TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS i

RÉSUMÉ ET MOTS CLEFS ii

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX iii

LISTE DES GRAPHIQUES ET DES ANNEXES iv

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 - POINT DE DÉPART ET CHOIX DU SUJET 1
1.1 MOTIVATION PERSONNELLE ET PROFESSIONNELLE 3
1.2 CONTEXTE 3

CHAPITRE 2 – PROBLÉMATIQUE ET QUESTION DE DÉPART 5
2.1 CADRE THÉORIQUE 6
2.1.1 QUELQUES DÉFINITIONS DE « DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE » COMME POINT DE DÉPART .. 6
2.1.2 LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE ET L'AUTORÉGULATION 6
2.1.3 LA VOLITION 9
2.1.4 LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT 12
2.2 QUESTION DE RECHERCHE 15
2.3 OPÉRATIONALISATION DE LA QUESTION 15
2.4 PARADIGME DE L'ÉTUDE ACTION 16

CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE 18
3.1 DÉROULEMENT 18
3.1.1 PREMIÈRE PHASE 18
3.1.2 DEUXIÈME PHASE 19
3.1.3 TROISIÈME PHASE 21

3.2 CONSTRUCTION DES OUTILS 21
3.2.1 GRILLE D'OBSERVATION INITIALE 23

AJUSTEMENTS MÉTHODOLOGIQUES : UNE ÉTAPE NÉCESSAIRE 24
3.2.2 DEUXIÈME GRILLE D'OBSERVATION 24
3.2.3 DISCUSSION ENTRE PAIRS 25
3.2.4 GRILLE D'OBSERVATION SUITE À LA PHASE D'ENTRAÎNEMENT 26
3.3 POST-TEST 26

CHAPITRE 4 – DONNÉES ET RÉSULTATS 28
4.1 ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA PHASE UNE (PRÉ-TEST) 28
4.1.1 DÉTAILS DU GRAPHIQUE DU PRÉ-TEST 32
4.1.2 SÉLECTION DES STRATÉGIES POUR LA PHASE 2 ... 36
4.2 PHASE DEUX : LES STRATÉGIES ENTRAÎNÉES 39
4.2.1 PREMIÈRE STRATÉGIE : SE MOTIVER 39
4.2.2 DEUXIÈME STRATÉGIE : SE RAPPELER D'UNE RÉUSSITE 41
4.2.3 TROISIÈME STRATÉGIE : PLANIFICATION, FRACTIONNEMENT DE LA TÂCHE 43
4.2.4 QUATRIÈME SEMAINE : PAS D'ATELIER 44
4.3 ANALYSE DES RÉSULTATS DU POST-TEST 45

CHAPITRE 5 – LIMITE DE LA RECHERCHE ET PISTES POSSIBLES 55
5.1 CONSCIENCE DES FAIBLESSES DE LA DÉMARCHE ET DES OUTILS CHOISIS 55
5.2 AUTOÉVALUATION DE LA DÉMARCHE 56
5.3 AUTOÉVALUATION DES RÉSULTATS 57

CHAPITRE 6 – CONCLUSION 59

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 62

RÉFÉRENCES SITOGRAPHIQUES …….. 65

ANNEXE 1 : *Pré-test* …….. 66

ANNEXE 2 : *Post-test* ……. 69

ANNEXE 3 : *Première grille d'observation* …… 72

ANNEXE 4 *: Code couleur* ……. 73

ANNEXE 4 : *Transcription du pré-test* ……. 74

ANNEXE 5 : *Transcription du post-test* …….. 124

ANNEXE 6 : *Transcription de l'utilisation des stratégies par les élèves* ……. 131

INTRODUCTION

« Cet élève ne fait rien ! »
« Tant qu'il ne décide pas de travailler, je ne peux rien faire pour lui ! »
« Non seulement il ne fait rien, mais en plus il perturbe la classe ! »
« Il prend du retard, mais avec sa façon de travailler c'est normal ! »

Combien de fois, en tant qu'enseignant spécialisé, entendons-nous ce genre de propos quand on nous confie un élève ?
Les classes dites régulières contiennent sans exception des élèves que les enseignants qualifient de perturbateurs ou d'élèves ne faisant aucun effort pour apprendre. Ce sont souvent des enfants que nous laissons en « friche » car leur comportement nous semble sortir de notre mandat. Comme enseignant, notre fonction est d'apprendre aux élèves et nous mettons donc la majorité de notre énergie pour ceux qui semblent intéressés par la matière ou du moins qui font l'effort de s'y intéresser. Ceux qui semblent dilettantes sont chronophages et décourageants. A force de ne pas avancer dans leur tâche, ces élèves prennent du retard face au plan cadre demandé et arrivent bien souvent dans le contexte de la classe, du groupe de soutien, avec des objectifs revus à la baisse. Mais est-ce vraiment une finalité obligatoire ? Ne peut-on pas éviter, par quelques aménagements, une telle situation ?
Et si ces élèves ne savaient tout simplement pas comment continuer la tâche demandée ? Ce n'est pas qu'ils ne font rien, c'est plutôt qu'ils ne savent pas comment faire. Et si ils manquaient de stratégies pour continuer leur travail ? Et si, ils ne savaient pas comment utiliser les stratégies d'apprentissage autorégulées ? Et si, le fait de les entraîner pouvait changer la donne et leur permettre de rester dans la tâche ?

Ce mémoire est constitué de quatre parties. Dans la première, le cadre théorique concernant l'autorégulation et les stratégies volitionnelles en particulier, est introduit ainsi que le type de recherche choisi. Dans la deuxième partie, le dispositif méthodologique est présenté, de même que les ajustements qui ont été nécessaires. La récolte des données et son analyse sont présentées dans la troisième partie. Ce travail se termine, dans la quatrième partie, par un retour sur les limites et les pistes possibles, ainsi qu'une conclusion.

CHAPITRE 1 - POINT DE DÉPART ET CHOIX DU SUJET

J'ai débuté ma carrière professionnelle en tant qu'enseignante primaire, dans les classes dites « régulières », il y a plus d'une dizaine d'années. Je suis passée par plusieurs écoles et par différentes manières d'organiser les classes. C'est-à-dire, des classes avec un seul degré et des classes jusqu'à six degrés mélangés. Durant ces années et ces changements dans la façon de travailler, j'ai beaucoup appris. Ma manière de voir les élèves a sensiblement évolué et mes attentes ont commencé à changer. Je me suis peu à peu intéressée aux élèves présentant des difficultés au niveau des apprentissages. J'ai alors commencé par donner des cours de soutien en dehors du cadre scolaire, à titre privé, puis des heures d'appui au sein de l'école pour finir

par intégrer le groupe de soutien de l'école primaire de Tavannes un jour par semaine, et enfin en prendre la responsabilité entière en quittant le monde des classes régulières.

Durant mes années de travail dans le cursus régulier, je me suis rendu compte que je n'avais que peu de temps et de disponibilité, voir même de patience, avec les élèves qui semblaient ne pas se mettre au travail. Je me disais que tant qu'ils ne se mettaient pas au travail, je ne pouvais rien faire pour eux et que leur manque d'assiduité devait certainement venir d'un manque de bonne volonté et d'une bonne dose de paresse. Ayant souvent des effectifs assez nombreux, ne pas prendre ces élèves en charge ne m'embarassait pas inutilement. Je préférais mettre mon énergie et mon temps à disposition des élèves « motivés » et faisant preuve « d'envie d'apprendre ».

Je dois malgré tout dire que le fait de « laisser tomber » certains élèves me faisait me sentir peu consciencieuse. Si j'ai décidé de travailler dans l'enseignement, c'était à la base pour pouvoir transmettre du savoir à TOUS les élèves, et me retrouver dans la situation où je ne pouvais pas tous les emmener avec moi était vraiment très compliqué à vivre au quotidien. J'avais l'impression de ne pas remplir les conditions de mon mandat de base. C'est peut-être pour cela que j'enseigne actuellement dans un cadre différent.

Mon changement d'attitude a coïncidé avec la demande de la part d'une maman concernant son enfant, c'est à ce moment-là que j'ai commencé à voir mon métier de manière différente :

un jour, cette maman est venue me demander si je pouvais donner un coup de pouce à son enfant qui perdait pied scolairement. Je connaissais cet élève bien qu'il n'était pas dans ma classe. Son enseignant référent le dépeignait comme étant paresseux et perturbateur. Je n'étais donc pas très enthousiaste face à la demande de cette maman, mais sa démarche m'a touchée et je me suis dit qu'un peu de mon temps n'était pas si difficile à donner.

Je me suis donc organisée pour le rencontrer à raison de 45 minutes par semaine, C'est-à-dire une leçon tous les jeudis après-midi à la suite des cours. J'étais persuadée qu'aucun résultat ne sortirait de cette aide et surtout que l'élève ne serait pas preneur de ce moment de travail. J'imaginais donc que cette expérience serait menée durant quelques semaines et qu'elle se terminerait sans avoir donné de résultats. Mais je me trompais.

C'est avec cet élève que mes idées préconçues ont commencé à évoluer. L'élève qui venait prendre des leçons avec moi n'était ni paresseux, ni de mauvaise volonté. Il était découragé et perdu. Il ne savait pas comment aller au bout de son travail, il manquait de bases et surtout de méthodes de travail.

Cette découverte fut surprenante pour moi et marqua le début de mon intérêt particulier pour les élèves en difficultés d'apprentissage.

Cet élève troublait la classe parce qu'il ne savait pas quoi faire face à son travail, et préférait perturber ses camarades au lieu de rester passif. Il sortait ses affaires, commençait son travail, mais ne savait pas comment poursuivre sa tâche.

Avec cet élève que j'ai suivi pendant pratiquement deux ans, j'ai essayé plusieurs manières de faire avant d'en trouver une qui semblait fonctionner, ou du moins lui convenir. Au début, j'expliquais l'exercice et donnait la mise en route, le mode d'emploi. L'élève réussissait, mais seulement tant que j'étais à côté de lui pour le guider, ce n'était donc pas une solution pour qu'il puisse travailler de manière autonome en classe. J'ai donc cherché d'autres façons de

faire. Au fil de mes lectures, je suis tombée sur des ouvrages parlant des processus cognitifs que nous mettons en place pour réaliser des tâches, des stratégies que nous utilisons afin d'arriver au terme du travail. Petit à petit, je me suis intéressée de plus en plus aux stratégies d'autorégulation avant de découvrir finalement les stratégies d'autorégulation volitionnelles.

De cette découverte me sont venues de nombreuses questions.

Et si donc la majorité des élèves que j'avais parfois la tentation de traiter de paresseux étaient dans le même cas de figure que cet élève découragé et manquant de méthodes ?

Et si le fait de les entraîner à améliorer leurs méthodes de travail pouvait réduire les moments de désengagement des élèves ?

Et si le fait de leur proposer des méthodes d'autorégulation pouvait leur permettre de rester dans la tâche de manière plus efficace ?

Est-ce que les stratégies d'autorégulation volitionnelles pourraient aider les élèves à poursuivre leur tâche en protégeant leur motivation initiale ? Est-ce une piste viable dans mon contexte professionnel pour faire progresser les élèves ?

1.1. MOTIVATION PERSONNELLE ET PROFESSIONNELLE

Avec cette recherche, j'aimerais pouvoir entrevoir une solution pour permettre aux élèves s'étant désengagés de la tâche de s'y remettre, et surtout d'y rester. Je suis souvent confrontée dans mon cadre de travail à des élèves ayant des capacités cognitives tout à fait dans la moyenne mais avec des objectifs revus à la baisse, car ils ont pris bien trop de retard et ne suivent plus le programme. Ils se sont désengagés, ne trouvent plus de sens à l'école, à leurs apprentissages. Je trouve cette situation extrêmement dommageable pour eux.

Je postule que le fait de travailler sur les stratégies d'autorégulation volitionnelles (le comment arriver au but) pourrait permettre à certains élèves de progresser.

Le contexte du groupe de soutien de cette année scolaire 2015-2016 me semble particulièrement bien adapté pour tester mes hypothèses, étant donné que les capacités cognitives de la majorité des élèves se situent dans la moyenne.

Je souhaiterais également, avec cette recherche, examiner ma propre pratique et essayer de l'améliorer par l'identification et la mise en œuvre de stratégies adaptées à l'élève.

1.2. CONTEXTE

Actuellement, je travaille dans le groupe de soutien de l'école primaire de Tavannes. Lorsque le groupe est au complet, il y a 14 élèves.

Les élèves fréquentant la classe de soutien sont en échec scolaire pour une ou plusieurs branches dites principales (français, math) dans les classes régulières. Ils bénéficient d'objectifs revus à la baisse, car des aménagements au sein de la classe régulière n'ont pas été suffisants pour les remettre dans des situations de réussite.

Ils arrivent dans ma classe après des recommandations d'enseignants et si possible d'un rapport du service psychologique pour enfants et adolescents (SPE).

Le concept du groupe est que les élèves sortent de leur classe régulière durant les leçons de math ou de français, voire les deux suivant leurs difficultés et viennent dans la classe que j'anime avec une collègue. Il n'y a donc jamais le même nombre, ni les mêmes élèves en classe. Les élèves, de ce fait, travaillent avec un plan personnel et les moments en commun sont assez difficiles à aménager. La classe « roule » et les élèves, après une période d'adaptation, sont bien autonomes, c'est-à-dire qu'ils ont chacun leur propre plan de progression personnel et qu'ils n'ont donc pas besoin de l'enseignant pour se mettre au travail. La collaboration entre les élèves fonctionne bien, car nous la valorisons et nous y tenons particulièrement. Malgré ce mode de fonctionnement, certains élèves ne travaillent pas facilement sans « piqûre » de rappel. Ils commencent une tâche de leur plan puis l'abandonnent.

Le constat de mes collègues est souvent le même, les élèves qu'ils me demandent d'accueillir ne font « rien » en classe. Ils sont en retard dans leurs apprentissages et les enseignants doivent sans cesse les remettre dans leurs tâches. Ils ne savent plus comment les faire progresser et ces élèves perturbent, pour la plupart, le bon fonctionnement de la classe.

Rapport-Gratuit.com

CHAPITRE 2 – PROBLÉMATIQUE ET QUESTION DE DÉPART

> « Le seuil de l'autonomie est véritablement franchi quand l'apprenant accepte les conséquences positives du travail qui lui est demandé. Il ne se lance pas dans l'activité simplement parce qu'il le faut mais parce qu'il en a perçu le bien-fondé. D'une certaine façon, il adhère suffisamment au projet de l'enseignant pour se lancer dans l'apprentissage et se mobiliser dans une activité bien que cette dernière ne soit pas forcément attractive »
>
> Cosnefroy (2011, p. 139).

Cette citation résume bien toute ma problématique. J'aimerais tendre à cette vision de Cosnefroy pour réguler les situations d'abandon de la tâche de la part des élèves.

Dans mon contexte de travail, je remarque que les élèves que je suis en classe ne dépassent que rarement la phase de mise au travail. Pourquoi ? Est-ce qu'ils ne font vraiment rien ?

Mon hypothèse est que le manque de méthodes, et non pas de motivation les amènent à abandonner la tâche. Pourquoi ? Ils savent ce qu'ils ont à faire, commencent la tâche en règle générale mais ne savent pas comment la poursuivre. Ils ignorent comment continuer le travail, et donc se désengagent et perdent leur motivation. Il me semble que les stratégies métacognitives d'autorégulation sont peu présentes. Serait-il possible de modifier leur comportement face à la tâche pour qu'ils ne se désengagent plus, ou du moins, moins souvent ? Les stratégies d'autorégulation seraient-elles une piste viable dans ce sens ? Serait-il possible d'influencer leurs comportements face à la tâche en passant par un apprentissage des stratégies d'autorégulation volitionnelles ?

