



HAL
open science

Dans quelle mesure la motivation peut-elle favoriser l'inclusion en classe de langue étrangère? L'enjeu des pratiques coopératives en classe d'allemand

Amélie Bernigaud

► To cite this version:

Amélie Bernigaud. Dans quelle mesure la motivation peut-elle favoriser l'inclusion en classe de langue étrangère? L'enjeu des pratiques coopératives en classe d'allemand. Education. 2015. dumas-01313550

HAL Id: dumas-01313550

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01313550>

Submitted on 10 May 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.

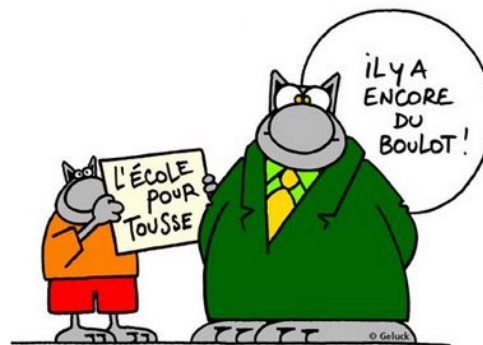
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2014-2015

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Second degré
2^e année

**Dans quelle mesure la motivation peut-elle favoriser l'inclusion en
classe de langue étrangère ?**

L'enjeu des pratiques coopératives en classe d'allemand.



Présenté par Amélie BERNIGAUD

Première partie rédigée en collaboration avec Marion BANIHACHEMI

Mémoire encadré par Madame Natacha RIMASSON-FERTIN

SOMMAIRE

A. INTRODUCTION	1
B. ETAT DE L'ART	2
I. DE LA MOTIVATION À LA MOTIVATION SCOLAIRE	2
1. DEFINITION GENERALE	3
2. QUELQUES THEORIES MAJEURES DE LA MOTIVATION	3
2.1. La théorie de Maslow (1943)	3
2.2. Les théories béhavioristes	4
2.3. La théorie de Deci et Ryan (1985).....	5
2.4. La théorie de Bandura (1977, 1997).....	5
2.5. La théorie de Weiner (1979, 1985)	6
3. DEFINITION DE LA MOTIVATION SCOLAIRE A TRAVERS LE CONCEPT DE „DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE“ DE ROLLAND VIAU	6
II. L'ÉDUCATION INCLUSIVE DANS LE CONTEXTE DE LA POLITIQUE ÉDUCATIVE FRANÇAISE ...	9
1. DEFINITIONS DE L'INCLUSION SCOLAIRE	9
2. ENJEUX ET OBJECTIFS DE LA POLITIQUE EDUCATIVE FRANÇAISE EN MATIERE D'INCLUSION.....	10
III. BILAN ET PROBLÉMATIQUE	12
C. MISE EN ŒUVRE	14
I. POURQUOI TRAVAILLER LA MOTIVATION SOUS L'ANGLE DES FORMES COOPÉRATIVES DE TRAVAIL ?	14
II. LE CONTEXTE SCOLAIRE	15
1. L'ÉTABLISSEMENT : LE COLLEGE SIMONE DE BEAUVOIR A CROLLES	15
2. LA CLASSE D'EXPERIMENTATION : UNE CLASSE DE 4 ^{ÈME} BILANGUE	16
III. DISPOSITIF D'EXPÉRIMENTATION	18
1. ANALYSE PREPARATOIRE : LE RECUEIL ET L'ANALYSE DES DONNEES.....	18
1.1. Des observations.....	18
1.2. Un questionnaire	19
1.3. Un entretien individuel	20
1.4. Synthèse des données recueillies et analyse des besoins	21
2. QUEL DISPOSITIF PEDAGOGIQUE ?	22
2.1. Intervention sur les habitudes de groupe-classe.....	22
2.2. Rédaction collaborative en ligne avec Framapad.....	24
2.3. Activité d'auto-évaluation et de préparation à la tâche finale	25
2.4. Activité d'entraide pour corriger la tâche finale	25
2.5. Activité de compréhension écrite selon la technique « Jigsaw ».....	26
3. OUTILS POUR MESURER L'IMPACT DU DISPOSITIF.....	26
IV. RÉSULTATS	27
1. DES STRATEGIES D'ÉVITEMENT PRESQUE INEXISTANTES.....	27
2. UNE MOTIVATION GENERALE ET UN BIEN-ETRE A LA HAUSSE	27
3. UNE MOTIVATION INTRINSEQUE PLUTOT POSITIVE.....	29
V. DISCUSSION	31
1. LES ACTIVITES COOPERATIVES, SOURCES DE MOTIVATIONS ET DE BIEN-ETRE	31
1.1. Quelles motivations ?	31
1.2. Savoir-être et inclusion	31
1.3. Une gestion de l'espace optimisée.....	32
1.4. Le rôle facilitateur des TIC : le tutoriel Framapad	33
2. ENJEUX POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ALLEMAND.....	34
3. LIMITES ET PERSPECTIVES	34
3.1. Des outils de mesure pas assez adaptés	34
3.2. Des activités pas assez développées.....	35
D. CONCLUSION	36
E. BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE	37
F. ANNEXES	40

A. Introduction

« *L'avenir d'un pays appartient à sa jeunesse. Les acteurs de l'éducation nationale ont la responsabilité d'instruire et d'éduquer chaque élève pour lui permettre de trouver sa place dans la société de demain* »¹. C'est en faisant référence à la circulaire de rentrée 2014 que les Recteurs de différentes académies françaises saluaient les professeurs stagiaires lors des journées d'accueil du mois d'août 2014².

La circulaire rappelle au professeur débutant sa double mission : l'instruction d'une part, par la transmission de savoirs disciplinaires ; l'éducation de l'autre, par l'exercice de responsabilité citoyenne, conformément au cadre de mission que la loi confère au service public d'éducation. En plaçant l'école inclusive en son cœur, la politique éducative actuelle (loi de refondation de l'école de la République) fait bien ressortir certains enjeux de droits et devoirs qui incombent entre autres au professeur : il se doit de garantir l'égalité des chances pour l'avenir des élèves, dans le respect de la diversité et dans la poursuite de l'objectif de réussite pour tous.

C'est dans cette perspective que le présent travail cherche à mener une réflexion sur les mises en lien possibles, à l'échelle de la classe, entre le cadre politico-juridique dans lequel doit s'inscrire l'action du professeur et les situations de classe hétérogènes très souvent marquées par ce qu'on appelle communément un manque de motivation, source d'exclusion. En effet, comme le pointe une étude menée par l'INPES en 2006, le manque de motivation scolaire est certes universel mais il est particulièrement marqué dans notre pays : la France se situe parmi les dix pays dans lesquels la dégradation est la plus nette et les jeunes Français se caractérisent par leur rejet de l'école³.

Nous présenterons dans la première partie théorique de ce travail les notions de motivation et d'inclusion à la lumière des travaux scientifiques menés dans ces domaines, ainsi que leurs enjeux pour la classe dans le cadre de la politique éducative actuelle. La deuxième partie pratique interroge quant à elle le bien-fondé des activités coopératives sur la motivation et l'inclusion à partir d'un dispositif d'expérimentation conduit dans une classe de collège et ici précisément décrit.

¹ Circulaire de rentrée 2014.

² Voir les discours des Recteurs des académies de Reims, Strasbourg et Poitiers.

³ La santé des élèves de 11 à 15 ans en France, INPES, août 2006.

B. Etat de l'art

La première partie de ce travail s'attache à poser un cadre théorique sur les concepts de motivation et d'inclusion scolaire. Il s'agit d'abord de dresser un état des lieux succinct de la motivation et de ses définitions à partir d'une sélection de travaux scientifiques. Ces derniers nous permettront d'aboutir sur une définition de la motivation scolaire avec le cadre de référence de Rolland Viau (dont les outils seront partiellement utilisés dans la partie pratique de ce travail). Puis, nous nous attacherons à définir l'inclusion scolaire et à en rappeler les enjeux primordiaux dans le cadre de la politique éducative actuelle. En effet, à l'échelle des pratiques de classe, la motivation constitue l'une des pierres angulaires de l'inclusion.

I. De la motivation à la motivation scolaire

La motivation au sens usuel du terme peut être désir, souhait, intérêt, raison, plaisir, cause ... On retiendra l'une des définitions du grand Larousse qui en souligne bien la polysémie : « Grande catégorie de déterminants internes des comportements, des activités psychologiques et des états subjectifs »⁴.

Bien que moteur vital des apprentissages à l'école, la motivation est, du fait de cette caractéristique quelque peu insaisissable, souvent banalisée par les professeurs : elle se pose souvent en verdict fataliste (« manque de motivation » ou bien « pourrait être plus motivé(e) ») comme peuvent en faire état certains bulletins trimestriels. A la lumière des travaux scientifiques menés dans ce domaine, il n'est plus possible de considérer la motivation comme étant une manifestation ne relevant que de l'élève : l'école et le corps enseignant sont autant de paramètres externes qui influencent la motivation propre à chaque élève.

Afin de mettre en place des dispositifs adaptés pour faire naître, relancer et/ou encore continuer de maintenir la motivation chez les élèves, le professeur doit donc se doter d'une approche plus scientifique, et c'est précisément ce cadre que nous souhaitons poser ici.

⁴ Motivation In *Le grand Larousse en cinq volumes*. Edition revue et corrigée. Librairie Larousse, 1990. , 2105.

1. Définition générale

Qu'est-ce que la motivation ?

De nombreux chercheurs se sont penchés sur le sujet, et à l'heure d'aujourd'hui, il existe selon Lieury et Fenouillet (2013) au moins une centaine de théories motivationnelles qui attestent de la difficulté d'aboutir à une définition univoque.

L'état présent de la recherche nous mène à adopter leur point de vue ainsi que celui de Viau (2009 reprenant Vallerand et Thill 1993). Ils considèrent la motivation comme étant « *l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation (vers un but ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin l'intensité et la persistance* » (Lieury/Fenouillet 2013, 1). La motivation se définit ici davantage non pas par ce qu'elle est, mais par ce qu'elle déclenche chez l'individu : action, orientation, intensité et persistance sont les effets constatés de la motivation. Ils renvoient à un aspect dynamique, dont l'étymologie du mot (du latin « *movere* » qui signifie « se déplacer ») fait clairement état.

2. Quelques théories majeures de la motivation

Cette définition fonctionnelle nous a amené à considérer diverses théories motivationnelles. Nous avons pu constater qu'il en existe un certain nombre, et, dans le cadre de notre travail, nous avons opté de n'en présenter que quelques-unes. Ce choix a été guidé par notre volonté de ne citer que les théories qui nous semblent pertinentes voire déterminantes pour le milieu scolaire.

2.1. La théorie de Maslow (1943)

« Qu'est-ce qui motive ? » et « quels sont les facteurs de la motivation ? » sont les questions auxquelles Abraham Maslow tente d'apporter une réponse en 1943 quand il développe sa « théorie des besoins ». Selon lui, c'est la volonté de satisfaire des besoins (force interne) hiérarchisés qui est à l'origine de la motivation. Il constate que l'individu hiérarchise ses besoins selon un ordre de priorité croissante: besoin physiologique - besoin de sécurité - besoin d'appartenance - besoin d'estime - besoin de s'accomplir. Il propose ainsi le premier modèle théorique de hiérarchie des besoins (Keller, 2007).



Schéma 1 : La pyramide de Maslow (cité dans Lieury/Fenouillet, 2013, 6).

2.2. Les théories béhavioristes

Contrairement à la théorie de Maslow, le béhaviorisme prend en compte l'environnement et le rôle joué par les stimuli externes. En effet, la motivation résulte toujours en premier lieu de facteurs liés plus ou moins étroitement au conditionnement et plus précisément aux différents renforcements extrinsèques exercés sur les comportements, considérés comme positifs.

Selon Lieury et Fenouillet (2013, 16), on peut également parler de la « loi du renforcement » ou bien de « la carotte et du bâton ». Les premières recherches quantitatives sur la motivation seraient apparues dans le cadre des recherches béhavioristes sur l'apprentissage. C'est Clark Hull (université de Yale) qui perçoit rapidement la nécessité de lier la motivation à l'apprentissage. En observant des rats, Hull constate que ces animaux ne travaillent que s'ils sont affamés puis récompensés. Hull formule par la suite une loi, la « loi du renforcement de Hull » (1952) qui postule : $\text{motivation} = \text{besoin} + \text{renforcement}$. Quant à ce dernier, les théories de renforcement s'appuient sur l'évitement de la douleur, la recherche du bonheur et du plaisir. Lieury et Fenouillet (2013, 18) rappellent deux types de renforcement : le renforcement négatif et le renforcement positif. Le renforcement négatif amène l'individu à réagir ou à se comporter de manière à éviter des conséquences désagréables. Le renforcement positif a lieu lorsqu'une personne mène à bien une tâche et reçoit pour cela une récompense extrinsèque (une prime, une bonne note, des félicitations de la part des parents...) ou intrinsèque (de la satisfaction ou bien un sentiment d'accomplissement).

Le processus d'apprentissage est donc optimisé quand il y a une récompense. Lieury et Fenouillet précisent qu' « *en pédagogie, les renforcements positifs sont préférables car les renforcements négatifs sont générateurs de peur, de stress, et peuvent produire de nombreux effets pervers* » (2013, 19).

2.3. *La théorie de Deci et Ryan (1985)*

C'est dans cet esprit de renforcement positif et de satisfaction que s'inscrit également la théorie de Deci et Ryan. En effet, la motivation serait suscitée par la volonté de satisfaire des besoins essentiellement psychologiques ou d'ordre supérieur. Ce type de motivation est qualifié d'intrinsèque et il se définit comme les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire. C'est bien la motivation intrinsèque que l'école devrait privilégier. Selon Deci et Ryan, l'enfant comme l'adulte ont besoin de se sentir compétents et d'éprouver le besoin d'autodétermination. Par conséquent, les facteurs extérieurs comme le contrôle, la contrainte, les récompenses monétaires, les prix, l'évaluation sociale, la surveillance, le temps limité etc. sont néfastes à la motivation intrinsèque. Malheureusement, à l'école, la motivation intrinsèque est souvent mise à mal par la contrainte, c'est-à-dire par les renforcements (notes, argent), l'évaluation, la compétition (dans le sens de la comparaison sociale). Lieury et Fenouillet estiment qu'il faudrait donc « *faire tout ce qui favorise l'autodétermination et l'estime de soi* » (2013, 40).

2.4. *La théorie de Bandura (1977, 1997)*

Bandura s'inscrit dans cette même dimension personnelle et volontaire. Pour lui, le système de croyance en son auto-efficacité, encore appelé « sentiment d'efficacité personnelle » (SEP), est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Selon lui, si les gens ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats escomptés grâce à leur propre action, ils n'auront que peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés. L'individu est donc capable d'anticiper des satisfactions provenant de ses réussites ou de ses échecs. L'enjeu de la motivation réside alors dans la fixation d'un but par rapport à un standard personnel. La distance à parcourir entre les deux déclenche alors cette motivation, et le feedback fourni par l'entourage va influencer ce sentiment d'auto-efficacité.

