 Prof. Expression écrite, expression orale …

TR14 Elève Expression orale, ça va...je crois que je m'exprime quand même bien… ; expression écrite, j'aime pas écrire…je déteste…

TR15 Prof. Est-ce que tu sais pourquoi ?

TR16 Elève Depuis que je suis tout petit, la maîtresse m'a dit que je coloriais comme un cochon…

TR17 Prof. Mais sans parler de jolie écriture, est-ce que tu aimes écrire pour dire les choses ?

TR18 Elève Non, j'aime pas trop…quand y a des évaluations j'écris ce qui me passe par la tête…

TR19 Prof. Tu n'aimes pas être dans un sujet donné ?

TR20 Elève Voilà, je n'aime pas quand c'est obligé, après ça devient plus compliqué…

TR21 Prof. Est-ce que tu arrives à analyser d'où viennent tes difficultés en français ?

TR22 Elève Ben, je faisais pas très attention en gros…quand j'étais petit, j'étais bon en maths en histoire –géo (il fallait seulement apprendre ses leçons…) mais j'ai toujours eu un bug en français…

TR23 Prof. Qu'est-ce qui fait que tu as un bug en français ? Tes profs ? Ton groupe classe ? Les textes que l'on étudie ?

TR24 Elève Non pas les profs, parce-que quand je regarde, c'est toujours les profs de français qui faisaient le plus attention à moi…c'est pas le prof qui pose problème, c'est le français…

TR25 Prof Est-ce que tu aimes lire ?

TR26 Elève Ah oui, beaucoup !

TR27 Prof. Alors, tu aimes le français ?!! J'ai l'impression que ta vision du français est très réductrice en fait…

TR28 Elève Je passe mon temps à lire, mais lire c'est pas compliqué….les accords du verbe, les conjugaisons …

TR29 Prof. Oui, tu n'y prêtes pas attention, mais c'est sous tes yeux…construction des phrases, enrichir son vocabulaire…. Est-ce que tu peux me dire combien de livres tu as lu depuis le début de l'année scolaire ?

TR30 Elève attendez, rentrée en quatrième…heu…douze je crois…

TR31 Prof. des romans ?

TR32 Elève Oui…

TR33 Prof. Et on peut t'aider pour faire tes devoirs à la maison ?

TR34 Elève Oui, enfin pas mon père, lui il est plutôt manuel, comme mon petit frère…mais ma mère a une grosse bibliothèque, et la mienne est rempli de fantastique…j'aime bien, je trouve cela marrant… ça me fait sortir de la réalité…

TR35 Prof. Donc ta maman peut t'aider ?

TR36 Elève Oui, mais elle est très occupée…

TR37 Prof. D'accord, et tu parles français ou créole avec ta maman ?

TR38 Elève En fait, je parle créole avec personne, je le comprends mais quand ça sort de ma bouche y a un problème d'accent !

TR39 Prof. Donc avec tes camarades tu ne l'emploies pas non plus ?

TR40 Elève Non, c'est rare.

TR41 Prof. Pour revenir à la notion de plaisir, est-ce que tu attaches de l'importance au choix des textes et de supports que je te propose ? Est-ce que si les textes ne te plaisent pas, cela va t'empêcher de rentrer dans les apprentissages de la langue ?

TR42 Elève Oui, forcément….

TR43 Prof. Qu'est-ce qui pourrait t'aider pour que cette motivation qui est de 0/5 actuellement, peut-être parce-que tu l'associes à une vision très réductrice du cours de français, passe à 3/5 par exemple ? Qu'est-ce qui pourrait être le déclencheur dans l'envie ?

TR44 Elève Je ne sais pas…des trucs moins compliqués… Faut pas abuser, ya trop de choses en français, faut laisser de la place pour le reste aussi… !!! C'est compliqué comme langue !!! Les Anglais, eux ils s'embêtent pas avec ça hein…Y a trop de choses à apprendre, juste pour des mots…

TR45 Prof. Mais si tu revoyais un petit plus calmement les classes grammaticales, que tu prenais un temps calme pour mieux fixer les choses de bases, d'y consacrer du temps, ça pourrait t'aider ?