Mon but serait donc de pouvoir aider les élèves à rester dans leur tâche. Pour cela, j'aimerais travailler avec eux les stratégies d'autorégulation, et plus particulièrement les stratégies d'autorégulation volitionnelles. Pourquoi avoir choisi ces stratégies en particulier ? D'après Cosnefroy (Cosnefroy & Harmattan, 2010), elles permettraient à l'élève de s'organiser dans la réalisation de la tâche, elles protègent la motivation en ménageant le but à atteindre. Je pense que la motivation est une part importante dans la réalisation de la tâche, et c'est là que les stratégies volitionnelles sont importantes dans le processus. Elles protègent la motivation de l'élève et lui permettent d'atteindre plus facilement son but. La volition vient après la phase de motivation de l'élève et d'après ce que je vois au quotidien, l'élève se met bien au travail, mais il a de la peine à persévérer. Le processus de travail est lancé, c'est la poursuite de celui-ci qui semble ne pas fonctionner.

Pour Cosnefroy (2011) « la volition aide à décider quand et comment agir pour accomplir ce qu'il a été prévu de faire » (p. 39).

Je pars donc du postulat que les stratégies d'autorégulation volitionnelles aident les élèves à rester dans la tâche. Avec ce travail, j'aimerais pouvoir expérimenter la mise en place des stratégies volitionnelles et voir si elles ont un impact sur le désengagement des élèves dans la réalisation de la tâche.

Je désirerais observer si les stratégies d'autorégulation volitionnelles permettent aux élèves d'avancer dans leur travail en essayant d'éviter les obstacles qui les empêchent de continuer.

2.1 CADRE THÉORIQUE

2.1.1 QUELQUES DÉFINITIONS DE « DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE » COMME POINT DE DÉPART

Comment définir « les difficultés d'apprentissage » ? De nombreux chercheurs ont tenté d'en donner une définition, mais il n'en existe pas qui fasse l'unanimité au sein des chercheurs actuels.

Il y a plusieurs points de vue possibles. Le point de vue de la psychologie différentielle qui se rapporte au QI (O'Brian, 2001), le point de vue de la psychologie de l'apprentissage (Perraudeau, 2005) et le point de vue socioculturel (Martinoni, 1990) pour ne citer qu'eux.

En résumé, dans les trois points de vue ci-dessus, on parle d'élèves en difficulté d'apprentissage lorsque ceux-ci peinent à réussir dans le cadre d'une classe régulière et cela même si un redoublement a eu lieu. Cette notion de « ne pas réussir » pose un problème, car sans définition précise, comment décider qu'un élève est en difficulté ou pas ? Qui pose cette constatation ?

Flammer (Flammer & Perrig-Chiello, 1979 ; Kronig, 2010) cité par Berger et Büchel (2013) , rappelle également : « que la capacité à suivre un enseignement régulier ne dépend pas seulement du facteur « élève ». Les exigences des enseignants peuvent par exemple varier d'une classe à l'autre, cela dans un même système scolaire » (p. 62).

Il est vrai que chaque enseignant a sa propre définition de l'élève en difficulté et que parfois celui-ci peut se retrouver en difficulté scolaire au moment où il change d'enseignant, ou au changement de cycle. Cette notion d'élève en difficulté est trop volatile et est trop peu fiable pour poser une définition universelle. Il est donc important de regarder au cas par cas, et de confronter son point de vue à celui de ses collègues pour statuer sur les capacités réelles de l'enfant.

2.1.2 LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE ET L'AUTORÉGULATION

Selon Jézégou (2008), la théorie de l'apprentissage autorégulé prend sa source dans la pensée de Dewey[1]. Cette théorie prend progressivement de l'ampleur dans le domaine de la formation des adultes à partir de travaux fondateurs de Rogers (1969), de Tough (1971) et de Knowles (1975).

Knowles, cité par Jézégou (2008), définit l'apprentissage autorégulé comme « un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, de déterminer leurs besoins de formation, de recenser les ressources humaines et matérielles nécessaires à la formation, de sélectionner et de mettre en œuvre les stratégies de formation adéquates, d'évaluer les résultats de leur formation » (p. 345).

[1] Chanial (2006) explique que pour Dewey l'enfant, comme n'importe quel individu, interagit avec son environnement et ainsi se heurte aux contraintes de la réalité, il doit donc faire des expériences d'adaptation pour progresser.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Zimmerman et Schunk (2011) donnent une définition récente de l'autorégulation de l'apprentissage. Pour eux : « L'autorégulation de l'apprentissage et de la performance se réfère aux processus grâce auxquels les apprenants activent et soutiennent par eux-mêmes leurs cognitions, émotions et comportements qui sont systématiquement dirigés vers l'atteinte d'un but personnel » (p. 1).

Berger et Büchel (2013), quant à eux, identifient deux objectifs de l'apprentissage autorégulé.

> « L'apprentissage autorégulé permet à court terme de favoriser l'acquisition de compétences et de connaissances spécifiques puisque les élèves présentent de meilleures dispositions pour cela s'ils sont aptes à gérer eux-mêmes leurs apprentissages. Leurs croyances motivationnelles [2] facilitent également l'application des connaissances et compétences ainsi que leur transfert. […] A long terme, l'apprentissage autorégulé développe une disposition à l'apprentissage autonome tout au long de la vie, un investissement personnel continu dans les apprentissages » (pp.17-18).

Corno et Mandinach (1983) furent les premières à parler d'apprentissage autorégulé (*self-regulated learning*). Pour elles, l'apprentissage autorégulé serait la forme la plus avancée de l'engagement cognitif. Elles entendent par là que, si deux élèves peuvent paraître motivés aux yeux d'un observateur, leur engagement cognitif dans la réalisation de leur tâche peut différer. C'est-à-dire que l'un peut chercher la solution dans des sources externes (copier son pair) alors que l'autre élève réalise des activités cognitives telles que la planification ou le fractionnement de la tâche, montrant ainsi un engagement cognitif bénéfique à l'apprentissage.

Les recherches (Zimmerman et Schunk, 1989) ont révélé qu'à la différence des personnes qui obtiennent des résultats médiocres, celles qui obtiennent de très bons résultats sont plus motivées à l'égard de la formation et utilisent davantage de stratégies d'autorégulation. De plus, elles se sentent efficaces et ont une meilleure estime de soi.

Viau (2007) a repris la classification des stratégies d'autorégulation de Zimmerman (1986). Il les a classées en trois catégories que nous pouvons voir dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Les stratégies d'autorégulation selon Zimmerman (1986), adapté par Viau (2007, p. 85)

Stratégies métacognitives	**Stratégies de gestion**	**Stratégies motivationnelles**
La planification	Choisir un rythme d'apprentissage	Se fixer des buts à atteindre
Le monitoring	Choisir un lieu d'apprentissage	Se donner des défis à relever
L'autoévaluation	Choisir des ressources humaines et matérielles	Se récompenser

[2]Berger et Büchel (2013) entendent par « croyance motivationnelle », des cognitions sur soi-même. C'est-à-dire des cognitions qui : « réfèrent à la connaissance et aux conceptions des apprenants du fonctionnement de leur propre système motivationnel » (pp.18-19). Le rôle des croyances motivationnelles est ici de donner du sens aux tâches, aux situations d'apprentissage voir également au contexte d'apprentissage.

Viau fait une différence entre les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion et les stratégies motivationnelles. Si leur finalité est la même (atteindre le but initial), les moyens pour l'atteindre diffèrent. Dans le tableau ci-dessus, la notion de volition n'est pas encore visible, mais les stratégies de gestion s'en rapprochent. Les stratégies de gestion permettent à l'apprenant de gérer lui-même la manière la plus adéquate, selon ses compétences, pour atteindre son but en mettant en place des actes concrets.

Dans leur ouvrage, Zimmerman, Bonner et Kovach (Zimmerman, Bonner, Kovach, Pagnoulle & Smets, 2000), quant à eux, parlent de cycles d'apprentissage autorégulés et font ressortir quatre étapes qui peuvent être comparées aux stratégies relevées par Viau. Pour Viau, les apprenants efficaces passent continuellement par ce cycle d'apprentissage afin d'ancrer les savoirs.

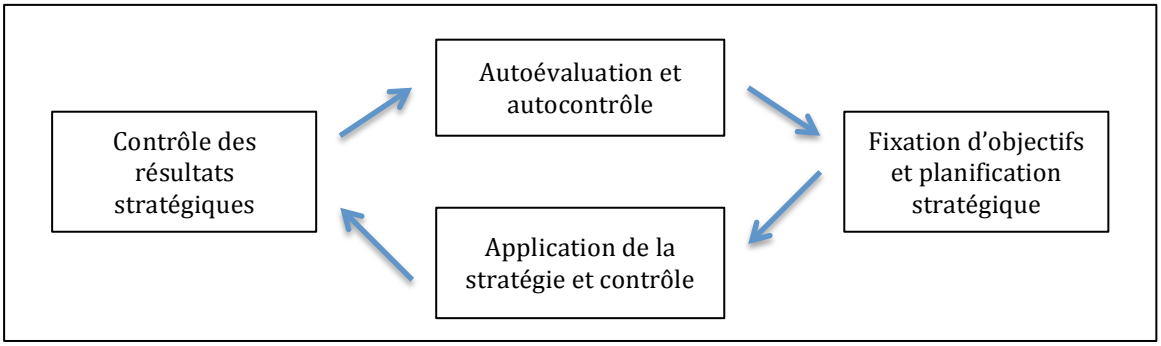


Figure 1 : Le modèle de cycle d'apprentissage autorégulé selon Zimmerman, Bonner et Kovach (Zimmerman, Bonner, Kovach, Pagnoulle & Smets, 2000, p. 25)

Pour Zimmerman, Bonner et Kovach (*Ibid.*), l'apprentissage ne peut pas être efficace tant que l'on ne passe pas par ce processus en boucle. L'apprenant commence par se fixer des objectifs et planifie sa stratégie pour les atteindre (fixation d'objectifs et planification stratégique), puis il applique la stratégie choisie (application de la stratégie et contrôle), ensuite il contrôle les résultats obtenus à l'aide de la stratégie déployée (contrôle des résultats stratégiques) et enfin autoévalue son travail, ce qui l'amène à nouveau à se fixer des objectifs. En fonction des résultats de son autoévaluation, il reprend le cycle en appliquant soit une nouvelle stratégie, soit une stratégie identique (autoévaluation et autocontrôle). Ce cycle montre bien l'implication de l'apprenant tout au long de son apprentissage.

Berger et Büchel (2013) dressent un schéma complet des stratégies d'apprentissages. Ils amènent la notion de volition dans les stratégies d'autorégulation. La volition peut être comparée à ce que Viau (2007) appelle « stratégies de gestion ». Les stratégies volitionnelles viennent après les stratégies motivationnelles. La volition a pour rôle de protéger la motivation pour atteindre le but initial. Chaque stratégie a une fonction propre dans le processus d'apprentissage de l'apprenant. Ils distinguent des stratégies ayant un but favorable, et des stratégies défavorables à l'apprentissage. Pour eux, une autre distinction existe entre les stratégies favorables cognitives et métacognitives et la volition, qui est elle-même une stratégie favorable à l'apprentissage, mais différente des stratégies purement cognitives.

De plus, Berger et Büchel (2013) notent clairement que les stratégies volitionnelles ont pour fonction de protéger l'intention d'apprendre. Ils reprennent par là ce que disaient déjà Corno (Corno & Mandinach, 1983) et Cosnefroy (Cosnefroy & Harmattan, 2010).

Les stratégies volitionnelles sont pour eux favorables à l'apprentissage et accompagnent les stratégies cognitives et métacognitives qui, elles, optimisent plutôt le traitement de l'information. Donc, tous ces outils favorables à l'apprentissage se complètent afin de pouvoir atteindre le but initial.

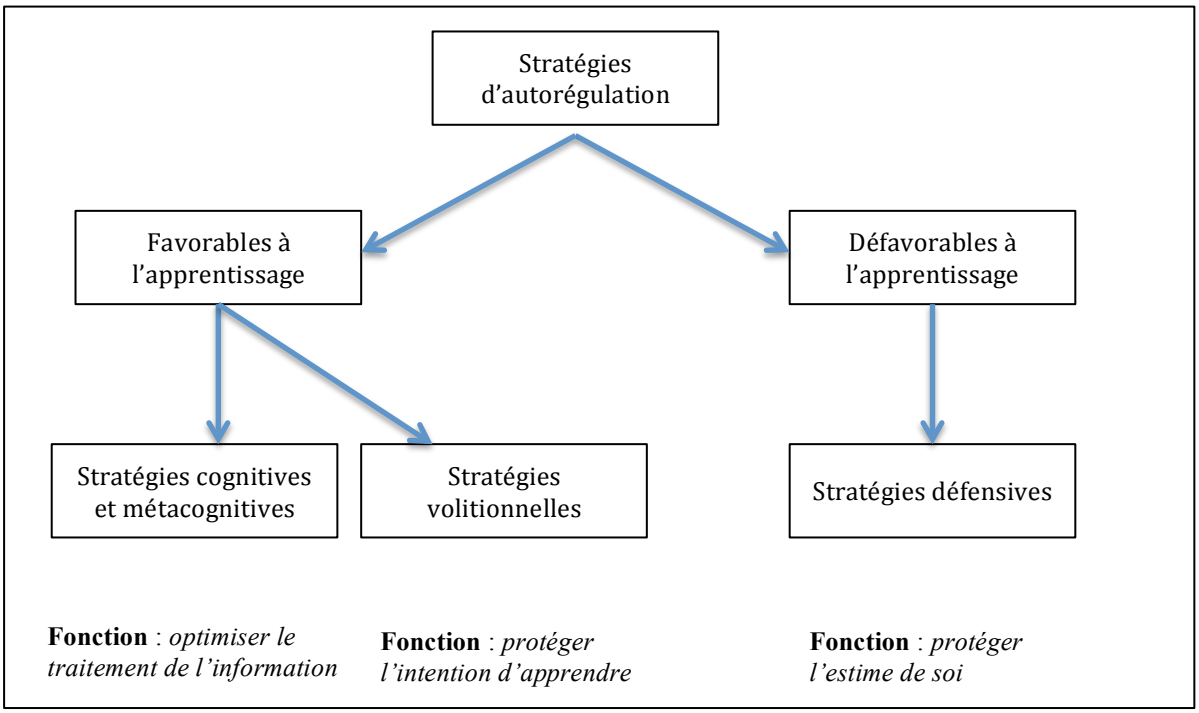


Figure 2 : Architecture des stratégies d'autorégulation selon Berger et Büchel (2013, p. 103)

Puis, Berger et Büchel (2013) ont ordonné les stratégies volitionnelles en deux groupes complémentaires : les stratégies de contrôle de soi (contrôle des états internes), et les stratégies du contrôle du contexte d'apprentissage (anticipation et mise en place d'actions pour maintenir un contexte favorable à l'apprentissage).

Cosnefroy (Cosnefroy & Harmattan, 2010) insiste sur le fait que les stratégies volitionnelles permettraient aux apprenants de mieux gérer leur autorégulation face au travail. Il me semble important de m'arrêter sur cette notion de volition, car elle me paraît essentielle dans les stratégies d'autorégulation qui m'intéressent pour ce travail de recherche. Ce sont en effet ces stratégies volitionnelles que j'ai choisi d'expérimenter sur le terrain.

2.1.3 LA VOLITION

C'est à Aristode dans son *De Amina* (Aristoteles & Bodéüs, 1993) que nous devons les prémices de la volition avec son concept d'intentionnalité. L'intentionnalité signifiant être conscient de ce que l'on fait pour atteindre nos buts. Locke (Locke & Vienne, 2001) sera le premier à parler du concept de volition dans son essai sur l'entendement humain dès 1690. Concept qui évoluera au fil des siècles avec la définition que nous utilisons actuellement.

