HAL
open science

La motivation des élèves en difficulté de comportement

Isman Abdellahi

To cite this version:

Isman Abdellahi. La motivation des élèves en difficulté de comportement. Education. 2019. dumas-02402553

HAL Id: dumas-02402553

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02402553

Submitted on 10 Dec 2019

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.

UNIVERSITÉ DE ROUEN

ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »
Mention 1

Année 2018-2019

ABDILLAHI ISMAN

LA MOTIVATION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

Sous la direction de : **EMERY**

UNIVERSITÉ DE ROUEN

ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »
Mention 1

Année 2018-2019

ABDILLAHI ISMAN

LA MOTIVATION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

Sous la direction de : **EMERY**

Résumé :

Ce mémoire vise à explorer l'influence des démarches d'enseignement sur la motivation des élèves en difficulté de comportement. Dans le cadre théorique, nous tentons de définir dans un premier temps l'expression « difficulté de comportement » en prenant en compte ce qu'implique l'utilisation de ce terme et en l'opposant à la notion « du trouble du comportement ». Cette première approche nous permet de mieux cerner le profil de ces élèves et de poursuivre sur les facteurs qui font émerger les comportements qui ne seraient pas conformes en classe, et les éventuelles interventions qui permettent de les réduire. Par la suite, nous abordons la question de la motivation afin de souligner l'importance de la motivation dans les apprentissages, et son impact sur les comportements des élèves. Enfin, nous nous intéressons aux stratégies d'enseignement mises en œuvre par les enseignants afin de motiver les élèves et le rôle de l'enseignant, plus particulièrement sa relation avec les élèves en difficulté de comportement.

Pour tenter de comprendre davantage les processus en jeu lorsqu'on tente de motiver des élèves en difficulté de comportement afin qu'ils s'impliquent dans les apprentissages, des observations directes et des entretiens semi-directifs en primaire ont été mis en place.

Mots-clés : motivation, activités d'apprentissage, difficulté de comportement, stratégies d'enseignement, relation.

MASTER MEEF : CHARTE DE NON PLAGIAT

Je soussigné(e),
Nom, Prénom : Abdillahi Isman
Régulièrement inscrit à l'Université de Rouen
N° étudiant : 21411699
Année universitaire :2018/2019

Certifie que le document joint à la présente déclaration est un travail original, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entreguillemets.

Conformément à la charte des examens de l'université de Rouen, le non-respect de ces dispositions me rend passible de sanctions disciplinaires.

Fait à : Rouen

Le : 19/05/19

Signature :

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier particulièrement monsieur Emery Pierre, mon directeur de mémoire, pour le temps qu'il a consacré afin de me guider dans la rédaction de ce mémoire et la qualité de ses conseils. Je le remercie également pour sa réactivité lors de nos échanges et les solutions qu'il me proposait afin d'avancer.

Je tiens aussi à remercier les enseignantes interrogées pour avoir participé à cette recherche.

Table des matières

Introduction 1

Cadre théorique 2

1. Identifier les comportements dits « difficiles » 2

1.1. Comment définir « un comportement difficile » ? 2

1.2 Distinguer un comportement « difficile » d'un « trouble du comportement » 3

1.3 Les profils des élèves aux comportements difficiles. 5

2. Comprendre les comportements de l'élève pour mieux intervenir 7

2.1 La pyramide des besoins selon Abraham Maslow. 7

2.2 Les causes des comportements 9

2.3 Les interventions permettant de minimiser les comportements perturbateurs 10

3. La motivation 11

3.1 Définition de la motivation 11

3.2 La dynamique motivationnelle selon Rolland Viau 14

3.3 Les activités motivantes 18

4. Les stratégies mises en œuvre par l'enseignant 20

4. 1 Les stratégies d'enseignement pour susciter la motivation des élèves 20

4. 2 Le rôle de l'enseignant 23

4. 3 La relation de confiance 25

5. Problématique et hypothèses 27

6. Présentation du cadre méthodologique 28

6.1 L'observation directe 29

6.2 L'entretien 29

6.3 Présentation des résultats 30

7. Analyse croisée et discussion 35

7.1 La place de la motivation dans les stratégies d'enseignement 35

7.2 Le rôle de l'enseignant et son impact sur le comportement des élèves..... 43

Conclusion..... 48

Bibliographie/sitographie 50

Annexes 52

Introduction

Au cours de notre formation qui nous prépare au métier de « professeur des écoles », la place de la motivation est au cœur des apprentissages pour tout les élèves, et notre premier objectif en tant qu'enseignant est d'amener les élèves à s'intéresser aux savoirs pour leur garantir la réussite scolaire. A travers les stages d'observation et de pratique en primaire, un premier regard s'est porté sur l'impact de la motivation sur les élèves mais plus particulièrement sur les élèves en difficulté de comportement. L'hétérogénéité dans les classes est une réalité bien évidente mais certains comportements se démarquent plus que d'autres, parfois au détriment de l'enseignant qui intervient sans cesse pour « gérer » ces comportements. Les diverses discussions avec les enseignants ont aiguillé la problématique qui se soulevait peu à peu, mais la notion de la motivation résonnait de moins en moins à l'évocation de ces élèves jugés « difficiles » par les enseignants. Ils sont souvent présentés comme étant des élèves « difficiles » pour certains, ou des élèves « ayant des comportements difficiles » pour d'autres, car ils perturbent le déroulement des activités. La première problématique des enseignants est donc la gestion de ces comportements, tandis que la question de la motivation n'est pas une première préoccupation. Pourtant, nous savons que la motivation est une source d'influence, et que sans elle, les élèves ne donnent aucun intérêt aux apprentissages. C'est donc ainsi que des premières questions ont commencé à émerger.

Questions de départ :

→ Un comportement peut-il réellement impacter considérablement l'implication d'un élève dans les activités ?

→ Une activité motivante suffit-elle à engager l'élève au comportement « difficile » ?

Cadre théorique

1. Identifier les comportements dits « difficiles »

1.1. Comment définir « un comportement difficile » ?

Le dictionnaire Larousse définit le terme de comportement comme étant une manière d'être, d'agir ou de réagir. En psychologie, Jacques Van Rillaer défini ce terme de deux façons différentes : « pris au sens étroit, il désigne une action manifeste, directement observable. Au sens large, il désigne toute activité signifiante, directement ou indirectement observable, et il présente trois dimensions : une composante cognitive (perception, souvenir, réflexion, etc.), affective (plaisir, souffrance, indifférence) et motrice (action, expression corporelle) » (2003, p. 93). Pour mieux cerner ce terme, nous nous en tiendrons à son sens large, qui prend en compte les facteurs internes et externes qui agissent sur un comportement.

Selon le psychologue Rillaer, un comportement serait une forme d'action influencée par des stimuli externes et internes. *L'Encyclopædia Universalis*, défini les stimuli comme étant « des facteurs externes ou internes capables de déclencher une réaction donnée ».[1] Le contexte d'une situation par exemple, peut avoir un impact sur le comportement d'un individu (stimuli externes). Les perceptions de l'individu sur ce qui l'entoure peuvent aussi engendrer un type de comportement pour répondre à la situation (stimuli internes). En réalité, pour comprendre un comportement, plusieurs variables doivent être prises en compte et elles ne sont pas toujours observables ni quantifiables. Définir un comportement est donc un cheminement complexe. Pourtant, dans le contexte de l'école, il n'est pas rare d'entendre des enseignants qu'un élève a un comportement « difficile » parce qu'il est « trop énergique », « désagréable », ou « agressif avec les autres ».

Mais alors comment pouvons-nous identifier « un comportement difficile » ? Dans un premier temps, il est important d'identifier la difficulté en question. Le comportement peut être jugé difficile pour diverses raisons, selon les enseignants. Dans notre cas, cette expression fait référence à l'élève qui a un comportement « perturbant » le déroulement des activités en classe. Dans leur ouvrage, *L'élève contre l'école*, Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond affirment que « ce sont souvent des traits de tempérament ou de caractère non compris ou exacerbés par un-mal être qui vont conduire à des réactions qui désorientent les adultes » (2010, p.10). Les

[1] L'Encyclopædia Universalis. Encyclopaedia Universalis. [En ligne]. (1968). Disponible sur : <https://www.universalis.fr/dictionnaire/stimuli/> (consulté le 29/02/19)

enseignants qui ne comprennent pas le caractère d'un élève vont réagir différemment avec eux. Cette citation souligne la réflexion selon laquelle un comportement est une forme de réaction, dû à des facteurs non-observables, tels qu'un « mal-être ». C'est souvent l'élève qui est jugé, car on suppose que ces comportements le définissent. Il est alors qualifié de « difficile » ou de « perturbateur ». Louis et Ramond donnent deux sens à ce terme : « perturbateur dans le sens négatif du terme, comme étant sujet au désordre, à l'inadéquation, mais aussi perturbateur dans le sens où l'élève déconcerte et bouleverse émotionnellement » (p.5). Nous utiliserons donc les deux sens de ce terme pour prendre en compte les élèves qui perturbent le déroulement des activités en extériorisant leurs émotions, mais aussi les élèves qui ont des comportements plutôt passifs.

Ainsi, décréter qu'un élève est « difficile » ne prend pas en compte les différents types de difficulté que peuvent avoir l'élève. La notion « d'élève difficile » est employée à tort et à travers par les adultes face à leurs angoisses, et cela résulte souvent à un étiquetage très rapide des élèves qui peut leur porter préjudice durant leur parcours scolaire.

1.2 Distinguer un comportement « difficile » d'un « trouble du comportement »

Dans la classe, l'enseignant peut être confronté à divers profils d'élèves, dont des élèves en situation de handicap. Il existe une catégorie de handicap qui prend en compte les troubles du comportement, ainsi une distinction doit être faite rapidement afin de mieux s'adapter aux besoins des élèves.

Les troubles du comportement sont présentés comme « une pathologie parfois reliée à des facteurs biologiques et environnementaux et se présentent différemment, selon l'âge et le sexe de la personne, et peuvent aussi varier, en fréquence et en intensité, selon le contexte » (Curonici, Joliat et McCulloch, 2006, p.151-199). Mais la limite entre les troubles du comportement et les difficultés d'ordre comportemental peut être difficile à tracer, surtout sans un diagnostic. Lise Saint-Laurent cite des recherches du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur au Québec, et de la Convention Collective des Enseignants, qui distinguent deux types de troubles (2008, p. 98). Selon le MELS, les troubles du comportement varient selon leur intensité et leur fréquence. Il définit les troubles du comportement dits « graves », qui sont « des comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale dont la fréquence est élevée depuis plusieurs années », ils sont répétitifs, persistants, et « violent

manifestement les droits des autres élèves ou les normes sociales propres à un groupe d'âge », ces comportements peuvent se traduire par des agressions verbales ou physiques, l'individu cherche à se confronter à l'autorité par « des actes d'irresponsabilité et de défi » (p. 98). Les troubles graves révèlent donc des comportements qui persistent depuis plusieurs années et qui sont plutôt de nature agressifs. D'un autre côté, la Convention Collective des Enseignants (2007) définit les troubles dits « légers » comme des « comportements sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agressions, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié) », ou « des comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive à l'égard de personnes et de situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait) » (2008, p. 98). Ainsi, il existe un aspect diagnostique qui ne peut être posé que par des professionnels de la santé pour reconnaître un trouble du comportement, notamment par la maison départementale des personnes handicapées, la MDPH. C'est cet aspect médical, qui permet de distinguer les troubles des difficultés.

Par ailleurs, selon Saint-Laurent, il existe certaines caractéristiques communes aux élèves présentant des troubles du comportement : des difficultés d'apprentissage, et des difficultés sur le plan sociocognitif (difficulté à comprendre les émotions des autres, impulsivité et rejet social) (2008, p. 102). Certains comportements seraient alors plus fréquents que d'autres en primaire :

- <u>L'hyperactivité</u> : l'élève qui bouge constamment, très énergique, il est très vite distrait, et désorganisé dans son travail. Il agit aussi sur le coup de l'impulsivité.
- <u>Le retrait social</u> : la timidité extrême et la peur du contact avec les autres caractérisent ces élèves. Ils ne s'expriment pas, sont très renfermés sur eux-mêmes, ne jouent pas et ont une image négative d'eux-mêmes. Leur relation aux autres est donc quasi inexistante.
- <u>Les troubles de conduite</u> : ce sont les troubles les plus difficiles à gérer pour un enseignant. L'élève se montre agressif, défie l'autorité, et se met en colère facilement ou bien alors, il commet des actes plus « cachés », il vole et ment.

On retrouve par ailleurs un système de classification utilisé par les médecins et les psychologues cliniciens dans le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, publié en 1994 par l'association américaine de psychiatrie où sont recensés des troubles mentaux dont les troubles de conduite, d'attention et d'hyperactivité.

1.3 Les profils des élèves aux comportements difficiles.

Outre le fait de distinguer les troubles du comportement des comportements difficiles, il est aussi nécessaire d'identifier les différents comportements jugés « difficiles ». En réalité, les comportements peuvent être divers, c'est l'intensité et la fréquence de ces comportements qui vont révéler une difficulté de gestion chez l'enseignant. Louis et Ramond (2010) ont répertorié différents profils d'élèves qu'ils nomment les élèves « A-Scolaires ». Ce sont les élèves qui se présentent face à l'école et ses normes pour la questionner, ces élèves présentent des besoins différents, mais sont jugés difficiles à scolariser. Dans leur ouvrage, ils différencient les élèves qui « dérangent », qui sont « une réalité bien ordinaire de l'école » (p.9), des élèves présentant des troubles du comportement et des handicaps tels que la dyspraxie ou l'autisme.

Ces élèves, qui « dérangent », sont les élèves qui résistent aux normes de l'école. Les auteurs soulignent le fait que c'est « l'adéquation entre la personnalité de l'élève et les exigences de la réalité scolaire » (p.10) qui va être questionnée. Nous pouvons donc retrouver dans cet ouvrage le profil de ces élèves (p.11-13) :

- L'élève hypersensible : il ne présente pas une réelle problématique à l'enseignant, car il se révèle « brillant et créatif ». Il tient compte des sentiments et des émotions des autres. Cependant, son hypersensibilité peut le mener à se mettre en retrait par peur d'être mal considéré, ce qui peut mener à de l'anxiété et une difficulté à travailler en groupe.

- L'élève réfractaire : c'est celui qui est constamment dans le refus et dans des rapports de force. Il est dans une posture d'opposition face aux apprentissages. Cependant, le refus ne passe pas forcément par des actes physiques. Ainsi, imposer des principes et avoir un enseignement trop strict renforcent ces comportements.

- L'élève actif-agressif : ces actes sont plus extériorisés et physiques. Il peut être très énergique et se révéler violent, mais cet élève ne sait pas s'exprimer autrement que dans la provocation et la colère.

- L'élève provocateur : au contraire de celui qui est agressif, l'élève provocateur peut se révéler plus discret, il est dans une confrontation plus indirecte qui se traduit par un refus de communication et d'obéissance. Il ne prend pas en considération l'enseignant et son statut. Il préfère l'ignorer plutôt que de se confronter physiquement à lui.

- L’élève indiscipliné : il n’a pas de repères et le cadre dans lequel il vit est flou. Il cherche à comprendre le fonctionnement de la classe à travers des transgressions. Il cherche ses limites en se confrontant à l’adulte.

- L’élève insolent : il est irrespectueux et critique l’adulte pour gérer son besoin de « sécurité affective et d’autorité ». Selon les auteurs, à cause de la maturité qu’il a atteint à son âge précoce, l’enfant devient insolent pour exprimer sa difficulté à se situer entre l’enfance et l’âge adulte. Mais l’enseignant peut prendre ses comportements comme de la provocation à son autorité.

- L’élève coléreux : il ne sait s’exprimer autrement que par la colère. Il ne sait pas mettre en mot ces émotions, la frustration peut alors engendrer un comportement violent. Selon les auteurs, cette colère passe par une phase de tension, suivie « d’un temps où le sujet est hors de contrôle de lui-même », puis une phase de retour au calme. La difficulté réside dans le fait d’aider l’élève à mettre en mots ce qu’il ressent, d’identifier son désir, son mal-être, et de lui apprendre la patience. L’enseignant doit supporter la frustration de l’élève et être calme tout en ayant la situation en main pour aider l’élève à se calmer lors de la phase de tension, pour éviter qu’il soit « hors de contrôle ».

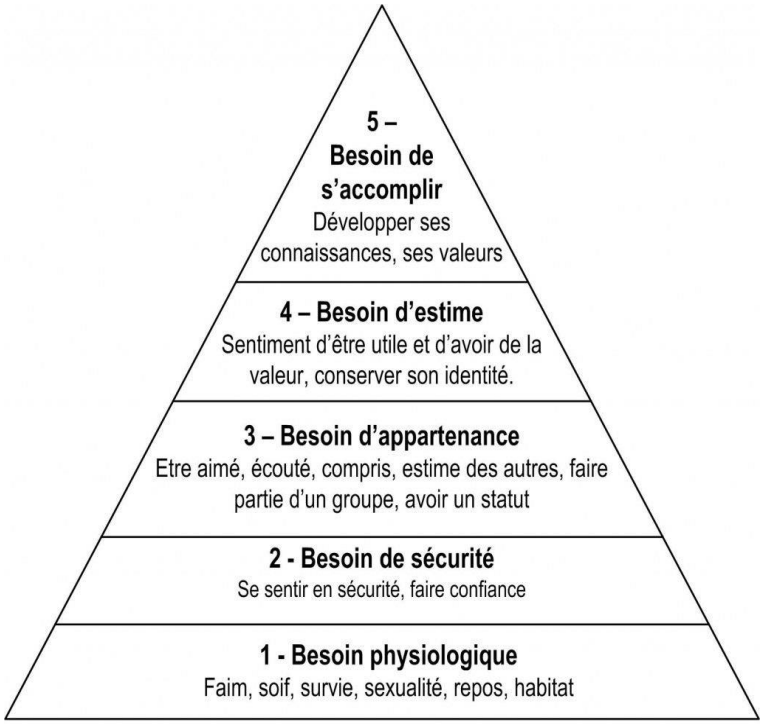
Cette catégorisation ne reflète pas une réalité précise puisqu’un élève peut présenter différents traits de comportement. Mais cette catégorisation montre qu’un enseignant peut être confronté à divers cas de figure dans sa classe selon les élèves, qui au cours de leurs apprentissages, cherchent à se construire une identité mais se retrouvent confrontés à un contexte scolaire imposé et normé.

2. Comprendre les comportements de l'élève pour mieux intervenir

2.1 La pyramide des besoins selon Abraham Maslow.

Jusqu'à maintenant, nous avons pu voir qu'identifier un comportement difficile est beaucoup plus complexe qu'il n'y parait. Ainsi, il semble important ici de comprendre les raisons qui nous poussent à agir d'une façon ou d'une autre, notamment à travers la pyramide des besoins du psychologue Abraham Maslow. Dans leur ouvrage, Paul Leurquin et Stéphane Vincelette citent la théorie de Maslow, qui stipule que les besoins d'un être humain peuvent être regroupés en cinq catégories et selon une hiérarchie. L'atteinte d'une satisfaction d'un besoin va permettre au besoin supérieur de s'exprimer. Toutefois, ce n'est pas un processus figé : on peut être à la recherche d'une satisfaction d'un besoin supérieur alors que d'autres besoins, inférieurs, ne sont pas comblés (2013, p.14).

Figure 1 : la pyramide de Maslow [2]



La hiérarchie des besoins selon la pyramide de Maslow

[2] Source : LUBOZ Bérénice. La hiérarchie des besoins selon la pyramide de Maslow. (27/11/17). [Schéma]. **In** : Café-psycho de Lyon. Disponible sur : <http://cafepsychodelyon.blogspot.com/2015/04/lestime-de-soi-un-besoin-fondamental-de.html> (2/01/19).

Nous pouvons transposer cette théorie dans le cas qui nous concerne, c'est-à-dire les besoins d'un élève en classe. D'un point de vue pédagogique, pour qu'un enfant soit donc capable de développer des compétences et d'avoir confiance en lui (sommet de la pyramide), il doit pouvoir se sentir écouté et en sécurité. Mais il doit avant tout être en bonne santé (avoir une bonne hygiène, un bon rythme de sommeil...).

Les besoins physiologiques peuvent être liés au temps de sommeil, essentiel pour qu'un élève soit prédéterminé à écouter en classe. Au rythme scolaire, qui est tout aussi important puisque l'alternance entre le repos et les activités va permettre à l'élève d'être plus disposé à entrer dans les activités. Mais aussi à son bien-être, physique et psychologique.

Les besoins de sécurité, à l'école, consistent à délimiter un cadre bien défini et explicité pour l'élève. L'élève doit sentir qu'il y a des règles et des normes à l'école qui sont applicables pour tous et qui permettent la bonne cohésion de la classe. Ce sont des repères pour lui permettre de se sentir en sécurité dans l'école.

Les besoins d'appartenance au sein de la classe s'apparentent à un besoin d'identification, de s'adhérer à un groupe. En classe, les élèves sont amenés à travailler en petits groupes, à être responsables, à participer à la vie de classe pour qu'ils puissent sentir qu'ils ont une place au sein du groupe-classe. Ils apprennent alors la diversité des rôles et les règles du langage social. En plus de tenir ce rôle d'élève dans la classe, il est aussi important que l'élève participe aux interactions sociales au sein de l'école. Par exemple, le fait d'avoir des amis et de jouer à la cour de récréation avec eux. Cela lui permet de développer son sentiment d'appartenance dans le contexte scolaire.

Concernant le besoin d'estime, la reconnaissance pour un élève est primordiale. Un élève qui a de l'estime pour lui-même se sent capable de réussir. La valorisation amène l'élève à accroître ses compétences et donc à combler son besoin de s'accomplir.

Finalement, la théorie de Maslow nous montre la nécessité de prendre en compte l'élève en tant qu'individu qui a des besoins. Un élève qui n'aura pas comblé ces besoins physiologiques par exemple, ne sera pas dans de bonnes conditions pour entrer dans les apprentissages ; un élève fatigué et qui n'a pas une bonne hygiène de vie aura plus de difficulté à tenir son rôle d'élève, à être attentif et à participer aux activités. Tout comme un élève qui ne se sent pas en sécurité dans une classe, ne sera pas capable de s'épanouir dans le groupe-classe, car il sera en recherche de repères. Il semble alors évident que si les besoins physiologiques et les besoins de sécurité ne sont pas satisfaits, l'élève ne donnera aucun sens à la réussite scolaire.

2.2 Les causes des comportements

Leurquin et Vincelette (2010) présentent des facteurs externes qui peuvent favoriser l'émergence de ces comportements :

- Des causes physiologiques : des « caractères hérités des bons comme des mauvais traits de caractère de nos parents, de nos ancêtres », dont nous n'avons aucun contrôle.

- Les maladies et les problèmes de santé qui sont apparus lors de la grossesse peuvent influencer le comportement de l'enfant.

- Des causes sociologiques : les différences culturelles à l'école, la barrière de la langue, l'influence des médias et des écrans (la banalisation de la violence, les jeux vidéo), la qualité de l'éducation de l'enfant : une relation autoritaire où l'enfant n'a aucune liberté, ou une relation maternisant l'enfant (relation fusionnelle) et qui ne laisse aucune place à l'autonomie, sont des facteurs qui impactent le comportement de l'élève. Les relations entre l'école et la famille s'avèrent être aussi un facteur de causalité.

- Des causes psychologiques : une famille recomposée, un divorce ou un décès dans la famille ont des conséquences considérables sur l'état psychologique d'un enfant. Cela peut mener l'élève à être en manque de repères. L'état psychologique des parents influent beaucoup sur l'enfant, qui va avoir un comportement différent selon les comportements de ses parents. L'enfant peut aussi être psychologiquement bouleversé par de la maltraitance physique et psychologique, un abandon ou une adoption. L'enfant qui n'a pas appris à s'exprimer sur ses frustrations ou la banalisation de la violence au sein de la famille peuvent aussi avoir un impact sur le comportement de l'élève.

- Des causes liées à l'école : le cadre scolaire peut aussi faire émerger des comportements difficiles. Le contexte d'accueil, le cadre insécurisant ou des postures qui ne seraient pas bienveillantes peuvent favoriser l'émergence de ces comportements.