TR46 Elève Ben oui, forcément !

TR47 Prof. Donc il faudrait un peu de travail personnel… ?! Est-ce que par exemple, le projet que l'on mène avec les Malgaches, de faire des choses avec des jeunes qui soient différents, et en même temps un peu les mêmes, est-ce que d'aller à leur rencontre ça dédramatise un peu ce côte « lourd » de la langue ? Je fais du français, mais je suis dans l'échange, je partage des choses avec d'autres jeunes du bout du monde, ça te stimule un peu ?

TR48 Elève Ben oui ! Quand je compare le français avec le malgache, je me dis que c'est moins compliqué !!! Et puis oui, on a des points communs, on est presque pareils en fait,

on a la même couleur de peau… y en a un qui ressemblait comme deux gouttes d'eau à Gwen…on n'est pas franchement différents, à part peut-être la langue ou leur habitat…

TR49 Prof. Pour finir, est-ce que tu penses que cet entretien aura été utile pour que tu te poses les bonnes questions ?

TR50 Elève Oui !

TR51 Prof. Alors on en reparle dans deux mois ! Merci Lylyan !

Annexe 16 : Compte-rendu Marc

TR1 Prof D'abord, technique du « brainstorming », quand je t'évoque le terme de « cours de français », qu'est-ce qui te vient à l'esprit ?

TR2 Elève Apprentissages, écriture, heu…

TR3 Prof Quoi d'autre ?

TR4 Elève Je sais pas…

TR5 Prof. Bon, on reviendra peut-être dessus après…Autre question : sur une échelle de 1 à 5, où est-ce que tu situes ta motivation en français ?

TR6 Elève heu…3.5/5

TR7 Prof. Est-ce que tu estimes avoir des difficultés dans le cours de français ?

TR8 Elève Non, pas vraiment.

TR9 Prof. Donc, tu as 20/20 de moyenne.

TR10 Elève Non, c'est pas ça…

TR11 Prof. Tu n'as aucune difficulté en français ? Orthographe ?

TR12 Elève Même pas…

TR13 Prof. Grammaire, conjugaison, expressions écrite et orale, compréhension des textes ?

TR14 Elève Quand je ne comprends pas, je demande et le prof m'explique…

TR15 Prof. Donc quand ça a été mal expliqué ou que tu n'avais pas compris, une deuxième explication suffit ?

TR16 Elève mmmh…oui.

TR17 Prof. Donc pas de difficulté en français sinon ? expression écrite, orale, grammaire, orthographe ??

TR18 Elève Non…

TR19 Prof. Alors, pourquoi fais-tu des fautes ?

TR20 Elève Ben parce-que je travaille pas assez à la maison…

TR21 Prof. Donc si tu travaillais plus à la maison, tu serais brillant en français…

TR22 Elève oui.

TR23 Prof. Est-ce que, pour t'aider à t'améliorer, à part travailler davantage à la maison, est-ce que tu penses que l'ambiance de la classe est importante ?

TR24 Elève Oui, y a des éléments perturbateurs…

TR25 Prof Est-ce que tu penses que la relation pédagogique entre enseignant et apprenants est importante ?

TR26 Elève Oui.

TR27 Prof. Et qu'est-ce qui est important ?

TR28 Elève Que chacun se respecte.

TR29 Prof. Très bien. Sinon, est-ce que les supports sont importants pour toi (le manuel, les œuvres sélectionnées…), ce sur quoi on travaille en fait ?

TR30 Elève Oui, il faut qu'ils me plaisent.

TR31 Prof. Et est-ce que tu éprouves de la satisfaction quand tu comprends enfin un mot ? une notion ?

TR32 Elève Oui.