Selon Lieury et Fenouillet, « *le sentiment d'efficacité des élèves est donc un bon prédicateur de leur réussite* » (2013, 76). Mais ils vont plus loin en proposant un modèle mixte qui tient compte de la théorie de Deci/Ryan et de Bandura, reprochant à Bandura de ne pas prendre en considération l'autonomie. Et c'est bien sur ce modèle mixte que repose principalement la motivation intrinsèque qui est, comme nous l'avons déjà dit, à privilégier au niveau des apprentissages dans le cadre scolaire. Pour Lieury et Fenouillet, il est primordial que l'élève puisse se sentir compétent et qu'il ait la possibilité de choisir, si on ne veut pas prendre le risque qu'il perde sa motivation : « *La motivation intrinsèque correspond au cas où l'élève (ou l'individu) se sent très compétent et de plus a l'impression d'avoir librement choisi l'activité. Mais dès que la sensation de compétence baisse ou si la contrainte s'accroît, ou les deux à la*

fois, l'enfant ou l'adulte ne fait plus l'activité pour le plaisir qu'elle procure, mais pour les avantages, ou les avantages qu'elle procure: on dit alors que la motivation est extrinsèque car elle est régulée par des agents extérieurs, appelés « renforcements » [...] Enfin, lorsque l'élève se sent incompetent et est contraint [...], il peut glisser vers l'amotivation ou la démotivation (ou résignation apprise) » (2013, 97-98). Le ressenti face aux situations est donc primordial, comme le souligne plus en détail Weiner.

2.5. La théorie de Weiner (1979, 1985)

L'élève attribue des explications causales aux événements auxquels il est confronté. Par la suite, selon le type d'attributions qu'il fait, il ressent diverses émotions qui viennent affecter soit positivement, soit négativement ses attitudes. Une attribution causale répond à la question « pourquoi ? ». La recherche de la cause se produit davantage lorsqu'un individu se trouve face à un résultat inattendu. Cette recherche et l'explication de la cause ont des fonctions particulières : elles permettent de réduire l'effet de surprise face à un résultat attendu ou non attendu et elles permettent d'aider à atteindre, dans le futur, un objectif souhaité. La perception que l'individu a de son comportement, même si cette perception ne correspond pas forcément toujours à la réalité, a une influence importante sur ses choix, ses intérêts et ses comportements. En résumé, on pourra dire que les interactions d'un individu avec son milieu ne sont pas influencées uniquement par « l'aspect objectif de la situation mais aussi par la perception subjective qu'il en a » (Barbeau, 1993).

3. Définition de la motivation scolaire à travers le concept de „dynamique motivationnelle“ de Rolland Viau

L'enseignant-chercheur québécois Rolland Viau définit la motivation scolaire comme « *dynamique motivationnelle* » et ce concept illustre parfaitement la définition générale citée en A.I.1 : « *un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre* » (2009, 1999, 1994).

Dans son cadre de référence (2009), Viau met à la disposition des enseignants des outils pour analyser les problèmes de motivation des élèves, des grilles d'analyse ainsi que des stratégies de remédiation. Son approche s'appuie donc en grande partie sur les différentes théories motivationnelles citées auparavant, mais il dépasse le cadre théorique en proposant des applications pratiques au service de l'enseignant.

Ses travaux s'inscrivent dans la tradition socio-cognitive (notamment marquée par la philosophie et la psychologie), selon laquelle l'environnement joue un rôle primordial dans la

dynamique motivationnelle. De fait, un certain nombre de facteurs externes, regroupés dans le schéma ci-dessous en quatre catégories, influent sur cette dernière : ce sont les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, à la société, à la classe ainsi qu'à l'école.

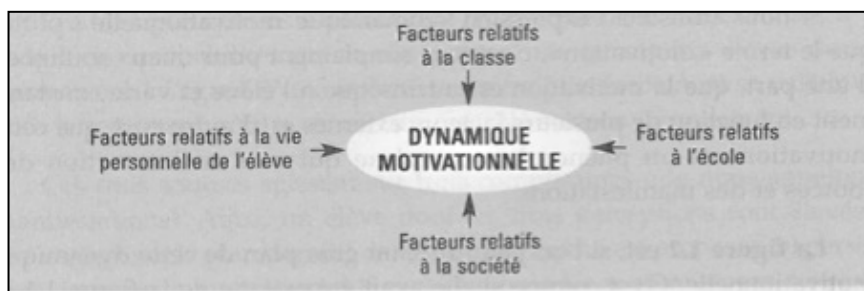


Schéma 2 : Les facteurs externes de la dynamique motivationnelle (cité dans Viau, 2009, 12).

L'intérêt d'une telle catégorisation est de pointer qu'un manque de motivation, une baisse et même au contraire une hausse de la motivation ne sont pas exclusivement du ressort de l'élève ni du professeur, mais que l'ensemble des acteurs de l'école comme les parents d'élèves, l'équipe pédagogique et administrative des établissements et les décideurs politiques influent sur la dynamique motivationnelle des élèves.

Pour Viau, les enseignants doivent surtout porter leur attention sur les facteurs relatifs à la classe car ils sont au cœur de leur métier : ce sont les activités pédagogiques, la relation enseignant-élèves, les pratiques évaluatives, le climat de classe ainsi que le système de récompenses et de sanctions mis en place. Viau a fait le choix pragmatique de placer plus particulièrement les activités pédagogiques au cœur de son cadre de référence car c'est à travers elles que l'enseignant peut, le plus aisément, influencer sur la dynamique motivationnelle de ses élèves.

En effet, pour Viau, la « *dynamique motivationnelle* » est intrinsèque à l'élève et émerge de l'interaction entre ses perceptions (sources) et ce qui en découle (manifestations).

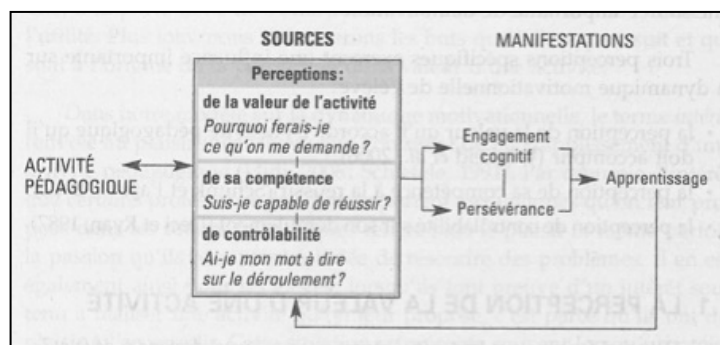


Schéma 3 : Les sources et les manifestations de la dynamique motivationnelle (cité dans Viau, 2009, 10).

La motivation scolaire naît (ou ne naît pas) chez l'élève en fonction de trois de ses perceptions :

- *La perception de la valeur d'une activité*, c'est-à-dire si elle semble intéressante ou utile par rapport aux buts conscients ou inconscients que l'élève s'est lui-même fixé. Ces buts sont sociaux, scolaires et / ou futurs ;
- *La perception de la compétence*, c'est-à-dire le jugement de sa propre compétence en regard des performances antérieures, des encouragements émis, des états psychologique et émotionnel de l'élève. Viau souligne l'importance capitale jouée par les enseignants et les parents dans le développement de cette perception.
- *La perception de la contrôlabilité*, correspondant « *au degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité pédagogique* » (Viau, 2009, 44). Elle correspond au besoin d'autonomie ressenti par chaque individu.

Ces trois sources ont des répercussions positives ou négatives sur trois comportements liés à l'apprentissage :

- *L'engagement cognitif* : il correspond aux stratégies déployées par l'élève qui traduisent son effort mental. Un élève engagé sur le plan cognitif et qui use à son gré de stratégies d'apprentissage est alors dans un processus d'autorégulation. A contrario, un élève peut éviter de s'engager dans une activité en usant de stratégies d'évitement (par exemple : demander des explications inutiles, faire répéter l'enseignant pour gagner du temps ...) ;
- *La persévérance*, définie ici comme le temps consacré pour réussir une activité proposée ;
- *L'apprentissage*, plus exactement l'acquisition de connaissances et de compétences, comme manifestation finale de la dynamique motivationnelle. L'apprentissage peut à son tour devenir source de manifestation, suite à une évaluation positive par exemple.

Maintenant que la motivation scolaire a été définie à travers les travaux de Rolland Viau, éclairée par les théories motivationnelles précédemment exposées, se pose la question suivante : quels peuvent être les enjeux de la motivation dans le contexte éducatif français actuel ?

II. L'éducation inclusive dans le contexte de la politique éducative française

Comme Viau l'a clairement exposé, les enseignants peuvent agir sur la dynamique motivationnelle de leurs élèves par le biais de leurs pratiques pédagogiques. Avant toute chose, il ne faut pas oublier qu'un enseignant inscrit son action d'instruction et d'éducation dans un cadre institutionnel, qui est à la fois moral, éthique, pédao-didactique, politique et juridique. Ce deuxième point poursuit ainsi l'objectif de rappeler certaines lignes de ce cadre qui, en dépit d'être non exhaustif nous apparaît comme fondamental.

1. Définitions de l'inclusion scolaire

Selon Thomas et Vaughan (2004, cité dans Zay, 2011), l'inclusion scolaire puise ses racines dans le mouvement des droits de l'Homme et de la justice sociale. C'est dans cette perspective que la Convention des Nations-Unies de 1989 sur les droits de l'enfant revendique les droits, donc la justice, comme fondements des politiques et des pratiques éducatives afférentes.

En 1994, lors de la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, 92 gouvernements et 25 organisations internationales ont fait de l'inclusion scolaire la norme en adoptant la Déclaration de Salamanque ainsi qu'un cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux. L'article 2 de la Déclaration pose l'éducation comme un droit fondamental de chaque enfant et appelle à transformer les systèmes éducatifs et les programmes pour une meilleure adaptation à la diversité des apprenants, notamment pour les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux⁵. Ainsi, l'article 3 engage et exhorte les gouvernements signataires à « adopter, en tant que loi ou politique, le principe de l'éducation intégrée, en accueillant tous les enfants dans les écoles ordinaires, à moins que des raisons impérieuses s'y opposent ». Cela se traduit par l'adoption, en France, de la loi n° 2005-12 du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Elle prévoit la scolarisation des élèves en situation de handicap, promouvant ainsi l'inclusion scolaire et sociale. Cette loi se base sur les principes démocratiques de l'accessibilité (accès à tout pour tous) et de l'égalité (compensation par mesures individuelles). Dans le second degré⁶, des dispositifs collectifs de scolarisation sont actuellement mis en place, ce sont les ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire).

La Déclaration de Salamanque, particulièrement axée sur les besoins spéciaux, a donné un élan majeur à l'éducation inclusive, qui, dans un sens plus élargi, considère qu' « une école

⁵ Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994. Conjointement avec l'OCDE, l'UNESCO préconise depuis 1999 la transformation des systèmes éducatifs pour tous les élèves.

⁶ Dans le premier degré, le dispositif s'appelle CLIS (classes pour l'inclusion scolaire).

inclusive doit offrir des possibilités et des moyens d'accéder à un large éventail de méthodes de travail et à un apprentissage individualisé afin qu'aucun enfant ne soit tenu à l'écart de ses camarades ou exclu des activités scolaires. Cela implique de mettre en place des écoles accueillantes pour les enfants et soucieuses de leurs droits. [...] Si le soutien des enseignants et des directeurs d'établissement est essentiel, celui des communautés proches de l'école est tout aussi vital. Il est indispensable que tous soient aptes et disposés à promouvoir l'inclusion dans la salle de classe et lors de l'apprentissage de tous les enfants, indépendamment de leurs différences » (UNESCO, 2014, 16). Combattre l'exclusion signifie dans le cadre de cette définition élargie d'inclure tous les élèves quelles que soient les difficultés : médicales, sociales, liées à l'apprentissage, à l'enseignement ou encore à la motivation. Zay (2011, 38) rappelle que l'éducation inclusive poursuit deux objectifs majeurs qui sont d'ordre politique et économique. Le premier est de garantir des sociétés démocratiques avec des citoyens capables de jouir pleinement de leurs droits, notamment en regard des inégalités sociales croissantes ; Le deuxième de disposer d'une main d'œuvre de plus en plus qualifiée pour faire face à la concurrence à l'heure de la mondialisation. Lors de la Déclaration de Lisbonne en 2000, les Etats membres ont estimé qu'un travailleur devait au minimum avoir un niveau correspondant à la norme CITE 3 (deuxième cycle de l'enseignement secondaire).

Si la mise en œuvre de l'éducation inclusive fait actuellement débat, les professionnels s'accordent pour dire que l'inclusion scolaire est un défi plutôt qu'une réalité, un processus plus qu'un objectif accessible. De fait, on dira qu'aucun système scolaire ne peut être complètement inclusif (Zay, 2011).

2. Enjeux et objectifs de la politique éducative française en matière d'inclusion

Comme nous venons de le voir, l'école ne peut donc être qu'inclusive puisqu'elle se doit de garantir des valeurs fondamentales comme le droit à l'éducation et l'égalité des chances.

Ainsi, l'éducation inclusive est pour la première fois consacrée avec la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République française. Cette loi fait écho aux résultats de l'enquête PISA (Program for International Student Assessment : programme international pour les suivi des acquis des élèves) de l'OCDE en 2012, qui pointent le poids des déterminismes sociaux dans les résultats scolaires français. Aussi, la réduction des inégalités pour favoriser la réussite pour tous figure-t-elle comme l'un de ses objectifs majeurs :

« Par cette loi, le Parlement concrétise l'engagement du Président de la République de faire de la jeunesse et de l'éducation la priorité de la Nation. Les fondements d'une école juste,

exigeante et inclusive sont désormais posés et le texte crée les conditions de l'élévation du niveau de tous les élèves et de la réduction des inégalités »⁷

Si la politique éducative française fixe des priorités inhérentes à son système (par exemple la réduction des inégalités entre les zones d'éducation prioritaire et les autres), ses principes ne sont pas moins en complète cohérence avec les principes pour l'inclusion promus par l'UNESCO. En ce sens, les fondements d'une éducation inclusive sous-entendent la mise en place d'un système scolaire apte à gérer la diversité grâce à :

- Une ouverture sociale : circulaire n°2013-142 du 15 octobre 2013 « *Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires* » ;
- Un climat scolaire positif : la ministre déléguée à la réussite éducative, George Pau-Langevin, fait du bien-être une de ses priorités⁸ ;
- Un dispositif de préventions contre l'exclusion : contre le décrochage scolaire, contre le harcèlement ... ;
- Une perspective future d'inclusion professionnelle ;
- Une formation des enseignants mettant en avant des pratiques pédagogiques souples et innovantes, notamment avec l'usage des TICE : l'arrêté du 12 mai 2010 définit les dix compétences de l'enseignant dont notamment la prise en compte de la diversité (compétence 6), la maîtrise des TICE (compétence 8) et la capacité à se former et à innover (compétence 10) ;
- Des programmes pour tous : pour le collège, il s'agit du Socle commun de connaissances et de compétences mis en place par la loi d'orientation pour l'avenir de l'école promulguée en avril 2005 et entrée en vigueur à la rentrée 2006 : « *La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'une socle commun constitué d'une ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société* »⁹. Le socle commun est une application de l'article 2 de la loi du 23 avril 2005 sur l'avenir de l'école et qui rappelle ainsi qu' « *outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'Ecole de faire partager aux élèves les valeurs de la République* »¹⁰. A la rentrée 2016, le socle commun sera rénové autour de cinq domaines,

⁷<http://www.education.gouv.fr/cid72962/publication-de-la-loi-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole.html>. Consulté le 22 avril 2015.

⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid71421/le-bien-etre-au-coeur-des-preoccupations-de-la-politique-de-reussite-educative-de-george-pau-langevin>. Consulté le 22 avril 2015.

⁹ Article L. 122-1 du Code de l'éducation.