2.3 Les interventions permettant de minimiser les comportements perturbateurs

Saint-Laurent évoque plusieurs interventions possibles qui peuvent être mises en place dans la classe afin d'atténuer des comportements difficiles et ainsi permettre à l'élève de s'engager dans les activités, et d'élaborer des stratégies d'apprentissage adéquates (2008, p.82-89).

Des règles et des attentes claires : les élèves doivent comprendre qu'en classe, il y a des règles et donc des comportements à adopter, et que des conséquences leurs sont associées. L'élaboration de ces règles doit être faite conjointement entre l'enseignant et les élèves. Les règles doivent être définies clairement aux élèves et explicitées pour que les élèves comprennent le sens de chaque règle. Il faut aussi discuter des conséquences qui seront appliquées si une règle n'est pas respectée, l'élève doit alors comprendre que s'il enfreint ses règles, il doit en assumer les conséquences. Ces conséquences doivent donc être prévues à l'avance. Mais les règles peuvent être révisées et ajustées au cours de l'année.

La structure : les élèves doivent connaitre le programme de la journée, ce qu'ils vont faire. Cela va leur permettre de savoir clairement ce qu'on attend d'eux. La mise en place d'une routine aide les élèves à avoir des repères fiables pour les aider à anticiper les évènements.

La proximité physique : se déplacer plus près de l'élève et rester à ses côtés pendant un long moment peuvent l'aider à se concentrer.

Des signaux : établir des signaux à envoyer à l'élève pour qu'il sache quand il se comporte bien ou s'il faut qu'il se concentre un peu plus dans sa tâche est aussi un moyen de réguler le comportement de l'élève. Cela peut être fait par un rappel verbal.

Une aide brève et efficace pendant le travail autonome : lorsque l'élève se heurte à des difficultés lors d'un travail en autonomie, il faut lui laisser le temps de le réaliser seul, ou lui donner des outils d'aide (individuels ou affichés). Selon l'auteure, l'aide individuelle doit être courte afin d'éviter « le syndrome de la dépendance », sinon l'élève risque de demander de l'aide constamment, même s'il n'en a pas réellement besoin.

3. La motivation

3.1 Définition de la motivation

Pierre Vianin cite dans son ouvrage Jean Jacques Rousseau qui en 1762, dans son célèbre ouvrage *L'Emile*, affirma ceci : « Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne » (2007, chapitre 2, p.18-22).

Désir, intérêt et motivation sont donc des notions importantes pour un enseignant, afin de mener un élève à s'engager dans les apprentissages. Aujourd'hui, la question de la motivation ne se pose plus ; un élève qui n'est pas motivé à apprendre, n'apprendra pas. Nous avons vu que de multiples et diverses variables influent sur les comportements, pour qu'un élève puisse acquérir des savoirs, il doit satisfaire certains besoins, mais en plus, d'autres facteurs externes peuvent exercer une influence sur son comportement. Toutefois, la motivation apparait comme un levier pouvant être manipulé par l'enseignant pour stimuler un élève.

Selon Vianin, tout apprentissage dépend de la motivation, « sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit — et même du corps, tout apprentissage est impossible. » (2007, p.18-22). Ainsi, ce sont ces notions qui peuvent garantir l'acquisition d'un apprentissage : le mouvement, qui s'apparente à la motivation, le plaisir (« élan du cœur »), l'esprit, et le corps.

Nous pouvons transposer ici la théorie de Maslow sur les besoins ; « l'état du corps » prendrait alors en compte les besoins physiologiques, et les besoins liés à l'esprit peuvent s'apparenter aux besoins de se sentir en sécurité, d'avoir confiance en soi, et d'avoir de l'estime pour soi. La question du plaisir ici fait écho à la citation de Rousseau, à cette notion du « désir d'apprendre ». D'ailleurs Vianin cite la pyramide de Maslow et affirme que « la fatigue, un état dépressif, des carences alimentaires, le manque de sommeil, etc. peuvent avoir des effets dévastateurs sur les apprentissages. De même, un enfant qui ne comblerait pas, en classe, ses besoins de sécurité, psychologique, d'appartenance, de relations, d'estime de soi, rencontrerait beaucoup de difficultés à s'engager et à persévérer dans des tâches cognitives » (2007, chapitre 3, p.27-46). La question de la motivation survient alors lorsque certains besoins sont satisfaits, car un élève qui ne peut pas combler ces besoins ne sera tout simplement pas dans les bonnes conditions pour tenir une posture d'apprenant. La notion de motivation n'aura donc pas de sens pour lui.

Les besoins cités par Maslow sont les conditions nécessaires à un élève pour être dans son statut d'apprenant, et avoir la possibilité de donner un sens à ses apprentissages. Sans ces conditions, la question de la motivation scolaire est encore plus complexe à faire émerger.
Ainsi, nous pouvons nous questionner un peu plus sur cette question de motivation, qui semble-t-il, tient une place majeure dans le parcours scolaire de tous les élèves.

Le dictionnaire Larousse définit la motivation comme étant des « raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ». C'est ce qui mène une personne à entrer dans une action. Cette définition présente la motivation sous un aspect dynamique, tout comme Vianin qui utilise les termes « énergie » « force » et « « élans » pour définir cette notion. Ainsi, la motivation serait un processus en mouvement, « une force » qui pousse un individu à agir.
Vianin (chapitre 2, p.18-22) cite aussi Jean Houssaye (1993, p.223) qui introduit la notion de conscience, développée par les cognitivistes : « la motivation est habituellement définie comme l'action des forces, conscientes et inconscientes, qui déterminent le comportement ». Nous retiendrons cette définition qui met l'accent sur les processus cognitifs en jeu dans la motivation, elle met en avant les notions d'engagement et d'implication que nous aborderons un peu plus tard.
Néanmoins, nous pouvons juste retenir le postulat suivant, issu des recherches d'Albert Bandura et cité par Rolland Viau : un individu est capable d'interpréter son environnement et d'agir sur celui-ci, « le traitement cognitif que l'élève fait des évènements qu'il vit est à l'origine de sa motivation » (1997, p.29).
La motivation est donc un phénomène dynamique qui dépend de l'individu, qui choisit lui-même de s'engager ou non à une tâche selon le contexte. Sa motivation peut alors être influencée par des facteurs externes et internes.

En effet, il existe deux types de motivation : la motivation intrinsèque et extrinsèque.
La motivation intrinsèque correspond aux facteurs internes qui influent sur une personne. Dans son troisième chapitre, Vianin (2007) présente la définition suivante : ces facteurs sont « les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire (Roussel, 2000, p. 7) ». Une activité nous semble intéressante que si l'on y trouve une certaine satisfaction pour nous-mêmes (un intérêt personnel), si nos propres désirs et notre curiosité nous suffit à s'y engager. L'activité suffirait à elle-même pour motiver l'élève, « indépendamment des éventuelles satisfactions ou récompenses extérieures que lui procure l'activité » (p.27-46).

A contrario, la motivation extrinsèque correspond à des facteurs externes. Ce sont des récompenses, tels que « les renforcements et les feedbacks ». L'élève a conscience de l'impact des récompenses, il va donc s'engager dans une activité pour obtenir un avantage ou au contraire, pour éviter un désagrément. C'est notamment par ce biais que l'enseignant tente de motiver ses élèves, en cherchant des moyens pour faire émerger cette motivation extrinsèque. Comme par exemple, à travers les notes. L'élève donnera plus d'attention à une leçon si on lui dit que l'évaluation sera portée sur cette leçon. Il sait donc qu'en accordant son attention, il aura plus de chance de réussir son évaluation et d'avoir une bonne note. Ici, l'élève cherche donc à obtenir une récompense, voire aussi à éviter un désagrément, une mauvaise note. Mais Vianin souligne le risque de cette approche, qui va détourner l'élève de l'objectif même de l'apprentissage. L'élève perd de vue le sens de l'apprentissage et n'apprend pas pour acquérir des savoirs mais dans un autre but. L'auteur nous apprend que les deux composantes interagissent fréquemment car certains facteurs extrinsèques jouent un rôle dans le développement de la motivation intrinsèque.

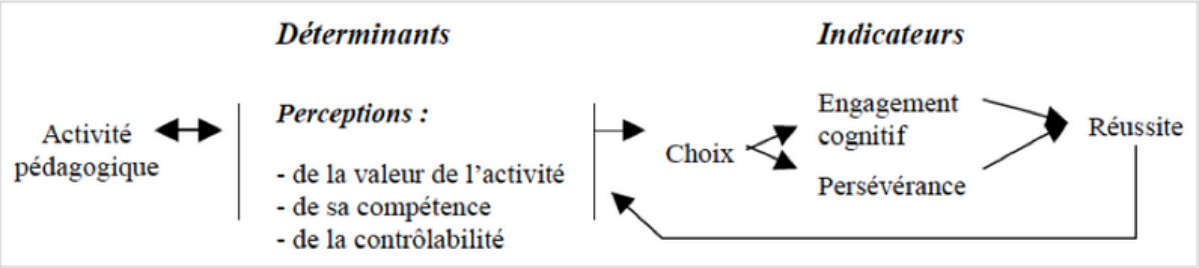
Selon l'auteur, ce sont les qualités des apprentissages qui permettent de susciter ces motivations. Mais la motivation ne se situe pas que dans les apprentissages. En effet, nous avons vu dans la définition de Houssaye que la motivation se situe aussi dans un contexte qui agit sur l'élève. Nous pouvons ici retenir une citation de Rolland Viau qui éclaircit cette réflexion : la motivation se situe « dans les conditions au sein desquelles se déroule l'apprentissage et dans les perceptions que l'élève a de l'activité pédagogique qui lui est proposée. » (1997, p.7).

3.2 La dynamique motivationnelle selon Rolland Viau

Dans la même perspective que Houssaye, la définition de Rolland Viau s'inscrit dans une approche sociocognitive.

Il soutient la théorie selon laquelle la motivation serait animée par les perceptions qu'à l'élève de son environnement et de lui-même. C'est ce qu'il appelle la dynamique motivationnelle. La motivation serait « un phénomène dynamique qui est animé par l'interaction entre les perceptions et des facteurs liés à l'environnement scolaire, familial et sociétal de l'élève » (2004, p.2). C'est dans cette perspective que nous pouvons ici analyser dans un premier temps les facteurs déterminants dans la dynamique motivationnelle. Les déterminants sont les sources de la dynamique motivationnelle, influencées par le contexte où se trouve l'élève (1997, p.33).

Figure 2 : la dynamique motivationnelle de l'élève selon Rolland Viau[3]



Selon le modèle de Viau, la dynamique motivationnelle est guidée par les perceptions de l'élève. Il y a donc trois types de perceptions selon Viau (1997, p.44-72) :

La perception de la valeur de l'activité, est le jugement que va porter l'élève sur l'utilité d'une activité en vue d'atteindre des buts. Selon l'auteur, un élève s'engage dans une activité lorsque celle-ci lui apporte quelque chose. Pour les élèves plus jeunes, c'est l'aspect ludique qui les

[3] *Source : UNIVERSITE PARIS DESCARTES. Facteurs externes qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'étudiant. [Schéma]. **In** : Moodle Paris Descartes. Disponible sur <https://moodle.parisdescartes.fr/mod/glossary/print.php?id=4917&mode=letter&hook=M&sortkey&sortorder&offset=0&pagelimit=100> (4/01/19).*

intéresse dans un premier temps, mais ils peuvent aussi se demander ce que leur apporte de faire une activité. La perception de la valeur d'une activité dépend aussi des buts qu'un élève se fixe. Viau affirme qu'un élève sans but aura plus de difficulté à valoriser une activité. L'auteur cite Wentzel (1992) qui présente deux types de buts : des buts sociaux et des buts scolaires.

Les buts sociaux concernent « la relation qu'un élève établit avec les autres élèves et avec l'enseignant » (p.45), c'est lorsque l'élève désire s'adhérer à un groupe d'élèves, ou cherche à s'identifier et à s'affirmer par rapport à des jeunes de son âge. Mais selon l'auteur, ces buts ne suffisent pas à motiver l'élève à s'engager dans les activités d'apprentissage. Il faut qu'il poursuive aussi des buts scolaires.

Les buts scolaires peuvent être des buts de performance ou d'apprentissage. Nous poursuivons des buts d'apprentissage afin d'acquérir des connaissances, et des buts de performance afin de « réussir une activité, pour que les autres nous estiment et nous reconnaissent, ou encore pour obtenir des récompenses des félicitations » (p.46).

La perception de compétence : est le jugement que porte l'élève sur ses propres capacités à accomplir une activité ; à différencier de l'estime de soi qui porte sur la personne en elle-même. Avant d'entreprendre une activité, l'élève évalue ses capacités en vue de réussir une activité qui comporte un « haut niveau d'incertitude » (p.56). L'élève n'évalue pas ses compétences à réussir une activité lorsqu'il a l'habitude de la faire. Ainsi, Viau souligne une nuance à prendre en compte ici, la perception de la compétence correspond à l'évaluation de l'élève sur sa capacité à réussir et non sur « ses possibilités de réussite » (p.56). L'élève peut se sentir capable de réussir sans réellement croire qu'il va réussir à cause de différents facteurs externes qui vont l'influencer. L'auteur cite en plus Phillips et Zimmerman (1990) qui ont constaté que de quatre à sept ans, les enfants n'aperçoivent pas leur compétence de façon réaliste car ils se surestiment, ce n'est qu'en élémentaire que les élèves sont en mesure de porter un jugement réaliste sur leur compétence à accomplir une activité (p.58). Il ajoute que le développement cognitif et les influences sociales sont alors les principaux moteurs de l'évolution de la perception de compétence, chez un enfant très jeune (Dweck, 1989) (p.58). En effet, d'après Viau, les recherches de Phillips et Zimmerman (1990) ont constaté que le jugement que portent les parents sur leur enfant a une plus grande influence sur l'élève que ses « propres performances en classe » (p.59). Viau révèle aussi l'importance d'utiliser des feedbacks positifs sur les aptitudes et les efforts car ils améliorent l'opinion de l'élève sur ses compétences.

La perception de contrôlabilité : est la perception qu'un élève à « du degré de contrôle » qu'il exerce sur le déroulement et les conséquences d'une activité (p.64). Selon Viau, lorsque l'élève se sent obligé de suivre une méthode, sans être convaincu qu'elle le mènera à la réussite, il va

alors avoir une faible perception de contrôlabilité. Il affirme aussi que d'autres facteurs influencent cette perception ; des facteurs externes tels que le programme scolaire ou le niveau de difficulté d'une activité, et des facteurs internes tels que les stratégies d'apprentissage ou les aptitudes intellectuelles déployées par l'élève. Un élève à qui on donne des choix par exemple, sera plus apte à s'engager et à persévérer dans l'activité car il se sentira responsable. Viau assure que « plus un élève sent qu'il contrôle son apprentissage, ou autrement dit se sent responsable de ce qui lui arrive, meilleure est sa performance » (p.71). Ainsi, ce sont ces perceptions qui vont mener l'élève à s'engager dans une activité.

À présent, nous pouvons présenter brièvement les indicateurs cités par Viau, qui sont des conséquences de la motivation: le choix, la persévérance, l'engagement cognitif et la performance (1997, p.73).

Un élève motivé choisit de s'engager dans l'activité tandis qu'un élève qui n'est pas motivé va tenter de l'éviter. Toutefois, l'élève peut aussi choisir de ne pas s'engager dans une activité parce qu'il est intéressé par d'autres activités. Il va alors délaisser les activités qui ne l'intéressent pas et se consacrer pleinement aux activités qui le passionnent davantage, c'est ce que l'auteur appelle une « surmotivation » (p.76).

La persévérance correspond au temps que l'élève consacre afin de réaliser son activité. Selon l'auteur, « plus un élève persévère en accomplissant une activité d'apprentissage, plus il a de chances de réussir ». Mais le temps consacré à l'activité n'est pas suffisant pour réussir une activité, et c'est pour cela que l'auteur introduit la notion de l'engagement cognitif.

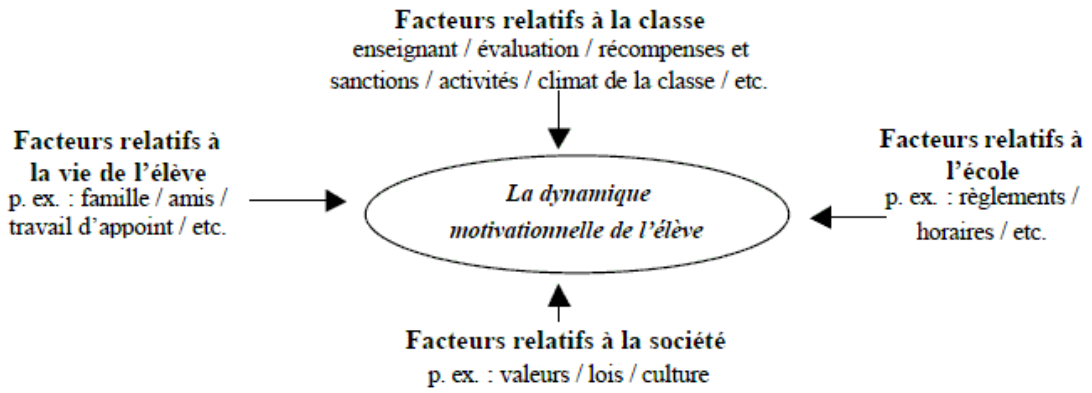
L'engagement cognitif est défini comme étant l'utilisation de différentes stratégies par l'élève afin d'accomplir une activité. Ce sont les stratégies d'apprentissage qu'utilisent l'élève « pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances » enseignées (p.78), et des stratégies d'autorégulation qui permettent à l'élève d'accomplir une activité en autonomie car il sera capable d'utiliser consciemment des stratégies cognitives, non-observables et personnelles. L'élève qui utilise des stratégies d'autorégulation est l'élève qui est capable de planifier son activité, de prendre conscience de ses stratégies pour les réajuster, de s'organiser de telle sorte qu'il soit dans les bonnes conditions pour réussir son apprentissage et de se motiver. Cependant, pour des élèves très jeunes, cet engagement cognitif est bien trop lourd car ce n'est qu'à partir de sept ans qu'ils commencent à prendre conscience des compétences nécessaires pour accomplir une activité (p.90).

Concernant la performance, selon Viau, elle « correspond aux résultats observables de l'apprentissage » (p.93). Dans le contexte scolaire, cela équivaut au but de toute activité, qui

est l'acquisition de connaissances et de compétences. La performance est une conséquence de la dynamique motivationnelle, un élève motivé va persévérer dans son activité et utiliser des stratégies d'apprentissage qui vont influencer sa performance.
Ainsi, Viau montre que la dynamique motivationnelle prend en compte des facteurs internes qui peuvent influencer l'élève en classe.

Mais dans sa théorie, il présente aussi des facteurs externes. En effet, selon Viau (2004), plusieurs facteurs externes influencent aussi cette dynamique motivationnelle : les facteurs relatifs à la vie de l'élève, les facteurs relatifs à la société, les facteurs relatifs à l'école et enfin les facteurs relatifs à la classe.

Figure 1 : Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève[4]



Les facteurs relatifs à la vie de l'élève sont des facteurs externes à la classe, qui font partie de la sphère personnelle de l'élève, et qui n'incluent pas l'enseignant. Mais ce sont bien des facteurs qui vont influencer la motivation de l'élève en classe car chaque élève vient d'un environnement familial différent, accompagné d'un bagage culturel, qui va influencer le comportement de l'élève en classe.
Les facteurs relatifs à la société, peuvent concerner les valeurs de la société que l'enseignant va véhiculer au sein de sa classe. Mais aussi les changements et évolutions de la société : l'utilisation des nouvelles technologies par exemple peut influencer le comportement des élèves en classe.

[4] FRITSCH Gabriel. Les facteurs qui influencent sur la dynamique motivationnelle. (2004). [Schéma] **In** : Rézo. Disponible sur : <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm#haut> (8/01/19).

Les facteurs relatifs à l'école prennent en compte différents acteurs de l'éducation, et l'organisation globale de l'enseignement des élèves. L'enseignant participe à l'élaboration de certains projets de l'école, qui vont influencer indirectement ou directement sa démarche d'enseignement et donc ainsi les élèves.
Enfin, les facteurs relatifs à la classe sont directement liés aux pratiques de l'enseignant et à ses postures face aux élèves. La motivation de l'élève va alors dépendre directement de l'enseignant dans ce cas de figure. Nous nous intéresserons donc plus aux facteurs relatifs à la classe, car c'est dans ce cadre que l'enseignant va pouvoir ajuster et renouveler sans cesse ses pratiques pour susciter la motivation de ces élèves.
Selon Viau (2004), l'évaluation, les récompenses, les activités, le climat de classe et la posture de l'enseignant sont des facteurs favorisant la motivation de l'élève.

3.3 Les activités motivantes

Nous insisterons plus sur la place des activités. En effet, l'objet de cette recherche est centré sur l'engagement de l'élève en difficulté de comportement dans ses activités. Il convient donc de faire une première analyse sur ce que nous entendons par « activité » avant de relever les facteurs qui permettent de rendre ces activités motivantes.
Dans le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, l'activité correspond à tout ce que met en œuvre l'élève dans l'accomplissement d'une tâche (2013, p.12) :

- Ses conceptions du contenu d'enseignement ;
- Sa construction ou élaboration du sens et de l'intérêt de la tâche ;
- Son désir de travailler, sa motivation ;
- Les opérations cognitives qu'il met en jeu pour concevoir ou accomplir la tâche ;
- Les interactions avec les autres sujets engagés dans la tâche ;
- Les actions physiques nécessaires à cet accomplissement.

La définition d'une activité s'oppose à celle d'une tâche : la tâche indique « ce qui est à faire » avec l'idée d'une obligation, elle sera alors donnée par des consignes, alors que l'activité est ce qui va permettre à l'élève de rentrer dans la tâche, elle indique « ce qui se fait » (p.12).
L'activité indique le matériel qui sera utilisé par l'élève et l'enseignant, le rôle des deux acteurs, et l'étayage de l'enseignant pour permettre d'engager l'élève dans l'activité, de le motiver, de créer les conditions nécessaires au bon déroulement de l'activité.

Par ailleurs, Viau (1997) oppose l'activité d'enseignement à l'activité d'apprentissage. Dans l'activité d'enseignement, « l'enseignant est l'acteur principal dont le rôle est de communiquer la matière à l'élève » (p.13), alors que dans l'activité d'apprentissage, c'est l'élève qui devient acteur, il est dans une posture active, il applique et utilise les informations qu'il reçoit de l'enseignant.

Finalement, Viau nous explique que dans sa théorie de la dynamique motivationnelle, ce sont les activités d'apprentissage qui sont prises en compte. Ainsi, pour rendre une activité d'apprentissage motivante, certaines conditions doivent être respectées. Elle doit (2004, p.7) :

- *Être signifiante aux yeux de l'élève* : le sens de l'activité doit être clairement explicité pour que l'élève puisse donner de la valeur à ce qu'il fait et s'y intéresser.
- *Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités* : à l'intérieur d'une activité, l'élève peut être amené à faire un certain nombre de tâches, diversifier les tâches permet de motiver un peu plus l'élève. Lorsque l'élève ne doit qu'une seule tâche durant toute l'activité, il sera moins motivé. De plus, le caractère interdisciplinaire de l'activité va permettre de la rendre plus signifiante aux yeux de l'élève.
- *Représenter un défi pour l'élève* : une activité représente un défi lorsqu'elle n'est ni trop facile, ni trop difficile. L'élève doit être stimulé cognitivement pour qu'ils puissent déployer ses compétences. Cela va influencer sa perception de compétence, s'il se sent capable de surmonter le défi, il sera alors plus motivé.
- *Avoir un caractère authentique à ses yeux :* l'activité doit aboutir à une réalisation. Elle peut alors s'inscrire dans un projet de classe et aboutir à une exposition, un article de journal, une pièce de théâtre, etc.
- *Exiger de sa part un engagement cognitif :* l'élève est plus impliqué lorsqu'il utilise des stratégies d'apprentissage qui l'aident à comprendre ce qu'il fait, à mobiliser des procédures qu'il connaît afin de persévérer dans son activité.
- *Le responsabiliser en lui permettant de faire des choix :* donner à l'élève la possibilité de faire des choix dans son activité, en lui proposant par exemple différents supports ou en lui laissant la possibilité d'effectuer son activité à un moment qu'il aura choisi, permet de le rendre responsable. Il sera alors plus investi dans son activité car cela favorise sa perception de contrôlabilité et de compétence.
- *Lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres :* les élèves qui travaillent en groupe afin d'atteindre un but commun peuvent s'entraider. Cela permet de favoriser leur perception de compétence car ils ne sont pas seuls.

