HAL
open science

Élèves en difficulté : comment les remotiver afin de les inclure ?

Marie Schmuck

To cite this version:

Marie Schmuck. Élèves en difficulté : comment les remotiver afin de les inclure ?. Education. 2015. dumas-01262330

HAL Id: dumas-01262330

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01262330v1

Submitted on 26 Jan 2016

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.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Université Joseph Fourier Grenoble
upmf Grenoble Université Pierre-Mendès-France Sciences sociales & humaines
Université Stendhal Grenoble
Université Savoie Chambéry Annecy

Année universitaire 2014-2015

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Professeur du Second degré

Elèves en difficulté : comment les remotiver afin de les inclure ?

Présenté par : Marie Schmuck

Mémoire encadré par : Anne-Marie Andrieux

Sommaire

INTRODUCTION…….. **3**

1. LE CONTEXTE…….. **4**
1.1 L'établissement et son environnement…….. **4**
1.2 Le projet d'établissement……... **5**
1.3 Présentation de la classe cible…… **6**
1.4 Analyse de la classe cible……..... **7**

2. ETAT DE L'ART…… **8**

2.1 La motivation qu'est-ce que c'est ? …….. **8**
2.1.1 Définition : qu'est-ce que la motivation ? de quoi est-elle composée ?..... **8**
2.1.2 Etre stimulé, prendre plaisir…….. **9**
2.1.3 Le besoin de parvenir à un résultat……... **11**
2.2 L'école, un environnement très particulier…….. **13**
2.2.1 Définir l'environnement……... **13**
2.2.2 L'école comme lieu de comparaison : Le fossé entre les bons et mauvais élèves comme facteur modificateur de la construction de l'identité…… **15**
2.2.3 Rôle de l'enseignant, dimension affective du langage……. **17**
2.3 Redéfinir la réussite : des réussites plutôt qu'une réussite……. **19**
2.3.1 Quelle pédagogie suivre face à tant d'élèves différents ? …… **19**
2.3.2 Développement social avant le développement cognitif…….. **21**

3. EXPERIMENTATIONS ET CONCLUSIONS……... **22**

3.1 Créer un climat propice à l'apprentissage…….. **22**
3.1.1 Mettre en confiance et favoriser l'échange……... **22**
3.1.2 Laisser de la place aux élèves, une certaine liberté…….. **25**
3.1.3 Dédramatiser l'erreur…… **26**
3.2 Définir un apprentissage qui fait sens à tous les élèves……... **28**
3.2.1 Des objectifs précis et clairs……. **28**
3.2.2 Une variété de tâches et de supports……. **30**
3.2.3 Valoriser les gouts et les productions personnelles des élèves……. **32**
3.3 Une dimension affective essentielle au progrès et à la réussite……... **34**
3.3.1 Du temps consacré pendant les cours à ceux en difficulté……... **34**
3.3.2 Un feedback qui porte davantage sur les progrès que sur les acquis…… **35**
3.3.3 Dialoguer avant sanctionner, offrir la possibilité de s'améliorer, faire confiance.. …… **37**

4. CONCLUSION……... **38**
5. BIBLIOGRAPHIE……. **39**
6. ANNEXE……... **41**
7. RESUMES…….. **42**

Introduction

Deux des compétences essentielles aux professeurs sont de connaître les élèves et les processus d'apprentissage et de prendre en compte la diversité des élèves. C'est-à-dire qu'un enseignant doit apprendre à gérer l'hétérogénéité de ses classes, doit apprendre à harmoniser les différents besoins des élèves et doit prendre en compte ldes dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement.

Dès le début de mon stage, ce qui m'a frappé c'est bien cette diversité d'élèves et ce fossé que l'on retrouve entre les bons élèves ou du moins ceux qui ont compris leur place et leur rôle au sein d'une classe et ceux qui sont en difficulté, voire en échec et qui semblent refuser, dès le premier jour, d'apprendre. Il m'a semblé rapidement que mon objectif allait donc être de transmettre des savoirs liés à l'anglais mais surtout de parvenir à construire un groupe classe, c'est-à-dire de créer un groupe uni dans lequel chacun se sentirait à sa place.

Il est de notre rôle, nous enseignant, que de motiver tous les élèves à apprendre pour les guider vers la formation qui leur conviendra. L'idée a donc été de réfléchir et de mettre en place des moyens afin que les élèves en difficulté cessent de se percevoir comme incapables de réussir et puissent changer d'attitude face à l'apprentissage.

La question est donc bien de savoir comment former un groupe classe cohérent qui inclurait tout le monde, peu importe son niveau et ses capacités ?

Nous verrons donc tout d'abord le contexte dans lequel se déroule mon stage et en particulier la classe sur laquelle j'ai mené mon étude, puis en second lieu, nous verrons quelles théories existent autour de ses grandes notions telles qu'apprentissage, échec et motivation et comment elles peuvent éclairer ma pratique ; enfin, la dernière partie présentera mes expérimentations dans cette classe, les conclusions que j'ai pu en tirer et les remédiations possibles.

1. Le Contexte

1.1 L'établissement et son environnement

Le collège où j'effectue mon stage est un collège qui se situe dans une ville moyenne en région grenobloise et il jouit d'un cadre calme et d'une atmosphère agréable. Les élèves proviennent de la ville elle-même mais aussi des communes des alentours et dans l'ensemble ils sont issus de familles se situant dans des catégories socio-professionnelles favorisées.

À la rentrée, 2014, le collège a accueilli 819 élèves, répartis en 30 classes : 9 classes de sixième, 8 classes de cinquième, 7 classes de quatrième et 6 classes de troisième. Chaque année, l'effectif du collège augmente ce qui a pour conséquence de rendre le public de plus en plus hétérogène. Depuis 2013, le dispositif ULIS existe au sein du collège, et cette année, 11 élèves profitent de cette aide.

Plusieurs options existent dès l'entrée en sixième : la section CHAM (Classe Horaires Aménagés Musique) à laquelle les élèves accèdent à la suite d'un entretien et deux sections bilangues : une qui combine l'anglais et l'italien et l'autre, l'anglais et l'allemand, à cela s'ajoute la possibilité de faire du latin dès la cinquième. Il y a également une section « espagnol européen » que les élèves peuvent commencer dès la quatrième, qui propose deux heures supplémentaires d'espagnol dans la semaine.

Les élèves des sections bilangues sont divisés et répartis dans deux classes à chaque fois, afin de ne pas concentrer les élèves ayant la même option dans la même classe et donc de rendre les classes plus homogènes.

Le nombre d'options relatives aux langues (option bilangue, option européenne, etc) reflète la volonté du collège de proposer des dispositifs qui aideront les élèves à s'ouvrir au monde, ou du moins à l'altérité. Cette volonté a aussi des conséquences matérielles et humaines puisque l'équipe pédagogique du collège est composée de plus de 60 enseignants donc 13 enseignants de langues : 7 en anglais, 3 en espagnol, 2 en italien et 1 en allemand. Les enseignants de langues sont donc nombreux au sein du collège et occupent par conséquent une grande place : un couloir entier leur est réservé avec une différence pour les salles d'allemand, d'anglais ou d'espagnol.

L'établissement a été rénové en 2011. Dans ce nouveau bâtiment, on peut noter que toutes les salles sont équipées d'ordinateurs, d'enceintes et de vidéoprojecteur. Certaines salles disposent aussi de tableau interactif ou de vidéoprojecteur interactif. L'accent a donc été mis sur les nouvelles technologies qui facilitent l'apprentissage des élèves.

De plus, la direction du collège tente véritablement de mettre l'accent sur l'accompagnement des élèves et sur l'orientation, ce qui se traduit par de nombreux rendez-vous des élèves avec la Conseillère d'Orientation et Psychologue mais aussi par une aide à la recherche au sein du CDI. Le CDI a d'ailleurs profité de la rénovation ce qui permet aujourd'hui aux élèves de jouir d'un accès facile à la fois à la littérature mais aussi aux informations concernant l'orientation.

Enfin, la direction du collège et les enseignants insistent sur l'importance de montrer aux élèves que le collège ne se résume pas à un apprentissage de quelques matières en classe. En effet les nombreuses sorties ou événements (tel que le Cross du collège par exemple) démontrent l'envie et l'ambition de la communauté éducative de créer un environnement où les élèves pourront s'épanouir et grandir autrement que par l'apprentissage en classe. Les élèves ont, dans cet établissement, un accès favorisé à la culture grâce à diverses sorties culturelles (au théâtre, au cinéma ou bien encore à l'opéra) et voyages pédagogiques (en Hautes-Alpes pour une classe de 6ème, en Irlande pour la section CHAM, etc).

1.2 Le projet d'établissement

Le contrat d'objectifs de l'établissement a été établi pour la période 2014-2018. Il regroupe 3 objectifs: favoriser l'épanouissement de l'élève en éveillant sa curiosité, bien vivre ensemble en développant des compétences sociales et civiques, et enfin, rendre chaque élève acteur de ses apprentissages et de sa réussite. Il fait aussi état des points forts du collège : les parcours individuels sont bien valorisés grâce à différents dispositifs et l'orientation est correctement travaillée en 4ème et 3ème. Grâce aux indicateurs, la direction a pu se rendre compte que les élèves qui partaient en lycée général et technologique réussissaient bien leur parcours. On peut aussi noter le peu

de violence, résultats des efforts importants de communication du personnel de direction avec l'ensemble du personnel de l'établissement. Enfin, l'intégration des élèves issus du dispositif ULIS a été réussie. Le rapport liste aussi les points faibles de l'établissement à savoir : l'augmentation des effectifs a engendré une augmentation d'incivilité, certains élèves se désinvestissent entièrement ce qui mène au constat que le projet de vie scolaire doit lui aussi être reformulé. Une grande hétérogénéité des niveaux dans toutes les classes (à tout niveau) est aussi constatée. On ajoutera enfin que le taux de réussite au DNB (Diplôme National du Brevet) n'augmente pas et reste en dessous de la moyenne du département et de l'académie, ce qui s'est expliqué en 2014 par des résultats très en dessous des moyennes du département à l'épreuve d'histoire des arts. Et pour finir, un des soucis principaux reste le besoin de renforcement du lien inter-cycles.

1.3 Présentation de la classe cible

Pour l'année 2014-2015, trois classes m'ont été confiées : une classe de 6ème et deux classes de 5ème, à noter que les deux classes de 5ème ont des profils très différents. Pour ce qui concerne ce mémoire, je me suis concentrée sur la classe de 5ème7 car dès le début d'année c'est avec cette classe que j'ai eu le plus de difficultés de gestion de classe et de concentration de la part des élèves. Cette classe est composée de 25 élèves (à qui s'ajoutent théoriquement 2 élèves rattachés au dispositif ULIS qui ne suivent pas encore de cours avec la classe à ce stade de l'année). Ces 25 élèves se composent de 12 filles et de 13 garçons, donc nous pouvons constater qu'elle est plutôt équilibrée de ce point de vue, et ne contient qu'un seul redoublant.