Définition de la volition selon le dictionnaire général des sciences humaines de Dortier (2008)

> Volition :
>
> (Philo.). Faculté de vouloir. // Acte par lequel le sujet exerce sa volonté et s'avère, en tant que tel, cause de mouvement. Ainsi, pour Descartes, la volition implique le processus para-mécanique par lequel la substance de l'âme meut celle du corps, sans contact avec cette dernière. Dans la philosophie classique, la volition est donc un concept charnière qui assure le parallélisme, au sein de la personne humaine, entre les causes mentales et les causes matérielles. De façon générale, la volition renvoie toujours à la force motrice de l'esprit en tant qu'elle est source des actions volontaires (p. 1020).

Ainsi donc, la volition a pour but de combler le fossé entre la délibération, la décision et l'action. Elle est intentionnelle. Selon Cosnefroy (2011), il y aurait deux étapes successives dans les conduites qui amènent au but. Les processus motivationnels (choix des buts) et les processus volitionnels (soutenir la mise en œuvre de l'intention formée). « La propriété fondamentale de la volition est d'assurer la continuité de l'action en maintenant, grâce à un ensemble de stratégies identifiables, la concentration en dépit des obstacles auxquels la personne doit faire face » (p. 39). Cosnefroy (*Ibid.*) explique également la peine qu'ont certains élèves à se réguler face à leurs tâches malgré leurs nombreux efforts. Ils ont besoin d'aide car « le contrôle du contexte de l'apprentissage passe par la structuration de l'environnement. C'est à dire aménager le lieu de travail pour empêcher les distractions et créer un climat motivationnel favorable » (p. 27). Corno (Corno & Mandinach, 1983) citée par Cosnefroy (2011) quant à elle dit que:

> « Tout apprenant est confronté à un double problème, se mettre au travail et y rester. L'accent mis sur les spécificités de l'action conduit à une distinction capitale entre fixation du but et atteinte du but, motivation et volition. La première prépare les décisions, alors que la seconde protège la mise en œuvre de ces décisions : la motivation promeut une intention d'apprendre, la volition la protège » (p. 20).

Cosnefroy (2011) dresse deux tableaux des stratégies de contrôle des états internes ainsi que des stratégies de contrôle du contexte d'apprentissage (états externes).

Tableau 2 : Tableau des stratégies de contrôle des états internes selon Cosnefroy (2011, p. 94)

Contrôle volitionnel de la cognition
- Contrôle de l'attention - Désengagement provisoire (pause, report de travail)
Contrôle de la motivation et de l'émotion
Activation d'un but d'approche - Renforcer des buts de performance - Renforcer des buts de maîtrise - Renforcer l'intérêt de la tâche

- Renforcer l'instrumentalité perçue de la tâche - Renforcer l'importance personnelle : valeur identitaire positive (familiale, culturelle) associée à la tâche - Se récompenser
Activation d'un but d'évitement (à court ou à long terme) - Renforcer des buts d'évitement de l'échec : mauvais résultats, projets compromis - Conséquences affectives négatives dans les relations interpersonnelles : peine, conflit, perte d'estime d'autrui
Soutien du sentiment d'efficacité personnelle - Auto-instruction - Activer des souvenirs de réussite - Fractionner la tâche en sous-tâches - Contrôle direct de l'effort sans médiation : auto-encouragement
Contrôle de l'émotion - Evacuer la tension corporelle créée par une émotion déplaisante (se relaxer, manger, marcher) - Désengagement provisoire (pause) - Recherche de soutien et de réassurance auprès d'autrui - Induction d'une émotion négative par des résultats positifs : pessimisme défensif, régulation introjectée

L'auto-instruction est un discours que la personne se tient à elle-même. Cosnefroy (2011) en donne plusieurs exemples tels que :« Reprends tranquillement depuis le début, en cherchant systématiquement où il y a une erreur. Regarde si tu n'as pas oublié une information importante […] » (p. 104).

Mais cette stratégie fait plutôt appel à un côté négatif potentiel (les erreurs), je ne souhaite pas la retenir, car dans le contexte du groupe de soutien, il me semble plus adapté de ne pas ajouter de notion négative à des élèves confrontés régulièrement à des résultats négatifs. Ainsi donc, seules les stratégies avec une connotation positive m'intéressent pour ce travail.

Tableau 3 : Tableau des stratégies de contrôle du contexte d'apprentissage selon Cosnefroy (2011, p. 95)

Contrôle de l'environnement : optimisation de l'espace de travail - Aménager le lieu de travail pour empêcher les distractions (conséquences négatives) : éteindre la radio, fermer la porte - Aménager le lieu de travail pour créer un climat motivationnel favorable (conséquences positives) : mettre de la musique, ranger, avoir à manger
Accroissement des ressources disponibles - Recherche d'une aide matérielle : internet, bibliothèque - Recherche d'aide d'autrui

- Renégociation de la tâche prescrite
Structuration du temps : organisation temporelle des actions à mettre en œuvre - Allocation des ressources de temps et priorité entre les tâches - Intentions d'exécution : imaginer les opportunités favorables - Définition de doses de travail optimales - Procrastination active : recherche de la pression temporelle

Ces stratégies d'autorégulation volitionnelles permettraient donc à la personne d'atteindre plus facilement son but initial en protégeant la motivation qui a permis d'entrer dans la tâche. La volition pourrait donc être un outil pour les élèves afin de terminer la tâche commencée. Soit, mais dans la pratique, ces stratégies sont-elles vraiment appliquées et efficaces ?

2.1.4 LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Selon Zimmerman, Bonner et Kovach (Zimmerman, Bonner, Kovach, Pagnoulle & Smets, 2000), le rôle de l'enseignant dans le développement de l'autorégulation de ses élèves serait tout d'abord de les responsabiliser « en leur demandant de suivre leur évolution, en les aidant à analyser leurs données individuellement ou en petits groupes, en les aidant à se fixer des objectifs et à choisir des stratégies » (p. 30) afin d'atteindre les résultats qu'ils se sont fixés.

Le maître « peut enseigner des techniques d'autorégulation » (*Ibid*., p. 30). Pour cela, il peut montrer comment il utilise personnellement les différentes étapes des stratégies d'autorégulation et demander ensuite aux élèves de faire de même.

Pour terminer, l'enseignant « encourage l'autocontrôle des élèves de façon à ce qu'ils puissent affiner leurs stratégies d'autorégulation. » (*Ibid*., p. 30). L'enseignant rend ainsi l'élève acteur de son travail. Il lui permet d'apprendre à atteindre son but, de terminer sa tâche.

Cependant, selon Buysse (2007), il faut être conscient que l'enseignant « peut faciliter le développement de l'autorégulation pour autant qu'il reste un modèle sans engendrer une dépendance de l'apprenant » (p. 22).

Deux manières d'agir sont possibles selon Cosnefroy (2011) : l'accompagnement ou le programme d'intervention. L'accompagnement (processus ascendant) consiste à partir des pratiques en place, à les analyser puis à les transformer en identifiant de nouvelles possibilités d'action. Le programme d'intervention (processus descendant) quant à lui, consiste en une transmission des savoirs et des savoir-faire.

Pour soutenir l'autonomie dans les apprentissages, le style motivationnel de l'enseignant est primordial pour Cosnefroy (Cosnefroy & Harmattan, 2010). Pour lui, « selon que l'enseignant adopte un style contrôlant ou un style soutenant l'autonomie, il favorise ou non l'engagement dans les apprentissages » (p. 140). Le style contrôlant, comme son nom l'indique, impose une manière de se comporter alors que le style soutenant l'autonomie essaie d'identifier les ressources motivationnelles de l'apprenant et essaie de les développer au mieux. La différence

entre les deux styles découle de la capacité de l'enseignant à se décentrer, à adopter la perspective de l'apprenant.

Il sera important lors du travail avec l'élève de lui expliquer la démarche que j'aimerais entreprendre avec lui tout en respectant son point de vue, car selon Cosnefroy (2011) :

> « L'intentionnalité consiste à souligner la pertinence des savoirs à apprendre en prenant le temps d'expliciter en quoi ils peuvent être pertinents par rapport aux buts, aux intérêts et aux valeurs des apprenants. C'est grâce à ce travail d'explicitation que l'apprenant peut faire évoluer sa perception du cours et abandonner une posture critique pour s'approprier, au moins en partie, ce que lui propose l'enseignant » (p.141).

De même Vygotskij (1978) avec son concept de zone proximale de développement (ZPD) et de double apparition[3] des fonctions psychiques supérieures[4] montre l'importance de partir de la position de l'élève, de se situer avec lui là où il rencontre son problème, et de « faire avec lui », pour qu'il puisse apprendre à dépasser l'obstacle, à acquérir les compétences qui lui manquent.

C'est seulement à cette condition qu'il pourra intérioriser les manières de travailler et les reproduire de façon autonome. Bruner (1983), d'ailleurs en reprenant ces théories, propose un accompagnement en 6 modalités d'étayage :

- l'enrôlement
- le maintien de l'orientation
- la réduction des degrés de liberté
- la signification des caractéristiques déterminantes
- le contrôle de la frustration
- et la démonstration

Ces modalités auront pour effet de lui permettre d'acquérir et de s'approprier des compétences pas encore développées seul (dans mon cas, celles nécessaires à rester au travail). Par la suite, il faudra mettre en place un processus de désétayage progressif permettant à l'apprenant d'intérioriser les compétences et d'apprendre à les employer de manière autonome.

Chez Bruner (1983), le rôle de l'adulte est d'accompagner le sujet, ici l'élève, pour qu'il puisse progresser.

---

[3] Selon Vygotskij (1985b) : "Toute fonction apparaît deux fois dans le comportement social de l'enfant ; d'abord au niveau social, entre les personnes (interpsychologique), ensuite à l'intérieur de l'enfant (intrapsychologique)... Toutes les fonctions supérieures ont leurs origines dans les relations réelles entre individus humains".

[4] Jean-Paul Roux (1996) dit : « Selon Vygotski, toutes les *fonctions mentales supérieures* (attention, mémoire, volonté, pensée verbale,...) sont socialement élaborées (grâce au langage et aux autres systèmes de signes servant à représenter) et socialement médiatisées, qu'il s'agisse d'activité concernant les rapports de l'homme avec la nature (activité "extérieure"), ou d'activité psychique (activité "intérieure"). C'est l'appropriation des instruments (outils techniques et signes), relevant de l'héritage socioculturel, qui marque de façon essentielle le passage des activités élémentaires aux activités mentales supérieures » (p. 21).

Bruner (*Ibid.*) conçoit son étayage sur une ligne du temps qui progresse en même temps que l'apprentissage de l'élève. L'accompagnement évolue dans le temps et suit l'élève dans sa progression comme nous le montre la figure suivante :

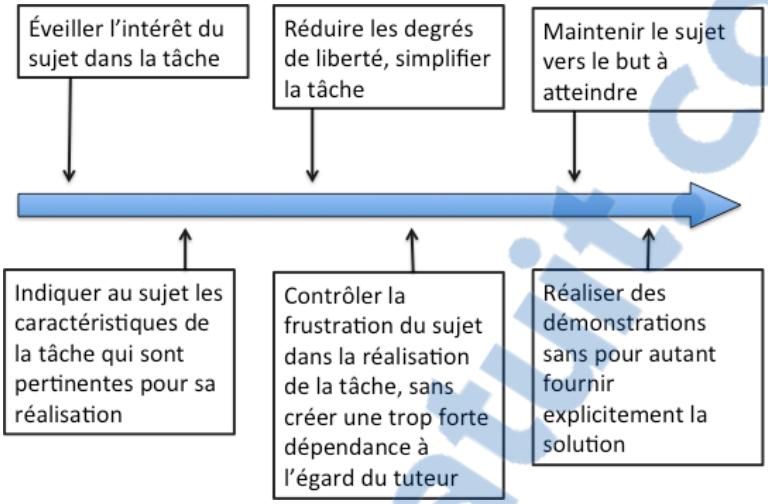


Figure 3 : Les six fonctions d'étayage de Bruner (1983)

Rapport-Gratuit.com

2.2 QUESTION DE RECHERCHE

De ce cheminement arrive la question de recherche suivante:

« Les stratégies d'autorégulation volitionnelles permettent-elles aux élèves de la classe de soutien de rester au travail une fois la tâche commencée? »

J'aimerais, dans un premier temps, faire un état des lieux des stratégies d'autorégulation volitionnelles présentes dans la classe. En somme, observer si les élèves utilisent déjà des stratégies d'autorégulation volitionnelles et si oui, lesquelles et comment.

Dans un deuxième temps, je souhaiterais travailler avec eux sur les stratégies d'autorégulation volitionnelles en entraînant certaines de ces dernières.

Enfin, j'aimerais identifier si le fait de les avoir vues et entraînées améliore la capacité des élèves à rester dans la tâche.

2.3 OPÉRATIONNALISATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Suite aux recherches menées dans le domaine des stratégies d'autorégulation, il est attesté (Cosnefroy, 2011) que tous les élèves utilisent des stratégies d'autorégulation face à leur travail, y compris des stratégies volitionnelles, mais avec des différences dans le degré d'efficacité. Est-ce également le cas pour les élèves qui sont en échec scolaire et qui arrivent dans le groupe de soutien ?

Il me semble que les questions suivantes sont identifiables :

- Quelles sont les stratégies d'autorégulation volitionnelles que l'on trouve dans le contexte classe et en particulier dans la classe de soutien? (Etat des lieux)
- Parmi celles trouvées, y a-t-il des stratégies d'autorégulation volitionnelles qui leur permettent en particulier de rester dans la tâche une fois celle-ci commencée?
- Mon intervention et la phase d'entraînement vont-elles modifier le comportement des élèves dans le fait de leur permettre de rester dans la tâche?

2.4 PARADIGME DE L'ÉTUDE ACTION

Pour pouvoir trouver des réponses à mes questions, je vais me baser sur la méthode de la recherche-action.

Si vous voulez comprendre un système, essayez de le changer

Kurt Lewin (1946)

Pour cette recherche, je pars donc d'un problème concret issu de ma pratique, ici, le désengagement de la tâche. J'observe et j'essaie d'analyser ce qui se passe. Je formule des objectifs sur les changements de la situation problématique que j'aimerais amener à faire évoluer (permettre aux élèves de rester dans la tâche). Je planifie et mets en place une intervention (mise en place des stratégies d'autorégulation volitionnelles sous la forme d'entraînement). Je vérifie si l'intervention a été efficace (obtention du changement recherché) et si oui, jusqu'à quel point et comment ? (Présence d'indicateurs de fonctionnement de l'intervention et lesquels) ? Quelles autres interventions faudrait-il mettre en place ou quelles modifications de l'intervention devraient être apportées (en cas de non réussite de l'intervention) ?

Cette méthodologie se prête particulièrement à faire évoluer les pratiques professionnelles au travers d'une réflexion critique, d'une observation rigoureuse des pratiques habituelles et d'une intervention structurée et planifiée. Ce qui répond complètement à mon objectif personnel.

Comme le précisent Dolbec et Prud'Homme (Gauthier, 2009), ce genre de recherche ne vise pas la neutralité, au contraire, elle cherche à influencer directement le monde de la pratique. Lewin (1946) est souvent présenté comme le précurseur de ce type de recherche. C'est lui qui a inventé un nouveau rôle au chercheur, non plus celui d'observateur distant, mais de personne impliquée dans la résolution de problèmes concrets. Il pousse le chercheur à aller sur le terrain et à se confronter concrètement à la situation.