- *Comporter des consignes claires :* cela revient à expliciter le cadre de l'activité pour rendre l'activité accessible. Une confusion au niveau des consignes peut être un obstacle pour l'élève.
- *Se dérouler sur une période de temps suffisante :* une activité courte et diversifiée permet à l'élève d'avoir une attention plus soutenue. Une activité trop longue peut faire émerger des comportements « perturbateurs » parce que l'élève sera moins impliqué dans son activité.

Ainsi, ces conditions doivent être prises en compte par l'enseignant dans sa démarche d'enseignement pour ainsi permettre de susciter la motivation de tous les élèves dans les activités.

4. Les stratégies mises en œuvre par l'enseignant

4. 1 Les stratégies d'enseignement pour susciter la motivation des élèves

Sur son site en ligne, Alain Rieunier affirme que l'enseignant va enseigner en utilisant des stratégies d'enseignement qu'il définit comme étant des démarches, des méthodes, des techniques et des moyens, et les organiser pour essayer d'atteindre un objectif particulier [5]. Ainsi d'après Rieunier, mettre en place des stratégies d'enseignement consiste à concevoir l'ensemble des méthodes et des moyens qui seront utilisés pour atteindre des objectifs d'apprentissage, durant une situation donnée. Selon le dictionnaire Larousse, une méthode est une manière de mener une situation, et elle est organisée rationnellement pour aboutir à un résultat tandis qu'un moyen est ce qui va permettre d'aboutir à la réalisation de ce résultat. Une démarche est quant à elle, une manière de conduire un raisonnement, de progresser vers un but par le cheminement de la pensée.

Rieunier présente certaines démarches[6] : la démarche déductive est une démarche qui va du « général au particulier ». L 'enseignant énonce « un principe, le démontre éventuellement, puis le fait appliquer afin qu'il soit compris et appris ». Michel Perraudeau affirme que l'entrée déductive peut être utile dans certains contextes mais lorsqu'elle est le seul

[5] RIEUNIER Alain. *Alain Rieunier*. **[En ligne]**. (Site en cours d'élaboration) Disponible sur : <http://alain.rieunier.name/index.php%3Fpage%3Dles-strategies-pedagogique-le-tableau-des-variables> (consulté le 27/02/19)
[6] RIEUNIER Alain. Alain Rieunier. **[En ligne]**. (Site en cours d'élaboration) Disponible sur : < http://alain.rieunier.name/index.php?page=glossaire> (consulté le 05/04/19)

mode d'entrée dans les apprentissages, elle ne prend pas en compte tous les élèves car ils ne développent pas tous les mêmes compétences en même temps (2006, p.185).
La démarche inductive, à l'inverse de la démarche déductive, va du « particulier au général ». Les élèves procèdent à l'analyse de différents cas afin de relever le principe commun et une vérification est faite à l'aide de l'enseignant en appliquant ce principe à des cas nouveaux. Perraudeau explique que cette démarche met les élèves en situation de recherche, où ils doivent émettre des hypothèses, les vérifier et les expliquer aux autres élèves (2006, p. 186-187). L'auteur cite Jean Piaget (2001) qui différencie le processus d'assimilation et d'accommodation. Dans une démarche inductive, l'élève est dans une situation d'accommodation, « le savoir nouveau entre en contradiction avec les représentations ou les schèmes de l'élève », ce conflit cognitif mène l'élève à construire lui-même de nouveaux savoirs. L'assimilation correspond à un processus d'intégration de nouvelles informations ou d'expériences à des structures existantes. Cette réflexion est fondée sur la pédagogie constructiviste de Piaget, qui affirme qu'un enseignement doit amener l'élève à un conflit cognitif pour qu'il puisse acquérir de nouveaux savoirs et se les approprier.
Nous pouvons aussi ajouter la démarche frontale qui met en avant une approche transmissive. L'enseignant est le seul à transmettre des savoirs tandis que l'élève est dans une posture passive, il écoute, prend des notes, fait des exercices puis il est confronté à une évaluation sommative.

Pour Michel Perraudeau, les stratégies d'enseignement sont à mettre en lien avec les stratégies des élèves, elles correspondent aux « modalités de transmission et aux postures du professeur dans ses interactions éducatives avec l'élève » (2006, p.171). Il s'agit donc pour l'enseignant de planifier son enseignement afin qu'il soit en adéquation avec les besoins des élèves. Il y a plusieurs aspects à prendre en compte dans cette planification : « Le rôle et les moyens dont dispose l'enseignant pour aider l'élève à mobiliser des procédures, à effectuer un choix, à modifier ce qui ne convient pas. », mais aussi les stratégies de l'élève qui doivent être anticipées pour permettre à l'enseignant de mieux organiser ses stratégies et les modifier quand cela est nécessaire (Perraudeau, p.171).
Nous avons exposé précédemment les conditions qui permettent de rendre une activité motivante selon Rolland Viau. Perraudeau souligne aussi l'importance de prendre en compte certaines conditions dans la planification des activités car l'intervention de l'enseignant peut être un facteur générant des difficultés aux élèves. Le sens, la diversité des tâches, le choix sont ainsi évoqués par Perraudeau comme des éléments à prendre en compte dans la démarche d'enseignement, à cela, il inclut la nécessité de varier les supports, et les contenus, pour offrir

une multitude de moyens aux élèves et pour les aider à construire leurs stratégies d'apprentissage. L'utilisation « abusive, voire exclusive, d'une stratégie valable pour une classe de situations à l'ensemble des situations rencontrées » ne donne pas de sens à la construction d'un savoir. Il donne l'exemple du terme « plus », utilisé systématiquement par les enseignants dans des problèmes pour faire comprendre aux élèves qu'il faut qu'ils fassent une addition. Alors que dans certains cas, le même terme sera utilisé dans un problème où il faudra faire une autre opération mathématique. L'élève est amené à utiliser des stratégies qui n'ont pas de sens pour lui, de façon mécanique. La conscientisation des procédures est donc un élément essentiel à prendre en compte dans la démarche d'enseignement.

Ainsi, pour qu'une activité suscite la motivation des élèves, l'enseignant doit planifier son enseignement en prenant en compte les élèves et les activités qu'il va proposer. C'est d'ailleurs dans cette perspective que l'auteur souligne la nécessité de différencier les interventions pédagogiques car les élèves n'ont pas tous le même rapport au savoir. La différenciation pédagogique s'avère alors être une pratique permettant de prendre en compte tous les élèves, et leurs propres besoins, car « c'est un moyen permettant de varier les outils, supports, et modes d'apprentissage, au service d'une finalité constituée par la construction d'une culture commune à tous les écoliers » (p. 175).

Ainsi, dans les stratégies d'enseignement, lorsque l'enseignant prend en compte les besoins de tous ses élèves ainsi que leurs stratégies d'apprentissage, il doit aussi prendre en compte le comportement des élèves afin d'adapter son enseignement. Selon Nancy Gaudreau, des ajustements dans l'environnement scolaire de l'élève peuvent être suffisants pour minimiser les comportements « perturbateurs » mais un autre facteur, encore plus significatif, joue un rôle considérable sur les comportements des élèves. Selon Gaudreau, la posture de l'enseignant a un impact significatif sur le comportement de l'élève. Elle nous explique que « les stratégies d'intervention et l'attitude de l'enseignant envers les élèves présentant des comportements difficiles exercent une influence notable sur le vécu scolaire de ceux-ci (Leflot, van Lier, Onghena et Colpin, 2010) » (2011, p. 125).

4. 2 Le rôle de l'enseignant

Pour Christophe Marsollier, c'est la relation pédagogique qui va apparaître « comme la dimension prioritaire de l'action enseignante par laquelle les compétences didactiques peuvent manifester toute leur puissance d'aide des élèves à la compréhension et à la réussite » (2012, p. 15).

La relation pédagogique qui lie donc l'enseignant et l'élève est créé par l'enseignant, par « la qualité de sa communication, son attitude et ses choix pédagogiques qui seront mis en place dans l'optique de faire acquérir des savoirs et de développer des compétences » (p. 14).
Jean-Frédéric Dumont affirme que la relation entre l'enseignant et l'élève doit permettre à l'élève d'évoluer, de changer, que ce soit dans une relation éducative ou pédagogique. La relation pédagogique amène l'élève à développer ses compétences afin d'atteindre la réussite scolaire, alors qu'une relation éducative accompagne l'élève dans son rapport au monde et aux autres pour « lui permettre de se tenir seul parmi les autres » (2010, p.152).
Selon Marsollier, l'enseignant va créer et recréer cette relation avec ses élèves, car elle s'impose à lui, par « son statut de pédagogue » et sa fonction (p.14). Ainsi, l'enseignant a une certaine liberté dans le type de relation qu'il va entretenir avec ses élèves, sa liberté d'enseignant lui donne la possibilité « d'être attentif ou indifférent aux élèves, de les aider ou de les ignorer, de les respecter ou de les manipuler, d'être transparent ou de dissimuler, de les encourager ou de les tyranniser » (p.15). L'enseignant, va s'imposer face à l'élève, qui lui subit la qualité de la relation. Face à un enseignant autoritaire, l'élève peut soit se soumettre et donc subir, ou bien, il peut décider d'affronter l'enseignant et de résister à sa posture. Dans tous les cas, il n'a pas beaucoup de choix, et n'a que très peu de possibilités pour réagir aux comportements qu'il juge injustes ou irrespectueux envers lui-même (p.15). Ainsi, un enseignant qui aura des attitudes excessives, injustes ou maladroites, qui se répètent, va affecter considérablement les élèves, surtout les plus fragiles et leur confiance, au point de les décourager dans leur apprentissage. L'auteur insiste sur les leviers affectifs qu'utilise le maître lorsqu'il les encourage ou les valorise, qui influencent encore plus les plus jeunes élèves sensibles (p.16).

Les postures des enseignants vont donc avoir des conséquences considérables sur le comportement de l'élève. À travers sa posture, l'enseignant va montrer ses compétences permettant d'aider l'élève dans son activité, cette posture peut donc révéler certaines attitudes, qui sont à la base de la relation pédagogique. D'après les recherches de Dominique Bucheton et Yves Soulé, pendant le déroulement d'une activité, les aides apportées à l'élève vont être très

variées en fonction des postures qu'adoptent les enseignants (2011). Les auteurs présentent différentes postures :

- Une posture de contrôle : l'activité est cadrée par l'enseignant afin de faire avancer le groupe d'élèves au même rythme. L'enseignant régule toutes les interactions et préfère les organisations collectives.

- Une posture de contre-étayage : elle détient les mêmes caractéristiques que la posture de contrôle, mais ici l'enseignant souhaite faire avancer les élèves à son rythme, pour avancer plus vite, il va aller jusqu'à faire la tâche de l'élève à sa place.

- Une posture d'accompagnement : l'enseignant alterne l'organisation en individuelle et en collective en fonction de l'avancée de la tâche et des difficultés rencontrées par les élèves. L'enseignant n'intervient alors que pour aider brièvement les élèves à avancer dans l'activité. Son intervention relève plus de l'observation, car il incite les élèves à chercher et à s'entraider entre eux.

- Une posture d'enseignement : l'enseignant n'intervient qu'à des moments spécifiques ou à la fin de l'activité pour structurer les savoirs. Il peut aussi intervenir à d'autres moments pour débloquer une situation.
- Une posture de lâcher-prise : les élèves sont responsabilisés dans leur travail, ils expérimentent et font des choix par eux-mêmes. Ils travaillent en autonomie sur des fichiers, sans que l'enseignante n'intervienne pour verbaliser les savoirs.

- Une posture dite du « magicien » : l'enseignant utilise des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, pour avoir l'attention des élèves pendant un certain temps. « Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner ».

Ainsi, selon sa posture, l'enseignant peut être amené à interagir régulièrement avec ses élèves ou à l'inverse, il adoptera une posture distante.

Gaudreau affirme que la formation initiale des enseignants n'est pas adaptée à la gestion des problèmes de comportement en classe (p.127). Ainsi, selon Gaudreau, lorsque l'enseignant se retrouve démuni face à des comportements difficiles, il a recours au rejet et aux sanctions pour tenter de garder son contrôle, alors que ce sont ces facteurs qui peuvent aggraver la situation (p.127). Son attitude et sa perception sur les comportements difficiles produisent des effets

importants sur sa relation avec l'élève. Les types de relations entre l'enseignant et l'élève vont alors favoriser l'apparition ou non des comportements perturbateurs (p.130-131).
Nous pouvons ici citer Marsollier qui introduit la question de la confiance : « la relation pédagogique contribue à établir un rapport d'estime et de considération réciproques, un rapport de sécurité et de confiance avec le professeur » (p.47).

4. 3 La relation de confiance

Selon Michel Marzano, la confiance renvoie l'idée qu'on peut se fier à quelqu'un ou à quelque chose (2010, p.53). Pour Jean-Frédérique Dumont, c'est d'ailleurs par ce biais que l'enseignant va pouvoir créer « une bonne distance » (2010, p.152).

Mais ici, nous devons souligner le fait que le terme de confiance ne doit pas être utilisé à tort et à travers. Dumont affirme que dans une relation de confiance, il y a un aspect affectif à prendre en compte, mais une relation de confiance s'oppose à une relation où l'aspect affectif est central. Une relation de confiance suppose que l'enseignant a la capacité d'avoir une position professionnelle neutre tout en prenant en compte les émotions pour les maitriser. Cependant, Dumont affirme « qu'en ce qui concerne les éducateurs, la notion de professionnalisme est très souvent opposée à celles d'affectivité et d'émotivité… » (p.150). « Les éducateurs » tentent de trouver le juste milieu entre une relation fusionnelle et une relation d'indifférence, et d'avoir « une bonne distance ». Il s'agit donc de trouver un équilibre entre « l'amour et la haine », qui pourrait plutôt se traduire pour les enseignants sous forme d'empathie et « de neutralité bienveillante » (p.150).
Selon l'auteur, les enseignants ont tendance à mettre l'accent sur le professionnalisme dont doit faire preuve un professeur des écoles pour être neutre, et l'affection n'a pas sa place dans cette posture. Mais l'auteur insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas de nier cette dimension affective mais au contraire de « l'expliciter, de l'expliquer, de la mettre à plat et de l'assumer auprès de la personne accompagnée, pour que cette dernière puisse à son tour s'impliquer » (p.151). La problématique ici est de construire une relation où l'enseignant prend en compte l'aspect affectif de sa relation avec les élèves sans pour autant être dans une relation « fusionnelle », une relation de dépendance où les sentiments sont mis en avant (p.151). Il n'est donc pas question « d'amour ou de haine ». L'implication émotionnelle ne doit pas être vue comme « négative ou à proscrire », mais comme « un outil de travail » (p. 154). Mais la difficulté de cette tâche réside

dans la maitrise des émotions, surtout face à des enfants. Lors de ses recherches, Dumont affirme qu'il a constaté que « les professionnels débutants » déclarent être désemparés face à cette position de neutralité.

Nous pouvons alors rajouter une autre dimension de la relation, qui n'a pas été évoquée jusqu'à maintenant : la question de la fiabilité. En effet, dans sa définition de la confiance, Michel Marzano (2010) introduit une sorte d'opposition à la notion de fiabilité. Dans son ouvrage, l'auteur affirme « qu'un individu peut en effet être considéré comme fiable à partir du moment où il possède un certain nombre de compétences techniques et morales » (p.57), par exemple, un enseignant sera qualifié de fiable à partir du moment où il remplit son rôle de pédagogue, il peut décevoir mais il ne peut trahir car il n'y a pas une dimension sentimentale dans la relation qu'il va entretenir avec ses élèves (p.58). Autrement dit, les élèves n'ont pas à dépendre entièrement de lui, mais ils doivent avoir confiance en ses compétences, et donc pouvoir compter sur lui dans l'objectif de les faire réussir sur le plan scolaire puisque c'est d'ailleurs l'objectif de tout enseignant.

Selon Marsollier (2012), une autre composante est à prendre en compte dans la relation pédagogique car elle détermine les comportements et la qualité de la communication (2012, p.77). Il présente ainsi la notion de l'autorité, qui incarne « confiance, respect, écoute, foi en l'éducabilité de l'élève, etc. » (p.77). Selon lui, les enseignants qui sont capables « d'asseoir leur autorité », portent une attention constante aux comportements des élèves, ils sont plus engagés, déterminés et maîtrisent leurs émotions ainsi que « leurs savoir-faire didactiques » (p.77). Mais selon l'auteur, les enseignants acquièrent cette autorité à travers « la valeur que leur attribuent les élèves ». Le regard que vont porter les élèves sur l'enseignant, son attitude, sa posture, et ses compétences va influencer la construction de cette autorité. Ainsi, un enseignant qui démontre une bonne qualité en communication, qui fait preuve de respect et qui motive les élèves, notamment à travers « ses choix didactiques », va pouvoir installer son autorité (p. 78). Ainsi, « le processus de légitimité de l'autorité enseignante s'opère à travers la reconnaissance par chacun des protagonistes de l'autre comme sujet d'humanité » (p.79).

5. Problématique et hypothèses

Nous pouvons voir que dans un contexte scolaire ordinaire, l'enseignant qui a pour objectif d'amener les élèves à s'impliquer dans leurs apprentissages, afin de leur garantir la réussite, est amené à conjuguer une multitude de profils d'élèves, qui s'opposent à l'école et à ses normes, et une multitude de pratiques. Nous pouvons alors nous demander :

Quelles sont les stratégies adoptées par les enseignants du primaire pour développer la motivation de l'élève en difficulté de comportement ?

Les hypothèses :

- Une relation de confiance entre l'enseignant et l'élève ayant des difficultés d'ordre comportemental produit des effets positifs sur la motivation.
- Les activités qui renforcent la motivation des élèves permettent de minimiser les comportements « perturbateurs ».

6. Présentation du cadre méthodologique

Afin de tenter de répondre à la problématique et aux hypothèses, le recours à des entretiens avec des enseignantes et des observations en école primaire semblait adapté dans cette recherche.

Deux observations ont eu lieu dans des classes de maternelle : une classe de petite section et une classe de grande section. Une autre observation a eu lieu dans une classe en Ulis. Des observations en élémentaire ont été prévues mais cela n'a pas pu se faire. Les entretiens ont été faits avec quatre enseignantes : un entretien a été fait avec une enseignante de ps/ms qui n'a pu faire que l'interview.
Toutes les observations se sont déroulées durant une matinée, jusqu'à l'heure du midi. Deux entretiens ont eu lieu durant le temps de la récréation, à la demande des enseignantes. L'entretien en grande section, qui a duré environ 20 minutes et l'entretien en petite section qui a duré environ 30 minutes. L'entretien avec l'enseignante en Ulis s'est déroulé sur le temps de midi et a duré environ 15 minutes tandis que l'entretien avec l'enseignante de ps/ms a duré 35 min, il a eu lieu dans la matinée et dans la classe. Chaque entretien a été enregistré, avec l'autorisation des enseignantes.

Les enseignantes sont des femmes de vingt à quarante ans. Certaines sont en début de carrière, et une enseignante a une vingtaine d'années d'expérience. Les observations se sont déroulées dans des écoles en REP et REP+, avec des classes ayant des effectifs différents (21 élèves et 10 élèves en Ulis).

6.1 L'observation directe

L'observation directe est une méthode qualitative qui permet d'observer les différentes interactions au sein d'une « communauté ». Elle doit donc nous permettre d'observer les interactions entre l'enseignant et l'élève dans une classe, de relever les pratiques d'enseignement ainsi que les réactions des élèves face aux activités. C'est d'autant plus possible avec une observation systématique, non participante, où l'objectif est seulement d'être spectateur dans la classe.

L'objectif des observations était d'étudier les pratiques mises en œuvre par les enseignantes afin d'engager les élèves en difficulté de comportement dans une activité. Une autre observation a été faite conjointement pour analyser la posture des enseignantes face aux élèves qui perturbent le déroulement des activités. La grille d'observation devait permettre de relever les différents éléments qui influencent le processus de la motivation, selon Rolland Viau.

D'autres éléments ont été ajoutés dont l'ambiance de la classe, la relation entre l'enseignant et l'élève, et la démarche de l'enseignant. Les réponses sont relevées sous forme de cases à cocher, selon un échelon (++, +, -, --), offrant des réponses plus nuancées. De plus, un carnet de notes a été utilisé afin d'apporter des remarques complémentaires à la grille.

6.2 L'entretien

L'entretien est aussi une méthode qualitative qui va permettre d'interroger les pratiques des enseignants et de relever leurs ressentis. Parmi les différents types d'entretiens qui existent, l'entretien semi-directif semblait adapté ici. L'entretien semi-directif est défini[7] comme étant l'une des formes d'entretien les plus couramment utilisées car elle permet de centrer le discours des personnes interrogées autour d'un thème précis.

Un premier thème a donc été abordé sur le profil des enseignantes, leur parcours professionnel et leur ancienneté dans le métier. Ensuite, nous avons abordé la démarche d'enseignement. Les questions de relance ont permis de faire le lien avec la motivation. Le thème suivant a porté sur la relation enseignant-élève. Les questions de relance n'ont été utilisées que pour repréciser les

7 Entretien semi-directif. (n.d). Récupéré de : http://www.ins.tn/sites/default/files/pdf_actualites/entretien-semi-directif.pdf. (Consulté le 06/01/19)

propos des enseignantes. Enfin, le dernier thème a porté sur le regard des enseignantes sur les comportements de leurs élèves lorsqu'ils sont engagés dans l'activité.

6.3 Présentation des résultats

Observation et entretien en petite section

L'observation s'est déroulée le 26 mars dans une classe de 21 élèves. Tout au long de la matinée, les séances se sont enchaînées avec plusieurs interventions de la part de l'enseignante pour rappeler à l'ordre certains élèves agressifs, agités et distraits. Les règles de sécurité ont été bien explicitées en motricité mais durant les autres activités, l'enseignante n'a pas évoqué de règles spécifiques à la classe.
Durant le temps des ateliers, les élèves circulaient librement entre les ateliers, et quittaient leurs ateliers sans l'autorisation de l'enseignante. Il y avait un atelier dirigé par l'enseignante sur un album de jeunesse, en lien avec un projet de classe. Les élèves se sont engagés spontanément dans l'activité mais après un certain temps, certains ont commencé à être distraits parce qu'ils attendaient l'enseignante, et un élève, que l'on va nommer élève A, a refusé de continuer l'activité et a quitté l'atelier plusieurs fois. L'enseignante a essayé d'aller voir chaque élève de l'atelier et a manifesté de la patience. Elève A a été contraint de continuer son activité et l'enseignante se plaçait toujours à côté de lui. Elle tentait de réguler l'atmosphère de la classe en demandant le calme et en rappelant à l'ordre d'autres élèves, qui étaient en autonomie.

L'enseignante a une vingtaine d'années d'expérience dans la fonction. Elle a évoqué la pratique d'une pédagogie différenciée permettant de s'adapter à tous les élèves en variant les supports afin d'atteindre « un même objectif ». Elle favorise beaucoup l'autonomie des élèves et n'impose pas une organisation de groupe par couleurs car elle estime que c'est la seule façon d'amener l'élève à faire tous les ateliers qu'elle propose. Sa démarche d'enseignement est aussi influencée par des formations sur Montessori et sur la pédagogie de l'écoute.
Pour les élèves ayant des difficultés de comportement, l'enseignante estime que le rôle des parents est un facteur plus déterminant pour motiver ces élèves dans les apprentissages. Des journées spécifiques sont organisées pour permettre aux parents de rencontrer des intervenants, ils assistent aussi aux APC et ont la possibilité d'aller dans la classe le vendredi matin.

L'enseignante différencie ses relations en fonction du comportement des élèves. Elle affirme être plus proche des élèves « perturbateurs » que des élèves « calmes ». Elle favorise une « bonne relation » basée sur de la rigueur, de la fermeté et de la confiance, pour favoriser l'engagement de l'élève dans les activités et influencer le comportement des élèves en classe.

Observation et entretien en grande section

L'observation s'est déroulée le 19 mars matin dans une classe de 21 élèves. Dès l'accueil, l'ambiance de la classe a été mouvementée par les chamailleries des élèves.

