

## **MÉMOIRE DE MASTER 2**

*Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*

Mention Premier Degré – Parcours Professeur des écoles

# **MOBILISER L'EFFORT AU SERVICE DE LA REUSSITE SCOLAIRE**

**Présenté et soutenu par**

Emmanuelle RIVIÈRE épouse PAGES – N°36000631

**Année universitaire 2017-2018**

**Sous la direction de :**

**Liliane PELLETIER**, Maître de conférences -  
Sciences de l'éducation, Equipe Icare (EA 73 89) -  
Formatrice ESPE

**Jury:**

**Anne-Laure GUERNALEC**, Coordinatrice du  
Site Sud Tampon, Psychologue EN et formatrice  
ESPE

**Liliane PELLETIER**, Maître de conférences -  
Sciences de l'éducation, Equipe Icare (EA 73 89) et  
Formatrice ESPE

## Engagement de non plagiat

### **Article 1 : définition**

Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, comptes rendus, mémoires, articles, thèses), réalisés par les étudiants rattachés à l'Université, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. Le plagiat constitue une violation très grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à s'approprier le travail d'autrui, c'est-à-dire à utiliser et reproduire le résultat de ce travail (texte ou partie de texte, image, graphique, photo, données...) sans préciser qu'il provient de quelqu'un d'autre.

Très concrètement : on plagie quand on ne cite pas l'auteur des sources que l'on utilise et quand on ne met pas une citation entre guillemets. Le plagiat, est un vol intellectuel. Il s'agit donc d'un délit, passible de sanctions.

### **Article 2 : circonstances aggravantes**

Le plagiat est en soi un délit. Mais le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante.

La reproduction d'une œuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

### **Article 3 : engagements**

- Les étudiants s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art, les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. La méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés.

- Les enseignants s'engagent à sensibiliser leurs étudiants à la lutte contre le plagiat, à leur faire signer la présente charte, et à les inciter à participer aux formations sur le sujet qui seront organisées aux différents niveaux de leur cursus. Il s'agit non seulement de leur expliquer ce qu'est exactement le plagiat, mais de leur montrer que celui-ci et ses différentes formes détournées (traduction mot à mot non référencée, paraphrase sans aucun effort de reformulation, etc.) est contraire aux exigences du travail universitaire demandé et évalué.

### **Article 4 : sanctions**

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires. La procédure disciplinaire ne préjuge pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

**Signature de l'étudiante**

**Emmanuelle RIVIERE**

*« lu et approuvé »*

## REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée et encouragée dans la réalisation de ce mémoire.

Je tiens, tout d'abord, à exprimer ma reconnaissance aux élèves de CM1C, de l'école Ambroise Vollard qui ont donné sens à mes recherches. Merci à vous, chers élèves, d'avoir accepté de participer et de m'avoir ainsi permise de récolter une mine d'informations, toutes plus précieuses les unes que les autres. Je tiens à vous remercier d'avoir, avec gentillesse et entrain, utilisé les outils élaborés dans le cadre de ce mémoire. Aussi, je remercie sincèrement, la Directrice de l'école Madame Shantal HOARAU, ainsi que l'ensemble de l'équipe pédagogique qui m'a soutenue et aiguillée tout au long de cette année.

Je souhaite remercier en particulier Madame Liliane PELLETIER, ma directrice de mémoire, pour son aide inestimable à l'élaboration de celui-ci, pour sa présence ainsi que pour ses lumières expertes à propos du sujet choisi. Merci d'avoir été à nos côtés et de nous avoir transmis votre savoir, tout au long de nos séminaires de recherche.

Ce mémoire, qui représente l'aboutissement de deux années de formation, a évolué au fil des mois, me permettant ainsi d'affiner mon sujet. Cet écrit, tel qu'il est aujourd'hui, n'aurait été réalisable sans les précieux conseils avisés de Monsieur Nicolas PRUGNIERES, à qui je témoigne toute ma gratitude pour son accompagnement et sa bienveillance, tout au long de notre collaboration.

Enfin, merci à tous ceux qui de près ou de loin ont rendu possible ces recherches et ont confirmé un proverbe africain que j'affectionne particulièrement « *Tout seul, on va plus vite. Ensemble, on va plus loin* », merci donc à mes collègues, à ma famille et à mes amis pour leur patience, leurs regards critiques et leur soutien sans faille.

## SOMMAIRE

INTRODUCTION .....	6
--------------------	---

<b>I. LE CADRE THÉORIQUE : vers la problématique .....</b>	<b>8</b>
--	----------

<b>1. La question de départ .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Motivations personnelles .....</b>	<b>8</b>
<b>1.2 Motivations professionnelles .....</b>	<b>9</b>
<b>1.3 Motivations scientifiques .....</b>	<b>10</b>
<b>2. Le cadre conceptuel .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 La motivation .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1.1 Définition générale .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1.2 La motivation en contexte .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1.3 Les types de motivation .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2 L'effort .....</b>	<b>17</b>
<b>2.2.1 Définition générale .....</b>	<b>17</b>
<b>2.2.2 La mise en œuvre de l'effort.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2.3 L'effort et le plaisir .....</b>	<b>21</b>
<b>3. Problématique et hypothèses .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Problématique .....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Hypothèses .....</b>	<b>26</b>
<b>3.2.1 La conscientisation de la notion d'effort .....</b>	<b>26</b>
<b>3.2.2. L'enseignant apprend à connaître ses élèves .....</b>	<b>28</b>
<b>3.2.3 Utiliser la coopération pour favoriser le goût de l'effort .....</b>	<b>29</b>

<b>II. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....</b>	<b>31</b>
--	-----------

<b>1. Méthodologie de la recherche .....</b>	<b>31</b>
<b>1.1 Le contexte d'intervention .....</b>	<b>31</b>
<b>1.1.1 L'établissement : l'école primaire Ambroise Vollard .....</b>	<b>31</b>
<b>1.1.2 La classe de CM1 C .....</b>	<b>32</b>
<b>1.1.3 L'échantillon étudié .....</b>	<b>32</b>
<b>1.2 Protocole expérimental .....</b>	<b>33</b>
<b>1.2.1 Le mode de recueil de données sur le terrain .....</b>	<b>33</b>

1.2.2 Le protocole de recherche schématisé .....	34
1.2.3 Description du protocole de recherche .....	36

<b>III. LE RECUEIL ET L'ANALYSE DE DONNÉES .....</b>	<b>44</b>
--	-----------

1. Le recueil de données .....	44
1.1 Étape 1 du protocole de recherche : connaître les élèves .....	44
1.1.1. Le questionnaire <i>profil langagier</i> .....	44
1.1.2. Les sondages .....	46
1.1.3. Les objectifs de réussite .....	49
1.2 Étape 2 du protocole de recherche : démarche de travail en classe .....	50
1.2.1 Statistiques durées de résolution de problèmes – Sans outils .....	50
1.2.2 Statistiques durées de résolution de problèmes – Avec outils .....	51
1.3 Étape 3 du protocole de recherche : auto-évaluation .....	54
1.3.1 Taux de réussite – Sans outils .....	54
1.3.2 Taux de réussite – Avec outils .....	55
2. L'analyse de données .....	58
2.1 Les données qualitatives .....	58
2.1.1 Le questionnaire <i>profil langagier</i> .....	58
2.1.2 Les sondages .....	60
2.1.3 Les objectifs de réussite .....	64
2.2 Les données quantitatives .....	65
2.2.1 Les statistiques de durées de résolution de problèmes .....	65
2.2.2 Les taux de réussite .....	66

<b>IV. LES RETOMBÉES PROFESSIONNELLES.....</b>	<b>68</b>
--	-----------

1. Discussion liées à la problématique .....	68
2. Retombées professionnelles .....	71

CONCLUSION .....	76
------------------	----

BIBLIOGRAPHIE .....	78
---------------------	----

LISTE DES ANNEXES .....	80
-------------------------	----

## INTRODUCTION

« De la même façon qu'on prend conscience des vertus de l'autorité dans l'éducation, sans pour autant revenir à l'autoritarisme, nous devons nous rendre compte de l'importance de la notion d'effort, sans forcément retomber dans la souffrance », souligne, en 2003, Didier Pleux, Docteur en psychologie du développement et Directeur de l'Institut de thérapie cognitive. L'auteur nous rappelle, en effet, qu'il n'y a « aucun apprentissage solide sans accommodation à l'effort ».

Il convient également de noter que nous sommes actuellement dans une ère dite « du numérique », où les nouvelles technologies de l'information et de la communication prennent une place prépondérante dans la vie de tout un chacun. Sur ce sujet, les spécialistes de l'éducation dressent le constat suivant et parmi eux, Roseline Garon (2000) : « *nous vivons dans une société dans laquelle la plupart des tâches sont facilitées par la technique. Il faut donc faire en sorte de remettre l'effort dans la classe, dans la famille, et faire redécouvrir aux enfants ce que cela peut leur apporter* ».

Nous rejoignons ces propos nous rappelant combien l'effort constitue une notion importante à intégrer ou à réintégrer au sein des classes. Les élèves doivent, en effet, prendre conscience et admettre qu'ils peuvent s'appuyer sur la notion d'effort en tant que vecteur de réussite scolaire. Face aux difficultés, son utilité est donc indéniable.

Il convient d'ajouter que la notion de motivation s'impose tout naturellement comme moyen de réintégration de l'effort. Il faut aider l'école à réactiver la curiosité intellectuelle, le plaisir d'apprendre et le désir de savoir. Apprendre ce qui motive les élèves apparaît alors comme essentiel. Il ne faut pas moraliser l'effort, mais faire en sorte que celui-ci soit parlant pour l'enfant et qu'il soit surtout de juste mesure.

Ces constats nous ont conduits aux questionnements suivants : qu'est-ce qui fait que l'école a du goût ? L'effort peut-il devenir un outil au service de la réussite scolaire ? Comment ce goût de l'effort peut-il être inculqué aux élèves ? Comment aider les élèves à surmonter leurs difficultés scolaires ? Des élèves de CM1 sont-ils en mesure de prendre conscience de la notion d'effort, de vivre des efforts, de les analyser et de les intégrer dans le processus d'apprentissage et pourquoi pas d'en prendre plaisir ? Ces réflexions associées aux différentes

lectures, concepts et théories de chercheurs nous ont permis de formuler la problématique suivante :

***En quoi le goût de l'effort peut-il permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages ? En quoi cette notion est-elle un vecteur de réussite scolaire ?***

Pour répondre à cette problématique, nous avons choisi d'établir un lien probant entre l'effort et la motivation. Dans une première partie, après avoir exposé nos propres motivations, point de départ indéniable du choix et de l'orientation de ce mémoire, nous traiterons de l'aspect théorique des notions d'effort et de motivation. Nous nous attèlerons ensuite à décrire, dans une seconde partie, la méthodologie de notre protocole de recherche, développant ainsi les procédés utilisés. Puis, dans une troisième partie, nous vous exposerons les données recueillies ainsi que leur analyse. Celle-ci nous permettra, dans la dernière partie du mémoire, de mettre en évidence certaines analyses permettant d'éclairer nos hypothèses de départ. Enfin, après une discussion autour des réflexions et analyses menées dans le cadre de nos recherches, nous vous exposerons les incidences et notre retour d'expérience sur notre pratique professionnelle.

## I. LE CADRE THÉORIQUE : vers la problématique

### 1. Questions de départ

#### 1.1 Motivations personnelles

*« Maman !!! J'ai mal au ventre...je ne veux pas aller à l'école !!! », « Maman !!!! Garde moi à la maison s'il-te-plait !!! »*...Voici les plaintes que je proférais quelquefois, en tant que jeune écolière. Me rendre à l'école constituait pour moi un supplice, sans raison apparente. J'avais de bons résultats, des amis et des parents qui suivaient ma scolarité et m'aidaient à faire mes devoirs le soir. Pourtant cette angoisse ne me quittait pas : j'allais à l'école à reculons chaque matin. Certes, cette peur d'y aller n'a pas affecté ma volonté d'aller jusqu'au bout de mon parcours scolaire mais m'a quelque peu freinée à poursuivre aussitôt des études supérieures.

La reprise de mes études dans le domaine des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation de la Formation et de ce fait ma reconversion professionnelle à l'âge de 30 ans a déclenché un fort questionnement à ce sujet et a fait naître chez moi l'envie d'aider les élèves qui ressentent cette angoisse inexplicquée vis-à-vis de l'école. Me voilà aujourd'hui motivée à susciter l'enthousiasme et le plaisir de venir à l'école, l'envie d'apprendre et de mener à bien sa scolarité.

En outre, depuis que mon fils est scolarisé, je m'intéresse d'autant plus à ces questions : Qu'est-ce qui peut lui donner envie d'aller à l'école ? Comment lui inculquer le goût de l'école ? Comment éviter qu'il ne reproduise mon schéma de pensée et que celle-ci devienne synonyme d'anxiété ?

Ce questionnement s'est intensifié avec la prise de mes nouvelles fonctions en tant que professeure des écoles. Je tiens, en effet, à ce que mes élèves éprouvent du plaisir à l'apprentissage et viennent avec entrain et non avec appréhension en classe. Un climat scolaire serein me semble, en effet, essentiel à l'épanouissement. L'anxiété, au contraire, favorise l'échec, voire le décrochage scolaire.



## 1.2 Motivations professionnelles

Peu de temps après cette prise de fonction à l'école Ambroise Vollard, située à la Rivière Saint-Louis, j'ai rapidement constaté que mes élèves de CM1, âgés de 8 à 10 ans, affichaient tous un manque d'intérêt certain lorsqu'ils rencontraient des difficultés. Ils avaient tendance à baisser les bras et ne plus s'investir dans le travail demandé. Ainsi, j'ai pu observer, par exemple, que lors d'un exercice peu d'entre eux lisaient la consigne, qu'en EPS certains refusaient les activités ou qu'en Mathématiques plus de la moitié de la classe ne faisait pas l'effort de résoudre un problème. J'entendais aussi régulièrement cette phrase « maîtresse, je n'ai pas compris l'exercice » alors que la lecture de son contenu n'avait pas même été effectuée. Je me suis donc demandée pourquoi malgré une ambiance de classe sereine et agréable, les élèves ne s'investissaient pas dans leur travail et abandonnaient si vite. Ils attendaient pour bon nombre d'entre eux passivement une réponse immédiate et ne cherchaient pas la réponse aux questions posées ou la solution aux exercices.

Ma thématique s'est alors affinée. Après des investigations sur la notion de plaisir, visant à créer, au sein de ma classe, un climat propice à la stimulation des apprentissages et à développer le sentiment d'appartenance des élèves, je me suis rendue compte que cette notion essentielle avait déjà fait l'objet de nombreuses recherches et que plusieurs solutions étaient proposées. Je me suis donc attelée à mettre en place quelques unes d'entre elles, à savoir :

- Instaurer une relation chaleureuse et empathique, préconisée par Catherine Gueguen (2018) dans son ouvrage *Heureux d'apprendre à l'école*.
- Contextualiser mes enseignements (Tupin, 2005).
- Donner du sens aux apprentissages, créer du lien entre la situation et le savoir visé : tisser et étayer (Multi-agenda de Dominique Bucheton, 2007).

J'ai constaté que ces solutions ont effectivement instauré un climat de classe serein, cependant je n'avais toujours pas décelé l'investissement des élèves face à leurs difficultés. Comment vaincre les obstacles ? Comment poursuivre un exercice quand on croit ne pas l'avoir compris ? Pourquoi mes élèves n'utilisaient-ils pas instinctivement les moyens mis à leur disposition dans la classe pour atteindre cet objectif ?

C'est ainsi que j'ai décidé d'orienter mes recherches davantage sur ce sujet pour tenter de savoir dans quelle mesure la notion d'effort peut être comprise et intégrée par des élèves de

CM1 pour réussir, en y prenant goût. Dans une société de recherche de satisfaction immédiate, l'effort a-t-il sa place ?

C'est un sujet qui me tient à cœur car il place réellement l'élève au cœur de son apprentissage et « pratiquer l'effort pour réussir » lui permettra de construire plus sereinement son parcours scolaire, puis son parcours professionnel. Cela implique que l'élève ait confiance en lui et en ses capacités pour être heureux à l'école.

L'environnement de la classe, les relations quotidiennes avec les élèves dans l'idée de construire un parcours de réussite, sont effectivement des conditions nécessaires pour favoriser cette pratique de l'effort. Néanmoins, la motivation de l'élève demeure le sujet central à développer afin que celui-ci prenne conscience, seul ou avec ses camarades de la nécessité du travail pour accomplir une tâche qui lui ait donnée. Cette motivation passe par la capacité qu'a selon moi, le maître à favoriser l'estime de soi chez l'élève, voire le goût du risque, l'acceptation de l'échec et la capacité à dépasser une situation pour laquelle il n'a pas encore réponse. La motivation puise alors sa source dans la temporalité que l'on donne au parcours d'apprentissage. En effet, plus l'élève prendra conscience du chemin qui lui reste à parcourir pour acquérir une notion, plus il apprendra à en accepter les étapes et plus sa motivation sera renforcée par l'idée que d'une chose incomprise viendra par le travail, l'apprentissage, l'échange entre pairs, des retours sur soi, une notion maîtrisée fruit d'une motivation patiente. Si l'enseignant souhaite faire prendre plaisir à l'élève dans l'effort qu'il entreprend pour apprendre, il doit d'abord s'assurer de l'état de la motivation de l'élève. Sans celle-ci et sans l'envie de comprendre, il ne peut y avoir de notion de plaisir dans l'effort, il devient alors laborieux. Ces observations ont été confirmées par mes lectures de pédagogues qui ouvrent la question de la place de l'élève dans sa capacité à apprendre.

### **1.3 Motivations scientifiques**

À l'instar de Philippe Meirieu (2008) et en tant que Professeure des écoles, je souhaite parier sur l'humain et donc sur l'éducabilité cognitive. Je crois, en effet, que chaque élève a la possibilité d'apprendre, de faire des efforts et d'être ainsi acteur de son apprentissage.

Dans son ouvrage *Qu'est-ce que l'école* Henri Pena-Ruiz (2005) commence par cette préface personnelle : « À ma mère, qui a su me faire aimer l'école en m'inspirant le respect de ses exigences ». Cette phrase illustre à quel point l'école joue un rôle fondamental dans la

construction d'un individu. Homme de lettres, philosophe, citoyen engagé par ses réflexions sur la laïcité, l'auteur nous livre dans cette confiance l'importance des aspirations personnelles éveillées par l'école et la force de son œuvre sur l'homme et la société. L'exigence est une des vertus scolaires, à condition qu'elle soit bien employée. Exigence bienveillante à l'égard de l'élève mais aussi à l'égard de la connaissance, elle constitue un des moteurs de notre évolution et incroyable stimulus de l'être humain. L'éveil de la connaissance chez l'élève, la condition de l'exigence et de l'effort nécessaire à toute construction humaine doit conduire l'enseignant dans ces pratiques à poser ces étapes comme étant des passages indispensables au progrès scolaire. Considérées comme tels, elles deviennent alors autant de motivations qui entraînent l'élève dans la construction de son savoir, pas à pas, étape par étape, réussite après réussite.

Dans un tel contexte, comment doit-on réfléchir sur le sens des difficultés qui jalonnent le parcours de la connaissance ? Il est certain que dans la mesure où l'élève, par la culture permanente de la recherche, de l'évolution, du progrès ne s'arrête plus à l'obstacle, l'école devient alors une étape sur le chemin de l'effort scolaire, un rendez-vous avec les connaissances qu'il conviendra d'affiner ou d'améliorer. En posant la question du sens même de l'école, l'auteur nous précise son rôle et sa dimension républicaine « Il ne s'agit pas seulement de transmettre les savoirs et les savoir-faire qui assurent la production des biens requis pour vivre, il faut aussi construire l'autonomie de jugement de chaque citoyen, en lui donnant l'assise fondatrice d'une culture ouverte à l'universel » (Henri Pena Ruiz, 2005). L'élève devient alors un sujet libre, maître de sa pensée.

Dans nos sociétés modernes où tous les indicateurs (numérique, média, économique) tendent à démontrer l'exigence permanente de la performance immédiate, de manière virtuelle et quasi instantanée, l'enfant est poussé à s'affranchir des exigences techniques liées à la performance. « L'interrogation éthique en ce qui vaut, selon Aristote, conduit à distinguer les fins que nous poursuivons pour elles-mêmes, et celles que nous cherchons à atteindre qu'en vu d'autres choses qu'elles-mêmes ». Le sens devient alors une contrainte affligeante quand la culture de l'effort pousse à l'exigence sur soi et au désir de savoir et d'apprendre.

Avant d'aller plus en avant dans cette réflexion, il m'a paru souhaitable de m'attarder sur la dimension plus conceptuelle de la motivation et de l'effort, afin d'en comprendre les mécanismes pour les transposer ensuite à mes réflexions professionnelles.

## **2. Le cadre conceptuel**

### **2.1 La motivation**

#### **2.1.1 Définition générale**

Pour tenter de définir la motivation, il paraît essentiel de s'intéresser d'abord à son étymologie, c'est-à-dire à son origine, permettant ainsi de reconstituer son évolution à partir de son état le plus anciennement accessible.

D'après le Dictionnaire étymologique et historique du français (2000), le terme « motivation » est un mot dérivé de « motif » (du bas latin *motivus* signifiant mobile) et également de « moteur » qui donne le mouvement. L'étymologie donne la dimension du terme et montre l'importance de la notion qui est celle de mettre en mouvement l'élève, c'est-à-dire de donner l'impulsion de départ à l'apprentissage.

La motivation serait alors l'élément déclencheur du désir d'apprendre sans lequel l'apprentissage ne peut démarrer. Elle serait aussi l'élément qui permet à l'enfant de se maintenir dans l'apprentissage et de ne pas en sortir par manque d'intérêt. Elle détermine le déclenchement de l'action dans une certaine direction avec l'intensité souhaitée et en assure la prolongation jusqu'à l'aboutissement ou l'interruption.

Il convient de noter que l'enseignant tient un rôle primordial dans l'acte de motiver, c'est-à-dire de « fournir des motifs pour justifier un acte ; créer chez quelqu'un les conditions qui le poussent à agir et faire qu'il éprouve de bonnes raisons pour agir ; stimuler » Larousse (1995).

#### **2.1.2 La motivation en contexte**

La motivation est reliée aux besoins : des besoins physiologiques, psychologiques, sociaux ou autres. Les élèves sont motivés selon des besoins individuels différents. Philippe Meirieu (1995) nous rappelle que « l'élève apprend à sa manière, comme n'a jamais appris et n'apprendra personne. Il convient donc de partir de l'élève, de ses besoins et de ses intérêts ».

