

X

Mémoire Professionnel

CAPA-SH option D

Comment mettre en place un dispositif permettant de développer un sentiment de maîtrise et d'éveiller le désir d'apprendre en CLIS ?

SOMMAIRE

INTRODUCTION	2
PREMIERE PARTIE : IDENTIFICATION DES BESOINS DES ELEVES	3
1. PRESENTATION DU CONTEXTE	3
1.1. Cadre d'exercice	3
1.2. Difficultés observées et besoins recensés	3
1.3. Points d'appui	4
2. LES ELEVES OBSERVES DANS LE CADRE DU MEMOIRE	4
2.1. Critères de choix	4
2.2. Analyse personnalisée	4
2.3. Comportements observés en situation de réussite	7
SECONDE PARTIE : FONDEMENTS THEORIQUES	9
1. VERS UN MODELE DESCRIPTIF DE LA MOTIVATION.....	9
1.1. Définition	9
1.2. Notions clés des théories de la motivation	9
2. LA MOTIVATION DANS LE CADRE SCOLAIRE	13
2.1. Liens avec les théories de l'apprentissage	13
2.2. Place de la motivation dans le processus d'apprentissage	15
2.3. La CLIS, un cas particulier ?	16
3. LES ELEMENTS D'UNE DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE	16
TROISIEME PARTIE : PRESENTATION ET EVALUATION DU DISPOSITIF MIS EN PLACE	18
1. LES INTENTIONS DU DISPOSITIF	18
1.1. Le contexte	18
1.2. Agir sur la perception de la valeur de l'activité	21
1.3. Agir sur la perception que l'élève a de sa compétence	23
1.4. Agir sur la perception par l'élève du contrôle qu'il exerce sur l'activité.	25
2. L'ANALYSE DES COMPORTEMENTS OBSERVES DANS LE GROUPE.....	26
2.1. Les points d'appui	26
2.2. Les difficultés rencontrées	27
3. LES PROLONGEMENTS ENVISAGES	29
CONCLUSION	30
BIBLIOGRAPHIE.....	31

INTRODUCTION

Devenue enseignante après une reconversion professionnelle, je me suis intéressée dès mon année de formation initiale à la scolarisation des élèves handicapés dans le milieu ordinaire, thème de mon mémoire professionnel. C'était en 2004-2005, dans le contexte de l'élaboration et de la promulgation de la « Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ».

Après une première année d'enseignement en maternelle, où j'ai pu me consacrer au travail des apprentissages fondamentaux, j'ai proposé ma candidature pour un poste en CLIS à x.

Cette expérience ayant été très enrichissante tant au niveau didactique et pédagogique qu'au niveau des relations avec les élèves, j'ai souhaité la compléter dans une autre classe située à x où j'exerce depuis l'année dernière.

Lors de ma première année dans cette classe, j'ai veillé à mettre en place une dynamique de classe, j'ai vu des relations se nouer et se développer une plus importante inclinaison vers les activités scolaires.

Aujourd'hui, je me heurte au problème suivant : la plupart des enfants sont enthousiastes face à la tâche à réaliser mais force est de constater qu'il s'agit d'une sorte d'activisme et que beaucoup ne rentrent pas réellement dans les apprentissages. Les séances de mathématiques ou de sciences en restent souvent au stade de la manipulation, l'apprentissage de la lecture ne « démarre » pas malgré un net accroissement des compétences en conscience phonologique ou en connaissance des relations graphie-phonie, tels sont les exemples les plus flagrants de ma problématique.

Pour paraphraser le titre de l'ouvrage de Cécile Delannoy sur la motivation, je souhaiterais étudier les conditions de mise en place en CLIS d'un dispositif visant à aider les élèves à passer du plaisir de faire au désir de savoir et à la décision d'apprendre.

Dans une première partie, je m'attacherai à présenter la classe et les élèves que j'ai décidés de suivre plus particulièrement dans le cadre de l'élaboration de ce mémoire. Ensuite j'exposerai les appuis théoriques en relation avec le thème de la motivation qui m'ont servi à élaborer un dispositif que je détaillerai et évaluerai dans la troisième partie.

PREMIERE PARTIE : IDENTIFICATION DES BESOINS DES ELEVES
--

1. PRESENTATION DU CONTEXTE

1.1. Cadre d'exercice

La CLIS de x est la « CLIS des petits » de la circonscription. Elle accueille les élèves de 7 à 9 ans, les plus âgés étant scolarisés à y.

Cette année, l'effectif est de 10 élèves, également équilibré entre garçons et filles.

Par ailleurs, sept d'entre eux étaient présents dans cette classe l'an passé, dont 2 pour la seconde année. Les 3 nouveaux élèves viennent de GS de maternelle où ils avaient été maintenus.

1.2. Difficultés observées et besoins recensés

Une classe évidemment hétérogène : si l'on considère les évaluations réalisées au début de l'année, les compétences des élèves s'étalent de la PS/MS au CP selon les domaines.

Langage oral : 5 élèves sont en grande difficulté (mutisme – défaut d'articulation gênant la compréhension - incapacité à faire une phrase ou tenir un discours cohérent)

Lecture : 6 élèves n'ont pas encore accès au déchiffrement

Ecriture : 5 élèves ne parviennent pas à tracer des lettres cursives

Numération : le champ numérique de 7 enfants ne dépasse pas 19.

Les attentes des adultes autour de ces enfants se cristallisent principalement sur l'acquisition de la lecture.

Par ailleurs, je constate une primauté de l'action sur la compréhension. La plupart des élèves ne verbalisent pas leurs procédures, même lorsqu'ils sont en réussite. La réponse la plus courante à la question « comment as-tu fait pour... ? » est « J'ai réfléchi dans ma tête. »

L'absence de projet : les réponses aux questions sur le projet de lecteur sont des non-réponses (« Lire, ça sert à apprendre » « Lire, c'est pour devenir une maman ») ou bien très éloignées dans le temps (« Quand je saurai lire, je serai dans une autre école » « Quand je saurai lire, je serai un pompier »).

Une motivation externe : le désir d'apprendre n'est pas un objectif personnel, il s'agit de faire plaisir à quelqu'un (« Maman va être contente »), de s'identifier à quelqu'un (« Ma maman, elle s'appelle Cécile et elle est maîtresse dans une CLIS, comme toi. »)

Des remarques qui reflètent une image dévalorisée d'eux-mêmes reviennent souvent (« J'ai 4 ans » pour l'enfant qui en a 7, « J'ai raté. », « Je ne sais pas faire ça moi ! »).

1.3. Points d'appui

Au début de l'année, lors d'un travail de production d'écrit à partir d'un album à structure répétitive, les enfants ont présenté sous forme d'un spectacle de marionnettes l'histoire qu'ils avaient inventée à une classe de CP. (Voir en annexe 1 : Projet d'écriture période 1 - La grenouille à grande bouche)

Cette expérience a été très positive : tous les enfants ont accepté de participer (y compris une des élèves dont la difficulté majeure est de ne quasiment pas parler), et surtout chacun a dévoilé des compétences très difficiles à mobiliser en situation de classe (bien articuler, parler fort, tenir son rôle, rester calme).

Dès lors, j'ai décidé de consacrer le travail de recherche lié à l'élaboration de ce mémoire au thème de la motivation, qui m'a semblé être un facteur primordial dans la construction des apprentissages et peut-être la clé du problème auquel je me heurte avec mes élèves.

2. LES ELEVES OBSERVES DANS LE CADRE DU MEMOIRE

2.1. Critères de choix

Afin qu'ils correspondent à ma problématique, je souhaitais que les élèves aient déjà pris leur place dans la classe, et qu'une évolution positive de leur comportement et de leur attitude vis-à-vis des situations d'apprentissages ait été observée.

Par ailleurs, afin de limiter les impacts non liés à la motivation, j'ai choisi des élèves dont les évaluations montrent des aptitudes, mais dont les compétences ne se développent pas, les difficultés semblent se « cristalliser ».

J'ai donc décidé de suivre plus particulièrement 4 élèves de la CLIS pour ce projet : Rodolphe, Adeline, Jénifer et Kamélia.

2.2. Analyse personnalisée

2.2.1. Rodolphe

Né en mars 2000, Rodolphe a une corpulence et des habiletés motrices en rapport avec son âge. Il est le cadet d'une fratrie de 4 enfants. Ses parents étant non francophones et son père travaillant dans la restauration avec des horaires décalés, c'est son frère aîné qui assure le lien avec l'école et les services de soin.

Après un parcours scolaire normal, c'est au CP que son manque d'appétence et de résultats scolaires ont alerté son enseignante. Après plusieurs équipes éducatives et des résultats psychométriques alarmants, une orientation en CLIS a été demandée et obtenue l'année dernière.

Il bénéficie d'une séance par semaine avec une orthophoniste en libéral et d'une séance mensuelle avec un pédopsychiatre en CMPP.

Manifestant en fin d'année scolaire précédente un nouvel intérêt pour les activités de lecture et une attitude compatible avec l'intégration individuelle (autonomie, gestion du matériel), Rodolphe participe depuis la rentrée aux séances matinales d'apprentissage de la lecture en CP.

Bien que faisant preuve au sein de la CLIS de plus d'initiatives, Rodolphe a encore tendance à s'enfermer dans des stratégies non efficaces en lecture comme en mathématiques ou en sciences. Il a du mal à faire le lien entre des activités de manipulation et les concepts sous-jacents. Le transfert des compétences ne s'opère pas dans des situations nouvelles. La verbalisation des procédures est très difficile à mettre en œuvre, cette difficulté étant amplifiée par une grande pauvreté du lexique qui conduit cet élève à parfois préférer se taire.

Les principaux objectifs mentionnés dans le PPI portent sur le développement d'un lexique adapté, l'acquisition de la lecture et la manipulation (numération et calcul) des nombres inférieurs à 100.