Trois élèves bénéficient de PPRE (Projet Personnalisé de Réussite Educative) : deux de ceux-ci ont été mis en place afin de minimaliser les conséquences de leur dyslexie et le troisième à été mis en place à cause de difficultés diverses. Une élève bénéficie aussi d'une fiche de suivi depuis le mois de novembre afin de mieux l'accompagner et de parer à sa démotivation et ses écarts de comportements.

La classe a cours d'anglais le lundi de 9h30 à 10h30 puis le jeudi de 11h30 à 12h30 et de 13h30 à 14h30. Cet emploi du temps pose un premier problème car sur

trois heures d'anglais hebdomadaires, deux de ces heures sont regroupées sur une même journée, séparées seulement par la pause repas. Il est alors compliqué pour les élèves de trouver un rythme de travail. De plus, les créneaux horaires du jeudi posent difficulté car les élèves manquent clairement de concentration à 11h30, ce qui est dû au fait qu'ils sont fatigués et qu'ils ont faim, puis à 13h30 nous pouvons noter une baisse d'énergie. Il est donc difficile pour des raisons matérielles de construire une progression avec cette classe et de maintenir un rythme de travail. A ces problèmes d'emploi du temps s'ajoute un problème de salles : en effet, les trois heures de cours ont lieu dans trois salles de classe différentes : une salle d'espagnol, une salle d'anglais et une salle d'italien. Pour des questions de logistique, il est compliqué pour les élèves et pour l'enseignant de créer ensemble un espace de travail et de se l'approprier. La dimension rituelle du cours est affectée, il est impossible pour les élèves d'afficher leurs travaux et ils s'attardent sur les affiches dans les autres langues, ce qui ne les aide pas à se concentrer. Le lieu ne permet donc pas d'aider à les faire rentrer dans l'esprit d'un cours d'anglais.

Lors d'heures de vie de classe, les élèves ont pu conclure qu'ils trouvaient qu'il régnait une bonne ambiance dans la classe malgré des bavardages parfois gênants. Les élèves ont noté que certains d'entre eux étaient isolés par rapport au groupe classe et que certains élèves dérangeaient le cours par de nombreuses interventions non contrôlées et non justifiées. Ces deux faits ont pour conséquence d'être néfastes pour la cohésion de classe.

En ce qui me concerne, les principaux problèmes qui sont visibles dans cette classe sont à la fois leurs nombreux bavardages mais aussi leur manque de concentration. Néanmoins il faut noter qu'il règne une bonne cohésion entre les élèves dans l'ensemble, ce qui peut se traduire par un certain dynamisme.

1.4 Analyse de la classe cible

Au fil des jours, j'ai pu constater rapidement que la moitié de la classe correspond à de très bons élèves ayant beaucoup de facilités. De ce fait, les quelques élèves en grande difficulté voire en décrochage scolaire contrastent d'autant plus avec

le reste de la classe. Au fur et à mesure, il s'est révélé que ces quelques élèves non seulement avaient des difficultés mais qu'ils avaient aussi intégré l'idée qu'ils n'avaient pas le niveau requis et qu'ils étaient mauvais. Il va donc de soi que l'objectif pour l'année est bien entendu qu'ils progressent mais aussi qu'ils reprennent confiance en eux. Sur les cinq élèves en grande difficulté dans cette classe, on peut tout de même noter que deux d'entre eux tentent assez fréquemment de participer mais se découragent très vite s'ils font des erreurs et préfèrent se conforter dans l'idée qu'ils n'ont pas les capacités plutôt que de maintenir leurs efforts. Tous les élèves en difficulté dans cette classe, de par le contraste qui existe face au noyau de bons élèves, semblent préférer se dire qu'ils n'ont pas le niveau et qu'ils sont moins bons que les autres plutôt que de se servir de l'aide que peuvent apporter les autres élèves.

Cela m'amène donc à me demander comment remotiver des élèves qui se représentent à travers leurs difficultés ? Comment se servir du bon niveau de la classe afin de remédier à leurs difficultés ? Et enfin comment valoriser un élève en difficulté afin de le remotiver et de lui donner confiance en ses capacités propres à progresser au sein du système scolaire ? Comment remotiver le groupe classe entier afin d'aider chacun dans son parcours scolaire ?

2. Etat de l'art

2.1 La motivation : qu'est ce que c'est ?

2.1.1 Définition : Qu'est ce que la motivation ? De quoi est-elle composée ?

La question de la motivation est une question épineuse ; on peut d'ailleurs voir que la littérature scientifique rend compte de centaines de modèles et définitions différents. C'est un sujet qui est au cœur des réflexions depuis la fin du XIXème siècle, mais sur lequel personne ne semble tomber entièrement d'accord tant de facteurs entrant en jeu. En parcourant de nombreux ouvrages et réflexions, on pourrait choisir de définir la motivation comme un processus d'ensemble. En ce sens, on pourrait retenir la définition de R. Viau, (1994) : « 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 » p7. Ch1. En parlant d'état dynamique, on comprend que la motivation n'est jamais fixe, qu'elle est en constante évolution. F. Raby, (2009) définit même la motivation comme « un état extrêmement labile », c'est-à-dire fragile. Il faut donc comprendre que la motivation est à la fois liée à l'élève lui-même ainsi qu'à son environnement. Concentrons nous d'abord sur la posture de l'élève à l'école. En effet nous réfléchissons ici sur le pouvoir de la motivation dans un contexte académique : le premier objet d'étude demeure donc bien l'élève. JL Gurtner et al., (2006) expliquent que « la motivation est multidimensionnelle et [qu']elle entretient des liens étroits avec d'autres domaines de la vie affective et cognitive des individus comme leurs émotions, leurs croyances personnelles, […] la construction de leur identité mais aussi avec leur trajectoire et leur vécu scolaires. » Il faut comprendre ici qu'un élève est avant tout un individu et qu'il n'est semblable à aucun autre dans son identité et dans son histoire et de ce fait, les raisons de sa motivation, ses limites et ses besoins seront différents de ceux d'un autre.

En 1993, Gardner et MacIntyre définissaient la motivation scolaire par trois composants « the desire to achieve a goal, an effort extended in this direction, and satisfaction with the task ». L'apprenant et la tâche sont donc au cœur de la réflexion sur la motivation : à savoir quels rapports entretiennent-ils ? Que sont-ils l'un pour l'autre ? Dans quel environnement doit-on les mettre en relation ?

2.1.2 Etre stimulé, prendre plaisir.

S'il est un fait facilement admis, c'est bien que l'élève a besoin d'être stimulé au sein d'un cours. En effet, si l'on attend quelque chose de l'élève, il faut alors le rendre actif et lui donner envie de faire, autrement nous ferions face à un auditoire et non pas à un groupe classe. L'élève ne réalisera la tâche que s'il se sent stimulé, c'est-à-dire seulement s'il a la perception qu'il y a un intérêt dans la réalisation de la tâche, et cela vaut à la fois pour les élèves en réussite comme ceux en difficulté. Il est

donc question d'enjeu pour l'élève : sans enjeu, l'apprentissage n'a pas de sens. Il faut que l'enjeu soit clair pour l'élève, car s'il demeure trop abstrait, l'élève ne pourra s'impliquer dans son travail. En classe, il faut donc que la tâche fasse sens pour l'apprenant et qu'elle créée, chez lui, un besoin. Nous comprenons alors qu'il faut parler non pas de motivation à apprendre, mais de la motivation de l'élève dans le contexte scolaire et plus précisément ici dans le contexte de la classe de langue. Comme le rappelle R. Viau, (1994) « une personne n'est pas en elle-même motivée à tout faire, en tout temps et en tout lieu, mais […] elle est plutôt motivée par une matière et par les activités d'enseignement et d'apprentissage qui s'y rattachent. » Tout est propre au contexte d'apprentissage, celui-ci modifie l'apprentissage.

Or l'apprentissage d'une langue permet plus facilement que d'autres matières enseignées à l'école d'éveiller la curiosité des élèves. De par son versant culturel, la langue étrangère (L2) semble être une matière scolaire plus proche de la sphère des élèves. Aujourd'hui, et encore plus avec la langue anglaise, les langues étrangères habitent la sphère des élèves, c'est-à-dire qu'elles font partie de leur vie quotidienne. Ils sont en constant contact avec elles. F. Raby, (2008) explique que les élèves se représentent l'anglais comme un apprentissage plus facile que les autres langues car ils sont en contact avec elle et ils savent à quel point elle est devenue essentielle, non pas pour le monde du travail qui leur semble éloigné, mais pour la vie de tous les jours au travers de la culture (musique, films etc) et du tourisme. La chercheuse conclut en expliquant que les valeurs esthétiques et culturelles qu'attachent les élèves aux langues sont « des éléments [qui] constituent autant de facteurs qui peuvent créer des dispositions d'attraction ou de répulsion à l'égard de la L2 ». C'est donc à l'enseignant de s'appuyer sur les goûts et les envies des élèves au regard de cette L2 afin de pouvoir les motiver ou les maintenir motivés pour l'apprentissage de celle-ci. Comme le soulignent J.P. Lantolf et P. B. Genung, (2000), la motivation instrumentale (c'est-à-dire celle qui découle du versant culturel de la langue par exemple) est utile car c'est au travers de celle-ci que l'élève sent qu'il peut se servir de la langue. Et cette motivation instrumentale est d'autant plus importante qu'elle

permet de développer la motivation intégrée, c'est-à-dire la motivation à apprendre en général.

Si l'on parle d'attrait pour une matière, il faut en venir à la notion de plaisir qui est essentiel dans tout apprentissage. ». Le plaisir doit être le fondement de l'apprentissage pour qu'il soit réussi. Pour E. Daviet, (2014), le plaisir d'apprendre relève d'un travail participatif (c'est-à-dire que l'élève s'investit dans ce travail) et collaboratif (avec enseignant, élèves). J. André, (2005) rappelle que « le plaisir est le moteur de tout apprentissage, et en même temps, son principal élément » p3. Il soutient aussi le fait que « pour donner vie, stimuler, dynamiser, il faut toucher et impliquer le cœur et le corps, l'affectivité et la corporéité », p3. Donc, pour motiver un élève, il faut l'impliquer dans son entièreté afin de pouvoir associer plaisir et apprentissage

On se rend compte qu'il est plus facile pour les élèves de se faire plaisir à travers l'apprentissage de la langue quand ils prennent conscience de ce que cet apprentissage contient: ils portent de l'intérêt aux domaines culturels qui s'y rattachent (musique, cinéma), l'enseignant peut donc et même doit bâtir son cours sur ces intérêts afin de les motiver à apprendre. En effet, le plaisir se fonde sur les intérêts culturels que portent les élèves à cette langue. J. André, (2005) explique même qu' « en matière d'éducation, le plaisir constitue un socle indispensable sur lequel il faut faire reposer l'effort qui sera toujours alimenté par cette base. »

2.1.3 Le besoin de parvenir à un résultat

Si l'élève a besoin d'être stimulé pour se mettre au travail, il a aussi besoin de savoir dans quoi il s'engage. Selon l'approche communicative actionnelle, les élèves doivent travailler des compétences afin de réaliser des tâches. Selon le CECRL, est définie comme « tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ».