Pour Jean-Philippe Abgrall (2012), la motivation est la résultante de deux besoins qui viennent de la « compétence perçue par l'élève (représentation que l'on a de ses capacités

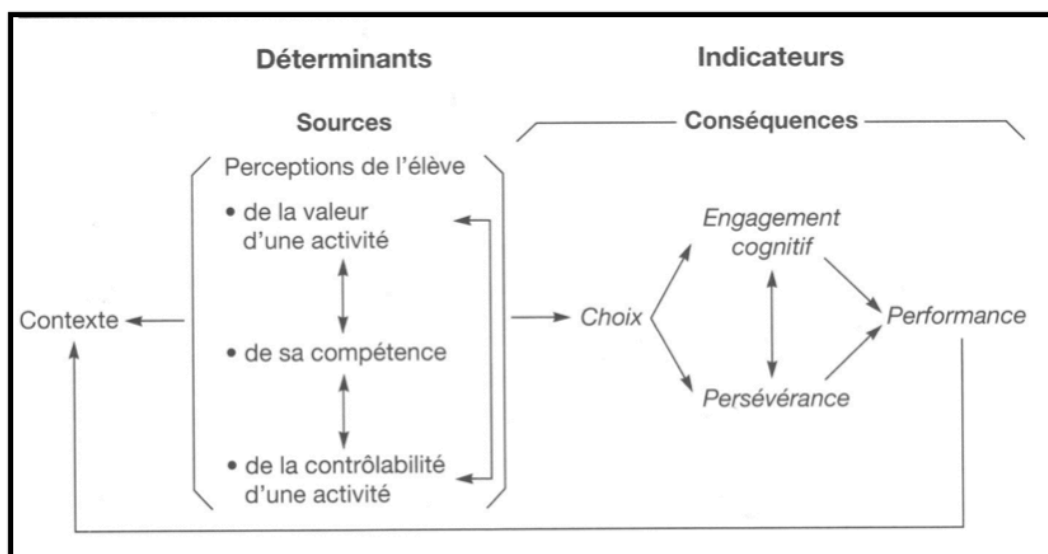
cognitives, c'est à dire de la métacognition) et de l'autodétermination (de la représentation de soi dans la société, dans son environnement mais modifiée par ses émotions). L'élève réalise alors un choix : s'impliquer ou non ». Il choisit de s'engager ou non, également selon le contexte dans lequel il se trouve. Dans le cadre de ce mémoire, nous centrerons notre attention sur la motivation en contexte scolaire.

➤ **La motivation en contexte scolaire**

Concernant la motivation en contexte scolaire, le modèle de Roland Viau (1994) s'appuyant sur celui de Dunkin et Biddle (1974) et s'inscrivant dans une approche sociocognitive est reconnu. Selon le pédagogue québécois, la recherche prend en compte plusieurs facteurs pour étudier la motivation des élèves. L'auteur (1994) définit la motivation en tant que « concept dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incitent à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Rejoint par Nuttin (1991), qui dit que « l'être humain possède la capacité à se forger lui-même ses buts et de faire ensuite des projets qu'il tente de réaliser ».

Une des composantes principales du modèle de Roland Viau est le contexte, c'est-à-dire le cadre dans lequel est étudiée la motivation. Dans le cadre de ce mémoire, nous ferons référence au contexte sociolinguistique, économique et culturel des élèves. Les autres composantes de ce modèle sont réparties en deux parties : les indicateurs et les déterminants.

La figure suivante présente le modèle de motivation en contexte scolaire, établi par Rolland Viau, en 1994 et explique la dynamique motivationnelle de l'élève dans son milieu scolaire :



**Figure 1 : Le modèle de motivation en contexte scolaire Rolland Viau (1994)**

Viau (1994) divise la perception de l'étudiant en **trois déterminants et quatre indicateurs** de la motivation scolaire.

Les déterminants sont relatifs aux perceptions des élèves et ne sont pas mesurables :

- La perception de la valeur d'une activité qui désigne le jugement qui est fait par l'élève sur l'utilité de l'activité qui lui est proposée.
- La perception de sa compétence à accomplir une activité : elle signifie la capacité que l'élève croit posséder pour réussir un cours.
- La perception de la contrôlabilité d'une activité : elle fait référence au degré de contrôle que l'élève croit posséder dans le but de réaliser une activité.

Les indicateurs constituent, eux, des composantes qui permettent de mesurer le degré de motivation. Ils forment les conséquences de la motivation scolaire :

- Le choix
- L'engagement cognitif
- La persévérance
- La performance

Ainsi selon Viau (1994), le choix est le premier indicateur de la motivation scolaire, un élève qui n'est pas motivé par le cours s'écartera de l'activité proposée. À l'inverse, un élève motivé par une activité est apte à fournir un effort intellectuel pour réaliser celle-ci (engagement cognitif). Le troisième indicateur est identifié à la somme de temps consacrée à la réalisation des travaux exigés en dehors de la classe. En fin, La performance est à la fois une conséquence de la motivation scolaire et source de motivation (Cantara, 2008).

### **2.1.3 Les types de motivation**

Deci et Ryan (1985) distinguent deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

### ➤ **La motivation intrinsèque**

Dans le modèle de Deci et Ryan (1985), lors de la motivation intrinsèque « l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe. » Par exemple : Paul aime beaucoup jouer du piano. Il a appris à en jouer en suivant des cours au Conservatoire de Musique. Il décide maintenant d'apprendre à jouer de la guitare parce qu'il prend plaisir à jouer et se voir progresser.

Aussi, la motivation intrinsèque s'appuie principalement sur les besoins psychologiques fondamentaux de l'être humain tels que le désir de se sentir autonome, compétent et en harmonie avec les autres alors que la motivation extrinsèque s'appuie sur une forme de contrôle externe (Desrochers, Comeau, Jardaneh, Green-Demers, 2010).

### ➤ **La motivation extrinsèque**

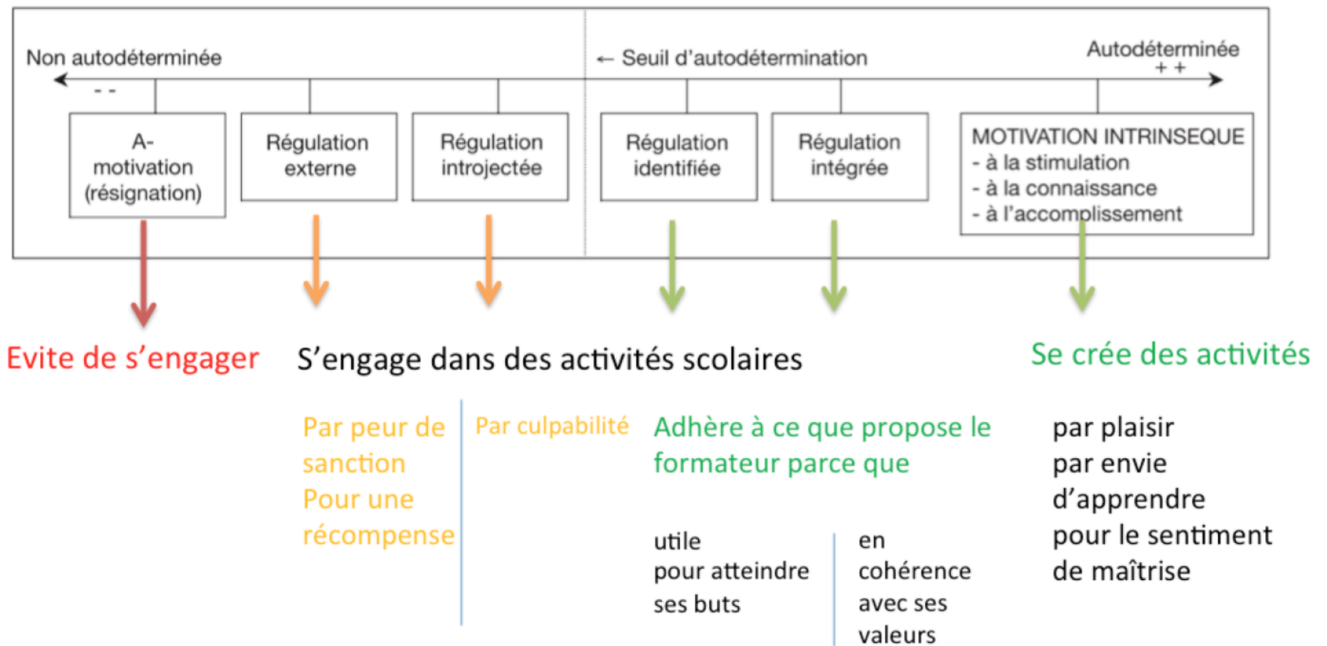
Selon ces mêmes auteurs, dans le cadre de la motivation extrinsèque « l'activité n'est pas pratiquée pour le plaisir qu'elle apporte, mais pour des raisons souvent totalement externes à l'individu. Elle survient lorsque l'individu est poussé par quelque chose en échange de la pratique de l'activité (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une tierce personne) ». Par exemple : Yohan s'applique à finir tous ses exercices et avoir de bonnes notes dans le but que sa mère lui accorde plus de temps pour jouer aux jeux-vidéo, le weekend.

Selon Jean-Philippe Abgrall (2012, page 16), « une activité qui est pratiquée pour elle-même, pour son contenu est dite intrinsèquement motivée : par exemple, un élève passionné par les maths abordera positivement un exercice surtout s'il ressent que cette activité le conforte dans ce plaisir. Une activité qui est pratiquée pour ses effets, pour l'obtention d'une conséquence positive ou pour l'évitement d'une conséquence négative, est dite extrinsèquement motivée. Par exemple, lors d'un examen, la motivation est différente, l'obtention d'un bon résultat a des conséquences directes, le contenu des questions importe moins que la note ».

Le modèle de Deci et Ryan (1985) évolue ensuite en organisant ces motivations entre elles suivant une échelle continue de régulation (Deci et Ryan, 2002). Les termes « motivation intrinsèque et extrinsèque » deviennent « motivation autodéterminée et non-autodéterminée ». Ils réservent le terme « d'amotivation » pour désigner l'absence de motif à s'engager dans une

activité. Ils précisent que la motivation intrinsèque est totalement autodéterminée alors que la motivation extrinsèque est vécue comme une contrainte.

La figure ci-contre présente l'échelle de régulation de la motivation selon Deci et Ryan (1995):



**Figure 2 : Représentation schématique des types de motivation et de régulation**

**– Deci et Ryan (1995)**

L'autodétermination est considérée comme une clé de la motivation par de nombreux chercheurs en éducation et les auteurs parlent d'un « continuum d'autodétermination qui va de l'absence de motivation à la motivation intrinsèque en passant par la motivation extrinsèque qui présente, elle, une gradation des niveaux d'autodétermination. Des comportements motivés extrinsèquement peuvent être de très faiblement à fortement autodéterminés » Fenouillet (1997).

Prenons l'exemple d'un élève qui ne travaille et ne fournit un effort que sous la menace de la sanction immédiate. Nous sommes alors en présence d'un comportement très faiblement autodéterminé, dans la mesure où l'élève cesse lors de l'arrêt des promesses de sanction. À l'inverse, un élève qui souhaite absolument devenir astronaute sait que ses ambitions sont conditionnées par ses résultats scolaires, il va donc de lui-même étudier les différentes



matières qui lui permettront d'accéder à son but. Il s'agit là d'une motivation extrinsèque, mais le niveau d'autodétermination est plus élevé. Le comportement d'apprentissage peut ainsi être initié, comme le ferait la motivation intrinsèque, sans une intervention extérieure.

Cependant, l'autodétermination n'est pas le seul élément important de la motivation, la perception de ses compétences est également à prendre en considération car elle peut conditionner l'absence de motivation. Selon Fenouillet (1997), la théorie d'une résignation apprise développe l'idée que la perte de motivation n'est pas le fruit du hasard ou de la génétique du comportement, mais celui d'un apprentissage de l'échec. Il est donc essentiel, selon nous, que chaque élève ait une bonne perception de ses compétences et non une vision erronée de celles-ci. Dans ce but, nous avons recueilli les représentations de chaque élève concernant les matières sur lesquelles ils pensent être à l'aise ou non, leurs compétences et ce qu'ils aiment.

Nous notons également que plusieurs chercheurs dans le domaine de la motivation confirment qu'il existe une relation réciproque entre la motivation et la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. Martin et Albanese (2001) confirment que l'absence ou la faiblesse de la motivation constitue un véritable obstacle pour la réussite du processus d'enseignement-apprentissage (cité par Vianin en 2006). Chappaz (1992, p. 40) confirme le lien entre la réussite et le degré de motivation, il affirme que « les pourcentages de réussite augmentent avec la force de la motivation, et l'influence de la motivation scolaire est encore plus forte chez des sujets faibles (plus ils sont motivés, plus ils réussissent au Bac malgré leur handicap » (cité par Vianin, *Ibid*).

## **2.2 L'effort**

*« Ce que l'on apprend par l'effort reste toujours ancré plus longtemps. »*

*Luc Lecompte (1991)*

### **2.2.1 Définition**

Selon le CNRTL : *effort* est le déverbal de « efforcer », signifiant au XII<sup>ème</sup> siècle « activité d'un être qui emploie ses forces dans un but » (Roland, éd. J. Bédier, 1197).

Au XXIème siècle, l'effort se définit toujours comme la mise en œuvre de toutes les capacités d'un être-vivant pour vaincre une résistance ou surmonter une difficulté (CNRTL, 2018).

Selon Didier Delignières (2000), Professeur à l'Université de Montpellier et doyen de l'Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, « la notion d'effort renvoie à des significations contrastées en fonction du regard qu'on lui porte : concentration, application, investissement, attention, persévérance, opiniâtreté, mais aussi acharnement, travail, labeur ». Il suggère une intensité, une quantité, mais aussi une orientation, une focalisation, sur un mode plus qualitatif.

Un premier pas dans l'analyse du concept d'effort consiste à distinguer clairement effort physique et effort mental. L'effort physique est perceptible : le corps se mobilise, la fréquence cardiaque augmente, la sueur apparaît et est suivie de fatigue. Tandis que l'effort mental est plus subtil à distinguer. À l'instar d'un joueur d'échec qui concentre ses capacités de réflexion, d'analyse et de raisonnement pour résoudre son problème et gagner sa partie. Il est très proche du concept d'attention. Pour William James (1890) :

*L'attention est la prise de possession par l'esprit d'un élément de la pensée ou d'un objet du monde extérieur, afin que cet élément ou cet objet paraisse plus clair. L'attention a donc pour rôle de contrôler la perception et la pensée en délimitant le contenu cognitif de la conscience. Ainsi, alors que des millions d'objets sont présents à nos sens à un moment donné, seuls quelques-uns vont occuper notre esprit, et l'attention empêchera la distraction par les autres objets.*

L'effort, qu'il soit physique ou mental renvoie à une dimension subjective, généralement dénommée « effort perçu » qui correspond à la sensation de pénibilité vécue dans une situation particulière. Généralement, le terme d'effort est utilisé dans le cadre de l'effort physique, alors que dans le cadre de l'effort mental, les termes employés sont davantage « charge mentale ou difficulté perçue » (Delignières, Caillaud 2000). Cette évaluation subjective détermine la poursuite de l'activité ou non de la part de l'individu. « Si l'effort perçu apparaît démesuré par rapport aux bénéfices escomptés, l'individu est enclin à se retirer de la tâche ou à opter pour une stratégie moins coûteuse » (Delignières, Caillaud 2000).

Défini en quantité, l'effort peut aussi s'inscrire dans la durée, les auteurs parlent alors de persévérance pour désigner un effort soutenu.

## 2.2.2 La mise en œuvre de l'effort

*« Avouer que je peux réussir si je travaille plus est parfois difficile. »*

*Jean-Philippe Abgrall (2012)*

Cet auteur met en évidence que « l'envie de réussir est souvent présente mais que les élèves ne supportent pas de travailler pour rien, la rentabilité de l'effort est importante. L'enseignant ne doit pas demander l'effort mais le susciter ».

L'effort doit être attractif, un individu consent à faire des efforts s'il pense que cet investissement va lui être bénéfique, va lui permettre de progresser, d'évoluer et de maîtriser les difficultés rencontrées. Nicholls (1989) soutient l'idée selon laquelle un individu s'implique dans une situation donnée en fonction du type de but poursuivi et de ses espérances de réussite. Par conséquent, « un élève accordant peu de valeur à une activité scolaire ne fournit pas d'efforts importants, même si ses espérances de réussite sont élevées. D'un autre côté, si une tâche apparaît inaccessible, il ne s'engage pas ou ne persiste pas très longtemps dans la situation, même si elle est valorisée ». L'auteur (1979) a également déterminé trois types de buts :

- L'individu cherche à maximiser les évaluations favorables de ses performances.
- L'individu cherche à maîtriser une tâche et améliorer ses compétences.
- L'individu cherche à minimiser ses efforts.

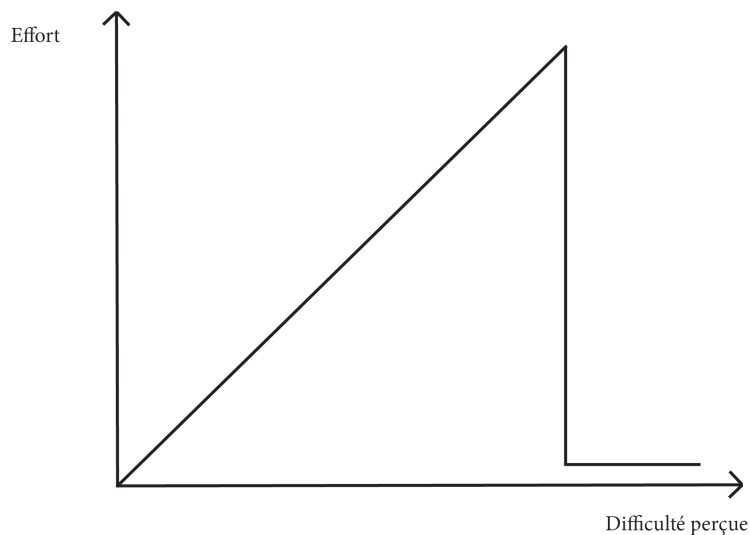
L'effort dépend donc principalement de la difficulté liée à ses propres capacités. Les rapports entre difficulté perçue et effort consenti peuvent être résumés par cette citation de Heider (1958) : "Si je trouve que je peux réaliser quelque chose avec peu d'effort, j'aurais tendance à juger la tâche facile... Si cela me demande beaucoup d'application, alors je la jugerais difficile". Dornic et al. (1974) ont demandé à des sujets de réaliser une tâche, dans trois conditions environnementales caractérisées par des niveaux de bruit différents : ambiance calme dans le premier cas, bruit non significatif dans le second, bruit significatif (c'est-à-dire une conversation intelligible) dans le troisième. Les sujets ont été invités à maintenir d'une condition à l'autre un niveau de performance identique. Les résultats montrent qu'en effet le niveau de performance a été sauvegardé, quel que soit le niveau de nuisance sonore. Cependant les sujets estiment la tâche plus difficile en condition de bruit, et ce d'autant plus que le bruit est significatif. Ce résultat est interprété par les auteurs comme l'indice d'un

investissement supplémentaire d'effort.

Ces relations entre difficulté perçue et effort consenti ont été développées dans le cadre des recherches sur le goal-setting, c'est-à-dire sur la disposition d'un individu à moduler son niveau de performance en fonction de ses buts. Les interprétations avancées sont souvent de nature motivationnelle : plus le sujet perçoit le but assigné comme difficile, plus il investit d'effort, et plus il persiste dans son investissement (Rudisill, 1990).

En outre, Kukla (1972) suppose que l'augmentation du niveau de difficulté perçue débouche dans un premier temps sur un accroissement monotone de l'effort consenti et que la quantité d'effort est bornée par un maximum subjectif.

La figure ci-contre schématise les propos de l'auteur :



**Figure 3. Relations difficulté perçue / effort consenti (Kukla, 1972)**

La théorie de Kukla (1972) suggère que la position de l'optimum de difficulté dépend du niveau d'habileté perçue. « Plus le sujet s'estime compétent dans la tâche, plus le niveau de difficulté perçue est faible, à difficulté objective équivalente ». On s'attend donc à ce que les sujets à faible habileté perçue investissent davantage d'effort dans les tâches faciles, mais également abandonnent plus précocement lorsque la difficulté de la tâche augmente.

Il nous paraît essentiel dans ce cadre de prendre en compte la Zone Proximale de Développement (ZPD) des élèves. Vygotsky (1987) la définit comme la zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. Une tâche qui s'inscrit dans la ZPD

permet à l'élève de se mobiliser car l'activité lui semble réaliste, réalisable. Elle se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture. Pour l'auteur « ce que l'enfant peut accomplir aujourd'hui avec de l'aide, il sera en mesure de le faire demain de façon indépendante » (Vygotsky, 1987).

Dans ce cadre, il est nécessaire pour l'enseignant de différencier ses contenus d'apprentissage et son enseignement pour éviter que des élèves se retrouvent soit en zone de rupture (trop difficile = non-mobilisation), soit en zone d'autonomie (trop facile = pas d'apprentissage). Il doit donc proposer des situations d'apprentissage diversifiées et différenciées qui visent la zone proximale de développement de ses élèves.

### 2.2.3 L'effort et le plaisir

*Selon les croyances, le moment de l'effort est-il réellement incompatible avec celui du plaisir ?*

André Giordan (2002) n'est pas de cet avis. Dire que les enfants ne sont plus prêts à faire des efforts est faux, affirme-t-il :

*Ils peuvent passer des heures à tenter de progresser avec leur instrument de musique ou dans leur sport. Cela montre qu'ils consentent volontiers à l'effort s'ils y décèlent un intérêt, ce qui nécessite d'avoir une vue d'ensemble de l'exercice, s'ils peuvent le lier à un projet ou au désir d'apprendre et s'ils entrevoient la réussite. Sur le plan scolaire, le problème est de donner du sens aux apprentissages.*

Donner du sens aux apprentissages, tisser du lien sont des tâches essentielles. Cette notion de tissage se réfère à l'activité du maître ou des élèves, « tisser c'est réveiller, raviver des traces déjà là, pour planter le décor, construire le milieu d'une séance » (Bucheton, 2007). Ainsi, les moments d'ouverture et de clôture de séance, où la mémoire didactique (Mathéron 2000) est ravivée sont des moments clés du tissage et est primordial pour rendre l'élève acteur de sa réussite scolaire.

Il convient de mettre en évidence cette notion de sens à chaque moment d'apprentissage afin de créer chez l'élève une interaction positive entre ce qu'on lui enseigne, ce qu'il comprend et ce qui lui fait écho en terme de plaisir d'accéder à une nouvelle connaissance. De plus, il apparaît que l'élève prend conscience de ses apprentissages lorsqu'il est en mesure

d'identifier les différentes étapes qui lui seront nécessaires pour accéder à la maîtrise d'un savoir. Ces étapes, si elles sont reconnues et acceptées par lui, représentent des points d'ancrage fondamentaux dans la construction de son savoir. Il prend alors conscience que sans ces « passages obligés » il ne peut y avoir de maîtrise d'un apprentissage qui ouvre les perspectives de la connaissance, de la culture et donc d'une certaine forme de satisfaction personnelle. L'enjeu est bien ici de faire prendre conscience que l'effort consenti à ces moments précis dépasse le simple cadre laborieux et constitue une part conséquente de ce qui deviendra plus tard un acquis maîtrisé avec assurance, vecteur de satisfaction personnelle et de plaisir.