¹⁰ Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 (JO n°160 du 12 juillet 2006)

dont le domaine de formation 3 : « *La formation de la personne et du citoyen : apprentissage de la vie société, de l'action collective, de la citoyenneté* »¹¹.

III. Bilan et problématique

Comme nous l'avons vu, la politique éducative actuelle est consacrée à l'inclusion scolaire. Elle se comprend comme un enjeu démocratique, non seulement en regard de valeurs fondamentales, mais aussi face aux difficultés inhérentes au système scolaire français. L'éducation inclusive, au sens large du terme, dépasse le cadre des élèves en situation de handicap et édicte à l'enseignant une posture pédagogique et citoyenne : la prise en compte de la diversité pour favoriser la réussite scolaire. Ce cadre politique et aussi juridique est essentiel pour comprendre que l'enseignant a le devoir de déployer, dans la mesure du possible, tous les moyens pédagogiques, didactiques, humains, administratifs ... pour prévenir voire enrayer toute forme d'exclusion, qu'elle soit liée aux apprentissages ou qu'elle soit d'ordre social ou encore médical.

A l'échelle de la classe, l'exclusion (quelle que soit sa forme) est très souvent constatable à travers le degré de motivation des élèves. La recherche scientifique ayant montré que les origines de la motivation sont multiples, une analyse est donc nécessaire pour poser un diagnostic et intervenir aussi efficacement que possible. En effet, nombreux modèles de motivation postulent que les besoins sont à la source de toutes les motivations. Certains chercheurs considèrent que la réponse concernant les sources de la motivation réside dans les phénomènes extérieurs, comme par exemple ceux qui adhèrent à l'approche behavioriste, tandis que d'autres estiment que les besoins intrinsèques sont à la base de la motivation. Aujourd'hui, sous l'influence des approches cognitivistes et socio-cognitivistes, ces diverses théories convergent vers la même idée : la motivation prend son origine dans les perceptions et les attentes d'une personne à l'égard d'elle-même et des événements qui lui arrivent. La motivation se situerait donc dans la relation entre la personne et son environnement. Des représentants de ce courant sont entre autres Bandura et Weiner. Quant à la motivation scolaire, R. Viau travaille surtout sur trois perceptions qu'il expose dans son concept de "dynamique motivationnelle" : la perception de la valeur d'une activité d'apprentissage (l'élève travaille-t-il pour une bonne note ou pour acquérir de nouvelles connaissances ?), la perception de sa compétence (l'élève, placé face à une activité, croit-il pouvoir l'accomplir d'une manière adéquate ?), et la perception de la contrôlabilité (l'élève croit-il pouvoir exercer un contrôle sur le déroulement et les conséquences d'une activité d'apprentissage ?). En dehors de la dynamique motivationnelle inhérente à chaque élève, Viau

¹¹ Site : vosdroits.service-public.fr. Consulté le 2 mai 2015.

cite aussi un certain nombre de facteurs externes qui ont une influence sur cette dynamique motivationnelle. Cependant, ce sont les facteurs liés à la classe qui sont les plus importants pour l'enseignant, puisque ce sont eux qui sont au cœur de son activité et sur lesquels il peut intervenir.

Le cœur de ce présent travail est ainsi articulé autour de la recherche de points de convergence entre une politique éducative, dans le cadre de laquelle le professeur doit inscrire son action d'instruction et d'éducation, et les situations de classes hétérogènes. Il interroge le défi pédagogique que constitue la diversité à l'école en regard des droits fondamentaux que sont l'équité, le respect et l'égalité des chances, moteurs d'inclusion sociale.

Quels actes pédagogiques cohérents, quelles remédiations est-il possible d'envisager en classe d'allemand, face à des élèves dont les difficultés et / ou la posture traduisent une perte de motivation ? Plus précisément, quel travail spécifique autour de la motivation va nous permettre de relancer, de renforcer les apprentissages dans un climat de bien-être ?

C. Mise en œuvre

Cette deuxième partie pratique développe la description d'un dispositif d'expérimentation, qui, suite à un diagnostic effectué au sein d'une classe témoin, vise à mesurer l'impact des activités coopératives sur la motivation dans une perspective d'inclusion. Dans un premier temps, nous justifierons le choix des pratiques coopératives en regard du cadre théorique ci-avant. Puis nous décrirons le dispositif dans ses différentes étapes, pour enfin aboutir sur l'analyse des résultats obtenus.

I. Pourquoi travailler la motivation sous l'angle des formes coopératives de travail ?

Une analyse préparatoire portant sur la motivation des participants et leurs comportements en général (voir *infra*) m'a conduite à m'intéresser de plus près aux formes sociales de travail et plus exactement aux activités de coopération. En regard de la problématique exposée ci-avant, la pédagogie coopérative m'est alors en ce sens apparue intéressante à expérimenter que la littérature scientifique à ce sujet établit un lien fort entre motivation intrinsèque, gestion positive de l'hétérogénéité dans les apprentissages et socialisation scolaire.

Ces pratiques pédagogiques, mêmes exploitées que ponctuellement comme dans le cadre du présent travail, peuvent être sources de motivation pour les élèves. Pour Viau (2009) par exemple, l'une des conditions motivationnelles d'une activité est le travail en équipe, au sein de laquelle un fonctionnement sur le mode de l'interdépendance positive doit être instauré, c'est-à-dire que chacun individu apporte sa contribution nécessaire à la réalisation de l'objectif commun. Cette modalité de l'activité favorise à la fois l'autonomie et l'esprit d'équipe. Le travail de groupe correspond aussi à un besoin d'interaction des élèves. En résumé, l'apprentissage coopératif peut favoriser la motivation intrinsèque : il « *suscite généralement la motivation des élèves, car il favorise la perception qu'ils ont de leur compétence et de leur capacité à contrôler leurs apprentissages* » (Viau, 2009, 148). Ce type de motivation est d'ailleurs l'un des arguments les plus valorisés dans les argumentaires en faveur des pratiques coopératives.

Selon Connac (2009), la pratique coopérative comporte deux avantages pédagogiques forts. Partant du principe d'entraide sur la base de groupes hétérogènes, les tutorés profitent de l'échange pour obtenir des informations rapidement et efficacement. Pour les tuteurs, leur nouvelle fonction leur permet de renforcer leurs apprentissages et de devenir indispensables au groupe. Il en résulte une communauté de solidarité, tant dans les apprentissages que dans les valeurs.

De fait, les pratiques pédagogiques basées sur le principe coopératif permettent une socialisation accrue des élèves en les éduquant à une civilité et citoyenneté : solidarité, estime de soi et des autres, respect, engagement, entraide et mise en commun des ressources. Les élèves acquièrent des savoirs et savoir-faire afférents à la discipline ainsi que des compétences sociales transversales. Ce sont ces dernières qui font l'objet de la compétence 6 « *Compétences sociales et civiques* » (paliers 1 et 2) et de la compétence 7 « *L'autonomie et l'initiative* » (palier 2) du Socle commun de connaissances et de compétences au collège.

Comment mettre en œuvre et articuler ces principes pédagogiques coopératifs en classe d'allemand pour que l'ensemble des élèves travaille de manière plus solidaire et que leur motivation se retrouve alors renforcée ?

II. Le contexte scolaire

Il est d'abord nécessaire de maîtriser, même partiellement, le contexte scolaire puisqu'il pose un cadre qu'il nous faut prendre en compte pour la mise en place de dispositifs cohérents. Ainsi, les paragraphes suivants s'attachent à décrire brièvement le collège de Crolles ainsi que ses objectifs généraux, puis les caractéristiques de la classe dans laquelle l'expérimentation a été menée.

1. L'établissement : le collège Simone de Beauvoir à Crolles

Le collège Simone de Beauvoir de Crolles est un établissement de taille moyenne situé dans la vallée du Grésivaudan, à vingt kilomètres de Grenoble en direction de Chambéry. Il scolarise un total de six cents élèves issus de cinq écoles élémentaires : quatre sont à Crolles et la cinquième est dans la commune voisine de Lumbin. Pour la plus grande partie, les élèves sont issus de familles favorisées ; cette situation est liée à la proximité géographique de Grenoble et surtout due à l'implantation à Crolles d'importantes sociétés comme *STmicroelectronics*, *Teisseire* et *Petzl*. De fait, la population scolaire est globalement homogène sur le plan socio-économique : pour l'année scolaire 2013-2014, on recense un taux de 13,5% de professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) défavorisées, alors que la moyenne départementale est de 32,6%¹². La population scolaire du collège est également marquée par un tissu social fort, tributaire à la fois de l'architecture ouverte des quartiers résidentiels au milieu desquels se trouvent l'établissement et les écoles élémentaires, mais avant tout des cultures sportive et associative emblématiques de la ville.

¹² Dossier d'aide au diagnostic de l'établissement 2014.

L'établissement est en parfaite cohérence d'application de la loi de juillet 2013 décrite en A.II.2. Il a défini un contrat d'objectifs (2013-2017), basé sur un diagnostic de terrain puis articulé autour des trois objectifs suivants :

- *Conduire chaque élève au maximum des ses possibilités scolaires* : mise en place de tutorat et construction d'outils de communication.
- *Mieux se connaître, mieux connaître les autres et mieux respecter les règles* : sur la base des programmes d'enseignement, création d'un axe entre les autres et les règles. Cet objectif et les dispositifs afférents doivent permettre la validation des piliers 6 (items « respecter les règles de la vie collective » et « accepter toutes les différences ») et 7 (autonomie).
- *Mettre en lien les cultures et les enseignements* : renforcer la cohérence pédagogique interdisciplinaire et s'assurer que les élèves ont accès aux lieux culturels pendant leur scolarité au collège.

Mon choix d'une expérimentation portant sur les pratiques collaboratives est d'une part motivé par un diagnostic (voir A.III.1). D'autre part, il s'inscrit de par ses enjeux (sociaux, cognitifs, motivationnels) dans une perspective institutionnelle affirmée, tant du côté de la politique éducative que dans les objectifs spécifiques de l'établissement dans lequel je travaille. Ainsi, mon travail me permet de contribuer à l'homogénéisation des pratiques et des actions au sein de l'établissement, et de manière plus générale à donner du sens aux apprentissages par la poursuite d'objectifs transversaux communs.

2. La classe d'expérimentation : une classe de 4^{ème} bilangue

Parmi les trois classes bilangues auxquelles j'enseigne, j'ai retenu la classe de 4^{ème} comme laboratoire d'expérimentation. Contrairement aux deux autres classes de 6^{èmes}, l'enseignement-apprentissage de l'allemand dans cette classe se révèle être un défi à différents niveaux.

Avec vingt-sept élèves, le nombre d'apprenants est élevé. Il correspond au regroupement d'élèves issus de deux classes distinctes et ayant bénéficié jusqu'à cette année d'un enseignement-apprentissage « familial » de l'allemand (13 d'un côté, 14 de l'autre). Cet effectif s'avère notamment complexe en regard des compétences orales à acquérir (expression orale en continu et expression orale en interaction). La classe est constituée d'un bon équilibre entre les sexes : douze filles et quinze garçons, paramètre positif pour la constitution de groupes.

Comme dans toutes les classes, les niveaux en présence sont hétérogènes et comme souvent marqués par les deux extrêmes. Quatre niveaux de compétence ont été diagnostiqués : trois

élèves de niveau A1, 2 élèves de niveau A1-A2, 15 élèves de niveau A2 et 7 élèves de niveau A2-B1.

Des interventions disciplinaires sont souvent nécessaires, dues à des bavardages mais aussi à des incivilités. Ces dernières se font à mon encontre (par exemple : les élèves me coupent souvent la parole, il peut être difficile de terminer une phrase) ou bien entre élèves (de type railleries). De manière générale, ce groupe classe ne fonctionne pas comme un groupe : ils ne s'écoutent pas, portent des jugements dégradants, il y a peu d'entraide c'est-à-dire qu'ils sont assez individualistes dans leurs apprentissages. De fait, jusqu'au mois de février 2015, les élèves n'ont que très peu travaillé en groupes car ce type d'activité n'apportait absolument aucune plus-value en terme d'apprentissage, au contraire. Jusqu'à cette date, la disposition de la classe était alors caractérisée par une disposition en double U.

L'espace alloué à cette classe à grands effectifs étant plutôt exigu, je n'avais pas accès aux élèves du U extérieur. Cette situation était également renforcée par ma posture souvent magistrale, c'est-à-dire devant la classe.

Le rapport assez particulier voire tendu avec cette classe au par ailleurs très dynamique et sympathique est à comprendre à la croisée de différents paramètres : le départ à la retraite du professeur titulaire fin 2013, soit presque au milieu de leur deuxième année d'apprentissage, a été vécu comme une véritable rupture pour les enfants avec lesquels il paraissait entretenir des rapports très familiaux. Le professeur, d'ailleurs qualifié de « sommité » par le principal, a été remplacé jusqu'à la fin de leur année de la cinquième. Dans ce contexte, le professeur remplaçant n'a pas été bien accueilli et cette deuxième année s'est, selon les dires de certains élèves, soldée par un rejet de la matière. En prenant mes fonctions en septembre 2014, j'ai à mon tour été accueillie avec suspicion, tant envers ma personne que mes pratiques pédagogiques différentes.

Dans ce climat de classe défavorable, il m'a semblé impératif et logique d'essayer d'intervenir de manière à fédérer les élèves. Le volet pédagogique (et non un durcissement de sanctions par exemple) apparaît comme un levier approprié face à ces difficultés rencontrées. Viau rappelle en effet que le climat de classe influence la motivation des élèves (voir les facteurs externes, les facteurs liés à la classe) et qu'un contexte de classe favorable signifie une bonne gestion de la discipline, du temps alloué à l'apprentissage, une organisation de l'espace et enfin une relation positive entre élèves.

III. Dispositif d'expérimentation

Le dispositif d'expérimentation mis en œuvre vise à mesurer l'impact des formes collaboratives de travail sur la motivation dans une perspective d'inclusion. Il se décline en trois étapes majeures. D'abord, l'analyse préparatoire qui a permis de mettre à jour voire de confirmer le degré de motivation des élèves et de formuler l'hypothèse d'expérimentation. Puis, l'élaboration et la mise en œuvre d'activités collaboratives proprement dites, et enfin le développement et l'utilisation d'outils de mesure pour évaluer et analyser les retombées de ces activités sur les élèves.

1. Analyse préparatoire : le recueil et l'analyse des données

Quelles méthodes d'observation m'ont permis de mesurer, d'évaluer le degré de motivation ? Quels aspects spécifiques de la motivation ont pu ressortir ?

Comme la première partie de ce travail en fait état, la motivation est un concept complexe et équivoque. Il n'est donc pas aisé pour le professeur d'élaborer lui-même des outils avec des critères probants pour la mesurer. Ce n'est qu'à un stade un peu tardif du processus d'observation que j'ai pris connaissance des outils de mesure développés par Rolland Viau à l'usage des enseignants. Je ne les ai donc que partiellement repris.

Aussi, j'ai fait le choix d'évaluer la motivation de mes élèves de quatrième sur plusieurs paradigmes : à la fois sur différents groupes témoins, selon différentes méthodes et sous différentes perspectives. Cette démarche, tel un *travelling*, m'est apparue comme nécessaire pour avoir une photographie précise de la classe.

J'ai délibérément fait le choix de ne pas prendre les résultats scolaires comme critère de mesure. Je fais ici référence à R. Viau (2009) qui rappelle qu'avoir une dynamique motivationnelle est une condition nécessaire à la réussite scolaire mais qu'elle ne suffit pas. Les réussites ou les échecs tiennent également aux connaissances antérieures et aux stratégies d'apprentissage.

