

Comprendre et cultiver la motivation : un défi au quotidien

Clémentine Muret

▶ **To cite this version:**

Clémentine Muret. Comprendre et cultiver la motivation : un défi au quotidien. Education. 2018. dumas-01915306

HAL Id: dumas-01915306

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01915306

Submitted on 10 Dec 2018

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 2017-2018

Master MEEF

Mention 1er degré

2ème année

Comprendre et cultiver la motivation : un défi au quotidien

Mots Clefs : Estime de soi – Sentiment d'efficacité personnel – Autodétermination - Résignation

Présenté par : Clémentine Muret

Encadré par : Antony Soron

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris
10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74
www.espe-paris.fr

TABLE DES MATIERES

Introduction *2*

Comprendre et susciter la motivation des élèves *5*

1. Comprendre la motivation *5*

1.1. Motivation et démotivation **5**

1.2. La motivation répond à un besoin **5**

1.3. Différents types de motivation **6**

1.4. La motivation : état instable **7**

1.5. Trois systèmes de motivation **8**

2. Confiance en soi et besoin d'autonomie *10*

2.1. Le besoin d'estime **10**

2.2. Le sentiment d'efficacité **11**

2.3. L'autodétermination **11**

2.4. Les différents degrés de résignation **12**

3. Garantir la motivation *13*

3.1. Comment favoriser une motivation autodéterminée ? **13**

3.2. Comment susciter l'intérêt des élèves ? **15**

La classe, un espace pour motiver *17*

1. Confiance et climat de classe *17*

1.1. Le climat de classe **17**

1.2. La confiance envers le professeur et le droit à l'erreur **17**

1.3. Le carnet de la maîtresse **19**

1.4. Les conseils de classe **20**

1.5. Les encouragements et gestes d'attention **22**

1.6. Exigence et difficultés **23**

2. Susciter l'intérêt des élèves par des apprentissages motivants *24*

2.1. Modalités des apprentissages **24**

2.2. Importance des rituels **25**

2.3. Le plaisir de la découverte **26**

2.4. La manipulation et la création **28**

2.5. Projets stimulants **28**

Conclusion *30*

Bibliographie *32*

Annexes *33*

Résumé *41*

Summary *41*

INTRODUCTION

Au cours de cette première année d'enseignement en tant que Professeur des Ecoles Stagiaire dans une classe de CM1 de 25 élèves (4 rue Bignon, 12e arrondissement de Paris), j'ai senti et constaté des moments d'effusion collective, de mise au travail des élèves avec engouement, volonté et intérêt. A l'inverse, j'ai été le témoin de moments de démotivation, bien que généralement plutôt rares. En effet, je suis enseignante dans une classe qui « roule » comme on dit, dont les élèves sont pour la plupart intéressés par les apprentissages, volontaires, soucieux de leur réussite et peu perturbateurs. Les élèves semblent motivés par les activités proposées, ou du moins savent s'adapter à ce que l'école exige d'eux : la posture d'élève est acquise, ils sont capables de rester silencieux, à l'écoute, et se mettent rapidement au travail. J'ai bien conscience ici d'émettre des généralités à l'ensemble de la classe, mais ce climat global me semble important à définir : les élèves ont plutôt l'air heureux d'arriver en classe le matin, il y a peu de tensions et de discordes entre eux, et ils font souvent preuve d'une grande solidarité à l'égard de leurs pairs. Ils aiment participer à l'oral et apprécient, pour la plupart, aller au tableau. Comment cultiver cette motivation chez tous les élèves tout au long de l'année et comment garantir un climat de classe propice aux apprentissages ? En effet, je peux constater que même les élèves généralement motivés, sont parfois démotivés, comme tout un chacun.

Cependant, bien que l'ensemble de la classe fasse généralement preuve de motivation, deux de mes élèves semblaient résignés face à leurs difficultés, et de ce fait, en échec scolaire. L'un, que l'on appellera M., élève en foyer et sous tutelle, ne faisait pas car il se sentait nul, et avait donc « décroché ». S'estimant incapable de faire, il se mettait au travail par intermittence, bien que nous (ses maîtresses) essayions sans cesse de le motiver. Il avait tendance à remettre en cause l'utilité de l'école et mettait en place des stratégies d'évitement au moment d'entrer dans les activités, et donc dans les apprentissages. Cet élève est en grande difficulté en mathématiques essentiellement. Il convient de préciser qu'il réside en France depuis seulement deux ans et demi. Il parle donc français depuis peu et son parcours est complexe. Il a deux ans de plus que les autres élèves de la classe.

Le deuxième élève, que l'on nommera C., n'avait, il me semble, aucune envie de travailler. Rien ne semblait le motiver. Il évitait par tous les moyens de se mettre au travail et attendait que cela se passe, en jouant avec le matériel à sa disposition. C. est en difficulté dans l'ensemble des disciplines. Au mois de janvier, il a été envisagé pour cet élève un éventuel maintien en CM1 (qui n'aura finalement pas lieu). Il est également important de souligner que C. n'a été scolarisé qu'à partir du CP. Par ailleurs, ses parents sont séparés et C. vit très mal le peu d'attention que lui accorde son père. Mon binôme et moi-même, avons rencontré sa maman à plusieurs reprises : elle est « dépassée » par les demandes de l'école et par les refus de travailler de son fils.

Les difficultés concernant ces élèves sont apparues vers la mi-novembre. Au début de l'année, ils se mettaient au travail comme les autres. Mon binôme et moi avions repéré d'emblée leurs difficultés scolaires au mois de septembre, mais ce refus de se mettre en activité ne s'était pas encore produit. Nous avons donc été assez décontenancées lorsqu'il a commencé à se manifester. Nous communiquons quotidiennement sur les difficultés des uns et des autres, leurs progrès, les efforts accomplis par chacun, les situations houleuses rencontrées en classe, les gros et petits soucis des élèves. Nous avons constaté que ces stratégies nouvelles d'évitement de M. et C. avaient lieu aussi bien avec l'une que l'autre. Il est à noter que ces refus catégoriques de travailler et ces stratégies d'évitement (souvent inconscientes de la part de ces élèves), survenaient de façon irrégulière, en dents de scie. Il est important de souligner que parfois, ces élèves travaillaient ! Mais malheureusement, ces fulgurances restaient minoritaires au cours de la semaine. Le problème s'est envenimé de façon exponentielle au mois de décembre. Les moments de travail de ces deux élèves s'espaçant de plus en plus, leur retard dans les apprentissages commençait à devenir bien réel et leur démotivation prenait de l'ampleur. C. ne travaillait presque plus, étant constamment concentré sur autre chose (jouer avec son matériel, regarder ailleurs, bavarder…). M., quant à lui, a commencé à verbaliser ce refus : « Je suis nul », « C'est trop dur », « Je n'y arriverai pas ». Ne pouvant pas faire leur travail à leur place, j'essayais de les inciter à se remettre en activité, de les aider le plus possible lorsqu'ils « butaient » sur un exercice ou une consigne. J'épiais les rares moments où ils levaient la main pour pouvoir les interroger. Je veillais constamment à les valoriser lorsqu'ils se mettaient enfin au travail, lorsqu'une tâche était réalisée correctement, ou lorsqu'une intervention orale pertinente avait eu lieu, comme je pense le faire pour l'ensemble de la classe. Mon binôme et moi étions profondément persuadées que ces deux élèves avaient de grandes capacités dans tous les domaines, malgré leurs difficultés. Nous avions confiance en eux et avons toujours été convaincues qu'ils pouvaient réussir. Je n'ai jamais douté de leur potentiel et je ne les ai jamais « abandonnés ». Je me disais seulement, en mon for intérieur : « Mais quel gâchis ! ». Cependant, être constamment sur le dos de ces deux élèves tout en m'affairant avec le reste de la classe, a commencé à m'épuiser. Le peu d'avancées positives lors de la période 3 m'a, par moments, démotivée. Je ne parvenais pas à mettre au travail ces deux élèves, à les motiver pour les apprentissages. Rien ne semblait intéresser C. (insensible à toutes les activités proposées) et M., qui restait toujours persuadé de sa « nullité », commençait à faire preuve de violence envers les autres élèves (de façon exceptionnelle, quand bien même !). J'ai commencé à faire semblant de me désintéresser d'eux. Cela a été très difficile pour moi. S'ils ne voulaient pas travailler, ils ne travailleraient pas. Je n'avais, je pense, plus de ressources efficaces à ce moment-là de l'année, pour continuer à les motiver, à tenter de les intéresser. Je ne leur parlais plus que des enjeux de leur manque de travail, des risques qu'ils encourraient. Je me focalisais désormais sur les autres élèves, qui avaient aussi besoin de mon aide et qui souhaitaient apprendre de nouvelles choses et progresser. Bien

évidemment, les rares fois où je voyais ces deux élèves motivés, ou lorsqu'ils me posaient une question, j'étais en première ligne pour les aider et les soutenir de mon mieux. J'essayais de leur faire comprendre que s'ils ne se mettaient pas au travail, je ne m'occuperais plus d'eux, mais que dans le cas contraire, je serais bien évidemment là pour les aider au besoin. A mon grand étonnement, M. a réagi à ce désintérêt pour sa personne. Au milieu du mois de janvier, il s'est remis progressivement au travail. Il comprenait qu'ainsi, il attirerait mon attention et bénéficierait de mon aide. En revanche, C. n'a pas du tout réagi à ce désintérêt. Il faisait, littéralement, semblant de travailler.

Tout au long de mes recherches et de mon analyse, je me suis posée la question suivante : Pourquoi certains élèves sont-ils démotivés face aux apprentissages et comment y remédier ? Mes hypothèses pour tenter de répondre à cette question sont les suivantes :

- Les élèves qui parviennent aisément à entrer dans les apprentissages car motivés par ceux-ci, font parfois également preuve de démotivation. Les situations d'apprentissage, les modalités d'enseignement et le bien-être des élèves semblent jouer un rôle dans leur motivation.
- Les élèves les plus démotivés sont bien souvent en échec scolaire. Ils manquent d'intérêt pour les apprentissages et ont, semble-t-il, peu confiance en eux.

Pour pouvoir infirmer ou confirmer ces hypothèses, il convient de prendre en compte les comportements d'élèves généralement motivés pour comprendre ce qui est source de motivation chez eux. Il s'agit d'observer et d'analyser l'ensemble des élèves, leur implication dans les apprentissages en fonction de divers facteurs. Pour y voir plus clair, je me suis posée les questions suivantes :

- Quels sont les différents types et sources de motivation ? Quels sont les facteurs qui entrent en jeu dans la motivation des élèves ? Comment décrivent-ils leur goût pour l'école et l'intérêt porté aux apprentissages ?
- Comment donner l'envie d'apprendre à certains élèves et leur redonner confiance en eux ?
- Comment procéder pour les intégrer dans les apprentissages de façon pérenne et stable ?

Dans un premier temps, j'aborderai la motivation sous ses différents aspects : les besoins psychologiques des élèves, les sources de motivation et de démotivation, les facteurs qui entrent en jeu dans la motivation et de ce fait, garantissent les apprentissages. Il s'agira également de comprendre par quels moyens pédagogiques la motivation peut être suscitée.

Dans un second temps, j'exposerai ma pratique de classe et les moyens mis en œuvre pour tenter de remédier à la démotivation de certains élèves. J'analyserai également les échecs et les réussites de cette pratique rencontrés au cours de ma fonction de professeur stagiaire en classe de CM1. Enfin, à la suite de ces constats et de cette analyse, j'évoquerai les remédiations possibles et utiles à l'amélioration de ma pratique de classe.

COMPRENDRE ET SUSCITER LA MOTIVATION DES ELEVES

1. Comprendre la motivation

1.1. Motivation et démotivation

Tout d'abord, il convient de regarder de plus près la définition de la motivation. C'est, selon le dictionnaire Larousse, l'ensemble des « raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ; fait pour quelqu'un d'être motivé à agir ». Il y a donc derrière l'idée de motivation, la volonté d'agir. Pour ce même dictionnaire, la motivation est également « ce qui motive, explique, justifie une action quelconque ». La motivation est donc la cause d'une action, peu importe de quelle action il s'agit. Mais alors, dans un contexte moins large, à l'école par exemple, qu'est-ce qu'un élève motivé ? Si l'on se place du point de vue de l'adulte (parents, enseignant...), l'élève motivé paraît attentif, intéressé par les apprentissages, fournit des efforts, est productif en classe, participe régulièrement, pose des questions. L'élève motivé n'a aucun mal à entrer dans les apprentissages, à s'atteler à la tâche. Mais que révèle en réalité cette motivation perceptible d'un élève ? Est-il réellement motivé par les apprentissages ? A l'inverse, comment se traduit la démotivation d'un élève ? Aux yeux des adultes, l'élève démotivé semble peu attentif, est plus souvent absent en classe que l'élève motivé, a du mal à entrer dans les apprentissages, est souvent distrait, participe peu ou pas, ne semble pas intéressé par les apprentissages, est souvent fatigué, voire, paraît parfois malheureux en classe. Pourtant, pour apprendre, il paraît nécessaire d'être motivé...

1.2. La motivation répond à un besoin

Selon Abraham Maslow (psychologue américain, 1908-1970), répondre à ses besoins est le principal facteur de motivation. Ces besoins, hiérarchisés dans la pyramide de Maslow, sont :

1) Les besoins physiologiques primaires (comme boire, manger, dormir)
2) Les besoins de protection et de sécurité
3) Les besoins d'appartenance à un groupe (besoins sociaux)
4) Les besoins de reconnaissance (en lien avec l'estime de soi, la confiance en soi)
5) Les besoins d'accomplissement (auto-réalisation, développement de son potentiel...)

Edward L. Deci (professeur de psychologie et sciences sociales à l'université de Rochester, New York) et Richard M. Ryan (professeur de psychologie et professeur de recherches sur la motivation à l'université de Rochester, New York) ont mis au point et publié en 2002 *La théorie de*

l'auto-détermination (HandBook of Self-Dtermination Research, University of Rochester Press*)*. Dans cet ouvrage, Edward L. Deci et Richard M. Ryan recensent trois besoins fondamentaux :

1) Le besoin de compétence, qui correspond à la sensation d'être en réussite, de se sentir compétent tout en ayant l'occasion de se servir de ses capacités, d'avoir une interaction efficace avec son environnement.
2) Le besoin de relation sociale, qui correspond à la sensation d'être connecté aux autres et au sentiment d'appartenance à un groupe.
3) Le besoin d'auto-détermination qui correspond à la conscience d'être à l'origine de son propre comportement, de mener ses actions par choix.

Les besoins de compétence et d'auto-détermination correspondraient donc aux besoins d'accomplissement de Maslow. De même, le besoin de relation sociale pourrait être assimilé aux besoins de reconnaissance de Maslow. La reconnaissance sociale et les sentiments de compétence et d'estime de soi semblent être des garants essentiels de la motivation.