F. Raby, (2008) cite les recherches de Eccles et Wigfield (1995) autour de la valence attribuée à la tâche. Ces deux chercheurs ont montré qu'il existe quatre

grandes composantes : la valeur du succès c'est-à-dire l'importance personnelle à réaliser cette tâche, la valeur intrinsèque c'est-à-dire la plaisir à réaliser la tâche, la valeur extrinsèque c'est-à-dire l'utilité de la tâche et enfin le coût qui est associé à la tâche.

D'après cela, nous pouvons décliner le besoin de parvenir à un résultat en deux parties : le besoin de connaître l'objectif, et les moyens d'y parvenir. La transparence des objectifs est essentielle pour l'apprenant, car cela permet à la fois d'être guidé (il sait où il doit aller) et d'être rassuré. J-L Gurtner et al., (2006) expliquent que « des buts d'apprentissages bien établis s'avèrent être […] un prédicteur important de la volonté d'apprendre des élèves. » B. Galand, (2006) rappelle lui aussi que « des objectifs précis et à brève échéance aident mieux les élèves à guider leurs apprentissages que des objectifs généraux et éloignés dans le temps ».

Néanmoins il faut noter que ce besoin de parvenir à l'objectif n'est pas synonyme de tâche facile à réaliser. La facilité ne stimule pas. Pour que la tâche fasse sens, il faut qu'elle exige de l'élève de recourir à des compétences précises. D'autant plus que, comme le précisent Monteil J.M. et Huguet P. (2006) dans leur ouvrage, « la difficulté de la tâche peut également s'avérer interférente avec l'affirmation de soi comme une personne unique : comment marquer sa supériorité sur les partenaires de travail lorsque la tâche est à la portée de tous ? » ch10, p105. Nous reviendrons sur l'idée d'affirmation de soi, mais nous pouvons déjà noter ici le fait que si la tâche ne pose pas de problème, elle n'apprend rien à l'élève. B. Galand, (2006) montre lui que les élèves qui ont confiance en leurs capacités « choisissent de préférence des activités présentant pour eux un défi et leur donnant l'occasion de développer leurs habiletés (plutôt que de s'engager dans des tâches faciles qu'ils sont assurés de réussir) ». Il rappelle aussi que tous « les élèves ont tendance à se désintéresser des activités dans lesquelles ils se sentent peu efficaces […]. Cette manière de faire leur permet de conserver une bonne estime d'eux-mêmes ». C'est donc là, la difficulté de l'enseignant que d'arriver à proposer des tâches qui soient à la fois stimulantes, qui posent problème et qui soient réalisables par les élèves. Il faut réussir à trouver un équilibre. J. André, (2005), met lui aussi l'accent sur l'importance de la précision des

objectifs. Il souligne, page 202, le fait que la tâche doit être « stimulante » et comme nous l'avons vu, « implicante ». Le résultat est important pour l'élève car c'est grâce à lui qu'il se positionne, d'autant plus que notre société insiste sur l'importance de l'efficacité et de la production. Néanmoins, il faut aussi faire comprendre à l'élève que l'important n'est pas tant le résultat concret créé via la réalisation de la tâche que le fait d'y parvenir : soit l'acquisition et la maitrise de compétences.

2.2 L'école : un environnement très particulier

2.2.1 Définir l'environnement.

Si nous parlons d'apprentissage, de réussite et de motivation scolaire, il faut alors bien prendre en compte le contexte dans lequel évolue l'élève. En effet, la littérature scientifique a longtemps pensé que les performances intellectuelles dépendaient seulement des capacités cognitives de l'élève. Or comme le rappellent Monteil J.M. et Huguet P. (2006), « La conséquence la plus visible de cette conviction en est le manque d'attention portée à la nature et à la qualité du rapport qu'entretient par exemple un élève avec les conditions de la réalisation de sa performance. » ch2, p12. Le contexte est l'élément clé si l'on veut comprendre la réussite ou l'échec à l'école. Or à l'école, l'élève fait partie d'un environnement complexe qui se divise en différents niveaux. L'école comme institution, la salle de classe soit le lieu physique dans lequel se trouve l'enseignant, le groupe classe, soit l'élève au milieu de ses pairs, et l'individu lui-même avec son passé.

Il faut en effet se souvenir que l'environnement est toujours accompagné de la lecture qui en est faite, c'est-à-dire de la perception qu'a l'élève de cet environnement. Viau utilise les termes de dynamique motivationnelle car cet environnement et cette perception sont en mouvement constant. Comme le concluent Monteil J.M. et Huguet P., (2006) suite à leurs expériences, « le contexte de réalisation d'une tâche est aussi un contexte cognitif de soi conjuguant le passé et le présent avec les charges émotionnelles qui leur sont attachées. » ch11, p126. La tâche est donnée dans un contexte particulier, qui est perçu différemment en fonction du passé de l'élève (ses expériences de réussite ou échec), de son présent (son état

d'esprit) et de la manière dont il perçoit la tâche (rapport à la matière, motivation personnelle, etc).

Concentrons-nous tout d'abord sur l'école comme institution : c'est un lieu qui est toujours rempli de croyances et de préjugés, construits par l'élève lui-même ou bien transmis par son entourage. Ces croyances ont pu être construites de manière inconsciente à partir du discours et de l'attitude de l'entourage ou bien de par les expériences antérieures à l'école. En effet, l'école est attachée à de nombreuses représentations faites par l'élève suite à son passé scolaire. Les échecs répétés ont en général pour conséquence un regard négatif sur l'école. Il en va de même pour le désengagement des parents face à l'école.

J-L. Gurtner et al., (2006), font le constat que l'environnement familial a des conséquences sur l'environnement scolaire (soit la motivation de l'élève et ses résultats). Dans leur ouvrage, ils rapportent les conclusions d'Eccles et Harrold (1993) qui sont que « le niveau d'implication parentale est en relation directe avec le niveau de réussite des élèves ».

Nous avons aussi vu qu'au sein de l'école toute matière n'est pas perçue de la même manière, cette perception varie en fonction du rapport affectif à la matière, ce qui veut dire que la position de l'apprenant varie en fonction des matières.

Le deuxième niveau correspond au lieu physique de l'apprentissage : la salle de classe, dans laquelle on retrouve l'enseignant. La relation à l'espace est essentielle dans l'apprentissage, et encore plus dans l'apprentissage d'une langue puisque nous parlons de communication. Les activités menées en classe et l'attitude (la posture) de l'enseignant modifient l'attitude des élèves : les conséquences sur leur motivation et leur envie d'apprendre sont nombreuses. Au sein de ce lieu, l'enseignant a donc affaire à un groupe classe avec qui il doit créer une relation. J. Arnold (2006) rappelle que l'enseignant doit pouvoir « créer un climat psychologique positif pour un apprentissage de qualité ». C'est-à-dire qu'il doit pouvoir créer un lieu où les élèves se sentent à l'aise et rassurés, dans lequel ils se sentent en sécurité.

Le dernier niveau correspond au groupe classe, soit à l'élève entouré de ses camarades. Le collège correspond, nous l'avons vu, à la période où l'adolescent se

cherche et tente de construire son identité. J. Arnold, (2006) rappelle qu'à l'adolescence « le concept de soi est très vulnérable » et que si les enseignants veulent protéger les adolescents, ils doivent faire attention aux échanges qui ont lieu entre les élèves. Elle conseille aux enseignants de « veiller à ce que l'atmosphère de la salle de classe facilite les relations positives entre élèves ». Or, aujourd'hui, il est admis que des relations positives entre élèves sont synonymes de coopération et non plus de compétition. En effet nous savons que de la compétition résulte une comparaison ; ce qui nous amène à nous concentrer sur la notion de comparaison sociale.

2.2.2 L'école comme lieu de comparaison : Le fossé entre les bons et mauvais élèves comme facteur modificateur de la construction de l'identité

Il faut prendre en compte le fait que l'apprentissage dans le secondaire correspond au moment où l'adolescent remet son identité en question de manière constante, tente de la construire selon un modèle qu'il aime, etc. Or l'école étant un lieu d'échanges, où les adolescents sont concentrés, ils se retrouvent à se comparer automatiquement. Cela va de la comparaison physique (apparence, vêtements, corpulence), à la comparaison de biens matériels jusqu'à la comparaison des capacités cognitives. La classe plus que tout est un lieu de comparaison. J.M. Monteil et P. Huguet, (2006), expliquent que «lieu privilégié d'acquisition et d'expression de connaissances, la classe présente toutes les caractéristiques d'un espace de comparaison. En effet, l'incertitude des élèves à l'égard des critères de réussite liés aux apprentissages scolaires, le fait que les performances et efforts accomplis par chacun sont le plus souvent suivis d'évaluations positives ou négatives de la part de l'enseignant en la présence d'autres élèves conduisent presque inévitablement à de la comparaison sociale. »

En effet en ce qui concerne les notes, nous savons que celles-ci sont vues comme des nombres qui classent les élèves du moins bon au meilleur, c'est-à-dire sur une échelle de valeur. F. Raby cite les travaux de Covington sur la théorie de l'estime de soi (1992) pour rappeler que « dans nos sociétés les individus acquièrent plus ou

moins de valeur sociale à l'aune de leurs accomplissements ou réalisations ». Les élèves par conséquent voient souvent leur manque de compétence comme un manque de valeur. F. Raby rappelle aussi « qu'à l'école ; les élèves vont chercher à s'intégrer, à se faire accepter et à s'accepter eux-mêmes, à travers l'accomplissement des tâches […] ». On comprend donc qu'une comparaison négative entraîne l'incapacité à s'intégrer.

Le problème de cette comparaison sociale (souvent silencieuse) est qu'elle entraîne les élèves vers le bas. Comme l'expliquent Gurtner et al., (2006), un élève, lorsqu'il fournit des efforts, prend toujours le risque énorme de se tromper. « Un élève peu sûr de ses capacités augmenterait le risque de révéler son incompétence, si, malgré tous ses efforts, le résultat final demeurait négatif. Comme le montrait déjà Covington, un élève en difficulté choisira souvent de ne pas prendre de risque afin de sauver son image. » Monteil J.M. et Huguet P. (2006) expliquent que de manière général, une comparaison défavorable conduit à la création d'un état émotionnel négatif, ce qui veut dire que l'élève ne sera plus disposé à apprendre et encore moins à réussir. Ces deux auteurs présentent les résultats d'une expérience menée auprès d'élèves et concluent que le passé de l'élève entre en compte dans sa relation avec l'apprentissage et la manière dont est délivrée l'information compte aussi :

> Dans la situation où la comparaison était absente, les résultats montraient que les sujets obtenaient […] des performances conformes à leur statut scolaire habituel […].
>
> Dans la situation où la comparaison était présente, les résultats se révélaient en revanche très différents : la supériorité des bons élèves était maintenue seulement en condition de visibilité. En condition d'anonymat, bons et mauvais élèves produisaient en effet des performances équivalentes. Les performances des bons élèves étaient supérieures en condition de visibilité à ce qu'elles étaient en condition d'anonymat. Celles des mauvais élèves étaient au

contraire supérieures en condition d'anonymat à ce qu'elles étaient en condition de visibilité.