1.1. Des observations

Les observations décrites ci-après portent sur la classe entière. Elles ont été effectuées entre septembre 2014 et début février 2015.

J'ai été amenée à observer les stratégies d'évitement des élèves. Une stratégie d'évitement est « *un comportement qu'un élève choisit d'adopter pour éviter de s'engager dans une activité ou pour retarder le moment où il devra l'accomplir* » (Viau, 1994, 75). Elle peut s'extérioriser par des verbalisations spontanées, des postures, des gestes ou bien leur absence. L'observation

conduite consistait à relever la diversité des stratégies auxquelles seuls certains élèves avaient recours mais qui ont contribué dans leur somme à influencer négativement l'ensemble de la classe. Les différentes stratégies d'évitement ici observées ont été retenues selon le critère de fréquence, c'est-à-dire que les élèves les ont utilisées au moins quatre fois pendant la période d'observation :

- *Stratégies d'évitement liées à des verbalisations* : poser des questions pour retarder le cours, faire répéter pour gagner du temps, affirmer d'emblée que l'on ne comprend pas.
- *Stratégies d'évitement liées à des comportements (postures, gestes)* : aller à l'infirmerie pour des raisons improbables, vouloir aller à la poubelle, jouer avec le contenu de sa trousse, baisser la tête pendant tout le cours.

Ces observations, aussi simples et rapides soient-elles, nous permettent à ce stade seulement d'affirmer, dans la suite de fortes présomptions, que certains élèves sont démotivés et que leurs comportements motivationnels traduisent un refus d'apprentissage. Le point de vue est ici externe.

1.2. Un questionnaire

Avant les vacances de Pâques 2014, un questionnaire à caractère confidentiel a été remis à l'ensemble de la classe. Le point de vue ici retenu est interne, puisqu'il est demandé aux élèves de décrire eux-mêmes leur motivation en répondant aux cinq questions suivantes :

- *Item 1 portant sur la motivation intrinsèque / extrinsèque* : Quelle(s) personne(s) / quelle(s) circonstance(s) m'a / m'ont amené(e) à apprendre l'allemand ?
- *Item 2 portant sur la perception de la valeur de l'apprentissage de l'allemand* : Qu'est-ce qui me plaît particulièrement dans l'apprentissage de l'allemand ?
- *Item 3* : Qu'est-ce que je trouve particulièrement difficile dans l'apprentissage de l'allemand ?
- *Item 4 portant sur la motivation intrinsèque / extrinsèque* : Pourquoi est-il important / sans importance d'apprendre l'allemand ?
- *Item 5 portant sur la motivation en général* : Quel est mon degré de motivation à l'heure actuelle ? (entourer la bonne réponse et donner une explication) : très motivé(e) – motivé(e) – moyennement motivé(e) – pas motivé(e) – pas du tout motivé(e)

La compilation des réponses (voir annexe 1) nous permet, à partir des questionnaires complétés de vingt-deux élèves (sur vingt-sept), de tirer les conclusions suivantes.

La motivation globale est plutôt faible : plus de la moitié des élèves se déclare moyennement motivée (environ 57 %) contre un quart qui s'estime motivé (env. 23,8 %) et 19 % des élèves qui ne sont pas motivés voire pas du tout motivés.

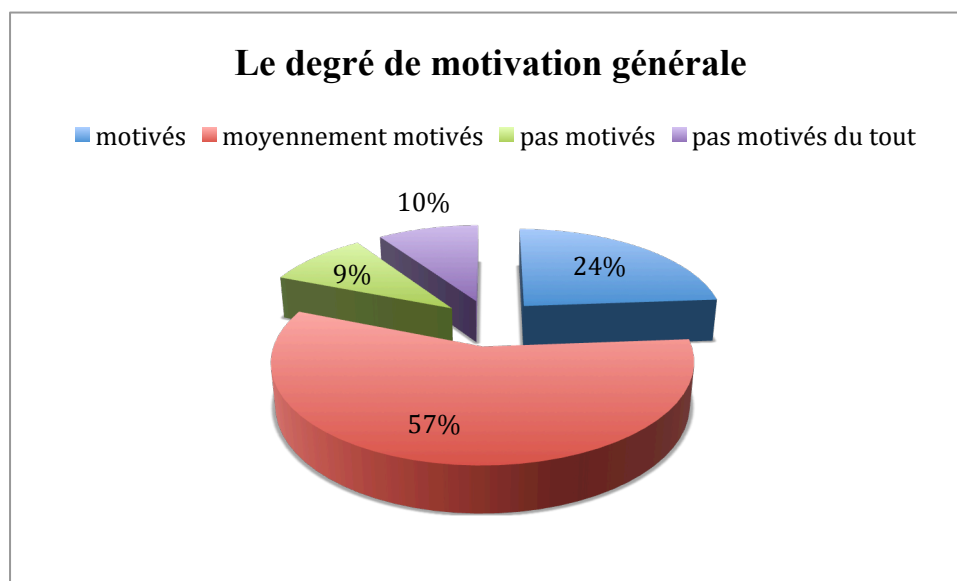


Diagramme 1 : Le degré de motivation générale (auto-évaluation).

De plus, la motivation des élèves de cette classe est en très large majorité extrinsèque (85 %). En effet, plus des trois-quarts des élèves justifient de leur intérêt pour l'apprentissage de l'allemand par le poids économique de l'Allemagne. Moins d'un quart de la classe semble éprouver du plaisir à apprendre (16,6%) et presque 10% des élèves (9,52%) semblent présenter ce que Deci et Ryan appelle l'amotivation. Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce travail, une motivation intrinsèque conduit à de meilleurs résultats dans les apprentissages. En conséquence, l'aspect extrinsèque de la motivation ici observé vient relativiser la qualité de la motivation globale.

Enfin, les élèves perçoivent l'apprentissage de l'allemand par l'acquisition de compétences exclusivement linguistiques (lexique et grammaire). Aucun questionnaire ne fait état de compétences pragmatiques, culturelles ou encore sociales. A l'heure actuelle, on peut supposer qu'un apprentissage « grammairien », même s'il correspond encore aux représentations d'apprentissage des élèves, peut difficilement constituer une source de motivation.

1.3. Un entretien individuel

Dans la perspective de l'inclusion, il apparaissait logique de se rapprocher des trois élèves « en grande difficulté ». En effet, ils se retrouvent face à une double exclusion : à la fois dans les apprentissages et par conséquent dans le microcosme social de la classe d'allemand (ils sont à l'écart du groupe-classe).

Dans le cadre d'un cours de soutien, j'ai eu l'occasion de m'entretenir avec chacun d'entre eux (voir verbatims d'entretien en annexe 2). Ces entretiens ont été un moment privilégié pour découvrir leurs personnalités ; le climat instauré a également permis de « délier les langues » et d'obtenir des informations importantes et inattendues. J'ai pu par la suite dresser le profil motivationnel de chacun dans une vision à la fois globale et détaillée : j'ai compilé sous forme de grille synthétique les réponses aux sept questions posées (voir annexe 3). Pour ces entretiens, j'ai repris la grille d'entrevue élaborée par R. Viau ainsi que sa méthode d'analyse (2009).

Pour ces trois élèves, il en ressort une dynamique motivationnelle très faible. L'état des manifestations de cette dynamique le prouve très clairement : ils apprennent très souvent sans comprendre car ils n'ont pas ou peu de stratégies d'apprentissage. De plus, les faibles résultats et / ou le regard des autres les freinent dans leur persévérance. Aux sources de leur motivation, on notera le peu d'intérêt alloué aux activités de classe et surtout une perception très faible de leur compétence à réaliser ces activités. Les compilations font également ressortir pour deux des élèves un enjeu qui se situe au niveau du groupe : chez l'un, parce que le groupe correspond à un goût et je dirais aussi un besoin (c'est un enfant dont les parents ne s'occupent pas de la scolarité et qui est souvent livré à lui-même à la maison) ; chez l'autre car il vit une situation d'exclusion sociale à l'école (voir le verbatim d'entretien de Pierre en annexe 2).

C'est dans le cadre de ces échanges personnalisés et compte-tenu des observations précédemment faites que la pédagogie coopérative a fait sens. Pour des élèves ayant une perception faible de leur compétence, le travail en groupe pourrait en effet être propice à la prise de parole et / ou à l'action. De plus, il permettrait peut-être de bonifier cette perception dans la mesure où chacun a un rôle défini au sein du groupe et porte une responsabilité pour le groupe. Cette dimension d'interdépendance apparaît également intéressante à exploiter au vu de l'enjeu social décrit précédemment.

1.4. Synthèse des données recueillies et analyse des besoins

Le contexte scolaire et les différents outils décrits ci-avant m'ont permis de confirmer le faible niveau de motivation générale : le comportement global, les stratégies d'évitement utilisées, l'état des apprentissages et le degré de persévérance dans les activités traduisent un manque réel d'engagement à apprendre l'allemand.

En m'appuyant sur une analyse des besoins motivationnels (voir ci-après), réalisée à partir de mes observations systématisées et / ou « sauvages », j'ai été amenée à m'intéresser aux formes sociales de travail basées sur la coopération :

- Faire solidariser un groupe classe nouvellement constitué et fragilisé par des événements précédents touchant de près à la relation enseignant-élèves ;
- Systématiser les formes de civilité et de politesse lors des échanges ;
- Revisiter les espaces de classe pour de meilleurs échanges et une meilleure circulation physique ;
- Gérer des niveaux hétérogènes tout en répondant au besoin de socialisation des élèves ;
- Conférer une autre dimension à un enseignement jusqu'ici vécu traditionnellement : plus moderne, plus adapté, moins prévisible.

2. Quel dispositif pédagogique ?

Dans cette logique, un dispositif pédagogique a été élaboré et mis en œuvre sur une période allant de la fin février à la fin avril 2015. Il s'inscrit dans le cadre de la quatrième séquence de l'année, ayant pour thème le film « *Neukölln Unlimited* » (voir grille de description de séquence en annexe 5). Cette dernière a la particularité d'intégrer une différenciation binaire (A1+ et A2-B1) au niveau de la tâche finale. Le dispositif s'étend également sur une activité pivot entre la quatrième et la cinquième séquence. Il se caractérise d'une part par la mise en place d'habitudes de groupe-classe. D'autre part, il se décline en quatre activités coopératives (en groupes), situées à différentes charnières de la séquence.

2.1. Intervention sur les habitudes de groupe-classe

Cette mesure vise à essayer de faire sortir les élèves de leur attitude individualiste face aux apprentissages en leur donnant l'opportunité de faire l'expérience du groupe-classe en tant qu'équipe. Le but est de faire circuler le plus possible la parole entre les pairs, que se soit pour partager et / ou compléter des connaissances (et / ou compétences), s'entraider, ou bien travailler ensemble. Essentiellement axée sur la compétence orale, cette démarche n'est possible qu'en faisant parallèlement prendre conscience aux élèves de sa plus-value en terme d'apprentissage. Etre actif, c'est d'abord utiliser à bon escient le temps de classe pour apprendre (ce qui permet de dégager plus de temps à la maison pour d'autres activités favorables à l'apprentissage en général). Etre actif revêt aussi une forte valeur cognitive : cela permet de mieux apprendre, à la fois de par et avec les autres, tout s'appropriant les notions nouvelles par des activités de mémorisation, de fixation et de transfert.

Reprenant la loi « de la carotte et du bâton » (théorie béhavioriste) expliquée en première partie de ce travail, j'ai choisi (aussi pour une question de temps) d'inciter et de motiver les élèves à adopter ces nouvelles pratiques en leur attribuant en fin de trimestre une note en expression orale en interaction (EOI) sur la base de leurs interventions en cours. Il ne s'agit pas à

proprement parler d'une évaluation de la participation, mais bel et bien d'une évaluation sur la disposition de l'élève à échanger, à communiquer en allemand pendant le cours (le critère de qualité n'étant pas le premier, voir grille d'évaluation en annexe 6). A chaque cours, un nouvel élève est volontaire pour remplir un protocole d'observation (voir annexe 7) qui recense au mieux le nombre d'interventions de chaque élève selon les critères décrits.

Le tableau suivant rassemble les aspects de l'ensemble de cette intervention sur les habitudes de classe :

Objectifs :	<p>1. Linguistiques : enrichissement lexical et/ou grammatical et/ou phonologique.</p> <p>2. Pragmatiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir-faire : savoir communiquer en classe en langue-cible. - savoir-être : savoir écouter, s'entraider, apprendre des autres.
Exemples d'activités :	<p>1. Lors de points lexicaux ou de fixation lexicale, certains élèves (re)demandent la traduction d'un mot. Un autre élève intervient alors pour en donner une définition en allemand (d'où la présence de l'objectif pragmatique « savoir donner une définition » dans la séquence, qui n'a pas véritablement de sens en regard de la tâche finale mais qui est importante pour notre dispositif).</p> <p>2. Lors d'une révision lexicale : à l'aide d'une balle, les élèves prennent tour à tour la parole et prononcent un mot. La consigne pour les autres est de vérifier l'exactitude et la prononciation du mot et de corriger le camarade si nécessaire. Les élèves de niveau A1 peuvent par exemple intervenir en corrigeant la prononciation, il leur suffit de prononcer le mot correctement. Les élèves de niveau supérieur doivent formuler le plus possible de phrase de type : « Matthieu, ce n'est pas xxx mais xxxx. Est-ce que tu peux répéter ? »</p>
Posture du professeur :	Décentrée (à côté et non devant). Il intervient, relance, interroge le cas échéant.
Posture des élèves :	En très grande majorité : actifs, impliqués, concentrés et de bonne humeur.

2.2. Rédaction collaborative en ligne avec Framapad

Deux activités d'écriture collaborative ont été réalisées avec *Framapad*, un éditeur de texte collaboratif en ligne¹³. Les vingt-quatre élèves A2-B1 travaillent de manière autonome sur un ordinateur, les membres d'un même groupe de travail se trouvent dans des salles informatiques distinctes. Les différents aspects de ce type d'activité ont été rassemblés et synthétisés comme suit :

Articulation dans la séquence	Consigne	Objectifs	Mode de regroupement
Tâche intermédiaire de la troisième étape de la séquence.	Ecrire un court texte sur la fonction du hip-hop (formes et enjeux) dans le film. Temps alloué : 55 minutes. Nombre de mots : environ 60 mots.	1. Se familiariser avec l'outil en vue de la tâche finale et du B2i (brevet informatique). 2. Généraux / pragmatiques : - Savoir coopérer (accepter, refuser, faire des compromis, s'entraider, se corriger mutuellement). - Ecrire la description brève d'un événement. - Savoir donner des explications.	Par deux (groupes homogènes).
Tâche finale de la séquence.	Ecrire un article de journal sur le film (résumé et opinion). Temps alloué : 55 minutes. Nombre de mots : au moins 100 mots.	1. Généraux / pragmatiques : - savoir donner son opinion - Ecrire la description d'un événement - Savoir coopérer (accepter, refuser, faire des compromis, s'entraider, partager) ; 2. B2i : valider l'item 4 « il met ses compétences informatiques au service d'une production collective » de la compétence 2 « Adopter une attitude responsable ».	Par deux (groupes homogènes).