1.3. Différents types de motivation

Dans *La théorie de l'auto-détermination*, Edward L. Deci et Richard M. Ryan mettent en lumière deux grands types de motivation : la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. La motivation extrinsèque est non-inhérente à l'activité en question : l'élève est motivé par une raison externe à la tâche réalisée. La motivation qui réside dans la volonté d'avoir une bonne note, d'être récompensé, de faire plaisir à quelqu'un, de ne pas se faire gronder, de terminer rapidement une tâche pour pouvoir en faire une autre plus motivante, ou de dépasser ses camarades par exemple, n'est pas liée à l'activité en elle-même, mais bien à des facteurs extérieurs à celle-ci. Au contraire, la motivation intrinsèque est propre à l'activité réalisée. L'élève est alors motivé car la tâche lui plaît, car elle présente un intérêt pour lui. Au sein de ma classe, j'ai donné un questionnaire à mes élèves concernant leur motivation à l'école et en ai fait une analyse (annexes), bien que les résultats soient à relativiser. A la question « Qu'est-ce qui te motive réellement à l'école ? », les élèves devaient entourer deux réponses parmi les cinq proposées. Les résultats à cette question sont les suivants :

- 76 % des élèves sont motivés pour aller à l'école car ils y retrouvent leurs amis. Le besoin de relation sociale et d'appartenance à un groupe est donc fondamental car il pèse un poids important dans la motivation des élèves à aller à l'école.
- 60 % des élèves sont motivés pour apprendre de nouvelles choses, ce qui est témoigne davantage d'une motivation intrinsèque des élèves.
- 40 % des élèves sont motivés à l'école dans le but d'avoir de bonnes notes et 12 % des élèves

le sont dans le but d'avoir de beaux cahiers agréables à lire. Ces résultats témoignent davantage de la motivation extrinsèque de certains élèves.

- 12 % des élèves sont particulièrement motivés lorsque l'adulte leur donne des responsabilités.

Puisque les élèves ont dû choisir deux réponses à cette question, il est important de noter qu'un même élève a pu donner une réponse relevant plutôt de la motivation intrinsèque (« apprendre de nouvelles choses ») et une seconde réponse relevant plutôt de la motivation extrinsèque (« avoir de bonnes notes »). A la question « Pourquoi aimes-tu les bonnes notes / les évaluations réussies ? », 64 % des élèves veulent faire plaisir à leurs parents ou à leur maîtresse et seulement 32 % des élèves sont fiers d'eux lorsqu'ils ont réussi une évaluation (4%, ce qui correspond à 1 élève / 25, estime que cela n'a pas d'importance pour lui). Un grand nombre d'élèves aime donc réussir une évaluation car cela fait plaisir à quelqu'un.

1.4. La motivation : état instable

Chacun d'entre nous possède une motivation qui lui est propre. Le degré de motivation varie selon les activités effectuées, les passions de chacun. Etre motivé n'est donc pas un état stable. Le questionnaire que j'ai donné aux élèves avait également pour objectif de cibler leurs goûts. A la question « Quels types d'activités préfères-tu ? » déclinée en plusieurs lots de réponses possibles selon des modalités d'apprentissage bien précises, les résultats montrent que :

- Au moins 80 % des élèves aiment manipuler, construire des objets.
- 72 % des élèves préfèrent le travail de groupe (en binôme, en groupe, avec toute la classe). Une préférence nette pour le travail en binôme est à relever (36%).
- 72 % des élèves préfèrent la lecture par la maîtresse (séances de lecture offerte)
- 80 % des élèves aiment participer et 64 % des élèves aiment aller au tableau.

La motivation intrinsèque est souvent suscitée par une activité spécifique (aucun des élèves de la classe n'aime pas le sport par exemple). Cependant, motivation extrinsèque et motivation intrinsèque sont-elles dissociables ? Il semblerait que les deux soient fortement liées car la motivation pour une tâche est rarement uniquement intrinsèque. Pour un même individu, selon ses goûts, les activités proposées, les modalités d'apprentissage, les enjeux de l'activité, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque sont en conflit perpétuel. **Néanmoins, pour favoriser les apprentissages, susciter la motivation intrinsèque paraît être le meilleur moyen pour que l'élève apprenne de façon durable** (pour qu'il retienne les apprentissages mais aussi pour qu'il continue à apprendre par lui-même). En effet, mon objectif étant de donner l'envie aux élèves d'apprendre, de leur faire

comprendre l'importance des apprentissages et de les rendre autonomes, comment développer davantage la motivation intrinsèque, c'est-à-dire l'intérêt désintéressé pour les apprentissages ?

1.5. Trois systèmes de motivation

Selon Daniel Favre dans son ouvrage *Cessons de démotiver les élèves*, trois systèmes de motivation cohabitent chez l'individu. En effet, il définit tout d'abord la motivation de sécurisation comme une quête de sécurité et de satisfaction des besoins biologiques et psychologiques essentiels, régie par une relation de dépendance à autrui. Ce système est prédominant au début de la vie et s'estompe au fur et à mesure de la croissance en autonomie d'un individu. La motivation de sécurisation reste à l'origine du plaisir que les individus ont à : réaliser des tâches maîtrisées, retrouver des situations ou des lieux connus, recevoir de l'affection ou de la reconnaissance, évoluer dans un cadre défini par des règles. Ce système de motivation correspond au sentiment de sécurité dans la stabilité et le connu. Dans ce système, un tiers intervient pour satisfaire un besoin ou déclencher une frustration : la motivation a donc un **référent externe**. Elle correspond donc à la motivation extrinsèque chère à Deci et Ryan. Les plaisirs engendrés par la motivation de sécurisation sont perceptibles lorsqu'un élève exprime sa joie d'avoir reçu un compliment de son professeur par exemple. A l'inverse, une frustration relevant de ce type de motivation pourrait être causée par le mépris d'un autre pour un travail dont l'élève est fier, ou bien par de l'ennui en classe face à une situation routinière.

Le second système de motivation, selon D. Favre, est la motivation d'innovation, qui pourrait correspondre à la motivation intrinsèque de Deci et Ryan. Le plaisir a alors pour source le gain d'autonomie de l'élève, sa réussite à surmonter une difficulté, à créer ou à résoudre un problème. En effet, ce système de motivation est étroitement lié à une prise de responsabilité, et à la conscience qu'à l'élève de faire ses propres choix. Il est alors en **référence interne** car il n'y a pas d'intermédiaire entre lui et sa frustration ou son plaisir. Le plaisir que ressent un élève lorsqu'il sent qu'il progresse, qu'il a compris quelque chose qu'il ne comprenait pas avant, relève de la motivation d'innovation. A l'inverse, l'élève qui s'ennuie car l'exercice donné est trop facile pour lui, ressent une frustration liée à la motivation d'innovation : l'élève ne peut pas innover, se surpasser, se confronter à plus difficile que ce qu'il sait déjà faire. **La motivation est donc liée à la difficulté de la tâche : si celle-ci est trop simple, alors il y a ennui et donc démotivation. Si elle est trop complexe, alors le sentiment de compétence est affaibli et l'élève est alors certain, à juste titre, de ne pouvoir réaliser la tâche demandée.** J'ai donné aux élèves un second questionnaire intitulé « Comment te sens-tu à l'école ?» ayant pour but de révéler le degré de confiance en soi des élèves. A la question « Tu trouves que ce

que l'on te demande en classe est plutôt : a) facile ; b) difficile, c) Cela dépend des jours, des matières... », 21 élèves ont choisi la réponse c), 1 élève a entouré la b) et 3 élèves ont entouré la a).

Cependant, D. Favre estime que ces deux systèmes de motivation sont opposés mais complémentaires. En effet, **c'est lorsque l'élève se sent en sécurité et accepté au sein d'un groupe qu'il peut prendre le risque des apprentissages**. Selon lui, la motivation de sécurisation est plus forte au début de la vie d'un individu, et s'estompe au fil des années pour laisser place à la motivation d'innovation. Au cours de la croissance psychologique, la motivation d'innovation prend le relais de la motivation de sécurisation, et le passage d'un système à l'autre se fait idéalement à l'adolescence.

Cependant, D. Favre remarque qu'à l'âge adulte, ce n'est pas toujours la motivation d'innovation qui est dominante. Il a donc émis l'hypothèse qu'un troisième système de motivation parasitait les deux premiers et l'a appelé « système de motivation de sécurisation parasitée » ou « motivation d'addiction ». Dans le cas de cette motivation, « le plaisir serait associé à la recherche et au maintien de la dépendance ». Les actes et pensées répétés et liés à la motivation d'addiction limiteraient le développement de l'autonomie de l'individu. En effet, un élève ayant entendu plusieurs fois au cours de sa vie qu'il est bête, moche, ou nul en mathématiques va inconsciemment intégrer ces paroles et les attribuer à son identité propre. D. Favre préconise de ne pas utiliser le verbe « être », qui définit un état permanent, et de mettre plutôt l'accent sur l'action de l'élève à un instant donné :

> *« (...) c'est un risque que fait courir l'emploi du verbe « être ». Un risque que les psychologues appellent autrement : la surdétermination. Chacun peut sentir la différence entre « Arthur est un voleur » et « Arthur a pris à deux reprises sur le buffet de l'argent qui ne lui était pas destiné ».*

De plus, le plaisir lié à la motivation de sécurisation parasitée peut résider dans le fait que l'individu puisse se sentir, par exemple, exempté à vie de faire des efforts en mathématiques. L'enfermement d'un individu dans ce type de plaisir rend inaccessibles les deux autres sources de plaisir procurées par les motivations de sécurisation et d'innovation. Le danger à se sentir « nul » est donc crucial **: lorsque l'élève se sent incompétent, il ne se confronte plus aux apprentissages**. Si on l'y oblige, il va le faire, mais avec peu d'entrain et peu d'intérêt puisque déjà persuadé de son échec. Cet élève utilise régulièrement des négations absolues et des adverbes « totalitaires », autant pour exprimer un plaisir qu'une frustration, par exemple : « Je ne suis content que si l'enseignant me dit que je progresse » ou bien « Je me sens tellement nul ». J'ai vécu ce dernier exemple en classe, à plusieurs reprises : M. exprimait ce sentiment d'incompétence face à une tâche (« C'est beaucoup trop difficile », « Je n'y arriverai jamais », « Je suis vraiment nul »). Ces élèves-ci ont parfois tendance à exagérer certains faits pour échapper aux apprentissages, en affirmant par exemple : « Je n'aime pas du tout écrire », « Je déteste les mathématiques ». Comment faire renaître, chez ce type d'élève, le plaisir découlant des motivations de sécurisation et d'innovation ?

« La situation d'apprentissage va pouvoir apporter une remédiation à cela si elle peut « restaurer » le système de motivation de sécurisation, de façon que les élèves puissent prendre le risque des apprentissages et en savourer ses fruits : le plaisir de la motivation d'innovation » (Daniel Favre).

2. Confiance en soi et besoin d'autonomie

2.1. Le besoin d'estime

Pour que l'élève retrouve confiance en lui et en ses capacités, il doit donc tout d'abord, se sentir en situation de sécurité et de confiance (vis-à-vis de l'enseignant et de ses pairs) et être convaincu qu'il n'est pas jugé. En plus d'encourager et de faire prendre conscience à l'élève de sa responsabilité (de ce qu'il perd à ne pas faire), il me semble que l'élève doit être mis en situation de réussite le plus possible, et confronté, autant que possible, au plaisir de l'apprentissage. Chez cet élève, toute forme de motivation extrinsèque semble avoir peu d'impact... Si je prends le cas de M., aucune récompense ne pourrait lui donner envie de travailler puisqu'il se considère comme incapable de réussir. Les notes, les appréciations écrites ou orales, ont peu de poids également : si une tâche a été peu réussie par exemple, ce n'est qu'habitude. Si au contraire, une tâche a été réussie, l'élève va souvent considérer que ce n'est pas grâce à lui et va trouver des justifications à cette réussite : « C'était facile », « J'ai été aidé », etc. De plus, selon D. Favre, si l'enseignant introduit l'insécurité affective par la menace, le chantage ou le jugement, et s'il consacre peu d'espace à l'expérimentation et au tâtonnement, alors l'erreur n'est pas perçue comme une information qui permet de progresser, comme une étape indispensable aux apprentissages. **Il s'agit donc également de rappeler constamment aux élèves que l'erreur a sa place en classe, qu'elle est normale et souhaitable pour apprendre et progresser.**

Tout être humain a besoin d'être estimé. Comme l'affirment Alain Lieury et Fabien Fenouillet dans l'ouvrage *Motivation et réussite scolaire*, rendre publique une note attribuée à un élève va avoir des conséquences sur son estime de lui-même. Si la note est bonne, alors l'élève sera estimé publiquement, reconnu pour la qualité de son travail et de ses compétences. Si la note est mauvaise et rendue publique, alors l'élève verra son estime de soi baisser considérablement. De manière générale, les bons résultats augmentent le sentiment d'estime de soi et donc la motivation, alors que les mauvais résultats produisent l'effet inverse. Christian Staquet, dans *L'estime de soi et des autres dans les pratiques de classe* insiste sur l'importance du respect inconditionnel de la personne de l'élève. Selon lui, il est indispensable de bannir les comparaisons négatives (ex : « tu manges comme un cochon »). Ces petites phrases, si elles s'additionnent, peuvent devenir identitaires : l'élève s'identifiera tel que l'adulte l'aura dépeint à plusieurs reprises.

2.2. Le sentiment d'efficacité

Le second questionnaire donné aux élèves montre que 4 élèves ont un sentiment d'efficacité personnel très bas. A l'affirmation « Quand tu n'arrives pas à faire un exercice, tu te dis : », 2 élèves (dont C.) ont répondu « Je n'y arriverai jamais » et 2 élèves ont répondu « Je n'y arriverai qu'avec l'aide de la maîtresse ». A l'affirmation « Quand tu n'arrives pas à faire un exercice mais que les autres élèves y arrivent, tu te dis : », 3 élèves (dont C.) ont répondu « Je suis vraiment nul(le) ».

Dans l'ouvrage *Motivation et réussite scolaire*, A. Lieury et F. Fenouillet évoquent la théorie du sentiment d'efficacité personnel de A. Bandura (professeur et psychologue canadien). Selon ce psychologue, la motivation est essentiellement liée au sentiment d'efficacité personnel. Si l'élève a confiance en ses compétences, alors il développe une certaine estime de soi et est plus motivé lors des apprentissages. Le sentiment d'efficacité personnel est souvent variable selon les domaines disciplinaires. Un élève qui se sent nul en mathématiques va de ce fait être moins motivé dans cette discipline, car il ne se sentira pas à la hauteur de celle-ci. Le sentiment d'efficacité (ou sentiment de compétence) pèse lourd sur l'estime de soi. Si un élève se définit comme « incapable » ou « nul » dans plusieurs domaines et qu'il cumule les sentiments d'efficacité négatifs, alors son estime de soi va en pâtir, et de surcroît, sa motivation globale. Avant de se lancer dans une tâche, l'élève va mobiliser cette perception de soi et de ses compétences pour jauger la difficulté de celle-ci et son éventuelle réussite : « Du fait de ses capacités de représentations mentales, l'individu est capable d'anticiper des satisfactions provenant de ses réussites ou de ses échecs ». Cette auto-perception a pour origine les performances antérieures de l'élève, les jugements et pronostiques d'autrui (parents, maîtresse, cercle d'amis, groupe-classe).

2.3. L'autodétermination

L'autodétermination est l'action de décider par soi-même, de faire ses propres choix sans pression extérieure. L'autodétermination est la clef de la motivation, selon F. Fenouillet dans son ouvrage *La motivation à l'école* (chap.1 : « Comment apprend-on ? »). Une motivation est « autodéterminée » lorsque l'activité est réalisée par choix. Au contraire, la motivation est « non autodéterminée » quand l'élève réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne. Lorsque cette pression cesse, l'élève arrête alors de travailler. De même, certains élèves travaillent car ils ont un objectif futur difficile à atteindre (ex : devenir astronaute) et savent qu'ils ont besoin d'être « bons » dans toutes les matières pour y parvenir. Pour ce type d'élèves, leur niveau d'autodétermination reste élevé mais il s'agit encore d'une motivation extrinsèque. Les élèves font preuve d'une motivation autodéterminée :

- Lorsqu'ils s'engagent dans les activités pour des raisons intrinsèques à celles-ci (plaisir ressenti en faisant, sentiment de maîtrise de la tâche, satisfaction à apprendre des savoirs ou savoir-faire nouveaux).
- Lorsqu'ils entreprennent des activités qu'ils considèrent comme cohérentes avec leurs valeurs et leurs besoins (motivation extrinsèque intégrée mais forte autodétermination).
- Lorsque les activités proposées sont jugées importantes pour atteindre des buts personnels.