Jean-Michel Blanquer, dans un entretien accordé à l'hebdomadaire l'Express, en 2017, l'exprime clairement « *Il est tout à fait possible de cultiver une atmosphère d'effort et en même temps de plaisir à l'école* ».

Selon nous, le travail libère l'élève de ses contraintes et le rassure dans sa capacité à affronter les problèmes et forger sa connaissance. L'éducation par ses actes fondamentaux fait preuve d'exigences à l'égard de l'élève car celle-ci libère la pensée et conforte l'idée d'un savoir en construction permanente. L'école doit indiscutablement assumer cette tension car elle est émancipatrice de l'enfant à l'élève. Un tel processus n'a de sens que s'il est conduit de manière objective par l'enseignant et si ce processus participe à l'acquisition de savoirs et de connaissances nouvelles. Mais quelle place accordée à ce processus dans la construction de sa pédagogie pour l'enseignant ?

Au côté des objectifs et notions fixés par le cadre institutionnel, l'idée d'intégrer dans la construction de séquences d'apprentissage des éléments de motivation nécessaires à la culture de l'exigence doit être posée. En effet, par quelles étapes, par quel cheminement et quelles stratégies doit-on guider l'élève dans son effort d'apprendre ? Ne pas considérer cette difficulté, ne pas prendre en considération l'inertie posée par les obstacles de cet apprentissage, conduit à mon sens à agir en dehors de chemin de la pensée scolaire et retranche l'élève dans une dimension qui met de côté ses difficultés et l'enferme donc dans une spirale de la réussite en stigmatisant ses échecs et ses erreurs. Au contraire, prendre en considération ses difficultés, les remettre uniquement dans leurs étapes symboliques à toutes constructions de connaissances nouvelles apporte à l'élève un élément de motivation qui transcende les obstacles en étapes à franchir par l'effort et l'exigence d'apprendre. Comme le dit si bien H. Pena Ruiz (2005) « s'instruire plus généralement, c'est apprendre selon l'ordre

logique, dont dépend la compréhension graduelle : aussi procéder du plus simple au plus complexe, c'est s'élever par degrés à l'intelligibilité d'un savoir ».

Tel est là le rôle de l'école et plus principalement selon nous, celui de l'enseignant : apporter aux élèves un apprentissage fait d'étapes maîtrisées une à une, obstacles après obstacles. La pédagogie de projet, citée depuis plusieurs décennies parmi les méthodes susceptibles d'améliorer la motivation des élèves, est en ce sens un moyen d'aider l'élève à s'accomplir et s'épanouir à l'école.

La joie de comprendre participe à l'accomplissement de l'élève. La lucidité de cet état ne peut être perçue que par l'acceptation bienveillante d'un effort et d'une exigence à vouloir comprendre. L'école se trouve aujourd'hui au cœur de nombreux défis de la société. Offrir à l'élève un lieu de la construction de son savoir est donc de lui-même en tant que citoyen ouvre des perspectives sans précédent dans l'appropriation du futur. L'élève se trouve en situation d'apprendre le monde dans lequel il évolue et grandit. Or, notre façon d'apprendre l'oriente vers la connaissance d'un monde dans lequel il ne vit plus. Cette culture classique au sens de « celui de la classe » doit, selon l'expression de Pena Ruiz (2005) rester à distance de la société pour forger son esprit critique de futur citoyen et l'éveiller à l'émancipation de savoirs et d'une culture nouvelle. Cette transmission de savoirs parce que le processus légitime de l'exigence à soi dans une société où internet dépose sur des plateformes une quantité de savoirs, comment forger l'esprit critique pour extraire de ses savoirs les données qui lui seront utiles à résoudre un problème. Le « trop » est souvent assujéti à la notion de sélection de données. Cette sélection ne peut s'opérer légitimement par l'insistance d'un effort de réflexion et le jugement affiné par un savoir « sédimenté » par l'élève au cours de son parcours scolaire. L'effort de l'apprenant le met à distance de la prestation intellectuelle. Il devient alors le producteur de son savoir, l'architecte de sa propre culture. Cette capacité d'adaptation dynamique place alors l'enfant au cœur de son statut d'élève. En effet, la connaissance et la culture scolaire ne sont pas de valeurs inertes mais sont par l'éducation, la pédagogie et l'action de l'enseignant, fécondées en l'élève par l'acte de travail. Il n'y a pas de transmission de la connaissance mais plutôt par le travail et l'effort l'éveil de la connaissance : « se cultiver c'est s'enrichir par le travail du legs que l'enseignant fait revivre. La connaissance met en jeu l'activité de la conscience, son travail propre » (H. Pena Ruiz, 2005). Il est fondamental de faire partager à l'élève l'idée que pour pouvoir accéder à un certain niveau de connaissance, il faut maîtriser parfaitement les connaissances de niveau inférieur. Cette règle pose la notion centrale de point de départ. Ne rien présupposer et faire

confiance en sa capacité à évoluer et à travailler. « *L'originalité du lieu scolaire est qu'il accueille des enfants et qu'il en fait des élèves* » (H. Pena Ruiz, 2005).

L'encouragement de l'enseignant à l'élève participe à cette originalité formatrice. En effet, « la culture de l'exigence, voire de l'effort et de la distance à soi, à au moins le mérite de donner sa chance à l'émancipation de tous les élèves ». L'école, l'enseignant dans sa classe portent en eux le premier levier de la justice sociale. Dans cette ère de l'immédiateté et du numérique, la quête d'un plaisir presque instantanée se doit d'être dépassée au fil de l'éducation.

### **3. Problématique et hypothèses**

#### **3.1 Problématique**

Qu'est-ce qui fait que l'école a du goût ? L'effort peut-il devenir un outil au service de la réussite scolaire ? Comment ce goût de l'effort peut-il être inculqué aux élèves ? Comment aider les élèves à surmonter leurs difficultés scolaires ?

Des élèves de CM1, âgés de 8 à 10 ans, sont-ils en mesure de prendre conscience de la notion d'effort, de vivre des efforts, de les analyser et de les intégrer dans le processus d'apprentissage et pourquoi pas d'en prendre plaisir ?

Ce questionnement associé aux différentes lectures, concepts développés et théories de chercheurs nous a permis d'établir la problématique suivante :

***En quoi le goût de l'effort peut-il permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages ? En quoi cette notion est-elle un vecteur de réussite scolaire ?***

Tous les trois ans, l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (l'OCDE) mène des enquêtes visant à évaluer et comparer les performances quantitatives et qualitatives des systèmes éducatifs de nombreux pays. Ces enquêtes nommées Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) mettent en évidence qu'en France, les élèves ont tendance à redouter l'erreur et de ce fait sont bloqués face aux difficultés rencontrées. Les recherches nationales et internationales sont nombreuses à confirmer cette réalité.



En 2015, le Centre de Recherche en éducation de Nantes, attaché à l'Université de Nantes, a mené une étude portant sur un échantillon de 550 écoliers. Les conclusions de l'étude montrent notamment que « l'accompagnement en classe des élèves, face à leurs difficultés doit être amélioré ; que les enseignants doivent valoriser les compétences des élèves plutôt que de se focaliser sur leurs manques ou leurs erreurs, ce qui a pour effet de dégrader leur estime de soi et leur espérance de réussite, avec des conséquences négatives sur la suite de leur trajectoire scolaire...instaurer une école bienveillante est une nécessité ».

Ainsi, il convient de dire que les pratiques qui cultivent la coopération plutôt que la compétition et qui ancrent la transmission des savoirs sur l'estime de soi et le respect des autres sont à mettre en place au sein des classes.

L'estime de soi est une donnée fondamentale de la personnalité, placée au carrefour des trois composantes essentielles du Soi : comportementale, cognitive et émotionnelle, selon Christophe André (1999). Elle comprend des aspects comportementaux (elle influence nos capacités à l'action et se nourrit en retour de nos succès) et cognitifs (elle dépend étroitement du regard que nous portons sur nous, mais elle le module aussi à la hausse ou à la baisse). Elle reste pour une grande part une dimension fortement affective de notre personne : elle dépend de notre humeur de base, qu'elle influence fortement en retour.

Les rôles de l'estime de soi peuvent d'ailleurs être compris selon cette même grille de lecture : une bonne estime de soi facilite l'engagement dans l'action et est associée à une auto-évaluation plus fiable et plus précise, permettant une stabilité émotionnelle plus grande (André, 1999).

Dans une classe, un élève choisit, lors d'une activité, de s'impliquer ou de ne pas s'impliquer. Cette implication est souvent liée à l'image qu'il a de lui-même, à son contexte sociologique et à ce que les autres pensent de lui. Elle est aussi le reflet de l'intérêt immédiat et concret qu'il porte à la situation à laquelle il est confronté. Il manifeste alors selon la situation un degré d'intérêt qui peut le conduire, si celui-ci est suffisamment conséquent, à une résolution réfléchie et maîtrisée de l'exercice demandé.

Selon Jean-Philippe Abgrall (2012), « La perception de soi dans son environnement a une influence directe sur l'engagement cognitif de l'élève ». Nous pouvons donc observer que l'apprentissage de l'élève est influencé positivement ou négativement. La représentation qu'il a de lui-même influencera l'effort qu'il va faire. De plus, si celui-ci n'a pas conscience de

l'effort à produire pour y arriver, il peut choisir de baisser les bras et d'éviter la tâche ou l'effort. L'élève se trouve alors en situation de démotivation.

Il nous apparaît alors incontestable d'enseigner en prenant en considération l'élève dans sa globalité. La contextualisation de notre enseignement, par la prise en compte de l'environnement, de la dimension historique, linguistique et socioculturelle de l'élève et du groupe classe en général est une des clés de la réussite des apprentissages. « Ce sont les contextes, qui d'une certaine façon devraient constituer le ciment de l'action enseignante. Poser la légitimité des contextes comme vecteur explicatif constitue un art de faire » (Tupin, 2015). Centrer l'acte d'enseigner sur l'élève nous semble indispensable pour faire de lui l'élément actif de son savoir. Les situations d'apprentissages de langues et de cultures, caractérisés par la diversité apportent « le pluralisme fondateur » d'un savoir global et légitime car venant de l'élève lui-même. Cette prise de conscience assumée de ses capacités et de son environnement, comme autant de points d'appui à son progrès, renforce sa motivation et replace dans leur contexte les différents acteurs et leurs rôles associés. L'enseignant doit alors, selon nous, se placer comme le tiers de confiance du triangle pédagogique, composé des éléments suivants : le médiateur de savoir (l'enseignant), les apprentissages, l'apprenant (l'élève).

S'allier avec son environnement nous semble le moyen le plus approprié pour créer les conditions de réussite d'un enseignement. Pour comprendre comment le goût de l'effort peut amener l'élève à devenir acteur de ses apprentissages, il nous semble nécessaire d'étudier un certain nombre d'hypothèses autour de cette notion, des attendus de l'enseignant et des moyens qu'il peut mettre en œuvre en classe pour faire de l'effort un vecteur de réussite.

## **3.2 Hypothèses**

### **3.2.1 La conscientisation de la notion d'effort**

« *De la joie d'apprendre à la joie de comprendre* » dit Jean Paul Sartre (1963). Selon le philosophe et écrivain français :

*Quel que soit le maître, il vient un moment où l'élève est tout seul devant le problème mathématique ; s'il ne détermine son esprit à saisir les relations, s'il ne produit de*

*lui-même les conjectures et les schèmes qui s'appliquent (...), les mots restent des signes morts, tout est appris par cœur. Aussi puis-je sentir, si je m'examine, que l'intellection n'est que le procédé de pédagogie, mais qu'elle a pour origine ma seule volonté d'attention, ma seule contention, mon seul refus de la distraction ou de la précipitation et, finalement, mon esprit tout entier, à l'exclusion radicale de tous les acteurs extérieurs.*

Pour Eric Blondel (2005), professeur de philosophie morale à l'université de Paris-I Panthéon-Sorbonne « l'effort est une notion centrale pour l'homme, appelé à développer sans cesse ses capacités. Mais, n'allant pas de soi, il ne peut être consenti que parce que celui qui l'accomplit poursuit un but. On ne peut donc faire l'économie de la question de « l'utilité » de l'effort. Ce qui induit de chercher les ressorts à mettre en œuvre pour réconcilier les jeunes générations avec cette notion ».

Compte tenu de ce qui précède, il nous apparaît important de bien comprendre que l'effort n'a de sens que s'il est reconnu par l'élève comme un moyen essentiel pour accéder à la maîtrise d'un savoir ou d'un concept. Il doit être également, une fois accompli, la source d'une grande satisfaction à réussir quelque chose qui n'était pas maîtrisée. Il donne du sens au travail et les valeurs enseignées, les réactions observées et apprises, les atmosphères, les ambiances vont particulièrement peser sur son rapport au monde. L'élève doit donc avoir conscience de cette notion, que l'enseignant se doit de rendre explicite.

### ➤ **Établir des objectifs**

Cette conscientisation de l'effort implique également d'établir des objectifs clairs, compris des élèves et qui leur font écho. Ceux-ci, explicités par l'enseignant avant chaque séance, permettent de donner une ligne directrice à l'élève (je sais pourquoi j'agis). Cependant nous avons constaté que souvent les objectifs opérationnels sont des objectifs qui « appartiennent à l'enseignant » et que les élèves ont du mal à se les approprier. C'est pourquoi, il nous semble essentiel d'établir un **objectif « motivationnel »**, qui devrait être rajouté sur chaque fiche de préparation de séances. Celui-ci permettrait à l'élève d'avoir une vision plus concrète, plus parlante de son enseignement et surtout de motiver son apprentissage.

Comment définir des objectifs de travail tenant compte des aspects conatif, cognitif et affectif ? On l'a dit précédemment, l'élève ne peut être isolé de son contexte. Lors de la

présentation d'un exercice, d'une nouvelle séance, d'un projet, l'enseignant doit proposer des objectifs tenant compte des représentations de l'élève, ce qui lui permettra de tisser du lien, de donner du sens à son apprentissage. La notion de tissage (Bucheton, 2007) serait ici de ce fait pratiquée systématiquement par l'enseignant, lors de ses séances. Ce dernier doit montrer à l'apprenant l'utilité de l'apprentissage et doit avoir une vision à long terme. Il devrait créer « une interaction entre l'élève et la séance, la méthode, la notion à apprendre » Jean-Philippe Abgrall (2012). Le but ne serait-il pas de convaincre l'élève qu'il est essentiel pour lui d'apprendre ?

### **3.2.2 L'enseignant apprend à connaître ses élèves**

Le référentiel des compétences professionnelles sur lequel s'appuie chaque enseignant, définit les objectifs et la culture commune à tous les professionnels du professorat et de l'éducation. Celui-ci recommande 19 compétences dont 4 d'entre elles qui préconisent de prendre en compte la diversité des élèves :

- Connaître les élèves et les processus d'apprentissage
- Prendre en compte la diversité des élèves
- Accompagner les élèves dans leur parcours de formation
- Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en prenant en compte la diversité des élèves

Pour ce faire, l'enseignant doit donc avoir une réelle perception des attentes, des capacités et des compétences acquises, non acquises ou en cours d'acquisition de ses élèves. Il lui appartient également, selon nous, de s'intéresser à leurs attentes personnelles concernant l'école et leur propre vie (études et métier envisagés, motivations, situation personnelle...) pour avoir une vision juste de chaque élève.

Dans ce cadre, nous avons établi des sondages et des entretiens individuels dans le but de « faire connaissance » avec les élèves de notre classe et de pouvoir expérimenter et instaurer la notion d'effort qui fait l'objet de ce mémoire. Les élèves apprennent ainsi, par la même occasion, à se connaître. La connaissance de soi est essentielle pour l'apprentissage, elle permet de vaincre les obstacles.

Les entretiens individuels, d'une durée de 15 minutes, ont été intégrés à l'emploi du temps hebdomadaire. Ils nous ont permis de créer un lien avec chaque élève, ainsi qu'une relation plus chaleureuse et empathique en étant davantage à leur écoute. Nous avons pu à la fois récolter des informations essentielles pour ajuster notre pratique et différencier pour le mieux notre enseignement.

De plus, afin d'avoir des données supplémentaires pour contextualiser les séances, nous avons réalisé le profil langagier des élèves. La relation maître/élève sort ainsi de la verticalité d'un savoir maîtrisé et transmis à l'élève vers une horizontalité de la relation où enseignant et élève se retrouvent et s'associent.

### **3.2.3 Utiliser la coopération pour favoriser le goût de l'effort**

Les **pratiques de la coopération scolaire** défendent les valeurs de la République, notamment la fraternité et la solidarité qui favorisent un meilleur climat scolaire au sein de l'établissement en général et de la classe en particulier. Les pratiques de coopération représentent, selon le Ministère de l'Éducation Nationale, « un moyen pédagogique pouvant contribuer à une élévation du rapport au savoir des élèves » (2013).

En effet, le nouveau Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (2016) donne une place centrale à la formation de la personne et du citoyen. Coopérer à l'école, c'est expérimenter des règles sociales et des principes qui « font valeur » bien au-delà de la classe et de l'établissement : coopération, collaboration, vivre ensemble, citoyenneté... Nous pouvons également noter que la loi de Refondation prône également cet axe de travail : « La loi du 8 juillet 2013 et son rapport affirment l'objectif d'améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire, en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité ».

Dans le but de favoriser la coopération et l'entraide, nous avons mis en place un système de tutorat au sein de la classe, afin que les élèves puissent avoir une aide supplémentaire en cas de difficulté et partager avec d'autres les étapes successives des apprentissages. Coopérer nous apparaît, de plus en plus, comme étant le moyen favorable pour permettre aux élèves d'être les acteurs de leurs apprentissages. En partageant leurs efforts avec d'autres, ils s'inscrivent indéniablement dans une dynamique de réussite où l'échec retrouve sa dimension formatrice, par delà les considérations affectives et en dehors de tout jugement de valeur :

c'est en me trompant que j'apprends ! C'est en m'appuyant sur les réussites et les échecs de mes camarades que je prends conscience, pas à pas, qu'il est parfois nécessaire d'échouer avant de réussir. La démarche scientifique de l'expérimentation nous en démontre tous les jours ces vertus, dans l'évolution de nos sociétés vers la modernité.

Ces réflexions ont pris sens dans le quotidien de la classe qui nous a offert l'opportunité de poser ces problématiques au cœur de notre action d'enseigner. Passer « du savoir savant au savoir enseigner », c'est aussi éprouver les connaissances théoriques par le filtre concret de la classe et de ses réalités. C'est dans cette perspective que nous avons tracé, en conscience, les étapes de notre démarche en nous appuyant sur la littérature et en expérimentant des stratégies, fruits de nos recherches, en particulier.

## II. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

### 1. Méthodologie de la recherche

#### 1.1 Contexte d'intervention

##### 1.1.1 L'école primaire Ambroise Vollard

L'école Ambroise Vollard est située dans la commune de Saint-Louis, plus précisément dans le quartier de la Rivière, près du lieu-dit Le Ouaki. C'est une école primaire qui fait partie des 23 écoles de la circonscription de Saint-Pierre 2. Composée de 20 classes dont 8 maternelles et 12 élémentaires, elle accueille 553 élèves.

Ambroise Vollard, marchand d'art, galeriste, éditeur et écrivain français, né à Saint-Denis de la Réunion le 3 juillet 1866 et mort à Versailles le 22 juillet 1939, donne son nom à cette ancienne école des filles, reconstruite en dur après le cyclone de 1932.

Une petite partie de la collection des œuvres d'Art d'Ambroise Vollard est encore conservée au Musée Léon Dierx à Saint-Denis de la Réunion. Cet élément significatif de contextualisation de l'espace de vie qu'est l'école pour ses élèves, doit être valorisé comme un facteur significatif de leur motivation. Enseigner et apprendre dans un lieu porteur de sens au niveau culturel représente, selon nous, un vecteur de motivation.

Localisée dans un quartier considéré comme favorisé, l'école ne fait pas partie d'un Réseau d'Éducation Prioritaire, elle bénéficie néanmoins d'un maître supplémentaire à 100 % de son service. Cette enseignante travaille en priorité avec le cycle 2 et apporte également une valeur ajoutée indéniable, lors des réunions de concertation, notamment concernant les pratiques pédagogiques de différenciation. Un RASED (Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficulté) composé d'un psychologue scolaire, d'un maître E et d'un maître G intervient régulièrement auprès des élèves et sur sollicitation de l'équipe pédagogique.

Les conditions matérielles offertes par la ville de Saint-Louis sont cependant assez limitées. Il convient de noter, à titre d'exemple, que l'école ne bénéficie pas de structure, ni de matériels sportifs en son sein, ce qui pénalise les élèves sur l'Éducation Physique et Sportive.

### 1.1.2 La classe de CM1 C

La classe est située au premier étage du bâtiment principal de l'école. Accessible et relativement fonctionnelle, elle dispose d'un mobilier assez récent, avec une petite bibliothèque qui a été enrichie par des ouvrages personnels.

Malgré une prise de fonction assez laborieuse (attente d'affectation à la rentrée, absence de manuels scolaires en classe et peu de matériel pédagogique à notre disposition), l'année scolaire a plutôt bien démarré avec une relation de confiance instaurée entre les parents, les élèves et les deux enseignantes stagiaires de la classe. Les familles ont un niveau d'implication assez propice, ce qui favorise la communication et la coéducation.

La majorité des élèves de la classe sont issus de familles appartenant à des catégories socioprofessionnelles moyennes, 10 d'entre eux viennent toutefois de familles défavorisées.