(Monteil, JM. et Huguet, P. Chapitre 5, p32-33.)

Ce que montre cette expérience c'est que les élèves intègrent leur passé d'élève (bon ou mauvais, élève qui réussit ou élève qui échoue). De ce fait, la manière (anonyme ou visible) dont sera délivrée l'information, c'est-à-dire la note, influe sur la réussite même de ces élèves. Le bon élève a besoin de cette comparaison visible, alors qu'inconsciemment elle oppresse le mauvais élève.

De même ils montrent que lorsqu'un élève considéré comme mauvais réussit, la manière dont est délivrée l'information peut être contre-productive. C'est l'expérience de Monteil qui montre que « comme si, habitués à l'échec scolaire depuis toujours, ils éprouvaient des difficultés à assumer publiquement (en situation de visibilité) une évaluation positive (attribution de succès) qui, en situation d'anonymat, se révélait avoir un impact bénéfique ». Puisque l'adolescence est la période de construction de l'image, cette image doit rester cohérente.

B. Galand, (2006) note, que « la manière de communiquer les résultats a une incidence sur les implications qu'en tirent les élèves concernant leurs capacités à apprendre ». L'idée qu'un feedback positif a directement des conséquences positives sur la motivation de l'élève est à nuancer. D'autant plus que la manière dont est fait le feedback joue elle aussi un rôle : plus le feedback concerne les compétences de l'élève, plus il sera productif.

2.2.3 Rôle de l'enseignant, dimension affective du langage.

Souvenons-nous bien que l'apprentissage d'une langue est fait, non pas dans un but d'érudition mais bien pour apprendre à communiquer. De ce fait, puisque pour communiquer l'individu est au centre, il faut prendre conscience de l'importance de la dimension affective dans cet apprentissage et de la dimension du risque que prennent les élèves lors de cet apprentissage. Lorsque l'on parle d'apprentissage d'une langue, il faut avoir en tête que l'apprentissage du contenu en termes de

lexique, grammaire, etc. n'est pas aussi important que ce qu'il se passe entre les élèves de la classe et à l'intérieur d'eux. L'apprentissage d'une langue est particulier parce que comme l'explique J. Arnold, c'est à la fois quelque chose qui s'opère dans l'élève (sa motivation, son estime de soi, son anxiété etc.) et entre les différents élèves de la classe, à savoir les processus interculturels, les interactions entre eux et avec l'enseignant etc. La dimension sociale d'une langue nous oblige à réfléchir sur l'affectivité dans l'apprentissage. Le CECRL reconnaît l'importance de celle-ci en disant que l'activité de communication des apprenants est affectée « aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre ». J. Arnold conclue même qu'au travers de leurs expériences les enseignants peuvent eux aussi dire que « plus [ils] laiss[ent] de place aux facteurs affectifs dans [leur] activité professionnelle plus [ils] constat[ent] l'efficacité des apprentissages. » En effet tout est affectif lorsque l'on parle de communication. La prise de risque en langue est d'autant plus grande que l'élève met sa personne en avant lors de l'apprentissage : c'est lui qui parle, qui fera des erreurs, qui parlera de ses expériences etc. J. Arnold note le problème que peut engendrer le début de cet apprentissage : « une nouvelle langue est une langue « étrangère » et l'apprenant peut, en conséquence, se sentir lui-même « étrange » quand il la parle ». En effet, au début de l'apprentissage, la communication n'est que limitée, le vocabulaire n'est pas étendu, la syntaxe n'est pas maîtrisée, la prononciation demeure floue. Dans un contexte où les adolescents cherchent constamment à se faire accepter par leurs pairs, on comprend à quel point le risque est grand : montrer seulement une version limitée de soi n'est pas chose facile.

Nous en venons alors à réfléchir sur la posture que doit adopter l'enseignant, face à l'individu élève et face au groupe classe. Nous avons vu qu'il était admis que le professeur devait contribuer à créer une atmosphère propice au travail, c'est-à-dire une atmosphère dans laquelle tout le monde se sent à l'aise. L'enseignant doit aussi adopter une posture particulière face à l'élève : il doit le rassurer. C'est l'attitude du professeur qui peut contribuer à réduire l'anxiété de l'élève comme le rappelle J. Arnold, (2006). L'enseignant envoie des messages verbaux et non verbaux aux élèves et ceux-ci doivent lui permettre d'être à l'aise. J. Arnold rappelle l'importance du

respect avec lequel l'élève doit être traité, car cela protègera « son moi ». Cela veut donc bien dire qu'il faut connaître ses élèves. Elle insiste sur le fait qu'il ne faille « pas forcer l'apprenant à prendre la parole avant qu'il ne s'y croit capable ». Il faut comprendre ici que l'important pour enseigner une langue à un élève, c'est de le mettre en confiance. Il n'existe pas de communication sans confiance et aucun élève ne peut être motivé à apprendre s'il est constamment anxieux. Il faut donc le rassurer et enseigner l'acceptation de l'erreur. Or comme le rappelle de nombreux auteurs tel que J. André, il faut protéger l'identité de l'élève, car ce besoin d'estime, c'est bien ce qui le motive.

Un autre point que l'on retrouve souvent est l'importance du travail en groupe. Si l'enseignant a pu instaurer un climat de bienveillance entre élèves, le travail en groupe peut se dérouler sans comparaison constante. De ce fait, et c'est ce que Monteil, J.M. et Huguet, P. mettent en lumière, le travail en groupe, puisqu'il « masque la performance individuelle, […] représente une situation attractive d'apprentissage pour les élèves en difficulté momentanée ou plus durable » ch11, p121. En classe de langue plus qu'ailleurs, l'élève a besoin de ses pairs pour apprendre, et cela peut se faire seulement si la coopération est possible dans le contexte qui a été créé dans la salle de classe.

Nous pouvons ici conclure que, comme dans toutes les autres matières, la bienveillance est essentielle si nous voulons que les élèves soient capables de s'exprimer, de prendre des risques et de maintenir leur motivation en ce qui concerne l'apprentissage.

2.3 Redéfinir la réussite : des réussites plutôt qu'une réussite

2.3.1 Quelle pédagogie suivre face à tant d'élèves différents ?

Le premier élément qui nous vient à l'esprit est bien de créer les conditions de réussite pour les élèves. En effet tout élève a besoin, pour être motivé à apprendre, de réussir. Parce que si la motivation est source de réussite, elle résulte elle-même de la réussite. Bien que lorsqu'il n'est pas total, l'échec peut être source d'apprentissage, il

est, lorsqu'il est répété, contre-productif. Il faut bien évidemment proposer des objectifs qui soient réalisables.

Néanmoins, au vu de nos réflexions sur l'élève en tant qu'individu, nous devons noter que pour que l'élève puisse réussir, il faut tout d'abord créer l'idée de la réussite chez celui-ci. Comme le rappelle B. Galand, (2006) dans son article « Les recherches montrent clairement que la réussite d'un élève ne dépend pas seulement de ses compétences « objectives », mais également de sa confiance en ses capacités d'apprentissage ». C'est-à-dire que la réussite ne dépend pas seulement des capacités cognitives de l'élève mais surtout de son rapport à l'apprentissage. L'enseignant doit donc arriver à jouer avec la perception que l'élève a de lui-même et de ses capacités à l'école. Comme le souligne B. Galand, (2006), « la confiance en soi ne provient pas seulement des résultats scolaires d'un élève, mais aussi et surtout de la manière dont il perçoit réussites et échecs et des implications qu'il en tire concernant ses capacités d'apprentissage. » p1. Cela veut bien dire que l'enseignant doit arriver à modifier la perception que l'élève a de lui-même lorsque celle-ci est négative afin de le remotiver. B. Galand ajoute qu'il faudrait amener « les élèves à se focaliser sur les progrès accomplis et sur les moyens qu'ils peuvent acquérir en vue de mieux maîtriser les tâches à réaliser, plutôt que sur l'évaluation de leur place par rapport aux autres. » Le rôle de l'enseignant serait donc de recentrer l'élève sur sa personne et sa trajectoire afin d'éviter toute comparaison négative et qu'il puisse évaluer ses progrès de manière objective. De ce fait, le groupe classe serait utile pour créer une dynamique d'apprentissage dans la classe, mais en ce qui concerne les évaluations et résultats, il faudrait enseigner à l'élève à se concentrer sur lui-même en tant qu'individu à part entière et non pas comme individu dans une classe, face aux autres.

Enfin, lorsque l'on constate à quel point les élèves sont différents, de par leur passé, leur personnalité, leur perception d'eux-mêmes, leurs capacités cognitives, nous comprenons l'importance de la variété des activités. Non seulement, comme nous l'avons vu, cela permettra de les stimuler de manière plus soutenue sur la durée car la monotonie sera évitée, mais surtout cela pourra permettre à l'enseignant de proposer des activités qui correspondent à chacun à un certain moment. JM. Monteil

et P. Huguet, (2006) expliquent que la variété des tâches permet aux élèves de faire la preuve de leurs compétences dans plusieurs domaines plutôt qu'un seul. Cela permettra aussi aux élèves de réussir dans au moins un domaine. C'est aussi ce que soutient R. Viau, (1999) : « avec les élèves faibles, l'enseignant devrait diviser les activités qu'il propose en classe en sous-activités. Ces élèves pourront ainsi réussir plusieurs activités au lieu d'en rater entièrement une ». L'idée est donc bien de rendre possible la réussite à différentes échelles en fonction des élèves.

On rejoint donc l'idée d'une pédagogie différenciée : tous les élèves ont des besoins différents, leur niveau de motivation et leurs capacités ne sont pas les mêmes, il faut donc trouver des moyens pour les faire tous réussir au sein de la classe.

2.3.2 Développement social avant le développement cognitif.

Bien entendu, il est admis que certains élèves ne possèdent pas les capacités cognitives requises par le collège, et que quand bien même nous les auroins aidés à croire en eux et en leur réussite, certains ne pourront parvenir à la même réussite que les autres. C'est pourquoi nous pouvons conclure que l'important est donc de développer l'autonomie et la confiance en soi des élèves avant de développer leurs connaissances en langue. Peut-être que l'essentiel serait donc de les préparer à la vie en société. Le CECRL met bien l'accent sur l'importance de l'apprentissage de l'autonomie des élèves, c'est-à-dire la transférabilité des savoirs. Rendre l'élève autonome, c'est aussi lui donner sa marge de liberté. J. P. Lantolf et P. B. Genung, (2000) rapportent les travaux de Ehrman et Dornyei, (1998) qui soutiennent que « des contextes qui favorisent l'autonomie par rapport au contrôle (que ce soit par l'enseignant, par le plan d'études, par le texte, etc.) se sont avérés favoriser également un investissement soutenu de l'apprenant, tandis que les contextes qui privilégient le contrôle conduisent uniquement à un investissement ponctuel », p258. Rendre l'élève autonome c'est lui permettre de s'investir lui en tant qu'individu, au profit de l'effacement de l'enseignant, ce qui permet de stimuler sa motivation.