En revanche, les élèves font preuve d'une motivation non-autodéterminée :

- Lorsqu'ils se sentent obligés de réaliser une tâche scolaire (récompense, menace…).
- Lorsqu'ils éprouvent un sentiment de culpabilité (pression des parents, pression sociale).
- Lorsqu'ils sont résignés et ont l'impression que leurs efforts n'aboutissent à aucun résultat (ils sont dans ce dernier cas a-motivés).

Selon la Théorie de l'Auto-Détermination (TAD, Deci & Ryan, 2002), il existerait six types de motivation, tous plus ou moins autodéterminés. La motivation intrinsèque correspondrait au niveau le plus autodéterminé, alors que l'a-motivation serait le niveau le moins autodéterminé. Ryan et Deci ont également montré que les élèves qui présentent une motivation très autodéterminée ont généralement intégré une vision positive des apprentissages et ont vécu des expériences scolaires favorables à la motivation (attention, plaisir, persévérance, bons résultats). A l'inverse, les élèves qui font preuve d'une moins grande autodétermination ont subi davantage de conséquences négatives (abandon précoce de l'école, activités non adaptées au niveau des élèves, mauvais résultats).

2.4. Les différents degrés de résignation

F. Fenouillet insiste sur le fait que l'autodétermination n'est pas la seule clef de la motivation. Le sentiment de compétence (sentiment d'efficacité) joue un rôle déterminant dans la motivation de l'élève. Il évoque ainsi « la résignation apprise », autrement dit « l'apprentissage de l'échec ». Lorsque l'élève a l'impression qu'il n'a aucun contrôle sur une tâche qui lui a été décrite comme « facile », alors il se démotive. La résignation chez un élève peut être mesurée grâce à différents critères.

- L'attribution causale d'un échec ou d'une réussite peut être due à une cause **interne** ou une cause **externe**. On peut souvent remarquer que lorsqu'un élève réussi, l'attribution causale sera le plus souvent interne : « J'ai réussi car j'ai beaucoup travaillé ». En revanche, lorsqu'un élève échoue, l'attribution causale sera le plus souvent externe : « J'ai échoué car il y avait trop de bruits dans la classe ».
- L'attribution causale peut être aussi **globale** ou **spécifique**. Elle est globale lorsque l'attribution causale apparaît dans plusieurs situations (« J'ai raté l'évaluation de géométrie car

je ne suis pas habile. »), et spécifique lorsqu'elle est liée à une situation particulière (« J'ai raté l'évaluation de géométrie car je n'ai pas révisé cette semaine. »).

- L'attribution causale peut également être **stable** ou **temporaire**. La résignation apprise est stable lorsqu'elle s'est installée depuis longtemps ou qu'elle revient régulièrement. Elle est temporaire lorsqu'elle est de courte durée et non récurrente. Un manque d'habileté ou d'intelligence est un état stable alors qu'un manque d'efforts est souvent un état temporaire.

On peut en conclure qu'il y a un réel danger pour l'élève lorsqu'il attribue ses rares résultats positifs à une causalité externe (« J'ai réussi parce que c'était facile. »), ou bien lorsqu'il verbalise des attributions causales à la fois stables et globales (« Je suis nul depuis toujours en mathématiques »). De plus, ces attributions stables et globales peuvent être étendues à l'ensemble des disciplines. Il s'agit alors pour l'enseignant de multiplier d'une part les situations d'apprentissages particulièrement séduisantes pour les élèves, mais aussi de montrer à l'élève que le professeur est persuadé qu'il peut réussir, qu'il a confiance en sa réussite. Il me semble important de valoriser tous les élèves de la classe publiquement, le plus possible, et d'éviter toute remarque négative en public. Ces remarques négatives ne doivent en aucun cas s'apparenter à un jugement de valeur. Si elles ont lieu, elles doivent être légitimes, fondées, justifiées auprès de l'élève.

3. Garantir la motivation

3.1. Comment favoriser une motivation autodéterminée ?

Selon Deci et Ryan, pour favoriser la motivation autodéterminée, il faut prendre en compte les trois besoins psychologiques fondamentaux des élèves. Comme vu précédemment, le besoin de compétence correspond au besoin de réussite, d'interaction efficace entre les capacités d'un individu et son environnement. Selon Deci et Ryan, c'est le sentiment de contrôle d'un individu sur un ensemble de paramètres menant au succès d'une tâche, et cette tâche doit représenter un défi atteignable. L'élève va donc déployer toutes ses compétences et connaissances pour résoudre un problème donné, dans la mesure où celui-ci, présente une difficulté adaptée à ses capacités.

D'après Deci et Ryan, « L'autonomie est le besoin psychologique qui pousse l'individu à être à l'origine de son propre comportement, à le réguler lui-même, plutôt que d'être contrôlé par une force ou une pression, qu'elle soit externe ou interne ». L'activité proposée attend donc, en quelque sorte, l'approbation de l'élève car elle doit être en accord avec ses centres d'intérêts, ses valeurs. L'élève doit percevoir qu'il a le choix de s'engager ou de ne pas s'engager dans la tâche demandée. Il est vrai que dans le milieu scolaire français actuel, et au regard des programmes scolaires, il n'est pas évident de satisfaire constamment ce besoin. Les élèves ont souvent le choix entre plusieurs exercices

développant les mêmes compétences et certaines activités proposées sont parfois facultatives, mais la plupart ne le sont pas car les élèves doivent suivre un programme bien déterminé, aussi bien en Histoire qu'en mathématiques. L'objectif pour le professeur des écoles est alors d'intéresser ses élèves autant que faire se peut dans chaque discipline, par la théâtralisation et le dynamisme des séances, la faculté de donner envie à l'autre, de transmettre son enthousiasme, de faire prendre conscience de l'importance de la tâche et du bénéfice que peut en tirer la classe. Parfois, malgré tous ces moyens déployés, il arrive qu'un élève refuse de se lancer dans une activité. Doit-on le laisser libre de ne pas faire ? Il est possible, dans ce genre de situation, de proposer à cet élève une autre activité qui sera tout autant bénéfique pour lui, et de revenir à l'activité première dans un second temps...

Le besoin de proximité sociale, ou d'appartenance à un groupe, est le besoin de se sentir connecté avec d'autres individus issus d'un même environnement social, et surtout, de se sentir estimé et accepté par des individus qui comptent pour soi-même. Le rôle du professeur est alors de favoriser un climat de classe propice aux apprentissages, en faisant appliquer par tous les règles de vie en communauté. Il doit accorder une importance cruciale au principe de respect de l'autre et doit s'assurer que chaque élève fait preuve de respect envers autrui. De plus, il doit instaurer une relation de confiance entre lui et ses élèves : ces derniers doivent savoir que le professeur est de leur côté, qu'il est là pour les aider en toutes circonstances. Au second questionnaire donné à la classe, à l'affirmation « Tu as le sentiment que les maîtresses sont là pour : », 12 élèves ont répondu « t'aider à progresser », 12 autres ont répondu « t'apprendre de nouvelles choses » et 1 élève a répondu « t'évaluer, te noter ». Le professeur doit également instaurer, dès le début de l'année, un climat de solidarité entre les élèves. Comme le préconise le domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture des programmes officiels 2016 de l'Education Nationale (cycle 3), « L'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres ».

Le professeur se doit également d'apprendre à connaître ses élèves et de veiller au bien-être de chacun d'entre eux. Chaque élève doit être considéré, à le droit à de petites attentions quotidiennes, sans favoritisme. Cela passe déjà par le fait, il me semble, d'interroger les élèves de façon équitable. En début d'année, une élève m'a fait part de son impression : « Vous interrogez toujours les mêmes, maîtresse ». Je ne le faisais pas « exprès », mais, depuis cette remarque, j'accorde une attention particulière à interroger les élèves de manière égale. J'essaie aussi (notamment au moment de la montée des escaliers après une récréation par exemple), de faire des remarques positives aux élèves qui montrent, je l'espère, que j'ai beaucoup de considération pour eux : « Tu as une nouvelle chemise aujourd'hui !», « Tu as été chez le coiffeur ? Cela te va bien. », « Est-ce que ton petit frère va bien ? ». Ces petites questions qui paraissent anodines au premier abord me semblent très importantes pour que les élèves sentent que leur personne est prise en compte et pour instaurer une confiance mutuelle.

3.2. Comment susciter l'intérêt des élèves ?

De multiples réponses à cette question sont possibles, je n'ai pas la prétention de pouvoir toutes les citer. Je m'attarderai seulement sur celles qui me semblent les plus importantes.

Selon Isabelle Sénécal (directrice de l'enseignement et de l'innovation pédagogique au collège Sainte Anne de Montréal), un enseignant peut influencer la perception générale ou spécifique de soi ainsi que la perception de la valeur d'une matière ou d'une activité (intérêt, utilité, but...). En effet, il peut tout d'abord expliquer aux élèves, dès la présentation de l'activité, l'intention pédagogique et les compétences qu'ils développent à travers celle-ci. Il est également nécessaire de faire des liens entre l'activité et des situations de la vie courante et de démontrer l'utilité de la compétence dans un contexte précis du présent ou du futur de l'élève. La quête de sens semble être un facteur important de motivation chez les élèves.

Certains élèves vont faire preuve, d'emblée, d'intérêt pour la tâche s'ils se sentent capable de la réaliser. A l'inverse, certains élèves vont être désintéressés s'ils ne se sentent pas capable de réaliser ce qui est demandé. Isabelle Sénécal préconise d'aider ces élèves en utilisant l'évaluation formative pour cibler leurs points forts. Elle conseille également d'intégrer l'auto-évaluation pour que les élèves soient partie prenante de l'évaluation. Comme les programmes officiels le préconisent, les élèves doivent « devenir acteurs de leurs apprentissages ». Il est également intéressant de morceler une activité pour que les élèves en difficulté puissent vivre de petits succès.

De façon plus générale, il semble nécessaire d'encourager les élèves et de montrer un intérêt sincère pour leur réussite. L'enseignant peut également varier les types d'activités et d'évaluations afin que les élèves puissent se sentir compétents dans au moins un aspect de la tâche. De plus, pour que les élèves se sentent outillés, il est nécessaire de leur apprendre et de valoriser diverses stratégies et méthodes de travail. Le domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture a pour objectif de donner aux élèves des « méthodes et outils pour apprendre », dans le but notamment de les rendre autonomes et acteurs de leurs apprentissages, leur permettre d'agir sur l'environnement et d'être capable d'utiliser les ressources mises à leur disposition.

Il convient également de se poser la question suivante : Comment faire émerger le désir et le plaisir d'apprendre chez tous les élèves ? D’après la vidéo d'une conférence tout à fait édifiante de Philippe Merieu (professeur des universités en sciences de l'éducation, université Lumière-Lyon 2, chercheur et écrivain) sur le vaste thème de la pédagogie de l'innovation, l'enseignant doit faire vivre aux élèves des situations pédagogiques dans lesquelles ils ressentent « la joie de comprendre ». C'est de l'intérieur des savoirs que peut naître le plaisir d'apprendre. La façon de présenter les savoirs joue

un rôle déterminant dans la motivation des élèves. Il faut susciter l'envie chez les élèves de découvrir par eux-mêmes, d'être des explorateurs du savoir, et donc de les placer dans des situations de découverte des savoirs. Il y a une grande joie chez les individus à comprendre ce qui leur paraissait flou ou peu explicite. Il suffit d'entendre un élève dire avec enthousiasme « Ça y est, j'ai compris ! » avec un regard plein de joie et de fierté, pour comprendre l'importance de la découverte et son rôle crucial dans la motivation des élèves. En effet, comprendre rend enfin lisible un monde qui paraissait jusque-là obscur et inatteignable. Selon Merieu, pour qu'un enseignant puisse amener ses élèves à ce plaisir, il faut que lui-même ressente régulièrement cette joie de comprendre. L'enseignant doit être chercheur au sein de ses propres savoirs tout au long de sa vie pour pouvoir « rendre nouveaux les savoirs » et offrir ces nombreuses situations de découverte aux élèves. Il doit être « découvreur en permanence de son propre savoir » dans le but de faire accéder l'élève à sa propre intelligence. Au sein des programmes officiels de l'Éducation Nationale (cycle 3), il est clairement préconisé de « familiariser les élèves avec une démarche de questionnement dans les différents champs du savoir » et de « développer le sens de l'observation, la curiosité, l'esprit critique et, de manière plus générale, l'autonomie de la pensée » (Volet 1 : Les spécificités du cycle de consolidation). Enfin, je cite la phrase de Philippe Merieu résumant et concluant cette conférence : « Que la force de la démonstration n'écrase pas d'un voile impudique les plaisirs de la découverte ».

En conclusion, la motivation est étroitement liée au sentiment d'efficacité qu'un élève a de lui-même, sa confiance en lui et son sentiment d'estime personnel. La résignation d'un élève peut être le fruit du passé familial et / ou scolaire de l'élève, et peut être provisoire ou définitive. Il s'agit pour moi d'éviter à tout prix cela en motivant constamment les élèves par des encouragements, des valorisations publiques, et en adaptant la difficulté des activités à leurs besoins, tout en restant exigeante et convaincue que leur réussite est possible.

A la question « Généralement, as-tu confiance en toi ? », cinq élèves répondent « non ». A la question « Généralement, es-tu heureux d'aller à l'école ? », deux de ces élèves ont également répondu par la négative. Mon but premier est de garantir le bien-être de tous les élèves au sein de leur classe par divers moyens pédagogiques, en favorisant les interactions positives entre pairs, et en faisant preuve d'un respect inconditionnel envers mes élèves. J'ai bien conscience que ce chantier est long et difficile et exige bien plus de quelques mois pour porter ses fruits.

Dans cette seconde partie, je ferai part de ma pratique professionnelle pour tenter de remédier à la démotivation de certains élèves, et de façon plus large, pour garantir la motivation de tous les élèves. J'analyserai cette pratique, en révélant ce qui s'est avéré positif, ou au contraire, plutôt négatif.

