

Annale 2014 – La motivation scolaire

➤ **Corrigé de l'exposé**

• **Travail préalable**

1. Analyser le sujet

- Thème : la motivation.
- Trois questions sont posées. La première question consiste à cerner le concept de motivation dans toute sa complexité. La seconde question demande de développer par quoi se manifeste la démotivation et les conséquences sur les apprentissages et la scolarité. Enfin, la troisième question vous demande d'ouvrir le propos à la notion de politique éducative d'une école et d'exploiter des exemples concrets.
- Trois textes de nature pédagogique : le premier est le plus long et le plus utile pour caractériser les composantes de la motivation, le second pointe quelque pratique sensées avoir des effets motivationnels et le troisième prône une pédagogie de la réussite dans une école de la bienveillance.
- Au bilan, le traitement de ce sujet permet d'équilibrer les éléments issus du corpus de texte et vos apports personnels.

2. Analyser le dossier en lien avec les questions posées

Les analyses des textes étant opérées quasiment linéairement dans le corps de l'exposé, nous ne les détaillons pas ici. Reportez-vous à l'exposé.

3. Remobiliser ses connaissances pour clarifier les notions et compléter le propos

« Brainstorming » des concepts, notions et connaissances pouvant être exploités :

Fiche de référence : fiche 12

- Définition de la motivation : fiche 12, info + La motivation et le sens des apprentissages
- Les pistes d'actions de l'enseignant sur la motivation : fiche 12, info + La motivation et le sens des apprentissages
- Le sens des apprentissages, le rapport à l'école et au savoir : fiche 12, info + La motivation et le sens des apprentissages
- Les modèles pédagogiques et notamment celui qui rend l'élève plus actif : fiche 12
- La place de l'apprenant dans ses apprentissages : fiche 12
- Médiation et étayage de l'adulte
- Loi de refondation de l'Ecole
- Des exemples concrets vus lors des stages, glanés sur Internet ou au cours de vos lectures.

4. Structurer les axes de réponse

Question 1

Elle s'appuie sur les différents textes qui contiennent suffisamment de données pour pouvoir y répondre de façon pertinente. Ceci dit, y greffer des connaissances personnelles et complémentaires ne peut qu'être bénéfique.

Reprenez les différentes caractéristiques du concept de motivation et essayez de les illustrer par des exemples concrets.

Question 2

La réponse est en lien direct avec ce que vous avez pointé dans la question précédente. Le texte de référence à utiliser est le premier. Vous pouvez vous contenter d'en traduire à votre manière les idées puis d'apporter quelques compléments.

Question 3.

Aucuns éléments de réponse à la question 3 ne sont apportés par les textes. Il faut donc construire par vous-même la réponse. La question tourne autour du travail en équipe en lien avec la motivation et le désir d'apprendre. Vous devez trouver des arguments qui étayent l'idée que le travail en équipe est utile pour générer une dynamique motivationnelle. Comme pour le sujet précédent, il suffit de trouver quelques exemples concrets de pratiques pour illustrer le propos et étayer sans pour autant chercher l'exhaustivité. Vous pourrez ainsi vous servir de la réponse à cette question pour ajuster votre temps d'exposé en développant plus ou moins selon le temps qu'il vous restera.

• Exposé du candidat

[Introduction]

[Comme accroche de l'introduction, vous pouvez reprendre la définition de la motivation et la mission de l'école telle que rédigées dans l'info+ La motivation et le sens de l'école de la fiche 12.]

L'ensemble des facteurs, conscients ou non, amenant l'individu à l'acte d'apprendre correspondent à la motivation. Nous pouvons considérer la motivation comme le processus psychologique qui pousse un individu à déclencher, à poursuivre ou arrêter un comportement, comme les conditions qui l'amènent à agir. Une des missions de l'école est de créer les situations permettant de susciter cette motivation. Comment le peut-elle ?

C'est la problématique abordée par ce dossier constitué de trois textes. Le premier m'aidera à caractériser les composantes de la motivation, le second pointe quelque pratique sensées avoir des effets motivationnels et le troisième prône une pédagogie de la réussite dans une école de la bienveillance.

La première question vise à comprendre les ressorts de la motivation et me demande d'identifier ses composantes principales dans le contexte scolaire. La seconde question permettra de cerner les conséquences des difficultés de motivation chez un élève. Enfin, la troisième me permettra d'ouvrir le propos à la notion de politique éducative d'une école et d'exploiter des exemples concrets pour cibler comment le désir d'apprendre peut être suscité à travers les choix pédagogiques de l'école.

[Réponse à la première question]

A partir des documents fournis, je vais donc tenter d'identifier les composantes principales de la motivation dans le contexte scolaire.

Deux grandes catégories de motivation sont mises en exergue par le premier texte : les motivations extrinsèque et intrinsèque.