L'autonomie permettrait aussi de faire prendre conscience aux élèves que l'on ne réussit pas tous de la même manière. De plus, nous savons que lorsque la pression

de la réussite académique retombe, les élèves en difficulté semblent s'épanouir plus facilement. Pour permettre aux élèves d'être motivés à apprendre et pour les rendre le plus autonome possible au cours de leur scolarité, il faudrait donc leur donner la possibilité comme le soutient R. Viau, (1999), de se rendre compte qu'ils sont responsables de leurs apprentissages et qu'ils doivent assumer cette responsabilité. Ceci peut se faire quand, par exemple, l'enseignant laisse « chaque élève définir lui-même ses objectifs d'apprentissages. » ch3, p176. Les élèves pourront alors se rendre compte que tous, peu importe le niveau dans la matière, peuvent établir des objectifs qui leur correspondent et y parvenir.

3. Expérimentations et conclusions

Notre problématique s'articule donc bien autour de la question de la motivation mais plus précisément il s'agit de comprendre comment remotiver des élèves en difficulté afin de les inclure entièrement au sein de la classe. Il faut donc se demander comment l'on peut créer un cours dans lequel ces élèves peuvent évoluer avec les autres élèves et donc comment l'on met en place une atmosphère propice à la réussite de tous.

Le problème réside bien dans la notion de réussite car ces élèves en grande difficulté se perçoivent comme incapables de réussir alors qu'ils ne sont pas incompétents. Il s'agit donc de leur redonner confiance à travers l'apprentissage de l'anglais. Comme nous l'avons vu à travers la deuxième partie, nous devons nous concentrer sur le climat de la classe et l'analyser, puis sur les objectifs travaillés dans l'année et la manière dont ils sont présentés puis la dimension affective qui entre en jeu entre l'élève et la matière, entre l'élève et l'enseignant.

3.1 Créer un climat propice à l'apprentissage

3.1.1 Donner confiance et favoriser l'échange

Nous avons vu qu'afin de remotiver les élèves et donc de prendre confiance dans leur apprentissage, il fallait d'abord créer une atmosphère agréable en classe. En

effet, si l'élève n'est pas en confiance au sein de la classe (soit le lieu même de l'apprentissage), il refusera d'apprendre.

De ce fait, avec cette classe de 5ème qui est composée de quelques élèves en grandes difficultés, voire en décrochage scolaire, il a fallu pour le premier trimestre, se concentrer principalement sur l'amélioration du climat de la classe et la prise de confiance de tous dans cet environnement, afin que tous puissent prendre la parole et réaliser des tâches. La gestion de classe a été le point essentiel du début de l'année : certains élèves ont du réapprendre à contrôler leur prise de parole, il a fallu réfléchir en groupe à l'importance du respect de l'autre et de la parole de l'autre et enfin les élèves ont du apprendre à se connaître et à s'accepter. Pour cela, beaucoup de travaux de groupes ont été réalisés (questionnaires sur les goûts de l'autre, résumé d'un échange oral en groupe etc) au cours de cette période et à chaque fois avec des groupes différents, de sorte que, bien que réticents au départ, les élèves se sont habitués à devoir travailler avec d'autres camarades que ceux qu'ils auraient eux-mêmes choisis. Ces travaux en groupe m'ont aussi permis d'apprendre à connaître les élèves, ce qui est essentiel lorsque l'on veut créer une atmosphère de confiance.

Si cela a bien marché pour les deux premiers mois, au fur et à mesure les tensions dans la classe se sont accentuées. En effet cette classe est composée de quelques élèves avec un fort caractère qui n'hésitent pas à se mettre en avant. Dans toutes les matières le même problème se retrouve : certains élèves dérangent les autres, se moquent de leur camarade lors des intercours et discrètement pendant les cours et par conséquent une partie des élèves a tendance à se replier sur elle-même. On observe que bien souvent les élèves les plus bruyants sont ceux qui sont le plus en difficulté. Il n'y a pas de cohésion dans cette classe et peu de solidarité entre élèves. Ceci m'a amené (suite à des discussions avec d'autres enseignants) à changer de stratégie : il était préférable de faire des groupes selon les affinités des élèves afin que ceux-ci soient en confiance au sein du groupe et puissent réaliser les tâches correctement. De plus, j'ai noté qu'en plaçant les élèves les plus difficiles (et les plus en difficulté) avec les personnes qu'ils apprécient, ces élèves faisaient part d'une

certaine fierté à réaliser la tâche correctement et de ce fait, étaient plus respectueux du travail des autres lors de la phase de mise en commun.

J'ai donc compris que pour créer ce climat favorable à l'apprentissage, il était essentiel de regrouper certaines personnes entre-elles afin de favoriser l'entraide. Il ressort d'ailleurs, suis à un questionnaire distribué aux élèves concernant leur rapport à la langue et leur ressenti dans la salle de classe, que 76% des élèves préfèrent travailler en groupe.

Il a aussi fallu apprendre à séparer certains éléments, non seulement pour cause de problème de discipline quotidien (tels que les bavardages) mais aussi afin d'éviter la compétition entre élèves. En effet nous avons vu que la compétition était néfaste à l'apprentissage : que si elle motivait dans un premier temps, elle n'était pas aussi positive que l'on pense sur le long terme. La majorité des élèves dit d'ailleurs préférer un climat d'entraide à un climat de compétition (60% face à 28%, certains élèves n'ayant pas répondu).

Dans l'ensemble, malgré des tensions persistantes entre certains élèves, le climat dans la classe est positif : 60% des élèves disent d'ailleurs se sentir en confiance, 22% disent l'être un peu contre 16% qui ont répondu négativement.

Il faut aussi soulever un point essentiel lorsque l'on parle d'ambiance de classe positive : lorsque le refus de collaborer de l'élève est total, nous n'avons que très peu de pouvoir pour changer cela. En effet, il est arrivé (et toujours le jeudi matin à 11h30) que certains élèves, d'habitude souriants et bavards, entrent en classe le visage fermé et refusent de s'asseoir à leur place ou bien refusent de sortir leurs affaires. Dans ces cas-là, nous nous heurtons au problème essentiel lié à la motivation : celle-ci est inhérente à l'élève et si lui-même a décidé entièrement que ce jour-là, il refuserait de travailler, nous pouvons difficilement lui faire changer d'avis. J'ai d'ailleurs noté qu'il valait mieux laisser l'élève tranquille ce jour-là plutôt que de le forcer à travailler, c'est-à-dire qu'il vaut mieux lui laisser un espace de liberté (il décidera de lui-même de faire ou ne pas faire) plutôt que de l'obliger.

3.1.2 Laisser de la place aux élèves

Il est en effet essentiel de laisser de la place aux élèves. Ce besoin d'espace est important car c'est de cette manière que les élèves peuvent s'approprier le lieu de leur apprentissage (dans notre cas, la salle de classe) et le contenu de l'apprentissage (soit la langue anglaise).

Ceci peut passer par la mise en place de rituels. En effet le rituel me permet de m'effacer afin que les élèves soient d'autant plus présents. Le rituel permet à tous les élèves de prendre la parole de manière confiante, peu importe le niveau. J'ai mis en place ce rituel à différents niveaux : très rapidement d'abord lors de l'entrée en classe où chaque élève doit me saluer en anglais, puis saluer à nouveau la classe avant de s'asseoir. Ensuite, nous avons mis en place un rituel lors de la phase de récapitulation du ou des cours précédents : par exemple, si je mets les images du nouveau vocabulaire au tableau, tous les élèves sont désormais capables de se demander entre eux « what's the word for the image n°1 ? » puis de répondre en demandant à quelqu'un d'autre de répéter grâce à la question « can you repeat please ? ». De cette sorte, même les élèves qui n'ont pas appris leur vocabulaire peuvent écouter et participer facilement à la phase de récapitulation grâce à la répétition. Les élèves ont aussi appris à répéter les structures travaillées lors des cours précédents pendant cette phase de récapitulation en s'inter-désignant grâce à la phrase « can you repeat the sentence, please ? » J'ai aussi pu mettre en place un rituel pour la date, lors duquel un élève demande la date à quelqu'un et désigne un autre qui doit écrire au tableau. Lors de ces phases, en général, la majorité des élèves sont volontaires pour participer car l'exercice a été tellement répété qu'ils ont confiance en leur réponse.

J'aurais dû ritualiser mon cours davantage afin de m'effacer encore plus et surtout de mettre les élèves en confiance de manière plus marquée, surtout que la mise en place des rituels a pris du temps. Les élèves auraient pu se désigner entre eux pour faire l'appel par exemple.

Laisser de la liberté aux élèves afin de les mettre en confiance et donc de les remotiver à apprendre et à s'investir en classe, passe aussi par le fait de les

responsabiliser. En effet, j'ai remarqué que ces élèves en difficulté sont bien souvent des élèves qui ont perdu confiance en eux à tout niveau et donc le fait de les responsabiliser en leurs demandant, par exemple, de distribuer les photocopies, de ramasser les devoirs maisons, d'allumer les lumières etc, cela leur permet de réaliser des tâches simples correctement et donc d'avoir un rôle positif dans la classe.

De manière générale, l'inter-désignation est essentielle pour laisser une part de liberté aux élèves et donc de leur faire prendre conscience de l'importance qu'ils ont en classe : sans eux tous, il n'y aurait pas de cours.

Nous avons vu que le travail en groupe était favorable à la création d'un climat de classe positif puisqu'il permettait l'entraide et donc rassurait les élèves, et cela est aussi essentiel lorsque l'on veut rendre les élèves autonomes. Dans un travail en groupe, chaque élève apporte quelque chose à sa manière, peu importe son niveau. Lorsque je fais travailler mes élèves à 3-4, je leur demande, si cela est utile en fonction du travail, d'attribuer un rôle à chacun en plus de la tâche à réaliser : un élève doit écrire ce qui est réalisé, un ou deux autres se chargeront de récapituler à l'oral etc. De cette manière, tous les élèves sont responsabilisés, peu importe leur niveau. Ils existent tous, de manière aussi importante, dans la classe.

Ces actions ont les mêmes limites que nous avons mentionnées précédemment, à savoir que quand l'élève refuse de collaborer, cela ne peut fonctionner. Néanmoins, j'ai pu observer qu'à force de mettre en place de telles méthodes, les élèves les plus réfractaires du début de l'année ont tendance à accepter plus facilement de travailler.