2.2.2. Adeline

Née en août 1999, Adeline vit avec ses parents et un frère de 5 ans son aîné. C'est une enfant fine qui ne semble pas à l'aise dans son corps. Elle se déplace en projetant son corps vers l'avant à la limite du déséquilibre, ses gestes sont lents, sa tête tournée vers le sol. Son langage est marqué par un débit lent, une articulation exagérée et un manque d'intonation. Elle s'exprime souvent avec des phrases ou des expressions toutes faites, étonnantes dans la bouche d'un enfant (exemple : Nicolas tu es un... sacré farceur !).

Après un maintien en GS et une année en CP, elle a été orientée en CLIS car elle n'investissait pas les apprentissages et manifestait un grand malaise dans la classe ordinaire.

Elle est suivie par une orthophoniste en libéral et par un pédopsychiatre en CMP. La prise en charge de psychomotricité a été arrêtée en juin dernier, sur avis de la praticienne.

Le diagnostic médical fait état d'une « dysharmonie évolutive ». De fait, Adeline a un comportement social très décalé : en dépit de compétences évidentes, elle manifeste désintérêt et détachement vis à vis des événements, elle se replie sur elle-même et semble accaparée par un monde imaginaire. Ce comportement est cyclique et ponctué de « retours à la réalité » qui se traduisent fréquemment par des réactions inappropriées : colère, dispute ou enthousiasme exagéré.

L'apprentissage de la lecture est enclenché et, en début d'année, elle parvient à déchiffrer des mots simples réguliers. En mathématiques, elle maîtrise la comptine au-delà de 100 et résout des petites additions en ligne. Mais ces compétences sont mécaniques et Adeline ne parvient pas à les utiliser en situations concrètes. Par ailleurs, Adeline ne verbalise pas ses procédures : à la question « comment... ? » elle répond « parce que tu m'as demandé de faire..., alors je l'ai fait. ». Elle se cache pour réaliser les tâches demandées et « réfléchit dans sa tête ».

Les objectifs du PPI mentionnent la nécessité de mettre du sens sur les apprentissages en lecture (travail de compréhension des petits textes lus) et en mathématiques (résolution de problèmes).

2.2.3. Jénifer

Née en mars 1999, Jénifer est l'élève la plus âgée de la classe.

A l'issue de la GS, après le refus d'un maintien, Jénifer a fait deux CP sans parvenir à apprendre à lire, ni à construire la notion de nombre. Plusieurs réunions d'équipe éducative ont été organisées dans le but de convaincre les parents de Jénifer de ses difficultés. A cette époque, l'enseignante décrivait la situation en ces termes « Jénifer est vite fatigable, elle ne fixe pas les acquis et n'entre pas dans l'écrit. Elle a envie de faire mais se décourage rapidement. Elle est consciente de ses difficultés et elle pleure. » La demande d'orientation a été formulée très tard et les parents sont très réticents vis-à-vis de la CLIS.

La prise en charge par un SESSAD s'est mise en route très lentement après un premier refus des parents concernant la participation de l'enfant à un atelier de jeux symboliques. Puis durant la deuxième moitié de l'année dernière, 3 prises en charge par semaine ont été organisées : orthophonie, thérapie individuelle et groupe de jeux symboliques. En juin, ce suivi extérieur a été interrompu suite à une mésentente entre le psychiatre du SESSAD et les parents de Jénifer. Aucune prise en charge n'a été reprise depuis le début de cette année scolaire. Lors de la première réunion de l'équipe de suivi, il a été demandé aux parents de prendre contact avec un autre service de soins.

A l'école, Jénifer a un comportement ambivalent : tantôt discrète et réservée, elle s'exprime d'une voix atone et semble très peu sûre d'elle ; tantôt autoritaire et extravertie, elle cherche à s'imposer vis-à-vis des autres enfants par des procédés allant de l'intimidation à la violence physique. Le changement de comportement s'opère dès qu'elle se sent autorisée à s'affirmer : soit en l'absence supposée de l'adulte, soit lors de situations où elle est explicitement invitée à prendre le rôle du meneur. Ses compétences scolaires ont peu évolué depuis son entrée en CLIS : Jénifer déchiffre des mots simples mais fait beaucoup de confusions de son, elle n'accède pas au sens de ce qu'elle lit. En mathématiques, la représentation des nombres et quantités n'est pas encore acquise sur un domaine numérique pourtant inférieur à 20. Jénifer ne se fait pas confiance, elle « copie » beaucoup sur les autres enfants mais ne participe pas aux activités collectives. En situation moins formelle, Jénifer ne parvient pas à s'inscrire dans un projet d'action. Elle « papillonne » d'une activité à l'autre sans se fixer ni même réellement réaliser une simple manipulation (par exemple : elle sort la pâte à modeler et tous les outils avant de tout ranger une ou deux minutes plus tard sans même avoir fait une boule).

Les principaux objectifs du PPI sont l'acquisition d'une lecture autonome et le passage à l'écrit par la production de textes d'une part, et la construction du nombre d'autre part.

2.2.4. Kamélia

Née en avril 1999, Kamélia est la cadette d'une famille de 3 enfants. Elle a deux frères (11 et 13 ans) qui vivent en foyer avec elle suite à un placement judiciaire décidé en 2006. Grande pour son âge, elle a aussi un surpoids qu'elle évoque souvent.

Après un cursus « normal » jusqu'au CP, l'orientation en CLIS a été demandée : Kamélia n'entrait pas dans les apprentissages et présentait d'importantes difficultés de mémorisation, de concentration et de représentation mentale.

Le suivi extérieur consiste en deux séances par mois avec un pédopsychiatre en CMP.

Kamélia a très peu confiance en elle-même et a besoin de réassurance de la part de l'adulte, tant au niveau des apprentissages scolaires que de l'affirmation de sa valeur personnelle. Elle s'appuie beaucoup sur les relations qu'elle a nouées dans la classe et manifeste une peur « d'affronter » l'inconnu que représentent d'autres élèves. Elle suce son pouce en classe, même si cette habitude a tendance à être plus rare depuis le début de cette année.

Les résultats des évaluations « apprenti-lecteur » réalisées en septembre sont excellents ; tous les items sont réussis à plus de 80 %. Kamélia commence à associer des lettres pour composer des syllabes et des mots réguliers. Cependant, dans des activités de lecture, elle a du mal à sortir d'une stratégie de devinette qui pourrait s'apparenter à un évitement de penser.

A l'inverse de ses camarades de classe, Kamélia accepte avec un évident plaisir de répondre aux demandes concernant les procédures qu'elle utilise. Elle décrit son activité avec précision et parvient à planifier ses actions.

L'objectif en français est de déchiffrer des mots réguliers, d'aborder les graphèmes complexes et de devenir autonome sur les stratégies de lecture. En mathématiques, les activités visent à poser les bases de la numération de position et d'aborder le calcul par la résolution de problèmes numériques.

2.3. Comportements observés en situation de réussite

Lors du spectacle de marionnettes donné en début d'année aux élèves de la classe de CP voisine, j'ai pu observer chez ces quatre élèves des comportements assez similaires.

A l'origine du projet, ils ont manifesté un enthousiasme mêlé de crainte à l'idée de présenter leur travail à l'extérieur de la classe. Ils semblaient incrédules : « Ils ont envie de voir un spectacle que nous on va faire ? » m'a demandé Rodolphe ou intimidés « Tu viendras avec nous, et Nathalie (l'AVS) aussi ? » s'est assurée Kamélia.

Ensuite, leur participation à la préparation du spectacle a été variable : Kamélia et Rodolphe ont demandé à tenir un rôle important ; Adeline a tenu à prendre en photo les scènes qui ont servi

d'illustrations à l'album ; Jénifer, plus en retrait, a eu du mal à choisir un rôle mais a fini par accepter d'être le narrateur.

Par contre, le jour de la représentation, tous ont tenu leur rôle au-delà de ce qu'ils s'étaient montrés capables lors des répétitions : attention dans la tenue de la marionnette, diction claire et voix forte, mémorisation du texte sans aide de l'adulte.

A l'issue du projet, chacun a déclaré avoir aimé participer à ce spectacle et désirer recommencer cette expérience.

Si je pense que ce type d'activité peut aider mes élèves à être plus motivés par les apprentissages, je ne crois cependant pas qu'une activité attrayante et valorisante puisse suffire à déclencher l'envie d'apprendre et encore moins que cette envie soit durable.

J'ai le sentiment que motivation, estime de soi et apprentissage sont des sujets étroitement liés mais il est nécessaire pour moi d'étudier la littérature sur le sujet afin de clarifier ces relations et trouver des pistes de travail pour accompagner mes élèves.

SECONDE PARTIE : FONDEMENTS THEORIQUES

1. VERS UN MODELE DESCRIPTIF DE LA MOTIVATION

1.1. Définition

Alain Lieury et Fabien Fenouillet¹ définissent la motivation comme un concept générique regroupant « [...] les forces qui impulsent notre activité : besoin, instinct, envie, passion, désir, pulsion, intérêt, curiosité, volonté, projet, but, mobile. [...] »

La motivation regroupe donc l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation (vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin l'intensité et la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante. »

J'ai retenu cette définition car les termes « mécanismes biologiques et psychologiques » sont assez larges pour recouvrir les différentes approches théoriques du concept de motivation.

1.2. Notions clés des théories de la motivation

L'objet de ce mémoire n'est pas de recenser l'ensemble des théories de la motivation, ni de retracer leur évolution historique². Mais il m'est utile de connaître les principes fondamentaux qui sous-tendent ces théories afin de pouvoir les utiliser dans le cadre de ma pratique.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que, même si les philosophes grecs parlaient déjà de la motivation, les travaux relatifs à ce concept ont débuté avec le XX^{ème} siècle et l'avènement de la société industrielle. Les principales applications de ces théories se sont retrouvées dans le monde du travail et dans le cadre de l'apprentissage scolaire. Ce contexte suggère donc que l'analyse des mécanismes de la motivation soit fortement liée à la recherche de la performance ou de la réussite.