### 1.1.3 La population étudiée : échantillon de 26 élèves de CM1

#### ➤ Composition de l'échantillon

Les recherches ont été effectuées sur un échantillon de **26 élèves** dont 11 garçons et 15 filles, âgés de 8 à 10 ans, dont voici la pyramide des âges :

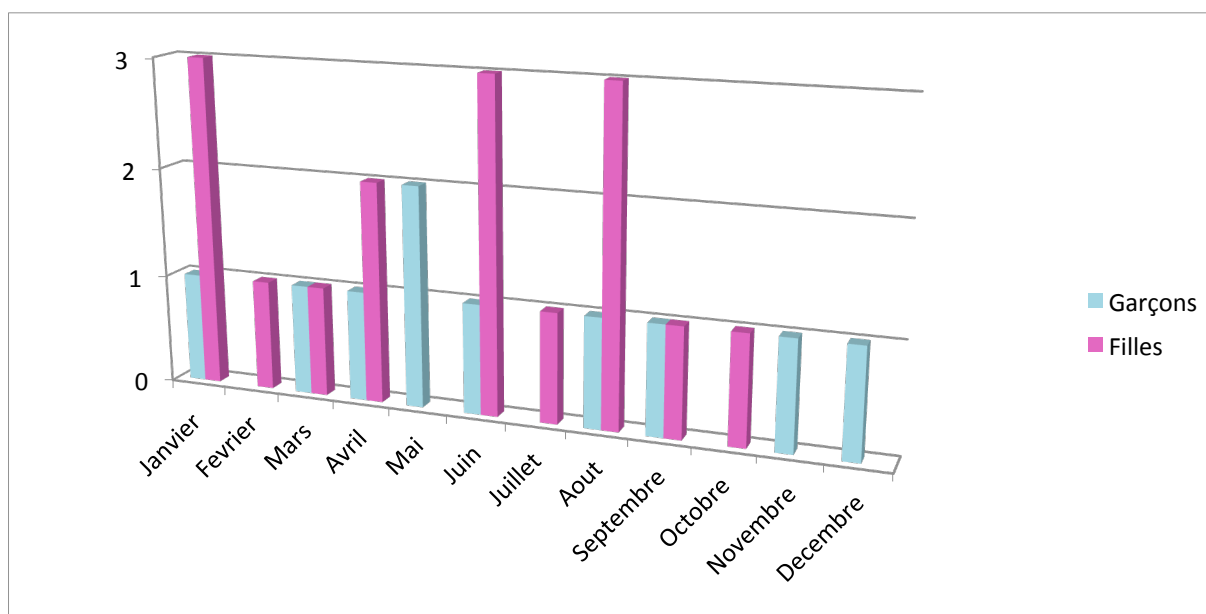


Figure 4. Pyramide des âges CM1C



Parmi les 26 élèves :

- Trois élèves sont redoublants et bénéficient d'un projet personnalisé de réussite éducative (PPRE).
- Un élève est suivi régulièrement par le maître E et des échanges réguliers avec l'équipe du RASED permettent une prise en considération plus pertinente des difficultés de cet élève et apporte également un confort réflexif sur notre pratique quotidienne de classe.

Nous avons la conviction que la connaissance des élèves par l'enseignant est fondamentale pour offrir les conditions favorables à un enseignement efficace et différencié. C'est pourquoi nous avons souhaité mettre en place, dans le cadre de nos recherches, un protocole expérimental mettant en évidence ces affirmations.

## **1.2 Protocole expérimental**

### **1.2.1 Le mode de recueil de données sur le terrain**

Pour avoir un panel d'informations les plus éclectiques possibles, les données ont été recueillies à l'aide de différentes méthodes de recherche, puis croisées afin d'obtenir des résultats probants. Les méthodes de recherche sont les suivantes :

- **Méthode qualitative** : recueil des représentations, sondages, questionnaires, élaboration du profil langagier des élèves.
- **Méthode quantitative** : calcul d'un taux de réussite et de statistiques avec et sans l'utilisation d'outils méthodologiques.
- **Élaboration d'outils méthodologiques** : guide pour mener à bien son travail, méthodologie de résolution de problèmes, grille d'autoévaluation.
- **Divers** : observation directe, prise de notes, création d'un journal de terrain, collecte de témoignages et de travaux d'élèves.

Dans ce cadre, certains écrits ont été « induits » par le chercheur tels que les sondages et d'autres « non induits » tels que les travaux d'élèves et les témoignages récoltés. Ces différentes méthodes de collecte nous ont offerts une vision la plus large possible sur le

champ observable relatif à notre sujet et ont constitué un point de départ factuel, écartant nos idées reçues. Elles s'inscrivent dans le cadre **d'un protocole de recherche et d'une démarche professionnelle** qui mettent en évidence les étapes de notre réflexion et constituent ainsi la feuille de route de notre travail de chercheur.

### 1.2.2 Le protocole de recherche schématisé

Le protocole de recherche, présenté ci-contre, nous a permis de récolter des données qualitatives et des données quantitatives. Pour le mettre en œuvre, il nous a été nécessaire de le transposer de manière didactique, au travers d'outils pédagogiques élaborés dans le cadre de notre mémoire.

En effet, le besoin de s'appuyer sur de tels outils s'est rapidement fait sentir. De même, des situations de classe centrées sur cette réflexion nous ont été indispensables pour confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Pour que notre protocole soit complet et cohérent, nous avons établi une démarche professionnelle, mise en place au sein de la classe pour aider les élèves à dépasser leurs difficultés, à se mettre en action et à cultiver le goût de l'effort. Les trois étapes de cette démarche professionnelle (**1. Connaître les élèves, 2. Démarche de travail, 3. Auto-évaluation**), centrée sur la mobilisation de l'effort au service de la réussite scolaire ont été intégrées au protocole afin d'avoir une vision globale de notre travail de chercheur.

#### ➤ Schéma du protocole de recherche – Annexe 1

Le schéma ci-contre est donc composé :

- Des trois étapes de notre démarche professionnelle
- Des techniques de recherches utilisées dans ce cadre
- Des méthodes utilisées
- Des types de données récoltées

# PROTOCOLE DE RECHERCHE

*Mobiliser l'effort au service de la réussite scolaire*

## ÉTAPES DÉMARCHE / TECHNIQUES

## MÉTHODES UTILISÉES

## TYPES DE DONNÉES RÉCOLTÉES

### I. Connaître les élèves

- Questionnaire profil langagier
- Sondage motivations
- Sondage goûts/compétences
- Objectifs de réussite

#### Méthode qualitative



- Profil langagier des élèves établis
- Banque de données motivations/goûts/compétences des élèves pour contextualisation des enseignements
- Objectifs de réussite relevés et étiquetés pour favoriser la motivation



### 2. Démarche de travail

- Méthodologie de résolution de problèmes
- Guide pour mener à bien son travail en classe

#### Méthode quantitative



- Statistiques avant/après utilisation de la fiche méthodologique de résolution de problèmes



### 3. Auto-évaluation

- Grille d'auto-évaluation des réussites

#### Méthode quantitative



- Taux de réussite avec et sans Le Guide pour mener à bien son travail en classe

### **1.2.3 Description du protocole de recherche**

Voici une description plus précise des procédés utilisés dans le cadre de notre protocole de recherche et de notre démarche professionnelle :

#### **Étape 1 : Connaître les élèves**

Il était, tout d'abord, essentiel que nous apprenions à bien connaître nos élèves et que nous ayons conscience de leur niveau, de leurs difficultés, de leur potentiel et aussi une réelle perception de leurs croyances vis-à-vis de leurs capacités. Nous avons alors cherché à obtenir des informations sur leurs attentes personnelles vis-à-vis de l'école et de leur propre vie (études et métier envisagés, motivations...). Pour leur apporter une aide réellement différenciée nous avons :

1. Établi le profil langagier de la classe via un questionnaire
2. Administré deux types de sondages
3. Les élèves ont réfléchi et mis en place leur objectif de réussite

Ce double enjeu de contextualisation nous semble nécessaire d'une part, à l'enseignant pour qu'il puisse mettre en œuvre son action de recherche et d'autre part, à l'élève, qui par une perception plus approfondie et juste de ses réalités personnelles (connaissances, environnement, motivation...) se mettra plus facilement en condition de travail. Ce double enjeu favorise donc bien l'atteinte des objectifs de réussite fixés par l'enseignant et par l'élève.

#### **1. Questionnaire profil langagier – Annexe N°2**

L'enseignant, pour répondre aux besoins des élèves et adapter au mieux ses stratégies pédagogiques, se doit de connaître le profil de sa classe et son environnement. Ainsi, plus celui-ci connaît ses élèves, plus il est en mesure de les motiver et de maximiser leurs apprentissages. Nous tenons à noter que nous vivons sur une île, où la plupart des habitants ont pour langue maternelle, le créole réunionnais. Il est donc essentiel de tenir compte de cet élément sociolinguistique et de contextualiser notre enseignement. Afin de prendre en

considération l'élève dans sa globalité, nous avons choisi d'établir le profil langagier de la classe.

Pour ce faire, nous avons demandé aux élèves de répondre aux 12 questions ouvertes suivantes :

- J'utilise ces langues avec mes parents :
- J'utilise ces langues avec mes frères et sœurs :
- J'utilise ces langues avec le reste de ma famille :
- J'utilise ces langues avec mes amis :
- J'utilise ces langues avec mes amis à l'école :
- J'utilise ces langues avec maîtresse :
- Quelles langues ai-je déjà entendue ? Où ?
- Ai-je déjà fait un séjour linguistique ? Si oui, où ? Quelles langues étaient parlées ?
- Connais-tu des gens qui parlent une autre langue que toi ?

L'enseignant doit s'allier au contexte de l'élève. Avoir connaissance de son profil langagier, pour en faire un élément de compréhension et de motivation et non d'opposition, favorise la mise en place d'un climat propice aux enseignements. Utiliser l'environnement culturel, géographique et langagier des élèves peut faciliter la mise en évidence et la compréhension de certains concepts ou notions que souhaite transmettre l'enseignant.

## **2. Sondages**

Deux types de sondages ont été proposés afin de recueillir les représentations personnelles de nos élèves sur, d'une part, leur motivation à finir un exercice et d'autre part, sur leurs compétences et leurs goûts.

### Sondage numéro 1 : « Motivation à finir un exercice » - Annexe N°3

Ce premier sondage était composé de 3 questions ouvertes, relatives aux motivations des élèves à la réalisation d'un exercice. Nous cherchions à savoir ce qui les motive à finir leur exercice lorsqu'ils rencontrent ou non une difficulté. Celui-ci a été auto-administré, sur papier.

Les questions suivantes ont été posées :

- Quelles sont les raisons qui te poussent à **aller au bout** d'un exercice que tu trouves difficile ?
- Quelles sont les raisons qui te poussent à **arrêter** ton exercice quand tu le trouves difficile ?
- Que mets-tu en place pour finir ton exercice ?

#### Sondage numéro 2 : « Compétences et goûts des élèves » - Annexe N°4

Ce deuxième sondage était composé de 9 questions ouvertes, relatives aux goûts et représentations des élèves concernant leurs compétences. Nous souhaitons ici apprendre à mieux connaître nos élèves et qu'ils puissent par la même occasion réfléchir sur eux-mêmes. Ce sondage a été auto-administré, sur papier.

Les questions suivantes ont été posées :

- Quelles sont tes matières préférées ?
- Dans quelles matières te sens-tu le plus à l'aise ?
- Dans quelles matières te sens-tu le moins à l'aise ?
- Qu'aimes-tu faire à l'école ?
- Que n'aimes-tu pas faire à l'école ?
- Aimes-tu l'école ?
- Que souhaites-tu faire comme métier ?
- Quelles études envisages-tu ?
- Qu'est-ce qui te motive à venir à l'école le matin ?

Ces sondages, nous apportant des données qualitatives, nous ont offert une vision plus claire et plus juste des élèves de la classe. De ce fait, nous avons ainsi pu contextualiser au mieux nos enseignements. Cette phase nous a permis de constituer une première base de données et d'obtenir des éléments utiles à la mise en place de notre démarche professionnelle.

### 3. Objectif de réussite

Afin d'avoir un objectif motivant et impliquant, nous avons utilisé une méthode exploitée régulièrement en marketing : **la méthode SMART**, permettant d'avoir un objectif **S**pécifique **M**esurable, **A**mbitieux, **R**éaliste et **T**emporel.

Après avoir expliqué la méthode et son principe aux élèves, chacun d'eux a réfléchi à ses motivations personnelles et scolaires. Après ce temps de réflexion, les élèves ont noté leurs idées sur leur cahier de brouillon afin de construire une phrase représentant leur objectif motivationnel.

*« Je fais de mon mieux pour ... »*

Cet objectif devait être :

- **Spécifique** et simple : personnalisé, ciblé selon la motivation et énoncé clairement
- **Mesurable** : possible à évaluer
- **Ambitieux**
- **Réaliste** : l'ambition ne doit pas être inaccessible, l'objectif doit rester accessible afin de ne pas décourager l'élève
- **Temporel** : délimité dans le temps

Celui-ci agit comme un déclencheur de motivation, il est répété par les élèves plusieurs fois si nécessaire afin de déclencher l'action et permettre de réactiver leur motivation en cas de difficulté. Cette phrase devient une aide supplémentaire dans l'apprentissage lorsque les élèves ont du mal, par exemple à finir leur exercice, à apprendre une leçon ou à retenir leur poésie.

#### **Étape 2 : Une démarche de travail**

Dans un second temps, une démarche de travail et d'organisation a été établie pour offrir aux élèves des points d'appui méthodologiques, leur permettant de surmonter leurs difficultés.

Deux outils ont donc été utilisés :

1. Une fiche méthodologique de résolution de problème – Annexe 6

2. Un guide pour mener à bien son travail (offrant ainsi une façon de procéder aux élèves) – Annexe 7

Nous avons choisi de proposer et de tester ces outils uniquement en **mathématiques** : cette matière à la fois aimée et crainte des élèves. En effet, nous avons constaté qu'une majorité d'entre eux rencontrent régulièrement des difficultés, les élèves estiment ne pas se sentir à l'aise dans cette discipline. Celle-ci représente toutefois pour la moitié de la classe : leur matière préférée.

Nous avons également remarqué que la **résolution de problèmes** fait peur aux élèves et que lors de ces activités, les élèves ont tendance à baisser les bras. Cette discipline qui fait appel aux 4 grandes compétences mathématiques : **chercher, modéliser, représenter et raisonner**, s'est donc naturellement imposée à nous. Nous avons souhaité observer les élèves travailler avec l'apport d'outils spécifiques, dans ce domaine.

Il est important de noter également que l'enseignement de cette discipline n'est pas toujours aisé pour l'enseignant. Cet élément a donc confirmé notre choix, il était essentiel pour nous de définir une démarche professionnelle utile à tous et d'apporter des éléments aux professeurs afin de favoriser leur pratique.

Les recherches ont donc été réalisées à partir de **problèmes, relevant de structure additive** (annexe N°5), composés exclusivement de nombres entiers et dont la solution engageait une ou plusieurs étapes de calcul. Pour faciliter et travailler la prise d'information, nous avons opté pour un support unique : le texte.

Les activités fournies aux élèves, relevaient des programmes du cycle 3 et étaient en lien avec le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, à savoir :

Domaine	Mathématiques
Sous-domaine	Nombres et calculs
Compétences et connaissances travaillées	<ul style="list-style-type: none"><li>- Résoudre des problèmes mettant en jeu les opérations</li><li>- Résoudre des problèmes relevant de structures additives</li><li>- Connaître le sens et les propriétés des opérations</li></ul>
Attendus de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"><li>- Résoudre des problèmes en utilisant le calcul</li><li>- Calculer avec des nombres entiers</li></ul>



<b>Lien avec le socle commun</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer Comprendre, s'exprimer en utilisant des langages mathématiques</li> <li>- Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre à organiser son travail pour améliorer l'efficacité des apprentissages</li> </ul>
----------------------------------	--

L'observation des élèves et la récolte des données se sont déroulées en **4 étapes**, sur **14 semaines**, à raison d'une séance de 45 minutes par semaine, réparties de la manière suivante :

<b>Étapes</b>	<b>Durée observation et récolte de données</b>
Travail <b>sans les outils</b>	<b>4 semaines</b> : <b>2 semaines</b> en septembre/octobre pour les <b>durées</b> et <b>2 semaines</b> en octobre/novembre pour le <b>taux de réussite</b>
Intégration de l'outil « <b>Fiche méthodologie de résolution de problèmes</b> »	<b>5 semaines</b> : <b>3</b> en novembre/décembre et <b>2</b> en avril
Intégration de l'outil « <b>Guide pour mener à bien son travail en classe</b> »	<b>5 semaines</b> : <b>3</b> en février/mars <b>2</b> en mars/avril

Les deux outils, intégrés progressivement, au fil des séances, nous ont permis de récolter des données quantitatives, à partir desquelles nous avons établi des statistiques, montrant ainsi leur intérêt. Voici une description plus précise de ces outils :

### **1. Fiche méthodologie de résolution de problèmes – Annexe N°6**

Cette fiche méthodologique a été distribuée aux élèves afin qu'ils aient une démarche à suivre pour résoudre leurs problèmes. En effet, après avoir perçu leurs difficultés, concernant notamment la compréhension de l'énoncé, l'appréhension du contexte, des termes et des opérations à effectuer, nous avons co-construit un document de travail sur lequel ils pouvaient s'appuyer lorsqu'ils rencontraient un obstacle à la réalisation de leur exercice.

Ce document détaille les **8 étapes** à suivre pour résoudre correctement un problème,

constituant ainsi une feuille de route pour l'élève :

1. Lire l'énoncé du problème plusieurs fois (minimum 3 fois) pour le comprendre
2. Repérer la question du problème à résoudre
3. Comprendre le sens des mots du texte et chercher ceux qu'on ne comprend pas
4. Surligner les mots importants du texte
5. Réaliser un schéma avec les éléments importants du problème
6. Choisir la bonne opération
7. Réaliser le calcul
8. Répondre par une phrase à la question : pour rédiger ma phrase-réponse, je réutilise les mots de la question - ex : Quand la navette fera-t-elle son retour sur Terre ? La navette fera son retour sur Terre ...

Cette fiche méthodologique, rangée dans le porte-vue que l'élève a constamment avec lui, lui permet de s'en servir dès que nécessaire. Il devient ainsi autonome dans son travail.

## 2. Guide pour mener à bien son travail en classe – Annexe N°7

Le deuxième outil est un guide, également co-construit avec les élèves, conçu sous la forme d'une **feuille A3, plastifiée et placée en sous-main sur les tables, devant chacun**. Ces derniers s'en servent avec un feutre effaçable et peuvent donc le réutiliser autant de fois que souhaitée.

Cet outil, élaboré pour que les élèves apprennent à dépasser, de manière autonome, leurs difficultés, est sécurisant pour eux et leur offre un fil conducteur dans leur démarche de travail. Il est utilisé de manière individuelle, lorsque l'élève en ressent le besoin.

Il est composé de **trois étapes** distinctes, permettant à l'élève :

- Tout d'abord de **faire le point** sur le travail qu'il a effectué pour réaliser son exercice et ainsi pouvoir se rendre compte des étapes manquantes dans son raisonnement (ex : ai-je lu mon exercice entièrement ?)
- Puis, d'avoir à disposition des **éléments pour l'aider** à terminer le travail demandé (ex : je me concentre et je me mets dans ma bulle)
- Et enfin, **d'auto-évaluer son travail** à l'aide d'une grille d'évaluation (distribuée séparément) - **Annexe N°7**

### **Étape 3 : Auto-évaluation**

Après avoir résolu leurs problèmes, les élèves remplissent une petite grille (**Annexe N°8**) leur permettant de s'auto-évaluer. Ils y inscrivent :

- s'ils ont réussi ou non leur exercice
- s'ils ont compris ou non ce qui leur était demandé

Les grilles sont conservées par l'élève durant la semaine pour lui permettre, à la fin de celle-ci, d'établir un bilan et de partager ensuite ses impressions avec l'enseignante, lors de l'entretien individuel, du vendredi. L'enseignante récupère alors les fiches pour analyse.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons utilisé cette grille uniquement pour la résolution de problèmes afin de traiter au mieux les informations obtenues par ce biais. Toutefois, nous notons que cette fiche est utilisable pour l'ensemble des matières.

Les différentes méthodes utilisées lors de nos recherches ont permis de récolter des informations précieuses, des données de terrain concrètes, relatives à la mobilisation de l'effort et de la motivation, mises au service de la réussite scolaire. Le protocole de recherche associé à la démarche professionnelle, précédemment décrits ont été mis en place au sein de notre classe. Ils ont permis de mettre en évidence un certain nombre d'éléments jugeant de l'importance d'inculquer le goût de l'effort et le plaisir d'apprendre aux élèves.