L'enseignante était toujours confrontée au comportement d'un élève (élève B) qui ne respectait pas les règles de vie de la classe. Les règles de la classe ont été évoquées lorsque les élèves les enfreignaient mais il n'y a pas eu de punition systématiquement. Lors d'une activité en particulier, l'ATSEM devait amener un groupe d'élèves aux toilettes et l'élève B avait décidé de les suivre sans attendre l'autorisation de l'enseignante ; aucune punition ou réprimande n'a été observée de la part de l'enseignante. Des affiches sur les droits et les devoirs des élèves sont collées à côté du tableau et un dispositif avec un code de cinq couleurs (vert, orange, jaune, rouge et noir) a été mis en place pour gérer les comportements des élèves. Les élèves commencent la journée dans le vert et à la fin de la journée, si un élève est dans le noir, l'enseignante rencontre les parents. L'enseignante a manifesté de la sympathie, voire de l'affection envers les élèves, allant jusqu'à les prendre sur ses genoux.

Durant le temps des ateliers, les consignes ont été données mais l'enseignante a été contrainte de les répéter. Certains élèves ne se sont donc pas engagés rapidement dans les activités. Tous les élèves étaient en autonomie. L'enseignante n'intervenait qu'en cas de besoin ou elle restait avec les élèves en difficulté scolaire.

L'enseignante est en possession d'un master en 2nd degré d'EPS, c'est sa première année en tant que titulaire remplaçante. Dans la matinée, elle propose des ateliers variés et l'après-midi, les élèves travaillent avec un plan de travail. A la fin de la semaine, ils sont récompensés par un « joker ». Pour les élèves en difficulté de comportement, l'enseignante tente de les « maîtriser » en les gardant sur ses genoux pour les calmer et leur accorder de l'attention. Parfois, elle tente aussi de les isoler mais elle affirme que « ça ne sert à rien », car les élèves font comme bon leur semble. Concernant sa relation avec les élèves en difficulté de comportement, l'enseignante tient compte du public qu'elle a en face d'elle et évoque un « manque d'amour ». Elle exprime la volonté d'avoir une relation proche et juste avec ces élèves en leur apportant de l'affection. Elle estime alors que cette « bonne relation » les aide à

s'investir dans les activités. Selon elle, avoir une bonne relation signifie avoir un dialogue ouvert, que l'élève soit attentif et donne du sens à ces propos. Pour l'enseignante, un élève motivé est un élève qui porte son attention sur son activité, sans être trop agité.

Observation et entretien d'une classe en ULIS

L'observation a eu lieu le 18 mars dans une classe de 10 élèves venant de différents niveaux, du CP au CM2. Toute la matinée s'est déroulée calmement. Différentes affiches sur les règles de vie en classe sont collées sur les murs, ainsi qu'une affiche intitulée « échelle de sanctions », composée de cases à cocher, allant de 1 (« retour à la case de départ »), à 9 (« rencontre avec l'inspecteur »), la case de départ consiste à rappeler les règles de la classe, alors que les autres cases (de 2 à 9) sont des sanctions. L'enseignante propose différents supports dans les activités : des ardoises, des fiches et des objets à manipuler. La classe est bien équipée : il y a un tableau mobile, un ordinateur, des coussins sur certaines chaises, et des élastiques en dessous des tables. Les élèves ont la possibilité de s'asseoir par terre, de s'allonger ou de s'asseoir à une table de leur choix.
La matinée a débuté avec une séance de Français. Les élèves étaient autonomes, l'enseignante n'intervenait que pour apporter son aide. Une élève ayant un trouble du comportement relevant de l'hyperactivité, que l'on va nommer élève C, faisait des activités différentes avec des objectifs différents tout au long de la matinée avec une AESH.

L'enseignante est dans sa troisième année de titularisation mais c'est sa première année en Ulis. Sa démarche d'enseignement favorise la manipulation, l'individualisation, et le jeu pour susciter la motivation de l'élève. Les séances d'apprentissage sont organisées selon le niveau des élèves, l'enseignante adapte son module d'apprentissage selon les difficultés rencontrées lors de la première séance, elle explique que « c'est en fonction de comment se passe la première séance sur un thème » qu'elle va adapter la suite. La phase d'institutionnalisation se fait à travers l'écrit. Elle souligne le fait que les activités de manipulation motivent beaucoup plus les élèves en difficulté de comportement, notamment les élèves agités, alors que les activités d'écriture sont plus difficiles pour les élèves. Mais différents comportements émergent selon les élèves car certains ne sont pas motivés même par la manipulation. Dans ce cas-là, l'enseignante propose de faire des activités basées sur leurs centres d'intérêt.

Des ceintures de comportement sont mises en place dans toutes les classes mais elle n'utilise plus ce dispositif qui ne serait pas adapté en ULIS. Ainsi, aucune forme de punition n'est utilisée, à part l'isolement qui est suivi d'une discussion entre l'enseignante et l'élève.
Généralement, la gestion des comportements difficiles se fait à travers la négociation. Elle permet à l'élève d'avoir des temps de pause durant les activités. Pour l'élève C qui a été diagnostiqué avec un trouble du comportement relevant de l'hyperactivité, l'enseignante explique que son traitement est la seule façon de permettre à l'élève d'être dans de bonnes conditions d'apprentissage dans la classe. L'enseignante autorise aussi les déplacements libres.
L'enseignante décrit une relation d'abord « chaotique » puis affective avec ses élèves, basée sur la négociation. Selon elle, les élèves ayant des difficultés de comportement « fonctionnent beaucoup avec l'affectif ». Une bonne relation permettrait à l'élève de s'engager dans les activités en étant attentif à la qualité de son travail. Un élève motivé serait donc un élève qui s'engage dans les activités en s'impliquant.
L'enseignante a aussi expliqué que la présence d'une personne en plus dans la classe a pu influer sur leurs comportements parce qu'en général, l'élève C ne reste pas aussi longtemps concentré dans son activité et certains ont tendance à avoir des comportements plus agressifs lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés.

Entretien avec une enseignante de PS/MS

Aucune observation n'a été faite au préalable dans cette classe car l'enseignante n'a pas obtenu l'autorisation de l'inspecteur académique. Cependant, une visite dans la classe a été organisée le 20 mars dans la matinée sans la présence des élèves, suivie d'un entretien.
L'enseignante a un parcours scientifique, elle est fonctionnaire stagiaire et tient la classe avec une autre enseignante. La démarche d'enseignement s'est renouvelée depuis la rentrée. Elle explique qu'au début, elles avaient adopté une démarche « frontale, un peu trop traditionnelle » alors que maintenant, elles privilégient l'observation et l'écoute pour construire une pédagogie constructiviste. L'enseignante évoque la volonté de mettre en place une pédagogie de projet et la difficulté que cela implique pour des stagiaires. Cependant, quelques projets sont mis en place dans la classe, ainsi qu'un projet en commun avec plusieurs classes.
Les activités sont choisies afin de créer du sens pour les élèves. Selon l'enseignante, différents facteurs influencent la motivation de l'élève : la proximité de l'enseignante avec l'élève et l'aspect compétitif d'une activité. Toutefois, en maternelle, la question de la motivation serait beaucoup plus difficile à développer qu'en primaire car les élèves ne donnent pas encore de

sens aux apprentissages. Le niveau des élèves est aussi pris en compte ainsi que le degré d'acquisition des compétences : si une notion n'est pas acquise, l'enseignante réajuste ses séquences. Par ailleurs, l'enseignante propose différentes activités selon les difficultés de comportement. Dans la classe, une élève de moyenne section ne s'exprime pas du tout, ni avec les autres élèves ni avec les enseignantes mais elle serait plus sensible aux activités liées à la musique. L'enseignante l'a alors inscrite dans un groupe de musiciens pour lui proposer des activités qui pourraient lui plaire et l'aider à développer des compétences en communication. Pour les activités de lecture, de mathématique ou d'écriture, un sablier est utilisé pour aider les élèves qui ont des difficultés à rester concentrés. L'enseignante propose aussi des activités de manipulation et des activités basées sur les centres d'intérêt des élèves car selon elle, la manipulation favorise la motivation et cela permet de réduire les comportements difficiles.

Dans la classe, un dispositif est mis en place pour gérer les comportements : une météo de comportement. Au début de la journée, tout le monde est dans le soleil et en fonction des efforts fournis, ils vont dans l'arc-en-ciel, mais si à l'inverse, ils se comportent mal, ils vont progressivement aller dans le nuage puis dans la pluie, puis dans l'orage, en fonction du nombre de « bêtises » qu'ils font et de leurs intensités. Des punitions sont alors données : isolement sur un banc, interdiction d'aller jouer ou de récréation pendant un certain temps, voire exclusion vers la classe voisine. Une discussion avec l'enseignante est aussi engagée, puis avec le directeur si c'est une situation grave. L'élève est alors amené à reconnaitre sa faute et à aller demander pardon.

Concernant sa relation avec les élèves en difficulté de comportement, elle estime avoir une « bonne relation » avec les élèves, mais surtout une relation de confiance qui n'est pas nécessairement proche mais qui permet à l'élève de se confier. Une mauvaise relation influencerait l'élève de façon négative, l'amenant à refuser de travailler « juste pour embêter la maitresse ». Elle évoque le fait que certains élèves vont s'engager dans l'activité juste pour faire plaisir à la maitresse, ce qui serait une mauvaise motivation. Enfin, pour l'enseignante, un élève motivé est un élève calme et concentré, voire souriant.

7. Analyse croisée et discussion

Les résultats montrent que dans les stratégies que vont élaborer les enseignantes pour motiver les élèves en difficulté de comportement, la planification des activités se révèle être un élément évident à prendre en compte pour les enseignantes alors que la question de la relation enseignant-élève ne sera pas tout de suite mise en avant dans les entretiens. Dans un premier temps, nous aborderons les stratégies d'enseignement mises en œuvre par les enseignantes et la place de la motivation dans leurs démarches d'enseignement, nous mettrons alors en évidence les facteurs influençant la dynamique motivationnelle selon Rolland Viau. Dans un second temps, nous analyserons la relation enseignant-élève qui est un facteur déterminant dans la réduction des comportements « perturbateurs ». Nous pouvons rappeler ici que Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond attribuent deux sens à ce terme : « perturbateur dans le sens négatif du terme, comme étant sujet au désordre, à l'inadéquation, mais aussi perturbateur dans le sens où l'élève déconcerte et bouleverse émotionnellement » (2010, p.5).

7.1 La place de la motivation dans les stratégies d'enseignement

Selon Christophe Marsollier, les stratégies d'enseignement correspondent à des « modalités de transmission » (2012, p. 14), autrement dit, comme l'indique Alain Rieunier, ce sont les démarches, les méthodes, les techniques et les moyens, que l'enseignant va mettre en œuvre pour essayer d'atteindre un objectif particulier [8]. Il existe différents types de démarches dont la démarche déductive et inductive cités par Alain Rieunier[9], et la démarche frontale (ou magistrale). Elles incitent l'enseignant à adopter une approche active qui place l'élève comme acteur de son apprentissage ou une approche transmissive où l'élève n'est que récepteur du savoir transmis par l'enseignant. C'est donc à travers leur démarche d'enseignement que les enseignants vont mener les élèves à s'intéresser aux savoirs.

Les observations ont montré que les enseignantes interrogées adoptent une démarche qui privilégie une approche active. Toutefois, durant les entretiens, cette approche n'est pas abordée

[8] RIEUNIER Alain. *Alain Rieunier*. **[En ligne]**. (Site en cours d'élaboration) Disponible sur : <http://alain.rieunier.name/index.php%3Fpage%3Dles-strategies-pedagogique-le-tableau-des-variables> (consulté le 27/02/19)

[9] RIEUNIER Alain. Alain Rieunier. **[En ligne]**. (Site en cours d'élaboration) Disponible sur : < Http://alain.rieunier.name/index.php?page=glossaire> (consulté le 05/04/19)

de la même façon par toutes enseignantes. De plus, la place de la motivation dans la démarche d'enseignement n'a pas été évoquée dans un premier temps. En effet, elle sera introduite par une question de relance.

a. Les démarches d'enseignement

Les observations ont été faites majoritairement en maternelle, où l'organisation par ateliers est une caractéristique de son fonctionnement, qui permet de favoriser la variété des activités en proposant par exemple des ateliers de manipulation, de recherche, et de créativité.

Toutes les enseignantes de maternelle interrogées ici, s'inscrivent dans cette organisation. Leurs démarches d'enseignement prennent surtout en compte la variété des activités. En effet, les enseignantes débutantes interviewées essaient de proposer des activités présentant des objectifs spécifiques : l'autonomie et la responsabilité à travers le plan de travail et la construction du sens grâce aux liens faits entre les projets de la classe et les activités. En Ulis, l'enseignante utilise le jeu, la manipulation et l'individualisation pour amener les élèves à s'engager dans des activités adaptées à leur niveau. Ainsi, les élèves peuvent avoir des activités différentes ayant des objectifs différents selon leur niveau. Toutes les enseignantes ont expliqué que la planification de leurs activités doit prendre en compte les besoins des élèves. Il y a une volonté de s'inscrire dans une démarche qui prend en compte la différenciation, en mettant en place des activités variées, présentant des objectifs différents. Ainsi, durant les observations, les enseignantes proposaient des activités variées, à travers les ateliers en maternelle et en Ulis, l'enseignante proposait des supports différents selon les tâches.
Cependant, dans leur planification, elles n'ont pas abordé les stratégies d'apprentissage des élèves. Or, Michel Perraudeau affirme que c'est un aspect à prendre en compte dans les stratégies d'enseignement car le rôle et les moyens dont dispose l'enseignant amène l'élève à mobiliser des procédures d'apprentissage (2006, p.171). Mais selon Rolland Viau, ce constat est normal car en maternelle, les élèves n'adoptent pas des stratégies d'apprentissage (1997, p.90). Mais même en Ulis, l'enseignante a adopté une démarche qui s'approche de la démarche déductive, mais elle n'a pas évoqué les stratégies d'apprentissage des élèves dans sa démarche. Lors des phases d'institutionnalisation, les élèves participaient et échangeaient entre eux, et lors des phases d'application, le travail en groupe était favorisé, il y a aussi des phases de recherche pour rendre l'élève actif, et l'erreur est aussi dédramatisée au cours de l'apprentissage. Lorsque

l'élève rencontrait des difficultés, l'enseignante adoptait une posture d'étayage et apportait des aides complémentaires à l'élève (des fiches et des outils).

Ainsi, dans leurs démarches d'enseignement, les enseignantes présentées ici mettent surtout en avant la variété des activités qui, selon elles, permet de prendre en compte les besoins des élèves. Ainsi, la question de la motivation n'est pas tout de suite évoquée dans les démarches des enseignantes présentées ici. Pourtant, selon Perraudeau (2006), les interventions pédagogiques de l'enseignant peuvent aussi être des sources d'obstacle pour les élèves. En effet, les observations en maternelle ont montré que lorsque la variété des activités dans la classe n'est pas suffisante pour faire émerger la motivation. Au sein de l'activité, lorsque l'élève est confronté à une activité qui n'est pas ludique, il a plus de difficulté à soutenir une attention, et les difficultés qu'il rencontre l'incitent à abandonner, ce qui fait émerger des comportements « perturbateurs ». Nous pouvons donc maintenant analyser un peu plus la question de la motivation dans les activités.

b. La place de la motivation

La question de la motivation tient un rôle central à prendre en compte dans les démarches d'enseignement. A travers une approche active, les méthodes et les moyens pédagogiques peuvent permettre de rendre une activité stimulante, mais d'après la théorie de Rolland Viau (2004), pour rendre une activité motivante, il faut s'intéresser aux indicateurs (les conséquences) de la dynamique motivationnelle et aux déterminants de cette dynamique (les perceptions de la valeur des activités, de contrôlabilité et de compétences).

Les enseignantes interrogées ont assuré que la motivation est un facteur essentiel à prendre en compte, notamment pour les élèves en difficulté de comportement. Elles définissent un processus qui permet de faire progresser les élèves, de les impliquer dans leurs activités et de réduire les comportements qui « dérangent ».
Cependant, le rôle de la famille a aussi été souligné par une enseignante qui a constaté un impact conséquent sur les comportements difficiles des élèves, en petite section. Nous pouvons nous rapporter au schéma[10]de Viau (2004) sur les facteurs externes influençant la dynamique motivationnelle, qui montre que les facteurs relatifs à la vie de l'élève influencent l'élève et sa

[10] FRITSCH Gabriel. Les facteurs qui influencent sur la dynamique motivationnelle. (2004). [Schéma] **In** : Rézo. Disponible sur : <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm#haut> (8/01/19).

motivation dans les activités en classe. L'enseignante a en effet expliqué que le contexte familial joue un rôle essentiel dans le comportement des élèves, qui vont avoir plus de difficulté à s'intéresser aux apprentissage. Mais le schéma de Viau nous montre aussi que l'enseignant peut aussi influencer la motivation des élèves dans la classe, notamment à travers les activités. Mais il explique que pour permettre à l'élève de s'y intéresser, les activités doivent être motivantes.

En effet, Viau (2004), montre qu'une activité doit prendre en compte différentes conditions essentielles pour qu'elle soit motivante aux yeux des élèves.

L'activité doit être signifiante pour les élèves. Selon Viau, c'est avant tout l'aspect ludique qui intéresse les plus jeunes élèves dans un premier temps (1997, p.44). La notion du sens est donc différente selon l'âge des élèves. Les enseignantes interrogées ont expliqué que les élèves apprennent surtout pour faire plaisir à leurs parents ou à la maîtresse. Selon l'auteur, la perception de la valeur d'une activité dépend ainsi des buts qu'un élève se fixe, les buts peuvent être des buts sociaux ou des buts scolaires (1997, p. 45). Les élèves de maternelle vont poursuivre des buts sociaux car à leurs âges, ils cherchent à s'affirmer face aux autres, et des buts scolaires, plus précisément des buts de performance, pour que l'enseignant et ses parents le reconnaissent et l'estiment, ou encore pour obtenir des récompenses et des félicitations (p.46). L'enseignante de grande section qui utilise le joker (une récompense) a en effet expliqué que cette récompense motive l'élève car il sait qu'avec le joker, il aura le droit à des avantages : rester dans la classe, rester plus longtemps en récréation, ou aller dans les coins jeux. Les observations ont aussi montré que lorsque les enseignantes complimentent le travail de l'élève, il continue son activité dans le but de recevoir plus de compliments. Les élèves plus grands identifient le sens d'une activité lorsque celui-ci est bien mis en avant. Ils vont alors poursuivre des buts sociaux et des buts scolaires. Les élèves vont accorder une attention plus particulière au sens des activités, et lorsque celui-ci est bien explicité, les élèves s'engagent plus facilement parce qu'ils perçoivent un intérêt. Comme l'indique Viau (1997, p.45-46), les intérêts sont divers : acquérir des connaissances ou des habilités (but d'apprentissage), ou bien encore recevoir des compliments et des récompenses (but de performance). Lors d'une activité observée sur les heures, en Ulis, les élèves avaient bien pris conscience de l'intérêt de l'activité, l'utilisation d'une horloge et des montres a rendu l'activité plus signifiante, et les élèves plus actifs. L'intérêt ici est d'acquérir une habilité exploitable au quotidien, lire une montre ou une horloge ; l'enseignante a alors expliqué que les élèves étaient motivés parce qu'ils voulaient aussi montrer leurs compétences à leur entourage. Ainsi, même si le sens des activités n'a pas

été explicité lors des observations, l'enseignante en Ulis en particulier, a évoqué la nécessité de rendre une activité signifiante, surtout pour les élèves en difficulté de comportement.

Par ailleurs, *l'activité doit aussi avoir des consignes claires* : les observations ont montré que des consignes claires et adaptées aux élèves aident les élèves à s'engager spontanément dans les activités. Pour certains élèves, lorsque la consigne n'est pas bien formulée, des comportements émergent dès l'entrée dans l'activité. L'élève a alors une mauvaise perception de la valeur de l'activité parce qu'il ne sait pas ce qu'il doit faire.

L'activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante, car en effet, lorsque l'activité durait plus de 20 min, les élèves devenaient plus distraits et plus agitaient, ce qui incitait l'enseignante à intervenir et à quitter son groupe d'élèves. Les activités trop longues ne permettent donc pas à l'élève de porter une attention soutenue et favorable à l'acquisition des apprentissages, et lorsque l'activité ne rend pas l'élève actif, il est moins motivé à continuer et finit par abandonner.

Pour rendre les élèves actifs tout au long de l'activité, Viau (2004) indique que *l'activité doit être diversifiée et faire des liens avec d'autres activités*. Les observations en maternelle ont montré que tout au long d'une activité, lorsque les élèves avaient une seule et même tâche, ils étaient distraits plus vite. Par exemple, en petite section, dans l'atelier dirigé, observé, l'élève devait faire correspondre des étiquettes d'images dans un premier temps, puis après validation, ils les collaient. La tâche était donc la même : faire correspondre des images. Lorsque les tâches étaient différentes dans l'activité et que le support changeait, les élèves portaient une attention plus soutenue. En Ulis par exemple, les élèves étaient plus actifs parce que les supports changeaient dans une seule activité, les tâches étaient différentes, et les élèves avaient en plus la possibilité de bouger. Cette diversification rend l'activité plus dynamique parce que l'élève est actif.

Ces premières conditions permettent de favoriser la perception de la valeur des activités, mais pour rendre une activité motivante, Viau (2004) insiste sur d'autres conditions qui jouent un rôle important dans la perception des compétences.

Ainsi, Viau affirme *qu'une activité doit représenter un défi*. Avant d'entreprendre une activité, l'élève évalue ses capacités en vue de réussir une activité qui comporte un « haut niveau d'incertitude » (1997, p.56). Les activités qui ne représentent aucun défi, ne stimulent pas le désir de réussir, sans ce « haut niveau d'incertitude », l'élève ne porte pas de jugement sur ses compétences, mais il va s'ennuyer car il n'aura pas une bonne perception de la valeur de l'activité. Lorsque les élèves, surtout ceux en difficulté de comportement, ont rencontré des difficultés dans les activités, ils ont été moins motivés et ont abandonné leur activité au bout

d'un certain temps. C'est la proximité entre l'enseignant et l'élève en difficulté de comportement qui a permis de l'encourager à s'engager tout en évitant les comportements qui ne seraient pas conformes. Durant les observations en maternelle, l'enseignante intervenait régulièrement pour aider les élèves, à travers une posture d'étayage. En Ulis, l'enseignante a proposé des outils d'aide, notamment des fiches plastifiées. En maternelle, la perception de compétence ne peut pas être analysée de la même façon qu'en élémentaire. Viau (1997) cite des recherches de Phillips et Zimmerman (1990) qui ont montré qu'entre quatre et sept ans, les enfants n'ont pas la même perception de leurs compétences que des enfants plus grands car ils se « surestiment ». Lorsqu'ils sont plus grands, les élèves sont capables de porter un jugement « plus réaliste » sur leur compétence à accomplir une activité (p. 58). Ainsi, lorsque l'élève ne réussit pas une tâche, il ne fait pas le lien entre ses compétences et son échec, c'est la tâche qui est jugée difficile, ce qui incite l'élève à abandonner rapidement, surtout s'il travaille en autonomie.

Une activité favorisant la collaboration entre pairs peut favoriser la motivation des élèves. En Ulis, il a été observé que le travail en groupe permet aux élèves d'avoir une meilleure perception de leurs compétences pour accomplir l'activité. Notamment pour les élèves ayant des difficultés de comportement et des difficultés scolaires parce qu'ils ont la possibilité de mettre en avant certaines compétences qu'ils ont acquises et qu'ils peuvent être aidés par un pair.

L'activité doit aussi *favoriser l'engagement cognitif,* défini comme étant l'utilisation de différentes stratégies par l'élève afin d'accomplir une activité (Viau, 1997, p.78). Mais comme nous l'avons vu précédent, en maternelle, il est difficile de parler de stratégies d'apprentissage. Mais cet aspect n'a pas non plus été évoqué ni observé.