TR33 Prof. Maintenant, quelques questions à propos du créole. Je voudrais d'abord savoir si tu utilises cette langue ?

TR34 Elève Oui.

TR35 Prof. Et est-ce que tu peux m'expliquer où, comment, avec qui ?

TR36 Elève Alors, en cours avec certains professeurs, mais de manière polie ; enfin si on demande l'autorisation. Avec mes amis, à l'école. Partout.

TR37 Prof. A la maison ?

TR38 Elève Oui, mais de manière polie. Faut respecter tout le monde.

TR39 Prof. Tu t'estimes comment en créole ? Expert, comme en français ?

TR40 Elève Enfin, c'est comme ma langue maternelle…

TR41 Prof. Et le français alors ?

TR42 Elève Presque pareil.

TR43 Prof. Tu fais l'option créole ?

TR44 Elève Je faisais, mais j'ai arrêté.

TR45 Prof. Donc est-ce que tu l'écris le créole ?

TR46 Elève Oui.

TR47 Prof. Est-ce que le fait que tu aimes cette langue, qu'elle représente ta culture tes racines, est-ce que lorsqu'un texte te paraît un peu compliqué, une explication de ma part en créole serait une aide efficace ?

TR48 Elève Oui, ça pourrait m'aider.

TR49 Prof. Donc à la maison tu as le droit de t'exprimer en créole, avec respect. Et en français, pour les devoirs, est-ce que tu peux trouver de l'aide pour tes devoirs ?

TR50 Elève Oui, ma mère, ma sœur et même ma famille aux alentours.

TR51 Prof. Donc à la maison on peut t'aider..et est-ce qu'on y trouve des livres chez toi ?

TR52 Elève Oui.

TR53 Prof. Et quels genres de livres lis-tu ?

TR54 Elève BD, romans…moi c'est romans policiers…

TR55 Prof. Depuis ton entrée en quatrième, peux-tu me dire combien tu as lu combien de romans ?

TR56 Elève Peut-être … un.

TR57 Prof. Donc tu lis assez peu…

TR58 Elève Oui, voilà…

TR59 Prof Et à part les romans, tu m'as dit que tu lisais des BD, et sinon, y a-t-il des revues, magazines, journaux ?

TR60 Elève Oui, mais je suis plus sur les jeux vidéos.

TR61 Prof. Et les réseaux sociaux ?

TR62 Elève Oui, on a créé un group d'aide aux devoirs entre amis du collège …

TR63 Prof. C'est bien ! et vous vous donnez les réponses directement ou bien vous vous aidez ?

TR64 Elève Non, on se pose des questions…

TR65 Prof. Donc toi, Marc-Davy, qu'est-ce qu'il te manque pour être à 5/5 sur l'échelle de la motivation en français ?

TR66 Elève Améliorer l'ambiance de la classe principalement.

TR67 Prof. Et qu'est-ce qu'il faut faire pour l'améliorer ?

TR68 Elève Je sais pas, c'est collectif, je sais pas…

TR69 Prof. A ton échelle, qu'est-ce que tu peux faire pour l'améliorer ?

TR70 Elève Je ne sais pas.

TR71 Prof. Changer de place ! Car tu es entouré par des gens qui te font parler… non ?? qu'en penses-tu ?

TR72 Elève Je vais essayer de changer de place.

TR73 Prof. On va essayer. Et l'ambiance de la classe, il fardait qu'elle soit comment ?

TR74 Elève Plus calme. Et plus de respect, moins de clashs.

Annexe 17 : Compte-rendu Shayna

TR1 Prof Alors, Shayna, quand je te dis « cours de français », quels sont les mots qui te viennent à l'esprit, spontanément ?

TR2 Elève Conjugaison, vocabulaire, orthographe, grammaire, les leçons.

TR3 Prof Sur une échelle de la motivation , un peu comme on le fait avec la douleur, sur l'échelle de la douleur, 1 étant le niveau de motivation le plus bas, 5 étant le niveau de motivation le plus élevé, où est-ce que tu te situes, à ce moment-là de l'année ?