### III. LE RECUEIL ET L'ANALYSE DE DONNEES

Suite aux recherches menées dans le cadre du protocole expérimental, décrit précédemment, plusieurs éléments et pistes d'actions permettant de mobiliser l'effort dans la réussite scolaire, sont apparus. Les données suivantes ont été mises en évidence sous la forme de graphiques, de statistiques et de descriptions :

#### 1. Le recueil de données

##### 1.1 Étape 1 du protocole de recherche : connaître les élèves

###### I. Connaître les élèves

- Questionnaire profil langagier
- Sondage motivations
- Sondage goûts/compétences
- Objectif de réussite

Méthode qualitative



- Profil langagier des élèves établis
- Banque de données motivations / goûts /compétences des élèves pour contextualisation des enseignements
- Objectifs de réussite relevés et étiquetés pour motivation

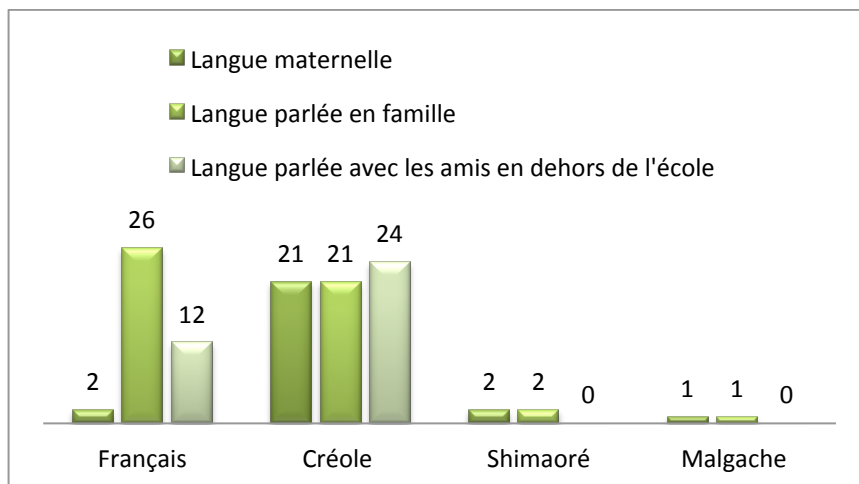
##### 1.1.1 Questionnaire profil langagier

Les 26 élèves de la classe ont répondu à un questionnaire, nous permettant d'établir leur profil langagier. Nous les avons interrogés sur :

- Leur langue maternelle
- La ou les langues parlées hors cadre scolaire (famille, amis)
- La ou les langues parlées à l'école (amis, enseignant)
- Les autres langues déjà entendues, parlées ou côtoyées

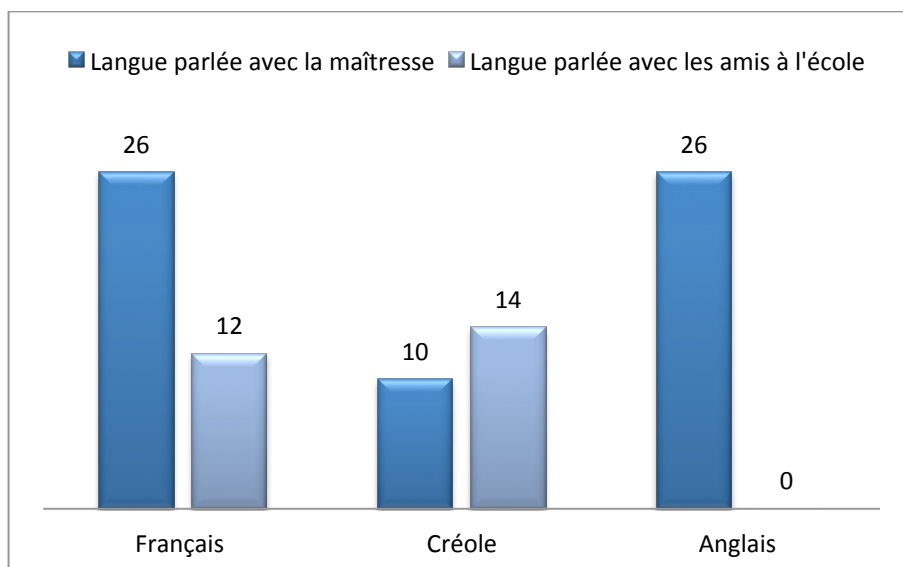
Nous avons compilé et présenté les résultats sous la forme de graphiques pour proposer une lecture plus éloquente et pertinente des données récoltées :

- **Résultats concernant la langue maternelle, la ou les langues parlées en famille et la ou les langues parlées avec les amis en dehors de l'école :**



*Figure 5. Profils langagiers hors contexte scolaire*

- **Résultats concernant la ou les langues parlées à l'école, avec la maîtresse et avec les amis :**



*Figure 6. Profils langagiers en contexte scolaire*

- **Résultats concernant les autres langues déjà entendues ou côtoyées :**

Créole mauricien	16 élèves sur 26
Allemand	10 élèves sur 26
Espagnol	15 élèves sur 26
Chinois	26 élèves sur 26 (entendu en classe)

### 1.1.2 Sondages

#### ➤ Sondage numéro 1 : « Motivation à finir un exercice »

Nous avons souhaité recueillir les représentations des élèves concernant leurs motivations scolaires, afin d'adapter au mieux nos enseignements et de définir des objectifs motivants pour construire nos séances. Sous la forme d'un sondage, les élèves ont été interrogés sur :

- Les raisons générales qui les poussent à aller au bout d'un exercice (ressenti comme facile ou comme difficile par l'élève)
- Les raisons qui les poussent à arrêter un exercice
- Ce qui est mis en place pour réussir à finir un exercice difficile

Voici les réponses obtenues :

- **Les raisons pour lesquelles les élèves vont au bout de l'exercice** : ceux-ci ont obtenu de l'aide ; ils ont envie de finir l'exercice pour avoir une bonne note, pour aller en CM2, pour être plus intelligent ; finir l'exercice leur permettra d'être fiers d'eux ; ils veulent réussir dans la vie (plus précisément : avoir un métier plus tard, celui de leur rêve, fonder une famille) ; ils recherchent la reconnaissance (ils souhaitent que leurs parents et la maîtresse soient fiers d'eux) ; ils finissent car ils ne veulent pas abandonner.
- **Les raisons pour lesquelles les élèves arrêtent de faire leur exercice** : parce qu'ils ne comprennent pas l'exercice ou parce que celui-ci leur semble trop difficile ; ils préfèrent passer à l'exercice suivant ; ils ont peur de ne pas y arriver ; autres raisons : le bruit, le bavardage, la fatigue, la chaleur, la peur de l'échec, le découragement, la faim, la soif, l'envie d'aller aux toilettes.
- **Ce qui est mis en place pour finir l'exercice** : lire plusieurs fois la consigne, écouter la maîtresse pour comprendre l'exercice, demander de l'aide, apprendre ses leçons, réfléchir, essayer de se rappeler ce qu'on a entendu ou appris (réactiver la mémoire), faire des efforts, se concentrer, s'intéresser à ce qui m'entoure, se poser des questions pour réussir à comprendre, se motiver (je me dis que je vais réussir, que je peux et que j'ai le droit de me tromper).

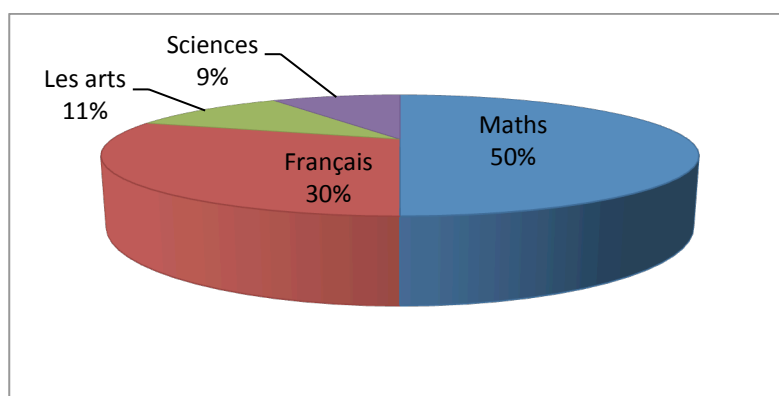
➤ **Sondage numéro 2 : « Compétences et goûts des élèves »**

Lors de ce deuxième sondage visant à obtenir une base de données nécessaire pour mettre en place des outils adaptés, les élèves ont été interrogés spécifiquement sur :

- Leurs goûts scolaires : matières préférées
- Les matières avec lesquelles ils se sentent plus ou moins à l'aise
- Leur ambition : métier et études envisagés
- Leurs représentations de l'école

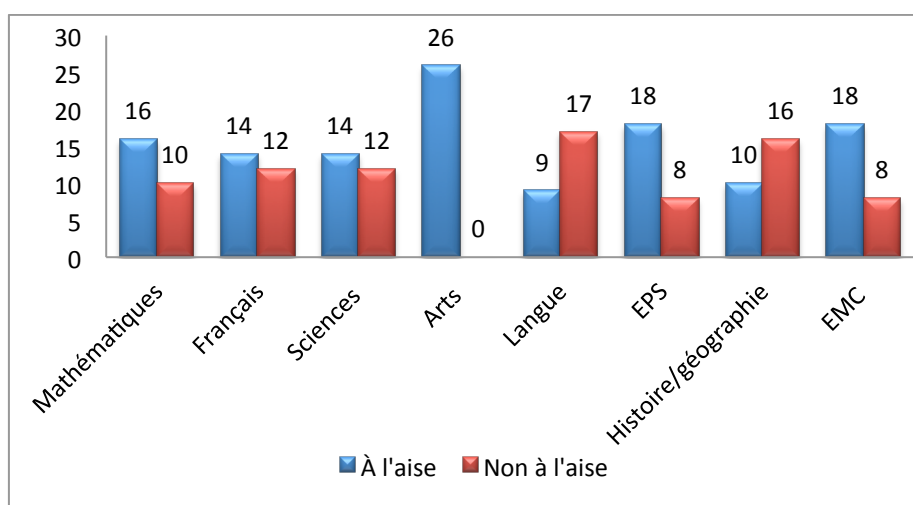
Après dépouillement, voici les réponses obtenues :

➤ **Résultats concernant les matières privilégiées par les élèves :**



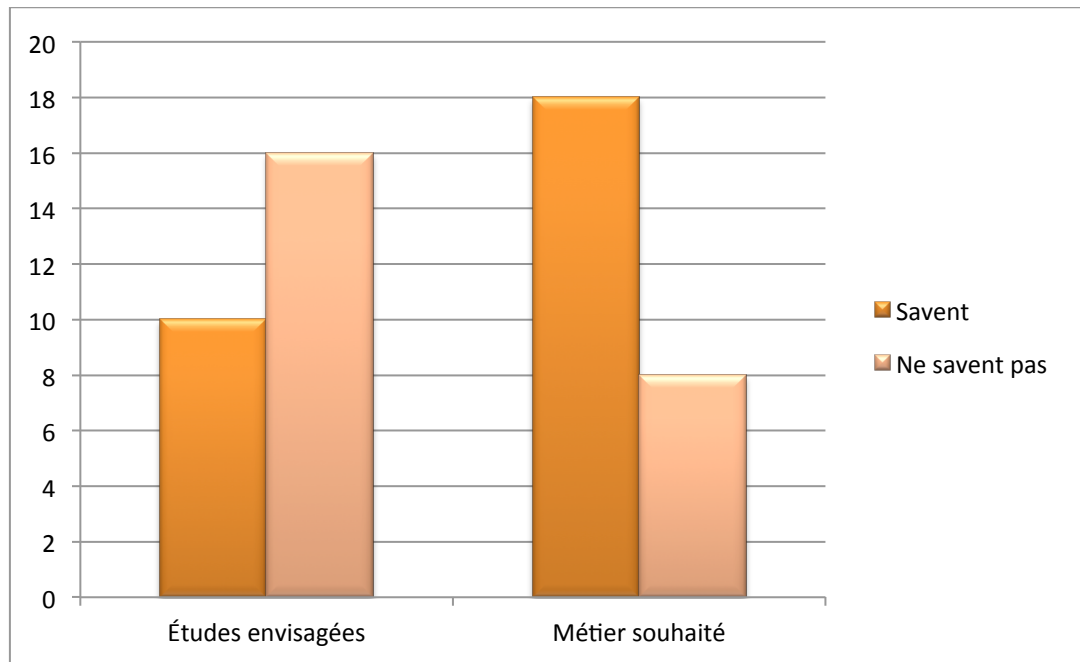
*Figure 7. Les matières privilégiées par les élèves*

➤ **Résultats concernant les matières où les élèves se sentent plus ou moins à l'aise :**



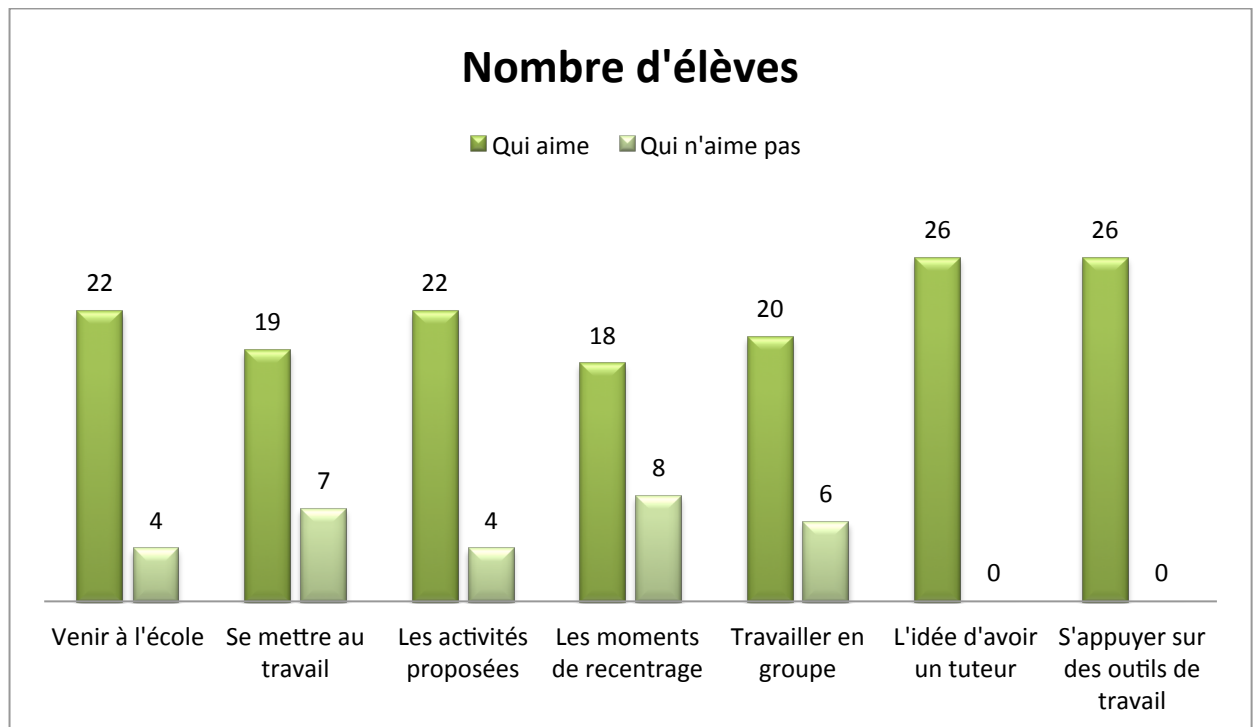
*Figure 8. Perceptions des élèves vis-à-vis des matières travaillées*

➤ **Résultats concernant leurs ambitions :**



*Figure 9. Perception des élèves concernant leurs futurs études et métiers envisagés*

➤ **Résultats concernant leurs visions de l'école :**



*Figure 10. Perceptions des élèves concernant l'école*



### 1.1.3 Les objectifs de réussite

Ces objectifs de réussite se veulent personnels. Les élèves ont réfléchi en amont à ce qui peut les motiver à travailler et à réussir. Ils ont ensuite établi une phrase exprimant leur motivation principale dans la vie.

Ils ont tout d'abord, noté **en vrac** plusieurs motivations avant d'en choisir une. Voici les réponses obtenues :

- Je fais de mon mieux pour ne pas redoubler ( **cité 16 fois**)
- Je fais de mon mieux pour devenir sage-femme ( **cité 3 fois**)
- Je fais de mon mieux pour montrer l'exemple à mon petit frère ( **cité 5 fois**)
- Je fais de mon mieux pour être policier ( **cité 2 fois**)
- Je fais de mon mieux pour aller aux Etats-Unis ( **cité 2 fois**)
- Je fais de mon mieux pour montrer que je ne suis pas bête ( **cité 5 fois**)
- Je fais de mon mieux pour avoir une vie de rêve adulte ( **cité 10 fois**)
- Je fais de mon mieux pour avoir une bonne note ( **cité 18 fois**)
- Je fais de mon mieux pour être restauratrice ( **cité 1 fois**)
- Je fais de mon mieux pour que ma famille soit fière de moi ( **cité 5 fois**)
- Je fais de mon mieux pour réussir mes études ( **cité 10 fois**)
- Je fais de mon mieux pour avoir plus de connaissance ( **2 fois**)

Puis, ils ont été invités à sélectionner **un seul objectif** afin que celui-ci devienne leur leitmotiv.

Voici alors les réponses obtenues :

- Je fais de mon mieux pour ne pas redoubler ( **cité 5 fois**)
- Je fais de mon mieux pour montrer l'exemple à mon petit frère ( **cité 1 fois**)
- Je fais de mon mieux pour être policier ( **cité 1 fois**)
- Je fais de mon mieux pour aller aux Etats-Unis ( **cité 1 fois**)
- Je fais de mon mieux pour montrer que je ne suis pas bête ( **cité 2 fois**)
- Je fais de mon mieux pour avoir une vie de rêve adulte ( **cité 4 fois**)
- Je fais de mon mieux pour avoir une bonne note ( **cité 8 fois**)
- Je fais de mon mieux pour avoir plus de connaissance ( **1 fois**)
- Je fais de mon mieux pour que ma famille soit fière de moi ( **cité 3 fois**)

## 1.2 Étape 2 du protocole de recherche : une démarche de travail

### 2. Démarche de travail

- Méthodologie de résolution de problèmes

- Guide pour mener à bien son travail en classe

Méthode quantitative



- Statistiques avant/après utilisation de la fiche méthodologique de résolution de problèmes

Cette partie du protocole a été analysée à l'aide d'outils, à savoir : une méthodologie de résolution de problèmes et un « guide pour mener à bien son travail en classe », proposés aux élèves pour les aider dans leur travail. Nous avons choisi de récolter des données quantitatives, dans le **domaine des mathématiques, plus précisément en résolution de problèmes relevant de structures additives**.

Nous avons obtenu deux types de statistiques, à savoir :

- Statistiques sur les **durées de résolution de problèmes** avec et sans l'outil « fiche méthodologique »
- Statistiques **taux de réussite** des exercices avec et sans l'outil « Guide pour mener à bien son travail »

### 1.2.1 Statistiques durées de résolution de problèmes – Sans outils

Étape	Durée observation et récolte de données
1. Travail <b>sans les outils</b>	4 semaines dont <b>2 semaines en septembre pour les durées</b> (1 séances de 45 minutes par semaine)

Nous avons commencé notre recueil de données quantitatif en notant le temps que prenaient les élèves à résoudre leurs problèmes, **sans outils à leur disposition**. Les **moyennes pondérées** ont ensuite été calculées, à l'aide du calcul suivant (D = durée ; E = effectif) :

$$D1 \times E1 + D2 \times E2 + D3 \times E3 \dots$$

---

$$E1 + E2 + E3 \dots$$

Pour faciliter le traitement des données, les durées ont été arrondies à la minute inférieure ou supérieure. Les données restent toutefois précises.

➤ **Statistiques durée résolution de problèmes sans outils – Semaine 1**

	1 <sup>ère</sup> vague	2 <sup>ème</sup> vague	3 <sup>ème</sup> vague	4 <sup>ème</sup> vague	5 <sup>ème</sup> vague	6 <sup>ème</sup> vague	Total
<b>Durée semaine 1</b>	5 min	7 min	8 min	10 min	11 min	13 min	54 min
<b>Effectif</b>	7	6	2	5	3	3	26

La première semaine, les élèves ont mis en moyenne **9min07** à résoudre un problème.

➤ **Statistiques durée résolution de problèmes sans outils – Semaine 2**

	1 <sup>ère</sup> vague	2 <sup>ème</sup> vague	3 <sup>ème</sup> vague	4 <sup>ème</sup> vague	5 <sup>ème</sup> vague	6 <sup>ème</sup> vague	Total
<b>Durée semaine 2</b>	4 min	6 min	7 min	8 min	9 min	12 min	46 min
<b>Effectif</b>	8	6	5	2	2	3	26

La deuxième semaine les élèves ont mis en moyenne **7min05** à résoudre un problème.

➔ **Sans outils, les élèves mettent en moyenne 8min06 à résoudre un problème à structure additive.**

### 1.2.2 Statistiques durées de résolution de problèmes – Avec outils

Étapes	Durée observation et récolte de données
Intégration de l'outil « <b>Fiche méthodologie de résolution de problèmes</b> »	<b>5 semaines</b> : 3 en novembre/décembre et 2 en avril

Nous avons poursuivi nos recherches en intégrant l'outil : « **Fiche méthodologie de résolution de problèmes – Annexe 5** ». Les élèves ont donc été invités à utiliser cette fiche méthodologique pour résoudre leur problème afin que nous puissions relever la durée nécessaire à la réalisation de l'activité avec l'outil.

En amont, nous avons co-construit ce document et les élèves avaient donc eu l'occasion de découvrir sa version papier lors d'une séance précédente.

➤ **Statistiques durée exercice réalisé avec la fiche méthodologique de résolution de problèmes – Semaine 1**

	1 <sup>ère</sup> vague	2 <sup>ème</sup> vague	3 <sup>ème</sup> vague	4 <sup>ème</sup> vague	5 <sup>ème</sup> vague	Total
<b>Durée semaine 1</b>	6 min	9 min	10 min	12 min	13 min	50 min
<b>Effectif</b>	7	6	2	5	6	26

La première semaine les élèves ont mis en moyenne **10min16** à résoudre un problème.

➤ **Statistiques durée exercice réalisé avec la fiche méthodologique de résolution de problèmes – Semaine 2**

	1 <sup>ère</sup> vague	2 <sup>ème</sup> vague	3 <sup>ème</sup> vague	4 <sup>ème</sup> vague	5 <sup>ème</sup> vague	Total
<b>Durée semaine 1</b>	5 min	8 min	9 min	10 min	11 min	43 min
<b>Effectif</b>	7	6	4	6	3	26

La deuxième semaine les élèves ont mis en moyenne **8min15** à résoudre un problème.

➤ **Statistiques durée exercice réalisé avec la fiche méthodologique de résolution de problèmes – Semaine 3**

	1 <sup>ère</sup> vague	2 <sup>ème</sup> vague	3 <sup>ème</sup> vague	4 <sup>ème</sup> vague	5 <sup>ème</sup> vague	Total
<b>Durée semaine 1</b>	3 min	6 min	8 min	11 min	12 min	40 min
<b>Effectif</b>	9	6	3	5	3	26

La troisième semaine les élèves ont mis en moyenne **7min24** à résoudre un problème.

➤ **Statistiques durée exercice réalisé avec la fiche méthodologique de résolution de problèmes – Semaine 4**

	1 <sup>ère</sup> vague	2 <sup>ème</sup> vague	3 <sup>ème</sup> vague	4 <sup>ème</sup> vague	5 <sup>ème</sup> vague	Total
<b>Durée semaine 1</b>	2 min	5 min	7 min	8 min	10 min	32 min
<b>Effectif</b>	8	6	6	4	2	26

La quatrième semaine les élèves ont mis en moyenne **5min38** à résoudre un problème.

➤ **Statistiques durée exercice réalisé avec la fiche méthodologique de résolution de problèmes – Semaine 5**

	1 <sup>ère</sup> vague	2 <sup>ème</sup> vague	3 <sup>ème</sup> vague	4 <sup>ème</sup> vague	5 <sup>ème</sup> vague	Total
<b>Durée semaine 1</b>	2 min	5 min	6 min	8 min	9 min	30 min
<b>Effectif</b>	9	6	3	6	2	26

La cinquième semaine les élèves ont mis en moyenne **5min07** à résoudre un problème.

➔ **Avec la fiche méthodologique, les élèves mettent en moyenne 7min20 à résoudre un problème à structure additive.**

Il est essentiel de noter que la durée totale de la résolution de problèmes, avec l'aide de la fiche méthodologique, diminue au fil des semaines.

Cependant, nous notons que lors de la première semaine de recherche, l'ensemble des élèves met plus de temps à résoudre leurs problèmes que le temps prévu par l'enseignant, à savoir : la **durée totale** de la séance initialement prévue étant de 45 minutes et la **durée totale** de résolution par les élèves étant de 50 minutes. L'enseignant a laissé **à tous les élèves** le temps de finir (sans les presser) dans le but de récolter des données factuelles.

À la fin des 5 semaines de recherche, cette durée a nettement diminué. L'ensemble des élèves ne met plus que 30 minutes à finir leurs problèmes.

### 1.3 Étape 3 du protocole de recherche : auto-évaluation

#### 3. Auto-évaluation

- Grille d'auto-évaluation des réussites

Méthode quantitative



- Taux de réussite avec et sans Le Guide pour mener à bien son travail en classe

La troisième partie de notre protocole de recherche relatif à l'auto-évaluation, nous a permis de récolter des taux de réussite variés. Les élèves, à l'aide d'une grille distribuée par l'enseignant, se sont auto-évalués, à la fin de leurs séances de mathématiques.

Ce recueil de données quantitatives s'est déroulé en **deux étapes**. La première a consisté à calculer le **taux de réussite des élèves aux exercices, sans outils** et la deuxième, à calculer ce même **taux, en intégrant l'outil « Guide pour mener à bien son travail en classe – Annexe 6 »**.