Dans le cas de la motivation extrinsèque, le sujet agit dans le but d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même. L'élève fait l'activité pour avoir une bonne note, être félicité, ne pas être grondé, ne pas se sentir coupable. Ce type de motivation, lié au renforcement externe, est extrêmement répandu à l'école.

Voici quelques exemples de réflexions d'élèves en classe qui relèvent de ce type de motivation : « C'est noté ? Vous êtes content de mon travail ? C'est ma mère qui va être contente ! » Ce type de motivation procède en quelque sorte du vieil adage « le bâton et la carotte ».

Dans le cas de la motivation intrinsèque, le sujet agit uniquement porté par l'intérêt du plaisir qu'il trouve dans l'activité, le sentiment d'épanouissement personnel, sans attendre de récompense extrinsèque. Les exemples de motivations intrinsèques sont très rares dans le monde scolaire. Et pourtant c'est celle que l'on vise. L'auteur du texte 1 pense qu'on ne les rencontre pratiquement que dans les activités extra-scolaires librement consenties.

Le premier texte fait aussi référence aux notions d'autodétermination et de contrainte. La motivation intrinsèque semble totalement autodéterminée alors que la motivation extrinsèque est très souvent vécue comme une contrainte dénuée d'intérêt. En effet, une activité pratiquée sous la contrainte perd automatiquement de son intérêt y compris lorsque l'enfant la pratiquait au préalable pour son plaisir. Or, récompense (note), temps d'exécution limité, recherche de valorisation, pratiques courante de l'école, correspondent à des contraintes. L'autodétermination semble être une des clés de la motivation intrinsèque. Les choses sont en fait un peu plus complexes, l'auteur du premier texte pointant que la motivation extrinsèque présente « une gradation des niveaux d'autodétermination ».

[Quelques apports personnels en lien avec des éléments des textes inspirés de l'Info + sur la motivation et le sens des apprentissages de la fiche 12. Un tel degré de maîtrise du concept n'est pas exigible ! Il faut toutefois que vous puissiez énoncer quelques-unes des idées développées dans cette partie même sans user de la terminologie employée.]

En complément, la motivation est un processus complexe faisant intervenir plusieurs composantes. On peut citer le contexte relatif à l'environnement de l'élève : sa place dans la société, sa vie affective, son projet de vie, les objets de l'apprentissage, son rapport à l'école, aux savoirs et le sens qu'il attribue au travail scolaire.

On peut aussi mentionner les déterminants de la motivation c'est-à-dire la manière dont l'élève perçoit les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il doit accomplir. C'est ce que le premier texte qualifie de « perception de la compétence » :

- Comment l'élève perçoit-il la valeur de l'activité ? (A quoi ça sert ? Dans quel but ?) ;
- L'élève perçoit-il le fait que l'activité est contrôlable ou non (C'est moi qui fait ; Je suis responsable de...), réalisable ou non (J'ai des chances de réussir même si je n'en suis pas sûr) ;
- Comment l'élève perçoit-il sa compétence, quelle perception a-t-il de lui-même (Je suis capable de)

Au bilan, le premier texte conclut « qu'il existe au moins deux grandes clefs à la motivation : l'autodétermination et la perception de compétence ».

Les pédagogues se placent donc dans la perspective de découvrir chez l'élève le désir, le mobile d'apprendre, seul moyen d'entretenir un rapport intrinsèque au savoir ou du moins de renforcer l'autodétermination et de valoriser l'élève dans sa

perception de sa compétence « à faire quelque chose ». Le texte 2 pointe quelques-unes des démarches pour y parvenir. Elles vont de l'implication de l'élève dans ses apprentissages notamment pas les démarches actives, à l'émulation collective, en passant par la surprise, les activités ludiques, le soin apporté à l'environnement scolaire qui doit mettre l'élève en appétit d'apprendre... Giordan précise que « l'activité et l'autonomie de l'élève, son plaisir de découvrir par lui-même, de se questionner et de chercher sont recommandés comme les meilleurs agents de la motivation ». Claude Seibel promeut une pédagogie de la réussite et une école bienveillante qui mette tout en œuvre pour que l'enfant, même en difficulté, soit reconnu dans ses points forts, ses potentialités sans pour autant se voiler la face par rapport à ses difficultés. Il s'agit de lui donner confiance et qu'il réalise que l'enseignant va l'aider à progresser dans ce que l'auteur qualifie « d'une maïeutique toujours positive ».

Ainsi, il est indispensable pour un enseignant de bien cerner ce qu'est la motivation pour espérer élaborer des stratégies d'intervention favorisant la motivation des élèves. Il ne peut espérer améliorer la motivation de ses élèves que s'il a compris la complexité du concept tout en ayant découvert quelques leviers d'action. Je reviendrai sur ceci dans la troisième partie de mon exposé. Avant ceci, abordons la deuxième question.