TR4 Elève à 1.

TR5 Prof. Alors va essayer de comprendre pourquoi tu te notes aussi bas sur cette échelle. Est-ce que tu rencontres des difficultés en français ? Est-ce que tu arrives à dire où elles se situent ?

TR6 Elève Pas vraiment.

TR7 Prof. Est-ce que ces difficultés se situent plutôt au niveau des apprentissages tels que tu mes les as cités tout à l'heure (orthographe, grammaire etc…)

TR8 Elève Oui.

TR9 Prof. Est-ce que tu as des difficultés pour l'expression orale ? écrite ?

TR10 Elève Plutôt l'expression orale.

TR11 Prof. Est-ce que tu arrives à trouver la cause, l'origine de ces difficultés ?

Est-ce que ça vient de tes profs ? de leur manière de faire cours ? des années auparavant ? du groupe dans lequel tu es ? Des perturbations liées au bruit ? Du manque de motivation aussi des autres ? des supports sur lesquels on travaille ?

TR12 Elève En grammaire par exemple, j'oublie ce que j'ai appris…

TR13 Prof. Alors, à ton avis, pourquoi ça ne « reste » pas ?

TR14 Elève Je sais pas…

TR15 Prof. Est-ce que c'est important pour toi le choix des supports ?

TR16 Elève Non.

TR17 Prof. Donc même si tu n'aimes pas les textes proposés, tu travailleras de la même manière, quel que soit le texte ?

TR18 Elève ben oui …

TR19 Prof. Entendu. J'aimerais en venir à la notion de plaisir, j'évoquais à l'instant le choix des supports proposés, et est-ce que lorsque tu comprends un point de grammaire, un mot, tu éprouves une certaine satisfaction ?

TR20 Elève Oui des fois, ça m'arrive une fois comme ça, voilà…

TR21 Prof. Par rapport au cours de français, j'ai entendu que tu y parlais créole…tu le parles uniquement avec tes camarades ou aussi à la maison ?

TR22 Elève A la maison aussi, mais ça dépend des moments, de la discussion, enfin pas avec mon papa, il veut pas que je le parle…mais avec ma maman, ça la dérange pas vraiment…

TR23 Prof. Est-ce que le fait de faire intervenir du créole dans le cours de français, ça t'aiderait à débloquer des choses ? Si moi, j'étais en mesure de te donner une explication en créole ??

TR24 Elève Oui, ça m'aiderait des fois…

TR25 Prof Tu t'estimes plus experte en français ou en créole ?

TR26 Elève Je préfère le créole.

TR27 Prof. Est-ce que tu le maîtrises mieux le créole ? A l'écrit comme à l'oral ?

TR28 Elève Oui.

TR30 Prof. A la maison, tu m'as dit que tu pratiquais les deux langues…est-ce que tu peux y trouver du soutien en français, à la maison, quand il y a quelque chose d'un peu difficile à faire ?

TR31 Elève Oui, je peux trouver de l'aide. Comme moi je fais pas mes leçons chez moi, je vais près de ma tatie, comme elle est maîtresse remplaçante, elle m'explique et après je fais l'exercice…

TR32 Prof. D'accord. Et à la maison, est-ce que tu à des livres pour chercher des informations… ? Tu vas aussi sur internet j'imagine ?

TR33 Elève Oui, je vais des fois sur internet, mais j'ai des anciens livres d'école et je peux regarder dedans…

TR34 Prof. Et sinon, est-ce que tu as des romans, des livres que tu aimes lire ? Est-ce que tu lis en fait ??!

TR35 Elève Non, je ne lis pas. Je n'ai rien lu depuis le début de l'année…une BD peut être…

TR36 Prof. Et est-ce que tu arrives à m'expliquer pourquoi ?

TR37 Elève Je trouve pas la lecture intéressante. Ca dépend du sujet….