¹³ www.framapad.org

2.3. *Activité d'auto-évaluation et de préparation à la tâche finale*

Modes de regroupement sur le principe de l'entraide :	A1+ : un groupe homogène de quatre A2-B1 : six groupes hétérogènes de quatre
Objectifs :	1. Faire un bilan de ses connaissances / compétences. 2. Savoir-être : s'entraider, partager les connaissances, expliquer, encourager.
Consignes pour les groupes :	- Comprendre la tâche finale et ses modalités. - Lister les compétences / connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche finale. - S'auto-évaluer à l'aide des « Kontrollfragen ». Partager les informations avec le groupe. - Temps alloué : deux heures.
Supports :	Deux feuilles différenciées de travail (voir annexe 8).
Fonctionnement général :	- Pour les groupes de niveau A2-B1, alternance entre travail en groupes et mises en commun. - Pour le groupe de niveau A1+, mise à disposition d'une feuille de route en autonomie relative (voir annexe 9).

2.4. *Activité d'entraide pour corriger la tâche finale*

Conformément à son titre, cette activité permet de procéder à la correction des productions réalisées avec *Framapad* (A2-B1) et des affiches (A1+). Le principe « de la carotte et du bâton » est ici encore une fois appliqué : les productions bien corrigées seront bonifiées. Une activité préalable est réalisée en groupe-classe : un travail de discrimination orthographique sur un corpus élaboré à partir des fautes récurrentes trouvées dans les productions, afin de pouvoir travailler en plus grande autonomie lors de la phase en dyades.

Mode de regroupement sur le principe de l'entraide :	Dyades (groupes hétérogènes).
Objectifs :	1. Linguistiques (correction des fautes orthographiques, grammaticales et morphosyntaxiques / cohérence et cohésion). 2. Pragmatiques : savoir coopérer (s'entraider, expliquer à un pair).
Consignes :	- Pour le « tuteur » : sur la base des indications de correction fournies par le professeur, s'auto-corriger (en s'aidant du cahier). En cas de difficultés, faire appel au tuteur pour obtenir de l'aide. - Pour le « tuteur » : s'auto-corriger à partir des indications lui permettant d'être autonome dans la correction. Le cas échéant, s'adresser à une autre personne en écrivant son nom au tableau sous la rubrique « Ich brauche Hilfe ». Sur la base du volontariat une personne vient le voir pour réfléchir ensemble à son problème. Temps alloué : deux heures.

Compte-tenu des difficultés à utiliser les résultats du premier questionnaire et ayant eu entre-temps l'opportunité de découvrir les outils de mesure de la motivation développés par Viau, je me suis donc basée sur ses travaux pour élaborer un nouveau questionnaire. Les items, au nombre de quatre portent sur les aspects suivants (voir questionnaire en annexe 4) :

- *Item 1 sur la motivation générale ;*
- *Item 2 sur le caractère motivant des activités de groupe ;*
- *Item 3 sur la perception de l'intérêt des activités de groupe (3a), la perception de la compétence (3b) et la perception de contrôlabilité (3c) lors de la réalisation de ce type d'activité ;*
- *Item 4 sur l'impact positif des activités de groupe sur le climat de classe.*

IV. Résultats

Quels résultats en aval du dispositif pédagogique ont-ils pu être alors observés ?

Les informations recueillies à différents niveaux et sur différents critères attestent d'une plus-value globale sur la motivation des apprenants et sur le climat de classe.

1. Des stratégies d'évitement presque inexistantes

Les observations faites sur les stratégies d'évitement les plus marquantes montrent que les nombreuses verbalisations et comportements auparavant utilisés pour se détourner de l'apprentissage sont à l'heure actuelle quasiment inexistantes. En effet, aucune stratégie d'évitement marquante n'a pu être relevée pendant les trois cours suivant la fin du dispositif.

2. Une motivation générale et un bien-être à la hausse

Le questionnaire final nous a d'abord permis de synthétiser dans les diagrammes ci-après (diagrammes 2 à 4) des informations plus précises sur le degré de motivation générale, sur la motivation que suscitent les travaux coopératifs ainsi que sur le climat de classe qu'engendre ce type de travail.

Comparatif, le diagramme 2 met en relief les différences entre le degré de motivation générale en amont et en aval du dispositif. Si aucun élève ne s'est estimé très motivé, tant en novembre 2014 qu'en mai 2015, le pourcentage d'élèves motivés a toutefois augmenté de presque 15% (14,7%) et le pourcentage d'élèves n'étant pas du tout motivés se retrouve en mai 2015 à zéro, soit une baisse de 9,5%. Le questionnaire ayant été anonyme, il ne nous est pas possible de savoir quels sens, ascendant ou descendant, prennent les évolutions individuelles pour les catégories intermédiaires (« moyennement motivés » et « pas motivés »). On constate

néanmoins une baisse d'environ 7% d'élèves moyennement motivés et une hausse de 2% d'élèves qui déclarent ne pas être motivés.

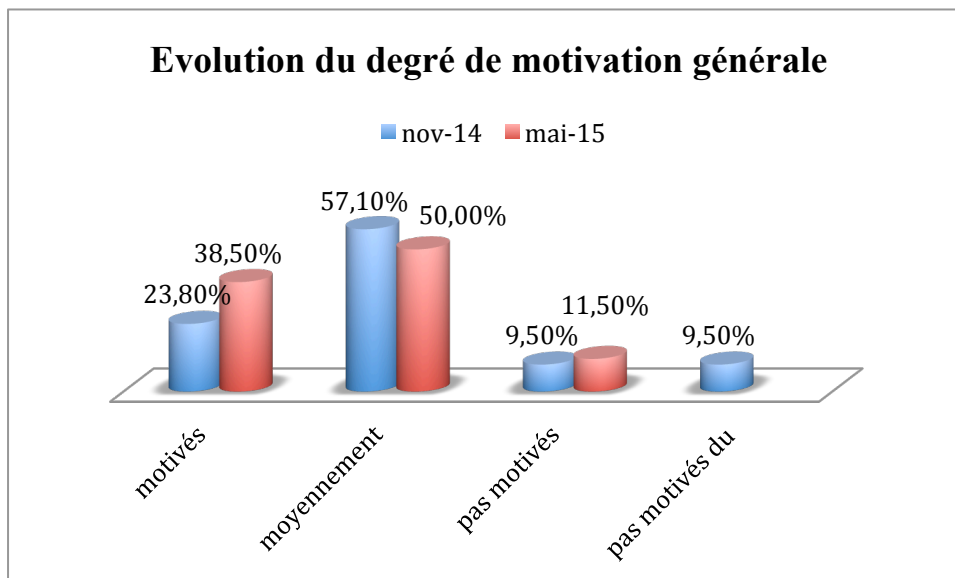


Diagramme 2 : Evolution du degré de motivation générale entre novembre 2014 et mai 2015.

Le diagramme 3 fait quant à lui ressortir l'impact motivationnel des activités coopératives. Presque les trois-quarts des élèves perçoivent ce type d'activités comme motivantes contre un peu plus d'un quart (27%). Dans ce dernier quart, environ 70% estime que les activités de groupe ne sont pas motivantes alors que presque 30% (29,6%) partage un avis mitigé. Parmi les arguments les plus souvent avancés pour justifier de la hausse de la motivation, on retiendra notamment la rupture positive qu'apporte ce type d'activité dans le quotidien des cours et aussi une hausse du sentiment de solidarité (plusieurs élèves apprécient être soutenus par d'autres).

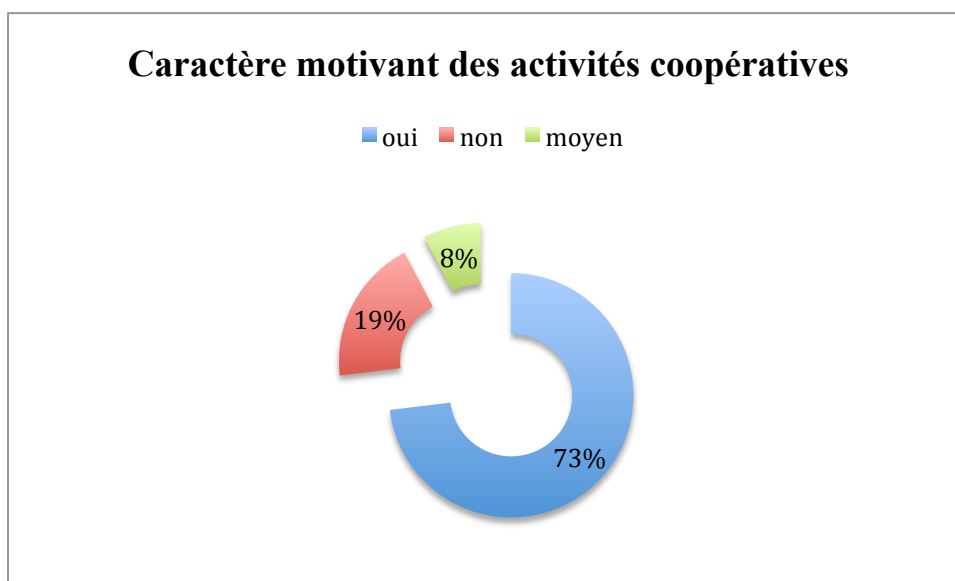


Diagramme 3 : Caractère motivant des activités coopératives.

Enfin, le diagramme 4 souligne le bien-fondé des travaux coopératifs sur le climat de classe. En effet, plus des deux-tiers des élèves estime que ce type d'activités favorise une ambiance positive, notamment parce qu'elles permettent de mieux se connaître et de s'entraider. Parmi les sceptiques, plus d'un tiers (38,7%) n'a pas d'avis clairement tranché alors que les élèves restants (61,3%) n'ont ressenti aucun impact positif sur la relation entre élèves.

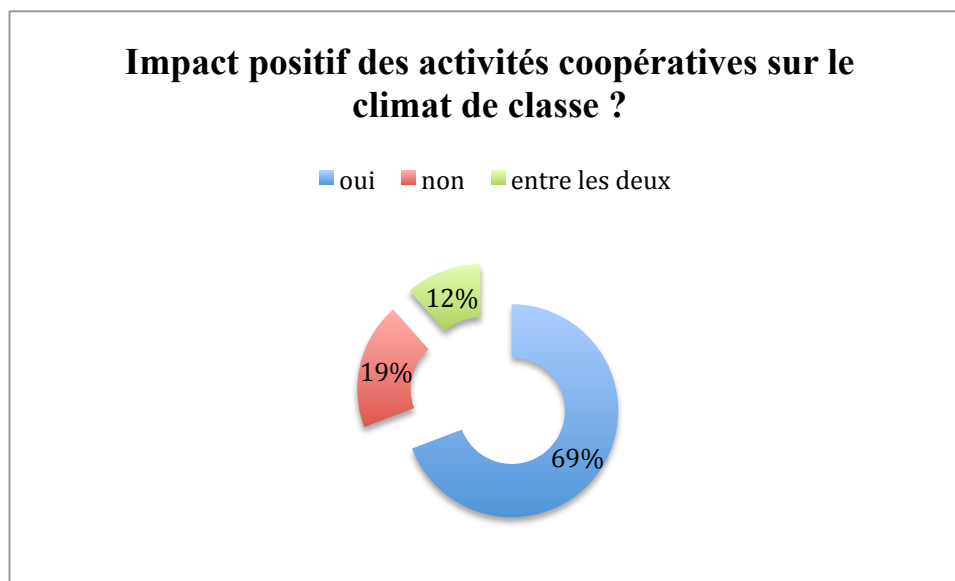


Diagramme 4 : Impact positif des activités coopératives sur le climat de classe ?

3. Une motivation intrinsèque plutôt positive

Le questionnaire nous a également permis de recueillir des informations sur la motivation intrinsèque lors des activités coopératives (diagrammes 5 à 7). C'est le cadre théorique de Rolland Viau (2009) qui a été ici utilisé pour obtenir et décrire les résultats idoines en évaluant les perceptions des élèves (valeur des activités, sentiment de compétence et de contrôlabilité). Nous rappelons ici très brièvement que ces perceptions sont, selon lui, les sources de la dynamique motivationnelle (voir A.I.3).

Les activités coopératives favorisent une motivation intrinsèque, les perceptions des élèves recueillis à ce sujet sont univoques. Comme le montre d'abord le diagramme 5, la majorité des élèves (85%) considère les activités coopératives réalisées comme intéressantes. Si 15% ne les jugent pas assez intéressantes, aucun élève ne leur accorde absolument aucun intérêt. S'ensuit le diagramme 6, faisant état de presque trois-quarts des élèves (73%) qui s'estiment compétents lors de la réalisation de ces activités, contre un peu plus d'un quart (27%). Enfin, le diagramme 7 montre que les deux-tiers des élèves 77% estiment avoir leur mot à dire sur la façon dont se déroulent les activités.

Perception de la valeur (intérêt) des activités coopératives

■ beaucoup ■ assez ■ pas assez

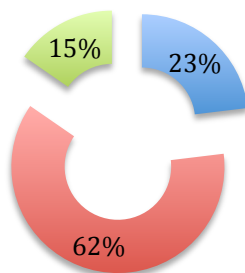


Diagramme 5 : Perception de la valeur (intérêt) des activités coopératives.

Perception de la compétence lors des activités coopératives

■ beaucoup ■ assez ■ pas assez ■ pas du tout

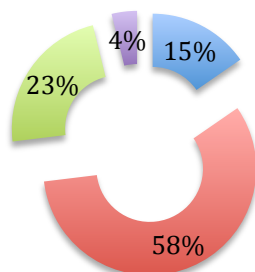


Diagramme 6 : Perception de la compétence lors des activités coopératives.

Perception de la contrôlabilité lors des activités coopératives

■ beaucoup ■ assez ■ pas assez ■ pas du tout

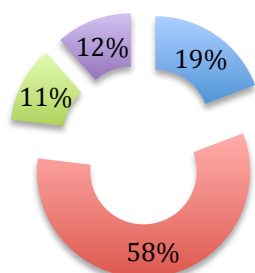


Diagramme 7 : Perception de la contrôlabilité lors des activités coopératives.

V. Discussion

Quel levier peuvent constituer les activités coopératives sur la motivation dans une perspective d'inclusion ? Pour tenter de répondre à ce questionnement, un dispositif pédagogique d'expérimentation a donc été instauré, articulé autour de différentes activités basées sur le principe coopératif. Son impact sur différents aspects de la motivation et sur son caractère inclusif a été évalué auprès des élèves, notamment par le biais d'un questionnaire. Quelles conclusions est-il désormais possible de tirer ?

1. Les activités coopératives, sources de motivations et de bien-être

1.1. *Quelles motivations ?*

Nous venons de voir que les diagrammes 2 et 3 font état de la plus-value motivationnelle des activités coopératives et de manière plus générale, d'une hausse de la motivation sur l'ensemble de l'année. Les items du questionnaire auxquels se réfèrent les diagrammes n'envisagent pas la motivation au sens de l'effort dans l'apprentissage (« dynamique motivationnelle »), mais bien la motivation entendue comme plaisir ou encore envie. Un commentaire d'élève va d'ailleurs dans ce sens : « *C'est très intéressant [activités coopératives] mais je ne vais pas apprendre l'allemand comme cela* ». La différence entre la motivation comme plaisir voire passion pour certaines activités et la motivation à apprendre, c'est-à-dire la motivation scolaire comme décrite par Viau par exemple, apparaît ici clairement, tout comme les limites du plaisir dans les apprentissages.