Pour Corey (1953), cité par Gauthier (2009) également, la recherche doit être menée par les praticiens eux-mêmes à travers « l'étude scientifique de leur propres problèmes dans le but de les guider, de corriger et d'évaluer leurs décisions et leurs actions » (p. 536).

La recherche-action devient valable, dès le moment, où elle peut amener à l'amélioration de la pratique et que les connaissances acquises sont réinvesties dans le contexte de la recherche.

Selon Elliot (1977), si le praticien veut amener des changements dans sa pratique, il doit être investi et engagé dans le processus de recherche.

Pour terminer, selon Bawden (1994), quatre résultats peuvent découler de la recherche-action :

- la pratique du praticien est améliorée
- la compréhension de la pratique du praticien est améliorée
- la situation dans laquelle la pratique est pratiquée est améliorée

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

- la compréhension, de la part du praticien, de la situation dans laquelle la pratique est pratiquée est améliorée

Peu d'études ont été réalisées sur l'utilisation des stratégies d'autorégulation volitionnelles dans le contexte classe et plus particulièrement dans le contexte classe de soutien. J'aimerais donc répertorier quelles stratégies sont présentes et utilisées, et quel est l'impact sur les résultats scolaires des élèves en difficultés. Pour ce faire, la recherche-action est, à mon avis, le paradigme le mieux adapté à mon travail de par sa démarche inductive dans la recherche d'informations. Elle me permettra de réaliser une observation fine du fonctionnement des élèves et de rendre ma pratique plus efficiente.

CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE

3.1 DÉROULEMENT

3.1.1 PREMIÈRE PHASE

La population observée pour cette recherche est constituée de cinq élèves du groupe de soutien de l'année scolaire 2015-16. Il s'agit d'élèves qui se trouvent entre la 6H et la 8H, c'est-à-dire entre 10 et 13 ans. Ils m'ont été signalés comme étant des élèves qui ne font rien en classe régulière.

Pour la suite de ma recherche, il est important de mentionner que les élèves sélectionnés présentent les compétences suivantes :

- 2 élèves ont de moyennes à bonnes compétences en compréhension écrite
- 1 élève présente des compétences moyennes en compréhension de lecture
- 2 élèves montrent des compétences faibles dans la réalisation d'une compréhension écrite.

Dans le premier temps de ce travail, j'ai donc décidé de soumettre les élèves à un texte de compréhension écrite (annexe 1) pour réaliser une observation des stratégies volitionnelles employées spontanément par ces élèves. Concrètement, ils ont dû lire un texte de façon individuelle et silencieuse puis répondre à des questions concernant le texte dans un temps donné. Certaines questions sont ouvertes et d'autres fermées. Elles demandent de chercher des informations précises dans le texte et parfois de faire preuve de déduction par rapport au sens général du texte. En post-test, les élèves sont soumis à une épreuve de même difficulté, mais pas identique à la précédente (annexe 2).

J'ai choisi ce genre d'activité, car l'élève est seul face à sa tâche et ne bénéficie donc pas de l'intervention d'un adulte pour maintenir son attention sur son travail. La compréhension de texte dans un temps décidé fait partie des tâches dites *fortement structurées* (Cosnefroy, 2011, p. 123). Dans une tâche fortement structurée, avec une seule bonne réponse à donner, l'élève peut être plus rapidement découragé et avoir des réactions émotionnelles intenses. Il peut se retrouver totalement bloqué, dans une impasse, ce qui peut amener à de l'énervement qui est une émotion liée à la confrontation de la difficulté (*Ibid*. p. 55). La volition protège la motivation initiale et devrait pouvoir permettre à l'élève de dépasser ce genre d'émotions négatives afin de poursuivre son but.

J'ai filmé les dix premières minutes de réalisation de la tâche de compréhension écrite de la part des élèves. Les dix premières minutes me semblaient suffisantes, car j'ai observé, au cours de ma pratique professionnelle, que c'est durant ce laps de temps que la majorité des élèves sature durant une compréhension écrite et se décourage. Les élèves ont effectué la tâche dans les conditions habituelles de la classe de soutien hormis la présence d'une caméra. La caméra a été placée face à leur pupitre, afin de les voir de face, l'expression de leur visage étant importante pour l'observation de l'utilisation des stratégies d'autorégulation volitionnelles.

Les séquences filmées ont été par la suite analysées à l'aide d'une grille d'observation (annexe 3) basée sur la taxonomie des stratégies volitionnelles proposée par Cosnefroy (Cosnefroy & Harmattan, 2010). Cette grille a été adaptée au contexte de la classe et de l'activité choisie. Comme nous le verrons plus tard, il faudra affiner et compléter cette grille initiale afin de pouvoir à nouveau l'utiliser de manière optimale dans la phase trois.

Cette grille d'observation a servi à faire un état des lieux des stratégies d'autorégulation volitionnelles utilisées par les élèves de la classe de soutien. C'est à partir de cet état des lieux que j'ai effectué le choix des stratégies que je souhaitais entraîner avec les élèves. J'ai décidé d'effectuer un choix, car il existe 13 stratégies volitionnelles identifiées par Cosnefroy (Cosnefroy & Harmattan, 2010). Entraîner les 13 stratégies ne me semblait pas réalisable dans le cadre de cette recherche. Je me suis donc focalisée sur 3 stratégies pour être plus efficace dans la phase d'entraînement. Ce choix a découlé des résultats de l'état des lieux. J'ai choisi les trois stratégies qui me semblaient les plus pertinentes pour permettre aux élèves de poursuivre la tâche et qui par ailleurs, font partie de celles indiquées par Cosnefroy (Berger & Büchel, 2013) :

> « Si l'objectif est bien globalement d'aider l'apprenant à enrichir l'éventail de ses stratégies d'autorégulation, deux d'entre elles méritent une attention particulière : le soutien du sentiment d'efficacité personnelle et la structuration du temps. » (p. 106)

Il parle également de l'importance d'activer des souvenirs de réussite. Cela permet à l'apprenant de contrer les moments de doutes en se souvenant de ses propres compétences. Cela permet également de ne pas se laisser gagner par le découragement et de poursuivre la tâche engagée.

3.1.2 DEUXIÈME PHASE

Durant cette deuxième phase, et en me basant sur l'étayage de Bruner (1983), j'ai pris une part active dans la mise en place des stratégies d'autorégulation volitionnelles en entraînant ces dernières avec les élèves.

J'ai gardé le schéma de Bruner (*Ibid.*) en tête, tout au long des ateliers de la manière suivante :

- L'enrôlement
  - Comment vais-je m'y prendre, de manière verbale ou non verbale, pour que les élèves s'investissent dans l'activité ?
- Maintien de l'orientation
  - Est-ce que mes interventions sont justifiées et efficaces pour maintenir l'intérêt des élèves ?
- Réduction des degrés de liberté
  - Est-ce que je mets en place une structure qui simplifie la démonstration de l'élève ?
- Signification des caractéristiques déterminantes
  - Est-ce que je montre clairement aux élèves ce qui est important et ce qui est superflu ?

- Contrôle de la frustration
    - Qu'est-ce que je fais pour encourager les élèves dans leur démarche ?
- Démonstration
    - Vais-je montrer clairement ce que j'attends qu'ils fassent ?

Cette phase a duré trois semaines. Une semaine par stratégie entraînée.

Durant la semaine, un temps (45 min) est pris chaque jour. Ce temps est divisé en trois moments d'entraînement qui se succèdent. Leur ordre ne varie pas et se reproduit tous les jours.

Les élèves ont eu, de manière individuelle ou collective, une explication de la stratégie ; suivie d'une démonstration de l'application de celle-ci pour se terminer par un accompagnement dans la réalisation de la stratégie d'autorégulation volitionnelle entraînée.

Les phases d'apprentissage progressif de chaque atelier se sont déroulées ainsi :

- Explication théorique et présentation de la situation
    - explication des stratégies volitionnelles sélectionnées aux élèves avec leur rôle potentiel dans la réalisation d'une tâche
    - présentation des exercices qui vont être travaillés durant cet entraînement (des questions relatives à un texte)

- Modeling (démonstration par l'enseignant)
    - un exercice est réalisé par l'enseignant avec des explications à haute voix des stratégies volitionnelles utilisées pour arriver au terme de sa tâche

- Accompagnement progressif
    - l'élève accomplit à son tour un exercice en verbalisant tout ce qu'il met en place pour réaliser sa tâche en s'inspirant de ce que l'enseignant a fait. Le maître sera là en tant que référent et se permettra d'accompagner l'élève si celui-ci se perd dans le processus

Chaque phase d'entraînement a comporté les trois étapes dans le même ordre (théorie, modeling, accompagnement). Les trois étapes se sont faites à la suite, sans faire de coupure durant une leçon de 45 minutes.

La répartition sur trois semaines a pour but que l'entraînement ait un sens et ne soit pas trop espacé dans le temps. Une phase d'entraînement par semaine devrait permettre aux élèves d'avoir le temps entre chaque entraînement de s'imprégner du processus sans pour autant l'oublier.

Cet entraînement devrait permettre aux élèves d'avoir une meilleure connaissance des stratégies volitionnelles, de pouvoir les reproduire puis de pouvoir se les approprier en les intériorisant.

Puis, une semaine de pause a été laissée aux élèves avant de passer à la phase trois de la recherche. Cette semaine de « pause » devrait permettre aux élèves de s'approprier les processus vus en atelier.

3.1.3 TROISIÈME PHASE

Le but de cette troisième phase a été de comparer la manière de fonctionner des élèves lorsqu'ils effectuent le même type de tâche avant et après l'entraînement des trois stratégies d'autorégulation volitionnelles sélectionnées, pour pouvoir évaluer son impact sur le désengagement des élèves face à la tâche.

Cette phase d'observation a repris la même procédure que la phase initiale avec une compréhension de lecture de même difficulté.

Les observations se sont déroulées après les ateliers d'entraînement répartis sur trois semaines, dans un délai d'environ une semaine après le dernier atelier afin de laisser un temps d'appropriation raisonnable aux élèves.

La transcription et son analyse ont permis de voir si l'entraînement de certaines stratégies d'autorégulation volitionnelles a donné aux élèves les moyens de rester dans la tâche une fois la phase de mise au travail dépassée (laps de temps de dix minutes).

Pour réaliser l'analyse, il a été question de repérer si les mêmes stratégies d'autorégulation volitionnelles ont été observées, à quelle fréquence, et si certaines d'entre elles sont apparues ou ont disparu.

3.2 CONTRUCTION DES OUTILS

Autant pour la phase 1 que pour la phase 3, les comportements de mise au travail des élèves ont été observés au moyen d'une grille d'observation. Cette dernière était inspirée des stratégies volitionnelles qui sont issues de la taxonomie de Cosnefroy (2011).

Cosnefroy a identifié treize stratégies d'autorégulation.

Pour construire ma grille, j'ai donc repris le tableau proposé par Cosnefroy (Cosnefroy & Harmattan, 2010) ci-dessous.

Tableau 4 : Taxonomie des stratégies de régulation de l'effort par Cosnefroy (Cosnefroy & Harmattan, 2010, p. 5)

Processus internes d'autorégulation ou contrôle de soi		
Fonction	**Stratégie**	**Mécanisme**
Trouver des raisons pour poursuivre le travail	1. Se récompenser	Se promettre une récompense si le travail est achevé
	2. Recherche de la performance	Avoir envie de progresser ou de faire mieux que les autres

	3. Evitement de l'échec	Identifier des conséquences négatives associées à l'abandon du travail
	4. Renforcer l'instrumentalité perçue	Repérer l'importance de réaliser un projet personnel ou professionnel
	5. Renforcer l'intérêt	Augmenter l'intérêt de la tâche en la rendant plus ludique ou plus complexe
	6. Penser aux réactions des proches	Penser aux effets de la réussite ou de l'échec chez les personnes proches : plaisir, fierté, peine
Soutenir le sentiment d'efficacité personnelle	7. Fractionner la tâche	Diviser une tâche difficile en sous-tâches qui, prises séparément, apparaissent plus maniables
	8. S'encourager	Se tenir un discours positif : « tu peux le faire, vas-y ! »
	9. Evoquer des réussites	Activer des souvenirs de succès qui permettent de réduire l'impact de la situation présente
Contrôler les émotions	10. Réduction de la tension	Evacuer la tension par différents procédés : se relaxer, marcher, manger
Processus externes d'autorégulation ou contrôle du contexte d'apprentissage		
Favoriser la concentration	11. Structuration de l'environnement	Aménager le lieu de travail pour empêcher l'irruption de distractions (s'isoler, couper la radio)
Rechercher de l'aide	12. Soutien social	Chercher la collaboration avec autrui pour contenir la tentation d'arrêter ou de ne pas travailler
Gérer le temps	13. Planification	Choisir le moment favorable et allouer des ressources de temps

Sur la base de ce tableau, j'ai repris et transformé les mécanismes des stratégies de Cosnefroy (Cosnefroy & Harmattan, 2010) en points observables pour la grille.

3.2.1 GRILLE D'OBSERVATION INITIALE

Ma première grille d'observation a repris la taxonomie de Cosnefroy (Cosnefroy & Harmattan, 2010) et a été adaptée au contexte classe durant l'activité choisie. Je pensais pouvoir observer les points suivants :

Les élèves :

- **Structuration de l'environnement**
    - Aménagent leur lieu de travail en :
        - Changeant de place,
        - Tournant les bancs,
        - Evitant de regarder en direction des fenêtres

- **Soutien social**
    - Cherchent de l'aide en :
        - Demandant des explications de consignes,
        - Demandant des explications de vocabulaire,
        - Demandant des explications de marche à suivre,
        - Demandant l'autorisation d'utiliser des outils de référence

- **Planification**
    - Gèrent le temps mis à disposition pour faire le travail en :
        - Demandant un rappel temps,
        - Regardant leur montre,
        - Regardant l'horloge

En ce qui concerne les stratégies internes, il était vraisemblablement plus difficile d'observer ce que mettent en place les élèves. Mais je postulais qu'il était tout de même possible de voir si les élèves :

- **Réduction de la tension**
    - Contrôlent leurs émotions par des mouvements de leur corps en :
        - Relaxant leur nuque,
        - Relaxant leurs épaules,
        - Allant boire,
        - Soupirant,
        - Se balançant sur leur chaise

- **Fractionner la tâche**
    - Découpent le travail en plusieurs étapes en :
        - Lisant le texte en entier et en revenantt ensuite dessus,
        - Lisant d'abord les questions,
        - Alternant lecture / questions,

        - Passant sur les questions qui leur posent problème
- **S'encourager**
    - Se parlent à haute voix pour réussir
        - « tu peux le faire, vas-y ! »

La grille d'observation initiale se présentait ainsi :

Tableau 5 : Grille d'observation initiale pré-test

Stratégies externes		Observation		Observation		Observation		Observation	
Structuration de l'environnement	Change de place		Tourne le banc		Se positionne dans la classe		Direction du regard		
Soutien social	Demande des explications de consignes		Demande des explications de vocabulaire		Demande des explications de marche à suivre		Demande l'autorisation de consulter des outils		
Planification	Regarde l'horloge		Regarde la montre		Demande des informations sur le temps		Saute des questions qui sont plus difficiles		
Stratégies internes									
Réduction de la tension	Bouge la tête pour relaxer la nuque		Se balance sur la chaise		Emet des soupirs		Détend les épaules		Se lève pour aller boire
Fractionner la tâche	Se lance tout de suite dans la lecture		Lis d'abord les questions		Alterne lecture / questions				
S'encourager	Se parle à haute voix								

Cette grille initiale a été testée dans un premier temps pour, comme décrit au chapitre suivant, être affinée sur la base des éléments ressortant d'une première observation des extraits vidéo. Ensuite, mise au point, elle a été réutilisée de manière systématique sur la totalité du corpus.