1.2.1. *Approche humaniste : satisfaction des besoins fondamentaux*

Dès lors qu'un besoin apparaît dans l'esprit humain, il s'ensuit un déséquilibre que le sujet va tenter de combler en se mettant en action jusqu'à satiété. Les comportements de recherche de la satisfaction des besoins physiologiques (faim, soif, fatigue...) correspondent assez bien à ce phénomène de régulation appelée « homéostasie ». Mais tous les comportements humains ne sont pas homéostatiques : les besoins dits cognitifs ne semblent pas satisfaire à ce principe notamment en ce qui concerne la satiété.

Abraham Maslow a proposé en 1943 une théorie basée sur une hiérarchie des besoins généralement représentée sous la forme d'une pyramide qui, de la base au sommet, distingue cinq niveaux de besoins : à la base, les besoins physiologiques (tels que la faim, la soif), après les besoins de sécurité

¹ Alain Lieury et Fabien Fenouillet – Motivation et réussite scolaire - Dunod

² Voir en annexe 2 « Panorama des principales théories de la motivation »

et de protection (tels que le désir d'un toit ou d'une bonne assurance), puis viennent les besoins d'appartenance, (la volonté de faire partie d'une famille, d'un groupe, d'une tribu), ensuite arrivent les besoins d'estime, (être respecté, se respecter soi-même, respecter les autres) et enfin, apparaissent au sommet de la hiérarchie, les besoins de réalisation de soi (à travers une œuvre, un engagement).

Pour Maslow, un besoin d'ordre supérieur ne peut être satisfait que si les précédents le sont.

Cette théorie, pourtant largement diffusée et utilisée dans le monde du travail, a été depuis remise en cause car elle juxtapose et hiérarchise des besoins qui sont en fait en interaction constante chez le sujet.

L'apport de cette théorie est néanmoins intéressant pour moi si je l'envisage comme un réseau de relations entre les aspirations personnelles de l'individu vis-à-vis de son environnement. Elle m'engage à me questionner sur l'enfant qui entre dans ma classe : est-il « disponible » pour l'apprentissage ?

1.2.2. Béhaviorisme : réponse à des stimuli et rôle des renforcements

Le béhaviorisme tenant par principe pour négligeables les caractéristiques individuelles internes, la motivation résulte toujours en premier lieu de facteurs liés plus ou moins étroitement au conditionnement et plus précisément des différents renforcements extrinsèques exercés sur les comportements considérés comme positifs.

Dans le cadre des recherches béhavioristes sur l'apprentissage, Clark Hull (1943) entreprend des expériences sur le rat dans un labyrinthe qui démontrent le lien entre apprentissage et motivation. Il constate que les rats dont les scores d'erreur diminuent le plus sont ceux qui sont récompensés après avoir été affamés. Hull propose alors une formule dans laquelle le comportement est déterminé par plusieurs paramètres, dont les plus importants sont le besoin (la faim) et le renforcement (la boulette de viande).

Par la suite, Hull est amené à intégrer « l'effet Crespi » dans sa formule : tous les renforcements ne se valent pas. Les rats habitués à recevoir une importante récompense régressent lorsque leur récompense diminue. Le renforcement seul ne suffit pas pour déclencher la motivation mais la quantité ou la nature de la récompense est un autre paramètre essentiel.

Plus récemment, en psychologie sociale, Albert Bandura, observant chez l'homme des comportements de persévérance sans récompense concrète, proposa la « théorie de l'anticipation symbolique du renforcement » : l'homme, grâce à ses capacités de représentation mentale est capable d'anticiper le renforcement, y compris sans jamais le recevoir (exemple du joueur de Loto).

L'étude de cette approche m'a conduit à me questionner sur la nature des stimuli proposés en classe ainsi que celle des renforcements que l'on peut tenter de mettre en œuvre.

1.2.3. *Socio-cognitivism : motivation intrinsèque et extrinsèque*

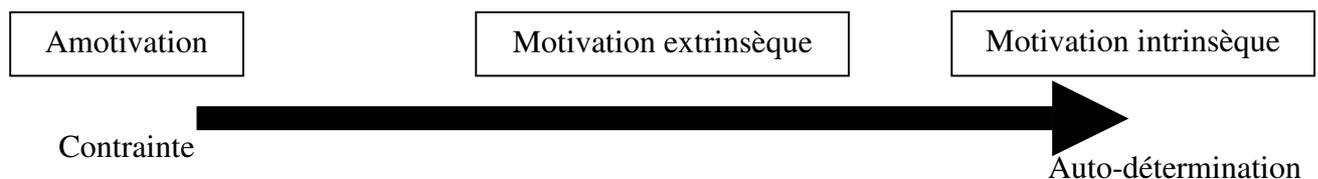
Harry Harlow (1950) fait des expériences sur les singes et montre qu'ils sont capables de s'intéresser longtemps à une activité de puzzle sans récompense. Ces expériences conduisent à distinguer deux sortes de motivation : les motivations extrinsèques qui sont régies par la loi du renforcement et les motivations intrinsèques qui n'auraient de but que l'intérêt pour l'activité elle-même.

Harlow établit que la persévérance des singes travaillant en motivation intrinsèque est plus importante que celle de ceux préalablement récompensés.

En 1971, Edward Deci démontre que chez l'homme aussi les récompenses ont un effet négatif sur la motivation intrinsèque : dès lors qu'il y a renforcement, le sujet n'effectue plus le comportement pour la satisfaction qu'il peut en retirer mais pour des motifs extrinsèques.

Par ailleurs, d'autres chercheurs (Lepper, Greene, Amabile, DeJong) montrent que la motivation intrinsèque diminue dans les situations de contraintes.

Edward Deci et Richard Ryan proposent en 1975 une première théorie explicative des différentes motivations en fonction du degré d'autodétermination du sujet.



La motivation intrinsèque peut se mesurer suivant plusieurs indicateurs :

- libre choix de l'activité (auto-détermination)
- temps passé, persistance dans la tâche
- persévérance face aux difficultés
- déclaration du sujet sur le plaisir et la satisfaction ressentis

La distinction entre ces deux types de motivation m'a conduite dans un premier temps à m'interroger sur les moyens qui pourraient être mis en œuvre dans une classe pour favoriser une motivation de type intrinsèque. Par la suite, je me suis demandée si le cadre même de l'école, avec tout ce qu'il contient de contraintes, n'était pas de fait incompatible avec l'émergence d'une motivation de type intrinsèque. De plus, tenter de faire émerger ce type de motivation est peut-être une illusion, compte-tenu de l'âge de mes élèves et de leurs difficultés cognitives et affectives.

1.2.4. *Psychologie sociale : auto-efficacité perçue (sentiment d'efficacité personnelle)*

Dans les années 80, Albert Bandura propose un développement de sa théorie de l'anticipation du renforcement chez l'homme. Selon lui, la motivation d'un individu dépend essentiellement de son auto-efficacité perçue, qui est une nuance du besoin d'estime. L'estime de soi se définit par rapport à

la perception globale que le sujet a de lui-même tandis que l'auto-efficacité perçue est plus spécifique des compétences perçues dans un domaine. Il n'y a pas de lien entre ces deux concepts : on peut avoir une bonne estime de soi mais se sentir de niveau moyen ou nul en un domaine précis.

On pourrait résumer ainsi le mécanisme de la motivation proposé par A. Bandura :

- l'individu est capable de se représenter mentalement la satisfaction qui proviendra de sa réussite
- il se fixe un but (ou compare le but qu'on lui fixe) par rapport à un standard personnel (notion de défi)
- l'intervalle à combler entre le but et le standard personnel déclenche un besoin et donc une motivation à agir dans le but d'obtenir la satisfaction liée à la réussite
- le feedback (= connaissance des résultats) permet au sujet d'être informé de l'atteinte de l'objectif : c'est l'auto-efficacité perçue ou sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Dans la théorie d'Albert Bandura, le but est à l'origine de la motivation et l'information de l'atteinte du but constitue un renforcement. Le SEP influe positivement sur la performance : l'une de ses nombreuses expériences dans le milieu sportif montre une progression fulgurante chez les individus bénéficiant d'une information concernant le but à atteindre et d'un feedback régulier tandis que le groupe de contrôle qui s'entraîne sans consigne a des résultats proches des deux autres groupes (but seul ou feed-back seul).

A noter que le SEP est plus efficient quand le but est proche car un but proche est supposé permettre une meilleure évaluation en comparaison de ses propres standards.

L'intérêt de stimuler le SEP est crucial car A. Bandura note que si l'individu se trouve (mentalement) satisfait (= auto-efficacité) il va se fixer des défis de plus en plus importants.

Cette approche a retenu mon attention car elle a pour moi le double avantage d'évacuer la question du type de motivation et d'avoir des liens étroits avec des approches plus scolaires de la motivation que je présenterai dans la seconde partie de ce chapitre.

1.2.5. Evaluation cognitive : un modèle à deux variables

La théorie de l'évaluation cognitive, élaborée par E. Deci et R. Ryan, synthétise l'effet de l'auto-efficacité perçue d'A. Bandura avec celui de la baisse de la motivation intrinsèque par les contraintes. La motivation dépend du besoin de compétence perçue d'une part et de celui d'auto-détermination (opposé à la contrainte et au contrôle) d'autre part.

Après m'être intéressée à des théories générales sur la motivation, j'ai choisi de réduire le domaine d'application au cadre strictement scolaire afin de me rapprocher de ma problématique.

2. LA MOTIVATION DANS LE CADRE SCOLAIRE

Dans le cadre scolaire, la motivation est souvent invoquée comme une donnée observée : « il est motivé par les maths », « ces élèves manquent de motivation ». Le terme est alors utilisé plutôt pour désigner l'attrait personnel et spontané de l'élève pour un domaine d'apprentissage. Cette conception signifierait-elle que la motivation scolaire serait exclusivement intrinsèque et que tenter de l'influencer relèverait de la « magie » ?