[Réponse à la deuxième question]

[Nous nous servons des éléments de la fiche 12, Info + sur la motivation et le sens des apprentissages pour construire la réponse n'a pas à être aussi élaborée].

Comment peuvent s'exprimer les difficultés de motivation et quelles sont leurs conséquences à l'école ?

Des indicateurs de motivation permettent de mesurer le degré de motivation des élèves : il s'agit du choix de l'activité, de l'engagement cognitif, de la persévérance, de la performance.

La motivation est un état dynamique et instable. Les différentes composantes mentionnées précédemment s'influencent les unes les autres. La modification de l'une d'entre elles va déterminer la motivation de l'élève. Ainsi, si l'une des perceptions de l'élève face à l'activité proposée s'avère mauvaise, il ne « choisira » pas véritablement d'entreprendre l'activité et développera une stratégie d'évitement. Il sera démotivé. Sa « persévérance » dans l'accomplissement de cette activité et son envie d'apprendre seront alors amoindris. Il ne s'investira pas cognitivement. La performance en sera affectée. Bref, un élève en difficulté de motivation, démotivé se désintéresse et se désinvestit ce qui accroît encore sa démotivation. Il ne consent plus l'effort nécessaire pour mener à bien la tâche. Première conséquence, il apprend mal, peu ou pas.

D'autre part, son rapport au savoir et à l'école ne pourra progresser. Des sociologues ont cherché à comprendre comment les enfants à partir d'un certain âge (cycle 3) se positionnent face à l'Ecole et au savoir et en quoi cela avait des répercussions sur la réussite. Le but de ces études est de comprendre les fondements et les ressorts de la mobilisation scolaire. Un enfant démotivé se trouve dans un processus de non mobilisation scolaire ou de mobilisation purement utilitaire pour éviter des sanctions ou un redoublement par exemple. Le rapport à l'école est au savoir va être difficile ou exogène et le sens d'aller à l'école sera absent ou étranger aux connaissances et aux apprentissages qui s'y passent (se faire des copains, s'amuser) ou de type exclusivement utilitaire (survivre et aller le plus loin possible).

Les conséquences peuvent aussi être comportementales. N'étant pas motivé, se désinvestissant, il s'ennuie ce qui peut générer, apathie, absentéisme bien que cela concernerait plutôt des plus grands, ou au contraire agitation, problèmes d'attitude en classe ou hors de la classe voire incivilités. Souvent, à la maison il ne discutera quasiment pas de l'école ou n'y pointera que ses relations avec ses camarades ou développera un discours très dévalorisant de l'institution scolaire.

Enfin, comme l'enfant démotivé réussit mal à l'école, il va se sentir dévalorisé, son estime de lui va en prendre un coup. Il ne se sentira pas à sa place ce qui accentuera encore sa démotivation et ses comportements de retrait ou d'agitation.

L'auteur du troisième texte pointe un effet pervers du mode de fonctionnement de l'école. L'enfant démotivé ayant un rapport difficile à l'école et au savoir va être très tributaire de l'affect et de la médiation adulte notamment de son enseignant. Or l'école française n'est pas réputée pour générer la confiance en soi et développer l'estime de soi. Ainsi, en France on a tendance à plus pointer ce qui ne va pas, ce que l'enfant ne sait pas faire que ce qui fonctionne. On n'encourage pas du tout les enfants ne valorise pas assez le fait qu'ils « sont capables de ». La conséquence est dévastatrice en termes d'estime de soi et l'enfant accentuera encore son retrait et sa démobilisation. Alors il fera encore plus le pitre ou le rebelle.

[Réponse à la troisième question]

[A la lumière des éclaircissements de la notion de motivation opérée dans la réponse à la question 1, dégagez quelques pistes de remédiation possible. Si vous disposez d'exemples concrets n'hésitez pas à y faire référence comme cela est demandé.]

Comment remédier aux situations de démotivation ?

En préambule je pense qu'il n'y a pas de solution miracle mais de nombreuses stratégies d'intervention sont possibles notamment à travers une politique de l'école pensée comme le préconise Claude Seibel comme une école « bienveillante » une école de la « réussite pour tous ».

Les élèves ont besoin de travailler dans un climat serein pour réussir. Un des premiers leviers d'une équipe éducative est d'intégrer, notamment dans son projet d'école, l'objectif d'une amélioration du climat scolaire et la promotion d'une « pédagogie de la réussite » pour reprendre le propos de Claude Seibel.

J'ai pu lire un projet d'école qui avait comme axe principal l'amélioration de la qualité de vie à l'école par la mise en place d'actions visant à privilégier la coéducation avec les familles, et à renforcer les liens avec les partenaires notamment en développant des projets qui puissent faire sens aux élèves comme des classes à PAC et l'organisation d'un festival de l'école. L'un des indicateurs de ce projet était la motivation, mais aussi la baisse des actes d'incivilités et l'amélioration de la confiance en soi.