LA CLASSE, UN ESPACE POUR MOTIVER

1. Confiance et climat de classe

1.1. Le climat de classe

Dès le début de l'année scolaire, nous avons, mon binôme et moi-même, tenté de créer un climat de classe propice aux apprentissages. Une classe dont les élèves s'entendent bien, sont solidaires vis-à-vis de leurs pairs, ont confiance en leur professeur, favorise les apprentissages scolaires. Aussi, dès le début de l'année, nous avons fixé des règles : tous les élèves se doivent d'être respectueux envers chacun, peu importe les affinités des uns et des autres. Quelques moqueries ont eu lieu en début d'année, certains élèves essayant de se faire une place au détriment des autres, mais ces moqueries (notamment envers le prénom d'un camarade) ont été immédiatement interceptées. J'ai montré fermement qu'elles n'avaient pas lieu d'être, qu'elles étaient intolérables, et nous avons tous ensemble expliqué pourquoi elles n'étaient pas acceptables. Les élèves ont fait preuve d'empathie et semblaient en mesure de comprendre que la moquerie peut être blessante pour autrui. Depuis ce jour, les discordes liées aux moqueries ou au pouvoir que prennent certains sur d'autres sont quasiment inexistantes. Nous avons, tout au long du premier trimestre, insisté sur le fait que les élèves de cette classe se doivent d'être solidaires entre eux, de s'aider les uns les autres et de ne pas se juger. Chacun est unique dans sa singularité, a ses défauts et ses qualités, mais tous peuvent apporter leur pierre à l'édifice. J'ai eu le sentiment que les élèves ont très rapidement compris cela, et qu'ils avaient également intégré que les maîtresses ne tolèreraient pas ce type de comportements. Pour favoriser l'interaction et la bienveillance entre tous les élèves, qu'ils soient amis ou non, j'ai mis en place un rituel un peu spécial : avant chaque période de vacances, les élèves piochent un prénom dans un chapeau et doivent écrire une carte postale ou une lettre au destinataire désigné par le bout de papier. Ils peuvent soit la poster, soit la ramener le jour de la rentrée. La grande majorité des élèves aime prendre part à cette activité et les lettres sont toujours gentilles et bienveillantes, peu importe à qui elles sont destinées. Chaque élève se prête au jeu, car tous ont conscience que s'ils n'écrivent pas, l'un des élèves de la classe ne recevra aucun courrier à la rentrée.

1.2. La confiance envers le professeur et le droit à l'erreur

Dès le début de l'année, nous avons montré aux élèves qu'ils peuvent avoir confiance en leurs maîtresses. Dès le premier jour, nous avons insisté sur le fait que nous n'étions pas là pour les noter (qu'il y aurait d'ailleurs très peu de notes chiffrées), mais pour leur apprendre des choses et pour les

aider à progresser. Un climat de confiance s'est rapidement installé car les élèves ont, je pense, perçu que notre but n'était pas de les « coincer » ou de les juger. Nous avons su montrer que les réprimandes, lorsqu'elles devaient avoir lieu, n'étaient pas source de plaisir pour nous, et qu'elles étaient légitimes pour le bien de l'élève et de la classe en général. Le but n'était pas seulement d'installer ce climat de confiance mais de le faire perdurer dans le temps, tout au long de l'année. Etre cohérent et constant n'est pas chose aisée au quotidien, mais j'y accorde une attention particulière. Lorsqu'une notion n'a pas été comprise par un élève, je peux le lui faire remarquer devant les autres élèves car il n'y a aucune honte à ne pas comprendre. Nous retravaillons ce qui n'a pas été compris presque immédiatement ou nous expliquons à nouveau la notion à la classe entière, car d'autres élèves se trouvent dans la même situation d'incompréhension. Je montre ainsi que si un élève n'a pas compris une notion, c'est sans doute le cas pour d'autres. A chaque fin de séance d'apprentissage, je demande aux élèves de se manifester si quelque chose n'a pas été compris. Puisque c'est très rare que tout ait été parfaitement compris de tous, si personne ne lève la main, je repose la question. Deux ou trois élèves lèvent alors la main. Ce sont généralement ceux qui ont compris qui réexpliquent, et je complète, confirme, reformule. Au début de l'année, les élèves osaient moins lever la main pour signifier leur incompréhension d'une nouvelle notion abordée. Désormais, il est beaucoup plus simple pour eux de le faire. Je suis là pour les aider, pour les voir progresser, et j'essaie par tous les moyens de le leur faire comprendre. Dès le premier jour de classe, mon binôme et moi-même avons insisté sur le fait que les erreurs sont inévitables, communes à tous, et qu'elles sont mêmes indispensables aux apprentissages. Comment apprendre sans erreurs ? Les apprentissages consistent, de mon point de vue, à ne pas refaire les erreurs antérieures. Pour cela, il est indispensable d'identifier ses erreurs et de les comprendre pour être en mesure de les éviter. Par exemple, tous les matins nous faisons une dictée, qui est préparée et composée de deux ou trois phrases. Chaque jour, je procède ainsi : la dictée est lue puis dictée aux élèves, et ils ont ensuite cinq minutes pour se corriger à l'aide d'une grille de relecture. Ensuite, je choisis parmi les dictées celle dont les erreurs sont intéressantes d'un point de vue orthographique, en fonction des notions étudiées sur la période. Je ne la choisis pas au hasard, les élèves le savent. Dès le début de l'année, j'ai expliqué à la classe que chaque matin, une dictée allait être choisie pour ses erreurs spécifiques, mais que ce n'était en aucun cas une évaluation, et que cela aiderait l'ensemble de la classe à ne plus faire les mêmes erreurs. Au cours de l'une des premières séances de l'année, l'un des élèves s'est moqué de celui dont j'avais recopié la dictée au tableau. J'ai été très ferme à ce moment-là : j'ai expliqué que c'était inadmissible de se moquer d'un élève à cause de ses erreurs, que tous les élèves en faisaient. Je me suis approchée de cet élève pour jeter un œil à sa dictée et je lui ai dit : « Heureusement que je n'ai pas pris la tienne. ». Cela peut paraître un peu brutal, mais il a été vexé, et il n'y a plus jamais eu de moqueries envers la dictée d'un élève. Chaque jour, ce rituel a lieu et les élèves ne voient plus d'inconvénients à ce que je sélectionne leur dictée.

D'ailleurs, je leur demande toujours : « Est-ce que je peux prendre ta dictée ? ». Une fois seulement, un élève a refusé, et j'ai réussi à le convaincre que ses erreurs étaient intéressantes, que cela allait être bénéfique pour la classe, et que beaucoup d'autres élèves avaient fait les mêmes erreurs. Il a finalement accepté. Tous les élèves ont constaté que leurs difficultés étaient similaires car je demandais « Qui a aussi fait cette erreur ? » et beaucoup de mains se levaient. Désormais, tous les élèves savent qu'il est possible que je relève leur dictée pour la recopier au tableau, non pas pour les juger ou les humilier, mais pour permettre à la classe d'avancer et de progresser. D'ailleurs, je ne demande pas aux élèves de lister les erreurs mais de m'indiquer ce qui est bien écrit et d'être capable d'expliquer pourquoi. Cette étape valorise l'élève producteur de la dictée-témoin. La plupart du temps, beaucoup de mots sont correctement orthographiés, et il est fort utile d'en expliciter la raison ! Les erreurs sont alors évoquées naturellement, lorsqu'un élève pense qu'un mot est bien orthographié alors qu'il ne l'est pas par exemple... Si l'exercice est réussi par l'ensemble de la classe, je ne recopie aucune dictée au tableau et je fais remarquer aux élèves que je n'en trouve aucune qui soit « satisfaisante », les erreurs s'y faisant rares. Je sens alors une joie collective : les dictées sont réussies. Dans ce cas-là, ce sont les élèves qui me dictent ce que je dois écrire au tableau. Cela permet aux élèves de corriger les quelques erreurs subsistantes.

Je pense que les élèves ont conscience que les erreurs sont normales, mais qu'il faut les garder en tête pour ne plus les refaire. Je ne sens plus la crainte de dire une bêtise, de faire une erreur. Les élèves participent généralement activement et la plupart n'a pas peur de s'exprimer devant la classe, même s'ils ne sont pas sûrs de leur réponse. Certains élèves, sont néanmoins timides et réservés (trois d'entre eux particulièrement), mais je ne force pas à participer. Je les incite à participer davantage en leur disant qu'ils ont eux aussi des remarques intéressantes à apporter à la classe, qu'il ne faut pas qu'ils aient peur ou qu'ils hésitent. Participant de temps à autres, ces élèves font néanmoins de gros efforts, alors je n'insiste pas plus et ne les interroge jamais par surprise. En revanche, je suis capable d'interroger par surprise un élève qui a décidé de bavarder plutôt que d'écouter, si cela fait plusieurs fois que je lui demande de se taire. Dans ce cas, j'hésite beaucoup moins, mais cela reste exceptionnel. Soit l'élève sait répondre et je lui demande de continuer à écouter et de se concentrer durablement, soit il ne connaît pas la réponse et parvient, généralement, à se remettre en attitude d'écoute.

1.3. Le carnet de la maîtresse

Dès le début de l'année, nous avons mis en place le « carnet de la maîtresse », un petit carnet servant de navette entre la maîtresse et l'élève. Dans ce petit carnet, que nous remplissions à chaque fin de semaine, nous écrivions quelques phrases sur le travail de l'élève (ce qui a été bien compris, appris, réalisé ou au contraire, ce qui est à retravaillé, comment, etc.) et sur son comportement. Ce

carnet avait pour but premier de valoriser le travail de chacun et de prodiguer des conseils. Lorsque certains élèves avaient des commentaires plutôt négatifs, nous veillions toujours à écrire au moins un commentaire positif. Les élèves attendaient impatiemment le retour du carnet de la maîtresse, le prenant avec eux le vendredi après-midi et le ramenant ainsi chaque lundi matin. Lors de la réunion avec les parents d'élèves au début de l'année, nous avons expliqué le fonctionnement de ce petit carnet dont certains connaissaient déjà l'existence, et nous avons insisté sur le fait qu'il n'était pas à signer par les parents, qu'il était uniquement destiné à l'élève. Les parents ont d'ailleurs tout à fait compris et ont semblé approuver cette pratique. Quelques semaines plus tard, nous avons décidé que les élèves devraient signer leur propre carnet, chaque semaine, dans le but de les responsabiliser. La plupart d'entre eux prenait véritablement à cœur le fonctionnement de ce petit carnet. Des élèves qui participaient peu se sont mis à participer davantage, à faire des efforts pour prendre la parole. Des élèves parfois peu concentrés en dictée faisaient d'avantage d'efforts pour se relire, et la semaine suivante, les erreurs étaient moins nombreuses... Ce système portait ses fruits sur le court terme (des efforts pendant une semaine, dix jours…), ce qui était malgré tout bénéfique. Jusqu'au jour où, mon binôme et moi, avons décidé d'arrêter de remplir ces carnets car nous ne voyions plus autant de progrès qu'en début d'année, ou en tous cas, les progrès des élèves n'étaient plus en rapport avec ce petit carnet. Les élèves s'y étant habitués, continuaient à lire nos conseils avec passion mais en tenaient moins compte. Le jeu n'en valait plus la chandelle. Ce petit carnet, il me semble, peut être très pertinent le premier trimestre, car il contribue à établir une relation de confiance avec les élèves, qui se sentent considérés par leur enseignant. Il favorise également la remise au travail et les efforts des élèves après deux mois de vacances, mais la motivation est alors souvent extrinsèque car ils cherchent à « faire plaisir à la maîtresse ». Il nous a donc paru important de nous défaire progressivement de ce petit outil pédagogique. Ce que nous avons fait, au milieu du second trimestre. Les élèves étaient un peu déçus, mais cela n'avait plus d'intérêt pour eux.

1.4. Les conseils de classe

J'ai suggéré en début d'année scolaire, de mettre en place des « conseils de classe » une fois toutes les deux semaines, en lien avec l'EMC dont les programmes ont pour objectifs que l'élève soit capable en fin de cycle d'« identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments », de « s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie », et de « se sentir membre d'une collectivité » (partie « La sensibilité : soi et les autres »). Ces conseils de classe ont pour objectif de faire s'exprimer devant leurs pairs les élèves, au sujet d'éventuels problèmes rencontrés en classe, lors de la récréation ou de la pause méridienne, et de créer un dialogue collectif autour de ces sujets. A chaque fois qu'un élève s'exprime, je demande un avis aux autres : « Êtes-vous d'accord avec ce que vient de dire votre

camarade ? Pourquoi ? ». Le dialogue est donc rapidement engagé, souvent fructueux. Les élèves ont le sentiment qu'ils peuvent s'exprimer, dire ce qu'ils ont sur le cœur. Les premiers conseils de classe de l'année ont très bien fonctionné. Les règles étaient les suivantes : 1) Tout le monde a le droit de s'exprimer, mais il faut expliquer les raisons de son ressenti. 2) Chacun doit écouter les autres s'exprimer et on ne peut se couper la parole. A chaque conseil de classe, deux élèves prenaient note de ce qu'il s'y disait. Je retranscrivais alors ce qui avait été dit, ainsi que les solutions envisagées aux problèmes par les élèves eux-mêmes, et je leur donnais le jour suivant le « Compte-rendu du conseil de classe ». Ces conseils de classe ont permis véritablement d'inclure les élèves au sein d'une collectivité. Ils étaient aussi les acteurs de leur bien-être en classe et participaient aux décisions prises par le groupe. Voici quelques exemples de problèmes rencontrés :

- Il y a trop de bruits dans les couloirs, cela fait mal aux oreilles.
- Parfois, mon voisin bavarde et cela me dérange pour travailler.
- Pour prendre son manteau au porte-manteau, certains élèves poussent.
- Je trouve que parfois, la classe est trop bruyante.

Lorsque ces problèmes étaient évoqués, il était facile pour les élèves de trouver eux-mêmes des solutions. Ils n'arrivaient pas toujours à s'y tenir, mais au moins ils participaient à la vie en collectivité en essayant de remédier aux difficultés. Quant aux compliments, ils étaient aussi nombreux, et permettaient de terminer le conseil de classe sur une note positive.

- Je remercie telle personne pour le petit mot gentil qu'elle m'a écrit.
- Je félicite toute la classe car cette semaine, on a beaucoup travaillé.
- Je remercie la maîtresse pour cette super activité.
- Je félicite untel car il nous a fait beaucoup rire en cours de sport.

Au début de l'année, les élèves restaient bienveillants envers eux. Ils appréciaient ce climat de classe régi par la bonne entente et la camaraderie. Cependant, comme chaque relation amicale n'est pas toujours un long fleuve tranquille, au fil des conseils de classe, certains élèves se sont permis d'évoquer des problèmes beaucoup plus délicats à entendre, mettant ainsi mal à l'aise l'un de leurs pairs. En effet, ils y étaient autorisés puisque je leur demandais d'exprimer les problèmes qu'ils rencontraient. Après ce conseil de classe particulier, j'ai laissé passer deux mois avant d'en planifier un autre, qui s'est à nouveau déroulé correctement. J'ai insisté sur le fait qu'il est important de réfléchir aux accusations avant de les prononcer, et que certaines d'entre elles ne peuvent se faire en public, surtout si elles sont humiliantes. Les élèves savent généralement me solliciter lorsqu'ils rencontrent un problème de ce type. Le conseil de classe est donc un très bon moyen de créer un sentiment général de cohésion au sein d'une classe, pour permettre aux élèves de participer au bon fonctionnement de la collectivité en interagissant avec leurs pairs. Néanmoins, à l'avenir, je rajouterai une troisième règle :

Les problèmes évoqués ne doivent pas être blessants ou humiliants pour d'autres. Ces cas-là n'attendent pas le conseil de classe et sont directement adressés à la maîtresse. Cependant, le risque de ne pas respecter ces règles subsiste...