Les diagrammes 5 à 7 quant à eux font bien référence à la « dynamique motivationnelle » en thématissant ses sources. Les résultats largement positifs sur l'ensemble des critères font état d'un point de départ de motivation intrinsèque plutôt positive sur l'ensemble de la classe, même si elle ne fait pas l'unanimité. Il est à ce stade encore difficile de se prononcer sur l'état réel de la dynamique motivationnelle des élèves, car les manifestations de cette dynamique n'ont pu être identifiées (voir A.I.3). Pour ce faire, il aurait fallu engager le dispositif d'expérimentation sur le plus long-terme et mesurer l'engagement cognitif, la persévérance ainsi que l'apprentissage. Pour cette raison, on postulera l'état des sources observées comme un bon point de départ pour une hausse de la dynamique motivationnelle des élèves.

1.2. *Savoir-être et inclusion*

Conformément aux conclusions de travaux sur la pédagogie coopérative, les résultats ici recueillis (diagramme 4) montrent clairement une plus-value des activités coopératives sur le développement de la compétence du savoir-être. Elles permettent aux élèves de faire une bonne mise en lien entre les apprentissages et les pairs : aider, s'entraider, mieux écouter (un élève

constate même que « aider devient un réflexe ») sont les effets principalement remarqués par les élèves. On peut ainsi affirmer que ce type d'activité favorise bien la sociabilité par l'interaction, la prise de responsabilité pour soi et pour le groupe, le développement d'habiletés coopératives et de manière plus générale de valeurs de la vie en société.

Afin de pouvoir développer l'apprentissage de ces habiletés sociales auprès des élèves, il est important de leur faire prendre conscience de ce qu'ils font, à côté de la tâche à réaliser, lorsqu'ils travaillent en groupes. A la fin de l'activité d'entraide (voir A.III.2.4), les élèves « tuteurs » ont ainsi tiré le bilan de leur action, qui est sur le plan des apprentissages même plus bénéfique pour eux-mêmes que pour les « tutorés » :

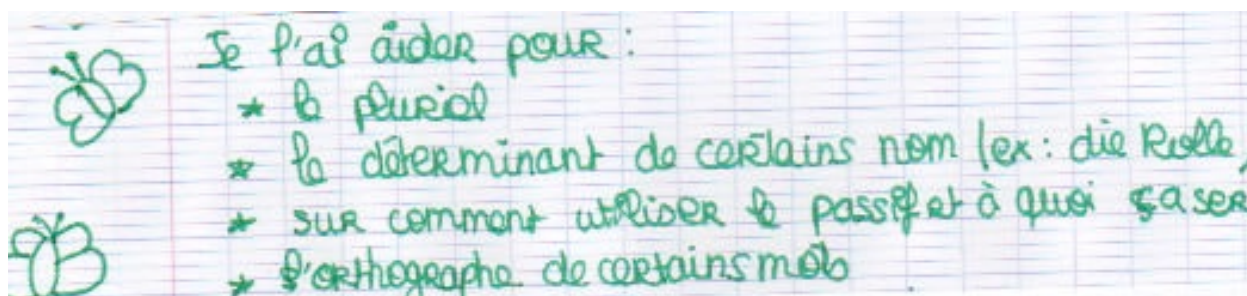


Figure 1 : Journal de bord d'élève lors d'une activité d'entraide.

Ces formes sociales de travail remodelent non seulement les relations entre pairs mais aussi la relation enseignant-élèves. En effet, le professeur se décentre : il n'est plus face à un groupe-classe mais il va et vient entre les différents groupes, entre les différents apprenants. Sa parole est différée car il n'est plus l'unique détenteur du savoir et il endosse d'autres missions comme par exemple celles de guider, de confronter, d'organiser les groupes. Ces relations plutôt atypiques lui permettent aussi de rester plus facilement en contact avec les élèves (pour entre autres lutter contre l'exclusion), de transformer l'acte pédagogique et de créer *in fine* un effet de nouveauté bonificateur pour les apprentissages.

1.3. Une gestion de l'espace optimisée

Pouvoir rester en contact avec les élèves est non seulement rendu possible par la forme du travail en groupe, mais aussi par la gestion de l'espace que celui-ci engendre : dans le cas de notre classe, la création d'îlots a permis au professeur de pouvoir enfin circuler dans l'ensemble de l'espace et d'avoir ainsi un accès facilité à tous les élèves. Cette disposition diffère très largement du double U jusqu'alors utilisé et participe aussi à transformer le rapport enseignant-élèves décrit juste avant.

1.4. Le rôle facilitateur des TIC : le tutoriel Framapad

A l'exemple du tutoriel *Framapad* (voir A.III.2.2), les outils informatiques peuvent jouer un rôle non négligeable dans la motivation. En effet, la recherche à ce sujet a clairement établi que les supports TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) suscitent de manière spontanée l'intérêt des élèves et qu'ils leur permettent de prendre un réel plaisir à accomplir des tâches d'apprentissage. C'est ce qui a pu être observé lors des activités d'expression écrite requérant *Framapad* : la bonne humeur, une bonne volonté de travail ainsi qu'un engagement relatif dans les activités ont été visibles. On relativisera ici toutefois l'impact motivant des TIC en reprenant Viau (2009) : une fois encore, le plaisir est certes un indicateur de motivation pour de nombreux chercheurs, il n'en reste pas moins que dans un contexte d'apprentissage d'autres indicateurs sont autrement plus pertinents comme l'engagement cognitif ou encore la persévérance.

Deux fonctionnalités de *Framapad* présentent notamment des avantages d'importance dans le plaisir pris à utiliser cet outil. La première est pratique, il s'agit de l'enregistrement des données. Elle est automatique et il y a, même en cas d'instabilités du réseau Internet, aucune perte d'informations. La deuxième est l'application intégrée du « chat » : elle permet aux élèves distants physiquement de communiquer plus aisément sur le travail à produire et de faciliter la coopération.

Utilisée à bon escient, le « chat » est un outil puissant dans l'acquisition d'habiletés coopératives et pour les apprentissages. Un travail avec les élèves sur la manière de l'utiliser efficacement s'avère nécessaire, afin que ce canal d'échanges ne devienne ni un défouloir ni un prétexte à une sur-communication inutile. Deux exemples tirés des communications entre élèves lors de l'écriture collaborative avec *Framapad* nous permettent justement d'envisager le chat dans ses vertus collaboratives (colonne de gauche) tout comme dans ses écueils (colonne de droite) :

Amélie:10:52 verbe à la fin non ligne 12

Amélie:10:52 avec weil

Ulysse:10:52 ok merci

Ulysse:10:49 ok

Ulysse:10:55 verdienen

Amélie:10:55 merci

Ulysse:10:55 et non vernnen

Ulysse:10:56 verdiennen

Ulysse:10:56 1 "n"

Ulysse:10:56 ok

Amélie:10:57 comment on dit déjà se débarasser de ses problèmes

Ulysse:10:57 probleme los zu werden

anonyme:10:33 remi

anonyme:10:33 izi

anonyme:10:33 toi ?

:10:33 omg c alyssa*

:10:33 report

anonyme:10:33:DDDDDDDDDD

anonyme:10:33 tu vas feed

:10:33 omgnon je vais carry

:10:34 avecmon tresh vitesse d attaque

:10:34 :)

anonyme:10:57 ok

anonyme:10:57 on se repose

anonyme:10:57:DDDDDDDDDD

:10:57 ^^ trompé" de bouto

2. Enjeux pour l'enseignement-apprentissage de l'allemand

Au-delà de leur enjeu motivationnel et inclusif, les activités coopératives sont aussi porteuses d'un intérêt pour l'image de la langue-culture allemande. En effet, le contexte scolaire est de manière générale plutôt défavorable à l'allemand. Dans les échanges avec les élèves et / ou leurs parents, cette discipline apparaît comme difficile et élitiste. De plus, elle est trop souvent réduite à une image éculée, militaire, ainsi qu'à la période historique du troisième Reich. Enfin, l'allemand reste une langue confidentielle car les élèves n'ont que trop peu l'opportunité de la pratiquer en dehors de l'école. Dans ce sens, l'enjeu des activités de collaboration apparaît clairement, parce qu'elles confèrent à l'allemand des valeurs démocratiques, citoyennes. Les habiletés sociales, notamment par les TIC, renvoient également à une vision plus moderne de la langue-culture et donc plus proche de nos élèves. Enfin, les compétences dites transversales font sortir l'enseignement-apprentissage de l'allemand du cadre de la classe et en dehors des murs de l'école, où il est par trop souvent confiné.

3. Limites et perspectives

A côté des points positifs que nous venons de souligner, il convient de décrire le dispositif d'expérimentation mis en place comme perfectible. Les paragraphes suivants s'attachent ainsi à dresser un bilan de ses points faibles et à proposer des pistes d'amélioration.

3.1. Des outils de mesure pas assez adaptés

Dans un premier temps, il est possible de constater que le premier questionnaire, en amont du dispositif d'expérimentation, n'était pas assez scientifique : les informations recueillies sont certes intéressantes mais pas tout à fait pertinentes du fait de leur imprécision (les questions sont trop ouvertes et les aspects de la motivation ne sont pas assez ciblés). Cette situation est liée au fait que les outils de Viau n'avaient pas encore été portés à connaissance. Il en résulte une comparaison difficile avec les données recueillies ultérieurement. Cette comparaison est d'autant plus ardue qu'on ne mesure pas la même chose en amont et en aval. Il est donc nécessaire d'harmoniser les critères d'évaluation entre les deux questionnaires.

De plus, il aurait été pertinent de recueillir des données sur le professeur puisque d'après Viau (2009), un certain nombre de facteurs liés à son enseignement (compétence et motivation à enseigner, gestion disciplinaire, système de récompenses et sanctions) et à sa personnalité (être un mentor et un modèle) joue un rôle clé dans la « dynamique motivationnelle ».

Enfin, il aurait été préférable de tester au préalable les deux questionnaires sur une poignée d'élèves pour les réajuster le cas échéant.

En résumé, une amélioration des outils de mesure, telle qu'elle vient d'être proposée, permettrait d'affiner les diagnostics et de contribuer à augmenter la qualité du dispositif pédagogique.

3.2. *Des activités pas assez développées*

Les activités coopératives conduites dans le cadre du dispositif pédagogique d'expérimentation font certes partie de la quatrième séquence mais n'en constituent pas le cœur. En effet, elles sont trop axées autour de la phase finale qu'est l'évaluation (une activité prépare à l'évaluation, une autre constitue le moyen de l'évaluation et une troisième vise à la corriger) et pas assez autour de l'apprentissage des compétences linguistiques et pragmatiques. De plus, la dernière activité (la compréhension écrite au moyen de la technique du « Jigsaw teaching ») n'a pas pu être terminée pour des raisons d'emploi du temps. Pour plus d'efficacité, il aurait été préférable de placer au moins deux activités en amont de la séquence. On aurait pu alors imaginer des activités d'introduction, de mémorisation etc de type tournois, relais ou encore groupes d'investigation.

De manière plus générale, afin que les activités coopératives fassent pleinement sens, il serait recommandable de les inscrire dans une démarche plus conséquente, c'est-à-dire dans une véritable pratique de pédagogie coopérative. Pour franchir le pas entre des activités coopératives « à la marge » et la pratique de la pédagogie coopérative, il est nécessaire de se former car ce type de pédagogie, comme toute autre du reste, ne s'improvise pas.

Si une formation de ce type n'était pas envisageable cette année, on pourra toutefois regretter de ne pas avoir cherché à travailler de manière transversale sur les compétences sociales. Il aurait été judicieux, conformément à un des objectifs de l'établissement qui vise à homogénéiser les pratiques, de davantage travailler en interdisciplinarité sur ce point.

Enfin, la question de l'évaluation est cruciale dans le cadre de ce type de pédagogie car si les apprentissages se font à la fois individuellement et collectivement, l'évaluation reste quant à elle bien individuelle.

D. Conclusion

En dépit d'un bilan mitigé dans la réalisation du dispositif d'expérimentation, on confirmera ici le bien-fondé motivationnel des pratiques coopératives sur la motivation intrinsèque: en effet, elles participent à améliorer les perceptions des élèves quant à la valeur des activités, quant à leur sentiment de compétence, et enfin quant au sentiment de contrôlabilité. Ces perceptions sont selon Viau à la source de la « dynamique motivationnelle ». De plus, les activités coopératives revêtent un aspect inclusif, dans la mesure où elles permettent aux élèves de mieux cohabiter et de développer voire d'acquérir des habiletés coopératives et sociales. Elles constituent non seulement une articulation pertinente entre motivation et inclusion, mais aussi un enjeu pédagogique dans le cadre de la politique éducative actuelle. Pourtant, elles ne peuvent constituer la solution pour la question de la réussite scolaire : nous reprendrons Viau (2009) pour insister sur le fait que les connaissances antérieures ainsi que les stratégies d'apprentissage sont tout aussi déterminantes que l'engagement dans les apprentissages.

Ce type d'expérimentation est très enrichissant pour le professeur, tant pour ses pratiques de classe que dans la recherche spécifique de solutions inclusives. On s'accordera à dire que si l'inclusion totale, parfaite, est utopique, les pratiques coopératives, intégrées dans des séquences pédagogiques cohérentes et variées, peuvent très certainement contribuer à une zone proximale de développement pour les apprentissages et pour le bien-être à l'école.

E. Bibliographie et sitographie

➤ Motivation, motivation scolaire

Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, trad.). New-York : Freeman. (Original publié en 1997).

Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. Texte disponible sur : <http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Motivation%20scolaire/Barbeau,%20Denise%20%2807,1%29.pdf>

Deci, E.L et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.

Hull, C.L. (1952). *A behavior system*. New Haven, Conn : Yale University Press.

Keller, L. (2007). *Les clés de la motivation au travail*. Paris : L'Harmattan.

Lieury, A., Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod, 3^{ème} édition.

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation, *The psychological review*, volume 50, numéro 4, 370-396.

Vallerand, R.J., Thill, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Editions Etudes Vivantes.

Vianin, P. (2013). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck supérieur.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : Editions du Renouveau pédagogique.

Viau, R. (1999). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : Editions du Renouveau pédagogique.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck, 2^e édition.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences, *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

Weiner, B. (1985). Spontaneous causal thinking, *Psychological Bulletin*, 97, p, 74-84.

➤ Inclusion

Thomas, G., Vaughan, M. (2004). *Inclusive education : readings and reflections*. Maidenhead : Open University Press.

UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*.

Zay, D. (2011). L'école inclusive : perspectives européennes. In Revue trimestrielle de l'association française des administrateurs de l'éducation 2011 n°4. *L'école face au défi de l'inclusion*, (pp. 37-43). Paris : AEFÉ.

➤ Pédagogie de groupe, pédagogie coopérative

Abrami, P.C., Poulsen C., De Simone C., D'Apollonia S., Howden J. (1996). *L'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités*. Montréal : Les Editions de la Chenelière Inc.

Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Connac, S (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Howden J., Kopiec M. (2000). *Ajouter aux compétences : enseigner, coopérer et apprendre au secondaire et au collégial*. Montréal : Les Editions de la Chenelière Inc.

Le Gal J. (1999). *Coopérer pour développer la citoyenneté*. Paris : Hatier.

Natanson J., Natanson D, Andriot, I. (2008). *Oser le travail de groupe*. Dijon : CRDP de Bourgogne.

Rouiller Y., Lehraus K. (2008). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang SA.