#### 1.3.1 Taux de réussite – Sans outils

Étape numéro 1	Durée observation et récolte de données
Travail sans les outils	4 semaines dont 2 pour le taux de réussite

Lors de cette première étape, nous avons donc déterminé le taux de réussite sans outils. Nous souhaitons obtenir **4 taux différents**, comprenant le pourcentage d'élèves :

- ayant fini leur exercice **entièrement et en le comprenant**
- ayant fini leur exercice **sans le comprendre**
- n'ayant fini que **partiellement** leur exercice, **en l'ayant compris**
- n'ayant fini que **partiellement** leur exercice, **en ne l'ayant pas compris**

Nous avons récupéré les grilles d'auto-évaluation (Annexe 7) remplies par les élèves puis nous avons compilé et analysé les résultats obtenus. Pour recenser les taux de réussite, nous avons ensuite **calculé le pourcentage d'élèves** de la classe répondant à chacun des critères cités précédemment, dont les résultats sont présentés ci-contre.

➤ **Taux de réussite sans outils - Semaine 1**

	À fini l'exercice entièrement en comprenant	À fini l'exercice entièrement sans comprendre	À fini l'exercice partiellement en comprenant	À fini l'exercice partiellement sans comprendre	Total
<b>Taux de réussite</b>	38 %	12 %	31 %	19 %	100 %
<b>Effectif</b>	10	3	8	5	26

➤ **Taux de réussite sans outils - Semaine 2**

	À fini l'exercice entièrement en comprenant	À fini l'exercice entièrement sans comprendre	À fini l'exercice partiellement en comprenant	À fini l'exercice partiellement sans comprendre	Total
<b>Taux de réussite</b>	38 %	12 %	38 %	12 %	100 %
<b>Effectif</b>	10	3	12	3	26

### 1.3.2 Taux de réussite – Avec outils

Étapes	Durée observation et récolte de données
Intégration de l'outil « <b>Guide pour mener à bien son travail en classe</b> »	<b>5 semaines</b> sur les mois de janvier/février

Lors de cette deuxième étape, nous avons déterminé les taux de réussite, en intégrant l'outil « Guide pour mener à bien mon travail en classe – Annexe 6 ». Les élèves ont donc été invités à utiliser ce nouvel outil afin que nous puissions analyser si ce guide avait une influence sur leur activité.

Avant de procéder à ce recueil de données, nous avons également réfléchi et construit ce document avec les élèves. Une fois imprimé en format A3 et plastifié par l'enseignant, il a été distribué afin que les élèves le placent en sous-main, sur leur table.

Les critères d'observation de la première phase ont été conservés pour calculer les pourcentages :

- d'élèves ayant fini leur exercice **entièrement et en le comprenant**
- d'élèves ayant fini leur exercice **sans le comprendre**
- d'élèves n'ayant fini que **partiellement** leur exercice, **en l'ayant compris**
- d'élèves n'ayant fini que **partiellement** leur exercice, **en ne l'ayant pas compris**

➤ **Taux de réussite avec le guide - Semaine 1**

	À fini l'exercice entièrement en comprenant	À fini l'exercice entièrement sans comprendre	À fini l'exercice partiellement en comprenant	À fini l'exercice partiellement sans comprendre	Total
<b>Taux de réussite</b>	46 %	12 %	35 %	7 %	100 %
<b>Effectif</b>	12	3	9	2	26

➤ **Taux de réussite avec le guide - Semaine 2**

	À fini l'exercice entièrement en comprenant	À fini l'exercice entièrement sans comprendre	À fini l'exercice partiellement en comprenant	À fini l'exercice partiellement sans comprendre	Total
<b>Taux de réussite</b>	50 %	4 %	38 %	8 %	100 %
<b>Effectif</b>	13	1	10	2	26

➤ **Taux de réussite avec le guide - Semaine 3**

	À fini l'exercice entièrement en comprenant	À fini l'exercice entièrement sans comprendre	À fini l'exercice partiellement en comprenant	À fini l'exercice partiellement sans comprendre	Total
<b>Taux de réussite</b>	50 %	0 %	42 %	8 %	100 %
<b>Effectif</b>	13	0	11	2	26



➤ **Taux de réussite avec le guide - Semaine 4**

	À fini l'exercice entièrement en comprenant	À fini l'exercice entièrement sans comprendre	À fini l'exercice partiellement en comprenant	À fini l'exercice partiellement sans comprendre	Total
<b>Taux de réussite</b>	58 %	0 %	34 %	8 %	100 %
<b>Effectif</b>	15	0	9	2	26

➤ **Taux de réussite avec le guide - Semaine 5**

	À fini l'exercice entièrement en comprenant	À fini l'exercice entièrement sans comprendre	À fini l'exercice partiellement en comprenant	À fini l'exercice partiellement sans comprendre	Total
<b>Taux de réussite</b>	61 %	0 %	31 %	8 %	100 %
<b>Effectif</b>	16	0	8	2	26

Suite à l'intégration du guide, nous notons que le nombre d'élèves qui finit son exercice entièrement et de surcroît en le comprenant, s'élève au fil des semaines. Ce taux est passé de 46%, la première semaine de recherche à 61% la cinquième semaine. Nous relevons également un point important : dès la troisième semaine, plus aucun élève ne finit son exercice sans le comprendre. Les élèves se sont très vite appropriés le guide et l'utilise systématiquement telle une feuille de route, permettant ainsi de réduire notablement leurs difficultés. Un élève accompagné est un élève qui a plus de chance de réussir sa tâche.

Pour résumer, dans le cadre des trois étapes du protocole de recherche décrit précédemment (**1. Connaître les élèves, 2. Démarche de travail, 3. Auto-évaluation**) nous avons obtenu des **données quantitatives et qualitatives**. Grâce à ces précieuses données nous avons pu mettre en relation notre problématique et les hypothèses formulées au départ. Celles-ci font l'objet d'une analyse dans la partie qui suit.

## 2. L'analyse de données

Après avoir examiné minutieusement les résultats obtenus dans le cadre de nos recherches, nous avons procédé à leur analyse. Nous avons traité certaines données qualitatives en les transformant partiellement en données quantitatives, à l'aide de graphiques et de taux afin de leur donner du sens et certaines d'entre elles ont été conservées sous leur forme qualitative. Les données quantitatives ont, quant à elles, été traitées de manière descriptive.

Cette analyse a « fait parler » les données récoltées dont voici le compte rendu, décrit ici selon les différentes méthodes utilisées :

### 2.1 Les données qualitatives

#### 2.1.1 Profil langagier de la classe

L'analyse des questionnaires, auxquels ont répondu les élèves, a mis en exergue le profil langagier de la classe de CM1 C, de l'école Ambroise Vollard :

La majorité de nos élèves, soit 88% (23 sur 26 élèves) sont nés à la Réunion. Vingt-et-un d'entre eux (81%) ont pour **langue maternelle** le créole réunionnais, qu'ils parlent avec leurs parents, leur famille et leurs amis. Deux élèves ont pour langue maternelle le français, soit 8% de la classe et deux autres ont une autre langue maternelle : un élève, né à Mayotte, parle couramment le shimaoré et un autre, né à Madagascar, le malgache. Ces deux derniers parlent également le créole réunionnais.

Pour tous (100% des élèves), le français est utilisé dans le **cadre familial**, ce qui leur permet de le comprendre et de le parler couramment. Les enfants parlent, pour la majorité, ces deux langues au sein de leur famille (81% parlent français et créole). Avec leurs amis, toujours **en dehors de l'école**, nous constatons que les élèves s'expriment davantage en créole (92%) qu'en français (46%).

**Dans la cour de récréation**, le créole est toujours très présent : 54% des élèves s'expriment en utilisant cette langue avec leurs amis, tandis que 46% utilisent le français. Cependant, **au sein de la classe**, 100% de nos élèves tiennent à s'exprimer en français. Ils s'adressent donc à leurs enseignants et à tous les autres membres de l'équipe pédagogique de cette manière,

n'utilisant que très peu le créole. Plusieurs d'entre eux mélangent toutefois les deux langues (français/créole) lors des interactions en classe (environ 60%). L'interlecte est donc très présent dans notre classe, ce qui est dû au fait qu'une majorité des élèves utilisent à la fois le créole et le français chez eux (21 élèves sur 26), confondant ainsi les mots lorsqu'ils s'expriment (notamment lors de l'utilisation du féminin et du masculin).

La **Langue Vivante Étrangère** enseignée dans notre classe est l'anglais. Les élèves côtoient donc cette troisième langue à l'école. De plus, lors de leurs différentes expériences vécues **hors contexte scolaire** (lecture, cinéma, dessin-animés, séjour à l'étranger, rencontres), les élèves ont déjà entendu plusieurs autres langues : le créole mauricien, l'allemand, l'espagnol et le chinois.

La dimension culturelle langagière favorable de la classe, associée à la curiosité des élèves pour les langues, offre des possibilités à l'enseignant de développer de nouveaux centres d'intérêts, source de motivation supplémentaire pour les élèves. Selon nous, chaque opportunité doit être prise en considération comme autant de facteurs positifs pour éveiller les esprits. Il était donc essentiel, pour nous d'obtenir ces informations, afin de contextualiser au mieux nos séances et d'offrir ainsi aux élèves des éléments de motivation adaptés.

### **2.1.2 Les sondages**

Comme nous l'évoquions précédemment, nous avons constaté, avant de démarrer nos recherches, que lorsque certains élèves réalisaient un exercice et qu'ils éprouvaient des difficultés à le faire, ils avaient tendance à baisser les bras et à abandonner, sans même demander de l'aide. Ce constat qui a été un des éléments déclencheurs du sujet de ce mémoire, nous a incité à établir des recherches sur les raisons de ce découragement.

Nous avons toutefois constaté que certains élèves (10 sur 26) faisaient l'effort de comprendre et d'aller au bout de leurs exercices. Nous avons donc cherché à savoir qu'elles étaient leurs motivations et ce qu'ils mettaient en œuvre pour réussir à les réaliser.

➤ **Le recueil de données réalisé lors du premier sondage, nous a permis d'obtenir tout d'abord des informations sur les éléments poussant les élèves au découragement :**

La raison majeure qui pousse l'élève à arrêter son exercice réside dans le fait de ne pas le comprendre. Pour lui, l'exercice proposé est trop difficile et il ne trouve pas d'intérêt à le poursuivre. D'autant que ses croyances personnelles le poussent souvent à se persuader qu'il n'en est pas capable (**perception de sa compétence**, Viau, 1994). En fonction de ses expériences antérieures (s'il a été confronté à l'échec ou à la réussite, s'il a été encouragé ou non dans les classes précédentes, s'il a une bonne ou une mauvaise estime de lui, etc), la peur de l'échec vient alors s'ajouter et finit par décourager absolument l'élève.

De plus, si celui-ci est fatigué, a mal dormi la veille ou a une préoccupation d'ordre personnelle (problèmes familiaux, besoin physique ou autre), l'effort est moindre : il prend la décision d'arrêter son exercice encore plus facilement. Ces éléments intrinsèques, propres à l'élève, avaient été constatés avant les recherches et ont été confirmés par celles-ci.

En outre, les élèves préfèrent passer à l'exercice suivant en espérant le maîtriser davantage, ce qui devient « un échappatoire » pour eux.

D'autres éléments, cette fois davantage extrinsèques, apparaissent aussi : la chaleur, le matériel, le bruit de fond et le bavardage. L'élève se laisse ainsi perturber par ces circonstances. Nous notons que les élèves doivent être dans de bonnes conditions pour ne pas se décourager trop vite.

➤ **Nous avons également obtenu des informations sur les éléments de motivation incitant cette fois les élèves à aller au bout de leur exercice :**

Deux buts motivationnels apparaissent en priorité : **le but de performance et le but d'apprentissage.**

Les élèves qui vont au bout de l'activité proposée gardent en tête, pour la plupart, constamment leur envie de passer en CM2. Ils pensent qu'en n'obtenant pas de bonnes notes, ils redoubleront et décevront ainsi leurs parents. Ils souhaitent alors obtenir de bons résultats afin de passer dans le niveau de classe supérieure et réussir ainsi leur parcours scolaire. Ces élèves poursuivent donc un **but de performance**, cherchant à montrer ou à prouver leurs capacités. Leurs motivations sont, dans ce cas, davantage **extrinsèques**.

D'autres élèves souhaitent gagner en compétence en enrichissant leurs connaissances. Ils ont alors envie de finir leur exercice. Ils pensent ainsi devenir plus intelligent et performant. Ceux-ci ont davantage un **but d'apprentissage**. Ici l'effort de l'élève lui permet de progresser, il est vécu comme le moyen d'en apprendre plus sur l'activité et celui-ci prend alors plaisir à le faire, sans penser à une récompense externe. L'activité prend alors de la valeur à ses yeux car elle devient utile pour lui (**perception de valeur**, Viau, 1994). Leurs motivations sont ici davantage **intrinsèques**.

Les élèves qui font l'effort de finir leur exercice sont également motivés pour certains par le sentiment de fierté éprouvé. Alors lorsqu'ils s'impliquent activement dans leur activité, leurs efforts leur procurent de la fierté. Également, ces élèves souhaitent pour la plupart que leurs parents soient fiers d'eux, ils recherchent de la reconnaissance. Il apparaît alors que l'élève désire être reconnu, apprécié et obtenir l'estime d'autrui, en outre de ses parents mais aussi parfois de ses camarades. Le sentiment d'incompétence ou d'infériorité va avoir pour effet généralement de déclencher ce **besoin d'estime** et le pousser à ne pas abandonner (Pyramide des besoins, Maslow, 1943).

De plus, ces mêmes élèves ont envie de réussir dans la vie, ils pensent à leur futur métier, à construire un foyer, envisagent de faire de longues études, etc, suivant ainsi un **besoin d'accomplissement** (Murray, 1938). Nous constatons que parmi nos 26 élèves, seuls 10, soit 38% des élèves, savent quelles études ils souhaitent faire et que seuls 18 envisagent déjà leur futur métier, représentant ainsi 69% de la classe. Ces chiffres sont révélateurs puisqu'ils sont en concordance avec le nombre d'élèves qui vont au bout de leur exercice, même s'ils éprouvent des difficultés (10 élèves sur 26). Ces chiffres seront ensuite confirmés par les taux de réussite, décrits ci-dessous.

Les élèves mettent en place des stratégies pour finir alors leur exercice : ils lisent plusieurs fois la consigne, demande de l'aide, écoute la maîtresse... Nous constatons que leur niveau d'implication est élevé et qu'ils font des efforts pour apprendre leurs leçons, qu'ils révisent, qu'ils s'entraînent. Ils ont également un niveau plus élevé de curiosité, ils s'intéressent à ce qui les entoure. Ces derniers se captivent ainsi davantage à ce qu'ils font et vont donc acquérir plus facilement des connaissances. Kintsch (1980) confirme notre propos en disant que « l'intérêt cognitif des élèves sur le contenu d'un texte est conçu comme fonction de la connaissance ».

De plus, les élèves mettent en place des **moyens autodéterminés** pour se motiver : ils se disent qu'ils vont réussir, ils se sentent capables et acceptent l'erreur. Pour certains, l'erreur devient même positive. Ces pensées sont considérées par Zimmerman (2002) comme étant **autogénérées**, et donc orientées vers la réalisation d'objectifs, mis en place pour réussir.

➤ **Nous avons obtenu ensuite des informations sur les goûts et compétences des élèves :**

Nous avons pris en considération, dans nos recherches, deux points importants :

- Un élève motivé, s'intéresse davantage aux enseignements et prend plaisir à l'apprentissage et à l'effort.
- La perception qu'un élève a de ses compétences agit sur son implication.

Nous avons donc cherché à savoir quelles étaient les matières privilégiées des élèves et en parallèle qu'elles étaient leur perception de leurs compétences dans celles-ci. Nous avons alors constaté que les mathématiques est la matière préférée de la moitié de la classe (13 élèves sur 26), alors que, plus de cette même moitié ne se sent pas à l'aise dans cette matière (16 élèves sur 26). Ils aiment les mathématiques mais pensent ne pas être compétents dans ce domaine. Ces chiffres nous ont interpellés, c'est pourquoi nous avons décidé de centrer la deuxième partie de nos recherches sur cette matière.

En revanche, tous les élèves se sentent à l'aise (100%) dans les Arts mais ces matières ne sont privilégiées qu'à 11% par les apprenants. Le français et les mathématiques restent essentielles dans leur esprit (Mathématiques : 50%, français : 30%). Plusieurs disciplines ne sont pas citées: l'histoire, la géographie, l'EPS, l'EMC, les langues, alors que nous constatons tout de même un intérêt de la part des élèves en classe : 18 se sentent à l'aise en EPS, 16 en Histoire/géographie, 18 en EMC et 17 en langue. Nous remarquons ici que les élèves sont conditionnés par l'enseignement du français et des mathématiques. Cet élément nous interpelle et devrait, selon nous, faire l'objet de recherches plus poussées.

➤ **Nous avons également questionné les élèves sur leur vision de l'école afin d'affiner et d'adapter notre démarche professionnelle.**

Nous avons obtenu les résultats suivants : 85% des élèves aiment venir à l'école et 73% des élèves de notre classe prennent plaisir à se mettre au travail. En comparaison avec le nombre peu élevé d'élèves qui finissent leurs exercices (10 sur 26, soit 38%), nous constatons que les élèves de notre classe aiment toutefois venir à l'école et que le fait de faire face à des difficultés n'influencent pas leur motivation à venir à l'école. Ils restent captivés par les activités proposées en classe (22 élèves sur 26 aiment ce qui est proposé).

Des éléments de motivation apparaissent ensuite : 100% des élèves aiment l'idée d'avoir un tuteur et apprécient d'avoir des outils sur lesquels s'appuyer. Ces données ont donc fortement influencé notre pratique enseignante et les actions mises en place au sein de la classe. Notons que le tutorat a été instauré et que des outils ont été élaborés pour accompagner l'élève dans son travail et le sécuriser.

Les moments de recentrage (méditation, respiration, retour sur soi) et le travail de groupe se positionnent également comme des éléments de motivation pour les élèves. Ces éléments ont donc été davantage proposés aux élèves au cours de l'année. À titre d'exemples, nous avons intégré la méditation dans nos rituels, nous pratiquons aussi régulièrement la respiration après chaque récréation pour aider l'élève à se recentrer.

### 2.1.3 Les objectifs de réussite

Les élèves ont, dans un premier temps, cité plusieurs objectifs de réussite avant d'en choisir un et d'en faire leur leitmotiv. Notre analyse montre que les objectifs cités se veulent, pour la plupart, vecteur d'une **motivation extrinsèque** puisque l'élève va réaliser l'activité pour ses effets, pour l'obtention d'une conséquence positive ou pour éviter une conséquence négative.

Les élèves ont cité, par exemple « ne pas redoubler, cité 16 fois », « avoir une vie adulte de rêve, cité 10 fois », « montrer l'exemple, cité 5 fois ».

Alors que les éléments de **motivations intrinsèques** sont moins nombreux à être évoqués : « réussir mes études cité 10 fois », « avoir plus de connaissances, cité 1 fois ».

Après la phase de sélection, les objectifs retenus par les élèves sont toujours plus extrinsèques qu'intrinsèques : 96% d'objectifs extrinsèques et 4% d'objectifs intrinsèques.

Ces objectifs apparaissent alors comme une stratégie cognitive, représentant un moyen

d'autorégulation pour l'élève. Ici l'élève positionne un objectif qui va déterminer son action ou le résultat qu'il a l'intention d'obtenir (Goal setting, Zimmerman, 1998). Selon Zimmerman, l'élève définit des pensées autogénérées, orientées vers la réalisation d'objectifs, lui permettant de réussir.

## **2.2 Les données quantitatives**

### **2.2.1 Les statistiques de durées de résolution de problèmes**

Nous avons constaté, au début de nos recherches grâce au calcul de la moyenne pondérée, que les élèves mettaient en moyenne **8 minutes et 6 secondes** (observation sur 2 semaines) à résoudre un problème à structure additive, **sans l'aide d'outils**. Une fois la fiche méthodologique proposée aux élèves, la **durée moyenne** pour résoudre ce même type de problèmes est passée à **9 minutes et 16 secondes** (observation sur 2 semaines). Nous constatons une augmentation de la durée due au temps d'appropriation de la méthodologie par les élèves.

La **durée totale** de la résolution de problèmes avec la prise en compte de l'outil diminue ensuite au fil des semaines. La durée moyenne pondérée, calculée sur les 5 semaines d'observation, est de **7 minutes et 20 secondes**. Ces **durées moyennes** n'ont donc cessé de diminuer passant de 10min16 (Semaine 1), à 8min15 (S2), à 7min24 (S3), à 5min38 (S4) et pour finir à 5min07 (S5), avérant ainsi de l'efficacité de notre outil. Nous avons observé que les élèves se servaient de cet outil systématiquement au départ puis rapidement (dès la troisième semaine) certains n'en ont plus eu besoin. Nous supposons ici que la méthodologie était intégrée.

Cependant, une fois encore, lorsque l'outil a été intégré pour la première fois, la durée moyenne a été plus élevée que sans l'outil la deuxième semaine (Avec outils, semaine 1 : 10min16 / Sans outil, semaine 2 : 7min05). Ceci est dû au temps nécessaire aux élèves pour s'approprier le document. Une fois l'outil bien assimilé, les élèves ont mis de moins en moins de temps à résoudre leur problème : la première semaine nous constatons que les élèves finissent au bout de 6 min, 9 min, 10 min, 12 min et 13 min. Alors que la dernière semaine, les élèves finissent déjà au bout de 2 min, 5 min, 6 min, 8 min et 9 min. Nous pouvons donc présumer encore une fois de l'efficacité de cet outil.



En outre, nous notons que sans l'outil, les élèves forment **6 vagues (répartition des élèves selon les durées)** : la deuxième semaine certains finissent au bout de 4 min, 6 min, 7min, 8 min, 9min et 12 min. Tandis que dès la première utilisation de la fiche méthodologique, les élèves ne forment plus que 5 vagues, malgré une durée totale plus longue.

Ce guide, qui permet aux élèves d'avoir une démarche à suivre, agit positivement sur leur activité. Nous avons même constaté que celui-ci est utilisé régulièrement lorsque les élèves rencontrent des difficultés dans les autres matières, notamment en français. Nous soulignons également que l'ensemble de la classe a apprécié ce document et que les élèves considèrent que celui-ci leur est très utile pour progresser. Au fil des semaines, nous avons observé que pour les élèves « en difficulté », celui-ci est devenu une référence, ils ont pris l'habitude de l'utiliser.