Toute une littérature tend à prouver qu'au contraire la motivation de l'élève, qu'elle soit extrinsèque ou intrinsèque, peut être influencée par différents critères.

2.1. Liens avec les théories de l'apprentissage

Selon l'approche béhavioriste (chef de file : Burrhus F. Skinner), la motivation réside dans la façon dont les enseignants récompensent et punissent les élèves. Une expérience réalisée par Hurlock en 1956 a montré que les compliments et les réprimandes à l'école agissent selon la loi du renforcement. A noter cependant que si les renforcements positifs accélèrent l'apprentissage, les renforcements négatifs eux n'ont qu'un court effet et finissent par « tuer » la motivation.

La théorie plus récente de l'anticipation symbolique du renforcement d'A. Bandura basée sur la capacité de représentation mentale de l'individu ne pourrait s'appliquer à de jeunes enfants. Les élèves les plus jeunes auraient besoin de récompenses concrètes étant incapables d'anticiper mentalement les effets de leur action.

L'approche humaniste situe au contraire l'origine de la motivation dans le besoin intrinsèque d'apprendre et de s'épanouir en tant qu'être humain. Par conséquent, l'élève démotivé est celui qui n'a pas l'occasion de combler ses besoins et se situer comme apprenant.

Jacques Lévine, cité dans l'ouvrage de Cécile Delannoy³, propose par ailleurs une pyramide des affiliations et des appartenances qui décrit l'élargissement des groupes auxquels un enfant peut appartenir comme des étapes successives à réussir. Selon lui, pour être en état d'apprendre, l'enfant qui entre en maternelle doit avoir préalablement réussi son inscription dans le groupe parental (phase familiale duelle avec la mère d'abord puis phase familiale triangulaire ensuite). Par la suite, l'enfant en grandissant doit s'inscrire dans des groupes plus larges. La réussite de chaque étape repose sur la réussite de la précédente.

³ Cécile Delannoy – La motivation, désir de savoir, décision d'apprendre – Hachette Education

L'approche cognitiviste accorde un rôle prédominant à la relation entre la personne et son environnement. L'origine de la motivation se trouve dans les perceptions et les attentes d'une personne à l'égard des événements qui lui arrivent. L'image qu'un élève a de lui-même est si importante que ce ne sont pas tant les capacités réelles qui comptent pour apprendre, mais bien celles qu'il pense avoir. L'estime de soi et le concept de soi influencent la motivation.

Pour Germain Duclos⁴, ce sont les perceptions de soi qui influencent le plus la motivation. Il définit l'estime de soi comme étant la conscience de la valeur personnelle qu'on se reconnaît dans différents domaines. C'est un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face au monde, supposant une conscience de ses forces, de ses difficultés et de ses limites personnelles. Elle est cyclique, parfois instable et toujours variable, à l'image de la vie.

Les deux principales « nourritures » de l'estime de soi sont le sentiment d'être aimable d'une part et le sentiment d'être compétent d'autre part. Cette seconde approche s'apparente en partie aux théories d'Albert Bandura sur le sentiment d'efficacité personnelle. Mais Germain Duclos propose par ailleurs de développer un sentiment d'appartenance et de fierté envers l'organisme qui serait pour lui constitutif de l'accroissement de l'estime de soi.

L'approche socio-cognitive, définie par A. Bandura et utilisée en contexte scolaire par Shunk (1989), Zimmerman (1990) ou Pintrich et Schrauben (1992), fonde l'étude de la motivation sur les interactions réciproques existant entre le comportement du sujet, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel il évolue.

Dans ce contexte théorique, ce sont plutôt ses perceptions qui sont les déterminants de la motivation de l'élève⁵ :

- perception de la valeur de l'activité. Sans but, l'élève peut difficilement valoriser une activité. Les élèves démotivés n'ont que des buts de performance (obtenir une bonne note ou une reconnaissance) et non le but d'acquérir de nouvelles connaissances.
- perception de sa compétence pour accomplir une tâche. S'il a une bonne perception de sa compétence, il utilise des stratégies élaborées (dont l'auto-évaluation) et ne se contente pas de mémoriser.
- perception du contrôle qu'il exerce sur l'activité. Contrôler le déroulement et les conséquences d'une activité contribue à border les choses plus en profondeur, à créer des liens, à tenter de

⁴ Germain Duclos – Bâtir une équipe-école : un défi ! – Site de l'Ass. québécoise du personnel de direction des écoles

⁵ Rolland Viau – La motivation en contexte scolaire – De Boeck

dégager les structures. A l'inverse, s'il estime avoir peu de contrôle sur son apprentissage, il se contente de mémoriser.

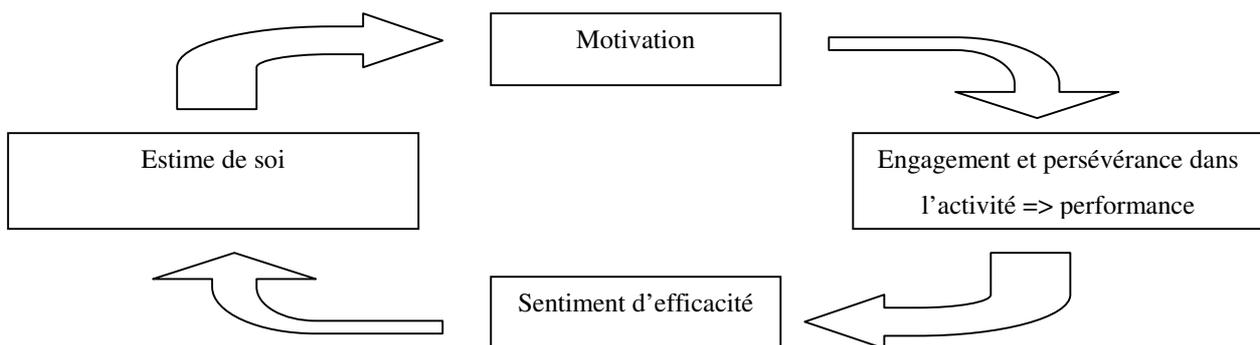
2.2. Place de la motivation dans le processus d'apprentissage

Dans de nombreuses théories, la motivation est une condition nécessaire à l'émergence du désir d'apprendre et donc à **l'origine du processus d'apprentissage**. Citons par exemple une définition récente, proposée par Rolland Viau dans l'ouvrage précédemment cité⁵ :

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

Mais il est possible, à partir de cette même définition, de situer la motivation comme un **produit du processus d'apprentissage**. En effet, un apprentissage qui permettrait à l'élève de prendre conscience de sa valeur, des ses progrès et de l'intérêt du but poursuivi serait à même de faire émerger une motivation à apprendre.

C'est « l'effet boule de neige » présenté par Haywood (1998)⁶ que l'on peut le représenter ainsi :



On retrouve l'idée que le processus d'apprentissage peut être à l'origine de la motivation dans l'article d'Anne-Marie Doly « Métacognition et médiation à l'école »⁷ :

«...une motivation à apprendre dont notre travail en classe nous a révélé qu'elle était à la fois un levier indispensable à l'effort de l'enfant et à son progrès et **un résultat de cette pédagogie de la médiation et de la métacognition** qui vise à conduire l'enfant à prendre conscience de ce qu'il fait, c'est-à-dire du rapport entre son effort, ses procédures, le but qu'il poursuit et la performance qu'il réalise. [...] Ainsi un apprentissage qui met en jeu la métacognition, développe la motivation, le goût de savoir, la certitude de progresser et en même temps un rapport au savoir où le sujet est constructeur : c'est certainement là le résultat le plus important et le plus évident de ce travail. »

⁶ Cité dans le cours de B. Lorence « Difficultés et troubles des apprentissages au cours de la scolarité » Th. 2

⁷ In « La métacognition, une aide au travail des élèves » coordonné par M. Grangeat – ESF Collection Pédagogie

Dès lors, une première réponse à la question de l'accompagnement de mes élèves s'ébauche : rendre l'apprentissage plus lisible tant au niveau des buts fixés, des performances réalisées et du lien entre les procédures utilisées et les résultats obtenus doit permettre de créer une dynamique motivationnelle dont les traits caractéristiques sont l'engagement volontaire et la persévérance et qui aboutirait à une amélioration des performances.

Ma problématique évolue donc et la question devient : **comment mettre en place une pédagogie de la médiation et de la métacognition dans ma classe, en quoi celle-ci peut-elle favoriser la motivation à apprendre de mes élèves ?**

2.3. La CLIS, un cas particulier ?

Tout au long de l'élaboration de ce mémoire, une question revient à mon esprit : en quoi les éléments étudiés et retenus sont-ils spécifiques d'un enseignant spécialisé option D ?

Comme le note Anne-Marie Doly dans son ouvrage « Apprendre et comprendre »⁸, les bons élèves mettent spontanément en place des stratégies métacognitives : ils ont du recul sur leur pratique, ils planifient leur activité, ils procèdent à une auto-régulation pendant l'activité et ils savent s'évaluer en fin de processus.

Et les élèves de CLIS ne sont pas, par définition, de bons élèves. L'intérêt éducatif de la métacognition serait donc encore plus prégnant pour une CLIS que pour d'autres classes.

Comme le souligne Jean-Louis Paour, l'enfant en situation de handicap mental n'échappe pas au phénomène d'amotivation liée à une mauvaise image de soi⁹. Dès lors, prendre conscience de sa compétence par la mise en place de stratégies métacognitives doit permettre de renforcer l'estime que les enfants ont d'eux-mêmes.