TR38 Prof. Et tu n'as jamais trouvé des livres avec un sujet qui te plaît ?

TR39 Elève Oui y a certains qui me plaisent, mais ça dépend de mon humeur, du temps, du fait que je m'ennuie ou pas et heu…si je suis occupée ou pas, ça dépend…

TR40 Prof. Est-ce que ça t'est déjà arrivé par exemple de lire un livre jusqu'au bout ?

TR41 Elève Oui.

TR42 Prof. Et pourquoi ? Est-ce que tu y étais obligée (par l'école) ou bien tu as eu envie de continuer… ?

TR43 Elève Oui j'ai eu envie de continuer…

TR44 Prof. est-ce que c'était un peu comme un film que tu avais envie de finir ? Tu t'attachais à un personnage ? Tu avais envie de finir pour savoir ce qui allait lui arriver ?

TR45 Elève Oui c'est exactement ça ! Quand ma sœur m'interrompait, j'ai pété un câble…Lorsque j'ai finir de le lire, je l'ai recommencé deux ou trois fois…

TR46 Prof. Pour finir l'entretien est-ce que tu saisis mieux ce qui pourrait t'aider pour progresser ? et pour te donner l'envie ?

TR47 Elève Moi, ce qui me donne envie, c'est regarder une image, ça me donne envie d'écrire la suite…

TR48 Prof. Est-ce que le fait qu'on travaille avec Madagascar, qu'on va être amené à revoir sur Skype…que ces jeunes soient à la fois loin mais aussi proches de vous, est-ce que ça donne du goût en plus dans le cours ?

TR49 Elève Bof, peut être que ça va m'intéresser un peu ce qu'ils racontent… mais enfin, je vois pas l'intérêt…

TR50 Prof. Tu ne vois pas l'intérêt d'échanger avec des gens différents ?

TR51 Elève C'est pas la première fois qu'on fait se genre d'exercice avec une classe en dehors de la Guadeloupe…mais ça me …bof

TR52 Prof. Mais est-ce que ça te plaît d'aller à la rencontre de l'Autre ? de voir vos points communs, vos différences ??

TR53 Elève Ca va pas me motiver, c'est pas une passion…

TR54 Prof. Sans parler de passion, de faire des choses pour eux, d'écrire un texte qu'ils liront par exemple ?

TR55 Elève Oui, peut-être…

Annexe 18 : Questionnaire fermé

QUESTIONNAIRE ÉLÈVES 4° KANOA

Bonjour,

Certains d'entre vous ont déjà eu l'occasion de participer à des entretiens concernant leur motivation au sein du cours de français. En effet, je fais cette année une recherche afin de trouver des éléments de réponses capables d'aider les élèves à mieux se connaître et leur proposer des solutions adaptées.

Aujourd'hui, j'aimerais recueillir les réponses de tous les élèves de la classe autour de questions simples. Merci de ne donner qu'une seule réponse à chaque question en traçant une croix dans la case correspondante à votre opinion.

Bien sûr, vos réponses demeureront strictement confidentielles et leur traitement sera anonyme.

Merci d'avance de votre participation.

Mme Morilleau.

1.La langue française est difficile et il est quasiment impossible de vraiment bien la maîtriser.

□ Pas du tout d'accord
□ Pas d'accord
□ Ni en désaccord, ni d'accord
□ D'accord
□ Tout à fait d'accord

2.Le cours de français sert uniquement à mieux maîtriser cette langue, à l'écrit comme à l'oral.

□ Pas du tout d'accord
□ Pas d'accord
□ Ni en désaccord, ni d'accord
□ D'accord
□ Tout à fait d'accord

3.Le cours de français nous apprend aussi à connaître les textes et les auteurs célèbres, et d'une manière générale, à améliorer notre niveau de culture générale.

□ Pas du tout d'accord

□ Pas d'accord

□ Ni en désaccord, ni d'accord

□ D'accord

□ Tout à fait d'accord

4.Avoir de bonnes notes me donnent davantage envie de travailler en français.