3.1.3 Dédramatiser l'erreur

Un des problèmes majeurs auquel l'on se heurte avec des élèves en difficulté est le fait qu'ils aient intégré l'idée qu'ils étaient mauvais et se sentent incapables de prendre la parole ou de réaliser une tâche car ils vont faire une ou des erreurs. On retrouve d'ailleurs cette peur de l'erreur même avec des élèves ayant un bon niveau. Ceci ce traduit par une prise de parole accompagnée bien souvent d'un « mais je ne suis pas sur-e » ou bien « je pense que c'est faux », ou bien d'un volume de voix très

bas, ou bien par le peur de répéter ou simplement par le refus de participer. J'ai donc été amenée à prendre du temps avec les élèves en début d'année pour établir les objectifs de l'apprentissage d'une langue et les faire réfléchir sur ce qui était le plus important : se faire comprendre ou bien parler parfaitement. Malgré cette réflexion faite sur une séance en début d'année, je dois bien souvent leur rappeler ou leur demander de me rappeler les critères qu'ils ont eux-mêmes établis en début d'année.

Afin de dédramatiser l'erreur, j'ai appris à ne pas les arrêter lorsqu'ils font une erreur qui ne porte pas sur la structure travaillée lors de la séance ou de la séquence. Il m'arrive d'en relever afin de leur demander plus tard s'ils peuvent se corriger, mais cela n'arrive qu'après la discussion.

En revanche si l'erreur porte sur un des objectifs de la séquence, l'élève est amené à se corriger instantanément ou lorsqu'il a fini sa phrase : je ne le coupe pas, je fais seulement un geste pour lui montrer qu'il y a quelque chose à corriger. Le fait de ne pas le couper, lui permet de continuer ce qu'il a à dire et de ne pas être concentré seulement sur la correction grammaticale mais aussi sur le contenu. Les élèves ont appris à demander de l'aide à un camarade lorsqu'ils n'arrivent pas à s'auto-corriger. Lorsque les élèves demandent de l'aide à un de leur camarade, je veille à ce que ne ce soit pas toujours les mêmes qui soient amenés à corriger afin que tous puissent endosser le rôle de celui qui aide. En faisant attention à ce que tous aident à corriger quelqu'un dans la semaine, cela est un moyen de montrer que peu importe le niveau que l'élève a, tout le monde est capable d'aider quelqu'un. Une fois de plus, ceci permet de donner un rôle à chacun et démontrer à chacun qu'il a des compétences à un moment ou un autre.

Bien entendu, ce travail prend du temps puisqu'il s'agit de changer les mentalités et bien faire comprendre que l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Et pour que cela soit efficace, il faudrait que tous les enseignants, sur le long terme, aient le même rapport à l'erreur, afin que ce soit cohérent pour les élèves. Dans l'ensemble, j'ai pu noter que plus d'élèves participaient à la fin du deuxième trimestre et au début du troisième en comparaison avec le début de l'année et que dans l'ensemble, ils arrivent à demander de l'aide spontanément lorsqu'ils ne

sont pas capables de se corriger. Mais il faudrait faire l'expérience sur une période plus longue afin d'observer s'il y a eu ou non des améliorations dans le rapport que chacun des élèves entretient avec l'erreur.

3.2 Définir un apprentissage qui fait sens pour tous les élèves

3.2.1 Des objectifs précis et clairs

Nous avons vu que pour motiver des élèves, il était essentiel que le cours fasse sens et cela passait tout d'abord par la transparence des objectifs. Pour réaliser cela, j'ai mis en place au cours du deuxième trimestre des présentations de séquence. Jusque-là nous commencions la séquence directement, mais j'ai remarqué que quelques-fois les élèves se sentaient déconcertés et me demandaient alors « A quoi cela va nous servir ? ». Pour parer à ce déroutement et donner plus de sens à mon cours et donc à leur apprentissage, nous commençons maintenant par une réflexion autour du titre de la séquence. Quand ils en sont capables, cette réflexion se déroule en anglais, sinon afin de parer à ce besoin de comprendre, elle a lieu en français. Lors de cette présentation, je leur annonce l'énoncé de la tâche finale. Les élèves réfléchissent alors à ce dont ils vont avoir besoin et tentent de décliner ces besoins en objectifs. Je les complète avec eux avec des faits de langues (par exemple, s'il s'agit d'une justification, je leur annonce qu'ils apprendront une nouvelle forme grammaticale.)

Dans l'ensemble, une majorité d'élève participe à cette phase de réflexion. Pourtant, je ne suis pas encore convaincue des bienfaits de lister les objectifs à l'avance. Il semblerait que seuls les bons élèves en retirent quelque chose, les autres préférant ne plus les regarder. Une fois de plus, il aurait fallu que je mette cela en place dès le début de l'année afin de véritablement voir les conséquences positives que cela peut avoir. De plus, je me heurte à un second problème avec cette méthode : parfois le fait de présenter la tâche finale et de réfléchir aux objectifs m'empêche de véritablement mettre en place des phases d'anticipation. En effet, lors d'une séquence, les élèves ont du en tâche finale réaliser la couverture d'une biographie d'une célébrité et rédiger cette mini-biographie. Néanmoins le thème de la biographie

n'était abordé qu'en milieu de séquence et le fait d'avoir présenter le thème a empêché de faire un travail d'anticipation du thème et du type de document autour des couvertures de biographies projetées.

Néanmoins je comprends le besoin des élèves de savoir à quoi ils doivent s'attendre et de vouloir vérifier qu'ils vont apprendre quelque chose de nouveau. Lors d'un début de séquence dont le thème était proche d'une séquence qu'ils avaient abordé l'an passé, certains élèves ont cru qu'ils n'allaient rien voir de nouveau. Le fait de présenter avec eux le contexte de la tâche finale et de réfléchir aux objectifs de séquence dès le début les a rassuré quant à leur apprentissage. Ils se sont sentis challengés et ont pu s'investir dans le cours davantage.

Le fait de présenter la séquence dès le début leur permet aussi de voir qu'il y a une certaine progression sur l'année. Bien que toutes les séquences n'aient pas forcément de lien entre elles, elles sont néanmoins plus complexes et les élèves apprécient de voir qu'il y a une évolution. En établissant les objectifs de séquences avec eux, cela leur permet aussi de faire eux-mêmes des liens avec ce qu'ils ont pu apprendre avant et donc de voir l'utilité que cela a pu avoir. En laissant les élèves faire les liens seuls, entre leurs apprentissages, cela les rend à nouveau autonome et leur donne la possibilité de s'investir facilement dans le cours. Ils donnent sens eux-mêmes à ce qu'ils vont apprendre.

Il en va de même avec l'élaboration de la grille d'évaluation de la tâche finale. Depuis le début de l'année cette grille est construite avec les élèves. Je leur donne le contexte de celle-ci (l'énoncé de la tâche finale) et ils réfléchissent aux critères d'évaluation. Elle est d'une grande aide car elle rassure les élèves : à nouveau, ils listent ce qu'ils ont appris, ils décident, en quelque sorte, eux-mêmes de ce sur quoi ils vont être évalués, et par conséquent ils n'auront pas de surprise lors de l'évaluation. Ceci est un moment où tout le monde participe car il s'agit de faire le bilan et tous sont capables de dire ce qu'ils ont travaillé quand bien même cela n'est pas encore maitrisé. Le fait de définir eux-mêmes les critères d'évaluation permet de mettre les élèves en confiance.

Je me rends compte qu'il aurait été préférable du suivre la même méthode lors de la mise en place de devoirs écrits surveillés (qui évaluent à la fois leurs compétences et leurs simples connaissances telles que le vocabulaire etc). J'aurais dû, dès le début de l'année, présenter les contrôles avec un encadré qui récapitule les objectifs principaux de cette évaluation.

A travers le questionnaire, je me suis rendue compte qu'il y avait davantage d'élèves qui préféraient être évalués lors des tâches finales. Suite à ce questionnaire, nous avons échangé sur ce point-là : il est ressorti que cette préférence était due au fait que ces tâches finales étaient plus cadrées au niveau des critères d'évaluation et donc que les élèves étaient davantage en confiance.

3.2.2 Une variété de tâches et de supports

Nous avons vu dans l'état de l'art que pour motiver des élèves et surtout afin de s'adapter aux niveaux et capacités de tous, il est indispensable de varier les tâches que l'on propose afin que chaque élève puisse réussir à un moment donné. Je fais donc en sorte de travailler toutes les activités langagières dans une séquence et ce de manière différente. Par exemple lors de compréhension écrite, il y a des phases de compréhension globale (par exemple être capable de comprendre de quoi il s'agit, le type de document, le sujet abordé), des phases de compréhension détaillée en relevant les informations (par exemple, pour l'étude d'une biographie, le lieu de naissance, la date du mariage, le premier livre écrit, etc), des phases de repérages lorsque l'on aborde des points de grammaire (les prépositions avant les dates, les verbes au passé), et des phases de reformulation. Lors de ce travail, chaque élève peut réussir quelque part. Un élève qui a moins de facilité qu'un autre ne pourra peut-être pas entièrement participer lors de la phase de reformulation, néanmoins il pourra réaliser la phase de repérage des verbes par exemple. Il en va de même pour les autres activités langagières. Afin que cela fonctionne correctement, je me suis rendue compte que lorsque je circule dans les rangs, je dois continuer à encourager les élèves et leur montrer que quand bien même ils n'arrivent pas à réaliser entièrement le travail

demandé sur la première phase, ils peuvent passer à une autre partie dans laquelle ils pourront réussir.

Bien entendu le travail en groupe est avantageux dans ces situations car les élèves pourront mettre à contribution leurs différentes capacités et cela pourra éviter à l'élève en difficulté de se retrouver seul-e face à son échec. Néanmoins, il n'est pas toujours aisé de faire travailler les élèves en groupe, car l'élève qui a l'habitude de réussir vite a du mal à laisser de la place à ceux qui réussissent de manière plus lente et pas sur tous les domaines.

Il est important de varier les activités langagières durant le cours et les séquences de langues afin de travailler justement tous les aspects de la langue mais aussi parce que certains élèves seront plus à l'aise en expression orale et d'autres en expression écrite. De même que certains sont plus à l'aise en production continue et d'autres en interaction. En travaillant toutes les activités langagières, nous proposons un apprentissage complet de la langue aux élèves mais nous leur permettons aussi de réussir dans au moins un domaine.

La variété des activités est aussi essentielle afin d'éviter la monotonie. Je n'ai pris conscience qu'au début de l'année, lors d'une séquence sur la présentation de soi dans laquelle nous travaillions les questions de base mais aussi la capacité à présenter quelqu'un, j'avais tendance à réaliser la même activité à savoir faire en sorte qu'ils posent une question à un élève puis qu'un autre réponde (cela nous faisait travailler la 3ème personne au présent en anglais). Les élèves, bien qu'enthousiastes lors de la première mise en place de l'activité, ont au fur et à mesure décrochés et ne voulaient plus jouer le jeu. J'aurais dû varier les activités plus souvent afin de pouvoir me servir de ce modèle d'autres fois sans que les élèves se braquent.