Ainsi, je peux donc dire qu'une CLIS est différente des autres classes car les élèves sont **tous** en difficulté de par leur handicap. Mais **un** élève de CLIS n'est pas différent de ceux des autres, en ce sens qu'il subit les mêmes « désagréments » liés à la difficulté scolaire au regard de sa motivation.

3. LES ELEMENTS D'UNE DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE

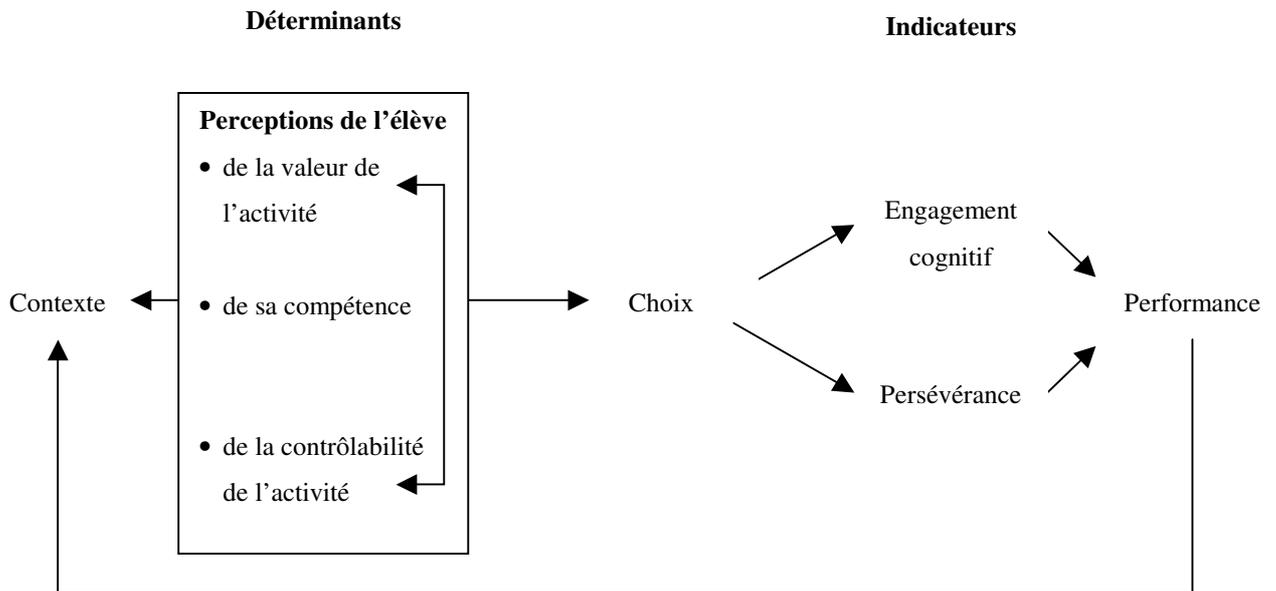
Reprenons le modèle proposé par Rolland Viau dans son ouvrage « La motivation en contexte scolaire » qui s'appuie sur une approche socio-cognitiviste de la motivation, composé de 8 éléments :

- le contexte,
- les 3 déterminants de la motivation résidant dans les perceptions de l'élève concernant la valeur de l'activité, sa propre compétence et la contrôlabilité de l'activité,

⁸ Anne Marie Doly – Apprendre et comprendre - Retz

⁹ « Entretien avec Jean-Louis Paour » – Document de Laurent Cosnefroy – Aix en Provence, 3 février 1995

- les 4 indicateurs de la motivation (choix, engagement cognitif et persévérance qui permettent une augmentation de la performance).



Il est intéressant de noter que ce modèle ne mentionne pas le type de motivation qu'il décrit et à ce sujet Rolland Viau se défend même de vouloir entrer dans le débat.

Cependant, Sylvie Cèbe¹⁰ fait remarquer qu'« *un élève intrinsèquement motivé apprend autrement et mieux que celui qui ne l'est pas ou l'est de façon extrinsèque. La motivation intrinsèque conduit en effet à des fonctionnements cognitifs plus efficaces (inhibition des distracteurs, augmentation de l'attention sélective, persévérance, traitements plus relationnels et plus flexibles).* » On comprend donc l'intérêt de chercher à modifier l'orientation de la motivation chez les élèves. Et, selon Jean-Louis Paour (cité dans le même article) « *le moyen le plus efficace pour y parvenir consiste à amener l'élève à fonctionner plus efficacement pour accroître le degré de sa maîtrise cognitive sur son environnement [...] l'induction d'un traitement plus relationnel de l'information modifie la motivation initiale de sujets retardés mentaux : d'un intérêt pour le contenu, ils passent à un intérêt pour leur activité dans le dispositif.* »

Je ne pense pas qu'il s'agisse de conceptions antinomiques de la motivation et qu'il est possible d'agir sur les éléments déterminants du modèle, en excluant les motifs extrinsèques (notamment les renforcements liés à des récompenses ou des situations de compétition).

C'est à partir de ce modèle que sera présenté, dans la partie suivante de ce mémoire, le dispositif mis en place dans la classe en vue de vérifier l'hypothèse selon laquelle il serait possible d'enclencher une dynamique motivationnelle en amenant les élèves à améliorer les perceptions qu'ils ont de la valeur de l'activité, de leur propre compétence ainsi que de leur contrôle de l'activité.

¹⁰ Sylvie Cèbe – Caractéristiques de notre intervention – Conférence réalisée à Cergy en 2002

TROISIEME PARTIE : PRESENTATION ET EVALUATION DU DISPOSITIF MIS EN PLACE

Afin de créer un fil conducteur entre mes différentes périodes de présence en classe, j'ai choisi de proposer à mes élèves un nouveau projet d'écriture lors de chacune d'entre elles :

- écrire une nouvelle histoire à partir d'un album à structure répétitive en période 1
- entremêler deux histoires à structure répétitive pour en écrire une nouvelle en période 2
- réaliser un livre de devinettes à partir de l'étude des personnages principaux d'un réseau dont le thème est « le petit qui relève un défi » en période 3.

Le contenu de ces projets figure en annexe 1,3 et 4.

En marge de ce projet de classe, j'ai mis en place pour le groupe des quatre élèves observés, un atelier de résolution de problèmes d'écriture, dont l'objectif était d'une part de répondre aux besoins d'écriture du projet en cours et d'autre part de mettre en évidence des règles orthographiques spécifiques ou des stratégies d'écriture lors d'activités décrochées.

Je vais dans un premier temps présenter les intentions sous-jacentes à l'élaboration de ce projet de groupe puis je m'attacherai à décrire le fonctionnement de ces ateliers et tenterai d'analyser les réactions des élèves pour proposer des aménagements et prolongements.

1. LES INTENTIONS DU DISPOSITIF

1.1. Le contexte

Le terme contexte désigne d'une part la situation d'apprentissage proposée à l'élève mais aussi les conditions dans lesquelles s'effectue tout apprentissage dans la classe.

Cette définition apporte une restriction importante car il existe des éléments du contexte, notamment dans l'environnement familial, qui ont un rôle crucial vis-à-vis des déterminants de la motivation et qu'il est impossible d'intégrer dans l'analyse du dispositif. C'est la raison pour laquelle, même s'il est évidemment indispensable de m'engager dans un partenariat avec la famille, je dois garder à l'esprit que tout ne se joue pas à l'école.

Il faut donc voir ici le contexte comme un ensemble de conditions qui vont permettre à l'élève de se sentir en sécurité et d'éloigner, autant que faire ce peut, ce qui peut faire obstacle au processus d'apprentissage au sein de la classe.

1.1.1. Un cadre contenant

Comme le souligne Serge Boimare¹¹, apprendre ce n'est pas "enregistrer" ou "absorber" des connaissances. C'est une interaction entre l'apprenant et une réalité extérieure à lui, inconnue. Cela demande d'accepter de rencontrer des règles et des limites, mais aussi de se confronter avec ses

¹¹ Serge Boimare – L'enfant et la peur d'apprendre – Dunod

insuffisances, ses manques et de passer par des incertitudes, des tâtonnements et donc d'accepter d'abandonner ses certitudes. Cette position peut faire peur à l'élève en difficulté qui par ailleurs est aux prises avec un « désordre intérieur » lié à des questions non élucidées quant à ses origines, sa place dans son environnement (familial, scolaire). Pour aider un tel élève, l'objectif est de diminuer les causes d'anxiété et mettre en place des cadres :

- cadre dans la classe: l'ordre (structuration) externe peut aider à mettre de l'ordre (structuration) à l'intérieur de l'élève.
- cadre d'expression : la médiation culturelle doit « permettre aux questions brûlantes et aux inquiétudes premières d'avoir droit de citer. Mais pas n'importe comment, elles devront être contenues, figurées dans un registre symbolique, dans une métaphore qui les mettra en forme et les atténuera. » et dans le même temps « offrir le fil pour s'en éloigner et aménager un cadre où le passage à l'abstraction et à la règle deviendra possible. »¹¹

Le projet de fonctionnement mentionne le rôle contenant du cadre posé dans la CLIS. Il s'agit de constituer un groupe dans lequel les enfants se sentent rassurés et en sécurité. Dès le début de l'année, sont posées les trois Lois issues de la pédagogie institutionnelle¹² qui régissent notre classe :

- 1 – Nous sommes ici pour apprendre.
- 2 – Tout le monde a le droit d'être tranquille.
- 3 – La maîtresse est là pour tous, chacun à son tour.

Les Lois servent ensuite de socle à l'élaboration de toutes les règles de vie mises en place en fonction des difficultés rencontrées dans les comportements des élèves. La place n'est pas laissée à l'arbitraire ; la cohérence et la permanence des règles contribuent à sécuriser les enfants.