Enfin, concernant la perception de contrôlabilité, dans la plupart des cas observés, les activités proposées ne permettaient pas à l'élève d'avoir un certain contrôle sur le déroulement de l'activité. Pourtant, Viau assure que « plus un élève sent qu'il contrôle son apprentissage, ou autrement dit se sent responsable de ce qui lui arrive, meilleure est sa performance » (1997, p.71). *La responsabilisation* est donc une condition nécessaire pour rendre une activité motivante. La présence d'un plan de travail a été évoquée par une enseignante mais cela n'a pas été observé ; selon l'enseignante, le plan de travail permet à l'élève de faire des choix pour avoir un certain contrôle dans ses activités et donc de se sentir plus impliqué et plus responsable. En effet, durant les observations, lorsque les élèves en difficulté de comportement sont responsabilisés, ils font plus attention à ce qu'ils font. Cependant, cette responsabilisation, qui est une des conditions citées par Viau, n'impacte pas que la motivation de l'élève. Lorsque l'enseignant donne un certain statut à l'élève, cela impacte aussi le comportement de l'élève.

Responsabiliser un élève qui a un comportement perturbateur implique donc que l'élève comprenne qu'il garde un statut d'élève même si on lui confie une tâche importante, sinon l'élève voit cette responsabilisation comme un moyen de s'imposer dans la classe. C'est d'ailleurs ce qui a été observé en grande section : lorsque l'élève était agité, l'enseignante lui donnait « le rôle de la maitresse », l'élève était alors plus calme à ce moment-là, mais cela n'impactait pas son comportement. En Ulis, les élèves pouvaient tenir le rôle d'un référent. Donner ce rôle-là dans une activité, permet de développer l'estime de soi et de motiver l'élève à entrer dans les activités. Dans ce cas-là, la responsabilisation a eu un impact positif sur la motivation des élèves et sur leurs comportements car ils étaient impliqués dans leurs activités.

Ainsi, nous pouvons voir qu'au sein d'une activité, les conditions citées par Viau ne sont pas toujours prises en compte. L'observation qui accentue le plus ces conditions dans les activités est l'observation en Ulis, où les activités se sont enchainées sans perturbations. Toutefois, l'enseignante a évoqué que la présence d'une personne extérieure a pu influencer le comportements des élèves car ils se sont comportés différemment ce jour-là.

c. <u>La place de la motivation selon les activités</u>

Les observations ont aussi montré que selon les types d'activités, certaines conditions citées par Viau sont plus accentuées.

En effet, selon les activités, certains élèves s'engagent plus facilement parce que la perception de la valeur de l'activité est plus mise en avant. Les élèves portent alors une attention soutenue plus longtemps. Dès l'entrée dans l'activité, lorsque les élèves sont amenés à bouger, à manipuler différents supports ou à prendre la parole, ils s'engagent plus facilement et spontanément. Cela permet alors à l'élève d'avoir une bonne perception de la valeur de l'activité, ce qui va l'influencer à s'engager ; en étant actif dans l'activité, il va alors porter une attention plus soutenue tout au long de l'activité. Les observations ont montré que lorsque les élèves ne sont pas actifs et qu'ils sont en autonomie, ils sont plus vite distraits, et adoptent des comportements perturbateurs. Lorsqu'ils ont en plus la possibilité de se déplacer librement entre les ateliers, ils abandonnent tout simplement l'activité, préférant les ateliers plus ludiques.
L'activité de manipulation qui favorise une liberté de mouvement doit donc être « encadrée ». En effet, les observations en maternelle ont montré que lorsque l'activité est ludique et favorise la manipulation, les élèves sont très enthousiastes voire agités, mais sans un cadre explicite et

clair, il y a des débordements. Le volume sonore augmente assez vite, les élèves ayant des comportements difficiles sont alors dans un contexte qui favorise l'émergence des comportements agressifs.

Lorsque les activités ne permettent pas à l'élève de bouger, les enseignantes abordent une autre approche. En Ulis, l'effectif réduit permet à l'enseignante d'encourager les élèves à s'engager dans certaines activités qui imposent une certaine concentration telles que les activités d'écriture. L'enseignante a évoqué en entretien que les phases d'écriture sont les plus difficiles pour les élèves en difficulté de comportement parce que l'écriture ne leur permet pas de bouger comme ils le souhaitent. L'écriture impose une certaine posture à adopter et de la concentration, alors pour certains élèves, ces activités créent de la frustration. Pour pallier cette difficulté, l'enseignante a emménagé la classe afin d'introduire des assises flexibles, ainsi il y a des « coussins Dynair » sur certaines chaises et des « fidgets de pied » sont placés sous certaines tables. Grâce à cet aménagement, spécifique aux classes flexibles, les élèves ont ainsi la possibilité de bouger une partie de leur corps.

L'enseignante en ps/ms a aussi évoqué la notion de « compétition » qui émerge chez certains élèves. L'enseignante a évoqué l'utilisation d'un chronomètre pendant une situation qu'elle avait mise en place dans le cadre de son mémoire de recherche, lorsque les élèves étaient confrontés au chronomètre, ils « faisaient tout pour battre l'autre, ou le chronomètre »et ils étaient donc plus impliqués. L'enseignante a aussi évoqué l'utilisation d'un sablier, qui amène l'élève à vouloir terminer son activité rapidement avant la fin du sablier. Grâce à ses deux outils, l'élève porte alors une attention plus soutenue à son activité pendant ce laps de temps. Effectivement, l'utilisation de ces outils rend l'activité plus motivante parce que les élèves doivent relever des défis, ce qui va influencer la perception de la valeur de l'activité. Les activités qui favorisent un aspect de compétition vont plutôt influencer la perception de compétence, cela a pu être observé en motricité dans les classes de maternelle présentées ici, lorsque les élèves doivent se confronter aux autres, ils veulent gagner, et vont donc être plus motivés.

Il faut aussi souligner le fait que la place de l'autonomie influence beaucoup le comportement des élèves. Dans toutes les classes observées, la place de l'autonomie est quasi dominante. En classe Ulis et en petite section, les élèves sont très libres dans leurs déplacements, il n'y a pas de contraintes imposées par l'enseignante. L'enseignante de petite section a évoqué ce choix comme étant plus « pratique à gérer », elle n'impose pas une organisation par groupes de couleurs, les élèves se déplacent entre les ateliers. Mais l'autonomie impacte positivement la motivation de l'élève que lorsque celui-ci est capable de travailler seul pendant un long

moment, et qu'il ne rencontre pas de difficultés trop importantes. En maternelle, lorsque l'élève se retrouvait seul dans une activité où il rencontrait des difficultés, et que celle-ci ne l'intéressait pas, cette autonomie l'incitait à effectuer autre chose. Lorsque l'élève est plus engagé dans son activité, que celle-ci est motivante, il fait preuve de persévérance, et demande de l'aide ; c'est d'ailleurs ce qui a été observé en Ulis. L'autonomie doit donc être cadrée afin de favoriser réellement la motivation des élèves, notamment ceux en difficulté de comportement qui ont besoin de ce cadre.

Nous pouvons voir que dans ses classes observées que certaines activités tendent à accentuer un peu plus la perception de la valeur des activités. Sans cette perception, les élèves n'expriment aucun intérêt pour l'activité. Mais une activité qui renforce cette perception, ne prend pas forcément en compte la perception de compétence d'un élève, or, nous l'avons vu, cette perception est tout aussi importante. Concernant la perception de contrôlabilité, les classes observées en maternelle montrent que les élèves sont généralement en autonomie, mais ils ne sont pas toujours responsabilisés, ils n'ont pas la possibilité de faire des choix dans leurs activités. Les enseignantes accentuent plus la mise en valeur de l'activité à travers les consignes, et la notion du sens. En maternelle, l'aspect ludique des activités est aussi pris en compte pour amener l'élève à s'engager dans les activités, dans les activités d'écriture, de compréhension... Les enseignantes adoptent autre approche, elles introduisent des outils ou interviennent à travers des postures d'étayage, pour inciter l'élève à s'engager.

7.2 Le rôle de l'enseignant et son impact sur le comportement des élèves

Tout d'abord, nous analyserons les postures adoptées par les enseignantes lors des observations, car elles constituent un point de départ. En effet, les enseignantes observées interviennent régulièrement dans les activités en adoptant certaines postures. Mais nous verrons qu'en plus de sa posture, l'attitude de l'enseignant face à l'élève peut générer certains comportements. A travers les différentes interactions, une relation va alors se construire entre l'enseignant et l'élève.

a. Les interventions des enseignantes : postures pédagogiques et attitudes

Selon Dominique Bucheton et Yves Soulé, différentes postures peuvent se révéler pendant le déroulement d'une activité (2011) : une posture de contrôle, qui accentue l'approche transmissive, une posture de contre-étayage qui mène l'enseignant à faire la tâche de l'élève à sa place pour avancer plus vite, une posture d'accompagnement où l'enseignant n'intervient que brièvement alors que dans la posture d'enseignement, il n'intervient qu'à des moments spécifiques, voire qu'à la fin de l'activité, pour structurer les savoirs. Il y a aussi la posture du lâcher-prise, où l'élève est totalement en autonomie et la posture du magicien où l'enseignant utilise des techniques spécifiques pour attirer l'attention des élèves (jeux, gestes théâtraux...).

Les observations en maternelle ont montré que lorsque l'enseignante dirige un atelier, elle adopte une posture d'accompagnement, elle n'intervient que brièvement pour valider une réponse et permettre à l'élève de passer à l'étape suivante. Cependant, une autre observation en grande section a révélé que lorsque l'intervention dure trop longtemps, l'élève demande de l'aide systématiquement et ne persévère plus dans son activité, c'est ce que Lise Saint-Laurent appelle « le syndrome de la dépendance », qui émerge lorsque l'élève rencontre des difficultés lors d'un travail en autonomie mais que l'enseignante reste trop longtemps avec lui (2008, p.82-89). Lorsque l'élève a des difficultés scolaires, l'enseignante a tendance à rester avec lui durant un temps assez long afin de l'aider, mais cette proximité peut avoir des inconvénients car elle peut créer une relation de dépendance. Nous pouvons supposer que dans ce cas-là, c'est le support qui doit être modifié ou le type d'étayage en apportant du matériel qui peut aider l'élève à travailler en autonomie afin de réduire les interventions de l'enseignante. En Ulis, cette posture d'accompagnement est aussi adoptée par l'enseignante, mais selon l'activité, elle adopte aussi une posture de lâcher-prise et n'intervient que rarement, les élèves avancent alors à leur rythme, en étant en autonomie, elle laisse aussi le choix aux élèves de travailler individuellement ou en groupe. Ainsi, lorsque l'enseignante adopte une posture d'accompagnement, la durée des interventions va influencer le comportement de l'élève, qui ne va plus persévérer dans son activité mais chercher l'attention de l'enseignante.
Selon Saint-Laurent (2008), d'autres interventions des enseignants permettent de minimiser leurs comportements difficiles lorsqu'ils sont en activité. Des signaux donnés à l'élève permettent de lui indiquer qu'il se comporte bien ou s'il faut qu'il se concentre davantage, mais durant les observations, ce sont les feedbacks qui avaient cette fonction-là. En effet, lorsque les enseignantes complimentaient le travail de l'élève et valorisaient ses réussites et ses progrès, il

était plus motivé à continuer son travail en autonomie. En Ulis, l'enseignante faisait des feedbacks positifs sur les stratégies d'apprentissage de l'élève, en lui rappelant des astuces qu'il avait déjà acquises et qu'il devait réinvestir à ce moment-là. L'élève pouvait alors réajuster ses stratégies et persévérer dans son activité. Cela permettait à l'élève d'avoir une meilleure perception de ses compétences à accomplir son activité, malgré ses difficultés. Les feedbacks permettent aussi de rassurer l'élève face à ses erreurs. Lorsque les feedbacks sont faits sur les stratégies d'apprentissage de l'élève, il prend alors conscience que certaines procédures peuvent être appliquées dans différents cas, il rencontre moins de difficulté et s'implique plus dans l'activité. Cette conscientisation des procédures permet alors à l'élève de construire des stratégies d'apprentissage qui fonctionnent et d'avoir une meilleure opinion de ses compétences. En maternelle, les feedbacks s'apparentent plutôt à des compliments sur le travail de l'élève, et permettent de favoriser l'estime de soi. Lorsque l'activité est jugée difficile par l'élève mais que l'enseignante l'encourage brièvement et régulièrement, alors il continue son activité.

Cependant, il a été constaté que l'enseignante intervient plus régulièrement et plus longtemps avec les élèves qui ont des difficultés à être concentré dans une activité. Ces interactions vont alors se révéler être un élément primordial à prendre en compte ici car durant les entretiens, certaines enseignantes ont justifié le choix d'être proche de ces élèves, lorsqu'elles ont abordé la question de la relation. De plus, Christophe Marsollier estime que la qualité de communication et l'attitude ont un impact considérable sur l'élève (2012, p.14-15).

b. <u>La relation entre l'enseignant et les élèves en difficulté de comportement</u>

Lors des observations, les échanges entre les enseignantes et les élèves ont été respectueux, aucune relation conflictuelle n'a été observée, les enseignantes adoptaient une attitude privilégiant l'écoute et la patience. Elles ont d'ailleurs décrit leurs relations avec les élèves comme étant de « bonnes relations ».

Lors des observations, il y a eu quelques perturbations dans la matinée mais elles n'ont pas impacté considérablement le déroulement des activités. Ces perturbations étaient souvent des chamailleries entre élèves ou bien encore un élève qui ne respectait pas les règles de la vie de classe. Des réprimandes assez brèves étaient alors données aux élèves. La sanction qui est la plus évoquée est la mise à l'écart de l'élève mais la pratique de cette sanction n'a été observée

qu'en grande section. Notons que cette mise à l'écart est d'ailleurs la seule sanction autorisée à l'école maternelle depuis 1991. Selon les enseignantes interviewées, cette sanction permet de calmer l'élève et elle est souvent accompagnée d'une discussion avec l'enseignante pour faire comprendre à l'élève qu'il a eu des comportements inacceptables. Cette approche est abordée par la majorité des enseignantes. Cependant, l'enseignante en grande section a expliqué que cette pratique n'a aucun effet sur le comportement de certains de ses élèves. Cela a aussi été constaté lors de l'observation, mais à ce moment-là, l'observation a aussi révélé qu'il n'y avait pas cette « discussion pédagogique » évoquée par les autres enseignantes. Selon Saint-Laurent (2008), les élèves doivent comprendre que des conséquences sont associées à leurs actes. Lorsque l'élève ne donne pas de sens à cette pratique, il n'y a pas d'impact sur son comportement, et il s'autorise lui-même à quitter sa punition, cela a d'autant plus d'impact sur les élèves aux comportements perturbateurs. Saint-Laurent affirme alors que les élèves doivent comprendre qu'en classe, il y a des règles et donc des comportements à adopter, et que des conséquences leur sont associées (2008, p.82-89). Sans aucune sanction, l'élève s'impose et se confronte à l'enseignante et ses normes. C'est d'ailleurs ce qui été observé dans cette classe.

Les observations ont aussi montré que lorsque les interventions avec un élève ayant des difficultés de comportement sont régulières et durent longtemps, il y a souvent un aspect affectif, qui est d'ailleurs largement mis en avant dans les propos des enseignantes.

Christophe Marsollier aborde les leviers affectifs comme étant des moyens pour encourager et valoriser les élèves, et qui influent beaucoup sur les jeunes enfants sensibles (2012, p.16). Selon Jean Frédérique Dumont (2010), les enseignants ont tendance à chercher l'équilibre entre une relation fusionnelle et une relation professionnelle neutre. Dumont assure que la dimension affective a donc bien une place dans la relation enseignant-élève mais qu'elle doit être maitrisée de telle sorte que les sentiments ne soient pas mis en avant (p. 150). Les observations en maternelle ont révélé une dimension affective dans la relation entre les enseignantes et les élèves en difficulté de comportement. En effet, les enseignantes adoptaient une relation différente avec ces élèves-là. L'aspect affectif influence l'enseignante, qui va avoir une proximité plus proche avec l'élève, ce qui crée une sorte de dépendance. Selon les propos de l'enseignante en grande section, c'est cet aspect affectif qui la mène à porter l'élève sur ses genoux car l'enseignante pense que cela l'aide à s'impliquer dans l'activité puisqu'il est « maitrisé ». Mais ce moment ne dure qu'un certain temps, et l'élève se remet à s'agiter dès que l'enseignante s'éloigne de lui.

L'enseignante en petite section décrit plutôt des relations basées sur de la rigueur. Mais elle différencie ses relations en fonction des types de comportements. Avec les élèves qui ont des

comportements plutôt « calmes », l'enseignante estime qu'ils n'ont pas besoin d'une intervention, elle affirme qu'avec les élèves présentant des comportements « provocateurs », il faut « se démener », ce qui l'amène à avoir plus d'interactions avec ces élèves-là qu'avec les autres élèves. Nancy Gaudreau (2001) a d'ailleurs abordé la réflexion selon laquelle la perception de l'enseignant sur les comportements difficiles produit des effets importants sur sa relation avec l'élève. L'enseignante a décidé ici de « se démener » plus pour les élèves en difficulté de comportement parce qu'elle estime qu'ils ont besoin de plus d'attention.

Toutes les enseignantes ont affirmé qu'une « bonne relation » permet de motiver l'élève dans les apprentissages. Cette relation est mise en lien avec le contexte de l'école. Les enseignantes ont évoqué des relations basées sur de la confiance et de l'affectif car elles ont un public « en manque d'affection », « en manque d'amour ». Le contexte familial est donc évoqué pour justifier cette dimension affective, ce contexte influence beaucoup la perception de l'enseignante sur sa relation avec les élèves car elle va construire sa relation en le prenant en compte.

c. Une relation de « confiance »

Durant les entretiens, les enseignantes ont défini une « bonne relation » comme étant une relation qui fait émerger le désir d'apprendre, de venir à l'école, une relation juste, et ouverte au dialogue, et qui permet à l'élève de se confier à elles. Le terme de confiance a été évoqué par seulement deux enseignantes sur les quatre. Le terme « affectif » est beaucoup plus mis en avant, tandis que la notion de fiabilité n'a pas du tout été évoquée.

L'enseignante expérimentée en petite section et l'enseignante stagiaire en ps/ms ont été les seules à introduire la notion de confiance. L'enseignante en petite section met en avant le rôle de la famille qui semble avoir une place plus importante tandis que l'enseignant en ps/ms met en avant l'importance de créer une relation qui permet aux élèves de se confier, tout en créant une certaine distance. Selon elle, une relation de confiance permet à l'élève de se confier, mais « elle n'est pas forcément proche ». Pour Dumont, c'est par le biais de la confiance que l'enseignant va justement pouvoir créer « une bonne distance » (2010, p.152).
Mais cette notion est difficilement appropriée par les enseignantes interviewées, à cause du contexte scolaire présenté ici. Le public en REP et REP+ influe sur la neutralité de l'enseignante qui cherche l'équilibre entre les relations à avoir avec des élèves qui vivent dans un contexte

familial difficile et les relations à adopter en tant que professeur des écoles. Le statut d'enseignant les oblige à adopter une posture professionnelle mais face aux élèves, les enseignantes construisent des relations où l'affection semble avoir une place importante.
Mais dans la notion de confiance, nous avons aussi relevé la notion de fiabilité. Michel Marzano affirme « qu'un individu peut en effet être considéré comme fiable à partir du moment où il possède un certain nombre de compétences techniques et morales » (2010, p.57). La relation de fiabilité doit permettre aux élèves de se fier à l'enseignant et à ses compétences, sans pour autant aborder une dimension sentimentale. Mais aucune des enseignantes n'a évoqué ce terme-là, après une discussion hors entretien sur la question de fiabilité, il semblerait que le terme de « fiabilité » ait une connotation négative. La dimension affective peut être ancrée dans la représentation de certaines enseignantes sur la relation qu'elles doivent avoir avec des enfants. Lorsque les élèves sont des enfants de maternelle, les enseignantes ont une certaine représentation de cette relation, qui est souvent basée sur de l'affectif. En Ulis, la relation entre l'enseignante et ses élèves semble plus distancée même si l'enseignante évoque aussi un aspect affectif dans ses relations car elle affirme que ses élèves « fonctionnent beaucoup avec l'affectif ». Selon elle, en primaire, les élèves ont « un certain respect pour la maitresse », et la motivation de l'élève ne sera impactée que si la relation est « mauvaise ».

Ainsi, nous pouvons voir que selon le profil des élèves, les enseignantes vont avoir des relations différentes. Avec des élèves ayant des comportements difficiles, les enseignantes tendent à mettre en avant un aspect affectif dans les relations. Les élèves qui sont présentés ici sont majoritairement des enfants très jeunes, et des enfants qui ont un handicap diagnostiqué. Le contexte scolaire, en REP et REP+, ainsi que le profil de ces élèves influencent les enseignantes qui veulent éviter les relations conflictuelles.

Conclusion

Au début de cette recherche, nous avons évoqué la problématique suivante : quelles sont les stratégies adoptées par les enseignants du primaire pour développer la motivation de l'élève en difficulté de comportement ? Deux hypothèses ont alors été dégagées : Les activités qui renforcent la motivation des élèves permettent de minimiser les comportements « perturbateurs ». Une relation de confiance entre l'enseignant et l'élève ayant des difficultés d'ordre comportemental produit des effets positifs sur la motivation.

Grâce aux analyses faites sur les données recueillies et du cadre théorique, nous pouvons valider la première hypothèse. En effet, une activité qui prend en compte la perception de la valeur d'une activité, la perception de compétence et de contrôlabilité crée des conditions favorisant la motivation des élèves. Les enseignantes interrogées sont unanimes, les activités motivantes permettent à l'élève ayant des comportements difficiles de s'impliquer plus dans ses apprentissages. L'intérêt que va donner l'élève à l'activité va le mener à avoir une attention plus soutenue dans son activité, ce qui va réduire les comportements « déviants ». Mais la problématique réside surtout dans le fait que l'activité doit regrouper assez de conditions pour qu'elle soit réellement motivante, pour impacter le comportement de l'élève. Les activités permettant aux élèves d'être actifs et de bouger, impactent plus sur le comportement. Lorsque toutes les conditions ne peuvent pas être réunies au sein d'une activité, l'élève ne va s'intéresser à l'activité qu'un certain temps. D'autres interventions de la part de l'enseignant vont alors être nécessaires afin de l'amener à persévérer dans son activité. Les enseignantes interrogées ont alors jouer sur d'autres facteurs externes pour réduire les comportements perturbateurs : l'aménagement de la classe et des dispositifs mis en place au sein de la classe (météo de comportement, échelle de sanction, ceinture de comportement...).

Notre second hypothèse stipule que la relation enseignant-élève tient une place importante dans l'engagement de l'élève dans ses activités. En effet, lorsque l'enseignante n'obtient pas l'attention de l'élève, c'est à travers ses interventions et sa proximité qu'elle va tenter de motiver l'élève. Sa relation va alors jouer un rôle essentiel. Mais cette seconde hypothèse ne peut pas être complétement validée car nous avons pu constater que dans une relation de confiance, il y a une dimension sentimentale qui est souvent mise en avant par les enseignantes. Toutes les enseignantes ne donnent pas la même signification au terme de « confiance », pour certaines, dans une relation de confiance, il doit y avoir une distance, alors que pour d'autres, la confiance est souvent accompagnée d'affection. Dans le cadre théorique, nous avons introduit le terme de « fiabilité » qui semblait être plus approprié. Au regard des observations et des entretiens, nous sommes tentés de valider l'hypothèse mais si l'on prend en compte le cadre théorique, nous devons ajouter le fait que ce n'est pas tellement la relation de confiance qui va avoir des effets positifs sur la motivation mais une relation où la parole de l'élève et son vécu sont pris en compte, où l'enseignant tient son rôle de « pédagogue », et maîtrise des compétences en communication, la notion de fiabilité est donc plus adaptée ici. Mais nous pouvons aussi souligner que la notion d'autorité, abordée dans le cadre théorique, peut se révéler être une composante encore plus significative.