□ Pas du tout d'accord

□ Pas d'accord

□ Ni en désaccord, ni d'accord

□ D'accord

□ Tout à fait d'accord

5.Ecouter en classe sans bavarder et poser des questions à mon enseignante me serait utile pour améliorer mes résultats en français.

□ Pas du tout d'accord

□ Pas d'accord

□ Ni en désaccord, ni d'accord

□ D'accord

□ Tout à fait d'accord

6.Le bruit en classe et les problèmes relationnels (entre élèves ou avec le professeur) m'empêchent de suivre correctement le cours.

□ Pas du tout d'accord

□ Pas d'accord

□ Ni en désaccord, ni d'accord

□ D'accord

□ Tout à fait d'accord

7.Si je n'apprécie pas les textes et les œuvres que mon enseignant propose en classe de français, j'ai moins envie de travailler.

□ Pas du tout d'accord

□ Pas d'accord
□ Ni en désaccord, ni d'accord
□ D'accord
□ Tout à fait d'accord

8.A la maison, prendre le temps de revenir sur ce qui a été vu en classe et m'entraîner à faire quelques exercices devrait me permettre de mieux suivre en classe ensuite.
□ Pas du tout d'accord
□ Pas d'accord
□ Ni en désaccord, ni d'accord
□ D'accord
□ Tout à fait d'accord

9.En m'organisant mieux et en passant moins de temps devant les écrans (ordinateur, télévision et téléphone portable), je devrais pouvoir me libérer du temps pour étudier les cours de français et faire les devoirs nécessaires.
□ Pas du tout d'accord
□ Pas d'accord
□ Ni en désaccord, ni d'accord
□ D'accord
□ Tout à fait d'accord

10.Si mon enseignante m'expliquait en créole ce que je ne comprends pas pendant le cours de français, cela m'aiderait.
□ Pas du tout d'accord
□ Pas d'accord
□ Ni en désaccord, ni d'accord
□ D'accord
□ Tout à fait d'accord

11.J'ai besoin de cours de soutien en français et/ou de travailler mes lacunes en petits comités.
□ Pas du tout d'accord
□ Pas d'accord

□ Ni en désaccord, ni d'accord

□ D'accord

□ Tout à fait d'accord

12.Je pense que si je lisais davantage, je pourrais être plus à l'aise en français.

□ Pas du tout d'accord

□ Pas d'accord

□ Ni en désaccord, ni d'accord

□ D'accord

□ Tout à fait d'accord

13.Le fait de travailler et d'échanger de temps en temps avec les collégiens malgaches me permet de travailler dans le cours de français d'une manière plus intéressante que d'habitude.

□ Pas du tout d'accord

□ Pas d'accord

□ Ni en désaccord, ni d'accord

□ D'accord

□ Tout à fait d'accord

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : « 2 classes, 2 projets » Courriel et Lettre Mme la Principale p. 103-105

Annexe 2 : Correspondances élèves : extraits p. 106-110

Annexe 3 : Calendrier *Gwada-Mada* p. 111-117

Annexe 4 : *Slams* : extraits p. 118-119

Annexe 5 : Vidéo mimes – Droit au loisir p. 120

Annexe 6 : Autorisation parentale photos et films élèves p. 121

Annexe 7 : Questionnaire pré-enquête motivation p. 122

Annexe 8 : Guide entretien semi-directif p. 123-124

Annexe 9 : Compte-rendu Anaël p. 125-126

Annexe 10 : Compte-rendu Emerik p. 127-128

Annexe 11 : Compte-rendu Freddy p. 129-130

Annexe 12 : Compte-rendu Jessy p. 131-132

Annexe 13 : Compte-rendu Jiulia p. 133-136

Annexe 14 : Compte-rendu Luidjy p. 137-140

Annexe 15 : Compte-rendu Lylyan p. 141-144

Annexe 16 : Compte-rendu Marc p. 145-148

Annexe 17 : Compte-rendu Shayna p. 149-152

Annexe 18 : Questionnaire fermé p. 153-156

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Modèle C.L.A.S.S.E. proposé par R. Chouinard (2006) p. 25