En promouvant la pédagogie de projet une équipe éducative vise ainsi à faire adhérer l'élève à un projet avec un but précis. On mise alors sur l'atténuation de l'effet contrainte et sur un renforcement de la motivation intrinsèque.

Voici quelques autres exemples : organiser des journées de la propreté et de la beauté de l'école avec les partenaires, associer les élèves à la réalisation de fresques dans l'école, aux panneaux de signalisation à l'entrée de l'école, à un concours de poésie pour décrire son école, créer un jardin potager biologique et organiser des repas « zéro déchet » à l'école en utilisant les légumes produits.

J'ai pu aussi me rendre compte que dans certaines écoles les enseignants essayaient sans cesse d'améliorer les perceptions des élèves, aussi bien celles qu'ils ont d'eux-mêmes que celles qu'ils ont d'une activité donnée.

Comment une équipe enseignante peut-elle faire en sorte d'améliorer la perception de l'activité ? En réfléchissant collectivement et en faisant réfléchir les élèves à l'intérêt propre d'une situation proposée, en donnant de la lisibilité à l'activité, son sens (on revient ici à la pédagogie de projet), en faisant bien percevoir à l'élève qu'il est capable de la réussir et en adaptant l'activité à ses possibilités (d'où importance de mettre en place des activités différenciées notamment en ayant recours au décloisonnement), en favorisant la prise d'initiative, de responsabilité, le contrôle du déroulement de l'activité. Plus un élève perçoit qu'il a des chances de réussir et que l'activité a un intérêt plus il se mobilise.

J'ai été particulièrement intéressé par une école qui développait la pédagogie institutionnelle et qui diffusait un journal papier ainsi qu'une émission filmée mensuelle diffusée sur le site de l'école où tout était quasiment autogéré par les élèves. De même, les notes étaient remplacées par des ceintures. La pédagogie de contrat peut, elle aussi, permettre d'améliorer la perception de l'activité.

De même, en améliorant la perception de soi il s'agit de faire percevoir à l'élève qu'il gagne en compétence, lui faire reprendre confiance en ses capacités d'apprentissages, revoir le rapport à l'évaluation en focalisant plus sur les progrès accomplis que sur la note, tenir un discours positif vis à vis de l'élève...

Conclusion

La motivation est un concept complexe, plurifactoriel où s'entremêlent cause et effets de la motivation. Les indicateurs de motivation ou de démotivation dont peut se servir l'enseignant constituent non seulement des effets de la motivation ou des difficultés de motivation mais aussi des causes de la motivation puisqu'ils influencent par l'intermédiaire de la performance le contexte et les perceptions de l'élève. Des performances jugées médiocres ont des répercussions sur le rapport à l'école, sur les projets d'avenir et donc sur le contexte mais aussi sur la perception que l'élève a de ses compétences. Bref, il perd confiance et se détache de l'activité scolaire. A contrario, la réussite, conséquence de la motivation, devient source de motivation.

On peut parler ainsi de « dynamique motivationnelle » puisqu'il existe des interactions permanentes entre les différentes composantes de la motivation.

L'équipe enseignante d'une école doit s'emparer de tous les leviers de la motivation et tout mettre en œuvre pour favoriser l'autodétermination et la motivation intrinsèque. Il s'agit aussi d'instaurer un climat propice aux apprentissages et serein, la France étant en retard sur ce point et étant un des pays où les élèves manquent le plus de confiance en eux et où le système scolaire n'aide pas à enrayer cette tendance, ayant encore beaucoup de mal à valoriser davantage les réussites des élèves au lieu de sanctionner les échecs.

➤ Entretien

Nous vous proposons un entretien fictif possible entre les membres du jury et le(la) candidat(e). Il est bien entendu que dans le cadre du concours d'autres directions pourraient être choisies et que le contenu de l'exposé ainsi que des réponses lors de l'entretien détermine largement l'enchaînement des questions.

• Questions susceptibles d'être posées par le jury et éléments de réponse

Pourquoi les méthodes actives, l'individualisation du travail ou l'interdisciplinarité, les sorties, le recours aux intervenants extérieurs favoriseraient-ils la motivation ?

Méthodes actives : l'élève ne peut apprendre qu'en agissant, en construisant son savoir. Pour cela, en proposant des situations problème, on fait le pari de le lancer dans l'envie d'apprendre et de favoriser la motivation intrinsèque.

Individualisation du travail : on varie les approches parce que les élèves n'ont pas les mêmes motivations ni les mêmes façons d'apprendre. Ici aussi on essaye de favoriser la motivation intrinsèque en jouant sur l'autodétermination.

Interdisciplinarité, sorties scolaires, recours au intervenants : l'idée est qu'en variant les situations on augmente les probabilités de mettre en route le moteur de la mobilisation.