Bibliographie/sitographie

- Charbonneau. C. Ph. D. (1982). *La motivation. Synthèse et applications.* (pp. 135- 171). Récupéré de : http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/03texte04.pdf (Consulté le 02/01/19)
- Cornu L. (2003). La confiance. *Le Télémaque* (n°24), 21-30. Récupéré de : https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2003-2-page-21.htm. (Consulté le 05/04/19).
- Curonici, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). Troubles du comportement. Dans : C. Curonici, F. Joliat & P. McCulloch (Dir), *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants* (pp. 151-199). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. Récupéré de : https://www.cairn.info/des-difficultes-scolaires-aux-ressources-de-l-ecol--9782804152420.htm (Consulté le 14/11/18)
- Delignon O. (2008). Turbulence en Maternelle ou « ces enfants qui bougent trop ». *Éduquer*. Récupéré de : http://journals.openedition.org/rechercheseducations/260. (Consulté le 13/04/19)
- Dumont. J-F. (2010). Émotions et relation éducative. *Emp*an, 80(4), 150-156. Récupéré de : https://www.cairn.info/revue-empan-2010-4-page-150.htm. (Consulté le 04/04/19)
- Gaudreau, N. (2011). *La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces*. Récupéré de : https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2011-v39-n2-ef05/1007731ar/ (Consulté le 4/01/19)
- Leurquin P., Vincelette S. (2013). *Gérer les comportements difficiles chez les enfants*. Belgique : Editions Erasmes.
- Louis J.M, Ramond F. (2010). Les élèves qui dérangent. Dans : *L'élève contre l'école. Scolariser les « a-scolaires »*. Paris : Dunod.
- Marsollier Ch. (2012). *Investir la relation pédagogique : Repères pour l'éthique de l'enseignant*. Lyon : Chronique sociale.
- Marzano, M. (2010). Qu'est-ce que la confiance ? *Études*, tome 412(1), 53-63. Récupéré de : https://www.cairn.info/revue-etudes-2010-1-page-53.htm. (Consulté le 05/04/19)

- Perraudeau M. (2006). Les stratégies d'enseignement mises en œuvre par le professeur. Dans : *Les stratégies d'apprentissage : Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Activités – pratiques. Dans : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 11-15). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. Récupéré de : https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107-page-11.htm?contenu=plan#s1n1 (consulté le 05/04/19)
- Rillaer J-V. (2003). *Qu'est-ce qu'un comportement ?* Récupéré de : https://cortecs.org/wp-content/uploads/2014/01/Cortex_Jacques_Van_Rillaer_Comportement.pdf. (Consulté le 9/01/19)
- Saint-Laurent L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire.* Canada : Chenelière Education.
- Sinoir.J.(2017). La motivation scolaire. Récupéré de : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01679197/document (Consulté le 14/11/18)
- Vianin P. (2007). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. Récupéré de : https://www.cairn.info/la-motivation-scolaire--9782804156138.htm (Consulté le 19/12/18)
- Viau.R. (2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire.* Récupéré de : https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf (Consulté le 02/01/19)
- Comportement. (s.d). Dans Dictionnaire Larousse en ligne. Récupéré de : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/comportement/17728 (Consulté le 03/01/19)
- Entretien semi-directif. (n.d). Récupéré de : http://www.ins.tn/sites/default/files/pdf_actualites/entretien-semi-directif.pdf. (Consulté le 06/01/19)
- Motivation. (s.d). Dans Dictionnaire Larousse en ligne. Récupéré de : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784 (Consulté le 03/01/19)

Annexes

Guide d'entretien sur la motivation des élèves en difficulté de comportement

Cycle :
Niveau :
Date de l'observation (Début/fin) :
Date de l'entretien :
Horaires de l'entretien (et la durée) :

Questions principales	Renseignements à recueillir/relances
Profil de l'enseignant(e) Pouvez-vous en quelques mots vous présenter et retracer votre parcours professionnel en commençant par votre formation initiale ?	- Age - Ancienneté dans le métier et dans le niveau. - Formation initiale
Méthode d'enseignement 1. Pouvez-vous décrire votre démarche d'enseignement ? 2. Comment choisissiez-vous vos activités ? 3. Comment gérez-vous les comportements perturbateurs ? 4. Avez-vous mis en place des dispositifs/projet particuliers en classe, qui permettent de motiver les élèves en difficulté de comportement ?	1. Votre manière d'enseigner se rapproche-t-elle d'une pédagogie spécifique ? Pensez-vous que votre démarche a une influence sur la motivation des élèves ? 2. Pensez-vous que les activités ont une influence sur la motivation des élèves en difficulté de comportement ? 3. Pensez-vous que la motivation peut être un levier pour minimiser les comportements perturbateurs ? 4. Si oui : quels sont les progrès que vous avez pu constater ?
Relation enseignant-élève 5. Comment définiriez-vous votre relation avec vos élèves en difficulté de comportement ? 6. Comment une relation peut influencer la motivation de ces élèves dans les activités ?	5. Est-elle plutôt proche ? ou plutôt distancée ? Que signifie avoir une bonne relation avec vos élèves pour vous ?
La motivation des élèves en difficulté de comportement 7. Qu'est-ce qui vous permet de savoir que vos élèves sont motivés ?	7. Quels sont les signes qui vous montrent que cet-élève là est motivé ?

Retranscription des entretiens

Entretien en Ulis

- Pouvez-vous en quelques mots vous présenter et retracer votre parcours professionnel en commençant par votre formation initiale ?

Je suis enseignante en Ulis pour la première année et je suis T3. J'ai 26 ans et j'ai fait une licence Sciences de l'éducation et après j'ai fait un master enseignement à l'ESPE et le CRPE.

- Pouvez-vous décrire votre démarche d'enseignement ?

C'est-à dire ?

- Votre manière d'enseigner se rapproche-t-elle d'une pédagogie spécifique ?

Non pas du tout... enfin si, je m'inspire un peu de la pédagogie Montessori mais pas parce que c'est Montessori, mais parce que c'est plus pratique, par rapport aux élèves. En fait, je suis arrivée cette année en n'ayant pas forcément d'idée, donc je me suis adaptée aux élèves, donc ça passe beaucoup par le jeu, la manipulation, et puis... euh... on individualise tout mais sinon... voilà, il n'y a pas de personne en particulier qui m'inspire.

- Pensez-vous que votre démarche a une influence sur la motivation des élèves ?

Ah oui, je pense... enfin moi j'essaie de faire le maximum pour qu'ils soient motivés, c'est pour ça que je passe par le jeu... je pense que bien sûr si je donnais des fiches tout le temps, ils seraient moins motivés, donc j'essaie oui, de les motiver au maximum par ça.

- Comment choisissiez-vous vos activités ?

Euh... je choisis mes activités toujours en fonction des besoins de mes élèves, bon le thème c'est en fonction du programme quand même, euh... après si je vois qu'ils ont besoin de passer par différentes phases, je vais choisir différents jeux, différentes manipulations. En fait, c'est en fonction de comment se passe la première séance sur un thème que je vais adapter la suite, je n'ai jamais rien de préparé à l'avance, bon là c'était la phrase affirmative et négative... et si je vois que ça va très bien, je vais passer par des exercices écrits directement, si je vois que ça va mal, je vais passer par de la manipulation, des jeux... voilà.

- Pensez-vous que les activités ont une influence sur la motivation des élèves en difficulté de comportement ?

Oui... mais en fait, ça dépend de quelle genre de difficulté, mais si par exemple je prends les miens, ceux qui ont du mal à se concentrer, en général, c'est le passage à l'écrit qui les embête vraiment et c'est là qu'ils peuvent refuser de travailler, mais le fait de manipuler, généralement, ils ne refusent pas. Après je parle des miens mais là, la classe d'à côté par exemple, l'élève qui était sur sa chaise, lui par contre, même si c'est de la manipulation, lui parfois c'est... non... donc ouais... en fait, ceux qui ont des difficultés de comportement, il faut leur permettre de bouger et de travailler d'une autre façon. Des fois, ils ont le droit de se lever... par exemple, quand on apprend les mots de la dictée, je pose... j'écris les mots sur un papier que je pose le plus loin possible dans la classe, ils doivent se lever, aller voir le mot puis revenir écrire, s'ils ne se rappellent plus, se relever. C'est vraiment le truc, qu'ils ne soient pas assis sur leurs chaises sinon c'est sûr qu'ils ne vont pas travailler.

- Et lorsqu'ils refusent de travailler ?

Pas chez moi. Mais dans certaines classes oui, ça peut arriver. Après, faut trouver des moyens détournés, un truc qu'il aime. Si c'est un élève qui aime le foot, on va lui faire faire des exercices qui ont un rapport avec le foot tout en essayant de travailler... faut trouver quelque chose qui les motive en fait.

- Comment gérez-vous les comportements perturbateurs ?

Bah là, je pense à [élève A] mais là aujourd'hui, ça s'est bien passé. En fait, quand on voit qu'ils ont en marre parce qu'on voit qu'ils se fatiguent très vite, bah on arrête, quand on voit que même par le jeu ça ne marche pas, on leur fait faire une pause et en fait, c'est la négociation quoi, on a un contrat avec eux... qui n'est pas écrit hein mais qui est dans notre tête et dans la leur, où ils savent que si on les laisse jouer cinq minutes, il va falloir qu'ils reviennent travailler dix minutes, mais en fait, tout est dans la négociation avec eux. On essaie de vraiment pas se les mettre à dos, de ne pas s'énerver sur eux parce que sinon je pense que c'est foutu.... donc c'est vraiment négocier et faire en fonction d'eux.

- Pensez-vous que la motivation peut être un levier pour minimiser les comportements perturbateurs ?

Ah oui ! bien sûr, oui vraiment parce que ça revient à tout ce que je te disais tout à l'heure, à partir du moment où ils ont une activité qui ne les motive pas et qu'ils ne savent pas pourquoi ils la font surtout, parce que généralement à l'école, c'est ça le problème, ils ne savent pas pourquoi ils sont là. Dans ce cas-là, ils ne vont pas donner le meilleur d'eux-mêmes.

- [Avez-vous mis en place des dispositifs/projet particuliers en classe, qui permettent de motiver les élèves en difficulté de comportement ?] J'ai repéré une affiche avec des ceintures de comportements...

Oui, en fait, on ne les fait pas dans ma classe, c'est un système qui est propre à toute l'école, dans toutes les classes y a ça. Ils ont des récompenses en gros, au début, tout le monde est dans la blanche et plus ils arrivent à monter une ceinture, le but c'est la noire, plus ils ont le droit de faire des choses, d'aller dans le jardin, dans la cour, de jouer au ping-pong, de choisir leurs responsabilités. Donc au début je faisais ça dans ma classe, sauf qu'en fait, ils le font aussi dans leur classe, donc ça faisait un double truc, et en plus de ça, ils se comportent pas du tout de la même façon dans ma classe et la leur, parce que généralement ici, ils sont beaucoup plus en confiance, petits groupes et tout... donc ils se permettent beaucoup plus de choses que dans leurs classes où on ne les entend pas généralement. Donc je ne le fais plus, en fait, ils se mettent dans la couleur dans laquelle ils sont dans la classe mais pour un Ulis, c'est pas du tout adapté. On ne peut pas les punir parce qu'ils ne se déplacent pas correctement, s'ils sont trisomiques et que forcément ils font un peu les foufous ... donc, pour les élèves handicapés, ce n'est pas du tout adapté. Par contre, ça marche bien dans les autres classes.

- Quelles sanctions sont mises en place dans votre classe ?

Dans ma classe...pff... c'est déjà arrivé avec [élève A] que je le mette.... Enfin, je mets l'élève sur une chaise un peu éloignée et puis quand il est calmé, il revient quoi... mais après je... franchement, je n'ai pas besoin de les punir. C'est arrivé avec [élève B], le petit garçon trisomique, quand des fois, il fait des crises de colère et tout... mais en fait sur le moment ce n'est pas possible de lui parler, donc je le laisse faire son truc puis cinq minutes après, je reviens vers lui et je lui dis bon bah aujourd'hui tu n'auras pas le droit de jouer à la peluche. C'est des punitions comme ça mais par contre jamais je prive les élèves de récréation... déjà c'est interdit mais j'ai des collègues qui le font... mais pour moi, s'ils se défoulent pas à la récrée, on les retrouve pire après. Non mais... je n'ai pas besoin de les punir spécialement, puis si je le fais,

c’est vraiment des petites choses qui vont les enquiquiner mais qui ne vont pas les traumatiser quoi....

- Et durant ces moments où ils font des crises, qu’est-ce que vous faîtes ?

Oh, ça dépend desquels... après y en a, je sais que si je leur dis de se calmer tout de suite, ils vont se calmer tout de suite (rire) mais quand c’est vraiment leur pathologie, [élève A] parfois il est dans des états, ça se voit sur son visage, il est tout blanc, il a le regard noir, je lui dis écoute tu vas te calmer, généralement c’est le fauteuil rouge, puis il revient de lui-même quand ça va mieux et [élève B] lui c’est plus difficile qu’il comprenne ça parce qu’avec son handicap, c’est compliqué. Lui, c’est vraiment la frustration, s’il avait décidé de jouer au lego et que moi j’ai décidé de jouer avec les dominos, ce qui est quand même un jeu mais voilà... en fait, il peut se braquer et moi je suis obligée de l’attraper et de le mettre sur la chaise, si de là il commence à me pousser et tout, je ne vais pas me battre, je le laisse mais par contre je l’empêche quand même de jouer mais j’essaie de l’asseoir sur une chaise, je le laisse, et après quand je vois que ça va mieux, je reviens vers lui et je lui dis bah là tu as été méchant, et généralement, j’ai des excuses tout de suite quoi...mais sur le coup, quand ce n’est pas une crise ultra violente, je les laisse.

- Est-ce que vous avez pu constater des progrès de la rentrée jusqu’à maintenant sur leurs comportements ?

Oui vraiment. Mais je pense que c’est dans toutes les classes. Déjà pendant les grandes vacances, tout ce qu’on leur a appris les années d’avant, ils oublient à la maison généralement, selon les familles, mais bon...même ceux qui sont dans de bonnes familles aussi. Donc à la rentrée, c’est vraiment, on retrouve les élèves bruts quoi... il faut tout leur réapprendre, en plus ils changent de maitresse, donc on a pas tous la même façon de travailler donc en fait, on perd un temps fou dans l’organisation de la classe, en rangement, comment s’installer, comment se comporter, parce qu’il y a des classes où ils ont le droit de lever la main pour prendre la parole, d’autres ils n’ont pas le droit, ici ils ont le droit tant que ce n’est pas pour parler avec le voisin. Donc en début d’année, tout est à refaire mais c’est long hein... on commence à voir des progrès en période deux, trois quoi... et là, maintenant, en période quatre, je n’ai plus besoin de leur dire qu’il faut lever la main, qu’il faut ceci-cela... donc oui il y a des gros progrès là-dessus.

- Est-ce qu'il y a d'autres dispositifs mis en place dans l'école pour les élèves ?

Bah oui... on met les élèves dans d'autres classes, mais faut préciser tel jour et telle heure... pour qu'ils puissent souffler et pour les faire sortir de la classe quand c'est des élèves hyperactifs... comme faire l'EPS à toutes les classes, ou bien aller aider les CP pour se sentir valoriser et en même temps la maitresse peut souffler pendant ce temps-là, donc ouais... en fait ici, en rep +, il y a énormément d'élèves qui ne sont pas faits... on dirait qu'ils sont pas faits pour le système scolaire et donc ils ont besoin de bouger et tout... et nous ce qu'on a trouvé, c'est de leur aménager des emplois du temps pour qu'ils fassent d'autres activités, quitte à ne pas respecter les heures hebdomadaires pour faire français, math, mais en fait, ça permet de les avoir plus calmes quand on les a.

- Et pour aider ceux qui sont hyperactifs à se concentrer ?

En fait, on ne peut pas vraiment les gérer. S'ils sont diagnostiqués, ils ont un traitement qui assomme d'ailleurs, mais... pour nous, c'est indispensable parce que sinon il n'y a pas de solution. Enfin, il y a les coussins qui les font bouger, les ballons... il y a plein de trucs mais c'est de la concentration donc parfois même en gigotant, tu n'arriveras pas à les avoir. Donc bah c'est pareil, faut toujours trouver des trucs, faut toujours exagérer, par exemple tu dis « waouh, regarde c'est super, on va faire ça comme exercice », mais parfois c'est plus fort qu'eux donc parfois.... en fait parfois, c'est que le médicament qui va les calmer. Donc nous, on fait ce qu'on peut, pas trop les enfermer, leur laisser le temps pour souffler mais parfois on ne peut pas faire mieux.

- Comment définiriez-vous votre relation avec vos élèves en difficulté de comportement ?

Euh.... Disons que c'est une relation qui est chaotique au début puis c'est affectif. Parce que généralement, ces enfants-là, ils fonctionnent beaucoup avec l'affectif et au début de l'année quand ils ne te connaissent pas, ils t'en font voir de toutes les couleurs parce que de toute façon, ils s'en foutent de toi. Et du coup, je pense que si tu les braques et ça c'est que j'ai appris l'année dernière en EREA avec les ados, si tu les braques directement, ça ne va pas être possible... c'est un peu comme un animal sauvage. C'est ça, c'est des animaux sauvages hein (rire)... et après une fois que c'est fait, on a une super relation mais toujours dans la négociation. Bon bah si tu fais ça, je te laisserais faire ça... c'est un peu du chantage en fait, mais voilà, ça fonctionne comme ça.

- Selon vous, comment une relation peut influencer la motivation de ces élèves dans les activités ?

Bah si les élèves ne savent pas trop pourquoi... bah généralement en primaire, ils travaillent pour faire plaisir à la maitresse ou à leurs parents. Quand papa et maman ne sont pas derrière, comme c'est beaucoup le cas ici, en général c'est pour faire plaisir à la maitresse, donc s'ils ne nous estiment pas, ils ne travailleront pas quoi, ils n'auront pas envie de nous faire plaisir.
Pour moi, en primaire, ils ont quand même une certaine notion de la maitresse, donc un certain respect pour la maitresse, même si on n'est pas leur meilleur copine, de toute façon on n'est pas là pour ça, ils vont quand même travailler. Il faudrait vraiment que la relation soit très très mauvaise pour que ça influence le travail. Il faudrait vraiment qu'on se déteste mais c'est pas possible, nous on n'est pas là pour les détester donc... ouais... ça peut influencer mais vraiment dans des cas extrêmes je pense.

- Qu'est-ce qui vous permet de savoir que vos élèves en difficulté de comportement sont motivés ?

Bah l'engagement dans les activités tout simplement, moi les miens, s'ils balancent le cahier, c'est qu'ils ne sont pas motivés, s'ils travaillent, c'est qu'ils sont motivés. Ou alors, quand ils sont à moitié motivés, ils vont bâcler le travail donc ça va être très mal écrit, ça va être n'importe quoi, si c'est des jeux, ça va être rangé n'importe comment... mais voilà, ça se voit facilement. En tout cas les miens ne sont pas du tout difficiles à cerner (rire), ça se voit directement.

Entretien en Grande Section

- Pouvez-vous en quelques mots vous présenter et retracer votre parcours professionnel en commençant par votre formation initiale ?

Alors, j'ai 27 ans....Ah bah il ne va pas être très long parce qu'en fait je suis T1, j'étais PES l'année dernière, et du coup je suis brigade, je suis rattachée à une école qui est juste à côté, et du coup, je suis là depuis septembre, sur un congé du coup qui dure... là jusqu'au 11 Juin.

- Pouvez-vous décrire votre démarche d'enseignement ?

Déjà, elle a pas mal évolué depuis le début de l'année parce que... puis il faut sans cesse se renouveler parce qu'avec ce public-là, tu fais un truc qui marche, ça ne marche qu'après un certain temps puis voilà, du coup je fonctionne pas mal sur des petits ateliers à chaque fois.

Donc le matin, c'est plutôt des... ils sont par couleurs, c'est des groupes hétérogènes, et donc ça tourne sur toute la semaine, c'est ce qu'on va dire le gros travail du matin où j'essaie de faire... de respecter tous les domaines, de ne pas faire que le domaine des langues, de varier. L'après-midi, ils sont un peu plus autonomes, ils ont un peu plus le choix dans ce qu'ils font parce que j'ai un tableau avec... là quatre activités, on va dire obligatoire, que je veux qu'ils fassent. Par contre, ils le font quand ils veulent et c'est juste à la fin de la semaine, s'ils ont les quatre croix, qu'ils ont fait les quatre activités, ils ont un joker. Donc voilà, ça responsabilise puis s'ils ne font pas le travail, ils n'ont pas de joker, s'ils font le travail, ils sont récompensés, et ils font ça en fait quand eux ils ont envie, quand eux se sentent prêts à le faire, je respecte un peu leur temps de travail.

- Et le joker, c'est...

C'est par exemple, cinq minutes de récréation en plus, de pouvoir rester en classe quand moi je ne suis pas de récréation, ils peuvent rester, c'est être responsable, ils peuvent être responsables de la date, de compter les présents et les absents... ce sont des petits trucs comme ça.

- Est-ce que vous pensez que votre démarche a une influence sur la motivation des élèves ?

Euh ouais. Bah pour le coup, le travail de l'après-midi quand ils peuvent choisir quand ils veulent et la petite récompense à la fin, ça marche bien et le fait qu'ils choisissent de le faire quand ils ont en envie, franchement ça marche bien. Par contre, faut accepter que quand un jour il ne veut rien faire, bah il ne fait rien quoi. Mais bah... parce qu'il n'était pas prêt, par exemple [élève A] tout à l'heure, je lui ai dit va faire une activité....parce que de toute façon il n'était pas prêt à écouter... donc voilà.

- Donc quand ils ne veulent pas faire l'activité, qu'est-ce qu'ils ont le droit de faire ?

Euh... en fait, il y a des activités comme... par exemple la cuisine. La cuisine est réservée à ceux qui ont les quatre croix, donc ils peuvent faire ce qu'ils veulent mais ça reste dans les activités péda... enfin voilà, les petits jeux de construction, tu vois j'ai plein de bacs où ils peuvent se servir mais rarement les jeux, jeux.... genre cuisine, coloriage, on va dire c'est à la fin de la semaine, c'est une autre récompense en plus du joker.

- Comment choisissiez-vous vos activités ?

Déjà en fonction des domaines, j'essaie de... déjà en fonction des programmes aussi. Après au-delà de ça, je commence à cerner un peu ce qui les motive justement, j'essaie de respecter ça aussi, de varier. Même dans chaque domaine, j'essaie de ne pas faire tout le temps construction, que ça change, que ça varie beaucoup, faut pas qu'ils se lassent.

- Comment vous gérez les comportements perturbateurs ?

Euh... j'essaie d'être présent avec eux, là par exemple [élève B] qui était un peu excité, j'étais obligé de l'asseoir sur mes genoux, de compter ensemble, donc lui montrer que je suis là, que ça ne sert à rien de faire le foufou pour que je le remarque après s'il continue, il y a un moment où je vais essayer de l'isoler, mais l'isoler ça sert à rien parce qu'il y a un moment où il fait ce qu'il veut et il finit par sortir tout seul de sa punition... donc du coup ça peut être... lui proposer dans le même domaine une activité. Tu vois là, s'était compter mais j'aurais pu lui proposer autre chose mais là s'était peut-être l'activité qui ne lui plaisait pas mais sans changer. Au bout d'un moment, j'ai mis en place aussi, même s'ils étaient pas très pour au début mais au bout d'un moment, on ne va pas se mentir (rire) ... j'ai mis du coup quatre couleurs, jaune, orange, rouge et noir et du coup quand ils sont dans le noir, ils savent que je vais parler à papa et maman le soir.

- Là je vois que tout le monde est dans le vert...

Ouais, au début de la journée quand ils... la veille quand ils finissent la journée dans le rouge, le matin ils me demandent de retourner dans le vert, je dis « d'accord mais aujourd'hui prouve moi que tu vas changer ». Donc soit ça marche, soit ça ne marche pas.

- Est- ce que vous pensez que la motivation peut être un levier pour minimiser les comportements perturbateurs ?

Euh... pas pour tous. Pas pour tous parce qu'il y en a, ils vont être motivés mais ils ne vont pas savoir du tout où canaliser leur énergie. Justement, y en a la motivation, ils vont tellement être surexcités, ça va décupler cette énergie, qui pour le coup n'est pas forcément très positive pour les apprentissages, donc je dirais oui pour certains quand ils arrivent à canaliser cette énergie mais des fois... ça va déborder (rire).... Dans ce cas-là, c'est ce que je t'ai plus ou moins dit tout

à l'heure, je vais les isoler, leur proposer un autre travail qui a la même compétence, essayer de varier, de rentrer en discussion avec eux... et puis c'est tout, voilà.

- Avez-vous mis en place des dispositifs particuliers en classe, voire dans l'école, qui permettent de motiver les élèves en difficulté de comportement ?