### **2.2.2 Les taux de réussite**

À l'aide des grilles d'auto-évaluation, nous avons examiné d'une part le nombre d'élèves réussissant à effectuer entièrement ou partiellement leurs exercices, en les comprenant, et d'autre part, ceux qui effectuaient entièrement ou partiellement leurs exercices, sans même les comprendre. Nous avons en effet observé, avant de démarrer nos recherches, que plusieurs élèves de notre classe faisaient leurs exercices alors qu'ils ne l'avaient absolument pas compris. Ils faisaient le choix d'écrire même s'ils avaient conscience que leur réponse était fautive. Nous souhaitons trouver une solution à ce problème afin d'aider ces élèves à dépasser cet état de fait.

Lorsque l'outil « Guide pour mener à bien son travail » a été distribué, les élèves sont devenus plus nombreux à finir leurs exercices, en les comprenant, représentant ainsi 61% de la classe. Alors que lorsqu'ils n'avaient pas d'outil sur lequel s'appuyer, les élèves étaient moins nombreux à pouvoir finir en comprenant leur exercice, ils baissaient plus rapidement les bras. Nous avons constaté qu'aucun n'efforts pour réussir n'étaient fait.

Le taux d'élèves qui finissent leur exercice en le comprenant augmente donc considérablement en passant de 38% (sans outil) à 46% (avec outil) dès la première semaine pour finir à 61% la cinquième semaine d'observation. Nous pouvons donc conclure au bien fondé de cet outil, permettant aux élèves de réussir davantage à surmonter leurs difficultés et à

vaincre leur peur de l'échec. Ce guide leur permet également de se motiver et devient « un pense bête » pour eux.

Au fil des semaines, nous constatons également qu'avec le guide, les élèves sont moins nombreux à **finir leur exercice sans le comprendre**, ramenant le taux à 0% dès la troisième semaine d'utilisation. Les élèves finissent par comprendre qu'il est inutile de faire un exercice s'ils ne le comprennent pas. Le nombre d'élèves qui finit partiellement leur exercice sans le comprendre diminue aussi. Certains continuent toujours de commencer sans comprendre mais le guide leur permet rapidement de trouver une alternative.

Les élèves suivent alors la procédure, en trois étapes préconisée par le guide, à savoir : **1. Faire le point sur ce que j'ai réalisé, 2. Cocher la check liste pour savoir ce que je peux faire pour réussir à terminer et 3. S'auto-évaluer** et peuvent ainsi finir sereinement leur exercice.

Ces données récoltées et analysées nous ont permis de tester la pertinence de nos recherches. Elles ont ensuite fait l'objet d'une réflexion et de discussions, nous permettant d'avoir une vision plus claire des retombées professionnelles possibles concernant notre sujet. Celles-ci nous ont permis de porter un regard critique sur nos hypothèses de départ, sur nos *a priori* et de pouvoir, par conséquent, les infirmer ou les confirmer partiellement ou pleinement, offrant également la mise en évidence de stratégies à mettre en place dans une classe.

## IV. LES RETOMBÉES PROFESSIONNELLES

Le protocole de recherche (Annexe 1), expérimenté dans notre classe de CM1, nous a permis de mettre en exergue un certain nombre d'évidences, en lien avec les propos théoriques cités en première et deuxième partie de ce mémoire. En outre, grâce à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus, nous avons pu faire un parallèle avec notre problématique et établir des liens entre nos arguments de départ et l'aboutissement de notre réflexion.

Nous avons également pu définir plus clairement les retombées professionnelles liées à notre sujet : « Mobiliser l'effort et la motivation au service de la réussite scolaire ».

### 1. Discussion liée à la problématique

Il s'agissait pour nous, lorsque nous avons débuté nos recherches de déterminer « **en quoi le goût de l'effort pouvait-il permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages et en quoi cette notion était un vecteur de réussite scolaire** ». Nous souhaitons ainsi trouver des pistes de travail sur l'intégration de la notion d'effort dans nos classes pour que celle-ci soit un moyen pour les élèves de réussir, à la fois leur parcours scolaire et aussi leur vie professionnelle à venir.

Notre questionnaire premier a été de savoir si des élèves de CM1, âgés de 8 à 10 ans étaient en mesure de comprendre pleinement le sens, l'importance et les conséquences d'un effort sur leurs activités scolaires. **L'effort** est, nous le rappelons, une notion complexe et subjective qui se définit comme la mise en œuvre de toutes les capacités d'un être-vivant pour vaincre une résistance ou surmonter une difficulté (CNRTL, 2018). Nous avons ensuite cherché à savoir si un élève, qui a conscience des efforts qu'il doit faire, est capable de prendre plaisir dans cet effort. C'est ainsi qu'a démarré nos recherches, mettant très vite en évidence le lien étroit entre les **notions d'effort et de motivation**.

Ces recherches nous ont permis d'établir qu'un effort peut bien être perçu et réalisé par des élèves. Nicholls (1979) montre que chez les enfants, la relation entre l'effort et la performance est directe jusqu'à un certain âge. Maîtriser une tâche en faisant beaucoup d'effort s'accompagne d'une augmentation de la compétence par rapport à un même niveau de

compétence en faisant peu d'efforts. Nous avons constaté que pour nos élèves de CM1, âgés de 8 à 10 ans, cette conception évolue pour aboutir à une différenciation entre l'effort et la compétence.

Pour trouver davantage de réponses à nos questions, il était avant tout essentiel de pointer du doigt les difficultés des élèves. La première phase de notre protocole de recherche, qui a consisté à apprendre à les connaître, a donc été une mine d'informations puisqu'elle nous a permis d'avoir une base de données solide sur laquelle s'appuyer, constituées des motivations, goûts et perceptions des élèves. Nous avons eu des informations plus précises sur la perception qu'ils avaient d'eux-mêmes et de leurs compétences, sur leur vision de l'école et de l'apprentissage et surtout sur ce qu'ils mettaient en œuvre pour réussir à surmonter leurs difficultés.

De plus, il était important, selon nous, de prendre en considération qu'un élève arrive en classe avec un environnement contextuel composé de sa sensibilité, de son âge, de son sexe, de son environnement socioéconomique, socioculturel, linguistique, historique, familiale, sensoriel, émotionnel. Le travail de l'enseignant est aussi donc de prendre en compte cet environnement de manière à utiliser les connaissances (savoir, savoir faire, savoir être de l'élève) pour rapprocher le savoir enseigner des éléments qu'il possède déjà. Dans ce cadre, établir le profil langagier de la classe a été primordial.

Ces différentes données nous ont également permis de mettre en place des actions, dans la classe, telles que l'élaboration **d'objectifs motivationnels**, intégrés à nos fiches de séances et utilisés pour motiver et intéresser l'élève qui ne doit pas être isolé de son contexte. Également, nous avons élaboré des **outils** répondant aux besoins des élèves et leur permettant de vaincre leurs peurs et leurs difficultés. En parallèle de notre protocole expérimental, nous avons aussi établi une **démarche professionnelle** regroupant ces outils. Celle-ci a servi de base à nos recherches.

Puisque l'effort dans l'apprentissage ne va pas de soi, nous avons dès lors cherché à **conscientiser cette notion**. Nous souhaitons faire prendre conscience à nos élèves que l'effort est utile et bénéfique. Nous avons donc suivi les conseils de Méard (2000) qui dit que la pratique de l'enseignant est orientée : « faire accepter l'effort aux élèves avant de leur en montrer le sens ou de leur en donner le goût. Moyens : activités ludiques, dynamiques de groupe, stimuler l'enthousiasme, tenir compte des progrès. Pour donner le goût de l'effort aux élèves, il faut les orienter vers des démarches finalisées afin qu'ils se prennent en charge,

déterminent eux-mêmes le travail à accomplir pour réaliser des objectifs à long terme. L'enseignant est amené à multiplier les angles d'attaque ». Des témoignages récoltés (Annexe N°10) montrent qu'un élève de cet âge comprend ce qu'est l'effort et est capable de le mettre en place. De plus les différents retours, obtenus dans le cadre de notre démarche professionnelle, ont permis de réaffirmer notre positionnement sur le sujet.

Selon nous, nourrir chez les élèves la culture permanente de la curiosité, de la recherche et de l'effort dans l'œuvre d'apprendre apparaît aujourd'hui de plus en plus comme une nécessité pour une démarche pédagogique au service de leur réussite. L'apprentissage, par sa complexité, ne peut se faire sans une culture volontariste de l'effort et sans une certaine temporalité. L'effort décrit tout au long de ce mémoire nous semble, en aucun cas, être un labeur et ne doit pas être considéré comme tel par les élèves.

La problématique choisie nous a forcément amenée à interroger nos propres représentations en la matière. Ne serait-il pas alors possible de réussir sans fournir d'efforts ? Bien entendu, le sujet évoqué ne peut trouver réponse de manière aussi binaire. La temporalité dans laquelle s'inscrit la culture de l'effort chez l'élève dépasse le simple cadre de ses apprentissages. Elle représente le socle de fondations nécessaires à son épanouissement d'élève et de futur citoyen. L'école s'en trouve ici renforcée dans sa dimension culturelle et sociale. Elle apporte à ce moment la réponse méthodologique à l'épanouissement de ses citoyens et affirme de manière volontariste l'idéal républicain.

Ce travail ne prend sens que s'il permet de faire évoluer les pratiques pédagogiques vers encore plus de considération à l'égard des éléments contextuels des apprentissages. En effet, la notion de motivation chez l'élève nous apparaît comme centrale pour une scolarité réussie. Cette **motivation** est le fruit d'une construction permanente pour l'enseignant. Il agit dans le temps, en ayant la préoccupation permanente d'apporter au moment voulu les « clés méthodologiques » pour réussir toutes les étapes de l'apprentissage scolaire. Renforcer la détermination des élèves à réussir, signifie de leur donner la possibilité de se tromper en apprenant, de prendre conscience qu'il est parfois nécessaire de prendre du temps pour pouvoir maîtriser une notion ou un concept, de savoir coopérer pour s'enrichir du savoir des autres et à son tour de renforcer son estime de soi par le partage de ses connaissances.

En effet, le Conseil Economique Social et Environnemental (2016) évoque aussi l'importance des pratiques pédagogiques qui doivent permettre la réussite de tous. Il recommande donc de développer les pédagogies coopératives visant à rendre les élèves « actifs, chercheurs et capables d'autonomie ». Cette notion de coopération nous semble essentielle à mettre en œuvre car elle permet à l'élève de prendre conscience de la nécessité de s'associer pour réussir à comprendre. Développer une relation équitable, de paire à paire dans un apprentissage favorise une certaine forme de relativité dans la réussite ou la difficulté. La notion « d'erreur formatrice » s'en trouve plus facilement acceptée car partagée par d'autres.

L'apprentissage retrouve alors son sens fédérateur et permet à chaque élève de sortir de son isolement pour partager de manière objective ce qu'il sait du sujet évoqué : « *Tout seul, on va plus vite. Ensemble, on va plus loin.* » - *Proverbe africain.*

De nombreux théoriciens, pédagogues et chercheurs et s'accordent sur le fait qu'un élève doit être accompagné dans son apprentissage, que l'enseignant doit l'aider à faire face à ses difficultés, doit lui proposer des moyens de se dépasser et également doit valoriser ses réussites et ses compétences. Ils partent aussi du **postulat que tout élève est capable d'apprendre**. Ils précisent toutefois que son apprentissage se fera plus aisément et plus naturellement si celui-ci se retrouve dans un lieu où le climat est serein, où il prend plaisir à ce qu'il fait et où il est acteur de son apprentissage. C'est ce que nous nous sommes efforcées de faire avec ma binôme tout au long de l'année et dans notre classe.

Ces réflexions ont apporté des réponses à nos questions de départ, nous permettant aussi de faire évoluer notre pratique professionnelle. Nous avons tenu à partager ces éléments avec nos lecteurs, dans la partie suivante.

## **2. Retombées professionnelles**

Réfléchir à une démarche pédagogique centrée sur l'opportunité pour un enseignant de transmettre à ses élèves l'apprentissage du plaisir dans l'effort, nous a forcément conduites à nous interroger sur le sens que nous donnions à cette notion d'effort. Ce travail nous est apparu particulièrement utile. Nos réflexions et recherches ont été menées dans l'idée qu'il convient toujours, avant d'engager une démarche pédagogique, de partir d'un constat le plus

objectif possible des réalités des élèves et de l'école, dans laquelle ils travaillent pour apporter des réponses adaptées. Les opportunités professionnelles qui permettent ce genre d'analyse ne sont pas toujours évidentes. L'idée d'avoir à se questionner de manière pertinente sur un sujet et d'ouvrir sa réflexion apporte, sans aucun doute, à l'enseignant la dimension intellectuelle qui doit être, selon nous, l'élément central de sa profession. En ce sens, ce travail de Master 2 MEEF, parcours *Professeur des écoles* nous encourage dans cette démarche réflexive et permet, par l'étude de la littérature, la construction d'une pensée, l'observation, l'analyse d'un contexte et la mise en œuvre d'un plan d'actions volontaristes, de faire évoluer nos représentations et nos pratiques professionnelles.

Il convient de noter que nous avons, en ce sens, fait évoluer notre pratique professionnelle. L'analyse des données récoltées a, entre autres, modifié notre démarche professionnelle, lui offrant un prolongement. Nous avons établi une démarche composée de trois étapes (1. Connaître les élèves, 2. Démarche de travail, 3. Auto-évaluation) - Annexe N°1. Suite aux recherches, nous avons choisi d'y intégrer une **quatrième partie**, intitulée **remédiation** pour qu'après s'être auto-évalués, les élèves aient à leur disposition des moyens de remédiation leur permettant à la fois de prendre conscience de leurs difficultés, de leurs points forts et de leurs faiblesses et de pouvoir y remédier.

#### 4. Remédiation

- Entretien individuel
- Débat de remédiation
- Objectifs motivationnels

Avoir un regard juste et clair sur soi et sur ses capacités permet de vaincre la peur de l'échec, de rendre l'erreur positive et de donner confiance en soi. En effet, faisant appel à la coopération et à l'entraide, ces actions de remédiation participent pleinement à aider l'élève à vaincre ses difficultés et à favoriser le goût de l'effort. Elles ont ainsi trouvé tout leur intérêt, confirmant nos hypothèses de départ.

Les outils, réalisés dans ce cadre, sont les suivants :

1. Des entretiens individuels avec l'enseignant
2. Des débats collectifs de remédiation
3. Objectifs motivationnels

Voici une brève description de ces trois outils :

### **1. Des entretiens individuels avec l'enseignant**

Pour l'enseignant, la finalité de ces entretiens individuels est avant tout de tisser des liens avec l'élève, de nouer une relation de confiance sur laquelle l'élève pourra s'appuyer lorsqu'il devra faire face à une difficulté ou qu'il devra gérer une éventuelle situation délicate.

L'entretien individuel est le moyen par lequel l'enseignant peut amener l'élève à reconnaître ses besoins et à formuler ses attentes, il est le point de départ de sa prise en charge. Grâce à une relation de confiance avec son enseignant, l'élève prendra conscience de ses difficultés et recherchera plus facilement les moyens et les ressources permettant de se dépasser.

Ces entretiens se sont déroulés en fin de semaine et duraient en moyenne 15 minutes. Nous écoutions alors l'élève sans porter de jugement, en tentant de comprendre où se situaient ses difficultés et s'il avait fourni un effort pour dépasser ses limites.

### **2. Des débats collectifs de remédiation**

Pour finir, dans le cadre de cette démarche professionnelle, nous avons instauré des débats de remédiation, organisés le vendredi, en fin de journée, avec l'ensemble de la classe. Lors de ces débats, les élèves pouvaient revenir sur les points, les matières ou les exercices qui leur ont posé problème, tout au long de leur semaine d'école. Pendant 45 minutes, les élèves verbalisaient leurs difficultés et les problèmes rencontrés. Également, ils aidaient leurs camarades à trouver des solutions et prenaient ainsi conscience qu'ils n'étaient pas seul à rencontrer des obstacles.

Ce moment est beaucoup apprécié des élèves car ils peuvent s'exprimer librement et sans jugement de valeur. Les réponses aux questions ou les solutions aux problèmes viennent alors souvent des élèves eux-mêmes. L'enseignant tient un rôle de médiateur et d'animateur dans ces débats qui représentent ainsi un excellent moyen de remédiation, inculquant ainsi à l'élève les notions de coopération et de dépassement de soi.



« La verbalisation de l'élève, en situation d'échange, est un mode particulièrement privilégié permettant de connaître le fonctionnement de sa pensée et visant à ce que lui-même en prenne conscience » Michel Perraudou (2017).

### 3. Les objectifs motivationnels

Nous avons constaté que lors de la construction de nos fiches de préparation de séances, les objectifs inscrits appartenaient surtout à l'enseignant. Plus précisément, celui-ci réfléchit à des objectifs opérationnels, autour de la discipline qu'il prépare « *à la fin de la séance, l'élève sera capable de...* ». Cependant, nous nous sommes aperçu, parallèlement, que malgré une explicitation de ces objectifs en début de séance, ceux-ci ne participent pas toujours à motiver et à intéresser la classe. C'est pourquoi, nous avons souhaité intégrer à nos fiches de préparation un objectif motivationnel. Il apparaît essentiel que l'enseignant réfléchisse en amont, à ce qui peut motiver l'élève lors de ses séances.

Dans les années 20, Célestin Freinet disait en expérimentant de nouvelles techniques pour ses élèves que « le travail ne les intéresse pas parce qu'il ne s'inscrit pas dans leur monde. Alors, inconscient, ils ne vous donnent que la portion minime de leur intérêt et de leur vie, tout le reste étant réservé pour ce qu'ils considèrent, eux, comme une vraie culture et joie de vivre ». Pour celui-ci, les élèves éprouvent de la difficulté à trouver du sens aux apprentissages et par la même occasion de la motivation, laissant place alors à l'ennui et au décrochage scolaire. Le pédagogue français se donne alors pour objectif de moderniser l'école et de lutter contre l'ennui. Il souhaite que ses élèves retrouvent de l'intérêt et de la motivation à travailler, et pour cela, son leitmotiv est de « ne pas couper l'école de la vie », « l'enfant doit avoir l'envie, le besoin de s'exprimer et non de s'appropriier les savoirs d'un autre mais de construire ses propres connaissances » (Freinet, 1923).

Après avoir obtenu des informations liées à la motivation et aux goûts de nos élèves, nous avons commencé à réfléchir et à intégrer à nos fiches de préparation de séances ces objectifs motivationnels, permettant une fois de plus de tisser du lien et de rendre notre enseignement plus claire et attrayant pour l'élève. Nos fiches sont donc désormais composées d'un objectif enseignant (opérationnel) et d'un objectif élève (motivationnel).

Pour aller plus loin dans notre réflexion, nous pouvons lier les notions abordées dans ce mémoire, qui sont évoquées dans le cadre scolaire, avec la pratique de la musique par exemple.

Les recherches dans ce domaine tendent également à montrer que pour exceller dans cette discipline, il est essentiel de s'entraîner et de fournir un effort soutenu. Ericsson et al. (1993) estiment qu'« à l'âge de 18 ans, les élèves qui excellent dans la pratique du violon, par exemple, ont investi 7400 heures dans leurs séances de travail. On peut supposer que la pratique du piano exige un investissement du même ordre ou supérieur ». Ericsson, Krampe et Tesch-Romer (1993) notent également que « les séances de travail réellement utiles à l'apprentissage de l'instrument sont celles qui sont structurées et qui exigent un effort soutenu ».

Pour cette pratique, l'élève doit apprendre à s'autoréguler (McPherson et McCormick, 2000). Pour y arriver, l'élève doit d'abord croire en ces capacités et suivre une ligne de conduite qui lui permettra d'atteindre ses objectifs. Bandura (2002) nomme cette croyance « sentiment d'efficacité personnelle ou auto-efficacité ». McPherson et McCormick (2003) montrent alors que « l'auto-efficacité est liée à la mise en œuvre de stratégies de gestion de travail à l'instrument et au niveau de performance atteint lors d'un examen formel ». Ces propos confirment donc le travail mené dans le cadre de mémoire.

## CONCLUSION

La citation du philosophe André Comte-Sponville, dans un entretien à Marianne en 2018, résume parfaitement le propos de notre mémoire « il n'est pas question de remplacer l'effort par le plaisir mais d'aider les enfants à prendre du plaisir à l'effort ».

Notre travail de recherche nous a permis de mettre en évidence le fait que sans culture de l'effort, il n'y a pas d'apprentissage épanouissant sur le long terme. Car l'idée d'un savoir déposé, voire inné, démobilise toutes actions éducatives. Le professeur doit être, en effet, celui qui sait par ses actes, sa bienveillance et sa méthode, conduire l'élève dans une dynamique de l'effort envers lui-même. Cette dynamique enrichit la confiance en soi et développe sa curiosité, il s'affranchit alors progressivement de l'angoisse de l'échec. Ce dernier n'est qu'un obstacle à contourner, une nouvelle réalité à construire, une connaissance nouvelle à parfaire. C'est le sens même du mot « élève ». Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, « élève » est le déverbal du verbe élever signifiant tout d'abord « porter plus haut » puis « amener un enfant à son plein développement physique et moral » (A. de La Halle, Roi de Sicile, éd. E. de Coussemaker, p. 285, 95).

En matière d'éducation tous s'accordent à dire que l'école joue un rôle indéniable dans l'acquisition des notions, des savoirs, des savoir-faire, afin de permettre à l'enfant de progresser sur lui-même et d'avancer dans la connaissance par une sédimentation méthodique des savoirs scolaires. C'est en soi la finalité de nos recherches : apporter aux élèves des méthodes à travers une démarche concrète et adaptée de travail en classe, des outils construits avec eux et de ce fait, des moyens de progresser et de réussir grâce à un effort soutenu et constant. D'ailleurs, des outils tels que le « Guide pour mener à bien son travail en classe » ont été pensés et créés dans ce but.

L'individu détient en lui la puissance de penser, de comprendre et donc de s'élever. Dans l'action scolaire, il se trouve dans cette posture qui le conduit à dépasser ce qu'il sait, à affronter ses doutes, à exiger de lui-même une forme de dépassement. Cette forme doit être entretenue, valorisée et conduite par son enseignant. L'envie d'apprendre et de savoir passe inévitablement par le chemin de l'effort et de l'exigence sur soi. C'est ce que nos recherches ont confirmé tout au long de cette année.

Selon nous, la responsabilité de l'enseignant vise, en effet, à créer les conditions optimales

pour rendre ces moments d'apprentissage non seulement efficaces mais également agréables. Notre étude qualitative nous a conduits à dégager les variables clés de ce qui motive aujourd'hui un élève. Ceci est indispensable pour mettre en place au sein de la classe des actions adaptées et permettre que les élèves prennent plaisir à se rendre à l'école et nourrissent l'envie de construire leur savoir en mobilisant l'effort dans leurs activités. Découvrir, expérimenter, partager, faire société, résumant parfaitement pour nous le plaisir d'une scolarité accomplie. Dans ce cadre, connaître les élèves et contextualiser l'enseignement sont essentiels, nous semble-t-il.