1.5. Les encouragements et gestes d'attention

Les opportunités d'encourager les élèves sont nombreuses. Tout d'abord, il s'agit de les encourager lorsqu'ils parviennent à réaliser une tâche. En effet, les encouragements peuvent s'avérer utiles pour les inciter à passer à l'étape suivante : « C'est bien, tu y es arrivé, tu peux passer à l'étape suivante ». Ce type de phrase se situe à mi-chemin entre l'encouragement et la félicitation pour la tâche accomplie. Je veille à encourager et féliciter chaque élève, dès que la situation s'y prête. Lorsque l'élève a fourni d'importants efforts lors d'une activité, qu'il a fait preuve d'une grande concentration, mais qu'il n'a pas réussi la tâche demandée, je l'encourage également : « Tu n'y es pas arrivé, mais on y parviendra ensemble la prochaine fois. Il faut réessayer. » Bien sûr, lors de la séance suivante, je veille particulièrement à aider les élèves en difficulté, je passe beaucoup de temps avec eux, tout en valorisant les autres élèves. En effet, je suis parfois très occupée avec ceux qui en ont le plus besoin, mais lorsque les élèves autonomes parviennent à réaliser une tâche sans aucune aide, j'essaie le plus possible de ne pas oublier de les féliciter également.

Les encouragements sont parfois indispensables lorsqu'un élève ne veut pas réaliser une tâche. Il m'est arrivé à plusieurs reprises avec M. de devoir le motiver, l'encourager et l'inciter à réaliser la tâche demandée. Lors de ces premiers refus, je n'acceptais pas qu'il ne fasse pas comme tous les autres élèves. Je l'obligeais donc à travailler, il finissait par s'y mettre, mais contre sa volonté, ce qui ne favorise pas la motivation intrinsèque. Puis, lorsque cette situation se reproduisait, je décidais de le laisser choisir de faire ou de ne pas faire. En revanche, je n'avais rien d'autre à lui proposer. Je suis assez partagée sur le fait de laisser un élève ne pas faire l'activité demandée mais de lui prévoir tout un tas d'activités annexes. Je ne souhaite pas faire de traitement de faveur envers certains élèves. Pourquoi la classe entière serait-elle cantonnée à une seule activité alors qu'un élève aurait la possibilité de choisir entre plusieurs activités ? Je ne pense pas que cela soit une solution. Lorsqu'il refusait catégoriquement une activité, je lui laissais tout d'abord prendre conscience de ce refus, et en mesurer les conséquences. Au bout de plusieurs longues minutes, je lui proposais à nouveau de se plonger dans l'activité. S'il refusait à nouveau, je lui proposais alors une tâche qui puisse servir à la collectivité : arroser les plantes ou bien ranger le coin bibliothèque par exemple. Cette dernière activité a été très appréciée par cet élève, qui s'est senti alors utile. Ce temps de rangement, qui avait pour consigne de classer les livres par genre (pas seulement de les ranger) lui a pris beaucoup de temps tant il était appliqué. Lorsque cet élève refuse une activité, cela reflète son état d'esprit du

moment qui n'est résolument pas disponible pour les apprentissages. C'est un enfant souvent en colère, sans que l'on sache bien pourquoi. Il se passe souvent des événements lors de la récréation ou à la cantine qui le fâchent. Il travaille généralement très bien le matin, mais l'après-midi il a parfois beaucoup de mal à s'y remettre, énervé par tel ou tel événement. Ranger la bibliothèque silencieusement dans son coin, est, je pense, un moyen pour lui de se calmer, d'être apaisé, de se recentrer et de prendre du recul par rapport à la situation vécue. Lorsqu'il avait fini de ranger la bibliothèque, je le félicitais, sans penser au fait qu'il n'avait pas fait l'activité demandée au départ. L'objectif est alors autre : il s'agit d'apaiser les esprits, de remettre en route une confiance mutuelle, de valoriser à nouveau pour pouvoir repartir sur des bases propices aux apprentissages. Lorsque dans le cas contraire, il décidait finalement de s'atteler à la tâche demandée, alors je l'encourageais, veillais à n'être jamais trop loin de lui en cas de difficulté. Il comprenait que s'il faisait ce qui était demandé, alors j'étais toujours là pour l'aider, l'encourager, lui prodiguer des conseils. M. me demandait souvent : « Est-ce que c'est bien ? Est-ce que j'ai bien travaillé ? » lorsqu'il m'arrivait d'oublier de le féliciter. J'ai bien conscience que ce genre de questions révèle une motivation purement extrinsèque… Mais cet élève a encore besoin de passer par cette motivation-là, qu'il n'avait plus du tout il y a encore quelques mois. J'essaie donc de faire perdurer cette motivation tout en valorisant l'élève lorsque celui-ci fait preuve d'un réel intérêt pour les apprentissages. L'important étant, pour le moment, qu'il se mette au travail. En revanche, lorsque le refus était catégorique au point de ne plus pouvoir l'inciter à faire quoi que ce soit, alors je ne prêtais plus attention à lui et m'occupais de ceux qui travaillaient et qui avaient besoin d'aide. Lorsqu'il se décidait finalement à ouvrir son cahier et que la colère était passée, alors je revenais vers lui pour l'encourager. Je mets souvent la main sur l'épaule des élèves qui ont un besoin plus particulier d'affection, qui n'ont pas confiance en eux, qui sont persuadés qu'ils ne vont pas y arriver. J'ai l'impression que ce geste pourtant si simple, apaise les élèves et montre que la maîtresse est de leur côté, et qu'elle ne leur en veut pas de ne pas s'être mis tout de suite au travail. En effet, il n'est jamais trop tard.

1.6. Exigence et difficultés

Lorsque C. et M. ont commencé à se désintéresser des apprentissages et à perdre confiance en eux, à devenir les élèves résignés que nous n'avions pas connus jusque-là, nous avons été, mon binôme et moi-même, assez désarçonnés. Moins ils travaillaient et plus nous avions le sentiment qu'ils nous « échappaient ». Dans un premier temps, j'ai essayé de donner à C. et à M. des exercices faciles, pour leur redonner confiance en leurs capacités. J'ai ensuite augmenté la difficulté de façon progressive. Encore aujourd'hui, de temps à autres, je n'oublie pas de leur donner des exercices de type « révision » que je les sais capables de faire. Je ne leur en donne qu'un pour ne pas les ennuyer, et immédiatement

après, je leur soumets un objectif plus difficile. Sans difficulté, il n'y a pas de défi. Il est indispensable que la difficulté soit surmontable, que le défi soit atteignable. M. et C. ayant un important retard dans les apprentissages, ils ne peuvent réaliser en permanence les mêmes tâches que les autres élèves. En début d'année par exemple, aucun des deux ne savaient poser une soustraction. La multiplication à deux chiffres n'était pas maîtrisée. En calcul mental, les tables d'addition et de soustraction n'étaient pas du tout ancrées dans la mémoire de ces élèves, car le principe même de soustraire n'était pas compris. Cela a été un long trajet tortueux d'apprendre ces notions à ces élèves lors du premier trimestre. Les Activités Pédagogiques Complémentaires leur étaient indispensables, pour pouvoir en parallèle suivre les apprentissages propres à la classe de CM1. Nous leur en avons demandé beaucoup... Et je pense que la démotivation de ces deux élèves est née en partie de la prise de conscience de leur retard par rapport au reste de la classe. M. a fait preuve d'une grande volonté en début d'année. Il était concentré et imperturbable, et je tends à croire qu'il s'est par la suite découragé de tant d'écart avec les autres élèves. C. était moins appliqué à la tâche que M., mais il me semble qu'il a également pris conscience que ses difficultés étaient conséquentes. Bien que nous ayons anticipé des exercices différenciés pour ces élèves, je veillais à rester exigeante avec eux. Exigence que C. a encore beaucoup de mal à intégrer et à supporter.

2. Susciter l'intérêt des élèves par des apprentissages motivants

2.1. Modalités des apprentissages

Varier les modalités d'apprentissage est un facteur important de motivation des élèves. En effet, j'ai pu constater que les changements d'activité, les variations dans les modalités de travail, sont souvent bien perçues par les élèves. Ce n'est pas parce qu'ils semblent peu intéressés par l'activité du moment, mais plutôt parce qu'ils sont, d'une manière générale, souvent motivés par la nouveauté. Le changement d'activité a parfois tendance à créer de l'excitation chez les élèves, mais c'est aussi une source de motivation. Même si les élèves apprécient particulièrement le travail de groupe ou en binôme, ils ont aussi besoin de réfléchir seuls et silencieusement. Il s'agit donc de trouver un juste équilibre entre oral et écrit, travail individuel, en groupe, en binôme ou en classe entière.

Il est également bénéfique de favoriser les interactions entre les élèves et leurs pairs, notamment sur les bases de l'entraide et de la solidarité. Lors de débats, j'essaie d'intervenir le moins possible, sans négliger d'orchestrer les interventions des uns et des autres et sans perdre de vue l'objectif de la médiation. Il n'est pas évident, qui plus est lorsqu'on débute en tant que professeur des écoles, de s'effacer presque totalement (lors de discussions collectives par exemple), pour laisser la voix libre aux élèves. Je parviens à mettre en place ce type d'échanges entre pairs, mais cela reste occasionnel.

Les élèves sont également très friands des dictées négociées, car ils mettent en commun leurs erreurs dans le but de construire ensemble la dictée idéale.

Autant que possible, j'essaie de laisser le choix aux élèves, dans le but de développer l'autonomie de chacun. Je leur laisse choisir leur support lors d'exercices de recherche : cahier d'essais, ardoise ou feuille de brouillon. Ils ont également la possibilité d'écrire avec le stylo qui leur convient le mieux, tant que celui-ci respecte les critères des maîtresses. Parfois, je prépare des exercices qui présentent les mêmes objectifs et des niveaux de difficulté similaire, et je leur demande d'en choisir un parmi la liste proposée. Une fois qu'ils en ont réalisé un correctement, ils peuvent choisir le suivant. Lorsque deux séances d'entraînements se succèdent, il m'est arrivée de leur laisser le choix de commencer par la géométrie ou bien par l'orthographe. Il n'est pas fréquent de parvenir à planifier ce genre de séance « double », mais lorsque deux notions ont été relativement bien comprises par l'ensemble des élèves, laisser ce choix est alors envisageable. Il me semble crucial de leur montrer qu'ils sont les acteurs principaux de leurs apprentissages. Ils expriment un besoin d'autonomie, aiment organiser eux-mêmes leur travail et font bien volontiers leurs propres choix. En revanche, certains élèves ont du mal à prendre des décisions. Par exemple, C. a besoin qu'on lui dise par quoi commencer, que choisir. Je peux alors l'aider à faire son propre choix en fonction de ses goûts ou de ses besoins.

2.2. Importance des rituels

Au cours de cette année en tant que professeur des écoles stagiaire, j'ai mesuré l'importance des activités ritualisées pour les élèves. Il y a à peine un an, je ne soupçonnais pas l'efficacité de ces rituels, notamment comme facteur de motivation scolaire. Ils peuvent évoluer tout au long de l'année, mais ils me paraissent indispensables. Les rituels du matin, lors de l'arrivée en classe, permettent à chacun de savoir ce qu'il a à faire. Ils favorisent l'entrée dans les apprentissages et permet de ne pas perdre de temps. Ils permettent également aux élèves qui ne seraient pas encore bien réveillés de savoir ce qu'ils ont à faire sans trop réfléchir : c'est un moyen de mettre en activité le cerveau de chacun en douceur. Cette habitude leur est chère et favorise le calme au sein de la classe en début de matinée : je donne peu de consignes concernant ces rituels puisque les élèves les ont déjà intégrés. Les élèves paraissent rassurés et sereins car ils savent ce qui va leur être demandé. Différents rituels ont été mis en place tout au long de l'année :

- le rituel du lundi matin : définir les responsables de la semaine
- le rituel de la dictée flash (matin) : une dictée préparée par jour de deux ou trois phrases
- la dictée bilan de la fin de semaine, suivie de la correction de cette dictée
- le rituel du calcul mental, après la dictée flash.

- le rituel du jogging d'écriture après la cantine (écrire sur un thème donné, avec diverses contraintes durant cinq minutes montre en main), en alternance avec le rituel de la lecture offerte (lecture par la maîtresse d'un chapitre ou deux et questions de compréhension à la clé)
- le rituel du matin, mis en place par mon binôme (une opération posée / une figure simple en géométrie à construire / un verbe à conjuguer à un temps donné)
- le rituel du mot de passe, qui a été mis en vigueur dès le début de l'année jusqu'à la fin de la période 4 (une question posée aux élèves avant chaque entrée en classe sur un sujet vu la veille, dans le but de remobiliser les connaissances des élèves). Ce rituel a pour avantage de concentrer à nouveau les élèves après un moment d'excitation (récréation ou cantine), de les préparer à entrer en classe silencieusement et calmement.

Les élèves accordent également une grande importance à l'affichage du planning quotidien. Je le prépare donc avant leur arrivée en classe et il est affiché sur un coin du tableau. Il m'est arrivé une ou deux fois de l'oublier, mais les élèves ne manquent jamais de le réclamer. Certains semblent même perturbés de ne pas connaître à l'avance le programme de la journée. Cela les rassure et les prépare mentalement au déroulé de celle-ci. Cela leur donne également conscience des tâches qui doivent être réalisées, et de ce fait, cela les responsabilise. Le planning est l'affaire de tous.

2.3. Le plaisir de la découverte

Il est enrichissant pour les élèves de leur donner l'occasion de découvrir par eux-mêmes. Comme l'évoque Philippe Merieu, il y a une sorte de magie de la découverte, de la compréhension soudaine d'une chose que l'on ne comprenait pas quelques minutes auparavant. A chaque nouvelle séquence, j'essaie de mettre en place ces étapes propres à la découverte. Je me souviens du regard médusé des élèves lorsqu'ils ont compris le fonctionnement de la balance de Roberval lors de la séquence sur les mesures de masses, par exemple. Il y a eu un véritable engouement pour cet objet si particulier.

Lors de la longue séquence sur la division, après m'être assurée que les élèves avaient bien tous compris le principe de la division, je leur ai appris (sans phase de découverte) comment poser une division à un chiffre au diviseur. Après deux semaines d'explications en chaîne et d'entraînement quotidien à poser ce type d'opération, lorsque je sentais qu'un élève était prêt à passer à l'étape supérieure, je lui donnais une division à deux chiffres au diviseur. Je lui demandais alors de chercher, par tous les moyens possibles, comment résoudre cette division. Il a fallu environ une semaine pour la proposer à tous les élèves. Je ne donnais absolument aucune explication : les élèves devaient trouver des solutions par eux-mêmes, et vérifier les résultats trouvés grâce à la multiplication du quotient par le diviseur (et l'ajout final du reste). La division à deux chiffres au diviseur se fait la

plupart du temps par tâtonnement, par essais consécutifs. Tous les élèves, sans exception, sont parvenus à réussir cette division sans mon aide. Lorsqu'ils avaient réussi pour la première fois une division à deux chiffres au diviseur, j'ai pu sentir la fierté des élèves, et surtout, l'envie de recommencer et de s'entraîner. Ils avaient réussi à diviser sans explication de ma part, grâce à leurs connaissances et compétences personnelles, ce qui a été particulièrement gratifiant pour eux. Les élèves ayant habituellement des difficultés en mathématiques semblaient reprendre confiance en eux. Ils en redemandaient. Le second questionnaire donné aux élèves montre que l'apprentissage de la division a été motivant. Parmi une liste de douze activités faites en classe, il leur était demandé d'entourer les trois activités qu'ils leur avaient le plus plu : « l'apprentissage de la division » a été entourée sept fois, ce qui représente 28 % de la classe. J'ai eu la bonne surprise de constater que cinq des élèves ayant entouré ce choix ont habituellement des difficultés en mathématiques.