Bah c'est pas vraiment pour le comportement.... le maitre E, on a fait le choix de ne pas lui donner des problèmes de comportements mais des problèmes de langage, c'est pour ça qu'ils sont tous arrivés d'un coup (rire) [quatre élèves sont arrivés beaucoup plus tard après le gouter des enfants, en même temps]. Donc voilà, c'est surtout pour ça, mais comportement non... après il y a la psychologue, elle vient le lundi, une fois tous les quinze jours, et bah elle a beaucoup de travail dans l'école (rire), et dans les autres écoles (rire).

- Comment définiriez-vous votre relation avec vos élèves en difficulté de comportement ?

Bah ils sont.... attachiants... (rire). Non... y en a leurs différents comportements, c'est peut-être dû au fait..., là où on est, le public où on est, ... à un manque d'amour. A la maison, c'est pas toujours rose donc ma relation, c'est à la fois très proche, dès fois c'est de rester calme, de les comprendre, d'essayer de savoir pourquoi ils font ça... alors que... voilà, c'est... à la fois énervant, à la fois de l'amour.

- Selon vous, comment une relation peut influencer la motivation de ces élèves dans les activités ?

La relation enseignant/élève justement ?

- Oui.

Bah tu vois quand tu arrives à être proche d'eux, là c'est pour ça... [élève B] dès que je me suis assise et que je l'ai pris sur moi, il s'est mis à faire l'exercice mais ça va durer deux secondes hein... le temps qu'on compte les cinq cases là, bah c'est toujours ça de fait, il serait resté comme ça toute la matinée s'il le faut. Je suis sûre qu'on le mettant assis, sur moi, je l'aurais capté un petit peu voilà. Et je sais que [élève A] c'est pareil, quand je l'ai pris pour la date, je lui ai dit... j'essaie de le valoriser, j'essaie des petites choses, ça marche ça marche pas. Mais tu vois, je lui ai dit « tu es la deuxième maitresse, je compte sur toi », je lui ai dit « tu m'aides à distribuer », même si c'est énervant, j'essaie de les valoriser, de faire des petites choses, puis voilà. Mais c'est vrai que du coup, le fait que j'ai une bonne relation, ça aide bien.

- Pour vous, qu'est-ce que ça signifie avoir une bonne relation ?

Bah que le dialogue est ouvert en fait, ils sont attentifs à ce que je dis, après ils ont dû mal à mettre en œuvre mais je sens que quand je leur dis quelque chose, ils sont attentifs, ils sont attentifs parce que leurs traits de visage vont changer, je sais que ça les a touchés, que ça les atteints, et que d'ailleurs... je dois faire super attention à ce que je dis, c'est ça qui est difficile aussi parce que vu qu'ils te poussent quand même à bout, il faut quand même être juste dans les propos, et parfois c'est quand même un peu dur (rire).

- Qu'est-ce qui vous permet de savoir que vos élèves en difficulté de comportement sont motivés ?

Bah le fait de ne pas pouvoir rester en place, soit assis en place, soit assis dans un coin... y en a c'est pas possible. Puis c'est après, bah le manque d'attention, tout le temps.

Entretien en ps/ms

- Pouvez-vous en quelques mots vous présenter et retracer votre parcours professionnel en commençant par votre formation initiale ?

J'ai 23 ans, je suis professeure des écoles. Donc mon parcours professionnel, j'ai d'abord fait un baccalauréat scientifique puis une licence SVT, spécifiquement biochimique, biologie moléculaire, cellulaire et physiologique et par la suite, j'ai décidé de rentrer à l'ESPE pour faire un master MEEF 1er degré parce que voilà l'enseignement m'avait toujours intéressé et puis le fait de le faire au niveau du collège et du lycée, ça ne m'intéressait pas au niveau de la tranche d'âge, donc voilà j'ai passé le concours en M1 et j'ai atterri dans cette école à la rentrée de septembre.

- Pouvez-vous décrire votre démarche d'enseignement ?

Ma démarche d'enseignement, je vais dire qu'elle a beaucoup évolué au cours de l'année parce qu'à la rentrée, comme on ne connaissait pas du tout les élèves, donc leurs niveaux, on ne savait pas encore quoi leur présenter, donc en début d'année, on a proposé des activités libres pour pouvoir observer nos élèves. Alors par la suite, on a commencé à proposer des activités plus poussées, en fonction de ce qu'on avait pu observer et donc on a réajusté en fonction de ce qu'on observait. Après comme démarche, cette année, ça a été assez difficile de mettre en œuvre des pédagogies de projet à part pour les grands projets, comme le projet cirque qu'on a en commun avec plusieurs classes, ou des petits projets, par exemple là, on va faire une sortie à la ferme, donc si c'est possible, on va fera tout un projet autour des animaux, des cueillettes, et

voilà, mais sinon... la démarche qu'on met en place, comme on est des débutantes, elle reste assez frontale, donc voilà, mais on essaie de s'améliorer de plus en plus pour pouvoir adapter aux élèves. Au départ on était dans une pédagogie frontale un peu trop traditionnelle, alors que là on va un peu plus vers l'observation, de l'écoute, plutôt du constructivisme, on essaie de construire nos savoirs avec nos élèves.

- Pensez-vous que votre démarche a une influence sur la motivation des élèves ?

Ah oui complètement, justement vu que c'est le thème de mon mémoire, oui complètement. Donc en fonction de la motivation de nos élèves, en fonction de... comment dire.... de ce qu'on présente mais surtout la manière dont on le présente, la motivation va être complétement différente, c'est-à-dire, qu'il faut proposer des activités qui soient... qui aient du sens pour eux, donc forcément par rapport à un thème qu'on a donné, par exemple, les activités sur les chenilles là, qu'on est en train de faire, donc à partir du moment où il y a du sens, la motivation va être beaucoup plus importante, après ce que j'ai observé aussi, c'est que le fait que l'enseignante soit derrière l'élève, ce qui n'est pas toujours possible bien évidemment, ça impact énormément au niveau de la motivation parce qu'ils se sentent observés et appuyés, alors que bon si tu mets ça en autonomie c'est beaucoup plus difficile à développer. Et sinon y a aussi un aspect de compétition qui peut être observé au niveau des élèves, donc par exemple, on va dire... bah justement quand j'ai dû mettre en place des activités pour mon mémoire, j'ai dû mettre un chronomètre, je les ai prévenus, donc comme ça ils le savaient, s'était pour savoir ils mettaient combien de temps pour réaliser des jeux de memory, soit sur table, soit sur ordinateur, s'était en plus, pour reconnaitre des lettres qui sont en cursives ou en capitales, des lettres qui allaient ensemble, s'était quand même assez difficile, et le fait qu'il y ait un chronomètre, ils faisaient tout pour battre l'autre ou pour battre le chronomètre. Donc sur la motivation, c'était un impact qui n'était pas du tout prévu. Donc... voilà, à ce niveau-là, la motivation peut être développée de plein de manières différentes, surtout à l'école maternelle parce que... l'école maternelle, c'est peut-être l'âge où ils ne comprennent pas encore pourquoi on les force à travailler, donc c'est peut-être à cet âge-là que la motivation est plus difficile à être développée.

- Comment choisissiez-vous vos activités ?

Alors, mes activités, je les choisis en fonction de beaucoup de paramètres, alors d'abord, en fonction du matériel qu'on a en classe... ça paraît bête mais si on n'a pas le matériel en classe

et qu'il faut le créer, ce n'est pas toujours évident. En fonction aussi de comment vont évoluer les élèves, donc par exemple, si je vois qu'une séquence n'a pas fonctionné aussi bien ou que je vois que la notion n'est pas acquise, plutôt que de proposer autre chose, je vais revenir dessus, sur l'activité, l'approfondir, la proposer d'une autre manière pour les mettre en situation de réussite, que ça soit acquis plutôt que de passer à autre chose, et que finalement, ils ne l'aient pas retenue. Après, c'est aussi en fonction des projets, on a beaucoup d'activités qu'on a proposées sur le cirque, que ça soit au niveau de l'écriture, des reconnaissances des syllabes, surtout que les mots de cirque, acrobate, trapéziste, c'est assez difficile on va dire, donc après, on essaie de choisir en fonction d'un thème pour que ça ait plus de sens pour eux.

- Pensez-vous que vos activités ont une influence sur la motivation des élèves en difficulté de comportement ?

Une influence sur la motivation des élèves qui ont des difficultés de comportements ?... alors euh... c'est un peu dommage ce que je vais répondre mais ça dépend totalement des activités qu'on présente, parce qu'en fonction des activités qu'on présente, si jamais ils sont totalement, comment dire... passionnés par le sujet qui ait présenté, alors là ils vont faire le travail de la meilleure des façons possibles, alors que si ça ne les intéresse pas du tout, leur comportement risque de prendre le dessus parce que comme ça ne les intéresse pas, ils vont avoir tendance à faire d'autres choses, à aller papillonner ailleurs, donc c'est pour ça qu'en fonction des élèves qu'on a et des centres d'intérêt qu'on arrive à trouver chez eux, on essaie de pousser ces élèves-là vers les centres d'intérêt qu'on a trouvés. Après, c'est pour des problèmes de comportements mais ça peut aussi... enfin, ce n'est pas forcément un comportement... comment dire, mauvais, vis-à-vis des autres. Par exemple, j'ai une moyenne dans ma classe qui n'a pas été scolarisée en petite section, elle ne parle pas du tout. Que ce soit avec les autres élèves ou avec la maitresse, elle ne parle pas du tout, après j'ai déjà réussi à lui parler un petit peu mais c'est un peu difficile, c'est une relation de confiance très difficile à mettre en œuvre avec elle, parce qu'elle est très timide et justement, j'ai remarqué que dans les activités qu'on proposait, elle adorait tout ce qui touchait à la musique, la chorale, toutes les choses comme ça... donc, dans un problème de comportement, parce que quand même ne pas parler avec les autres, c'est un problème de communication. Je l'ai mise dans un groupe de musiciens pour essayer de la mettre en confiance et lui proposer quelque chose qui lui plaise, et qui justement puisse, en espérant, la débloquer un peu plus à ce niveau-là. Alors quand je dis musique, ce n'est pas le chant, ce sont vraiment les instruments. J'ai remarqué que par exemple, au niveau des claves, c'est la seule qui réussissait à suivre exactement le rythme que j'imposais, alors que justement, elle ne parle pas

du tout, alors qu'avec le rythme, justement, je l'amène dans une situation de réussite et ça peut que l'aider.

- Et généralement, quels types d'activités fonctionnent bien avec ces élèves ?

Alors.... vraiment c'est difficile à dire parce que ça dépend totalement du tempérament de l'élève, de ces centres d'intérêt... parce que par exemple, l'élève de petite section qui avait beaucoup de mal à se concentrer, qui même se concentrer trois minutes, c'est pas possible... lui par contre, on pourrait le laisser toute une journée dans l'atelier de construction ou des jeux de voiture, il n'y aura pas de problème. C'est d'ailleurs le seul atelier... j'en avais discuté avec sa mère, même chez lui, quand elle lui propose de la pâte à modeler, qui est censée être quelque chose que les enfants adorent, et qui sont capables de faire longtemps... lui au bout de deux minutes, il en veut plus, et il veut passer à autre chose. Après tu en as d'autres qui n'aiment pas du tout rester concentré sur quelque chose mais qui adorent le graphisme, ou qui adorent l'écriture.... des choses qui justement ne paraissent pas si faciles au premier abord. Après pour les petites sections, tout ce qui est motricité fine, donc tout ce qui est manipulation, manipulation d'objets, avec des pinces, visser, dévisser, toutes ces activités-là, ça les intéresse beaucoup, alors bon... après c'est vrai que pour les élèves qui ont des difficultés de comportement, qui ne réussissent pas à rester en place, proposer des activités qu'ils puissent bouger, qu'ils ne restent pas statiques, c'est ce qui est le plus difficile pour eux, donc justement favoriser ça. Dans les activités types lecture, mathématique, on propose surtout des activités d'écriture comme les petits et moyens ne lisent pas encore, après on leur propose des systèmes de sablier, ça c'est ma binôme qui met ça en place, donc ceux qui ont des difficultés à rester concentré sur ce type d'activité, on met en place le sablier, alors, on a le choix entre une minute, deux minutes, cinq minutes... voilà.... donc on leur dit « alors tu fais ton travail le temps du sablier, et une fois que le sablier est fini, tu pourras aller jouer mais par contre tu travailles durant le temps du sablier, donc si on voit que tu n'as pas travaillé alors on met le sablier à zéro et tu recommences ». Donc après, si c'est pour rien faire pendant trois minutes et dire allez c'est bon je vais jouer, non quoi. Ça a tendance à bien marcher, avec le petit qui a des problèmes à se concentrer, donc... on se dit que sur le long terme, on peut mettre en place ça pendant un certain temps, donc on se dit si ça fonctionne bien, faut le garder. Après en mathématiques.... globalement tous ceux qui ont des problèmes de visualisation, on essaie de les faire manipuler au maximum... avec des lettres mobiles par exemple, puis les mathématiques c'est pareil, on essaie de les faire manipuler, par exemple, au coin regroupement, les moyens doivent compter le nombre de présents, ils prennent le nombre de bouchons, après ils donnent à chaque élève un

bouchon. Après comme ça tout le monde participe, entend la comptine numérique et ça nous permet d'évaluer nos moyens pour voir jusqu'où ils peuvent aller. Là on en a vingt-quatre... on en avait vingt-six.

- Comment gérez-vous les comportements perturbateurs ?

Alors moi j'ai des types de comportements... des problèmes de communication, il y a une autre qui ne reste pas du tout dans son atelier, qui en sort systématiquement et qui vient embêter les autres qui font leurs ateliers, alors plusieurs autres, les moyens... c'est plutôt pendant les récréations, problème de violence, de bagarre, ils prennent ça comme un jeu sauf qu'après à chaque fois, ça finit mal. Donc le retour en classe, parfois... c'est compliqué en fonction de ce qui s'est passé en récré, ils sont plutôt agités. Après globalement, en classe, je dirais que je n'ai pas vraiment de comportement.... En moyenne section, surtout en début d'année, ils avaient des problèmes pour partager, c'est normal, parce qu'ils n'avaient pas l'habitude de l'école, donc pour partager, ils se tapaient dessus, mais après c'était pas des excès de violences très important, c'était plutôt leur façon de communiquer comme ils n'avaient pas un niveau de langage... après y a aussi les élèves qui ont tendance à taper les autres parce que chez eux les parents... à l'école on essaie de toujours bien expliquer qu'à l'école il y a des règles... mais bon c'est pas toujours évident. (Silence)... donc pour gérer les comportements perturbateurs, il y a plusieurs stades. Donc, comme je te l'avais expliqué, on a une météo du comportement. C'est-à dire qu'au début de la journée, tout le monde est dans le soleil, si jamais ils se comportent bien , alors ça n'a aucun rapport avec le résultat des activités mais plutôt les efforts qui sont fournis, ils peuvent aller dans l'arc en ciel, et si jamais ils se comportent mal, ils vont aller dans le nuage, puis dans la pluie, puis dans l'orage en fonction du nombre de bêtises qu'ils font et de leurs intensités, et en fin de journée, en fonction des efforts qu'ils sont fournis, c'est ça qui est mis sur un papier du mois, on laisse une trace pour les parents. Alors ensuite, ils peuvent aussi être punis, par exemple en récréation, on les laisse sur un banc, la punition c'est qu'ils n'ont pas le droit d'aller jouer, ou du moins un certain temps, le temps qu'ils comprennent leur faute, de se calmer, de la reconnaitre, d'essayer de la réparer, la faute. S'ils ont tapé quelqu'un, qu'ils aillent demander pardon, qu'ils ne recommencent pas. Après problème de comportement plus important, on peut... envoyer l'élève en punition dans la classe d'à côté, parce que les élèves n'aiment pas ça du tout, ils prennent ça comme une grande honte, donc qu'une autre classe se rend compte qu'ils ont fait une bêtise, devoir assumer aussi devant une autre maitresse, c'est assez difficile à vivre pour eux, mais ça fonctionne plutôt bien (rire). Que ce soit nous qui envoyions dans une autre classe, ou les collègues... ça marche dans les deux sens. Après, ce que je disais aussi, dernier

niveau... bien sûr on peut en parler aux parents le soir, c'est de les envoyer chez le directeur qui leur explique les règles, parce que le directeur, c'est beaucoup plus imposant comme situation et ça leur fait peur... ils sont encore jeunes les petits, donc ça leur fait encore peur (rire). Après ça dépend aussi des tords qu'ils ont causés, on essaie de faire des sanctions qui soient éducatives, de réparer l'erreur qu'ils ont faite, si jamais par exemple, ils ont mis une trace sur la table alors qu'ils n'auraient pas dû, c'est eux qui vont nettoyer. Ça paraît idiot mais c'est des petites choses comme ça qui les font comprendre les choses.

- Et sur le moment, tout à l'heure vous avez cité une élève qui se lève pendant les activités...

Alors elle, d'abord, on la renvoie à son activité plusieurs fois, si ça ne marche toujours pas, on la punit sur une chaise un petit peu pour lui faire comprendre qu'elle n'a pas à le faire. Mais après si jamais ça ne marche toujours pas, on lui propose d'autres activités pour essayer de la captiver, mais là, faut pas non plus... rester trop longtemps trop strict, dans un sens ou dans un autre, mais après on essaie de lui faire comprendre qu'il faut qu'elle fasse toutes les activités, comme ça on peut essayer de négocier avec elle, des arrangements, par exemple lui dire que là cette activité-là, on peut être d'accord pour que tu ne le fasse pas tout de suite mais par contre, d'ici la fin de la journée, faudra que tu l'aies faite. Donc là tu peux aller faire l'activité que tu veux aller faire mais à la fin de la journée, tu dois l'avoir fait. Donc voilà, c'est des petites modifications qui parfois permettent de débloquer la situation. Mais on fait comprendre que c'est occasionnel parce que sinon tous les autres élèves vont vouloir faire pareil. Donc, faut pas non plus faire du favoritisme dans un sens ou dans un autre... on leur fait bien comprendre que c'est parce qu'elle a des difficultés à se concentrer, on essaie d'en discuter...

- Pensez-vous que la motivation peut être un levier pour minimiser les comportements perturbateurs ?

Alors oui, complètement, parce que justement comme je l'ai déjà expliqué, c'est le fait d'avoir une activité qui est intéressante pour cet élève-là, qui fait que cet élève-là va complètement laisser de côté les problèmes de comportement qu'il peut avoir et s'impliquer dans les activités, participer, donner de sa personne, donc en étant motiver il va pouvoir complètement évoluer, dans le bon sens du terme.

- Avez-vous mis en place des dispositifs/projet particuliers en classe, qui permettent de motiver les élèves en difficulté de comportement ?

Alors pour l'instant, on a juste mis en place des projets pour celle qui a des difficultés de communication, donc on mettait une planche pour la journée où on présentait les activités qu'elle avait à faire, parce que comme elle n'a pas le niveau d'une moyenne section, on lui a proposé des activités qui soient à sa portée en lui donnant toutes les activités qu'elle doit faire dans la journée. De cette façon-là, elle était plus libre en lui donnant des activités qui lui plaisent, en essayant de la débloquer, et puis de la faire progresser à son rythme. Après globalement, comme projet... je ne sais pas si on peut appeler ça un projet mais ... pour l'instant, on la décloisonne dans un groupe de petite section plutôt que moyen parce qu'au moins comme ça, elle peut récupérer des activités qu'elle n'a pas eu comme elle n'a pas fait de petite section. Sinon, je propose aussi un temps sur l'ordinateur avec les jeux que je vais présenter pour mon mémoire, donc ils connaissent déjà. C'est des jeux d'appariement, donc soit nombre de doigts, constellation... des jeux de pairs comme ça. Les élèves qui ont tendance à finir tôt et qui veulent en profiter derrière pour aller jouer ou avoir des problèmes de comportement, je leur propose d'aller sur l'ordinateur, dans la classe. Au moins comme ça, ça les occupe et ça permet d'éviter des situations qui peuvent dériver, on va dire.

- Quels sont les progrès que vous avez pu constater ?

Les élèves avaient tendance, alors c'est systématique, à aller vers les jeux de logos, de constructions, forcément parce qu'ils aiment bien ça et donc au bout d'un moment, ils disaient qu'un tel a cassé leur jeu de construction, ou alors qu'un tel ne veut pas partager, et ça finissait par des conflits donc le fait de... on va dire mettre les élèves qui ont tendance le plus à s'éparpiller sur une autre activité qui leur plaise, dans ce cas-là, le nombre de conflit qu'on peut avoir est énormément réduit, donc forcément comme le nombre de conflit est réduit, on peut rester plus longtemps sur nos ateliers dirigés, et la classe tourne mieux. A partir du moment où il y a une chose qui s'améliore, tout tourne bien. C'est vrai que c'est plutôt bien après ce n'est pas non plus figurant mais ça aide quand même.

- Comment définiriez-vous votre relation avec vos élèves en difficulté de comportement ?

Eh bien je pense que nos relations sont plutôt bonnes, parce que par exemple, on avait un élève qui avait des problèmes de violences en début d'année, on en a énormément discuté avec lui et là il connait bien les règles. Et même quand il se fait gronder parce qu'il a fait une bêtise il se met à pleurer parce qu'il sait bien que ce qu'il a fait n'était pas bien et que donc il y allait avoir

des répercussions, et donc on en a discuté avec lui et puis ces excès-là, on en a plus eu du tout. Après, avec d'autres élèves, qui... par exemple, un petite, qui te riait au nez quand elle se faisait gronder, elle est allée voir le directeur une fois, et c'est pas pour autant qu'elle m'en a voulu de l'avoir amené voir le directeur puisque... preuve tous les matins, pour me dire bonjour, elle me fait un câlin, donc... c'est pas non plus... voila (rire) elle m'en a pas du tout tenu rigueur. Mais voilà, les relations... globalement avec les élèves, et même ceux qui ont des problèmes de comportement, il n'y a absolument pas de problème avec la maitresse. Après c'est vrai que... dans la classe d'à côté, un élève qui avait de très gros problèmes de comportement, il était relativement violent, il voulait même donner des coups de poings à la maitresse quand il se faisait gronder, et maintenant c'est plus du tout le cas, il a bien compris ce qu'il avait le droit de faire et de ne pas faire... et lui il était en moyenne section ! donc ça veut dire qu'en petite section, il n'avait pas été mis suffisamment au courant des règles on va dire donc... oui ça c'est vraiment améliorer, il respecte tout le monde.

- Vous diriez que vous avez une relation plutôt proche ou distancée avec vos élèves ?

Proche je ne sais pas mais de confiance en tout cas. Parce que par exemple un élève qui a des problèmes chez lui, il vient nous en parler. Même si c'est un problème pour nous dire que le papa ou la maman a vomi durant la nuit (rire), il vient nous en parler alors qu'on n'est pas spécialement médecin... mais ils nous font totalement confiance pour nous confier des choses, pour nous dire si quelque chose s'est mal passé à la maison, il vient nous le dire. C'est une relation de confiance, pas forcément proche, parce qu'après les élèves ne nous font pas tous forcément des câlins à foison, ce n'est pas le but de l'école mais ils apprécient les maitresses, les Atsem... il y a une bonne entente globalement dans la classe.

- Comment une relation peut influencer la motivation de ces élèves dans les activités ?

C'est justement ce qui change tout ! ça influence beaucoup parce que si on a une mauvaise relation avec les élèves, pour nous embêter, ils ne feront pas le travail. C'est-à-dire qu'ils sont très bien capables de le faire et de bien l'aimer, mais pour nous embêter, ils ne vont pas le faire, alors qu'au contraire, tu vois, ce n'est pas une bonne motivation mais certains élèves vont faire une activité juste pour faire plaisir à la maitresse, par contre c'est une motivation qui est extrinsèque, c'est-à-dire qu'ils ne font pas ça pour eux mais pour la maitresse, c'est pas la meilleure des motivations à mettre en place mais bon, c'est déjà mieux que rien on va dire. Après voilà, faut vraiment faire attention à la relation qu'on a en classe avec eux, parce que faut rester proche mais laisser une distance pour faire comprendre qu'on n'est pas leur copain, voilà.

- Qu'est-ce que tu entends par relation de confiance ?