Nous rejoignons Luc Ferry, ancien ministre de l'Éducation Nationale, qui ne cesse de marteler son attachement aux notions d'effort et de travail, qu'il décrit comme des passerelles intangibles entre le monde de l'enfance et celui des adultes. Selon lui, « *on ne peut devenir un artiste, un scientifique, un sportif accompli sans effort, il n'y a pas d'autre voie. Mon message n'est pas une leçon de morale, il est pragmatique* » déclarait-il au Nouvel Observateur dans son numéro du 5 septembre 2002. Rattachées au contexte scolaire, les notions de motivation et d'effort apparaissent également clairement comme des défis à saisir, des clés permettant d'ouvrir l'horizon d'un apprentissage plus serein et réussi. L'élève peut devenir acteur de son apprentissage et réussir sa scolarité s'il a conscience de ce que représente un effort et s'il décide ainsi de le mobiliser dans ce cadre. Nos recherches ont démontré son intérêt, nos élèves ayant effectivement mobilisé cet effort en vue de le mettre au service de leur réussite, à l'école Ambroise VOLLARD à la Rivière St Louis.

Nos réflexions nous ont également amenés à appréhender le rôle fédérateur de l'enseignant dans cette prise de conscience de la nécessité de l'effort, condition fondamentale de la réussite de ses élèves. L'élève qui agit en ce sens progresse dans ses apprentissages et de manière personnelle. Il prend ainsi plaisir à dépasser ses propres limites, cette sorte de déterminisme qu'il s'est fixé à lui-même. Conscient alors du champ des possibles que lui offre l'école, l'élève agit résolument sur son avenir et donne, en confiance, réalité à cette belle citation d'Antoine de Saint-Exupéry (1939) « Ce que d'autres ont réussi, on peut toujours le réussir ».

Cependant, conscient de nos limites actuelles, nous estimons que ces recherches devraient être étendues à un échantillon plus large, composé d'élèves d'âges différents, afin de déterminer à partir de quel âge l'effort peut-il être conscientisé. En effet, plus tôt l'élève apprendra à fournir des efforts, plus tôt il pourra en tirer bénéfice. Également, l'étude devrait être élargie aux autres matières. Nous avons réalisé celle-ci essentiellement en mathématiques, il serait capital d'étendre les recherches à d'autres disciplines.

Nous estimons, en outre, qu'il convient de veiller à ce que la culture de l'effort ne devienne pas contre-productive. En effet, la notion de réussite peut être assimilée à la densité de l'effort produit et non au but à atteindre. L'effort doit être à sa juste mesure afin de ne pas avoir des conséquences contraires à la réussite scolaire. Des recherches plus poussées seraient donc à prévoir dans ce cadre précis.

Des recherches supplémentaires permettraient aussi de créer et d'enrichir le panel d'outils que nous avons commencé à construire cette année. De plus, la mise en place d'une échelle de mesure de la motivation des élèves permettrait également d'apporter des chiffres encore plus précis et des éléments motivationnels complémentaires qui offriraient aux enseignants d'autres perspectives et stratégies professionnelles indéniables. Telles sont des pistes d'actions futures à envisager à court terme et qui nous confortent dans la poursuite de nos activités au service des élèves qui sont au centre du dispositif scolaire.

## BIBLIOGRAPHIE

### Livres :

- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.
- Delignières, D., Caillaud, C., Deschamps, T., Cury, F., Sarrazin, P., Avanzini, G., Méard, J.A., Cogérino, G., (2000). *L'effort*. Paris : Revue EP.S
- Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Paris : Dunod
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris : Les Arènes
- Lecompte, L. (1988). *Le Dentier d'Énée*. Montréal : L'Hexagone
- Levy-Leboyer, C. (1999). *La motivation : définition, modèles et stratégies*. Educateur, 10, 8-10.
- Marquot, C. (2017). *Lorsque l'élève s'épanouit*. Paris : Le souffle d'or
- Meirieu, P. (1991). *Apprendre...oui mais comment ?* Paris : ESF
- Meirieu, P. (1995). *L'école, mode d'emploi*. Paris : ESF
- Pena-Ruiz, H. (2005). *Qu'est-ce que l'école ?* Paris : Gallimard
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF
- Sost, C. (2018). *S'épanouir à l'école*. Paris : Robert Laffont
- Saint-Exupéry, A., (1939). *Terre des hommes*. Paris : Gallimard

### Mémoire :

- DESIRE Magali et VERDIGLIONE Erika, (2006). *Vaincre l'ennui : mission de l'enseignant ?* (Mémoire de Master). Académie de Bourgogne.
- Malika DAMOUR et Célia GALMICHE, (2016/2017). *La motivation scolaire* (Mémoire de Master). Académie de la Réunion.

### Articles scientifiques :

- Lieury, A., & Fenouillet, F., (1996) *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Viau, R., (1997). *La motivation en contexte scolaire*. (présentation du livre par Jean Houssaye ) Bruxelles : De Boeck, 2e éd.

### **Articles en ligne :**

- Bandura, A., (1993). La théorie sociale-cognitive des buts (adapté par Bouffard, L.). *Revue québécoise de psychologie*, volume 14, numéro 2. Repéré à [http://jean.heutte.free.fr/IMG/pdf/Bandura-1993-TSC\\_des\\_buts.pdf](http://jean.heutte.free.fr/IMG/pdf/Bandura-1993-TSC_des_buts.pdf)
- Desrochers, A., Comeau, G., Jardaneh, N., Green-Demers, N., (2016). *L'élaboration d'une échelle pour mesurer la motivation chez les jeunes élèves en piano*. Repéré à [https://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM\\_24\\_Motivation.pdf](https://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_24_Motivation.pdf)
- Meuret, B., Bonnard, C., (2010). Travail des élèves et performance scolaire. *Cairn info*. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-d-economie-politique-2010-5-p-793.htm>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (1985). *Théorie de l'auto-détermination*. Repéré à [http://pmtic.net/sites/default/files/filemanager/images/site\\_public/activites/tad\\_pdf.pdf](http://pmtic.net/sites/default/files/filemanager/images/site_public/activites/tad_pdf.pdf)
- Schwartz, A., (2005). Le sens de l'effort a encore un sens. *La voix*. Repéré à [https://www.la-croix.com/Archives/2003-02-12/Dossier-\\_NP\\_-2003-02-12-176020](https://www.la-croix.com/Archives/2003-02-12/Dossier-_NP_-2003-02-12-176020)

### **Interview :**

- Blanquer, J.M., Ministre de l'Éducation Nationale (2013) – Interview pour L'Express
- Comte-Sponville, A., (2018) – Interview pour l'Express
- Peillon, V., Ancien Ministre de l'Éducation Nationale (2017) – Interview pour Le Parisien

### **Pages Web :**

- Motivation. Dans *Larousse*. Repéré le 2 février 2018 à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784>
- Effort. Dans *CNRTL*. Repéré le 5 février 2018 à <http://www.cnrtl.fr/definition/effort>

## LISTE DES ANNEXES

1. Schéma du protocole de recherche .....	81
2. Questionnaire biographie langagière .....	82
3. Sondage numéro 1 : « Motivation à finir un exercice » .....	83
4. Sondage numéro 2 : « Motivation à finir un exercice » .....	84
5. Liste des problèmes, relevant de structure additive .....	85
6. Fiche méthodologique de résolution de problèmes .....	87
7. Mon guide pour mener à bien mon travail .....	88
8. Grille d'auto-évaluation .....	89
9. Témoignages et dessins récoltés .....	90



# PROTOCOLE DE RECHERCHE

*Mobiliser l'effort au service de la réussite scolaire*

## ÉTAPES DÉMARCHE / TECHNIQUES

### I. Connaître les élèves

- Questionnaire profil langagier
- Sondage motivations
- Sondage goûts/compétences
- Objectifs de réussite



### 2. Démarche de travail

- Méthodologie de résolution de problèmes
- Guide pour mener à bien son travail en classe



### 3. Auto-évaluation

- Grille d'auto-évaluation des réussites

## MÉTHODES UTILISÉES

### Méthode qualitative



### Méthode quantitative



### Méthode quantitative



## TYPES DE DONNÉES RÉCOLTÉES

- Profil langagier des élèves établis
- Banque de données motivations/goûts/compétences des élèves pour contextualisation des enseignements
- Objectifs de réussite relevés et étiquetés pour favoriser la motivation

- Statistiques avant/après utilisation de la fiche méthodologique de résolution de problèmes

- Taux de réussite avec et sans Le Guide pour mener à bien son travail en classe

## **ANNEXE 2 - QUESTIONNAIRE BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE**

1. J'utilise ces langues avec mes parents : \_\_\_\_\_
2. J'utilise ces langues avec mes frères et sœurs : \_\_\_\_\_
3. J'utilise ces langues avec le reste de ma famille : \_\_\_\_\_
4. J'utilise ces langues avec mes amis : \_\_\_\_\_
5. J'utilise ces langues avec mes amis à l'école : \_\_\_\_\_
6. J'utilise ces langues avec maîtresse : \_\_\_\_\_
7. Quelles langues as-tu déjà entendues ? \_\_\_\_\_
8. Où ? \_\_\_\_\_
9. Ai-je déjà fait un séjour linguistique ? \_\_\_\_\_
10. Si oui, où ? \_\_\_\_\_
11. Quelles langues étaient parlées ? \_\_\_\_\_
12. Connais-tu des gens qui parlent une autre langue que toi ? \_\_\_\_\_

## **ANNEXE 3 – SONDAGE « MOTIVATIONS À FINIR UN EXERCICE »**

**→ Réponds aux questions suivantes :**

1. Quelles sont les raisons qui te poussent à aller au bout d'un exercice ?

---

---

---

2. Quelles sont les raisons qui te poussent à essayer de finir ton exercice lorsque tu le trouves difficile ?

---

---

---

3. Quelles sont les raisons qui te poussent à arrêter ton exercice lorsque tu le trouves difficile ?

---

---

---

4. Quelles sont les raisons qui te poussent à arrêter ton exercice lorsque tu le trouves difficile ?

---

---

---

5. Que fais-tu pour réussir à finir un exercice ?

---

---

---

## ANNEXE 4 – SONDAGE « COMPÉTENCES ET GOÛTS »

→ Réponds aux questions suivantes :

1. Quelles sont tes matières préférées ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Dans quelles matières te sens-tu le plus à l'aise ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Dans quelles matières te sens-tu le moins à l'aise ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Qu'aimes-tu faire à l'école ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Que n'aimes-tu pas faire à l'école ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Aimes-tu l'école ? \_\_\_\_\_

7. Que souhaites-tu faire comme métier ? \_\_\_\_\_

8. Quelles études envisages-tu ? \_\_\_\_\_

9. Qu'est-ce qui te motive à venir à l'école ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANNEXE 5 – LISTE DE PROBLÈMES À STRUCTURE ADDITIVE

### I. Transformation d'un état

a. Recherche de l'état final 

1. J'avais 4 539 timbres dans mon album. Mon parrain me donne le sien qui en contient 21 432. Combien ai-je de timbres maintenant ?

2. Une maison de la presse reçoit 1 432 journaux à 9 heures puis un deuxième arrivage de 1 320 journaux à 12 heures. Combien a-t-elle reçu de journaux au total ?

b. Recherche de l'état initial 

3. Le compteur de ma voiture indique 32 609 km. J'ai parcouru 1 231 km pendant les vacances. Qu'indiquait le compteur avant mon départ en voiture ?

4. Dans une ville, il y a 125 983 habitants. La population de cette ville a augmenté de 427 habitants cette année. Combien y avait-il d'habitants il y a un an ?

c. Recherche de la transformation 

5. La population de Lille était de 542 041 habitants en 1900. Elle est aujourd'hui de 621 658 habitants. De combien a-t-elle augmenté en 100 ans ?

6. Pour le mariage de mon cousin, j'ai acheté un costume qui valait 399 €. Je l'ai fait retoucher pour qu'il soit exactement à ma taille. Je l'ai payé finalement 420 €. Quel était le prix des retouches ?

7. À la fête, les forains ont vendu 1 437 tours de manège le matin et 5 376 à la fin de la journée. Combien ont-ils vendu de tours de manège l'après-midi ?

## II. Composition ou combinaison

### a. Recherche du composé

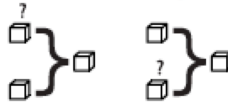


8. Un vendeur a vendu dans sa journée un VTT à 465 €, un casque à 26 €, un vélo de course à 809 € et une sacoche de réparation à 32 €. Quel est le montant de la vente du jour ?

9. De Paris à Lille il y a 220 km. De Lille à Calais il y a 160 km. De Calais au Touquet il y a 52 km. Quelle distance sépare Lille du Touquet ?

10. Les enfants des écoles du quartier se rendent au théâtre. Il y a 132 places réservées pour l'école Jean, 143 places pour l'école Paul et 86 places pour l'école Jacques. Combien de places ont été réservées au théâtre

### b. Recherche d'une partie



11. Dans un stade de football, on compte 23 543 spectateurs. 143 sont venus encourager l'équipe des bleus. Combien de spectateurs encouragent l'équipe des rouges ?

12. Dans un panier de fruits, il y a 14 pommes et 12 poires. Jean mange 8 pommes et 2 poires. Combien de pommes et de poires n'a-t-il pas mangé ?

13. Dans une salle de spectacle, il y a 1 800 places. 1 296 places sont occupées. Combien de places sont inoccupées ?

14. En Espagne, il y a 154 508 km de routes et d'autoroutes. Les routes nationales et départementales représentent 145 459 km. Quel est le kilométrage des autoroutes ?

## ANNEXE 6 – FICHE MÉTHODOLOGIQUE « RÉSOUDRE UN PROBLÈME »

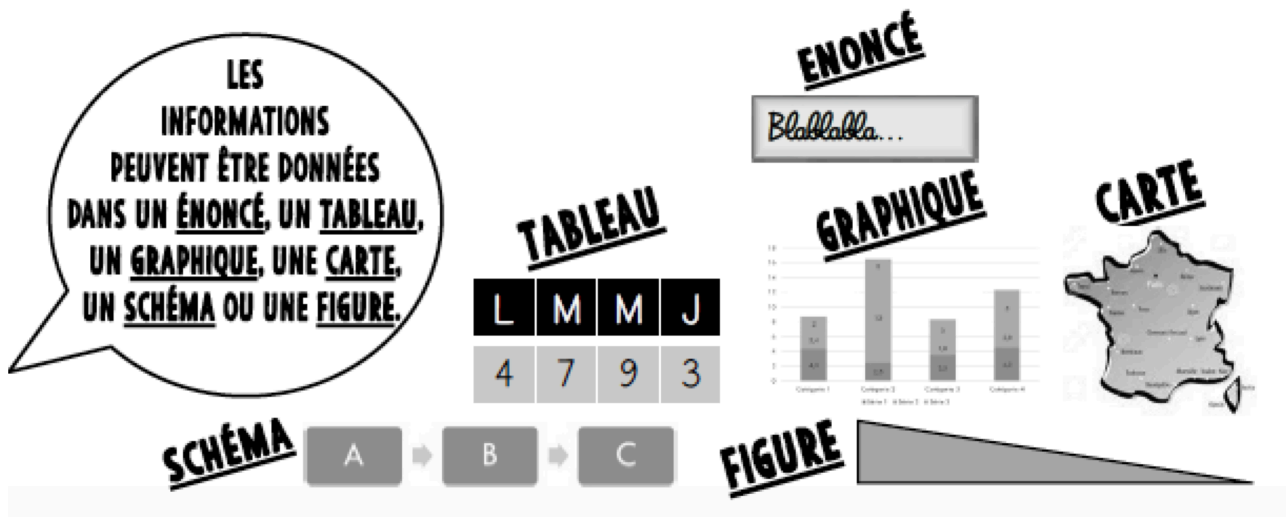
### 1. Pour résoudre un problème, je suis 8 étapes :

1. Je lis l'énoncé du problème plusieurs fois (minimum 3 fois) pour le comprendre
2. Je repère la question du problème à résoudre
3. J'essaie de comprendre le sens des mots du texte et de chercher ceux que je ne comprends pas
4. Je surligne les mots importants du texte et repère ceux qui ne le sont pas
5. Si besoin, je réalise un schéma avec les éléments importants du problème
6. Je choisis la bonne opération
7. Je réalise le calcul
8. Je réponds par une phrase à la question : pour rédiger ma phrase-réponse, je réutilise les mots de la question - *Exemple : Quand la navette fera-t-elle son retour sur Terre ? La navette fera son retour sur Terre à ...*

### ASTUCES

#### Pour trouver l'information :

Pour résoudre un problème, je lis **attentivement** tous les documents fournis et je repère les informations qui vont me permettre de répondre à la question.



#### Pour choisir la bonne opération

- L'addition permet de trouver une somme, un total
- La soustraction permet de trouver une différence, un écart, un reste
- La multiplication permet d'augmenter plusieurs fois le même nombre
- La division permet de trouver un nombre de parts égales ou la valeur d'une part

Annexe 7 : **MON GUIDE POUR MENER A BIEN MON TRAVAIL EN CLASSE**

→ **1<sup>ère</sup> étape : je fais le point sur ce que j'ai fait pour réaliser le travail demandé**

<b>Je réponds aux questions suivantes :</b>	<b>Je note ma réponse dans les cases ci-dessous :</b>
Combien de fois ai-je lu mon exercice ?	
Ai-je lu mon exercice <b>entièrement</b> ?	
La lecture m'a permis (e) : 1. de comprendre mon exercice, 2. de me corriger, 3. de finir mon exercice ou 4. rien ?	
J'ai repéré et surligné les informations importantes dans l'énoncé et dans la consigne	
J'ai réfléchi et j'ai compris ce qu'on me demande	
J'ai utilisé les outils à ma disposition dans la classe	
J'ai appris et révisé ma leçon	

→ **2<sup>ème</sup> étape : Je coche ce que je peux faire pour réussir à terminer le travail demandé**

- Je me concentre et me mets dans ma bulle
- Je respire et j'oxygène mon cerveau (respiration ventrale)
- Je demande de l'aide à la maîtresse et/ou à mon tuteur (si j'en ai un)
- Pour me motiver, je réfléchis en quoi cette matière est importante pour moi (pour aujourd'hui et pour plus tard)
- Je ne baisse pas les bras, je garde courage et je me rappelle **l'objectif de réussite** que je me suis fixé !

→ **3<sup>ème</sup> étape : J'évalue mon travail en complétant la grille de réussite**



## ANNEXE 8 - GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION

**MA GRILLE D'AUTO-EVALUATION - Prénom : .....**

Problème numéro .....

	<b>Et je l'ai compris</b>	<b>Mais je ne l'ai pas compris</b>
<b>J'ai fini mon exercice entièrement</b>		
<b>J'ai fait mon exercice en partie</b>		
<b>Je n'ai pas fait mon exercice car...</b>		

-----

**MA GRILLE D'AUTO-EVALUATION - Prénom : .....**

Problème numéro .....

	<b>Et je l'ai compris</b>	<b>Mais je ne l'ai pas compris</b>
<b>J'ai fini mon exercice entièrement</b>		
<b>J'ai fait mon exercice en partie</b>		
<b>Je n'ai pas fait mon exercice car...</b>		

-----

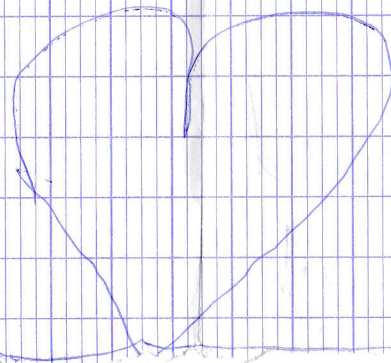
**MA GRILLE D'AUTO-EVALUATION - Prénom : .....**

Problème numéro .....

	<b>Et je l'ai compris</b>	<b>Mais je ne l'ai pas compris</b>
<b>J'ai fini mon exercice entièrement</b>		
<b>J'ai fait mon exercice en partie</b>		
<b>Je n'ai pas fait mon exercice car...</b>		

POUR Maitresse

Maitresse pagés et Madame  
Sarpédon vous être jolie ♡  
vous être comme des rose rouge  
je vous félicite d'être Maitresse et aussi  
être dans votre classe tuverra Maitresse  
je vais faire des efforts pour toi et ma  
famille et pour qu'un jour je puisse faire  
mon métier bissox je t'aime tellement  
Ma Maitresse adorés d'avis de toi ma gros  
ange Gardien ange Gabriel ♡ MON AMOUR  
je t'aime je t'aime  
Maitresse



quand on fait des efforts nos  
parents sont fiers de nous  
et nous avons droit à une  
récompense. La récompense c'est  
passer en Cm 1, avoir un métier un  
jour, et être fier de nous.

Lou-Anne  
Fontaine

Vendredi 27 avril  
Mathématique

Exercice n° 1: Calculer:  $111 + 900 =$



Je fais l'effort de travailler  
pour aller au CM2



Je fait l'effort de travailler  
POUR AVOIR UN MÉTIEN



Je fais l'effort  
de travailler

Je veux passer en CM2



## **RÉSUMÉ**

### **LA MOBILISATION DE L'EFFORT AU SERVICE DE LA REUSSITE SCOLAIRE**

Les recherches, dans le cadre de ce mémoire, ont permis de déterminer si des élèves de CM1, âgés de 8 à 10 ans, sont en mesure de prendre conscience de la notion d'effort et de prendre plaisir à le pratiquer pour réussir à l'école. L'objet de cet écrit est de savoir en quoi le goût de l'effort peut permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages et en quoi cette notion constitue un vecteur de réussite scolaire. En effet, les données qualitatives et quantitatives, récoltées lors de la mise en place d'une démarche professionnelle constituée de trois étapes et réalisée parallèlement au protocole de recherche, associées à l'élaboration d'outils tels que le « Guide pour mener à bien mon travail en classe », ont permis d'établir des relations fines entre les notions de motivation et d'effort et de mettre en évidence des pistes d'actions basées sur la contextualisation des enseignements et la remédiation.

*Mots clés : effort, motivation, plaisir d'apprendre, contextualisation, réussite scolaire*

---

## **ABSTRACT**

### **THE MOBILIZATION OF THE EFFORT IN THE SERVICE OF THE SUCCESS AT SCHOOL**

The researches in this report determined if pupils of 4th year of primary school, from 8 to 10 years old, are capable of becoming aware of the notion of effort and enjoy practising it to succeed in school. The purpose of this paper is to know in what the taste of the effort can allow the pupils to become actors of their learning and in what this notion constitutes a vector of success at school. Indeed, the qualitative and quantitative data, collected during the implementation of a professional approach, established by three stages and realized at the same time as the research protocol, associated with the development of tools such as the "Guide to carrying out my work in class" have made it possible to establish relations between the notions of motivation and effort and to highlight runways of shares based on the contextualization of teachings and strategies.

*Keywords: effort, motivation, pleasure to learn, contextualization, success at school*