En sciences et technologies également, la séquence sur les différents matériaux permettant de faire découvrir aux élèves les notions de densité et de magnétisme via le tri sélectif, a également été motivante pour l'ensemble de la classe. L'activité principale de cette première séance de découverte était une expérience : les élèves avaient devant eux des morceaux de métal (canette), de plastique transparent (bouteille d'eau), de plastique opaque (bouteille de lait), ainsi qu'un verre rempli d'eau et un aimant. Les morceaux de déchets étaient mélangés les uns aux autres, en tas sur chaque table. Par groupe, les élèves devaient trouver un moyen de trier ces déchets sans toucher les morceaux de métal, avec l'aide du verre d'eau et de l'aimant uniquement. Trois équipes sur six ont trouvé la solution : il fallait tout d'abord se servir de l'aimant pour extraire du tas les morceaux métalliques, puis, mettre les morceaux de plastique dans le verre d'eau. En effet, rapport à la densité, les morceaux de plastique opaques flottent, alors que les morceaux de plastique transparents coulent. Si certaines équipes n'ont pas réussi, il me semble que c'est à cause d'un manque de réflexion préalable : elles se sont précipitées, sans réfléchir, et ont d'abord mis tous les déchets dans le verre d'eau (les élèves se servaient de l'aimant pour mettre les morceaux de métal dans l'eau, ce qui n'était pas évident ! Ils devaient forcément transgresser la règle et toucher les morceaux de métal avec leurs doigts). Néanmoins, lorsque l'expérience a été remontrée aux élèves avec méthode et précision, le plaisir de la découverte était quand même palpable car ils avaient expérimenté la notion de densité. J'aurais pu les inciter à refaire l'expérience de leurs propres mains mais le temps nous a fait défaut. Les élèves ayant réussi l'expérience ont été particulièrement fiers d'expliquer à la classe la façon dont ils s'y étaient pris. De façon générale, les élèves sont très intéressés par le tri sélectif car la plupart y sont directement confrontés au quotidien. Ils rencontrent cette problématique chaque jour et cette séquence faisait donc sens pour eux.

2.4. La manipulation et la création

La manipulation et la création sont particulièrement stimulantes pour les élèves. Il suffit de dire aux élèves « Cet après-midi, vous allez créer des patrons pour construire des solides », pour que ceux-ci paraissent motivés et enjoués. Au regard des résultats du premier questionnaire, rappelons que 20 élèves (80 %) ont entouré « Manipuler, construire des objets » à la question « En classe, quel type d'activité préfères-tu ? » (16 % préférant l'écrit et 4 % l'oral). Au second questionnaire, 14 élèves (56 %) ont défini « la construction de solides » comme étant l'une de leurs activités préférées. Vers la mi-mars, j'avais programmé une séance de construction de solides avec des cure-dents (arêtes) et de la pâte à modeler (sommets). Je passais des « commandes » de cubes, de tétraèdres, de pyramides à base carrée et de prismes droits à base triangulaire aux élèves. Au début de la séance, M. a manifesté son refus de faire l'activité, refus que j'ai accepté. Au bout de plusieurs minutes, il est venu vers moi, penaud, pour me demander s'il pouvait se servir en matériel. Il a ensuite réalisé un solide comme les autres, ce qui a été l'occasion pour moi de l'en féliciter. A peine deux mois auparavant, cette situation aurait été inenvisageable : M. n'aurait pu, après un refus catégorique, revenir sur sa position. Ces petites victoires lui ont progressivement permis de reprendre confiance en lui.

En technologie, les élèves ont également élaboré et suivi un programme de construction d'une boîte (type boîte d'allumettes : avec panier et tiroir coulissant), dans laquelle ils ont collé un dessin imprimé d'une petite souris et fixé par-dessus un morceau de tissu faisant office de couverture. La boîte était en quelque sorte le lit d'une petite souris, objet en rapport avec une séquence d'anglais sur le conte *A dark, dark tale* de Ruth Brown (photos et illustration en annexe). Bien que cette construction ne soit pas simple pour tous, les élèves ont fait preuve d'une grande autonomie. Ils ne me sollicitaient que pour leur donner la suite du matériel. Tous se sont appliqués, tous avaient envie de réaliser un objet qui leur plaise. Par le biais de cette activité a été travaillée la compétence suivante : « Concevoir tout ou partie d'un objet technique pour traduire une solution technologique répondant à un besoin » (programmes officiels). En effet, les élèves ont élaboré le schéma du patron de la boîte d'allumettes, en observant et analysant la conception de cet objet. Bien que l'activité soit attrayante et quelque peu inhabituelle, le silence régnait dans la classe tant ils étaient concentrés et appliqués. Tous les élèves ont montré une motivation purement intrinsèque et ont réussi la tâche demandée.

2.5. Projets stimulants

La classe a participé à un concours d'écriture qui a été extrêmement plaisant et motivant pour l'ensemble des élèves. Cependant, M. n'a pas souhaité y participer, et je ne l'y ai pas obligé. Les « chantiers d'écriture » motivent généralement beaucoup les élèves. L'un des chantiers d'écriture était

pluridisciplinaire : il s'agissait de rédiger des problèmes de mathématiques. Lorsqu'on précise aux élèves que la finalité de ce travail sera la résolution des problèmes par leurs camarades, ils comprennent que l'enjeu est de taille. Voici celui écrit par C. : « Une personne a 260 cheveux. Elle en perd 50. Combien lui en reste-t-il ? ». Moins drôle mais tout à fait efficace, H. a rédigé un problème à plusieurs étapes : « Alexandre a 72 billes, Max en a 22 de plus que lui, mais Max perd 50 billes à la récré. Ensuite, Alexandre lui donne 20 billes. Combien Max a-t-il de billes maintenant ? ». Lorsque tous les élèves avaient terminé de réécrire au propre leur problème, j'ai ramassé tous les cahiers et les ai distribués au hasard, pour que chacun puisse résoudre le problème d'un autre. Par la suite, ils ont pu résoudre les problèmes de toute la classe, regroupés en un seul document.

Je suis très attachée à la lecture offerte, autrement dit, la lecture plaisir. En effet, elle permet aux élèves moins à l'aise en lecture de maintenir ce plaisir lié à la découverte d'une histoire. J'ai mené plusieurs séquences de lecture offerte au cours de l'année, dont celle *de Fantastique Maître Renard* de Roald Dahl. Cela a été l'occasion de travailler la compréhension orale d'un texte. Les élèves ont été happés par cette histoire. Il faut dire que je prenais bien soin d'arrêter ma lecture au beau milieu d'un passage plein de suspense. D'après le questionnaire donné aux élèves, 44 % des élèves (dont C.) ont défini « la lecture de *Fantastique Maître Renard* » comme l'une de leurs activités préférées. Après avoir achevé la lecture de ce roman illustré, j'ai exposé un nouveau projet aux élèves qui consistait à jouer en petit groupe différentes saynètes tirées de ce livre. M. et C. ont été très motivés par ce projet théâtre : après de nombreuses répétitions, une représentation allait avoir lieu au sein de la classe. Ce projet a été une véritable réussite, et a permis aux élèves habituellement réservés de prendre plaisir à jouer un rôle.

La séquence en Histoire sur Henri IV et les guerres de religion a globalement intéressé l'ensemble de la classe. Les élèves ont fait preuve d'une grande curiosité pour la généalogie des rois et reines de France. Bien qu'autant de détails ne soient pas exigés des programmes, j'ai pris parti d'y accorder une séance en réalisant pour les élèves un tronçon de la généalogie des rois de France, de François 1er à Henri IV. Nous en avons beaucoup parlé en classe car les élèves se posaient de nombreuses questions.

Les sorties scolaires sont également motivantes pour les élèves car elles donnent du sens aux apprentissages et tissent un lien nouveau entre les élèves et leurs pairs, ainsi qu'entre les élèves et leur professeur. Nous avons eu la chance de pouvoir visiter l'exposition *Peintures des lointains* au musée du quai Branly, et les élèves ont été avec leur deuxième maîtresse à l'Institut du Monde Arabe visiter l'exposition *Chrétiens d'Orient : Deux mille ans d'Histoire*. Deux autres sorties sont prévues d'ici la fin de l'année.

CONCLUSION

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

La motivation, qu'elle soit extrinsèque ou intrinsèque, n'est pas un état stable et varie selon de multiples facteurs. Il n'est pas chose facile de garantir et de faire perdurer la motivation des élèves, bien que ceux-ci soient, selon certains spécialistes tels que Maslow, naturellement motivés. La motivation est un état naturel, qui a pour objectif de satisfaire des besoins tout d'abord physiologiques. La pyramide de Maslow indique que lorsque ces besoins physiologiques sont satisfaits, alors, naturellement, l'être humain va chercher à combler des besoins d'ordre psychologique (appartenance à un groupe, reconnaissance, accomplissement).

Comme le dit François Tarrab (enseignant à la Commission Scolaire de Laval), « Les élèves sont motivés. Mais ils sont parfois motivés à autre chose ». En effet, en classe, les élèves sont presque toujours motivés par quelque chose, même si ce quelque chose ne correspond pas toujours aux attentes du professeur… Il s'agit pour l'enseignant de recentrer cette motivation sur les apprentissages. Pour motiver ses élèves et ainsi garantir les apprentissages, il est indispensable qu'ils se sentent en sécurité, en confiance, et qu'ils développent l'estime de soi (par le biais d'autrui, notamment). Le sentiment de compétence (ou sentiment d'efficacité) et l'autodétermination sont étroitement liés à la nature de la motivation de chacun.

Certains moyens pédagogiques, s'ils sont mis en oeuvre, peuvent favoriser la motivation du groupe-classe. Il peut s'agir, tout d'abord, d'offrir aux élèves la possibilité de faire leurs propres choix, dans l'objectif qu'ils deviennent des adultes autonomes, critiques et responsables. Dans ma pratique de classe, j'estime que l'autonomie des élèves n'est pas encore assez sollicitée. Certains élèves attendent trop souvent de l'aide de ma part, mon approbation, ma validation. Cela peut traduire un manque de confiance en soi, un souci de bien faire (ou une crainte de mal faire), mais il est nécessaire de dire aux élèves qu'ils sont capables de faire seuls dans de nombreuses situations connues et de faire leurs propres choix. L'autonomie s'acquiert tout au long de l'existence, c'est une longue ascension vers la vie d'adulte, et il est normal que les élèves aient besoin de l'adulte pour se construire. En revanche, c'est à l'enseignant de jauger le degré d'autonomie exigible de chacun en fonction de la situation d'apprentissage.

De plus, la clarté des consignes et des objectifs donnés par l'enseignant est déterminante dans la motivation des élèves. Les consignes donnent la direction à suivre pour parvenir à réaliser une tâche précise, mais l'explicitation des objectifs est essentielle pour que les élèves aient véritablement conscience des connaissances en jeu et des compétences à acquérir. Il me semble que je devrais davantage expliciter les objectifs de chaque séance aux élèves. Je le fais régulièrement, mais pas à chaque séance : j'ai donc récemment commencé à habituer les élèves à cette nouvelle démarche.

J'ai pu ressentir, tout au long de l'année, de nombreuses situations où la motivation des élèves était au rendez-vous. Cependant, les élèves semblent parfois moins motivés en fin de journée, car davantage fatigués et / ou excités : j'en profite pour programmer des activités plus surprenantes et moins routinières, ou au contraire, je prévoie des exercices d'entraînements connus et sécurisants pour les élèves. Les activités ritualisées sont plutôt réservées à la matinée ou au début d'après-midi.

En ce qui concerne M., cet élève a beaucoup évolué depuis cette sombre fin de premier trimestre. Il semble avoir repris confiance en lui, mais cette estime de lui-même reste encore trop fragile. Bien qu'il ait refusé à plusieurs reprises de participer à certaines activités, ces refus sont dorénavant nettement plus rares et il entre beaucoup plus aisément dans les apprentissages. Sa motivation n'est pas souvent intrinsèque (il est peu curieux, montre peu d'intérêt pour les apprentissages), et il se soucie encore beaucoup trop de la satisfaction de ses maîtresses. J'ai le sentiment qu'il cherche à se « fondre dans la masse », à s'intégrer en tant qu'élève, lui qui a déjà, à 11 ans à peine, un passé émotionnellement mouvementé et atypique. M. a beaucoup évolué en l'espace de quelques mois et cette évolution est indéniablement encourageante. Chaque jour, il se met au travail avec plus ou moins de facilité, mais il apprend et progresse.

En ce qui concerne C., son manque de motivation reste problématique encore aujourd'hui. En effet, cet élève n'apprend pas, ou très peu. Je n'ai pas réussi à cibler ce qui pouvait le motiver tant il semble insensible aux apprentissages. La situation a malheureusement très peu évolué… Certaines des questions que je me posais en début de recherche au sujet de cet élève sont restées sans réponse. Le mettre au travail est encore une tâche ardue et délicate, qu'on lui laisse la possibilité ou non de choisir ses activités. Cet élève semble bien entouré et affirme avoir des amis. En revanche, à la suite de plusieurs entretiens avec sa maman (qui a conscience des difficultés que rencontre C.), mon binôme et moi avons eu le sentiment qu'elle désapprouvait les attendus et les exigences de l'Ecole. Cela n'est pas forcément la cause de la démotivation de C., mais cela peut y contribuer. Je reste malgré tout convaincue du potentiel et des capacités de cet élève et suis persuadée que sa réussite est possible. Peut-être que la période n'est tout simplement pas propice à susciter l'intérêt de cet élève pour l'école, sans doute motivé et « travaillé » par autre chose. Il faut parvenir à mettre le doigt dessus.

BIBLIOGRAPHIE

- *Motivation et réussite scolaire*, A. Lieury et F. Fenouillet, éditions DUNOD, 3e édition, 2013.
- *Cessons de démotiver les élèves, 18 clés pour favoriser l'apprentissage*, D. Favre, éditions DUNOD, 2010
- *L'estime de soi et des autres dans les pratiques de classe*, C. Staquet, édition Chronique Sociale, 2015.
- *Motiver ses élèves*, C. Chapman et N. Vagle, adaptation de L. Legault, éditions Chenelière Education, collection « Gestion de classe », 2012.
- Programmes officiels de l'éducation nationale (cycle 3), 2016.

Sitographie

- http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article96 → La théorie de l'autodétermination (TAD) : un autre regard sur le climat motivationnel (Sarrazin, Tessier, Trouilloud, 2006)
- http://desette.free.fr/pmevtxt/Apprendre%20autrement%20aujourd'hui%20Sommaire%20complet.htm → « Comment apprend-on ? » → *La motivation à l'école*, Fabien Fenouillet.

Vidéographie

- http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/ → synthèse d'Isabelle Sénécal.
- https://thetv.info/tv4c704a5343444c69415063?start=557 → Vidéo « Retrouver le plaisir d'apprendre et d'enseigner », conférence de Philippe Merieu du 27 mars 2014.
- http://www.insertion.qc.ca → Conférence « Les incontournables d'une gestion de classe efficace » menée par François Tarrab, 2016.

ANNEXES

Résultats du questionnaire « Comment es-tu motivé à l'école » ?