Le type de support est également essentiel lorsque l'on parle de motivation. En effet, varier les supports permet de casser cette monotonie et de rendre le cours plus attractif. Dès le début de l'année, je me suis aperçue que l'usage de la vidéo et d'image était ce que préféraient les élèves. Et c'est ce qu'a confirmé le questionnaire (64% des élèves considèrent la vidéo comme motivante, 34% considèrent l'image comme motivante). Je me suis rendue compte que cela venait du fait que bien souvent

ces documents étaient des documents authentiques que je choisissais en fonction de leur goûts : les couvertures de biographies étaient celles de célébrités qu'ils appréciaient, les vidéos ont toujours été des supports authentiques destinés à des jeunes anglo-saxons de leur âge etc. Je me suis donc aperçue que les élèves, à tout niveau, prenaient plus de plaisir, quand bien même le document était plus difficile, lorsqu'il s'agissait de tels supports.

3.2.3 Valoriser les goûts et les productions personnelles des élèves

Ceci nous amène donc à l'importance de valoriser les goûts des élèves et leurs productions. Choisir des documents qui soient en phase avec leurs centres d'intérêt est essentiel lorsque l'on veut les motiver : en effet cela leur donne le sentiment de faire partie du cours, quand bien même ils peuvent se considérer comme mauvais. Lors de la séquence sur les célébrités, j'ai créé une présentation powerpoint avec différentes photos de célébrités afin que les élèves soient capables de formuler des phrases autour de leur métier. Cette présentation a été créée grâce aux célébrités dont ils avaient parlé lors du brainstorming qui a introduit la séquence. Lorsqu'il a été projeté en classe, tous les élèves ont été attentifs et se sont sentis valorisés de voir les célébrités qu'ils appréciaient tenues pour exemple, de même lors de la trace écrite. Cela leur montre que le cours leur ressemble, que ce sont eux qui le bâtissent et que chacun apporte quelque chose, peu importe son niveau.

Cela leur a aussi permis de se rendre compte (et ce d'autant plus lors de la phase de brainstorming) qu'ils connaissaient énormément de choses en rapport avec le monde anglo-saxon. Certains élèves pensaient ne pas être en contact avec ce monde-là et ce sont rendus compte de leur erreur. Un élève d'ailleurs a décrété avant le début du brainstorming que c'était inutile car il ne connaissait rien d'anglais, d'américain, de canadien etc. N'écoutant pas de musique en anglais, il pensait vivre dans un monde hermétique à ces cultures. Lorsqu'il s'est rendu compte de tout ce qu'il connaissait dans le monde du cinéma ou du sport, il fut l'un des premiers à participer au brainstorming. A travers ce choix de thème, les élèves peuvent inscrire

leur propre culture dans le cours et s'ouvrir davantage aux autres cultures. Ils construisent une relation personnelle à la langue qui les motive à apprendre.

Le choix du thème de la séquence est important pour motiver les élèves. Il faut qu'ils puissent voir le lien avec leur vie de tous les jours et d'autant plus qu'en 5ème nous sommes toujours au palier 1 en langue vivante : c'est à dire que les sujets abordés doivent faire partie de leur sphère et que les situations recréées en classe de langue doivent correspondre à ce qu'ils vivent. Il m'est d'ailleurs arrivé de penser que certaines situations correspondaient à leur vie quotidienne alors que ce n'était pas le cas (par exemple, proposer d'apporter quelque chose à une fête n'est pas dans leurs habiyudes, à leur âge, ils ne participent que très peu à l'organisation d'une fête, ce besoin se retrouve seulement plus tard) ce qui a entraîné un désintérêt total pour l'activité. S'ils ne voient pas le besoin, les élèves se démotivent instantanément.

Par ailleurs pour la trace écrite, je me suis aperçue que les élèves appréciaient que l'activité corresponde exactement à ce qu'ils avaient dit et lorsque les prénoms des personnes de la classe étaient inclues dans celle-ci. Quand bien même leur production comportait des erreurs, après correction, il fallait conserver leurs phrases. Leur parole est alors valorisée et ils prennent conscience que c'est ce qu'ils ont dit exactement qui fait office de cours. Néanmoins, une fois de plus, il a fallu faire attention à quel prénom allait être donné dans la trace écrite afin d'éviter toute moquerie du camarade à l'oral ou toute tension supplémentaire.

Pour remotiver les élèves, il faut aussi stimuler et valoriser leur propre curiosité. Il m'est arrivé de faire part d'anecdotes aux élèves, qui bien que non utiles au cours de manière directe, l'enrichissent, et permettent de rendre les élèves actifs. Cela peut passer par l'explication de l'origine d'un mot, les mots français devenus des mots anglais, des bouts de vie de personnages historiques, etc. Certains élèves très demandeurs et très curieux sont parfois repartis avec un mini-devoir à faire pour présenter aux autres ce qu'ils auraient appris. Ces moments ont souvent eu lieu en français mais ils permettaient de rendre les élèves demandeurs et une fois de plus de construire une relation personnelle à la langue même s'ils n'avaient pas les capacités

linguistiques requises par le niveau dans lequel ils se trouvent. Cela permettait aussi de valoriser leur implication sans avoir à les noter.

Bien entendu, même en mettant l'accent sur leurs goûts et leur culture personnelle, même en les poussant à s'impliquer et à s'approprier la langue, cela ne les a pas rendu motivés chaque jour. Il y a eu certains cours quasi vide de participation, il y a eu des devoirs maisons non rendus (et ce de la part des élèves les plus en difficultés, malgré une fiche de guidage encore plus précise que pour les autres), etc.

3.3 Une dimension affective essentielle au progrès et à la réussite

3.3.1 Du temps consacré pendant les cours à ceux en difficulté

Comme nous l'avons noté dans la seconde partie, la dimension affective dans l'apprentissage est essentielle et encore plus dans l'apprentissage d'une langue puisqu'il est fondé autour de la communication. Je me suis vite aperçue que ces élèves en difficulté avaient besoin d'être rassurés, avaient besoin plus que les autres d'être encouragés même dans une tâche simple et à leur portée, etc. Ce sont des élèves qui, dès qu'ils entament un travail, demandent une vérification.

Ceci m'a donc amenée, pendant les temps d'exercice, de compréhension écrite ou autres, de circuler dans la classe et de m'arrêter à leurs tables afin de discuter avec eux et de répondre à leurs questions. Il a fallu que j'apprenne à gérer le groupe classe tout en profitant de ces temps-là pour réexpliquer le point de grammaire à ces élèves, pour les guider dans l'application ou bien à l'aide de leur cahier et des travaux précédemment réalisés, leur montrer qu'ils sont capables de réaliser la tâche, qu'ils ont les outils dans leur cahier et qu'ils ont su le faire auparavant. La difficulté réside bien dans la gestion de la classe dans ces moments-là mais il me semble essentiel de parvenir à trouver du temps pour chaque élève au cours de la séquence et si possible au cours de la semaine, et encore plus pour ces élèves qui ont besoin d'être guidés davantage, qui ont besoin d'attention car ils ne se font pas confiance et n'arrivent pas à croire qu'ils puissent être autonomes. Certains élèves sont mêmes venus me demander, de manière individuelle et cachée des autres, s'ils pouvaient travailler en

binôme plutôt que seul afin d'être aidés. En faisant la part des choses (certains n'hésitent pas à demander cela afin de se distraire), il me semble que cela démontre une certaine prise de recul de l'élève par rapport à ses difficultés et ses besoins. J'ai donc répondu positivement à cette demande dans l'ensemble lorsque l'élève remplissait sa part du contrat (pas de bavardages, concentration et implication).

Je me suis aussi rendue compte qu'il était important d'interroger les élèves sur le domaine dans lequel ils étaient à l'aise. En effet, bien qu'il soit parfois positif de pousser un élève à sortir de sa zone de confort, il est contre-productif de forcer un élève à participer alors qu'il n'est pas capable de réaliser la tâche. Les élèves en difficulté de cette classe ont tendance à réclamer la parole très vite lorsqu'ils ont su réaliser une tâche. Il a donc fallu que j'apprenne à leur donner la parole dans ces moments-là tout en ne mettant personne (les élèves moyens ou bons) de côté. Interroger l'élève qui, lors du temps d'application, a compris le procédé, c'est valoriser son effort.

3.3.2 Un feedback qui porte autant sur les progrès que sur les acquis

Il m'a semblé essentiel, dès le début de l'année, d'encourager ces élèves non pas directement par rapport aux objectifs atteints afin de valider le niveau A2 mais plutôt par rapport à leurs progrès. En effet, les élèves les plus en difficultés (à savoir un cinquième de la classe) sortaient de 6ème sans avoir la moyenne en classe d'anglais et pour certains, en ayant en dessous de 5 sur 20. L'objectif a donc été de les faire changer d'opinion sur leur niveau en langue et cela devait passer par un encouragement qui se fondait sur leurs progrès.

Bien que les premières notes soient restées faibles, il fallait que ces élèves restent positifs. J'ai donc dû apprendre à valoriser leurs productions bien que très en-deçà du niveau requis et ils ont dû apprendre à se concentrer sur leur progrès plutôt que sur leur niveau. Ceci m'a amenée à passer beaucoup de temps lors de la remise des copies car je tenais à avoir un mot pour chaque élève, ayant peur qu'ils ne lisent que très rapidement le commentaire. Le commentaire oral permet de rassurer l'élève et permet de l'amener à oublier la note un instant pour réfléchir à sa production.

Néanmoins, leur manque de maturité et de recul par rapport à leur scolarité fait que les élèves sont encore trop concentrés sur leur note et parfois n'écoutent rien de ce qui peut leur être dit tant ils sont obnubilés par l'importance d'avoir la moyenne.

De plus je me suis sentie très vite limitée dans ce travail car tous les élèves ont tendance à vouloir se comparer. Dans une classe où plus de la moitié des élèves réussissent avec un minimum de 15/20 et où ces élèves ont tendance à proclamer leur note aux autres, les élèves en difficulté se sentent écrasés par ces notes. Néanmoins ils sont parfois les premiers à vouloir se comparer aux autres, comme si en donnant leur note en premier et en la commentant, ils s'en détachaient. Il serait intéressant de pouvoir remettre la copie et la note de manière individuelle, en évitant la pression des pairs afin de voir si cela a des conséquences sur la prise de recul de l'élève face à ses acquis, ses difficultés et sa progression.

Il aurait été intéressant de valoriser l'élève lors des phases de correction, et d'analyse des erreurs en proposant un devoir pour bonifier la note (expliquer comment il aurait du faire sur un des exercices par exemple), car je me suis rendue compte assez vite que la correction était bien prise mais elle ne fait jamais l'objet d'une relecture, comme si elle était écrite de manière automatique. Ceci se perçoit facilement lors des corrections des devoirs : les élèves ne sont que passifs et tous refusent d'être interrogés sur quelque chose qu'ils n'avaient pas réussi quand bien même les phrases précédentes ont été corrigées par exemple. Lors de la correction, ils perdent leur autonomie. Pour aider davantage les élèves en difficulté, ceux qui n'ont pas réussi, j'aurais dû rendre la correction des devoirs plus actives afin qu'elle leur soit véritablement bénéfique.