On a parfois critiqué la pédagogie de projet où l'élève s'implique dans une activité qu'il a envie de faire. Quel pourrait être le risque de dérive ?

Il y a risque d'aggraver les écarts et de cantonner les élèves dans leur domaine de prédilection. Certaines de ces pratiques ne permettent pas de faire s'intéresser l'élève à ce qu'il a besoin d'apprendre. Or l'élève ignore souvent ce dont il a besoin. Se pose le problème de la correspondance entre le besoin et l'intérêt.

Comment minimiser ce risque ?

L'action d'évaluation de l'enseignant qui peut lui permettre de détecter ce dont l'élève a besoin et imaginer, dans l'arsenal de possibilités offertes, des situations d'apprentissage pensées pour faire coïncider au mieux intérêts et besoins sans être jamais sûr de façon certaine d'y parvenir.

Vous avez indiqué des pistes d'action pour améliorer les perceptions des élèves, aussi bien celles qu'ils ont d'eux-mêmes que celles qu'ils ont d'une activité donnée. Or dans votre première partie vous abordez une autre composante de la motivation : le contexte relatif à l'environnement de l'élève. Et vous n'avez pas proposé par la suite de pistes d'actions.

Tenter d'agir sur le contexte est certainement la tâche la plus difficile. En effet, il faut essayer d'influer favorablement sur le « contexte » des élèves, tout en sachant qu'une bonne partie de ce contexte dépend de facteurs sur lesquels l'enseignant n'a pas de prise. **Voir aussi la fiche 12, Info + sur la motivation et le sens des apprentissages.**

Cela était peut être peu perceptible mais certaines des pistes d'actions mentionnées à la question 3 travaillent aussi le contexte. Créer une ambiance scolaire sereine et bienveillante et y associer les parents permet aussi d'agir sur le contexte et d'améliorer les représentations sur le rapport à l'école et au savoir des familles et des élèves.

Prenons l'exemple de l'apprentissage de la lecture. On sait que selon l'univers familial certains enfants sont plus ou moins disposés à entrer dans la lecture. Les familles pratiquent la lecture, la valorisant permettront à l'enfant d'être plus motivé à apprendre à lire car cela aura plus de sens pour lui. En quoi le travail en grande section tente d'agir sur ce contexte de motivation à entrer dans la lecture ?

En Grande Section, on familiarise l'enfant avec le monde l'écrit. On lui fait prendre conscience du statut de l'écrit et de ce que permet l'écrit. On provoque une acculturation à l'écrit, une construction de ce qu'est l'acte de lire ou d'écrire. Mais l'enfant reste dépendant de cet adulte qui lui lit des textes ou qui joue son secrétaire dans les situations de dictée à l'adulte. Bref, en travaillant au préalable sur le rapport de l'enfant aux fonctions et à l'importance de l'écrit on tente d'instaurer des représentations positives de la lecture un rapport constructif à ce savoir. Et par la même, par cette acculturation à l'écrit, on espère susciter un besoin et un désir d'apprendre à lire ce qui sera un élément facilitateur pour les apprentissages au CP.

Le texte 2 cite quelques pédagogues. Pour chacun des noms que je vais vous indiquer dites-nous en quelques phrase ce que vous en savez.

[Nous développons quelque peu le propos afin que vous disposiez de références sur ces pédagogues en insistant sur le fait qu'on ne vous en demanderait pas autant le jour du concours. D'autre part, si vous ne connaissez pas ou mal l'un(e) d'entre eux, dites-le !]

Alfred Binet

Il est surtout connu comme le texte le mentionne pour ses tests. Avant 1900, les « anormaux » étaient exclus des écoles sans concessions. En 1909, une tentative d'intégration scolaire se fait jour avec la création de classes de perfectionnement pour enfants arriérés inspirées des travaux de Binet (psychologue) et Simon (médecin). Il s'agit de favoriser le dépistage des « anormaux à l'école » avec l'invention d'une échelle métrique pour apprécier le degré d'intelligence permettant de classer ces enfants en « débiles, imbeciles et idiots ».

Montessori

Elle mise sur le développement d'un environnement favorable pour pousser l'enfant à apprendre. Elle développe en maternelle un environnement sensoriel adapté et suffisamment riche et varié pour que chaque enfant puisse y piocher ce dont il a besoin quand il en a besoin. Le matériel pédagogique, auquel Montessori accorde beaucoup d'importance, doit répondre à divers paramètres (attrayant, adapté à l'activité motrice et aiguisant un sens précis de l'enfant). A travers le jeu, en utilisant ce matériel, l'enfant construit des savoirs et c'est par le concret qu'il arrive à l'abstrait, au concept.