Classe des CM1 C – 25 élèves – 2017/2018 – Ecole Bignon, 4 rue Bignon, 75012 Paris

Légende :
Nombre d'élèves et % = nombre d'élèves et pourcentage d'élèves qui se sont prononcés
En vert = qui témoigne davantage de la motivation intrinsèque des élèves
En rouge = qui témoigne davantage de la motivation extrinsèque des élèves
En bleu = qui pourrait témoigner d'un mal-être en classe ou à l'école

- Les résultats de ces questionnaires et leur interprétation sont à relativiser. Les élèves sont contraints de répondre à chaque question et d'entourer le nombre de réponses demandé dans la consigne.
Avant qu'ils ne répondent à ces questionnaires, il a été demandé aux élèves de répondre le plus honnêtement possible aux questions posées. Il a été précisé que ce document n'est pas une évaluation et qu'il ne figurera dans aucun cahier, qu'il est juste une aide précieuse pour la maîtresse (si les élèves y répondent de la façon la plus honnête possible) et que celle-ci ne portera aucun jugement sur les réponses données.
- Sous chaque tableau, une interprétation possible des résultats obtenus.

1) En classe, tu préfères :	**a) la matinée**	**b) l'après-midi**
Nombre d'élèves (25 soit 100%)	7 (28%)	18 (72%)
Raisons évoquées	- programme/activités : 4 - amour pour l'école (moins d'après-midi que de matinées...) : 1 - état physique : 1 - n'aime pas l'Histoire, qui a lieu l'après-midi :1	- programme/activités : 9 - état physique : 3 - motivation : 1 - moins de stress que le matin, plus de calme :1 - l'heure de la cantine : 1 - quantité de travail (plus) : 4 - hâte de quitter l'école : 3

➔ La plupart des élèves préfèrent l'après-midi. Ils estiment, globalement, qu'il y a plus d'activités plaisantes l'après-midi, qu'elles sont plus nombreuses et qu'il y a plus de travail à fournir. Certains des élèves se sentent en meilleure forme l'après-midi. Certains d'entre eux préfèrent ce moment-là de la journée car ils ont hâte de quitter l'école.
➔ Les élèves qui préfèrent la matinée évoquent le calcul mental, le calcul posé et l'étude de la langue.

2) Pourquoi aimes-tu les bonnes notes / les évaluations réussies ?	**a) Tu es fier / fière de toi.**	**b) Tu veux que tes parents soient contents de toi.**	**c) Tu veux que la maîtresse soit contente de toi.**	**d) Ça n'a pas d'importance pour toi.**
Nombre d'élèves (25 soit 100%)	8 (32%)	14 (56%)	2 (8%)	1 (4%)

➔ Seulement 32% des élèves aiment les évaluations réussies/les bonnes notes car ils se sentent fiers d'eux (motivation intrinsèque).
➔ 64 % des élèves aiment faire plaisir à leurs parents ou à la maîtresse (motivation extrinsèque). Nous pouvons y voir une volonté de faire plaisir à l'autre, de partager une réussite.
➔ Pour l'un des élèves (élève qui présente un intérêt certain pour les apprentissages), le résultat positif d'une évaluation n'a pas d'importance à ses yeux.

3) Pourquoi n'aimes-tu pas les mauvaises notes / les évaluations « ratées » ?	**a) Tu n'aimes pas que tes parents ne soient pas contents de toi.**	**b) Tu as peur que tes parents te grondent.**	**c) Tu as peur que la maîtresse ne soit pas contente de toi.**	**d) Tu n'es pas content(e) de toi, tu aurais sans doute pu faire mieux.**	**e) Ça n'a pas d'importance pour toi.**
Nombre d'élèves (25 soit 100%)	4 (16%)	4 (16%)	3 (12%)	13 (52%)	1 (4%)

➔ 52% des élèves n'aiment pas « rater » une évaluation car ils ne sont pas satisfaits d'eux-mêmes (motivation intrinsèque).

- ➔ 44% d'entre eux n'aiment pas « rater » une évaluation car ils ont peur de décevoir leurs parents ou la maîtresse, ou parce qu'ils ont peur de se faire gronder (motivation extrinsèque).
- ➔ Pour l'un des élèves (le même que pour la question précédente), le résultat négatif d'une évaluation n'a pas d'importance à ses yeux.

4) Parmi les disciplines suivantes, entoure les deux disciplines qui te plaisent le plus en vert, et les deux disciplines que tu aimes le moins en rouge.	**Disciplines appréciées** (Nombre d'élèves : 25 soit 100 %)	**Disciplines peu appréciées** (Nombre d'élèves : 25 soit 100%, l'une des élèves n'a entouré qu'une seule réponse)
a) le français	4	6
b) les mathématiques	5	5
c) l'Histoire	3	10
d) la géographie	2	7
e) les sciences et technologies	9	4
f) l'anglais	1	2
g) le sport	20	0
h) la musique	2	4
i) les arts visuels	1	5
j) l'Éducation Morale et Civique	1	6

- ➔ Si l'on se focalise sur les résultats propres au français et aux mathématiques, et sur les résultats scolaires des élèves ayant entouré l'une de ces deux réponses, il n'y a quasiment pas de corrélation possible entre les difficultés d'un élève dans une discipline et son intérêt pour celle-ci.
- ➔ Le sport a un franc succès auprès des élèves. 80% d'entre eux considèrent cette discipline comme l'une de leurs préférées. On peut également déduire qu'aucun élève déteste le sport.
- ➔ L'Histoire a peu de succès auprès des élèves. Au moins 40% d'entre eux n'aiment pas cette discipline.
- ➔ Les sciences et technologies sont appréciées des élèves, pour au moins 36% d'entre eux.

5) Quels types d'activités préfères-tu ?	**a) l'écrit**	**b) l'oral**	**c) manipuler, construire des objets**	
Nombre d'élèves (25 soit 100%)	4 (16%)	1 (4%)	20 (80%)	
	a) travailler seule(e)	**b) travailler en groupe**	**c) travailler en binôme**	**e) travailler avec toute la classe**
Nombre d'élèves (25 soit 100%)	5 (20%)	7 (28%)	9 (36%)	4 (16%)
	a) la lecture silencieuse	**b) la lecture à voix haute**	**c) la lecture par la maîtresse**	
Nombre d'élèves (25 soit 100%)	5 (20%)	2 (8%)	18 (72%)	
	a) tu aimes participer	**b) tu n'aimes pas participer**		
Nombre d'élèves (25 soit 100%)	21 (84%)	4 (16%)		
	a) tu aimes aller au tableau	**b) tu n'aimes pas aller au tableau**		
Nombre d'élèves (25 soit 100%)	18 (72%)	7 (28%)		

- ➔ Une seule élève préfère l'oral, et peu d'élèves préfèrent l'écrit. 80% des élèves préfèrent manipuler, construire des objets. Cela dit, il aurait été préférable de rajouter une question à ce questionnaire confrontant uniquement écrit et oral.
- ➔ La plupart des élèves préfère le travail à plusieurs.
- ➔ La lecture par la maîtresse est très appréciée des élèves.

➔ 84 % des élèves aiment participer, 72% aiment aller au tableau. Ceux qui aiment aller au tableau aiment généralement participer (hormis deux élèves). En revanche, aller au tableau n'est pas toujours apprécié des élèves qui aiment participer. Deux élèves n'aiment ni l'un ni l'autre.

6) Qu'est-ce qui te motives réellement à l'école ? (2 réponses possibles)	**a) avoir de bonnes notes**	**b) avoir de beaux cahiers agréables à lire**	**c) apprendre de nouvelles choses**	**d) retrouver tes copains/copines**	**e) les responsabilités que l'on te donne**
Nombre d'élèves (25 soit 100%)	10 (40%)	3 (12%)	15 (60%)	19 (76%)	3 (12%)

Combinaisons des réponses : c) et d) = 12 élèves / a) et d) = 5 élèves / a) et b) = 2 élèves / a) et c) = 2 élèves / b) et d) = 1 élève / c) et e) = 1 élève / d) et e) = 1 élève / a) et e) = 1 élève.

➔ La plupart des élèves sont motivés à l'école pour apprendre de nouvelles choses (motivation intrinsèque) et pour retrouver leurs amis.
➔ Avoir de bonnes notes est motivant pour 40% d'entre eux, et avoir de beaux cahiers agréables à lire pour 12% d'entre eux (motivation extrinsèque).

7) Tes parents te posent-ils des questions sur le déroulement de tes journées en classe ?	**a) oui**	**b) non**
Nombre d'élèves (25 soit 100 %)	20 (80%)	5 (20%)

8) Généralement, es-tu heureux / heureuse d'aller à l'école ?	**a) oui**	**b) non**
Nombre d'élèves (24 soit 96%)	21 (84%)	3 (12%)

Corrélations notables (concernant les trois élèves qui ont répondu « non » à la dernière question) :

➔ Les deux élèves qui n'aiment ni participer ni aller au tableau, ne sont généralement pas heureux d'aller à l'école. Il s'agit de C. et de R.
➔ M. n'aime pas aller à l'école. En revanche, il aime participer et aller au tableau.
➔ R. est un élève qui ne présente pas de difficultés mais qui semble peu intéressé par les apprentissages. Les parents de R. ne posent pas de questions à leur fils sur ce qu'il se passe en classe.
➔ En classe, C. et M. se disent motivés par les notes et le soin de leurs cahiers.
➔ En classe, R. se dit motivé par les notes et par l'apprentissage de nouvelles choses.

Autres corrélations notables :

➔ Concernant les quatre autres garçons dont les parents ne posent pas de questions sur l'école, l'un d'entre eux est en grande difficulté et est très souvent absent. Deux autres sont en difficulté dans certaines disciplines, notamment en étude de la langue. L'un d'entre eux seulement ne présente pas de difficultés particulières en classe.
➔ Quatre élèves présentant des facilités en classe et pour lesquels les évaluations sont majoritairement positives semblent guidés par une motivation davantage extrinsèque.
➔ Sept élèves présentant des facilités en classe et pour lesquels les évaluations sont majoritairement positives semblent guidés par une motivation davantage intrinsèque (apprendre de nouvelles choses). La plupart de ces élèves aiment les évaluations réussies car ils sont fiers d'eux et ne sont pas contents d'eux-mêmes lorsqu'ils échouent à une évaluation.
➔ Cinq élèves au total présentant des difficultés en classe et pour lesquels les évaluations sont souvent négatives semblent guidés par une motivation davantage extrinsèque.
➔ Six élèves présentant des difficultés en classe (variables selon les disciplines) semblent guidés par une motivation davantage intrinsèque.
➔ Les élèves les plus en difficulté aiment les bonnes notes pour satisfaire un tiers. Ils n'aiment pas « rater » une évaluation car ils ont peur que leurs parents ne soient pas contents ou qu'ils se fassent gronder.

Conclusion :

➔ De façon générale, les élèves aiment le sport et retrouver leurs amis. Ils préfèrent l'après-midi à la matinée. Dans l'ensemble, ils aiment participer en classe et aller au tableau.
➔ Certains élèves ne présentent pas de difficultés et semblent pourtant guidés par une motivation plutôt extrinsèque. A l'inverse, certains élèves présentant des difficultés scolaires, semblent guidés par une motivation plutôt intrinsèque. En revanche, les élèves les plus en difficultés semblent davantage guidés par une motivation extrinsèque.
➔ Deux des élèves (sur trois) qui n'aiment pas aller à l'école sont en grande difficulté.

Résultats du questionnaire « Comment te sens-tu à l'école » ?

Les informations en gras et en bleu peuvent révéler un mal-être en classe.
Les informations en gras et en rouge peuvent révéler un manque de confiance en soi.

1) Tu trouves que ce que l'on te demande en classe est plutôt :	a) facile	b) difficile	c) Cela dépend des jours, des matières...
Nombre d'élèves (25 soit 100 %)	3 (12 %)	1 (4 %)	21 (84 %)

➔ Parmi les 3 élèves qui trouvent que c'est facile : l'une a des difficultés en mathématiques et en français, et les deux autres élèves n'ont pas de difficultés particulières.
➔ L'élève qui trouve que c'est difficile en classe n'a pas de difficulté particulière dans les apprentissages mais a des difficultés de compréhension des consignes. Nous l'appellerons Cl. Cette élève a eu une AESH (AVS) de septembre jusqu'à janvier (6 heures par semaine). Il a été décidé par la suite qu'elle n'en avait plus besoin, ayant énormément progressé et faisant preuve d'une grande autonomie.
➔ La plupart des élèves trouvent que les difficultés varient selon les jours et les matières.

2) Tu as le sentiment que les maîtresses sont là pour :	a) t'apprendre de nouvelles choses	**b) t'évaluer, te noter**	c) t'aider à progresser
Nombre d'élèves (25 soit 100 %)	12 (48 %)	**1 (4 %)**	12 (48 %)

➔ La grande majorité des élèves ont le sentiment que les maîtresses sont de leur côté, soit pour leur apprendre de nouvelles choses, soit pour les aider à progresser. Un seul élève se sent noté, évalué.

3) Généralement, les consignes des maîtresses sont-elles claires ?	**a) oui**	**b) non**
Nombre d'élèves (25 soit 100 %)	24 (96 %)	**1 (4 %)**

➔ Les élèves trouvent que généralement, les consignes des maîtresses sont claires.
➔ Cl. trouve que les consignes des maîtresses ne sont pas claires.

4) Dans quelle(s) matières te sens-tu fort / doué / à l'aise ? *(Tu peux entourer autant de réponses que tu le souhaites)*	Nombre d'élèves (25 soit 100 %)
9 réponses entourées sur 10	4 (16 %)
7 réponses entourées sur 10	5 (20 %)
6 réponses entourées sur 10	1 (4 %)
5 réponses entourées sur 10	4 (16 %)
4 réponses entourées sur 10	5 (20 %)
3 réponses entourées sur 10	5 (20 %)
1 réponse entourée sur 10	1 (4 %)

Ordre préférentiel global : sport (20 élèves), français (15), sciences et technologies (15), musique (15), arts visuels (15), mathématiques (13), anglais (11), EMC (11), Histoire (8), géographie (8).

5) Dans quelle(s) matières te sens-tu le moins fort / doué / à l'aise ? *(Tu peux entourer autant de réponses que tu le souhaites)*	Nombre d'élèves (25 soit 100 %)
5 réponses entourées sur 10	3 (12 %)
4 réponses entourées sur 10	2 (8 %)
3 réponses entourées sur 10	10 (40 %)
2 réponses entourées sur 10	2 (8 %)
1 réponse entourée sur 10	8 (32 %)

➔ Je soupçonne C. de ne pas avoir compris la consigne car il a des difficultés dans de nombreuses disciplines mais il n'a entouré qu'une seule réponse à cette question ainsi qu'à la question précédente.
➔ Parmi les trois garçons qui ont entouré 5 réponses à cette question, un seul a de réelles difficultés (Ra.). Les deux autres sont R. et A., qui semblent ne pas avoir une grande confiance en eux.

Ordre préférentiel global : sport (2 élèves), musique (3), sciences et technologie (4), arts visuels (4), EMC (5), mathématiques (6), français (7), anglais (9), Histoire (10), géographie (11).

6) En classe, le plus important pour toi, c'est de :	a) progresser	b) réussir un maximum d'évaluations	c) apprendre de nouvelles choses
Nombre d'élèves (25 soit 100 %)	15 (60 %)	5 (20 %)	5 (20 %)

➔ Les 5 élèves ayant répondu b) n'ont pas de difficultés à l'école et trois d'entre eux ont même de très bons résultats aux évaluations (toutes disciplines confondues). **La motivation est parfois extrinsèque chez les « bons » élèves.**

7) Parmi ces activités faites en classe, entoure les trois activités qui t'ont le plus plu.	Nombre d'élèves (24 soit 96 %)
a) les dictée flash	3 (12 %)
b) le concours d'écriture	6 (24 %)
c) la construction de solides	14 (56 %)
d) le calcul mental	4 (16 %)
e) la lecture de *Fantastique Maître Renard*	11 (44 %)
f) les joggings d'écriture	3 (12 %)
g) les dictées négociées	3 (12 %)
h) Henri IV et les guerres de religion	6 (24 %)
i) A dark, dark tale	1 (4 %)
j) étudier *Le Roman de Renart*	0 (0 %)
k) apprendre à faire une division	7 (28 %)
l) l'endurance	16 (64 %)

➔ Les trois activités qui ont le plus plu sont à mettre en lien avec le questionnaire précédent : les élèves préfèrent « manipuler, construire » et préfèrent donc la construction de solides. Ils aiment beaucoup le sport et ont préféré l'endurance. Ils préfèrent majoritairement « la lecture par la maîtresse » et ont entouré « La lecture de *Fantastique Maître Renard* ». Les élèves sont donc cohérents à cette question.