AJUSTEMENTS MÉTHODOLOGIQUE : UNE ÉTAPE NÉCESSAIRE

3.2.2 DEUXIÈME GRILLE D'OBSERVATION

Après la première phase de récolte de données, il s'est avéré que la grille initiale était insuffisante pour observer les stratégies internes, et peu fiable pour observer les stratégies externes utilisées par les élèves. La faiblesse de cette grille reposait essentiellement sur le fait que sa construction était inspirée des stratégies volitionnelles issues de ma propre vision et des comportements potentiels que j'imaginais que les élèves pourraient mettre en place pour rester dans la tâche. J'avais oublié que chaque personne est unique dans sa manière d'agir.

J'ai donc décidé de montrer la vidéo aux élèves de manière individuelle pour qu'ils me renseignent sur les stratégies volitionnelles internes employées et j'ai également décidé de prendre des notes papier/crayon. Encore une fois, il est apparu que je n'arrivais pas à obtenir un tableau complet de toutes les stratégies. Les élèves n'étaient pas interpellés par leurs comportements. Il y a eu peu d'interactions entre eux et moi. Ils étaient plutôt surpris ou gênés de se voir, et je ne posais des questions qu'avec mon regard subjectif selon mes propres habitudes de fonctionnement. J'ai donc décidé de reprendre mon analyse de zéro et la manière

RapportGratuit.com

qui m'a semblée la plus objective était de transcrire ce moment de film de façon bien plus détaillée où tous les comportements des élèves étaient notés, même ceux qui me semblaient anodins.

J'ai donc entièrement transcrit le travail de trois élèves lors de l'épreuve de compréhension écrite. Puis, j'ai choisi de les filmer (retranscrire entièrement) se regardant et se questionnant les uns les autres au sujet de ce qu'ils avaient fait et du sens qu'ils donnaient à leurs gestes lors de l'épreuve de compréhension écrite. Le tout sur la durée de dix minutes choisie.

A ce moment-là, j'ai décidé de réduire le nombre d'élèves observés et de me focaliser sur une démarche plus qualitative me permettant d'approfondir ma compréhension de l'utilisation des stratégies d'autorégulation par les élèves. Des cinq élèves initialement choisis, trois avaient participé ensemble au test de compéhension écrite. Je pouvais donc leur soumettre, en même temps, la même vidéo pour qu'ils se questionnent entre eux sur le sens de ce qu'ils avaient fait. De plus, il s'agissait, dans ce panel de trois élèves, d'un élève réussissant bien, d'un élève réussissant moyennement et d'un élève en échec. Ce qui me permettait de garder mes critères de départ et de simplement réduire le nombre des élèves observés.

Tableau 6 : Grille utilisée pour la transcription des comportements des trois élèves lors de l'épreuve de compréhension écrite.

Temps	Observation gestes K	Notes écrites après entretien	Observation gestes T	Notes écrites après entretien	Observation gestes C	Notes écrites après entretien	Interaction enseignante	Entretien (dialogue filmé entre eux)
0 min								
1 min								

J'ai également utilisé un code couleur, une couleur par stratégie, et ainsi essayé de dégager quelles sont les stratégies volitionnelles utilisées par les élèves de la classe de soutien.

3.2.3 DISCUSSION ENTRE PAIRS

Pour simplifier la lecture de toutes les transcriptions de ce travail, les « .. » signifient 1-2 secondes d'attente.

Tableau 7 : Transcription du début de la discussion entre pairs

Entretien (dialogue filmé entre eux)
M >K, T, C ok.. donc.. vous allez regarder le film. Moi jme mets ici et pis vous vous r'gardez.. ben Killian y se regarde pas forcément lui, vous r'gardez les deux autres chaque fois et pis quand vous avez des questions hop, tac.. , on arrête.. , on clique ici. D'accord ? K > M ok, mais celui qui veut poser des questions eh ben… M>K : y dit stop, y dit stop et pis tout de suite vous arrêtez. K>M : ok M>K, T, C : maintenant par exemple vous pouvez vous arrêter en disant : mais.. pourquoi t'as fait ça ? là, quand tu fais ça, pourquoi tu fais ça ? pis moi je peux aussi vous arrêter en disant : oui mais là… euh… T je ne comprend pas euh… pourquoi tu fais ce mouvement ou bien.. quand tu lèves les yeux comme ça la… ça veut dire que tu rgardes quoi ? Et vous, vous êtes des experts… et vous essayez de comprendre pourquoi les copains ils ont fait ça, ou si ça vous semble bizarre, ou si vous aimeriez des précisions. Ca marche ? C'est clair ? T>M ok K>M ok, c'est quoi mon travail ? M>K : alors toi ton travail vu que t'es au milieu c'est de mettre stop quand y te disent stop K> M ok M> T,K,C : et pis si jamais on peut toujours revenir en arrière, je peux vous aider pour revenir en arrière K : ok M>T, K,C : c'est tout bon ? vous avez des questions ? C'est parti

Cette discussion entre pairs m'a apporté bien plus d'informations que ma démarche précédente.

De plus, mener ce deuxième moment de film avec les trois élèves en même temps a amené des réflexions inattendues pour moi. Je me suis rendu compte que mes questions étaient trop centrées sur ma propre manière de fonctionner et qu'ainsi je passais à côté de certains fonctionnements des élèves. Cette discussion entre pairs m'a donc ouvert de nouvelles perspectives et a fait ressortir d'autres manières d'utiliser des stratégies volitionnelles que je n'avais pas décelées avec mes deux premières démarches. Cela m'a montré également que ce que je pouvais prendre pour une stratégie volitionnelle n'en était pas une et vice-versa.

J'ai découvert qu'il est très difficile, au début, de ne pas teinter nos observations de subjectivité. Si on veut obtenir des informations fiables, il est nécessaire de noter uniquement ce que l'on voit et non pas ce que l'on pense voir. Cette discussion entre pairs a apporté un décodage des manières d'utiliser les stratégies d'autorégulation volitionnelles par les élèves. Il est impossible pour une personne de savoir ce qui se passe au niveau interne de la personne qui est en face si celle-ci ne fournit pas des clefs. Cette manière de faire s'approche de l'ethnométhodologie[5]. On se base sur la catégorisation fournie par les participants. Le chercheur n'induit aucune catégorie au préalable, il se contente de prendre celles données par le participant.

3.2.4 GRILLE D'OBSERVATION SUITE À LA PHASE D'ENTRAÎNEMENT

Cette dernière phase a utilisé la même grille d'observation (grille adaptée et modifiée) que dans la phase d'observation initiale. Ce deuxième moment d'observation a permis de vérifier si l'entraînement des stratégies volitionnelles a eu un impact sur le comportement des élèves dans la manière de gérer la réalisation de la tâche. Cette observation a permis de voir si l'utilisation des stratégies d'autorégulation volitionnelle a subi une modification ou non.

Il y a eu également une discussion entre les élèves face à la vidéo. Le dialogue entre les élèves ayant apporté de nombreuses informations durant la phase initiale, il m'a semblé pertinent de le mener à nouveau dans cette dernière phase.

3.3 POST-TEST

Après cette phase d'entraînement de plusieurs semaines, un post-test a été mené avec les élèves.

Le post-test a consisté en une compréhension de même difficulté que celle réalisée au début du projet (annexe 2). Cette compréhension écrite est un test qui se fait dans les classes

[5] Harold Garfinkel (2007) est l'un des précurseurs de cette manière de faire. L'ethnométhodologie cherche à décrire les catégories qu'un groupe se donne à lui-même. Elle se base énormément sur le langage. Certains praticiens de cette méthode n'ont recours qu'à l'analyse conversationnelle. L'ethnométhodologie postule pour être une sociologie sans induction. Elle se contente de décrire uniquement des faits sans faire d'interprétation basée sur ses préjugés. Elle tente de regarder les faits avec une vision objective de ce qui se passe vraiment.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

régulières. Les élèves de la recherche, sont donc confrontés aux mêmes difficultés que les élèves des classes régulières.

Suite à ce post-test et à sa transcription, les élèves ont à nouveau été confrontés à eux-mêmes face à la vidéo, et une discussion entre pairs de même nature a été menée. J'ai décidé de fonctionner ainsi, car durant la phase initiale, ce moment de débat entre les élèves m'a apporté beaucoup d'informations intéressantes et indépendantes de mes propres représentations.

Les séquences filmées ont été analysées à l'aide de la même grille d'observation, mise au point lors de la phase 1 de la recherche, suite au visionnement de l'extrait vidéo (ou séquence de 10 minutes filmées). A nouveau, ce sont les dix premières minutes de l'activité qui ont été transcrites et analysées. Après ce premier moment, un nouvel échange entre les élèves face à leur propre comportement a été filmé et transcrit.

La transcription de l'épreuve de compréhension écrite et la discussion entre pairs ont été mises en parallèle comme lors de la première phase. Les stratégies utilisées, identifiées à partir des propos et des explications des élèves, ont été codées (en couleur) et leur fréquence a été dénombrée.

CHAPITRE 4 – DONNÉES ET RÉSULTATS

4.1 ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA PHASE UNE (PRÉ-TEST)

Avant d'entrer dans l'analyse à proprement parler, il a fallu passer par une phase de traitement des données récoltées. C'est-à-dire la traduction des gestes des élèves en stratégies utilisées. A cette fin, la discussion entre pairs a été une source d'informations importante. Elle a permis d'éviter des confusions entre stratégies. A noter que tous les comportements ne sont pas rattachables à une stratégie et que chaque personne a, dans son comportement, des automatismes de fonctionnement qui ne sont pas assimilables à une stratégie. De plus, certaines stratégies ont certainement échappées à l'observation et à la discussion entre pairs.

Le tableau ci-dessous présente, en extrait, la modalité pour transcrire et croiser les différentes données récoltées, à savoir les observations des trois élèves en train de résoudre la tâche, ainsi que le dialogue (ou commentaire) sur les observations des élèves en entretien de groupe. Le tableau a été à la base du décodage des gestes en stratégies.

Tableau 8 : Extrait de la transcription du pré-test et de la discussion entre pairs, données brutes

Temps	Observation gestes K	Notes papier/crayon entretien individuel K	Observation gestes T	Notes papier/crayon entretien individuel T	Observation gestes C	Notes papier/crayon entretien individuel C	Interaction enseignante	Entretien de groupe (dialogue filmé entre eux)
								M>T, K,C : c'est tout bon ? vous avez des questions ? C'est parti
							M>C,T,K : Vous pouvez commencer	
0 min	Fronce les sourcils		Il tourne la feuille		Regarde vers l'avant			
	lève la main droite sur son front		Il pousse un soupir et pose sa main gauche sur sa nuque		Il tourne la feuille du texte			M>T : stop, T ? tu fais quoi ? T>M : ben je sais que c'est important les épreuves, alors j'essaie de me concentrer M : ok
	tourne la feuille du texte avec la main gauche lève le regard dans ma direction	Je pose direct la question, je n'ai pas peur, mais des fois j'oublie ce que je voulais demander	Il appuie sa tête contre sa main gauche et a le buste incliné contre la droite, il tient son crayon de la main droite		Il s'appuie son coude gauche sur le banc et main sa main gauche sur son front	Ça m'aide pour réfléchir, je suis plus détendu		
			Il suit le texte avec le crayon de la main droite		Ses yeux suivent le texte, ses lèvres bougent			
	Il lève le bras gauche		Il regarde K, tourne se feuille de la main gauche et hausse les sourcils	Je regarde ce qu'il fait	Il noue ses deux mains devant lui et pose son menton dessus			M : stop… Par exemple là.. K y lève le bras et pis T y regarde K…pourquoi ? T >M :parce que je voulais voir qu'est-ce qui f'sait M>T : c'qui f'sait ? T>M : ouais ben r'garder… C : ben ouais pourquoi… T : ouais r'garder qu'est qu'y f'sait parce que moi quand y a un pti bruit ou quand je vois qu'y a qn qui bouge ben je regarde direct M> T : ca te dérange direct ? T>M non, j'sais pas, j'ai….. ça me vient comme ça

Une fois la transcription terminée et agrémentée des commentaires des élèves, j'ai pu remplir la grille d'observation des stratégies volitionnelles employées pendant l'épreuve.

Je ne suis pas partie des actions des élèves, mais du décodage amené par les élèves. J'ai fait ce choix, car il m'était impossible de distinguer l'intention de l'élève quand il accomplissait des

gestes simples comme « se passe la main dans les cheveux » et le reconduire à une stratégie. Les gestes simples sont ambigus, ils ne sont pas nécessairement indicateurs d'une stratégie.

Il y avait donc un réel intérêt à entendre ce que les élèves avaient à dire sur leurs gestes. J'ai ainsi tenu compte de ce qu'ils disaient pour identifier les stratégies utilisées. J'ai laissé les élèves se poser entre eux la question de la signification de leurs gestes et quand cela ne se réalisait pas spontanément entre eux, je leur posais moi-même la question.

Par cette procédure, j'ai eu confirmation de l'ambiguïté des gestes et du décalage entre mon interprétation et celle des élèves. Par exemple, soupirer était à mon sens un geste d'évacuation de la tension alors que pour l'élève en question, il s'agissait de prendre conscience du risque d'échec et du besoin de se concentrer. Cet apport était donc essentiel dans mon identification des stratégies d'autorégulation volitionnelles utilisées par les élèves.

Toutefois, ce choix est un pari qui mise sur l'honnêteté des élèves.

Selon Bruner (1983) « Bien que les adultes assistent l'apprentissage des enfants de façon systématique, les enfants doivent pouvoir s'aider eux-mêmes, et, pour se faire, doivent prendre conscience de leurs propres activités » (p. 283). En partant du principe que les élèves deviennent conscients de leurs propres activités, leur décodage peut être considéré comme fiable.

Chaque stratégie observée a été classée dans la grille et le décodage des élèves a permis de faire la différence entre plusieurs stratégies difficilement identifiables. Cela a également permis de découvrir deux stratégies non spécifiées par Cosnefroy (Cosnefroy & Harmattan, 2010). Il s'agit d'une stratégie (stratégie 11b) avec pour fonction de favoriser la concentration en réduisant les stimulations et une stratégie de gestion du temps (stratégie 13b) qui se manifeste par la recherche de repères en regardant les camarades par exemple.

La grille qui suit est l'outil qui a organisé les données brutes. Cette grille a permis de réaliser la synthèse des données traitées.

La grille des treize stratégies identifiées par Cosnefroy (Cosnefroy & Harmattan, 2010) dans sa forme initiale ne suffit pas. Les données ont montré que les élèves travaillent énormément autour de la concentration. Mais la grille telle quelle de Cosnefroy (*Ibid.*) ne prend en compte que la fonction de la concentration en processus externes alors que les élèves mettent en place des processus internes.