➤ Politique éducative française, textes officiels et programmes scolaires

Arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. Texte consultable sur :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022485632&dateTexte=&categorieLien=id>

Circulaire n°2013-142 du 15 octobre 2013 « *Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires* ». Texte consultable sur :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=74338

Circulaire n°2014-068 du 20 mai 2014 « *Préparation de la rentrée scolaire 2014* », parue au Bulletin Officiel n°21 du 22 mai 2014. Texte consultable sur :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642

Déclaration de Salamanque. Texte consultable sur :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>

Discours de Monsieur Cabourdin, Recteur de l'académie de Reims, lors de la rentrée des professeurs stagiaires. Texte consultable sous :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/80/5/discours-accueil-stagiaires-25-08-2014_345805.pdf

Discours de Monsieur Moret, Recteur de l'académie de Poitiers lors des journées d'accueil des professeurs stagiaires. Texte consultable sous :

www.ac-poitiers.fr

Discours de Monsieur Gougeon, Recteur de l'académie de Strasbourg, lors de l'accueil des professeurs stagiaires. Texte consultable sous :

http://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/acad/Nous_connaitre/Discours_recteur_gougeon/20140827_Accueil_des_professeurs_stagiaires.pdf

Le socle commun de connaissances et de compétences. Décret du 11 juillet 2006. Texte consultable sur :
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/00/0/socle-commun-decret_162000.pdf

Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Texte consultable sur :
<http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=&categorieLien=id>

Loi n° 2005-12 du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Texte consultable sur :
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Texte consultable sur :
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>

Principaux résultats de l'enquête PISA 2012. Texte consultable sur :
<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>

Stratégie de Lisbonne. Texte consultable sur :
http://www.consilium.europa.eu/fr/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/ec/00100-r1.f0.htm

F. Annexes

Sommaire des annexes

Annexe 1 :	Questionnaire 1 sur la motivation – compilation des réponses	pp.1-3
Annexe 2 :	Verbatims des entretiens personnalisés avec trois élèves en grande difficulté	p. 4-6
Annexe 3 :	Grilles d’analyse personnalisées des verbatims d’entretien	p. 7-8
Annexe 4 :	Questionnaire 2	p. 9
Annexe 5 :	Grille de la séquence 5 sur le film « <i>Neukölln Unlimited</i> »	pp. 10-11
Annexe 6 :	Grille d’évaluation EOI	p. 12
Annexe 7 :	Protocole de prise de parole EOI	p. 13
Annexe 8 :	Feuille de travail – activité de révision en vue de la tâche finale	p. 14
Annexe 9 :	Feuille de route du groupe de besoins A1+ - activité de révision en vue de la tâche finale	p. 15
Annexe 10 :	Questionnaire 2 – compilation des réponses	pp. 16-18

ANNEXE N° 1

QUESTIONNAIRE 1 SUR LA MOTIVATION – compilation des réponses

I. Informations générales

- Questionnaire distribué et rempli en octobre 2014
- Vingt-deux questionnaires
- cinq items

II. Eléments de réponse

➤ **Item 1 sur la motivation intrinsèque / extrinsèque**

Question : quelle(s) personne(s) / quelle(s) circonstance(s) m'a / m'ont amené(e) à apprendre l'allemand ?

Réponse	Nombre d'élèves concernés	Type de motivation concernée
mes parents	12	extrinsèque
mes parents et moi	5	intrinsèque
l'allemand est une langue de travail importante	2	extrinsèque
j'ai de la famille en Allemagne	2	extrinsèque
le poids économique de l'Allemagne	1	extrinsèque
être dans une bonne classe	2	extrinsèque
je ne sais pas	1	/

➤ **Item 2 sur la valeur de l'apprentissage**

Question : qu'est-ce qui me plaît particulièrement dans l'apprentissage de l'allemand ?

Réponse	Nombre d'élèves concernés	Type de valeur
découvrir, parler une nouvelle langue	5	intérêt
le sentiment d'apprendre quelque chose d'utile	2	utilité
l'allemand est une belle langue	1	intérêt
l'allemand est une langue logique	1	intérêt
les activités orales	2	compétence
construire des phrases	2	compétence
apprendre de nouveaux mots	1	intérêt
parler des goûts	1	intérêt
le travail en groupe	2	intérêt
rien	4	aucun
je ne sais pas	1	/

➤ **Item 3**

Question : qu'est-ce que je trouve particulièrement difficile dans l'apprentissage de l'allemand ?

Réponse	Nombre d'élèves concernés
les grandes différences entre l'allemand et le français	1
le vocabulaire	7
la grammaire	12
la syntaxe	2
l'écrit	1
tout	3
on n'a pas la traduction de certains mots	1

➤ **Item 4 sur la motivation intrinsèque / extrinsèque**

Question : Pourquoi est-il important / sans importance d'apprendre l'allemand ?

Réponse	Nombre d'élèves concernés	Type de motivation concernée
Il est important d'apprendre l'allemand		
parce que c'est une langue beaucoup parlée	3	extrinsèque
parce que c'est une langue de travail importante	2	extrinsèque
parce que l'économie de l'Allemagne est prospère	6	extrinsèque
parce que ca peut toujours servir d'apprendre l'allemand	3	extrinsèque
parce que c'est utile pour travailler dans le cinéma	1	extrinsèque
parce qu'on peut s'enrichir culturellement	1	intrinsèque
Il est sans importance d'apprendre l'allemand		
ni important ni sans importance	1	/
si on ne travaille pas là-bas	2	/
pour mon futur métier	1	/
sans justification	1	/

➤ **Item 5 sur la motivation en général**

Question : quel est mon degré de motivation à l'heure actuelle ? (Entourer la bonne réponse et donner une explication) : très motivé(e) – motivé(e) – moyennement motivé(e) – pas motivé(e) – pas du tout motivé(e)

Degré de motivation	Nombre d'élèves concernés	Arguments
Motivé	5	<ul style="list-style-type: none"> - j'ai envie de comprendre et réussir - l'allemand est très intéressant mais difficile pour moi - cette langue me plaît mais je me lasse très vite quand les cours sont ennuyeux - j'ai envie d'apprendre mais je n'ai l'impression de ne pas progresser - ca peut toujours servir

Moyennement motivé	12	<ul style="list-style-type: none"> - ce n'est pas ma matière préférée - ce n'est pas la matière la plus intéressante ni importante - je ne vois pas à quoi ca va me servir - l'allemand est une langue compliquée mais que j'aime. J'ai le stress d'échouer. - le travail dans le cinéma demande à parler plusieurs langues - je n'ai pas trop envie - à cause de l'année dernière - l'allemand parfois assez différent du français donc c'est difficile - nous faisons beaucoup d'écrit - l'allemand est une langue compliquée mais qui vaut le coup d'être apprise - je n'aime pas beaucoup l'allemand. Ce n'est pas beau mais je fais de mon mieux pour avoir de bonnes notes
Pas motivé	2	<ul style="list-style-type: none"> - je ne sais pas ce que je veux
Pas du tout motivé	2	<ul style="list-style-type: none"> - je n'aime pas du tout cette langue - à cause du professeur de l'an dernier (Mme X)

ANNEXE N° 2

VERBATIMS DES ENTRETIENS PERSONNALISÉS avec trois élèves en grande difficulté

I. Informations générales

- Entretiens réalisés en février 2015.
- Trois élèves : Pierre, Dimitri et Matthieu. L'entretien de Pierre et Dimitri s'est fait de manière simultanée, d'où certains échos dans les réponses.
- Sept questions posées pour mieux connaître la motivation intrinsèque. Repris partiellement de Rolland Viau (2004).

II. Verbatims

Question 1 : Actuellement, y-a-t-il en cours d'Allemand des activités réalisées en classe et dont l'utilité ne te semble pas évidente ?

Pierre : la plupart des activités sont utiles. A la rigueur, l'activité sur les musiques.

Dimitri : il y a une utilité à chaque activité (sauf les musiques).

Matthieu : globalement, tout me paraît utile.

Question 2 : Quelles sont les activités que tu aimes le plus et celles que tu aimes le moins ? Pourquoi ?

Pierre : j'aime pas trop recopier les choses / je suis pas très fort en grammaire.

J'aime les activités à l'oral pour écouter ce que disent les autres mais j'aime pas trop parler / exprimer des opinions / j'aime surtout la musique (car mes parents n'aiment pas trop quand j'écoute de la musique) / la tombola car il y a de bonnes chances d'être gagnant / les mots mélangés car ils permettent d'apprendre en s'amusant.

Dimitri : je n'aime pas la grammaire parce que je suis moins fort.

J'aime les activités orales pour entendre ce que disent les autres / j'aime beaucoup les activités de groupe parce qu'on est à plusieurs / j'aime les textes à trous parce que c'est plus simple que d'écrire une phrase.

Matthieu : j'aime beaucoup les films (quand ils sont sous-titrés).

J'aime beaucoup moins les contrôles et les descriptions d'images.

Question 3a : Dans quelles activités es-tu certain de réussir et dans lesquelles doutes-tu d'y parvenir ? Sur quoi fondes-tu ton jugement ?

Pierre : dès qu'il faut décorer, faire une affiche. Parce que les autres trouvent mes dessins magnifiques (je le vois dans leurs yeux) / jouer aux échecs car c'est un sport cérébral et ma mère m'a dit que ça permet d'apprendre plus vite et d'être un peu plus intelligent / activités qui demandent l'imagination. Je doute de pouvoir réussir à réaliser des descriptions car l'année dernière, certaines personnes n'avaient pas apprécié ma description.

Dimitri : il n'y a pas d'activités où je suis certain de réussir / je me sens capable de réaliser des textes à trous ainsi que des activités qui demandent de l'imagination, de faire une description car je m'en sors assez bien.

Matthieu : il n'y a pas d'activités où je sois sûr de réussir mais les activités sont faisables en groupe.

Question 3b : Pour quelles raisons doutes-tu de ta capacité à réussir ?

Pierre : Je doute également de réussir quand je vois les notes que j'obtiens et le temps passé à réviser. NB professeur : je ne suis pas certain que cet élève passe du temps à réviser. Le travail à la maison n'est jamais réalisé même quand il s'agit de retenir trois mots.

Dimitri : Parce que je ne connaît pas assez de vocabulaire en allemand / La note n'est pas à la hauteur du travail fourni. NB professeur : idem.

Matthieu : Parce que j'ai un niveau inférieur à la moyenne de la classe / j'ai des difficultés à participer / parce que je n'ai pas envie de montrer mon niveau très très bas / j'ai de gros trous.

Question 4 : As-tu l'impression d'avoir ton mot à dire sur la façon dont se déroulent les activités ? As-tu un exemple à me donner ?

Pierre : Oui, quand le professeur prend du temps à répondre aux questions des élèves.

Dimitri : Oui.

Matthieu : non pas spécialement.

Question 5a : Lorsque tu étudies, essaies-tu la plupart du temps d'apprendre par cœur la matière ou plutôt de la comprendre ?

Pierre : Par cœur. J'essaie un peu de comprendre.

Dimitri : J'essaie quand même un peu de comprendre ce que j'apprends.

Matthieu : Oui (par cœur). Je suis moins persévérant à l'école que dans des activités personnelles.

Question 5b : Peux-tu m'expliquer comment tu t'y prends lorsque tu as un travail à remettre ?

Dimitri : Pour un texte par exemple, je l'écris en français, puis après je l'écris en allemand.

Question 6 : Considères-tu que tu ne baisses pas les bras devant une tâche difficile dans une activité ou que tu es porté plutôt à abandonner rapidement ? Peux-tu me donner un exemple ?

Pierre : Moi, c'est l'arbre au milieu de la plaine alors qu'il y a la forêt au milieu du ruisseau. Plus je fais un pas de trop sur le côté, plus je m'éloigne encore plus de cette forêt / le bruit me dérange.

Dimitri : Je lâche facilement.

Matthieu : Ca dépend des fois.

Question 7 : Les notes que tu obtiens actuellement correspondent-elles à ce que tu as vraiment appris ? Sur quoi te fondes-tu pour porter ce jugement ?

Pierre : Elles sont un tout petit peu en dessous de ce que j'ai appris.

Dimitri : Je travaille pas assez pour avoir de meilleures notes.

ANNEXE N° 3

GRILLES D'ANALYSE PERSONNALISÉES DES VERBATIMS DES ENTRETIENS

Mode d'analyse d'après R. Viau (2009, 118)

NOM DE L'ÉLÈVE : PIERRE

	Evaluation globale	Remarques
Sources de la dynamique motivationnelle		
Perception de la valeur des activités :		
- Utilité	bonne	
- Intérêt	moyenne	Importance des jeux
Perception de sa compétence	très faible	
Perception de contrôlabilité	non évalué	L'élève n'a pas compris la question
Manifestations		
Engagement	très faible	Il apprend sans véritablement comprendre. Il n'a pas de stratégies d'apprentissage.
Persévérance	très faible	Le regard des autres et le positionnement de l'élève par rapport à eux joue un rôle crucial. Situation d'exclusion sociale.
Apprentissage	très faible	

NOM DE L'ÉLÈVE : DIMITRI

	Evaluation globale	Remarques
Sources de la dynamique motivationnelle		
Perception de la valeur des activités :		
- Utilité	bonne	
- Intérêt	faible	Travailler en groupe est important pour lui.
Perception de sa compétence	très faible	
Perception de contrôlabilité	non évalué	L'élève n'a pas compris la question
Manifestations		
Engagement	très faible	Il apprend sans véritablement comprendre. Il n'a pas de stratégies d'apprentissage.
Persévérance	très faible	
Apprentissage	très faible	

	Evaluation globale	Remarques
Sources de la dynamique motivationnelle		
Perception de la valeur des activités :		
- Utilité	bonne	
- Intérêt	faible	Préfère très nettement les activités de réception aux activités de production
Perception de sa compétence	très faible	Stratégie du biais d'auto-complaisance (pour ne pas montrer mon niveau aux autres, je préfère ne rien dire, ne rien faire)
Perception de contrôlabilité	inexistante	
Manifestations		
Engagement	très faible	Il apprend sans véritablement comprendre. Il n'a pas de stratégies d'apprentissage.
Persévérance	faible	
Apprentissage	non évalué	La question 7 n'a pas été posée (omission)

ANNEXE N° 4

QUESTIONNAIRE pour les 4èmes B et C bilangues Allemand

Hallo!

J'aimerais avoir ton avis à propos de certains aspects du cours d'allemand : mon but est de savoir plus précisément ce qui te motive et ce qui te dé motive. Peux-tu répondre le plus sincèrement possible aux questions suivantes ? Si tu as besoin de plus de place pour écrire, tu peux utiliser le verso de ce document. N'oublie alors pas de bien reporter le numéro de la question correspond à ta réponse. Tu n'as pas besoin de mettre ton nom, le questionnaire reste anonyme.