Decroly

Pour lui, l'enfant perçoit un monde extérieur comme un tout. Au lieu de partir de détails, on doit partir d'un tout signifiant. L'école doit développer une pédagogie des centres d'intérêts de chacun pour aiguïser la curiosité et stimuler l'intelligence. Tout doit venir de l'enfant, et Decroly envisage une « école de la vie par la vie » conçue sur mesure sur mesure pour chacun. Les jeux ont toujours beaucoup d'importance : il faut que les enfants aient le sentiment de jouer et non de travailler.

Freinet

En raison de problèmes respiratoires, il ne peut envisager un enseignement frontal et met en place des pratiques qui permettent de substituer l'activité des élèves à la parole du maître et une relation de coopération à une relation d'autorité. Le maître se comporte comme un animateur et se met au service du groupe et de chacun afin de favoriser la libre découverte dans une démarche scientifique. A la différence de Montessori, Freinet considère que ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant mais le travail. Il importe de la société la notion de travail, de responsabilité, d'outils de production et de rôles sociaux pour initier une micro société d'enfants qui à son tour va s'ouvrir sur le social pour favoriser les échanges humains et valoriser ses productions. Il imagine des techniques actives d'apprentissage principalement par création personnelle, tâtonnement expérimental, recherches, recours à la documentation, autocorrection. Il s'agit de permettre à l'élève de procéder naturellement aux apprentissages essentiels, le milieu éducatif devant lui apporter les conditions nécessaires et une stimulation par l'échange, le débat et la communication à l'intérieur de la classe mais aussi à l'extérieur (vidéo, journal, brochure, correspondance...). Il développe l'esprit d'autonomie de l'élève qui dispose d'une liberté d'expression, qui s'exprime sur les sujets qui l'intéressent par le moyen qu'il choisit et à son rythme au sein d'une classe conçue comme une communauté de type coopératif. Chaque élève a élaboré un plan de travail et dispose d'un livre

personnel de vie où il relate la vie de la classe et ce qu'il ressent. Son travail n'est pas sanctionné par des notes mais le maître assure un suivi individualisé du respect du contrat de travail matérialisé par des « brevets » ou des « chefs d'œuvre ».

Freinet crée une école centrée sur l'enfant, tournée vers la société et met en pratique une pédagogie du travail motivé par la résolution de problèmes où l'enfant apprend par l'action.

Que pensez-vous des récompenses pour un travail fait ?

Le temps où l'on distribuait des bons points et des images est révolu. Le risque est de solliciter la motivation extrinsèque. Néanmoins qui peut affirmer qu'il n'est pas sensible aux récompenses ? Plutôt que de récompenses matérielles je pense que ce qu'on appelle les renforcements positifs sont importants notamment parce que comme le dit l'auteur du troisième texte, les enfants sont encore tributaires de la relation affective avec l'enseignant d'autant plus qu'ils sont jeunes. Nous avons tous besoin de renforcement positif. Que nous en soyons conscients ou non, c'est quand même une des raisons qui nous poussent à réaliser une tâche. Les récompenses symboliques sont donc importantes qu'il s'agisse d'un acquiescement, d'un sourire, d'un bravo, d'un « tu vas y arriver », ou même de la possibilité de faire une petite pause une fois une tâche effectuée. C'est cela aussi qui rend l'école bienveillante.

En quoi les pratiques d'évaluations peuvent-elles interférer avec la motivation ?

Comme je l'ai ébauché, si elles sont axées sur la stigmatisation de l'erreur, la note, elles vont agir en tant que facteur de motivation extrinsèque. Si on entre dans une logique d'évaluation formative, d'auto-évaluation décontextualisée de la note, l'élève pourra en faire un outil d'apprentissage et développer une motivation plus autodéterminée.

Comment ont évolué les pratiques d'évaluation et la conception des erreurs entre, par exemple, les années 60 et actuellement ?

Année 60 : évaluations de type sommatives principalement, erreur = faute ;
Actuellement : utilisation de la diversité des évaluations, erreur = outil d'apprentissage. **Voir aussi la fiche 15 et l'entretien du sujet 3**

Comment expliquez-vous ceci ?

Par l'évolution des pratiques pédagogiques. Année 60 : modèle transmissif prépondérant ; actuellement : modèle socio-constructiviste, apprentissage de type appropriatif qui considère l'erreur comme processus normal de l'acquisition des savoirs. De plus s'est développée la prise en compte des acquis d'où l'évolution diagnostique.

Il existe plusieurs leviers différents à partir desquels l'enseignant peut mettre en place des stratégies permettant aux élèves d'utiliser leurs erreurs pour apprendre. Envisagez-en quelques-uns.

Verbalisation, discussion en groupe sur les erreurs = levier socio-cognitif (favoriser les interactions entre élèves à propos des erreurs) ; identification, explicitation, réexamination mentale et réflexion de l'élève sur ses stratégies et ses procédures = levier de la métacognition ; guidage de l'élève par l'adulte pour remédier à l'erreur = levier de l'étalement agissant sur zone proximale de développement.