Tableau 9 : Stratégies observées chez les élèves durant le pré-test

Stratégie	Manifestation chez K		Manifestation chez T		Manifestation chez C	
	Pré-test	Indicateurs selon décodage de l'élève K	Pré-test	Indicateurs selon décodage de l'élève T	Pré-test	Indicateurs selon décodage de l'élève C
1.Se récompenser	X		X		X	
2. Recherche de la performance	- Lève le regard car T le regarde (2x)	- N'aime pas sentir le regard des autres sur lui, n'aime pas être comparé.	X		X	
3. Evitement de l'échec	X		- Pose sa joue sur sa main et soupire - Pousse un soupir,	- Soupirer - Secouer la tête - Ecarquiller les	X	

			secoue la tête et regarde les questions - Hausse les sourcils - Soupire en regardant les questions (2x) - Soupire et regarde le texte (5x)	sourcils		
4. Renforcer l'instrumentalité perçue	X		- Fronce les sourcils et pose sa main sur sa nuque - Fronce les sourcils et se redresse (2x) - Lève son regard et fronce les sourcils (2x)	- Pousser des soupirs avec la main sur la nuque et se dire que c'est important pour son avenir - Froncer les sourcils	X	
5. Renforcer l'intérêt	- Hoche la tête et met sa main gauche dans ses cheveux (2x) - Pose sa feuille, souligne qch et hoche la tête - Fronce les sourcils et se rapproche du texte - Lève les yeux en l'air - Se remet en place, se redresse	- Hocher la tête - Se redresser - Bouger les lèvres en lisant - Froncer les sourcils - S'asseoir correctement	- Lève les yeux au plafond (2x) - Pose sa main gauche sur sa nuque (4x)	- Regarder en l'air pour mieux imaginer les questions - Poser les mains sur la nuque	- Noue ses 2 mains devant lui, pose son menton dessus (6x) - Noue ses mains en forme de triangle et pose son menton dessus - Appuie son menton sur son poing droit (2x)	- Nouer ses mains ensemble, appuyer le menton dessus
6. Penser aux réactions des proches	X		X		X	
7. Fractionner la tâche	- Ses yeux passent des questions au texte (4x)		- Regarde le texte puis les questions (4x)		X	
8. S'encourager	X		X		X	
9. Evoquer des réussites	X		X		X	
10. Réduction de la tension	-Tape ses genoux l'un contre l'autre (2x) - Met son stylo dans sa bouche (4x) - Pose son menton sur ses mains jointes - Tient son crayon à deux mains, se frotte les chevilles (2x) - Se remet en place sur sa chaise - Tire sur son pull - Passe sa main gauche dans ses cheveux - Il bouge les jambes (2x)	- Taper les genoux l'un contre l'autre - Poser son menton sur ses mains - Frotter les chevilles - Tirer sur les habits - Mettre la main dans les cheveux - Mettre son crayon dans sa bouche - Bouger les jambes	- Bouge les jambes (9x) - Se gratte la nuque (2x) - Se redresse - Bouge les pieds - Ouvre et ferme la bouche plusieurs fois - Met son poing devant sa bouche, la tapote (2x) - Tapote son poing contre sa joue - Lève son regard dans le vide (5x) - Gonfle ses joues d'air, les tapote de son poing - Tire sur son pull - Bouge les épaules - Tape ses genoux	- Bouger les jambes - Regarder « dans le vide » - Ouvrir et fermer la bouche plusieurs fois de suite - Mettre de l'air dans les joues - Tirer sur ses habits - Se gratter la nuque - Taper ses genoux ensemble - Tapoter sa bouche de son poing	- Pose ses 2 mains sur son front (5x) - Bouge la jambe droite (8x) - Met son poing droit sur la tempe droite - Met ses deux mains sur ses tempes - Soupire - Se redresse et tend se bras vers l'avant en soupirant	- Mettre les mains sur son front - Bouger les jambes - Mettre ses mains contre ses tempes - Soupirer - S'étirer

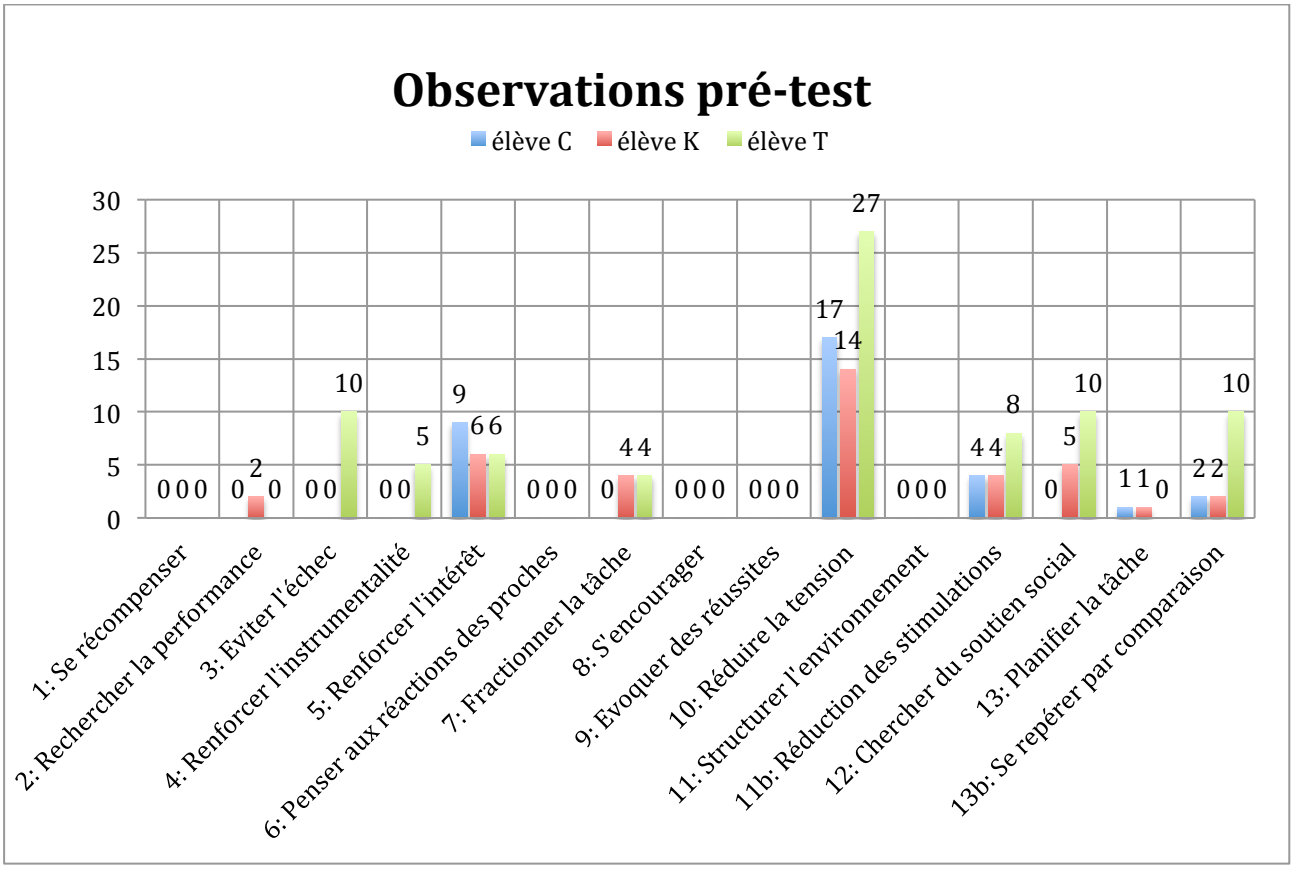
			l'un contre l'autre - Tapote son poing contre sa joue			
11. Structuration de l'environnement	X		X		X	
11b. Réduction des stimulations	- Se redresse et son regard est fixe sur sa feuille - Il tient ses lunettes de la main droite, se frotte les yeux (2x) - Lève son regard vers l'enseignante	- Regarder la feuille sans bouger pour se concentrer - Faire une « pause », puis reprendre le travail - Regarder dans le vide	- Soupire et pose sa main gauche sur sa nuque (2x) - Regarde en direction de l'enseignante (4x) - Se redresse - Regarde dans le vide	- Se mettre dans sa « bulle » - Regarder dans le vide - Se redresser	- Met sa main gauche sur son front - Regarde en direction de l'enseignante - Ne réagit pas aux questions des autres	- Se calmer, se mettre dans sa bulle - Regarder dans le vide - Ne pas entendre ce qu'il se passe autour - Relever le regard et regarder « dans le vide »
12. Soutien social	- Lève le regard vers la prof - Lève la main et regarde la prof - Pose une question (2x) - Lève les yeux et sourit à l'enseignante	- Poser des questions - Regarder la prof	- Pose une question (3X) - Lève la tête et regarde l'enseignante (5x) - Il suit l'enseignante des yeux	- Poser des questions - Regarder la prof	X	
13.Planification	- Regarde l'horloge	- Regarder le temps	X		- Laisse des questions sans réponse et passe à la suite	- Passer des questions pour continuer
13b. Se repérer par comparaison	Regarde chez T (2x)	- Regarder ce que les autres font	- Tourne la tête et regarde K (9x) - Regarde C	- Regarder où en sont les autres	- Regarde vers la gauche (2x)	- Regarder quand il y a une question posée au prof

Cette grille affinée grâce au décodage des élèves a permis de réaliser la synthèse des manifestations des stratégies d'autorégulation volitionnelles. Pour réaliser cette synthèse, j'ai dénombré le nombre de manifestations pour chaque stratégie et pour chaque élève, puis je les ai mises en parallèle pour pouvoir me rendre compte plus simplement que chaque participant n'utilise ni les mêmes stratégies, ni avec la même fréquence.

En général, il en ressort que :

- Tous les élèves utilisent des stratégies d'autorégulation volitionnelles. Cosnefroy (Cosnefroy & Harmattan, 2010) avait donc raison, y compris pour les élèves qui sont en échec scolaire.
- Les élèves n'utilisent pas les mêmes stratégies et ne les utilisent pas de la même manière. Chaque fonctionnement est propre à chaque élève.
- Faire participer les élèves dans l'analyse des vidéos est important pour déchiffrer leur utilisation des stratégies internes. Sans leur décodage, il est presque impossible de sortir de nos propres représentations.
- La discussion entre pairs amène des informations plus neutres et moins dirigées que lors de l'entretien élève-chercheur.

Dans le graphique qui suit, j'ai répertorié les stratégies observées et leur fréquence pour chaque élève, ce qui donne une idée plus précise des stratégies d'autorégulation volitionnelles que les élèves mettent en place durant un moment de travail autonome.



Graphique 1 : Synthèse des stratégies d'autorégulation observées durant le pré-test

Dans ce tableau, ce n'est pas le nombre de manifestations qui importe, mais si la stratégie a été observée ou non.

4.1.1 DÉTAILS DU GRAPHIQUE PRÉ-TEST

Voici un résumé stratégie par stratégie de ce qui a été observé et discuté :

- Stratégie 1 : Se récompenser

Les élèves sont plus sensibles au fait de se récompenser une fois le travail terminé. Ils pensent surtout aux privilèges que leurs parents vont leur accorder en cas de réussite plutôt qu'une récompense venant d'eux-mêmes. Cette stratégie n'a pas été observée durant le pré-test mais a été traitée lors de la discussion entre pairs.

- Stratégie 2 : Rechercher de la performance

Les élèves sont conscients de leurs camarades et ont le désir de s'améliorer en fonction des autres, mais surtout de s'améliorer pour eux-mêmes. Il est très difficile pour un élève en difficulté de chercher à se comparer aux autres, de chercher la performance. Monteil (1993) a mené une expérience sur la comparaison sociale, ses conclusions montrent que lorsqu'on

rappelle aux élèves qu'ils sont de niveau élévé ou faible, les mauvais réussissent mieux en anonymat et les bons en visibilité. La peur d'exposer son image à une baisse d'estime a un impact assez important sur les résultats scolaires. La comparaison est donc très compliquée pour les élèves présentant des difficultés. Cette stratégie n'a pas été observée durant le pré-test.

- Stratégie 3 : Eviter l'échec

Les élèves semblent y penser surtout après le travail, une fois qu'il n'est plus possible de se remettre dans la tâche. Il s'avère également qu'ils sont conscients du fait que l'abandon du travail ne peut pas amener à un résultat positif, mais comme ils sont découragés, ils n'arrivent plus à reprendre la tâche et à poursuivre le travail. Cette stratégie n'a pas été observée durant le pré-test. Les élèves en ont parlé durant l'entretien, suite à mes questions.

- Stratégie 4 : Renforcer l'instrumentalité perçue

Les élèves sont, la plupart du temps, conscients également que leur travail est important pour leur avenir, mais cela ne suffit pas toujours pour qu'ils restent dans la tâche. Je remarque même un pic de stress dans leurs commentaires lorsqu'il s'agit de mettre en lien leur travail et leur avenir. Ils se rendent compte de leurs difficultés et de l'impact possible sur leur avenir, cela les stresse mais ne les aide pas à rester dans la tâche, cela aurait plutôt tendance à les bloquer. L'élève le plus en difficulté est celui qui utilise le plus cette stratégie. Cette stratégie a été observée chez un seul élève.

- Stratégie 5 : Renforcer l'intérêt

Ils ont également de la peine à renforcer leur intérêt pour le travail. Ils ne trouvent pas toujours de sens à la tâche qu'ils doivent réaliser et ainsi ont plus de facilité à abandonner celle-ci. Mais ils essaient. Cette stratégie a pu être observée. Les élèves se redressent à leur place, froncent les sourcils, mettent les mains dans leur cheveux, lèvent le regard au plafond pour s'imaginer les questions, posent leur menton sur leurs mains. Chaque élève montre pour cette stratégie des manières de faire qui lui sont propres.

- Stratégie 6 : Penser aux réactions des proches

Les élèves ont montré beaucoup de maturité dans leur propos en me faisant comprendre que la personne la plus importante c'est eux, ce ne sont pas leurs proches, combien même ils tiennent à eux. Même s'ils pensent à la déception de leurs parents plutôt qu'à leur fierté. J'ai été frappée par le côté très pessimiste et négatif de la plupart des élèves. Ils sont assez désabusés et découragés face à leurs échecs. Cette stratégie n'a pas été observée, elle a été discutée durant l'entretien.

- Stratégie 7 : Fractionner la tâche

Au départ, avec les cinq élèves observés, il y avait clairement deux stratégies bien différentes. Tout lire et répondre ou alterner lecture et réponses. En ne gardant que trois élèves, nous sommes à deux contre un. C'est-à-dire deux élèves qui lisent en partie et répondent alternativement et un élève qui répond après avoir lu l'intégralité du texte. Cette stratégie a été facilement observable dans le pré-test.

- Stratégie 8 : S'encourager

Cette stratégie n'a pas du tout été observée durant le pré-test. Suite à l'entretien et au débat entre pairs, il semblerait que les élèves partent avec une idée négative de leurs résultats et donc ne s'encouragent pas.

- Stratégie 9 : Evoquer des réussites

De même que pour la stratégie précédente, les élèves ne font pas appel à des souvenirs de réussites. Les seuls moments où ils semblent se parler dans leur tête ont plutôt un aspect très négatif. Ils se parlent plutôt pour se dire qu'ils sont « nuls » et non pas se dire qu'ils peuvent y arriver. Ceci est ressorti durant l'entretien et la discussion entre pairs. Cette stratégie n'a pas été observée durant le pré-test.

- Stratégie 10 : Réduire la tension

J'ai pu me rendre compte que TOUS les élèves ont mis en place des stratégies pour soulager leur tension, leur stress. C'est même la stratégie la plus utilisée. Chaque élève a sa propre manière de se détendre. Il peut s'agir de s'étirer, de se toucher le front, de passer la main dans ses cheveux, de bouger les pieds, etc. Chacun des élèves a été clair dans le fait que plus le travail avance, plus la tension augmente et plus la nécessité de se détendre arrive. La question qui me vient tient sur l'efficacité de l'utilisation de cette stratégie. Le fait de s'étendre, par exemple, est-il vraiment efficace pour soulager sa tension et se remettre dans la tâche ? Ou est-ce un indice de stress qui montre à quel moment se produit un blocage sans pour autant permettre à l'élève de se remettre dans la tâche ?

- Stratégie 11 : Structurer l'environnement

En ce qui concerne la structuration de l'environnement, les élèves ne l'ont pas mise en place, mais cela est normal dans le contexte d'un test dans la classe. Suite à notre discussion après analyse de leur comportement, il en ressort que ce n'est pas forcément un besoin ressenti par beaucoup. Un seul élève y semblerait plus sensible. Cet élève aimerait pouvoir s'isoler durant le travail car les nombreuses stimulations l'empêchent de se concentrer sur sa tâche. Il est attiré par tout ce qui se passe autour de lui. Cette stratégie n'a pas été observée durant le pré-test. Les élèves ont des automatismes venant de leurs années de métier d'élève. Il leur semble tout à fait logique de ne rien changer dans l'agencement proposé par l'enseignant, surtout dans le contexte d'un test.