Par ailleurs, compte-tenu de l'âge des élèves, j'ai choisi de leur proposer de travailler à partir de mythes, légendes ou contes qui sont des traductions « acceptables » de peurs archaïques : se sentir trop petit, se faire dévorer. (Cf. Le contenu des projets d'écriture en annexes 3 et 4)

1.1.2. Le statut de l'erreur

Pour que l'étape fondamentale du processus d'apprentissage résidant dans la découverte de ses manques ou de ses erreurs et dans l'envie de les dépasser se réalise « sans douleur », il est absolument nécessaire de la dédramatiser. L'un des moyens est d'aider l'élève à prendre appui sur ses erreurs et sur celles des autres. Dans toutes les activités de classe, le rôle de chacun est valorisé, l'entraide est favorisée par rapport à la compétition, et l'accent est mis sur la recherche de stratégies efficaces plutôt que sur le résultat obtenu.

¹² Edith Héveline et Bruno Robbes – Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle - Hatier

C'est la raison pour laquelle, les activités proposées aux élèves prennent la forme de résolution de problèmes, ce qui implique la recherche de solutions, même erronées, et surtout la prise en compte de l'erreur comme point d'appui pour apprendre.

Je tiens ici à mettre l'accent sur le rôle de l'AVS dans la mise en place de ces deux éléments fondamentaux du contexte de classe. Il est en effet crucial que les élèves puissent s'appuyer sur des adultes cohérents tant au niveau du cadre que de la valorisation des erreurs.

1.1.3. La médiation de l'enseignant

Par médiation, on entend toutes les aides que l'enseignant met à la disposition de l'apprenant pour lui rendre accessible un apprentissage. Ce rôle de tuteur permet à l'enfant d'accéder aux outils, de se construire des stratégies et d'acquérir des savoirs. Avec des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives, il est indispensable d'intervenir pour les aider à construire et structurer leur pensée, à prendre conscience et faire évoluer leurs stratégies d'apprentissage, à construire un concept de soi positif. Ainsi, lors de l'élaboration du projet de groupe (figurant en annexe 4), j'envisage les médiations possibles en suivant le modèle proposé par Jérôme Bruner¹³ :

- l'enrôlement : engager l'intérêt et l'adhésion des élèves pour la tâche en s'appuyant sur l'aspect ludique et affectif de la situation ainsi que sur l'effet de surprise de situations régulièrement renouvelées, **mais aussi** rappeler le but scolaire de l'activité ainsi que les objectifs personnels de chaque élève.
- la réduction des degrés de liberté : simplifier la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution en limitant les compétences mises en jeu, **mais aussi** intervenir durant l'exécution pour accompagner la construction de représentations mentales du problème posé ou signaler les outils d'aide disponibles.
- le maintien de l'orientation : maintenir la poursuite d'un objectif défini en relançant l'activité par des remarques et des questions sur ce qui a déjà été fait et pourquoi ainsi que sur les tâches restant à effectuer.
- la signalisation des caractéristiques déterminantes : accompagner la reformulation du problème, rappeler les étapes constitutives de la tâche, énoncer les critères de réussite.
- le contrôle de la frustration : rendre la tâche moins difficile et éviter tout sentiment d'échec en rendant lisibles les compétences construites, en valorisant l'utilisation autonome d'outils, en aidant aider l'élève à finaliser la tâche si nécessaire.
- la démonstration : construire et proposer des formes stylisées de stratégies de résolution à partir des essais des élèves.

¹³ Cours de B. Lorence sur les théories de l'apprentissage

1.1.4. Le langage et la médiation des pairs

L'organisation du dispositif doit favoriser les échanges entre pairs car l'émergence des représentations de chacun et les confrontations qui s'en suivront permettront les prises de conscience et l'évolution des stratégies des enfants. Cet aspect fondamental de l'approche socio-constructiviste de l'apprentissage n'a pas été sans me poser de problèmes, comme nous le verrons lors de l'analyse du fonctionnement des ateliers.

Une fois le contexte posé, la présentation du dispositif vise à montrer comment la mise en place d'ateliers de résolution de problèmes d'écriture pourrait agir sur les déterminants de la motivation.

1.2. Agir sur la perception de la valeur de l'activité

1.2.1. Choix du domaine d'apprentissage

Les élèves observés pour ce mémoire ont pour point commun leur difficulté à entrer dans le langage écrit. Cette difficulté à apprendre à lire est le symptôme principal d'une difficulté à apprendre plus générale. Toutes les inquiétudes familiales, toutes les attentes pédagogiques tournent autour de cet apprentissage et les enfants sont fortement influencés par cet état de fait. A la question : « qu'est-ce que tu viens faire à l'école ? » tous les quatre répondent « apprendre à lire ». J'ai donc décidé de partir de cette attente forte pour construire le dispositif étudié dans ce mémoire.

J'ai décidé par ailleurs d'aborder la résolution de problèmes numériques dans le même temps. Sans entrer dans les détails, j'ai rencontré plus de difficultés à mobiliser les mêmes élèves lors de ces séances, écueil que j'attribue en première analyse à l'absence de lien avec leurs préoccupations personnelles.

1.2.2. Choix de l'activité proposée

Choisir de faire écrire plutôt que de faire lire m'a semblé mieux correspondre à mon projet pour diverses raisons notamment empruntées à André Ouzoulias¹⁴ :

- cela conduit à une attention sur l'écrit plus importante car l'élève comprend mieux la tâche à réaliser, tant en terme de résultat attendu qu'en terme d'actions à enchaîner pour y parvenir,
- cela donne des indices sur le comportement de lecteur : d'une part traiter les marques écrites, reconstituer les énoncés oraux correspondants et se représenter mentalement la scène et par ailleurs coordonner les différents niveaux d'articulation du texte (lettres, syllabes, mots, groupe de mots, phrases et structure globale du texte),

¹⁴ André Ouzoulias - « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier » in « Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire » - Co-Edition RETZ-FNAME

- c'est une aide à la compréhension que l'écrit code le langage, ce que les jeunes enfants ne savent pas d'emblée comme l'a démontré Emilia Ferreiro¹⁵ parlant de « conception pictographique de l'écriture »,
- la construction du concept de mot est facilitée : l'acquisition du sens de l'écriture permet à l'élève de comprendre les notions de début et fin de mot, de structurer son regard quand il se retrouvera en position de lecteur,
- écrire, obligeant à inscrire les lettres les unes après les autres, conduit naturellement à l'épellation qui permet le traitement analytique des mots, aide à la mémorisation et plus généralement est prédictive de la réussite en lecture, mais aussi à l'observation des régularités qui le mettront sur la voie de la compréhension du principe alphabétique,
- écrire sera une aide à la mémorisation des mots de haute fréquence et des relations grapho-phonétiques,

Par ailleurs, je complétera cette argumentation par ma propre réflexion sur ma pratique :

- dans la situation d'écriture, l'élève est actif, acteur, ce qui correspond bien au besoin de s'appuyer sur l'action de mes élèves,
- le résultat de l'activité est visible : l'élève peut voir sa production, il en garde une trace qu'il peut confronter à celle des autres, à une norme, à des essais antérieurs,
- l'écrit est plus exigeant : on ne peut gribouiller alors qu'en situation de lecture, il est toujours possible de deviner le mot d'après des indices de sens ou des approximations phonétiques,
- enfin, il m'a semblé dans ma pratique que le choix des stratégies d'écriture est plus facile à modéliser : rappel du lexique orthographique, analogie d'après des mots ou syllabes connus, encodage d'après les phonèmes entendus ou transport-copie.

1.2.3. Choix du thème retenu

Comme le souligne André Giordan¹⁶, la motivation peut être facile à exciter ; elle peut même émerger sans même qu'on ait besoin de faire quelque chose pour ça. Il existe des thèmes qui d'emblée nous intéressent parce qu'ils font écho aux grandes préoccupations humaines, aux craintes archaïques. Tous les contenus d'apprentissage ne peuvent entrer dans ce cadre mais pour enclencher une dynamique, on peut se servir de ce tremplin.

C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de proposer d'écrire à partir d'histoires relatant les aventures de « petits » qui font des grandes choses, thème qui reçoit beaucoup d'écho dans cette classe d'enfants jeunes. Proposer l'idée que l'aventure (l'apprentissage) qui permet de surmonter un

¹⁵ Emilia Ferrero – L'écriture avant la lettre – Hachette Education

¹⁶ André Giordan – Apprendre ! – Belin

défi (la difficulté d'apprendre) peut faire gagner une récompense (grandir) m'a semblé particulièrement s'adapter aux préoccupations de mes élèves.

1.2.4. Connaissance du but et clarté cognitive

Pour que l'élève soit motivé par une situation d'apprentissage, il doit en premier lieu savoir à quoi elle va servir et à quel objectif plus général elle se rattache.

Dans le cas des ateliers de résolution de problème d'écriture, lorsque les activités sont directement liées au projet d'écriture, l'activité a un sens lié au rôle à jouer dans le projet collectif. Mais ce but fonctionnel ne devait pas masquer l'objectif sous-jacent d'apprentissage de l'écrit. C'est la raison pour laquelle, j'ai proposé des situations décrochées, dont le seul but était de résoudre un problème orthographique précis. Par ailleurs, ces activités de production d'écrit ont été explicitement et régulièrement resituées par rapport à l'objectif : « écrire va nous aider à mieux lire ».

1.2.5. Détermination du but à atteindre

Pour qu'un enfant puisse vivre du succès, Germain Duclos¹⁷ insiste pour qu'on lui propose des objectifs réalistes tout en ayant la certitude qu'il est capable de les atteindre. Des objectifs démesurés peuvent entraîner une démotivation et une perte de confiance en soi ; à l'inverse une tâche trop simple est dite non-motivante.