Que pensez-vous de l'auto-évaluation ?

L'élève est impliqué dans le processus évaluatif. En utilisant des fiches auto-correctrices l'élève peut travailler en autonomie, ce qui facilite la mise en place d'une pédagogie différenciée par l'enseignant. Mais l'élève n'est pas un expert de la pédagogie. Il peut éprouver des difficultés à s'évaluer ou il peut tricher. Le maître doit contrôler que l'outil est bien utilisé.

L'effet Pygmalion peut-il avoir une influence sur l'évaluation ?

L'effet Pygmalion est la constitution subjective d'une représentation (qui a un impact sur les actes) par l'enseignant de l'élève sans tenir compte obligatoirement de ses réelles compétences. Elle peut interférer sur les pratiques d'évaluation et sur la motivation. Un maître qui a placé beaucoup d'espoir en un élève sera inconsciemment influencé. S'il affirme que l'élève est fort en géométrie il aura tendance à le « sur évaluer ».

Quelles sont les répercussions sur l'élève notamment en termes de motivation ?

Un enseignant qui a une vision « positive » d'un élève l'encouragera plus, lui apportera plus de renforcement positifs ce qui le valorisera. Ceci pourra avoir des effets motivationnels. Et vice-versa. Mais le risque peut être de lui donner une image biaisée de ce qu'il est. Quand l'élève est valorisé cela a indéniablement un effet stimulant et augmente les chances de réussite. Par contre, s'il est surévalué, il risque de déchanter l'année suivante.

Certains auteurs pointent d'autres formes d'évaluations qu'ils qualifient d'implicites, de spontanées. Qu'est-ce que cela évoque pour vous ?

Face à un élève on est perpétuellement en train de le jauger de l'évaluer. Cette évaluation n'est pas matérialisée ni objectivée. Il arrive aussi que spontanément on formule des jugements : « tu as bien travaillé, tu n'as pas trop réussi cet exercice, c'est pas mal ». C'est aussi en quelque sorte une évaluation « sauvage ».

Quels obstacles voyez-vous à l'évaluation formative ?

Les poids des habitudes, la difficulté à s'en servir, les réticences des élèves et des parents qui ne voient de salut qu'en la note...

Toute évaluation n'est-elle pas normative ?

Une évaluation normative compare des compétences par rapport à une norme c'est à dire un modèle. Au sens statistique la norme est le comportement le plus courant. Toute évaluation organisée par un système est donc par définition normative. Il ne peut exister à l'école d'évaluation échappant à des repères qui sont les normes. L'idée d'évaluation normative n'est pas obligatoirement liée à celle de classement des individus les uns par rapport aux autres bien qu'on la restreigne souvent à cette définition.

Que pourrait-on évaluer à l'oral ? Comment ?

Cela dépend de la situation d'oral mise en place. On peut évaluer :

- Les qualités locutoires (audibilité, position de la voix, prononciation, gestuelle) ;
- Les qualités linguistiques (conjugaison, syntaxe) ;
- Les qualités discursives (utilisation des niveaux discursifs adéquats).

Pour cela l'enseignant peut établir des fiches reprenant les compétences acquises, tenir un carnet de bord... Il peut déterminer des critères précis.

Dans quel cycle, l'oral a-t-il de l'importance.

L'acquisition de la langue orale est l'objectif central de la maternelle. Cependant il est important de continuer à travailler l'oral en cycle 2 et 3 car les didacticiens du français pointent qu'il faut bien parler pour bien apprendre à lire et écrire.

De quand datent les cycles ? Quelle est leur logique ?

De la loi d'orientation de 1989. Mettre en œuvre une progressivité des apprentissages en cohérence avec le développement des élèves. Chaque cycle a ses particularités, ses méthodes et ses priorités. L'enfant dispose de trois ans pour acquérir les compétences attendues en fin de cycle. L'instauration des cycles voulait

mieux respecter les rythmes de chaque enfant et apporter de la souplesse dans la gestion des apprentissages

Pouvez-vous nommer les cycles du primaire et du secondaire ?

Nous sommes en période de réforme des cycles et donc à cheval sur l'ancien système et le nouveau qui se met progressivement en application.

Ancien système :

- Cycle 1 : apprentissages premiers = GS, MS
- Cycle 2 : apprentissages fondamentaux = GS, CP, CE1
- Cycle 3 : approfondissement = CE2, CM1, CM2
- Cycle d'adaptation = 6^{ème}
- Cycle central = 5^{ème} et 4^{ème}
- Cycle d'orientation de collège = 3^{ème}

Nouveau système :

- Cycle 1 : apprentissages premiers = GS, MS, GS
- Cycle 2 : apprentissages fondamentaux = CP, CE1, CE2
- Cycle 3 : consolidation = CM1, CM2, 6^{ème}
- Cycle 4 : approfondissements = 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}

A votre avis, pourquoi a-t-on rattaché la 6^{ème} au cycle 3 ?