Tableau 2 : Présentation de la classe de 4° Kanoa p. 43-45

Tableau 3 : Synthèse de l'historique de la démarche p. 47

Tableau 4 : Critères choisis pour l'analyse des questionnaires de la pré-enquête p. 48-49

Tableau 5 : Récapitulatif des modalités de collecte des entretiens p. 52

Tableau 6 : Objectifs du guide d'entretien p. 63-64

Tableau 7 : Analyse des interactions et de la qualité des échanges lors des entretiens p. 65

Tableau 8 : Récapitulatif des remue-méninges p. 66

Tableau 9 : Récapitulatif du niveau de motivation estimé p. 67

Tableau 10 : Récapitulatif des principales difficultés rencontrées en français p. 68-70

Tableau 11 : Récapitulatif concernant les origines et les causes des difficultés rencontrées en français p. 71-74

Tableau 12 :Récapitulatif concernant le rapport français / créole p. 75-77

Tableau 13 : Récapitulatif concernant l'utilité de l'entretien p. 79-81

Tableau 14 : Présentation des scores sur l'échelle d'attitudes (Likert) p. 87-88

TABLE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Qu'est-ce qui vous plaît au collège ? p. 59

Graphique 2 : Qu'est-ce qui vous déplaît au collège ? p. 60

Graphique 3 : Que souhaiteriez-vous voir évoluer dans votre groupe « classe » ? p. 63

Graphique 4 : Qu'est-ce que vous attendez du cours de français ? p. 61

Graphique 5 : Qu'est-ce qui vous semble difficile dans le cours de français ? p. 61

Graphique 6 : Personnellement, que pourriez-vous changer pour obtenir de meilleurs résultats en français ? p. 62

Graphique 7 : Comment imaginez-vous le cours parfait ? et le collège idéal ? p. 62

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : La hiérarchie des besoins selon la pyramide de Maslow (Maslow, 1943) p. 12

Figure 2 : Adaptation du modèle de Pekrun, Goetz, Titz & Perry (2002) p. 14

Figure 3 : Apprendre : une déstabilisation cognitive et affective est une source de plaisir qui place l'élève en référence interne. (Favre, 2014 : 47) p. 16

Figure 4 : Modèle *expectancy value* d'Eccles et Wigfield (2002) (Bourgeois et Galand, 2006 : 87) p. 19

Figure 5: Iceberg Theory adapted from Brake (Brake, 1995 : 36-37) p. 32

Figure 6 : Représentations sociales : approche simplifiée p. 54

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements ..... p. 2

Liste des Abréviations ..... p. 3

Sommaire ..... p. 4

Introduction ..... p. 5-8

PARTIE I : CADRE THÉORIQUE

I - La motivation ..... p. 9

1 - La motivation, un concept pluriel ..... p. 9

2 - L'émergence du concept de motivation d'hier à aujourd'hui ..... p. 11

3 - Motivation(s) et processus d'apprentissage ..... p. 13

4 - Dynamique individuelle ..... p. 16

5 - Contexte d'apprentissage ..... p. 19

II - Pourquoi le choix de l'interculturel ..... P. 27

1 - Culture, cultures ..... p. 27

2 - Qu'entend-on par interculturel ? ..... p. 28

3 - Naissance de l'interculturel ..... p. 29

4 - Didactique et communication interculturelles ..... p. 31

III - Pédagogie de projet et mise en œuvre dans le cours de francais ..... p. 35

1 - Qu'est-ce qu'un projet ? ..... p .35

2 - La pédagogie de projet ..... p .36

3 - Le projet interculturel dans le cours de francais : de l'origine aux finalités ..... p. 37