Alors je dirais que c'est une relation dans laquelle l'élève sent qu'il peut discuter avec la maitresse et qu'il sera entendu dans ses propos. Alors ça ne veut pas dire qu'on donnera forcément toujours raison mais que sa voix sera entendue tout simplement. Parce que c'est vrai que certains professeurs vont dire non c'est comme ça et ne chercheront pas à savoir, heureusement dans l'école ce n'est pas trop notre cas mais justement, ils sentent qu'ils peuvent se confier, leur voix sera entendue et prise en compte parce que bon, c'est bien d'être entendu mais si ce n'est pas pris en compte. Donc de confiance, ils savent qu'ils peuvent être guidés dans leurs apprentissages, que si jamais ils ont des difficultés, qu'ils ne se replient pas sur eux, mais qu'ils demandent de l'aide, c'est justement dans notre livret de réussite des apprentissages, c'est une des choses qu'on essaie de développer chez nos élèves, être capable de demander de l'aide, dans tous les niveaux, que ce soit pour s'habiller, pour une tâche qu'ils ne réussissent pas à faire parce que s'ils ne se sentent pas capables de le faire, on risque d'être embêté.

- Qu'est-ce qui vous permet de savoir que vos élèves en difficulté de comportement sont motivés ? Quels sont les signes qui vous montrent que cet-élève là est motivé ?

De savoir s'ils sont motivés, c'est tout simplement leur comportement, leur comportement n'est pas du tout le même, c'est idiot à dire mais oui leur comportement est complètement différent. Par exemple au lieu d'être agité, ils vont être calmes, concentrés, ... même souriant... parce que parfois quand quelque chose ne les intéresse pas, ils le montrent, ça se voit sur leur tête... après aussi le temps qu'ils vont mettre à rester dans la tâche, ça n'a rien avoir, entre deux minutes et hop on va faire autre chose et rester jusqu'au bout, il y a clairement une différence, dès le départ, c'est quelque chose qui se repère facilement on va dire.

Entretien en petite section

- Pouvez-vous en quelques mots vous présenter et retracer votre parcours professionnel en commençant par votre formation initiale ?

Ça fait 24 ans que j'enseigne, au début, j'ai fait 5 ans de remplacement et puis ensuite, 8 ans dans cette école-là en tant qu'instit, et puis je suis allée dans un autre milieu où ce n'était pas le même public, sept ans, et puis ça fait quatre ans que je suis directrice de l'école. Je suis passée par l'IUFM... en fait j'ai eu ma licence de SVT, puis après mon concours du premier coup, ça va, j'ai eu un parcours facile (rire).

- Pouvez-vous décrire votre démarche d'enseignement ?

Ma démarche d'enseignement, j'essaie de faire une démarche... (silence)... en fait, je n'ai pas des groupes de couleurs, je ne sais pas si tu as vu, je ne fonctionne pas comme ça parce qu'il y a souvent des absents et puis ce n'est pas forcément facile à gérer et puis des fois y a des choses qui ne demandent pas beaucoup de temps. Donc il y a une table...qui est avec moi, quelque chose qui est vraiment imposé où c'est vraiment un objectif qu'on va travailler, y a toujours un aboutissement, y a toujours une table de manipulation, de pâte à modeler, il y a toujours une table où ils peuvent écrire, il y a toujours une table où ... donc en première partie. En deuxième partie, je fais plutôt de la manipulation, il y a toujours des enfants qui vont avec l'Atsem, et avec ce principe-là, on s'aperçoit que tous les enfants vont passer au moins une fois avec moi. Elle va en prendre quand même pas mal l'Atsem, bon là ce n'est pas la même mais les enfants vont avoir beaucoup d'autonomie, on s'aperçoit que les actifs peuvent faire toutes les tables, par rapport aux groupes de couleurs, je m'aperçois qu'ils en font moins... j'essaie de faire selon les enfants, selon les besoins, beaucoup de pédagogie différenciée même si c'est la même chose que je demande, j'essaie de m'adapter à chacun.

- Votre manière d'enseigner se rapproche-t-elle d'une pédagogie spécifique ?

Bah en fait, en maternelle, on tâtonne beaucoup, on essaie de faire au mieux... bah là tu me poses une colle... je n'ai pas réfléchi, quelle était ma pédagogie... mais en fait, c'est selon la formation qu'on a, par exemple, l'année dernière on a eu une formation sur Montessori, on a mis en place quelques ateliers où je fais un peu de Montessori l'après-midi, là on a eu une formation sur la pédagogie de l'écoute, j'ai beaucoup d'enfants qui ont des difficultés de langage, donc je le mets plus en évidence, j'essaie... en fait j'ai pas un truc figé, je m'adapte selon la classe, selon les besoins, selon ma motivation... au bout de 25 ans tu vois, tu as de l'expérience et tu vois ce qui fonctionne.

- Quel lien faite-vous entre la motivation et la petite section ?

La motivation des enfants ?...bah en fait, faut vraiment avoir beaucoup de bienveillance et vraiment les stimuler énormément, quels que soient les enfants, même un enfant difficile... mais parfois il y a des limites, ceux qui ne veulent rien faire, faut les stimuler un peu dans l'autre sens... dès qu'il y a un minimum de travail, on s'aperçoit que ça donne beaucoup de résultats.

- Pensez-vous que votre démarche a une influence sur la motivation des élèves ?

Je pense, je pense oui parce qu'on les voit progresser. Toute façon, on essaie toujours de faire au mieux en fait, bah on essaie tous, c'est notre but à tous (rire) qu'ils progressent. Par contre il faut toujours se remettre en cause, y a rien de défini en fait.

- Comment choisissiez-vous vos activités ?

En fonction de ma progression, où je dois aller, pour.. Quand je dois faire quelque chose, j'essaie de varier les supports pour un même objectif, de varier... là par exemple la première partie, j'ai toujours une table de graphisme, la première partie c'est plutôt le feutre, la feuille, la deuxième partie après la récré, c'est plutôt l'ardoise, là la pâte à modeler faut que je l'enlève et que je mette autre chose... pour le même objectif, de varier.

- Pensez-vous que les activités ont une influence sur la motivation des élèves en difficulté de comportement ?

En fait, un enfant qui a des problèmes de comportement comme ça, faut beaucoup travailler avec la famille, voir où est le problème, parce qu'un enfant à cet-âge-là, il n'a pas lieu d'être dur, donc beaucoup échanger avec la famille, constater sa façon de vivre, on constate que dès qu'il y a les écrans, il y a beaucoup de conséquences, on essaye de faire comprendre aux parents, faire prendre conscience aux parents et de réduire les écrans, donc beaucoup de partenariat avec les parents et après on s'adapte, on essaie de s'adapter à l'enfant mais en maternelle quand même, les activités sont adaptées aux enfants.

- Comment gérez-vous les comportements perturbateurs ?

Déjà de l'isoler, mais en le gardant sous notre œil, si par exemple y en a un qui perturbe, je l'isole du groupe. C'est pour qu'ils prennent un peu de distance, et puis après ils font... il n'y a pas une solution, et puis ça dépend, certains il faut être ferme, d'autres il faut être plus doux, on teste selon la relation et selon leur vécu aussi. Faut vraiment, au fur et à mesure de l'année, on ne va pas tout le temps évoluer pareil... comme [élève A] parfois, là il est adorable, mais des fois il est pénible, bon j'ai beaucoup travaillé avec la maman, donc je ne le laisse pas faire puis je sais lui parfois il aime avoir le dessus, il cherche à pousser les limites, par contre [élève B], qui est aussi un enfant assez dur, il manque de règles, donc il est complètement perdu, il a besoin de règles, mais en règle générale, il faut toujours avoir des règles bien précises pour tout le monde, ils le sentent si on dépasse ses règles, surtout avec des petits, même avec les plus grands et ça je l'explique aux parents, je leur dis votre enfant a besoin de stabilité, il a besoin

de règles, s'il a pas de règles, il cherche les barrières, il cherche les limites et ils vous font suer et... si à 3 ans ils ne sont pas maitrisés, comment voulez-vous qu'à 15 ans, ils s'en sortent.

- Pensez-vous que la motivation peut être un levier pour minimiser les comportements perturbateurs ?

La motivation est importante pour tout le monde, donc je pense que déjà pour ces enfants, c'est d'autant plus important mais les éléments perturbateurs, faut chercher en profondeur, faut vraiment... là la classe elle est beaucoup mieux qu'il y a des mois parce qu'on avait des enfants qui étaient mal. Pour moi les perturbateurs, faut travailler avec la famille, faut chercher à comprendre.

- Avez-vous mis en place des dispositifs/projet particuliers en classe, qui permettent de motiver les élèves en difficulté de comportement ?

Dans l'école, alors on est en REP+. Dans l'école, on travaille beaucoup avec les parents, tu sais on a des journées supplémentaires, des journées de pondération, donc il y a eu une journée où on a fait venir une orthophoniste, de façon individuelle, on a dit aux parents, il y a un orthophoniste qui va venir, faut venir, c'est important, donc on leur dit votre enfant a du mal à parler, parce qu'en fait c'est parce qu'ils ne passent pas assez de temps à parler avec eux, donc on essaie de recentrer la famille. Après on fait venir une intervenante de la ludothèque pour montrer l'importance du jeu, d'être avec les enfants tout ça c'est pour calmer. Pourquoi un enfant est perturbé ? c'est parce qu'il veut attirer l'attention, parce qu'on ne s'occupe pas assez bien de lui, quelqu'un à qui on va donner ce qu'il faut, il ne va pas te faire suer (rire), donc on a fait venir une orthophoniste, on a fait venir deux infirmières, et puis ensuite là... parce qu'on a constaté avec la PMI des retards de langage, donc on a fait venir aussi quatre associations, judo, gym, yoga et puis volley pour leur montrer que c'est accessible, que ça ne coûte pas cher sur une année et que ça peut faire du bien à leur enfant et y a 12 parents qui sont venus. À chaque fois, il y a une dizaine de parents qui viennent, et je vous assure que ça marche... y a même parfois des parents qui nous remercient.

[Fin de la récréation]

[Reprise de l'entretien à 12h26]

La pédagogie de l'écoute, on a eu une formation de monsieur (X) il nous disait en fait l'essentiel de l'école maternelle, c'est le langage. Donc après, j'ai fait des séquences décrochées, c'est-à-

dire, on a fait les cinq animaux qui étaient dans l'histoire, sous forme de photos, je leur demandais, *le machin*, où est-ce qu'il était ? en fait mon objectif était qu'ils retiennent le nom de l'animal, où on le mettait, donc sur le... autour de... tu sais tous ces mots-clés, et puis en fait qu'ils connaissent le bonnet, la cape, la jupe... et c'est pas évident. Entre ceux qui me disent qu'un mot. Je fais aussi des petits cahiers de langage aussi, et quand je reçois les parents, j'ai fait des rendez-vous réguliers et individuels et j'insiste là-dessus. Un enfant qui n'a rien qui sort, j'ai pas de langage, j'ai rien... je leur dis faut leur parler, faut être exigeant. C'est comme ça qu'on essaie de combler aux difficultés, [élève 2] il a vraiment progressé, il avait besoin de barrière, et c'est beaucoup mieux, [élève 3] au début était... il est encore dur, mais au début il n'y arrivait pas, c'est le dernier d'une grande fratrie, il est élevé par les grands, là maintenant il respecte plus mais il a fallu que je discute pas mal avec la maman. Moi la solution des enfants qui sont difficiles à gérer, il faut faire du partenariat avec les parents. Il y a de plus en plus d'enfants... il y a l'école inclusive, donc tu es obligé d'intégrer tout le monde, c'est pour ça que ma pédagogie, c'est pas là il y a un groupe, une couleur, une journée c'est les rouges qui font tel travail, je m'en sortais pas, ce n'était pas adapté. Tu vois y a des enfants, des fois tu les sens dispo, des fois tu ne les sens pas dispo, donc je les appelle et ils vont tous passer à ma table, et pendant ce temps-là, ils mènent leur vie, selon s'ils sont disponibles, en petite section, j'ai trouvé ce moyen-là.

- Comment définiriez-vous votre relation avec vos élèves en difficulté de comportement ?

Silence.

- Est-elle plutôt proche ? ou plutôt distancée ?

En fait, des bons élèves qui sont super calmes, quelque part, ils n'ont pas besoin de nous, un élève qui a un peu de mal, tu as comme objectif de le rendre plus calme, de le rendre mieux, donc quelque part tu te démènes plus avec ceux-là, tu leur donnes plus d'attention, limite tu t'attaches. Moi un enfant qui a des difficultés ça ne me gêne pas, c'est notre boulot, on est fait pour ça, aucun problème, ce que j'aime pas, ce sont ceux qui cherchent tes limites, qui font exprès, et qui sont provocateurs. Là le petit [élève 2], il ne fait pas exprès, il est perdu, il suffit que tu redises, il a besoin de ses limites. Il y en a un qui n'est pas là, c'est [élève 4], lui en fait faut lui tenir tête et là tu as intérêt de ne rien, rien lâcher. Faut vraiment avoir... dans l'école, la chance qu'on a, on s'entend super bien et on a toutes, on impose toute la même rigueur, tu n'as pas l'impression d'être en REP+. Il faut vraiment.. quand tu rentres dans la classe, tu risques de

te faire bouffer quand tu n'as pas de rigueur. En fait ton mémoire, c'est vraiment les élèves qui ont des difficultés ?

- La motivation des élèves qui ont des difficultés de comportement.

En fait les élèves, faut trouver ce qui les intéresse, faut pas les faire suer non plus. Les punitions... faut les encourager, en fait on a tous besoin de bienveillance. Des fois tu peux en disputer un mais quand il fait quelque chose de bien, le féliciter. Faut faire la part des choses. En fait ces enfants, nous notre but c'est qu'ils s'en sortent, et comme les APC, j'ai fait les APC avec les parents. J'ai demandé aux parents d'assister aux APC et de voir leurs enfants pour qu'ils se rendent compte de ce qui n'allait pas et le vendredi matin, je fais venir les parents pour qu'ils fassent des jeux, des jeux de société, j'ai plusieurs parents qui viennent, et ils prennent deux trois enfants avec eux et font des jeux de société, là ils connaissent les règles. Pour faire la liaison, si on veut qu'il y ait des règles à la maison, bah ils apprennent là. Et quand les enfants sont durs, je l'ai fait cette année, je prends en priorité les parents dont les enfants sont durs, [élève 4], j'ai obligé sa mère à venir, et lui ça l'a calmé, le fait que sa mère s'intéresse à lui. En fait, souvent c'est parce qu'on ne s'intéresse pas à eux, ils n'ont pas leur place, à 3ans, un enfant c'est pas méchant naturellement, même un peu plus grand, c'est que de l'attention, c'est de l'amour qu'il veut [élève 4], le fait que sa mère vienne, ça a changé son comportement. Faut vraiment chercher à comprendre et en REP+, il faut d'autant plus... on se doit de se démener.

- Comment une relation enseignant-élève peut influencer la motivation de ces élèves dans les activités ?

La relation est importante, si l'enfant se sent bien, s'il a confiance, il va forcément bien faire les choses, il va vouloir s'impliquer, c'est évident. Ça va ensemble. En début d'année, la priorité c'est les respects des règles, faut savoir perdre du temps en début d'année pour mettre toutes les choses en place, même avec les parents, faut s'imposer. Ce qu'on va faire plus c'est les équipes éducatives, les PPRE... et en fait, je l'ai fait avec un élève qui n'est plus là maintenant mais c'était un vrai sauvage, on essaie de leur dire [montre une fiche de PPRE] là, savoir écouter et communiquer avec l'adulte, s'était dans mes objectifs. Si tu t'occupes que de l'enfant, ça n'avance pas, faut parler avec les parents.

- Que signifie avoir une bonne relation avec vos élèves pour vous ?

Bah qu'ils aient envie de venir à l'école déjà (rire). Qu'ils arrivent avec le sourire, qu'ils se sentent bien, qu'ils se sentent en confiance, qu'ils viennent vers toi. Oui c'est ça une bonne relation et c'est ce qui permet à un élève de plus s'impliquer. Faut créer... comme le matin, nous

on accueille dans la salle de jeux, comme tu l'as vue, c'est pour créer déjà... c'est plus facile, déjà avec les parents, dans une zone d'éducation prioritaire comme ça, ils peuvent être agressifs, donc quand vous êtes deux déjà, tu as du recul. Et en fait, on accueille les enfants mais surtout, on accueille les parents, faut les rassurer les parents pour qu'ils aient confiance en toi après il va avoir un bon retour à la maison, il va se dire bon bah la maitresse elle a l'air d'être bien, donc on va parler de positif sur toi donc si on parle de toi en positif, l'enfant va avoir du positif. Mais si c'est le contraire, ils vont se dire roh la maitresse elle me fait chier, donc je ne vais pas la respecter, et l'enfant pareil, il ne va pas te respecter.

- Qu'est-ce qui vous permet de savoir que vos élèves en difficulté de comportement sont motivés ?

Déjà il fait son travail rapidement, il le fait spontanément, il va vouloir nous montrer son travail, et puis il ne va pas bâcler son travail. Y en a qui font plus de travail que d'autres, certains si je ne les sollicitent pas, ils ne font rien par rapport à d'autres, qui font de super choses. Ils ont besoin de montrer.

Grille d'observation

Niveau de classe observé	Discipline	Effectif	Horaires

			++	+	-	--
L'ambiance de classe	1	Les activités se déroulent sans perturbation.				
	2	Le cadre est sécurisant et explicité aux élèves (Rappel des règles de vie de classe : affiches, rappels verbaux...)				
La relation enseignant(e)/élève en difficulté de comportement.	3	Les échanges entre l'élève en difficulté de comportement et l'enseignant(e) se font sur un mode respectueux.				
	4	L'enseignant(e) encourage l'élève à entrer dans les activités.				
	5	L'enseignant(e) valorise les progrès et les réussites de l'élève.				
	6	L'enseignant(e) a recours aux menaces (sanctions, punitions, privations, réprimandes).				
	7	L'enseignant(e) manifeste de l'écoute et de la patience.				
La perception de la valeur des activités	8	L'enseignant(e) s'assure que les consignes ont bien été comprises par tous les élèves.				
	9	Les activités représentent un défi pour l'élève.				
	10	Les activités présentent un intérêt et une utilité pour l'élève.				
	11	Les activités favorisent les interactions entre l'élève et ses pairs.				
	12	Les activités ont un aspect interdisciplinaire.				
	13	L'élève est resté actif durant toute une activité.				
	14	L'élève s'engage dans les activités facilement.				
	15	L'élève persévère dans l'activité malgré ses difficultés. (change de place)				
La perception de compétence	16	Les supports sont variés.				
	17	Des outils d'aide sont à la disposition des élèves.				
	18	Les activités sont courtes.				
	19	L'enseignant(e) utilise des feedbacks.				
	20	L'enseignant(e) rassure l'élève face à ses erreurs.				

La perception de contrôlabilité	21	L'élève peut faire des choix dans les activités.				
	22	L'élève est autonome.				
	23	L'élève est responsabilisé (tient un rôle dans la classe. Ex : référent dans un atelier).				
	24	Les élèves ont-ils la possibilité de prendre conscience de l'efficacité des procédures qu'ils emploient				

Les pratiques de l'enseignant(e)	L'enseignant(e) veille à ce que tous les élèves s'approprient les contenus du cours, quitte à différencier les stratégies :					
	25	Activité différente des autres, avec un objectif différent.				
	26	Activité différente des autres, mais avec le même objectif.				
	27	Les consignes sont différentes.				
	28	Le niveau d'exigence attendu est différent (activité simplifiée).				
	29	Les supports sont différents.				
	30	Des dispositifs particuliers existent dans la classe pour les élèves en difficulté de comportement (ex : ceintures de comportement).				

Niveau de classe observé	Disciplines	Effectif	Horaires
ULIS	Français	10	9h15 à 10h15

			++	+	-	--
L'ambiance de classe	1	Les activités se déroulent sans perturbation.				
	2	Le cadre est sécurisant et explicité aux élèves (Rappel des règles de vie de classe : affiches, rappels verbaux...)				
La relation enseignant(e)/élève en difficulté de comportement.	3	Les échanges entre l'élève en difficulté de comportement et l'enseignant(e) se font sur un mode respectueux.				
	4	L'enseignant(e) encourage l'élève à entrer dans les activités.				
	5	L'enseignant(e) valorise les progrès et les réussites de l'élève.				
	6	L'enseignant(e) a recours aux menaces (sanctions, punitions, privations, réprimandes).				
	7	L'enseignant(e) manifeste de l'écoute et de la patience.				
La perception de la valeur des activités	8	L'enseignant(e) s'assure que les consignes ont bien été comprises par tous les élèves.				
	9	Les activités représentent un défi pour l'élève.				
	10	Les activités présentent un intérêt et une utilité pour l'élève.				
	11	Les activités favorisent les interactions entre l'élève et ses pairs.				
	12	Les activités ont un aspect interdisciplinaire.				
	13	L'élève est resté actif durant toute une activité.				
	14	L'élève s'engage dans les activités facilement.				
	15	L'élève persévère dans l'activité malgré ses difficultés.				
La perception de compétence	16	Les supports sont variés.				
	17	Des outils d'aide sont à la disposition des élèves.				
	18	Les activités sont courtes.				
	19	L'enseignant(e) utilise des feedbacks.				
	20	L'enseignant(e) rassure l'élève face à ses erreurs.				
La perception de	21	L'élève peut faire des choix dans l'activité.				
	22	L'élève est autonome.				

	23	L'élève est responsabilisé (tient un rôle dans la classe. Ex : référent dans un atelier).				
	24	Les élèves ont-ils la possibilité de prendre conscience de l'efficacité des procédures qu'ils emploient				

Les pratiques de l'enseignant(e)	L'enseignant(e) veille à ce que tous les élèves s'approprient les contenus du cours, quitte à différencier les stratégies :					
	25	Activité différente des autres, avec un objectif différent.				
	26	Activité différente des autres, mais avec le même objectif.				
	27	Les consignes sont différentes.				
	28	Le niveau d'exigence attendu est différent (activité simplifiée ou complexifiée).				
	29	Les supports sont différents.				
	30	Des dispositifs particuliers existent dans la classe pour les élèves en difficulté de comportement (ex : ceintures de comportement).				

Niveau de classe observé	Discipline	Effectif	Horaires
Petite Section	Atelier de Français	21	9h30-10h

			++	+	-	--
L'ambiance de classe	1	Les activités se déroulent sans perturbation.				
	2	Le cadre est sécurisant et explicité aux élèves (Rappel des règles de vie de classe : affiches, rappels verbaux...)				
La relation enseignant(e)/élève en difficulté de comportement.	3	Les échanges entre l'élève en difficulté de comportement et l'enseignant(e) se font sur un mode respectueux.				
	4	L'enseignant(e) encourage l'élève à entrer dans les activités.				
	5	L'enseignant(e) valorise les progrès et les réussites de l'élève.				
	6	L'enseignant(e) a recours aux menaces (sanctions, punitions, privations, réprimandes).				
	7	L'enseignant(e) manifeste de l'écoute et de la patience.				
La perception de la valeur des activités	8	L'enseignant(e) s'assure que les consignes ont bien été comprises par tous les élèves.				
	9	Les activités représentent un défi pour l'élève.				
	10	Les activités présentent un intérêt et une utilité pour l'élève.				
	11	Les activités favorisent les interactions entre l'élève et ses pairs.				
	12	Les activités ont un aspect interdisciplinaire.				
	13	L'élève est resté actif durant toute une activité.				
	14	L'élève s'engage dans les activités facilement.				
	15	L'élève persévère dans l'activité malgré ses difficultés.				
La perception de compétence	16	Les supports sont variés dans l'activité.				
	17	Des outils d'aide sont à la disposition des élèves.				
	18	Les activités sont courtes.				

	19	L'enseignant(e) utilise des feedbacks.				
	20	L'enseignant(e) rassure l'élève face à ses erreurs.				
La perception de contrôlabilité	21	L'élève peut faire des choix dans les activités.				
	22	L'élève est autonome.				
	23	L'élève est responsabilisé (tient un rôle dans la classe. Ex : référent dans un atelier).				
	24	Les élèves ont-ils la possibilité de prendre conscience de l'efficacité des procédures qu'ils emploient				

Les pratiques de l'enseignant(e)	L'enseignant(e) pratique de la différenciation dans sa démarche.					
	25	Activité différente des autres, avec un objectif différent.				
	26	Activité différente des autres, mais avec le même objectif.				
	27	Les consignes sont différentes.				
	28	Le niveau d'exigence attendu est différent (activité simplifiée ou complexifiée).				
	29	Les supports sont différents.				
	30	Des dispositifs particuliers existent dans la classe pour les élèves en difficulté de comportement (ex : ceintures de comportement).				