Le but doit porter non seulement sur des savoirs et compétences à acquérir mais aussi sur des objectifs méthodologiques. Il est en effet important de ne pas se centrer sur le résultat de l'activité mais de laisser une large part aux procédures mises en œuvre et ce pour deux raisons principales :

- si le résultat est erroné malgré ses efforts, l'élève risque de se détourner de l'activité et accroître son sentiment d'échec
- si le résultat est « juste », cela risque d'entraver la recherche d'une stratégie moins coûteuse ou plus autonome

Ainsi, les objectifs individualisés consignés dans le projet de groupe sont libellés en compétences à acquérir mais aussi en stratégie à mettre en œuvre.

1.3. Agir sur la perception que l'élève a de sa compétence

Dans l'élaboration du dispositif proposé dans ma classe, en référence aux travaux de Germain Duclos, je souhaite amener les élèves à prendre conscience de l'accroissement de leurs compétences et à développer un sentiment d'appartenance à un groupe dont ils peuvent être fiers.

¹⁷ Germain Duclos - L'estime de soi : un passeport pour la vie – Editions de l'Hôpital Ste-Justine

1.3.1. Evaluation de l'atteinte du but

Dans un premier temps (en période 2) je me suis attachée à mettre en évidence les progrès réalisés en termes de complexité des mots écrits. J'ai proposé un classement des mots à écrire en fonction des difficultés qu'ils comportent au niveau des relations phonèmes-graphèmes. Les sons-voyelles sont-ils transcrits par une lettre (o), un digramme (ou) ou une combinaison orthographique particulière (« au » pour [o])? Les sons-consonnes sont-ils « faciles à entendre » (f, v, j...) « difficiles à discriminer » (p, b, c...) ou bien transcrits par des plusieurs lettres (gn, ph ...)

Mais ce classement comportait en fait plusieurs limites :

- il ne pouvait correspondre à tous les élèves en terme de hiérarchie (est-il plus difficile de discriminer des explosives ou des fricatives ?...)
- axé sur la conformité de la production à la norme, il n'intégrait absolument pas la notion de stratégie d'écriture (écrire un mot « difficile » en transport-copie était plus valorisé que proposer une transcription grapho-phonétique du même mot, même erronée)

Il m'a semblé alors nécessaire d'éliminer ce classement au profit de cases à remplir sur la feuille de production d'écrit indiquant quelle stratégie avait été utilisée pour chaque mot écrit.

1.3.2. Le regard de l'Autre

Etre conscient de ses habiletés doit permettre d'accroître la motivation. C'est en utilisant des stratégies et des moyens efficaces que l'enfant atteint son objectif et dégage de ce succès un sentiment de fierté personnelle qui rehausse son estime de soi. C'est ce que nous venons de voir au point précédent.

Mais je suis aussi intimement persuadée que le développement de l'estime de soi (et la motivation qui peut en découler) passe par le regard de l'Autre, et que cet Autre doit dépasser le cadre de la classe. C'est la raison pour laquelle la valorisation des productions passe par la présentation au reste de l'école ou aux parents d'élèves (via une petite représentation à d'autres élèves de l'école ou la présentation des livres réalisés lors de l'exposition/vente de livres de l'école par exemple.)

1.3.3. Le rôle des interactions sociales

D'autre part, c'est à travers les interactions avec les enseignants, ses pairs et ses parents que l'enfant prend conscience de sa valeur en tant que personne (S. Coopersmith, 1967)

La qualité de la relation parent-enfant a des conséquences directes sur l'estime de soi (les enfants recevant peu d'attention de la part de leurs parents présentent une faible estime d'eux-mêmes). Le souvenir du succès ne reviendra à l'enfant que si l'adulte les lui a soulignés au fur et à mesure.

L'intervention de l'enseignant pour pointer les stratégies efficaces et les réussites obtenues fait partie intégrante de l'étayage que je tente de proposer au cours des séances de résolution de problèmes d'écriture.

1.4. Agir sur la perception par l'élève du contrôle qu'il exerce sur l'activité.

1.4.1. Un format de séance stable et ritualisé

Partie intégrante des interactions de tutelle observées par Jérôme Bruner¹⁸, en parallèle des fonctions d'étayage de l'adulte, le format consiste en une ritualisation des échanges. C'est à l'intérieur de ces formes que l'enfant pourra devenir plus autonome dans les situations de résolution de problèmes.

De même, Sylvie Cèbe justifie le format ritualisé des séances qu'elle propose avec Roland Goigoux et Jean-Louis Paour dans ces termes :

« L'expérience montre que « loin d'être lassés par les aspects systématiques de nos dispositifs, les élèves se montrent au contraire de plus en plus actifs et impliqués. Ce n'est pas étonnant. Le type d'apprentissage que nous préconisons met en effet en œuvre un certain nombre des dimensions connues pour induire, entretenir ou accroître la motivation intrinsèque notamment parce qu'il « permet de prendre le contrôle sur son propre fonctionnement cognitif par le contrôle croissant qu'il exerce sur le dispositif. » (Paour, 1991) Ce qui devient motivant pour lui c'est de comprendre et d'apprendre : la réussite vient en plus. Nous pensons en outre que l'induction d'une telle motivation pendant la résolution des tâches devrait à terme modifier les instances normatives (estime de soi, auto-attribution, locus de contrôle...) qui régulent en partie le contrôle exécutif et les émotions. »¹⁹

Le format proposé pour les séances de résolution de problèmes d'écriture distingue trois étapes fondamentales :

➤ Temps 1 : La préparation

- rappel de l'objectif
- rappel des activités antérieures et des compétences mises à jour
- prise d'information individuelle suivie d'une mise en commun
- planification verbale des actions et des points sur lesquels il faudra être vigilant
- anticipation du résultat et prévision des moyens de contrôle
- rappel des objectifs individualisés

➤ Temps 2 : L'exécution de la tâche

- exécution autonome (seul ou par deux) avec étayage plus ou moins proche de l'adulte
- vérification du résultat obtenu

¹⁸ Extrait du cours de Béatrice Lorence « Médiations et métacognition »

¹⁹ Sylvie Cèbe – Les caractéristiques de notre intervention – Conférence à Cergy en 2002

➤ Temps 3 : Le bilan

- retour sur les stratégies utilisées et les difficultés rencontrées
- production d'une règle générale à partir de l'activité résolue
- anticipation des situations pour lesquelles cette règle pourra s'appliquer

1.4.2. Des outils à la disposition des élèves

Afin que les élèves soient en mesure de prendre de plus en plus de contrôle sur leur activité, il est indispensable qu'ils disposent d'outils auxquels ils puissent se référer en l'absence de l'adulte.

A cet effet, j'ai choisi de proposer aux élèves 2 types d'outils :

- un référent nommé « comment faire pour écrire des mots », réalisé à partir de trois séances spécifiques d'émergence des stratégies utilisées par les élèves pour écrire un mot (déroulement de ces séances en annexe 6)
- des référents cognitifs utilisables pour chaque type de stratégies :
 - pour la copie de tout ou partie du mot à partir d'un support plus ou moins éloigné : des imagiers, mais aussi potentiellement tout livre de la bibliothèque de classe,
 - pour l'encodage grapho-phonétique du mot à écrire : alphabet reprenant les lettres et les personnages de la Planète des Alphas, répertoire des syllabes, classeur des sons.

Ces outils ont été regroupés dans une caisse, nommée « Les outils pour écrire » systématiquement posée dans le coin regroupement lors des ateliers de résolution de problèmes d'écriture.

2. L'ANALYSE DES COMPORTEMENTS OBSERVES DANS LE GROUPE

2.1. Les points d'appui

2.1.1. *Intérêt pour les situations proposées*

Les élèves ont manifesté un vif intérêt aux situations proposées dès le démarrage des ateliers de résolution de problèmes d'écriture. En effet, lors de la période 2, il s'agissait d'écrire pour la classe des mots extraits d'un texte réalisé collectivement en dictée à l'adulte. La valorisation « sociale » de cette activité est sans doute à l'origine de cet enthousiasme : dans le petit livre réalisé pour la classe tous ces mots sont encadrés. Par la suite, ce sont des phrases qui ont été proposées au groupe. Cette évolution a été bien évidemment prise comme une valorisation de leur rôle dans le groupe.

Lors des activités décrochées, le point de départ était une phrase à deviner à partir d'illustrations. L'aspect ludique de cette activité nommée « la phrase mystérieuse » et sa présentation sous forme de défi ont sans doute été à l'origine de l'engagement des élèves.

2.1.2. *De nouvelles attitudes observées*

Au fil des ateliers, j'ai pu constater des comportements nouveaux chez les quatre élèves concernés :

- Rodolphe explique ses procédures lors des phases de bilan et sa participation active lors des séances de verbalisation des stratégies d'écriture a largement contribué à la rédaction de l'outil de référence « comment faire pour écrire des mots ». Je pense que l'accès au code et la réussite de sa scolarisation au CP lui permettent de prendre du recul par rapport à ses actes.
- Adeline mise en situation d'écriture individuelle d'un mot nouveau a eu tendance à « s'évader » mais lorsque le dispositif a évolué pour devenir une recherche d'équipe, elle s'est montrée très impliquée dans la reconstitution orale des phrases à écrire, dans la formulation de contre-propositions et dans la recherche de la norme orthographique.
- Jénifer, seule avec un problème orthographique à résoudre, restait bloquée sans oser écrire sur sa feuille, ou bien effaçant ses tentatives sur l'ardoise. Après une phase durant laquelle je lui ai proposé une collaboration avec Kamélia, elle commence à faire des propositions personnelles, sans avoir besoin de se rassurer en observant les autres. En fin de période 3, elle a même été en mesure d'apporter de l'aide à une élève du groupe des apprentis-lecteurs dans une activité de recherche de syllabes.
- Kamélia manifestait un fort désir de savoir mais ne semblait pas prête à consentir aux efforts nécessaires pour y parvenir. Lorsque l'évaluation de l'atteinte du but consistait à énoncer la difficulté supposée des mots écrits, elle n'attachait aucune importance aux phases de bilan, attendant avec impatience la « cotation » des mots qu'elle avait écrits. Avec la valorisation des procédures utilisées, elle a commencé à participer aux bilans collectifs et à se fixer des objectifs en termes de stratégie.