4 - Problématique, objectifs et hypothèses ..... p. 40

PARTIE II : MÉTHODOLOGIE

I - Démarche de recherche & Posture ..... p. 41

1 - Recherche exploratoire ..... p. 41

2- Double statut ..... p. 42

II - Composition du groupe expérimental et historique de la démarche ..... p. 43

1 - La population de la recherche p.43

2 - Historique de la démarche ..... p. 45

III - Description des outils utilisés ..... p. 48

1 - La pré-enquête ..... p. 48

2- Le guide d'entretien ..... p. 49

3- L'entretien semi-directif ..... p. 50

4- Les représentations sociales et l'analyse de contenu ..... p. 53

5- Questionnaire fermé ..... p. 55

PARTIE III : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

I - Pré-Enquête ..... p. 59

II - Les entretiens semi-directifs ..... p. 63

1 - Les thèmes du guide d'entretien ..... p. 63

2- Implication et développement des locuteurs dans leurs discours respectifs ..... p. 64

3- Positionnement des élèves autour des thèmes proposés ..... p. 65

4- Remarques autour des entretiens ..... p. 82

III - Les questionnaires ..... p. 83

1- Présentation des résultats ..... p. 83

2- Analyse des résultats ..... p. 87

3- Remarques autour des questionnaires ..... p. 91

Conclusion ..... p. 93-96

Bibliographie ..... p. 97-102

ANNEXES ..... P. 103-156

TABLE DES ANNEXES ..... P. 157

TABLE DES TABLEAUX ..... P .158

TABLE DES GRAPHIQUES ..... P. 159

TABLE DES FIGURES ..... P. 160

TABLE DES MATIERES ..... P. 161-163

RESUME ..... P. 164

ABSTRACT ..... P. 165

RÉSUMÉ

L'objet de ce mémoire de recherche exploratoire à finalité interventionniste est de favoriser la motivation des élèves d'une classe de 4ème dans l'apprentissage du français par la mise en œuvre d'un projet interculturel. Nous avons choisi de retenir certaines théories de la motivation pertinentes à la fois au niveau cognitif et psycho-social. Une pédagogie de projet *active* est ensuite développée autour d'un échange interculturel avec des collégiens malgaches. Les apprentissages attendus peuvent être réalisés de manière détournée, les élèves sont davantage impliqués et ils reçoivent un retour susceptible de valoriser la représentation d'eux-mêmes. On se demande si le choix de l'objet et du support d'apprentissage impacte l'appropriation des savoir-(faire) disciplinaires.

Trois hypothèses de recherche sont proposées :

- l'authenticité du projet comme vecteur d'investissement ;
- le renforcement de l'estime de soi par la prise en charge des pairs à Madagascar ;
- la réalisation des apprentissages par le décentrement de soi.

Mots-clés : apprentissage culturel, autonomisation, dynamique motivationnelle, enrichissement réciproque, ouverture.

ABSTRACT

The purpose of this exploratory dissertation for research degree which sets out an interventionist function consists in furthering the motivation of the pupils of a " Classe de Quatrième " in which French will be taught through the implementation of an intercultural scheme .

We have fixed our choice on holding back some motivation theories relevant to both cognitive and psycho-social fields. Then we have envisaged to develop a project of active teaching skills through a cross-cultural exchange with Madagascan schoolboys.

The expected apprenticeship may be achieved in an indirect way. Thus the pupils will be more deeply involved and in return will receive a much more worthwhile representation of themselves Therefore we may wonder whether the choice of the object and of the teaching aid has an impact on the suitability and appropriateness of the expertise - and the know-how - of the discipline .

Three working research hypotheses are suggested :

- The authenticity of the project as a conveyor of investment .

- The strengthening of self-esteem thanks to the taking care of the Madagascan equals.

- The fulfilment of the various learnings as the schoolboys will no longer be focused on themselves.

Key-words : Cultural training , autonomous behaviour, motivation dynamics , mutual enrichment, open-mindedness.