Afin d'assurer une meilleure transition entre primaire et collège, de mieux préparer l'entrée en 6^{ème}. Les enseignants de 6^{ème} feront partie du conseil de cycle 3 et devront donc travailler en collaboration avec leurs collègues de CM1 et CM2.

Le passage à l'école élémentaire-collège est effectivement souvent très difficile. Pourquoi ?

Ruptures de lieux, d'organisation de la scolarité, de statut de l'élève, d'objectifs et de méthodes de travail. Adaptation à plusieurs professeurs, à un emploi du temps déterminé et immuable, à un travail personnel important dans une structure plus impersonnelle...

Comment assurer au mieux la transition ?

Préparer l'entrée en sixième dès le CM : développer les échanges de services et le décroisement pour habituer les élèves à différents enseignants, veiller à mettre en place un emploi du temps que l'on s'astreint à respecter, faire réaliser des travaux personnels.

Assurer la continuité des méthodes, cohérence des terminologies employées, continuité des objets d'apprentissage.

Faire découvrir à l'élève l'organisation et les spécificités du collège qu'il va gagner, par des visites du collège, une immersion durant une journée dans la vie du collège, des rencontres entre élèves de 6e et de CM2, l'utilisation des ressources du CDI du collège par les élèves du primaire, la réalisation de travaux inter-degrés.

Revenons à la thématique de l'oral. Quelles différences faites-vous entre langage, langue et parole ?

Langage	Langue	Parole
Voir question 1	Ensemble de signes linguistiques et de règles de combinaisons de ces signes propres à une communauté d'individus qui l'utilisent comme instrument de communication.	Utilisation individuelle, mise en acte de la langue par un sujet parlant

Que peut apporter la mise en mot de la pensée de l'enfant ?

Comprendre et suivre les procédures mises en place par l'enfant.

Pourquoi estime-t-on que trop d'enfants mis ensemble dans une classe en petite ou très petite section de maternelle est une condition préjudiciable ?

Les pédagogues sont unanimes à prescrire un groupe restreint d'enfants (un adulte pour huit à dix enfants en TPS). Ceci, pour pouvoir s'adapter aux rythmes de chaque

enfant. De plus, avec des effectifs trop nombreux de nombreuses classes actuelles, les enfants ne peuvent construire de relation stable et sure avec quelques adultes référents. Or c'est la condition *sine qua non* d'apprentissages efficaces. Ainsi, pour l'acquisition du langage, un enfant de cet âge a besoin d'un contact étroit avec un adulte. Pas assez d'adultes et trop d'enfants condamnent ces derniers à apprendre à parler avec leurs pairs qui souvent ont les mêmes difficultés. Ils ne seront pas assez repris, corrigés et confrontés à un langage correct...ce qui n'est pas favorable. D'autre part l'enfant, encore plongé dans des « relations duelles », est exagérément sollicité par un trop grand groupe d'enfants... Il est évident qu'un seul enseignant ne peut correctement évaluer les besoins de chacun, apporter la solution pédagogique adéquate lorsque le groupe classe est trop important. Il ne peut mettre en œuvre une démarche individualisée d'évaluation, de remédiation, de constante sollicitation, de suivi patient et bienveillant que face à un groupe restreint d'enfants.

Pourquoi le très jeune enfant éprouve-t-il des difficultés avec le récit ?

Il n'est pas suffisamment armé linguistiquement (ne possède pas les connecteurs nécessaires, usage difficile des temps verbaux), il a une maîtrise difficile du concept de temps et de la chronologie.

Pourquoi est-ce si important de bien maîtriser l'oral pour l'enfant ? Développez d'autres arguments que ceux évoqués dans votre exposé.

Fait partie de tous les examens et sera important dans son cursus, oral = forme d'excellence socialement marquée : nécessaire d'en maîtriser les subtilités pour mieux se positionner dans l'échelle sociale.

Peut-on dissocier enseignement de l'oral et de l'écrit ?

Non, à articuler. Il y a continuité du langage oral au langage de l'écrit.

Oral et écrit sont tous deux des moyens de communication. Quelles différences essentielles y voyez-vous ?

Oral : communication instantanée, moins normalisée quant à la forme. Ecrit : communication différée, plus normalisée. + Permanence de l'écrit (garder la trace de la communication). Voir l'ouvrage Foucher de préparation à l'écrit de français.

En quoi ces limites s'estompent actuellement ?

On pratique de plus en plus de « l'écrit-oral » : SMS, mail. Intermédiaire entre les deux : écrits « jetables » pas ou peu mis en forme ou codifiés.