- Stratégie 11b : Réduire les stimulations

Cette stratégie est apparue grâce aux indications des élèves. Cosnefroy (Cosnefroy & Harmattan, 2010) parle de stratégies externes qui favorisent la concentration, mais suite au pré-test, il est clair que les élèves utilisent des stratégies internes (se mettre dans sa bulle, se boucher les oreilles). Les élèves de cette recherche ont tendance à se couper des stimulis extérieurs et à ne pas entendre les interactions qui ne les concernent pas. Cette stratégie a été observée chez les trois élèves.

- Stratégie 12 : Chercher du soutien social

Au niveau du soutien social, là encore, en contexte d'épreuve il est plus compliqué de demander de l'aide aux camarades ou à l'enseignant. Certains élèves n'hésitent tout de même pas à poser des questions pour mieux comprendre les demandes. La discussion avec les élèves

Rapport-Gratuit.com

après le pré-test était très intéressante. Ils ont souvent peur des réactions des camarades (moqueries) et donc se retiennent de poser des questions en plénière. De plus, durant un test, l'enseignant en règle générale n'apprécie pas énormément que les élèves se permettent de poser des questions. Les plus courageux vont plutôt poser leurs questions durant les pauses ou durant les moments de travail en groupe. Ils utilisent également le voisin comme soutien, mais ont peur de le déranger. La plupart du temps ils attendent. Cette stratégie a été observée chez deux élèves.

- Stratégie 13 : Planifier la tâche

Cette stratégie a été peu observée, mais elle est présente surtout dans la manière qu'ont les élèves de gérer le temps à disposition pour réaliser le test. Ils regardent l'horloge de la classe et modifient le rythme de travail selon ce qu'ils voient. Après observations et discussion, je me suis rendu compte que les élèves y sont très sensibles, surtout dans le contexte classe régulière plus que dans le contexte classe de soutien. Cette stratégie est présente chez la majorité les élèves observés. En ce qui concerne le fractionnement du travail, les élèves montrent très peu d'aptitudes à scinder la tâche pour la rendre moins ardue. Certains élèves lisent le texte une fois et n'y reviennent pas, même si des réponses leur manquent.

- Stratégie 13b : Se trouver des repères par comparaison

Cette stratégie est le résultat des indications des élèves. Elle ne m'a pas sauté aux yeux immédiatement. En fait, les élèves cherchent des repères en regardant leurs camarades. Plus l'élève est en difficulté, plus il cherche à trouver des repères auprès des autres. Plus l'élève a des facilités, moins il a besoin de repères en regardant chez ses collègues. Sans indications de la part des élèves, cette manière de faire me semblait appartenir à la recherche de la performance.

Au début de ce travail, je pensais que mes élèves n'utilisaient pas vraiment de stratégies d'apprentissage volitionnelles malgré ce que disait Cosnefroy (2011). Mais, suite à mes observations durant le moment de pré-test et après la transcription, je me suis aperçue que je me trompais. Bien sûr, toutes les stratégies n'ont pas pu être identifiées, les stratégies dites internes ne sont pas facilement identifiables au premier abord. Mais les cinq élèves observés au début, sans exception, ont utilisés des stratégies d'autorégulation volitionnelles.

Suite aux observations réalisées durant le pré-test, il a fallu opérer un choix parmi les treize stratégies d'autorégulation volitionnelles identifiées par Cosnefroy (Cosnefroy & Harmattan, 2010), afin de mener les ateliers. Le tableau des stratégies et leur manifestation ou non a été une aide précieuse pour réaliser le choix des stratégies d'autorégulation volitionnelles pour les ateliers.

Parmi les treize stratégies identifiées, j'avais une première idée de celles qui me semblaient importantes à entraîner, comme par exemple la structuration de l'environnement et l'importance de soulager la tension. Je pensais que ces stratégies seraient facilement applicables dans le contexte classe et donc facilement démontrables en atelier avec un réel impact sur le fait de rester dans la tâche.

J'ai dû oublier mes représentations et me baser uniquement sur mes observations et sur l'entretien avec les élèves pour dégager un choix de stratégies à entraîner.

Je remarque qu'il est difficile de faire des choix, car j'ai aussi ma propre manière de faire qui m'influence. Je l'ai constaté en observant les élèves et surtout en parlant avec eux. Je pensais observer, ou en tous cas discuter des stratégies que je mettais moi-même en place pour terminer un travail, de manière totalement inconsciente. Ce ne fut pas le cas. Heureusement, j'ai ainsi découvert véritablement comment ils procèdent.

4.1.2 SÉLECTION DES STRATÉGIES POUR LA PHASE 2

Toutes les stratégies semblaient intéressantes à travailler, mais il a fallu faire des choix.

Il semblerait que les élèves utilisent certaines stratégies de sorte qu'elles se retournent contre eux. Par exemple le fait de se mettre dans sa bulle, qui a pour fonction de favoriser la concentration, les isole et leur fait perdre des informations qui sont données lors d'une épreuve. Ils perdent donc en efficacité. De même que le fait de se rendre compte de l'importance de faire un bon résultat n'amène pas un regain de motivation, mais une montée de stress qui les fige.

Se récompenser (stratégie 1) ne me semblait pas urgent à mettre en place dans le sens où la majorité des élèves y semblait assez peu sensible. Les élèves se montraient plus sensibles aux récompenses ou punitions fournies par leurs parents.

Concernant la recherche de la performance (stratégie 2), je pensais que l'esprit de compétition pouvait les motiver à terminer la tâche ou à faire un bon résultat. Il semblerait plutôt que la compétition avec les autres élèves leur montre de façon encore plus parlante leurs difficultés et ainsi les décourage encore plus, voire les stresse. Encore une fois c'est une stratégie intéressante à travailler, mais peut-être pas immédiatement.

L'évitement de l'échec (stratégie 3) vient en général après le test dans l'esprit des élèves. Cette stratégie a un côté négatif que je ne souhaitais pas entraîner dans l'immédiat. Les élèves de la classe de soutien étant en difficulté scolaire, la notion d'échec est une notion très présente dans leur quotidien. Je pensais qu'il y avait d'autres stratégies à travailler en priorité.

Le renforcement de l'instrumentalité perçue (stratégie 4) était une stratégie qui a été peu présente durant le pré-test. Suite à la discussion avec les élèves, j'ai observé que ceux-ci ont préféré ne pas trop en parler car le lien entre leurs résultats et leur avenir professionnel était pour eux assez clair et leur amenait du stress. Ils sont assez conscients du fonctionnement de notre système qui fait que de mauvais résultats scolaires ne permettent pas d'entrer facilement dans certaines professions. Cette stratégie ne me semblait pas urgente à travailler.

Le renfort de l'intérêt (stratégie 5) semblait lui aussi découler du stress des résultats. Comment essayer de trouver de l'intérêt à son travail si on n'y trouve pas de sens ? Je n'ai pas retenue cette stratégie pour les ateliers.

Concernant la réaction des proches (stratégie 6), les élèves sont conscients qu'ils travaillent pour eux, pour leur avenir, tout au plus ils pensent à leurs proches avec une peur de les décevoir quand de mauvais résultats apparaissent. Travailler cette stratégie n'était pas une priorité pour moi car les élèves semblaient bien au clair : ils travaillaient pour eux en priorité.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Au niveau du fractionnement de la tâche (stratégie 7), nous avons bien vu la différence dans la manière de faire des élèves. Cette stratégie, malgré le fait qu'elle était présente chez chaque élève, me semblait importante à travailler pour améliorer l'efficience des élèves. En effet, avec des lecteurs lents, le fait de d'abord lire le texte en entier peut induire que le temps va manquer pour répondre aux questions. De même, fractionner la tâche dans toutes les branches scolaires peut aider les élèves pour terminer la tâche commencée.

L'encouragement des élèves par eux-mêmes (stratégie 8) était totalement absent des observations du pré-test. Comment arriver à poursuivre une tâche si, dès le départ, on ne pense pas y arriver ? Cette stratégie découle de l'estime de soi. Je pense que s'encourager dès le départ est essentiel pour pouvoir poursuivre une tâche. L'encouragement doit également être présent durant la réalisation de la tâche pour ne pas abandonner face à un obstacle. Elle me paraissait ainsi très importante à travailler rapidement avec les élèves.

Il en était de même pour l'évocation de réussite (stratégie 9). Les élèves n'y ont pas du tout fait appel et semblaient même ne pas se souvenir de moments où ils avaient été en réussite. Je n'imaginais pas que cette stratégie serait à ce point absente dans la façon de fonctionner des élèves. C'était encore dans ce genre de situation que l'on voyait la force de la subjectivité. Mon propre fonctionnement me faisait utiliser un rappel à des souvenirs pour me permettre de contourner un obstacle alors que mes élèves étaient totalement étrangers à cette manière de procéder. Cette stratégie fonctionne bien avec l'encouragement, je pensais donc qu'il était très important que les élèves commencent la tâche en s'encourageant et en se souvenant d'une situation de réussite afin d'être dans de bonnes conditions de départ. J'ai donc selectionné cette stratégie pour les ateliers.

Le soulagement de la tension (stratégie 10) était présent pour chaque élève. Je pensais que cette stratégie serait intéressante à travailler avec les élèves, mais comme le soulagement de la tension est propre à chacun, l'entraîner était plus complexe. De plus les élèves semblaient utiliser cette stratégie de manière soutenue. Je me demande tout de même si les stratégies mises en place leur permettaient vraiment de soulager leur tension ou si c'est une manifestation d'un blocage et qu'ils n'arrivent pas à se remettre dans la tâche. Il pourrait être intéressant d'y revenir avec eux, mais je n'ai pas retenu cette stratégie pour ma recherche.

La structuration de l'environnement (stratégie 11) me paraissait importante à travailler avec eux, je postulais que cette stratégie était essentielle pour rester dans la tâche vu que les élèves se désengagent rapidement, travailler sur leur lieu de travail pouvait certainement les aider. Les observations et la discussion ont montré que ce n'était pas un point essentiel à travailler rapidement. A mon avis, il fallait d'abord que les élèves soient dans de bonnes conditions d'estime de soi pour entreprendre la tâche. La structuration de l'environnement est une stratégie qui peut se mettre en place plus tard.

Réduire les stimulations (stratégie 11b) mais sans perdre en efficacité serait pertinent à mettre en place. Cela permettrait peut-être de comprendre à quel moment les élèves décrochent de la tâche, mais je n'ai pas retenu cette stratégie pour les ateliers.

Le soutien social (stratégie 12) était également une stratégie intéressante. Les élèves ont fait une distinction entre son utilisation dans la classe régulière et la classe de soutien. Ils se permettent de venir plus demander de l'aide vers les enseignantes de soutien. Ils n'ont pas peur de ne pas recevoir de nouvelles explications en cas de non-compréhension, les

enseigantes de soutien sont là pour ça selon eux, ce qu'ils associent moins à l'enseignant de la classe régulière. Ils utilisent également les camarades comme personnes pouvant les aider. Cette stratégie ne leur était pas inconnue, elle pourrait encore devenir plus efficiente, mais elle n'était pas urgente à mettre en place.

Travailler sur la planification de la tâche (stratégie 13) me semblait important, je pensais que cette stratégie était plus compliquée à mettre en œuvre dans le contexte classe, et serait plus simple à travailler à la maison, ou à travailler avec eux pour une planification des devoirs ou des épreuves. Mais comme cette stratégie est importante pour une meilleure gestion de la tâche, je pensais qu'elle pourrait tout à fait se mettre en place avec le fractionnement de la tâche (stratégie 7). Le rôle de l'enseignant est non seulement de permettre aux élèves d'aller au bout de leur tâche en classe, mais également de pouvoir gérer la planification du travail à la maison en vue des préparations aux tests. J'ai retenu cette stratégie pour les ateliers

Se chercher des repères en regardant les camarades (stratégie 13b), serait également intéressant à travailler, mais ne semblait pas être une priorité. Le travail sur l'efficacité personnelle me semblait plus urgent à mettre en place.

Après analyse des résultats du pré-test, il me paraissait essentiel de travailler les stratégies qui font appel à l'estime de soi des élèves. Elles me semblent importantes du fait qu'elles sont absentes de la manière de faire des élèves sélectionnés pour cette recherche. J'ai donc commencé par elles, puis je me pencherai sur le fractionnement de la tâche ainsi que sa planification.

Pas conséquent, les trois stratégies que j'ai décidé de retenir suite à mes observations pour ce travail de recherche sont donc les suivantes :

- Se motiver (stratégie 8)
    - La raison de mon choix : comment aller au bout de la tâche si le départ est déjà compromis par un manque de confiance en ses capacités ?

- Se rappeler d'une réussite (stratégie 9)
    - La raison de mon choix : les élèves ont tous des compétences scolaires ou extra-scolaires, il s'agit ici d'en retrouver une afin de se sentir capable d'arriver au bout d'une tâche

- La planification combinée avec le fractionnement de la tâche (stratégies 7 et 11)
    - La raison de mon choix : stratégie importante dans le contexte de la classe régulière où l'on demande aux élèves de se prendre en charge dans la planification des devoirs, préparation des tests, etc.

4.2 PHASE DEUX : LES STRATÉGIES ENTRAÎNÉES

4.2.1 PREMIÈRE STRATÉGIE : SE MOTIVER

Tableau 10 : Extrait de la transcription du début de l'atelier 1

Atelier 1, transcription du début
M >T, C, K : bon, on avait fait y a un moment le test où je vous avais filmé, et pis j'ai un pti peu regardé les stratégies que vous mettiez en place et pis celles que vous utilisiez pas beaucoup. Donc j'en ai choisi trois, en tout y en a 13. J'en ai choisi trois qu'on va travailler. En premier, je vais vous l'expliquer, je vais vous rendre le travail que vous avez fait, on va regarder, je vais vous expliquer la stratégie, je vais vous montrer comment moi je fais et puis on va s'exercer… demain, jeudi et vendredi on fera des activités, des exercices sur cette stratégie-là. Cette semaine on en travaille une, donc aujourd'hui on va travailler sur s'encourager. Ça c'est des choses que moi je ne peux pas vérifier.. en vous observant parce que ça se passe dans vos têtes. Mais c'est une stratégie en discutant avec vous, en regardant que vous mettez pas forcément beaucoup en place. Donc je vous rends déjà cette épreuve.. T : oh moi j'ai fait une pêche M : on va regarder ensemble.. vous pouvez prendre un crayon, une gomme et puis.. c'est parti. M : alors.. T : waou, c'est pas terrible.. M : c'est pour ca qu'on va voir.. comment mettre en place des stratégies qui font qu'on peut y arriver.. d'accord ? M : la première stratégie qu'on va travailler c'est.. s'encourager… donc moi.. quand je vois un texte comme ça.. déjà je panique pas.. je me dis au fond de moi.. « ok.. voilà.. c'est un texte, je sais lire.. ça va bien se passer.. y a pas de raison que je panique, le texte il est pas très long, je vais y arriver ». Première chose qu'il faut mettre en place, il faut pas se dire je suis nul, je vais pas y arriver, c'est la catastrophe, je déteste ça, en plus suis pas bon là-dedans.. T : ouais moi je me dis ca dans ma tête K : c'est un peu moi aussi M : on se dit : ok pas de panique, je vais y arriver ! Maintenant je dois me dire je vais y arriver, ça va aller, je sais lire, on s'est bien entraîné.. elle est pas très longue, ça va bien se passer.. s'encourager c'est ça !