8) A l'école, te sens-tu bien avec tes amis ?	Nombre d'élèves (25 soit 100 %)
a) Oui, j'ai beaucoup d'ami(e)s avec lesquel(le)s je m'entends bien.	16 (64 %)
b) Oui, j'ai quelques ami(e)s avec lesquel(le)s je m'entends bien.	4 (16 %)
c) J'ai des ami(e)s, mais je ne m'entends pas toujours bien avec eux/elles.	3 (12 %)
d) J'ai un ou deux ami(e)s.	2 (8 %)
e) Je n'ai pas d'ami(e)s.	**0 (0 %)**

➔ **Plus de la moitié des élèves considèrent qu'ils ont beaucoup d'ami(e)s.** Cela traduit un bien-être certain à l'école. Trois élèves ne s'entendent par toujours avec leurs ami(e)s, mais cela ne révèle pas forcément un mal-être à l'école. Cependant il est à noter que R. a entouré cette réponse (élève qui a répondu ne pas être heureux à l'école lors du questionnaire précédent). Aucun élève n'est complètement isolé.

9) Quand tu n'arrives pas à faire un exercice, tu te dis :	Nombre d'élèves (25 soit 100 %)
a) Je vais réessayer, je vais sans doute y arriver.	18 (72 %)
b) J'ai du mal lire la consigne.	2 (8 %)
c) Je n'y arriverai jamais.	**2 (8 %)**
d) Je n'y arriverai qu'avec l'aide de la maîtresse.	**2 (8 %)**
e) Tu demandes à la maîtresse de t'aider.	1 (4 %)

➔ Un grand nombre d'élèves ont confiance en eux lorsqu'ils n'arrivent pas à faire un exercice.

➔ 4 élèves n'ont pas confiance en eux lorsque cela leur arrive. Parmi eux, trois élèves (dont C.) sont en difficulté scolaire. La quatrième élève est Cl.

10) Quand tu n'arrives pas à faire un exercice, mais que les autres élèves y arrivent, tu te dis :	Nombre d'élèves (25 soit 100 %)
a) Il faut que je relise la consigne.	7 (28 %)
b) Je suis vraiment nul(le).	**3 (12 %)**
c) Les autres y arrivent, alors je peux y arriver.	8 (32 %)
d) Je vais demander de l'aide à la maîtresse.	0 (0 %)
c) Cela ne t'arrive jamais (ou presque).	7 (28 %)

➔ Trois élèves ne supportent pas cette situation et se sentent « nuls » lorsque les autres arrivent à faire un exercice qu'ils n'arrivent pas à faire. Parmi eux, deux élèves sont en difficulté (dont C.) et la troisième élève est Cl.

11) En classe, tu te trouves plutôt : *(Tu peux entourer jusqu'à trois réponses)*	Nombre d'élèves (25 soit 100 %)		Nombre d'élèves (25 soit 100 %)
a) attentif(ve)	7 (28 %)	g) concentré(e)	7 (28 %)
b) soigneux-se	4 (16 %)	**h) mal à l'aise**	**2 (8 %)**
c) curieux-se	8 (32 %)	**i) nul(le)**	**4 (16 %)**
d) rêveur-se, dans la lune	8 (32 %)	j) bavard(e)	5 (20 %)
e) peu soigné(e)	6 (24 %)	k) volontaire	8 (32 %)
f) fatigué(e)	**6 (24 %)**	l) silencieux-se	5 (20%)

➔ La plupart des élèves ont entouré trois réponses (1 a entouré une seule réponse, et 2 élèves en ont entouré deux). 6 élèves ne s'attribuent aucun adjectif positif. **Parmi ces 6 élèves, 4 rencontrent de nombreuses difficultés à l'école. 5 élèves ne s'attribuent que des qualités positives : il s'agit de filles uniquement, qui n'ont pas de difficultés à l'école.**

➔ 6 élèves se trouvent fatigués en classe. L'une de ces 6 élèves se trouve également mal à l'aise et nulle.

➔ La seconde élève qui se trouve mal à l'aise en classe est Cl.

➔ M. se trouve nul mais reconnaît qu'il est bavard.

➔ Ra. se sent fatigué et nul (élève en difficulté).

12) Parmi ces qualités, quelles sont celles qui te correspondent le mieux ? *Tu peux entourer autant de réponses que tu le souhaites.* a) tu es gentil(le) / b) tu es drôle / c) tu es intelligent(e) / d) tu es généreux-se / e) tu es quelqu'un de confiance / f) tu es beau/belle / g) tu es attentif(ve) aux autres / h) tu aimes aider les autres / i) tu es appliqué(e) / k) tu es sérieux(se) / l) tu es courageux(se) / m) tu as toujours de bonnes idées / n) tu es autonome / o) tu ne te mets jamais en colère	Nombre d'élèves (25 soit 100 %)
13 qualités entourées sur 14	1 (4 %)
10 qualités entourées sur 14	1 (4 %)
9 qualités entourées sur 14	2 (8 %)
7 qualités entourées sur 14	4 (16 %)
6 qualités entourées sur 14	5 (20 %)
5 qualités entourées sur 14	1 (4 %)
4 qualités entourées sur 14	5 (20 %)
3 qualités entourées sur 14	3 (12 %)
2 qualités entourées sur 14	**3 (12 %)**

➔ Les élèves ayant entouré plus de sept réponses ne présentent pas de difficultés particulières en classe.

➔ C. et R. n'ont entouré que deux qualités. M. a entouré quatre qualités.

13) Généralement, as-tu confiance en toi ?	a) oui	**b) non**
Nombre d'élèves (25 soit 100 %)	20 (80 %)	**5 (20 %)**

➔ **La plupart des élèves ont généralement confiance en eux.**

➔ M. a généralement confiance en lui.

➔ C. n'a généralement pas confiance en lui.

➔ **Parmi les élèves qui n'ont pas confiance en eux, deux ne rencontrent pas ou peu de difficultés dans les apprentissages (il s'agit de R. et de A.).**

➔ Cl. présente des difficultés de compréhension des consignes. Les consignes doivent être davantage étayées en ce

qui la concerne. Il est nécessaire de vérifier à chaque nouvelle consigne que celle-ci a bien été comprise. Cette élève se dit être « mal à l'aise » en classe et ce malaise peut venir de cette incompréhension des consignes. Elle répond qu'elle a généralement confiance en elle à la dernière question, mais elle répond aussi qu'elle se trouve « nulle » lorsqu'elle n'arrive pas un exercice que les autres parviennent à faire. Lorsqu'elle n'arrive pas à faire un exercice, elle pense ne pas pouvoir y arriver sans l'aide de la maîtresse, et elle trouve les apprentissages plutôt difficiles. Pourtant, cette élève n'a pas de difficultés majeures et présente même de nombreuses qualités (très belle écriture, peu d'erreurs orthographiques, belle syntaxe, imagination débordante et beaucoup d'autres) et quelques difficultés (essentiellement en géométrie). Cette élève a généralement de bons résultats aux évaluations. Mais c'est une élève très sensible, qui se vexe facilement lorsqu'elle ne parvient pas à réaliser une tâche. Il s'agira donc pour cette élève de l'aider à lui faire prendre conscience de ses qualités... sans nier ses difficultés, qu'elle a parfois beaucoup de mal à accepter.

Corrélations entre les deux questionnaires :

- ➔ Il semble important de faire le lien entre les dernières questions de chaque questionnaire. Trois élèves ne sont généralement pas heureux à l'école (M., C., et R.). Parmi ces trois élèves, deux d'entre eux (C. et R.) n'ont généralement pas confiance en eux. Les élèves qui n'ont pas confiance en eux ont généralement des difficultés d'apprentissage. Deux élèves cependant, qui ont de bons (voire très bons) résultats scolaires estiment qu'ils n'ont généralement pas confiance en eux.
- ➔ **Aucune fille de la classe estime qu'elle n'a pas confiance en elle. Aucune fille de la classe ne se sent pas heureuse à l'école.** Et pourtant, trois filles rencontrent d'importantes difficultés dans les apprentissages.
- ➔ Les garçons semblent être plus touchés par le manque de confiance en eux, notamment les garçons en difficulté. Ce sont également des garçons qui ne se sentent pas heureux à l'école.



Nom : Delahache

Prénom : Zélie

Comment te sens-tu à l'école ?

1) ***Tu trouves que ce que l'on te demande en classe est plutôt :***
a) facile
b) difficile
c) cela dépend des jours, des matières...

2) ***Tu as le sentiment que les maîtresses sont là pour :***
a) t'apprendre de nouvelles choses
b) t'évaluer, te noter
c) t'aider à progresser

3) ***Généralement, les consignes des maîtresses sont-elles claires ?***
a) oui
b) non

4) ***Dans quelle(s) matières te sens-tu fort / doué / à l'aise?***
(Tu peux entourer autant de réponses que tu le souhaites)

a – le français	f - l'anglais
b – les mathématiques	g – le sport
c – l'Histoire	h – la musique
d – la géographie	i – les arts visuels
e – les sciences et technologies	j – l'Éducation Morale et Civique

5) ***Dans quelle(s) matières te sens-tu le moins fort / doué / à l'aise ?***

a – le français	f - l'anglais
b – les mathématiques	g – le sport
c – l'Histoire	h – la musique
d – la géographie	i – les arts visuels
e – les sciences et technologies	j – l'Éducation Morale et Civique

6) ***En classe, le plus important pour toi, c'est de :***
a) progresser
b) réussir un maximum d'évaluations
c) apprendre de nouvelles choses

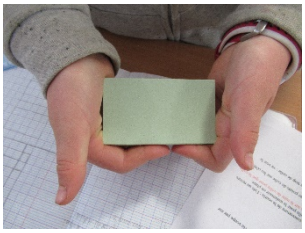
7) ***Parmi ces activités faites en classe, entoure les trois activités qui t'ont le plus plu.*** *Entoure en vert la toute première, en rouge la seconde et en noir la troisième.*
a) les dictées flash
b) le concours d'écriture
c) la construction de solides
d) le calcul mental
e) la lecture de *Fantastique Maître Renard*
f) les joggings d'écriture
g) les dictées négociées
h) Henri IV et les guerres de religion
i) *A dark, dark tale*
j) étudier le Roman de Renart
k) apprendre à faire une division
l) l'endurance

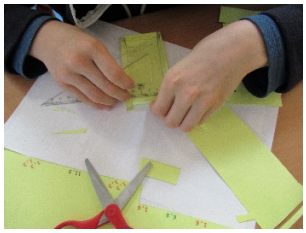
8) ***A l'école, te sens-tu bien avec tes amis ?***
a) Oui, j'ai beaucoup d'ami(e)s avec lesquel(le)s je m'entends bien.
b) Oui, j'ai quelques ami(e)s avec lesquel(le)s je m'entends bien.
c) J'ai des ami(e)s, mais je ne m'entends pas toujours bien avec eux/elles.
d) J'ai un ou deux ami(e)s.
e) Je n'ai pas d'ami(e)s.

9) ***Quand tu n'arrives pas à faire un exercice, tu te dis :***
a) Je vais réessayer, je vais sans doute y arriver.
b) J'ai du mal lire la consigne.
c) Je n'y arriverai jamais.
d) Je n'y arriverai qu'avec l'aide de la maîtresse.
e) Tu demandes à la maîtresse de t'aider.

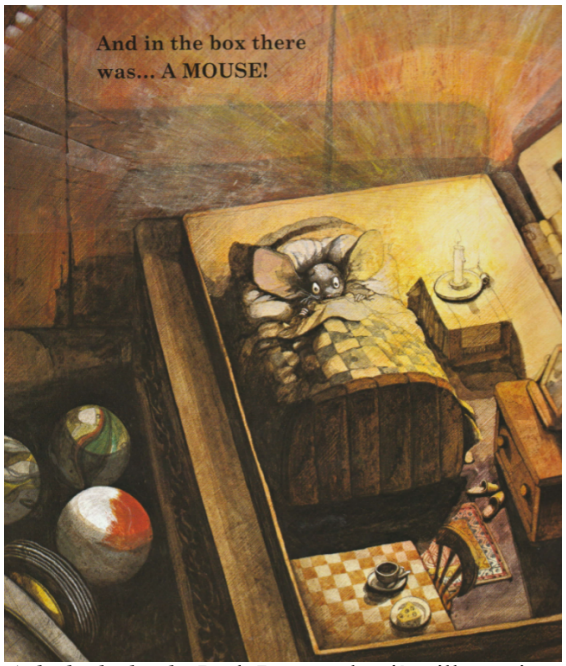
Création de la boîte d'allumettes

Espace et géométrie – Sciences et technologie







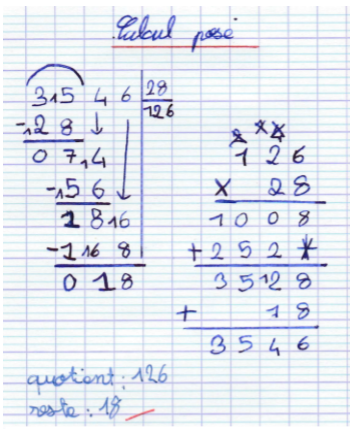
A dark, dark tale, Ruth Brown, dernière illustration de l'album (séquence en anglais).

Construction de solides

d'après reproduction d'un patron donné

Espace et géométrie





La division posée

à deux chiffres au diviseur

Nombres et calcul

RESUME

Aux commandes d'une classe de CM1 pendant un an, dans un quartier de Paris où divers milieux sociaux cohabitent, j'ai rencontré des difficultés à motiver certains de mes élèves. L'objectif de ma pratique étant de garantir les apprentissages tout en assurant le bien-être des élèves, je me suis donc penchée sur la question de la motivation, facteur essentiel à la progression de chacun. Ce mémoire, qui a pour but d'apporter un éclairage sur les différents types de motivation, établit des liens entre les théories de psychologues et d'enseignants spécialistes du sujet, l'observation de mes élèves et la pratique menée en classe pour tenter de remédier à ce problème. Il relate et analyse les différentes stratégies mises en place pour favoriser la motivation des élèves.

SUMMARY

I am a school teacher in a class of grade CM1 located in the 12th arrondissement of Paris. The class of 25 students I am in charge of comes from a heterogeneous social background. My dissertation is the result of a deep and regular work done on the motivation, its springs, its stakes, and the risks taken by the pupil when he or she is permanently demotivated. I have studied at length which needs answer the motivation, as well as the different kinds of motivation. I have tried to put in place effective strategies in my class to restore the taste of learning especially to two children in school failure. These strategies were relational, intellectual, methodological and even affective. I tried to identify their difficulties, both psychological, intellectual and practical, and tried to analyze what made them « impervious » to learning. Finally, I studied the failures and successes of the practices put in place to counteract the demotivation in my class in a sustainable way.