2.1.3. Des progrès en lecture

- Rodolphe est devenu lecteur au fil de l'année. Je pense que la conjonction des séances au CP et des ateliers d'écriture en CLIS l'a aidé dans cet apprentissage.
- Adeline est à présent capable de lire des petites histoires et d'expliquer de quoi elles parlent.
- Kamélia, se trouvant obligée de mener à son terme la stratégie d'encodage en situation d'écriture, ne recourt plus à la devinette à partir d'indices phonologiques en situation de lecture.
- Jénifer a peu progressé en lecture, elle confond encore beaucoup de lettres et le manque de fluidité empêche l'accès au sens.

2.2. Les difficultés rencontrées

2.2.1. La confrontation entre pairs

La mise en œuvre de la confrontation des stratégies entre pairs m'a posé difficulté. En effet, dans un premier temps, j'ai proposé à chaque élève de résoudre un problème individuel d'écriture en relation directe avec ses compétences et ses difficultés. Dans cette modalité de fonctionnement, le retour

méta-cognitif tournait court : les élèves n'accordaient pas d'intérêt à ce qu'un autre avait fait, car ils ne se sentaient pas impliqués, n'avaient pas réfléchi au problème. Il était absolument nécessaire que chacun ait son idée de la solution pour que la discussion puisse être profitable.

Je me suis inspirée du dispositif proposé par Isabelle Montésinos-Gelet et Marie-France Morin²⁰ qui consiste à privilégier les séances en collectif pour modéliser l'activité avant d'alterner les séances collectives, individuelles puis en duo/trio.

J'ai donc proposé aux élèves de résoudre collectivement le même problème d'écriture ; ayant des compétences différentes, les solutions et les stratégies proposées étaient différentes et nous avons pu ainsi mener les séances d'émergence des stratégies. Ensuite, nous avons pu mener des séances en duo puis nous avons commencé la phase individuelle.

2.2.2. Le recours aux outils

Lors de la phase de préparation de la séance, je demande aux élèves de quoi ils peuvent se servir pour écrire un mot. Nous rappelons à cette occasion le contenu de la boîte des « outils pour écrire ». Malgré ce préalable, Jénifer ne va pas spontanément prendre l'outil qui pourrait l'aider, elle a besoin que l'adulte le lui signale. Adeline, qui a de bonnes compétences grapho-phonétiques, ne cherche pas à contrôler ses productions (généralement phonétiquement correctes) en les rapprochant de la norme orthographique.

Je pense que la mise en place de ce dispositif demandera encore quelques séances pour que les élèves utilisent spontanément les outils à leur disposition.

Par ailleurs, cherchant à « gagner du temps » cette année, j'ai proposé aux élèves des outils qui n'avaient pas été constitués avec eux (classeur des sons, imagiers du commerce). Je pense que cela contribue aussi à la lenteur d'appropriation des outils.

2.2.3. Le « desétayage »

Plus globalement, c'est le retrait de l'adulte que je n'ai pas réussi à amorcer. En effet, à toutes les étapes du format de séance, j'ai la sensation de devoir intervenir pour relancer, recentrer, synthétiser... L'étayage est encore très fort, même pour les élèves les plus à l'aise avec l'écrit.

²⁰ I. Montésinos-Gelet et MF Morin – Les orthographes approchées - Chenelière Education

3. LES PROLONGEMENTS ENVISAGES

L'expérience des ateliers de résolution de problèmes d'écriture a été globalement satisfaisante mais elle demande à être approfondie. Tout d'abord, en partant des éléments du dispositif qui ont bien fonctionné avec les élèves, je vais tenter de le faire évoluer :

- conserver l'aspect ludique de l'activité en renouvelant les situations de départ pour ménager un effet de surprise (s'envoyer des messages secrets, rédiger les questions d'un jeu, légènder des photos pour le cahier de vie, écrire de courts poèmes...)
- continuer à produire des écrits socialement valorisés via le site Internet de l'école
- varier les modes de groupement pour favoriser l'entraide entre pairs, en intégrant dans le dispositif une plus grande hétérogénéité.

Par ailleurs, il me sera nécessaire de remédier à ce qui, à mon sens, pose le plus de difficultés dans mon groupe-classe : le manque d'autonomie tant au niveau du déroulement de l'activité qu'au niveau du contrôle des productions.

Je pense pour cela progressivement assigner un rôle précis à chaque élève selon ce que préconisent Isabelle Montésinos-Gelet et Marie-France Morin. Ils pourront être :

- scripteur : écrire la tentative d'écriture commune (dans les petits groupes, intéressant de donner ce rôle au plus faible pour maintenir son attention)
- responsable des outils
- responsable de la gomme ou de l'effaceur
- médiateur : distribue le droit de parole entre les membres de l'équipe
- porte-parole : présente la proposition d'écriture de son groupe à toute la classe
- enquêteur : trouve la norme orthographique
- gardien du temps

La matérialisation du format de séance, par des affichettes auxquelles pourra se référer le groupe, permettra par ailleurs d'aider les élèves à auto-réguler leur action lors du déroulement de l'activité (où est-ce que j'en suis ? que dois-je faire ensuite ? est-ce que j'ai fini ?)

Enfin, deux pistes me semblent particulièrement intéressantes à suivre :

- conserver dans un cahier spécifique les tentatives d'écriture afin qu'elles puissent servir lors des situations suivantes mais aussi comme traces des progrès de l'élève
- réaliser avec les élèves tous les outils utilisables pour soutenir l'écriture et contrôler le résultat.

CONCLUSION

Au démarrage du projet qu'a constitué pour moi l'élaboration de ce mémoire, j'avais posé comme problématique cruciale dans ma classe le manque de motivation des élèves pour dépasser le stade de l'enthousiasme et s'engager dans un réel parcours d'apprentissage.

La lecture des ouvrages et articles traitant de ce thème m'ont confirmé la complexité du concept de motivation, la variété des approches théoriques et des angles d'analyse. Cependant, dès lors que mes lectures m'ont conduite à envisager la motivation comme située, non pas à l'origine d'un processus, mais au centre d'une dynamique, source et produit de l'apprentissage, j'ai pu établir des liens avec ce qui m'était par ailleurs enseigné en formation.

Même si beaucoup reste à faire, le travail engagé en production d'écrit m'a permis de vérifier qu'il est possible d'enclencher une dynamique motivationnelle en aidant les élèves à relier les activités menées en classe avec des objectifs clairs d'apprentissage, en les accompagnant dans le contrôle de leurs actions, et en les amenant à prendre conscience de leurs propres compétences.

Au-delà de la vérification d'hypothèses de travail, l'élaboration de ce mémoire m'a permis d'apprendre à construire un dispositif de groupe intégrant les besoins individuels des élèves et à le faire évoluer à partir d'observations de classe.

Mais j'ai pu aussi constater cette année que la motivation n'est pas universelle : elle peut être présente pour un apprentissage donné et disparaître l'heure suivante quand on passe à autre chose. En effet, l'objet d'apprentissage m'est apparu fondamental : dès lors que mes élèves avaient envie d'apprendre à lire, les progrès même ténus leur ont ouvert la porte du possible. En résolution de problèmes numériques, je me suis heurtée au désintérêt provoqué par l'absence de lien entre la situation proposée et leur propre désir d'apprendre. Il semblerait donc que l'expérience de la réussite doive être réitérée pour que « l'état de motivation » qui en découle puisse servir de point d'appui à d'autres apprentissages. A cet effet, je pense que l'une des spécificités du travail en CLIS qui réside dans la prise en compte des besoins individuels des élèves se traduit au niveau de leur motivation par la prise en compte de leur désir d'apprendre. Partir des souhaits exprimés des enfants comme tremplins pour mettre en œuvre une dynamique motivationnelle (exemple : apprendre à lire l'heure, savoir lire et écrire les nombres jusqu'à 100...) qui pourrait les conduire plus loin que prévu...tel pourrait être le projet de ma classe.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- **BOIMARE** Serge « L'enfant et la peur d'apprendre » Dunod

- **DELANNOY** Cécile « La motivation – Désir de savoir, décision d'apprendre »
Hachette Education

- **DUCLOS** Germain « L'estime de soi : un passeport pour la vie »
Hôpital Ste-Justine

- **FERREIRO** Emilia « L'écriture avant la lettre » - Hachette Education

- **GIORDAN** André « Apprendre ! » - Belin

- **HEVELINE** Edith
et **ROBBES** Bruno « Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle »
Hatier

- **LIEURY** Alain
et **FENOUILLET** Fabien « Motivation et réussite scolaire »
Dunod

- **MONTESINOS**
GELET Isabelle
et **MORIN** Marie-France « Les orthographe approchées – une démarche pour soutenir
l'appropriation de l'écrit au pré-scolaire et au primaire »
Chenelière Education

- **VIAU** Rolland « La motivation en contexte scolaire » - De Boek

ARTICLES

- **CEBE** Sylvie « Caractéristiques de notre intervention » – Conférence réalisée à
l'IUFM de Cergy en 2002

- **COSNEFROY** Laurent « Entretien avec Jean-Louis Paour » - Aix en Provence – 3 février 1995

- **DOLY** Anne-Marie « Métacognition et médiation à l'école » – in « La métacognition, une
aide au travail des élèves » coordonné par M. Grangeat sous la direction
de Ph. Mérieu – ESF Collection Pédagogies.

- **DUCLOS** Germain « Bâtir une équipe-école : un défi ! » sur le site de l'Association
québécoise du personnel de direction des écoles
http://www.aqpde.ca/colloques_congres/dynamique/germain_duclos_batir.html

- **OUZOULIAS** André « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans
l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier » in « Comprendre et aider
les enfants en difficulté scolaire » - Co-édition RETZ-FNAME