En somme, certains élèves ont pris confiance en eux, comprennent mieux leurs difficultés et sont capables de dire lorsque , dans l'ensemble, ils ont ou bien s'ils ont échoué. En revanche, certains semblent avoir décroché et ne fournissent plus le travail personnel présent au début de l'année et ne souhaitent plus s'impliquer. Deux élèves de la classe sont dans ce cas-là et cette attitude s'est généralisée à toutes les matières au cours du deuxième trimestre. Une élève préfère d'ailleurs ne plus venir aux évaluations ou bien rendre dès le début de l'heure une copie blanche. Là où au

début de l'année, en lui rendant la copie (même plusieurs fois de suite) et en l'encourageant à essayer, elle tentait de répondre aux questions, elle a désormais décidé que cela ne valait plus la peine. On revient donc une fois de plus au même problème, à savoir que la travail sur la motivation scolaire et la réussite est un contrat entre l'enseignant (et aussi l'équipe pédagogique) et l'élève dans lequel l'élève doit lui aussi s'investir.

3.3.3 Dialoguer avant de sanctionner.

Nous avons vu que les élèves en difficulté manquaient en général de confiance en eux et nécessitaient d'autant plus d'attention. De ce fait, afin qu'ils réussissent et qu'ils trouvent leur place dans la classe, c'est aussi à nous d'apprendre à les connaître. Dans cette classe, quatre des cinq élèves les plus en difficultés sont aussi les quatre élèves les plus difficiles à gérer en terme de comportement. Il m'est arrivé souvent de devoir leur faire des remarques qui tenaient donc à leur apprentissage mais aussi à leur comportement. Ces remarques ont toujours été faites en fin d'heure afin d'éviter la pression sociale qui émane des camarades, les poussant souvent à refuser le dialogue. Ces temps passés avec ces élèves de manière individuelle m'ont permis d'apprendre à connaître chacun d'eux et à créer une relation avec eux dans laquelle ils puissent se sentir en confiance. Le dialogue a permis à l'élève de bien comprendre ce qui était attendu de lui et ces moments lui ont aussi donné l'occasion de faire le point sur lui-même. Bien entendu, cela a ses limites dans le sens où cela n'était possible seulement quand l'élève n'avait pas cours ensuite ou bien lorsque la salle n'était pas occupée l'heure d'après. De plus, il est arrivé que ces échanges soient complètement inutiles si l'élève avait décidé ne pas collaborer. Afin que ce soit bénéfique, il faut aussi que l'élève fasse part d'une certaine maturité.

Je finirai sur un dernier point que j'ai pu noté dès les premiers mois de mon stage : encourager l'élève et lui faire prendre conscience de ses progrès n'est pas chose facile lorsqu'il n'est pas soutenu en dehors de l'école. Très vite je me suis aperçue que sur ces cinq élèves, quatre ne bénéficiaient pas d'un entourage familial qui continuait à les encourager ou qui pouvait les soutenir. Lorsque l'on veut parer au

manque de motivation de l'élève face à sa scolarité, il est utile de former avec les personnes qui l'entourent, une équipe solidaire afin que l'élève puisse évoluer dans un environnement cohérent.

4. Conclusion

Un élève en difficulté, c'est bien un élève dont on doit se soucier quand bien même il semblerait refuser l'aide qui lui est apportée. Il faut particulièrement faire attention au contexte dans lequel les élèves évoluent et d'autant plus lorsqu'il s'agit d'élèves qui ont perdu confiance en eux et en l'école. Remotiver un élève en difficulté doit se passer sous forme de contrat : il faut à la fois mettre en place des activités qui lui soient attractives et réalisables dans un environnement où il se sent en confiance mais il faut aussi que l'élève soit lui même disposé à recevoir cette aide et à faire des efforts.

Chaque élève peut réussir à sa manière et à différents niveaux. Il est essentiel d'envisager la réussite autrement que par une note chiffrée. En faisant de la place à chaque élève au sein d'une classe, on rend leur autonomie possible. Le premier point de l'école est bien en effet de préparer les élèves à leur vie de futur citoyen et donc de leur apprendre à communiquer avec les autres et à vivre ensemble. A travers l'apprentissage d'une langue, nous pouvons travailler ces savoirs-vivre et savoirs-faire d'autant plus facilement que nous créons des situations dans lesquelles chaque élève endosse un certain rôle, ce qui permettra, à l'élève en difficulté notamment, de reprendre confiance en lui et donc d'être plus susceptible d'apprendre et de réussir.

Finalement, la motivation et la réussite dépendent des différents contextes dans lesquels évolue l'élève (son état d'esprit, la salle de classe, l'activité mise en place) et c'est donc à l'enseignant de faire en sorte que ces contextes soient positifs afin que chaque élève, en réussite ou en difficulté, puisse apprendre.

5. Bibliographie

André, J. (2006). *Eduquer à la motivation : Cette force qui fait réussir.* Paris : L'Harmattan. 270 p.

Arnold, J., « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2006/4 n° 144, p. 407-425.

Conseil de l'Europe, (2005), Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Editions Didier

Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1993): A student's contributions to second language learning. Part II: affective variables. *Language Teaching* 26 : 1-11

Gurtner, JL., Gulfi, A., Monnard, I. et Schumacher, J., « Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? », *Revue française de pédagogie [En ligne*], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 16 septembre 2010, consulté le 21 décembre 2014. URL : http:// rfp.revues.org/73

Galant, B., « Réussite scolaire et estime de soi », *L'école en questions, numéro spécial n°5*. 2006.

Lantolf, J.P. et Genung, P.B., « L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 16 décembre 2005, consulté le 21 janvier 2015. URL : http://aile.revues.org/280

Meirieu, Ph., Daviet, E. et al. (2014) *Le plaisir d'apprendre*. Paris Editions Autrement

Monteil, J.M. et Huguet, P. (2006). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : PUG. 159 p.

Raby, F. (2008). Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs. *Les Langues Modernes, 3*, 9-16.

Raby, F. (2009, octobre). *La motivation pour la LVE en débat*. Communication présentée au 44ème congrès de la Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises *La motivation dans l'enseignement de langue : Comment promouvoir le goût pour le français en Asie de l'Est ?* Séoul.

Viau, R., (1994), (1999), La motivation en contexte scolaire, Pratiques pédagogiques. Bruxelles : Edition de Boeck Université.

Ehrman, M. E. & Dornyei Z.. (1998). Interpersonal Dynamics in Second Language Education. The Visible and Invisible Classroom. Sage Publications, London. (P258)

6. **Annexe** *Questionnaire distribué aux 25 élèves et les taux de réponses*

Questionnaire sur le cours d'anglais et la motivation

Es tu motivé-e pendant:

	OUI	NON	Moyen
le recap en début d'heure ?	48%	28%	22%
L'écoute d'explications?	64%	22%	8%
Des échanges avec tes camarades ?	88%	8%	4%
Des exercices écrits / tes devoirs ?	32%	40%	28%
Correction d'exercices, de devoirs ?	76%	16%	8%
Que tu apprends ta leçon chez toi ?	52%	28%	2%

Qu'est-ce qui te motive le plus ?

L'usage de vidéo(s)	64%
L'usage d'image(s)	36%
L'utilisation du manuel	20%
L'utilisation de documents audio	20%

Le travail individuel	20%
Le travail en groupe	76%
Le travail en binôme	52%

	Un peu	*Oui*	*Non*
Est ce que la relation qui existe entre les élèves et l'enseignant t'aide à rester motiver ?	52%	22%	20%
Est-ce que la relation qui existe entre les élèves (dans la classe) te motive ?	32%	32%	32%
Est-ce que tu te sens en confiance dans le cours d'anglais ?	22%	60%	16%
Est ce que tu te sens capable de prendre la parole ?	22%	56%	20%

Comment te situes-tu en anglais ? (Fais une croix dans la/les case(s) qui te correpond(ent))

Je pense avoir :	Un très bon niveau **8%**	Un bon niveau **48%**	Un niveau moyen **28%**	Des difficultés **16%**	Beaucoup de difficultés **4%**
Mes points forts sont :	Parler à l'oral **36%**	Produire à l'écrit **44%**	Le lexique (connaissance du vocabulaire) **36%**	Mon accent **16%**	Autre : …….

Qu'est-ce qui peut t'empêcher de participer ?

Mon accent **28%**	Le regard des autres **52%**	Le regard de l'enseignant **4%**	La peur de me tromper **28%**	La timidité **40%**	Le manque de confiance **36%**

Tu es plus motivé-e par *:*

La compétition avec les autres élèves	**28%**
La collaboration (l'entraide) avec les autres élèves	**60%**

Tu préfères réviser pour :

L'évaluation de connaissances en fin de séquence à l'écrit	**52%**
la tâche finale (à l'oral ou à l'écrit)	**64%**

	Oui	*Non*
Est ce que tu écoutes des chansons en anglais ?	***88%***	***12%***
Est ce que tu regardes des films en anglais ?	***20%***	***68%***
Est ce que des personnes de ton entourage (famille, amis) parlent anglais ?	***56%***	***44%***
As tu envie d'apprendre l'anglais ? ***Un peu : 20%***	***76%***	***4%***

Ta motivation est plus élevée le :

Lundi à 9h30	**44%**
Jeudi à 11h30	**20%**
Jeudi à 13h30	**52%**
Jamais	**8%**

Résumé :

Il n'est pas facile de gérer des classes où les élèves ne présentent pas la même envie d'apprendre ni les mêmes capacités. Ce mémoire à pour but de réfléchir à comment inclure et remotiver des élèves qui pensent ne pouvoir que réussir dans l'échec. Il présente à la fois le contexte de stage et la classe ciblée. Il retrace ce qui est dit dans la littérature scientifique en ce qui concerne la motivation scolaire et les contextes de réussite. Puis il retrace les différentes stratégies que j'ai pu mettre en œuvre afin d'aider ces élèves au sein de la classe à reprendre confiance en eux, à changer d'attitude face à l'apprentissage d'une matière et face à leur niveau de motivation et les conclusions que je peux tirer de ces expériences.

Summary :

It is not easy to teach a class in which not all of the students are willing to learn and not all of them have the same capacities. This dissertation intends to analyse how we can include and stimulate the students who already believe they can't succeed. This paper begins by presenting the context of my analysis and in particular the class I focused on. It exposes the different theories that can be found around the terms of motivation at school and succeeding. Finally it presents the strategies I used and what I attempted to do in order to help these students gain self-confidence in the context of the class in order to change their attitude towards school, learning and to remotivate them. It also gives the conclusion I made following the experimentation and thoughts about better solutions.

Mots clés :

- **Enseignement de l'anglais en collège**
- **Motivation et échec**
- **Contexte d'apprentissage**
- **Confiance en soi**
- **Réussite**