Je te remercie de ta collaboration / *Danke für deine Mitarbeit!*

*** Question 1 :** L'année scolaire est déjà bien entamée. En cours d'allemand, tu es ... ? Entoure la bonne réponse :

très motivé (e) motivé(e) moyennement pas motivé(e) pas motivé(e) du
motivé(e) motivé(e) tout

Pourquoi ? Essaie d'être le plus précis possible dans ta réponse :

*** Question 2 :** De manière générale, les activités en groupe (, ex. la rédaction collaborative de textes avec le logiciel Framapad, la correction du dernier devoir sous forme de tutorat ...) t'ont-elles permis d'accroître ta motivation à apprendre ?

oui non

Pourquoi ? Essaie d'être le plus précis possible dans ta réponse :

*** Question 3 :** J'aimerais encore avoir ton point de vue sur les activités de groupe. Pour chaque énoncé suivant, coche l'expression qui correspond le mieux à ce que tu penses :

3a) Elles sont intéressantes à réaliser.

pas du tout pas assez assez beaucoup

3b) Lors des activités de groupe, je me sens toujours capable de réussir.

pas du tout pas assez assez beaucoup

3c) J'ai mon mot à dire sur la façon dont la tâche à réaliser se déroule.

pas du tout pas assez assez beaucoup

*** Question 4 :** Selon toi, les activités de groupe ont-elles permis d'instaurer dans la classe un meilleur climat de collaboration, d'écoute et d'entraide ?

oui non

Pourquoi ? Essaie d'être le plus précis possible dans ta réponse

Classe : 4èmes B-C

Thème de la quatrième séquence : le film « *Neukölln unlimited* » d'Agostino Imondi et Dietmar Ratsch

Tâche finale :

1. A2+ : réaliser un article de journal sur le film (un résumé du film et une prise d'opinion). La classe votera pour le meilleur article et il sera publié dans le journal du collège / le site web du collège.
2. A1+ : réaliser une affiche pour présenter le film (intrigue, personnages, lieux, thème, aspects techniques)

- Notions du palier II : découverte de l'Autre, voyages
- Niveaux de compétence visés : A1+, A2-B1
- Trois types d'évaluations :
 - des évaluations formatives : auto-évaluations
 - des évaluations sommatives : l'évaluation critériée des tâches intermédiaires
 - des contrôles de connaissances : réguliers, portant sur des faits de langage
- Activité langagière principalement travaillée : EE

ANNEXE N° 5

F

ETAPE	TYPES DE SUPPORTS	OBJECTIFS
1. Introduction au film par l'affiche	- affiche du film - aide lexicale - fiche méthodologique de description d'image	1. Linguistiques / communicatifs : a. lexicaux - introduction au lexique cinématographiques - les vêtements (révisions) 2. Pragmatiques / généraux : - savoir donner son opinion (révisions) - savoir décrire un image (révision et approfondissement)
☛ Projection du film au cinéma « Le Méliès » de Grenoble en VOÏST		
2. Compréhension globale du film ☛ Tâche intermédiaire (EE/EO) : faire un résumé du film à l'oral, à partir de notes, à l'aide du logiciel Audacity/ (salle informatique). Critères d'évaluation différenciés : - A2+ : prise de notes préparatoires en vue de la production orale en continu sans le cahier et sans dictionnaire (10 minutes). Critères de niveau A2-B1.	- des feuilles de travail différenciées - des planches de photogrammes - des exercices de grammaire - des exercices d'entraînement au vocabulaire	1. Linguistiques / communicatifs : a. lexicaux - le lexique cinématographique b. grammaticaux : - les pronoms relatifs en fonction sujet 2. Pragmatiques / généraux : - savoir donner son opinion (révisions) - savoir donner des définitions

<p>- A1+ : prise de notes préparatoires en vue de la production orale en continu avec le cahier mais sans le dictionnaire (10 minutes). Critères de niveau A1+.</p>		<p>- savoir raconter un événement</p> <p>3. Items B2i</p> <p>- Utiliser, gérer des espaces de stockage à disposition. - Traiter une image, un son ou une vidéo.</p>
<p>3. Compréhension fine du film</p> <p>A2-B1 : les enjeux du hip hop</p> <p>☛ Tâche intermédiaire (EE) : dans le cadre d'une écriture collaborative (logiciel Framapad), vous donnerez une définition du hip hop (de quoi s'agit-il, qui s'adonne au hip hop et pourquoi) et vous direz également quel message on veut faire passer par le hip hop dans le film.</p> <p>A1+ : les personnages</p> <p>☛ Tâche intermédiaire (EE/EO) : présenter un personnage du film à l'oral à partir de notes.</p>	<p>A2-B1 :</p> <p>- article (texte) - extrait du film</p> <p>A1+ :</p> <p>- planches de photogrammes</p>	<p>1. Linguistiques / communicatifs :</p> <p>a. <i>lexicaux</i></p> <p>- le champ lexical des vêtements - le champ lexical des traits de caractère</p> <p>b. <i>grammaticaux :</i></p> <p>- la déclinaison nominale à l'accusatif - la phrase en « weil »</p> <p>2. Culturels :</p> <p>- le mouvement urbain du hip hop en Allemagne</p> <p>3. Pragmatiques / généraux :</p> <p>- savoir décrire un personnage</p> <p>4. Items B2i</p> <p>- Participer à des travaux collaboratifs en connaissant les enjeux et en respectant les règles.</p>
<p>☛ Auto-évaluation sous forme de « Kontrollfragen »</p>		
<p>☛ Tâches finales à réaliser en classe par groupes.</p>		

ANNEXE N° 6

Allemand - grille d'évaluation 4ème compétence évaluée : expression orale en interaction

NOM :

Prénom :

De 0 à 7 points : non acquis

De 7 à 13 points : en cours d'acquisition

De 13 à 20 points : acquis



barème	observations	descripteurs
20 points		<ul style="list-style-type: none">- essaie de parler allemand pendant les activités de groupe- essaie de s'adresser en allemand à l'enseignante- participe vivement à chaque cours, même si les réponses ne sont pas toujours exactes- salue en allemand à l'arrivée et au départ
16 points		<ul style="list-style-type: none">- essaie de s'adresser en allemand à l'enseignante- participe vivement à chaque cours, même si les réponses ne sont pas toujours exactes- salue en allemand à l'arrivée et au départ
13 points		<ul style="list-style-type: none">- essaie de s'adresser en allemand à l'enseignante- participe régulièrement à chaque cours, même si les réponses ne sont pas toujours exactes- salue en allemand à l'arrivée et au départ
10 points		<ul style="list-style-type: none">- participe de temps en temps sur tout le trimestre, même si <u>les réponse</u> ne sont pas toujours exactes- salue en allemand à l'arrivée et au départ
7 points		<ul style="list-style-type: none">- participe très rarement sur tout le trimestre- salue en allemand à l'arrivée et au départ

ANNEXE N° 8

4èmes / Séquence 4 / Révisions en vue de la tâche finale A2-B1

Aufgabe A2-B1: Du schreibst mit einem Klassenkameraden mit Framapad einen Zeitungsartikel über den Film « Neukölln Unlimited ». Ihr schreibt eine Zusammenfassung von dem Film: ihr beschreibt die Handlung, die Hauptfiguren, die Themen, die (technischen) Merkmale von dem Film. Am Ende gibt ihr noch eure Meinung zu dem Film und ihr erklärt auch « warum ».

Euer Zeitungsartikel ist mit Absätzen strukturiert. Umfang : ca. 100 Wörter.

1. Was ist zu lernen, um diese Aufgabe erfüllen zu können?

2. Kontrollfragen (ces questions vont te permettre de voir où tu en es dans ton apprentissage et de t'orienter dans tes révisions. Il est important d'une part de connaître la bonne réponse mais aussi de formuler correctement une phrase qui réponde à la question. L'enjeu des révisions est tant le « quoi » que le « comment »)

- Wie heißt der Film? Woher kommt er? Aus welchem Jahr? Wie heißt der Regisseur?
- Wo spielt der Film?
- Was ist das Genre? Die Filmhandlung? Welche Themen werden im Film aufgegriffen?
- Wie viel Hauptfiguren hat der Film? Wie heißen sie? Woher kommen sie? Was machen sie? Nenn drei Adjektive um sie zu beschreiben und begründe deine Wahl.
- Wie endet der Film?
- Was sind die technischen Merkmale des Filmes? Warum?
- Wie findest du den Film? Warum?

4èmes / Séquence 4 / Révisions en vue de la tâche finale A1+

Aufgabe A1+: Mit Bildern aus dem Film machst du ein Plakat um den Film vorzustellen. In einfachen Sätzen präsentierst du die technischen Daten (Jahr, Name des Regisseurs, Herkunft), die Handlung, die Themen, die Hauptfiguren (Namen, Herkunft, Adjektive zur Beschreibung), die technischen Merkmale. Du sagst noch, ob du den Film magst oder nicht.

1. Was ist zu lernen?

2. Kontrollfragen (ces questions vont te permettre de voir où tu en es dans ton apprentissage et de t'orienter dans tes révisions. Il est important d'une part de connaître la bonne réponse mais aussi de formuler correctement une phrase qui réponde à la question. L'enjeu des révisions est tant le « quoi » que le « comment »)

- Wie heißt der Film? Woher kommt er? Aus welchem Jahr? Wie heißt der Regisseur?
- Wo spielt der Film?
- Was ist das Genre? Die Filmhandlung? Welche Themen?
- Wie viel Hauptfiguren hat der Film? Wie heißen sie? Woher kommen sie? Was machen sie? Nenn drei Adjektive um sie zu beschreiben.
- Was sind die technischen Merkmale des Filmes?
- Magst du den Film?

ANNEXE N° 9

4èmes / séquence 4 / révisions en vue de la réalisation de la tâche finale

Groupe de besoins A1+ : Anaïs, Pierre, Dimitri et Matthieu

Démarche de travail de lundi 27 avril 2015

TIPP: Wenn du fertig bist, kannst du das Kontrollkästchen abhaken

1. Die Aufgabe für Donnerstag

- a. Die Aufgabe lesen (2 Minuten)
- b. Zu viert diskutieren: was habt ihr verstanden? (3 Minuten)
- c. Frau Bernigaud rufen

2. Sich organisieren

- a. 2 Gruppen für Donnerstag bilden (1 Minute)
- b. In jeder Gruppe: wer bringt welche Bilder? (5 Minuten)
- c. Was ist für Donnerstag zu lernen? Eine Person schreibt die Antworten auf die Tafel (4 Minuten)
- d. Frau Bernigaud rufen
- e. Kontrollfragen: (12 Minuten)
 - ihr teilt die Fragen aus: wer antwortet auf welche Frage(n)?
 - ihr diskutiert die Antworten auf Deutsch und schreibt eine gemeinsame Antwort
- f. Wir korrigieren zusammen

ANNEXE N° 10

QUESTIONNAIRE 2 SUR LA MOTIVATION – compilation des réponses

I. Informations générales

- Questionnaire distribué et rempli en mai 2015
- Vingt-six questionnaires
- Six items

II. Eléments de réponse

➤ **Item 1 sur la motivation générale**

Degré de motivation	Nombre d'élèves	Arguments
Très motivé(e)	0	/
Motivé(e)	10	- activités variées mais trop dures - le cours est bien - langue intéressante même si des fois compliquée à apprendre - l'allemand c'est cool - je veux une bonne moyenne au troisième trimestre - je veux toujours apprendre plus - des activités sont mises en place pour apprendre et participer
Moyennement motivé(e)	13	- langue pas toujours belle (2) - langue difficile (2) - ca ne sert à rien (2) - ca ne m'intéresse pas - j'ai l'impression de ne pas y arriver - c'est bientôt les vacances - sujets pas trop intéressants (2) - certains cours sont peu attirants
Pas motivé(e)	3	- cours pas assez structurés (2) - je n'aime pas la manière d'enseigner du professeur - je n'arrive pas à retenir le vocabulaire peu importe la manière
Pas motivé(e) du tout	0	/

➤ **Item 2 sur le caractère motivationnel des activités de groupe**

Les activités de groupe sont-elles motivantes ?	Nombre d'élèves	Arguments
Oui	19	- original - brise la monotonie d'un cours normal (3) - ca dépend des activités - il y a quelqu'un pour m'expliquer (2)

		<ul style="list-style-type: none"> - on est soutenu par les autres (3) - j'aime beaucoup aller en salle informatique - c'est très intéressant mais je ne vais pas apprendre l'allemand comme cela - permet de vérifier les connaissances - permet de s'enrichir de l'autre
Non	5	<ul style="list-style-type: none"> - consignes pas toujours compréhensibles - les groupes ne sont pas assez équilibrés
(moyen)	2	<ul style="list-style-type: none"> - difficulté en tant que « tuteur » d'aider un autre élève - des fois on se retrouve malheureusement avec des gens qui manquent de respect - si le binôme ne fonctionne pas, c'est décourageant

➤ **Item 3a sur la valeur des activités (intérêt)**

beaucoup	assez	pas assez	pas du tout
6	16	4	0

➤ **Item 3b sur la perception de la compétence**

beaucoup	assez	pas assez	pas du tout
4	15	6	1

➤ **Item 3c sur la perception de contrôlabilité**

beaucoup	assez	pas assez	pas du tout
5	15	3	3

➤ **Item 4 sur le climat de classe**

Un climat de classe positif a-t-il pu être instauré grâce aux activités en groupe ?	Nombre d'élèves	Arguments
Oui	18	<ul style="list-style-type: none"> - activités en hétérogénéité (sans relation de „tutorat“) ne sont pas toujours efficaces - partager points de vue - meilleure cohabitation - il y en a toujours pour ne rien faire même si des efforts sont fournis pour s'écouter et comprendre - aider devient un réflexe - on est plus motivé - on comprend mieux (2) - on peut aider les autres - ca dépend des autres avec qui on est

		<ul style="list-style-type: none"> - nous étions déjà soudés avant - préfère la disposition en îlots - on apprend mieux à se connaître (4) - bonne ambiance - cela a renforcé le lien entre les deux classes - c'est motivant de voir qu'il y en a d'autres qui ont envie qu'on y arrive - on peut s'entraider (5) - on peut mieux écouter les autres
Non	5	<ul style="list-style-type: none"> - certaines personnes ne se supportent pas - certains ne font pas le travail de groupe sérieusement
(moyen)	3	

Résumé :

Le présent travail est articulé autour de la recherche de points de convergence entre une politique éducative inclusive, dans le cadre de laquelle le professeur doit inscrire son action d’instruction et d’éducation, et les situations de classes hétérogènes souvent marquées par un manque de motivation. L’objectif est de mesurer, auprès de collégiens en troisième année d’allemand, l’impact des activités coopératives sur leur motivation et sur le climat de classe. Pour ce faire, un questionnaire élaboré sur la base des recherches de Rolland Viau est mis en place et complété deux fois par les élèves, en amont et en aval du dispositif, afin de pouvoir réaliser une analyse comparative. Si les activités coopératives influencent positivement la motivation et améliore le climat de classe sous le signe de l’entraide, cette pratique mériterait d’être davantage développée et systématisée à travers les disciplines pour obtenir des résultats probants sur la qualité des apprentissages dans une perspective de réussite scolaire pour tous.

Abstract:

This present research aims to find out proper connections between an inclusive education policy, within the framework of which the teacher has to include his double mission of instruction and education, and situation of heterogeneous classes, which are often characterized by a lack of motivation. The purpose of this work is to measure, with students in their third learning year of German, the impact of cooperative activities on their motivation and on the class atmosphere. For that, a questionnaire has been developed on the basis of the research of Rolland Viau. Then, the students have completed it twice: at the beginning and at the end of the experimentation in order to make a comparative analysis. If the cooperative activities do influence positively the motivation and improve the class atmosphere thanks to mutual aid, this pedagogical practice would gain to be more developed and systematized through the subjects to improve the learning quality for all students to be successful.

Mots-clés :

Motivation scolaire, inclusion scolaire, pédagogie coopérative, classe de langue étrangère, politique éducative française, travail de groupe, allemand, réussite scolaire, diversité, collège, expérimentation

ALLEMAND
MOTIVATION-SCOLAIRE
RÉUSSITE-SCOLAIRE
PÉDAGOGIE-COOPÉRATIVE
CLASSE-DE-LANGUE-ÉTRANGÈRE
POLITIQUE-ÉDUCATIVE-FRANÇAISE **COLLÈGE**
DIVERSITÉ **EXPÉRIMENTATION**
INCLUSION-SCOLAIRE **TRAVAIL-DE-GROUPE**