En commençant les ateliers, je me retrouve face à trois comportements différents avec les trois élèves. C'est-à-dire, un élève motivé et demandeur de méthodes, un élève peu réactif et un élève plutôt réfractaire avec les mots suivants : « c'est trop dur, ça ne sert à rien. »

L'atelier se passe autour d'une table dans le groupe de soutien, d'autres élèves sont présents. Chaque élève reçoit une feuille avec un texte et des questions. Comme premier retour, je reçois un : « encore un test ».

Au début, l'atelier est plutôt compliqué. Les élèves ont besoin de sens. Je remarque que je porte beaucoup le projet, mais mon enthousiasme fait réagir un élève sur trois. Je commence donc par rappeler le but des entraînements, et les termes exacts de la stratégie que nous allons entraîner. J'explique pourquoi je l'ai choisie. Je la note au tableau et elle y restera tout au long

des semaines d'entraînement, viendront s'y ajouter les suivantes au fur et à mesure des ateliers. Les deux autres élèves se montrent plus attentifs par la suite. Je fais moi-même la démonstration de ce qui se passe dans ma tête avant le début d'un travail et un seul élève me dit qu'il préfère faire seul, que de toute façon s'encourager ne va pas l'aider. Je garde le cap et les deux autres élèves m'y aident. Ils entrent dans l'entraînement et expliquent eux-mêmes à l'élève moins preneur comment cela se passe pour eux. Je me rends compte que le moment de discussion entre pairs continue dans cet atelier. Les élèves n'entrent dans la démarche que s'ils y participent pleinement et qu'on leur laisse de la place pour s'exprimer.

Le deuxième jour, nous reprenons la première stratégie, les élèves participent mieux et les trois se lancent. Nous repassons par les trois phases :

- Explication théorique
- Modeling
- Accompagnement progressif

Je commence donc par rappeler la stratégie, puis je montre comment je l'applique dans ma pratique et je les accompagne lors de l'exercice qu'ils effectuent.

Nous discutons de leur point de vue et manière de faire puis ils exécutent l'exercice en montrant aux autres comment ils font. Les élèves osent se couper la parole et se poser des questions entre eux. L'ambiance est bonne et les paroles respectueuses. Comme lors de la discussion entre pairs, on sent chez les élèves une réelle envie de comprendre les autres et de comparer leur manière de faire sans jugement.

Le troisième jour les élèves ont le sourire, ils rigolent et connaissent déjà la stratégie par cœur. Des habitudes sont prises. Les élèves sont très réactifs et participent. Chacun emploie ses propres mots pour s'encourager. L'élève le plus réfractaire au départ prend de l'assurance, et il est même le premier à se lancer, alors qu'il était le plus réticent à entrer dans le processus.

4.2.2 DEUXIÈME STRATÉGIE : SE RAPPELER D'UNE RÉUSSITE

Tableau 11 : Extrait de la transcription du début de l'atelier 2

Atelier 2, transcription du début
M : est-ce que vous vous souvenez de la stratégie de la semaine passée ? Qu'est-ce qu'on devrait faire au début d'une épreuve, d'un exercice pour arriver jusqu'au bout ? j'vous avais donné une stratégie T : c'était.. je sais.. on peut y arriver M : ouais extra, c'est ça ! On s'encourage en se disant je peux y arriver. M : maintenant y a une deuxième stratégie qu'on peut mettre en place. Il faut essayer, peut-être que ça marche pas, mais faut essayer, on peut pas savoir sinon. M : la deuxième stratégie qu'on va mettre en place c'est : « je pense à des réussites ». C'est-à-dire, en premier je me dis : « ouais je vais y arriver, c'est possible» et en deuxième, vous essayez de vous souvenir d'un test ou d'un exercice ou vous avez très bien réussi. C'est ça se souvenir d'une réussite. Est-ce que là comme ça, vous en auriez déjà un en tête ? C : oh ben ouais K : la géo T : aucun M : aucun ? Y a jamais rien qui s'est bien passé ?

Nous commençons par reprendre la première stratégie (se motiver), puis nous expliquons en quoi consiste la nouvelle stratégie de la semaine, et l'apprentissage en trois phases recommence. Deux élèves sont immédiatement dans l'action et se trouvent une réussite. Le troisième n'en voit aucune, nous l'aidons en cherchant d'abord des réussites hors du contexte scolaire, puis en lui rappelant des tests où il a fait un bon résultat. Le rôle de l'enseignant est important ici. Si l'enseignant lui-même ne trouve pas de compétence à l'élève, comment celui-ci peut-il le faire ? Il faut agir afin que l'élève ne tombe pas dans le découragement, surtout que ses camarades se sont déjà trouvé une compétence. A force de chercher dans ses souvenirs, il finit par en trouver lui-même.

Les élèves se souviennent bien de la première stratégie. Pour le moment, son application reste cantonnée au contexte du groupe de soutien. Les élèves ne font pas de transfert avec leur classe régulière. Ils ne font pas de transfert non plus au niveau des branches. Nous faisons ce travail en français, donc ils utilisent la stratégie uniquement pour les leçons de français. Ils n'ont pas encore intériorisé la stratégie.

Comment faire pour que cette manière de faire devienne spontanée ? La suite des ateliers nous donnera peut-être des pistes.

Les élèves me demandent spontanément de pouvoir réviser avec eux des contrôles prévus dans la classe régulière. Leur comportement change-t-il ? Mettent-ils en place d'eux-mêmes des stratégies que nous n'entraînons pas ? Sont-ils conscients qu'ils mettent en place la stratégie de planification ?

Deux des élèves viennent également faire leur test dans le contexte classe de soutien, après une demande auprès de leur maître régulier. S'agit-il de la mise en place de la structuration de l'environnement ?

Mon collègue de la classe régulière s'interroge sur ce nouveau fonctionnement de leur part.

Deux autres élèves de la classe de soutien demandent à rejoindre le groupe formé des trois élèves pour ce travail de recherche. Il se passe une sorte de collaboration entre eux. Les trois élèves de la recherche sont ravis de pouvoir expliquer à leurs camarades ce qu'ils mettent en place pour pouvoir terminer une compréhension écrite.

Se rappeler d'une réussite pour des élèves en échec scolaire n'est pas facile. Les élèves auraient tendance à se trouver des compétences extra-scolaires pour commencer. Il est difficile pour eux de se dire qu'ils ont aussi des compétences dans le cadre scolaire. Mon rôle a consisté ici à les accompagner dans leur recherche. Nous avons pris leur carnet de devoirs et regardé semaine après semaine pour trouver un résultat positif. Une fois le résultat positif trouvé, il s'agissait de faire remonter son souvenir dans la mémoire de l'élève. Souvent, ils ne se souviennent pas avoir réussi et en sont surpris. Ils ont un regard très négatif sur leurs compétences. Par contre, une fois le souvenir identifié, les élèves en trouvent d'eux-mêmes d'autres. Il faut entamer le processus, ensuite les élèves le continuent de manière autonome.

Durant les ateliers, le rôle de l'enseignant accompagnant est primordial. Il permet de donner du sens au travail que l'on fait.

4.2.3 TROISIÈME STRATÉGIE : PLANIFICATION, FRACTIONNEMENT DE LA TÂCHE

Tableau 12 : Extrait de la transcription de début de l'atelier 3

Atelier 3, transcription du début
M : bon les garçons, troisième stratégie.. qui peut me rappeler les deux premières ? K : en premier on s'encourage T : ouais on s'encourage pis on réfléchit après à un truc qu'est bien allé M : un truc ? T : une épreuve.. par exemple l'histoire M : ok.. alors la troisième stratégie, enfin on va en faire deux en fait.. c'est fractionner la tâche et planifier C : ohlala M : pas de panique, en fait c'est simple ! On fractionne quand on travaille par petits bouts.. par exemple on lit pas toute l'histoire mais un bout, on essaie de répondre, on continue.. ou en math on saute un exercice qui nous coince et on va au suivant C : moi en math ça je fais M : ok, bien.. et la planification, ben c'est plus dur pour une compréhension, mais en fait c'est quand on veut apprendre une épreuve, on fait comme un calendrier pour pas paniquer.. on explique ? je vous montre ? T : ouais, parce que moi j'ai rien compris C : tu comprends jamais au début T : ouais c'est vrai M : mais après ça va mieux ! allez ! On commence

Dernière semaine pour les ateliers. Les élèves ont déjà des habitudes, ils se mettent spontanément en place pour commencer l'atelier. Ils participent plus, posent des questions en rapport avec leur vécu de classe. Ils interviennent durant le modeling bien plus qu'au début.

Cette dernière stratégie est la plus complexe des ateliers. J'ai décidé de mélanger la planification et le fractionnement de la tâche. Pourquoi ce choix ? Parce que la planification est très importante quand il s'agit du travail dans la classe régulière avec les épreuves à anticiper, ce qui est moins le cas dans le groupe de soutien. De plus, avec le choix des compréhensions écrites, il est compliqué de planifier à l'avance le test. Par contre, apprendre à fractionner la tâche peut servir dans n'importe quelle situation scolaire.

Comme pour les autres semaines, la nouvelle stratégie est expliquée puis notée au tableau où les autres stratégies sont inscrites. Les élèves sont attentifs et posent des questions. D'eux-mêmes, ils redisent les stratégies précédentes et expliquent aux autres comment ils les mettent en pratique. Pour la première fois, ils font des remarques sur la potentialité d'utiliser les stratégies que nous avons vues en dehors du français, pour des leçons comme l'histoire ou l'allemand.

Les résultats scolaires de la semaine sont meilleurs et donc les incitent à poursuivre. L'atelier se déroule de manière très fluide, chacun connaissant la marche à suivre. Le rituel de fonctionnement de l'atelier semble être important pour les élèves. Ils appliquent à la lettre ce que nous avons mis en place. La seule différence est que mon rôle est plus une présence d'accompagnement que de meneur. Je remarque un changement dans leur comportement. Du fait des meilleurs résultats scolaires de la semaine précédente, il y a une forte motivation de la part des trois participants.

D'autres élèves de la classe demandent à se joindre à nous. Les trois élèves du projet sont enthousiastes et font le modeling des premières stratégies pour les nouveaux.

4.2.4 QUATRIÈME SEMAINE : PAS D'ATELIER

Les élèves ont pris des habitudes et me demandent ce que nous allons travailler. En apprenant qu'il n'y aura pas de nouvelle stratégie, ils semblent déçus. Nous faisons un rappel des trois stratégies vues en classe.

Les élèves font spontanément la demande pour avoir un pense-bête avec les stratégies notées dessus. Un des trois élèves (celui qui est le plus en difficulté) dit qu'ainsi, il n'aura plus besoin de mon aide pour s'en souvenir, vu qu'il aura à disposition le pense-bête.

Une fois les pense-bêtes réalisés et distribués (1 par élève), nous laissons les stratégies de côté.

Avant et pendant un test :

1. Je me dis que je vais y arriver, je sais faire ça !
2. Je me rappelle d'une épreuve où tout s'est bien passé, où j'ai réussi.
3. Je sépare le travail en petits morceaux pour ne pas paniquer.

Figure 4 : Pense-bête des trois stratégies entraînées

Durant la semaine, une nouvelle demande est faite de la part des élèves d'avoir un pense-bête en classe de soutien et un pense-bête (le même) en classe régulière, demande faite par les trois élèves. Ils posent des questions quant à la manière de pouvoir transposer les stratégies à d'autres branches, s'interpellent, font des demandes aux enseignants des classes régulières. L'élève qui semble mettre le plus de nouvelles techniques en place est l'élève qui était le plus réfractaire (et le plus en difficulté au début de ce travail) au début des ateliers.

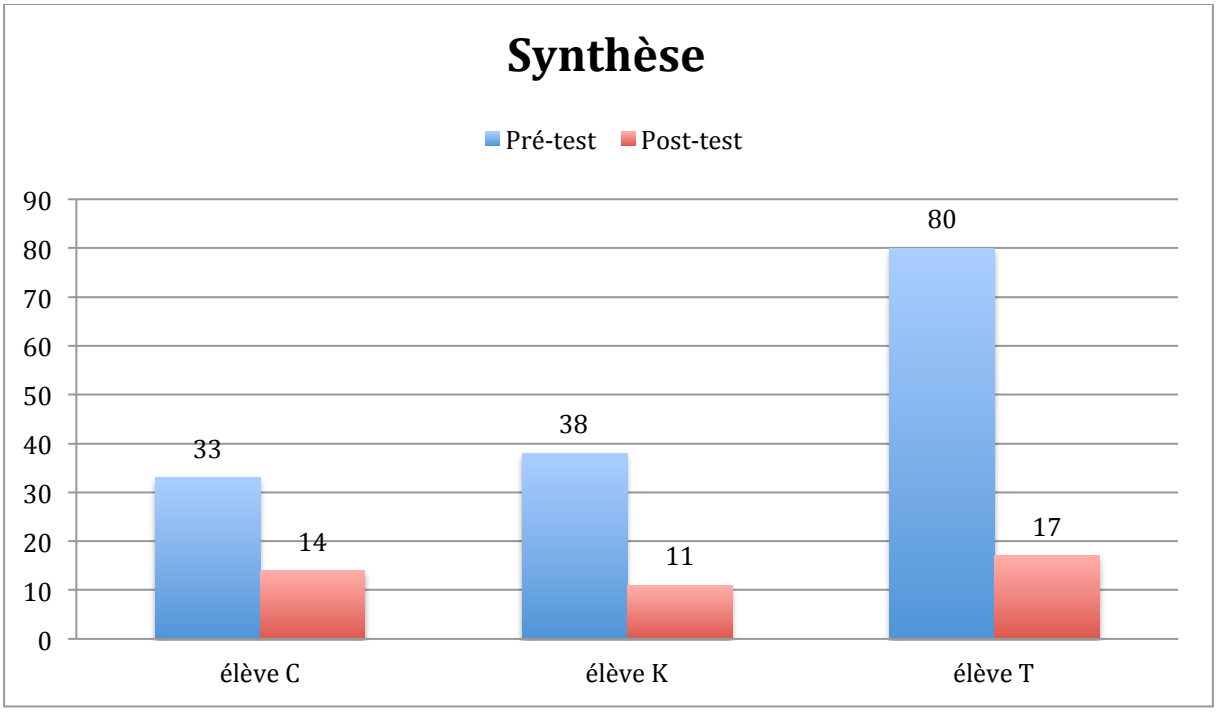
L'arrivée de leurs requêtes, et en particulier du pense-bête, m'a permis d'amorcer le processus de désétayage nécessaire pour une appropriation des stratégies par les élèves. En prenant du recul par rapport à mon rôle de « meneuse de jeu », j'ai permis aux élèves de faire preuve d'initiatives et d'essayer de trouver, de manière autonome, leurs propres façons de faire pour atteindre le but initial.

Rapport-Gratuit.com

4.3 ANALYSE DES RÉSULTATS DU POST-TEST

Le post-test s'est déroulé pendant la cinquième semaine, après le début des ateliers. Les données ont été traitées selon la même modalité employée en pré-test. Les résultats sont montrés dans le graphique ci-après en comparaison avec les résultats du pré-test.

En observant ce graphique, nous remarquons que le nombre de stratégies observées durant le post-test est moins important. Toutefois, les élèves ne se sont pas désengagés de la tâche durant les dix premières minutes, ce qui n'était pas le cas lors de la phase du pré-test.



Graphique 2 : Synthèse des stratégies d'autorégulation observées durant le pré-test et le post-test

L'élève T était l'élève le moins performant au début de ce travail. Il est intéressant de remarquer que c'est l'élève le plus faible qui montrait le plus de stratégies d'autorégulation au pré-test, ou du moins de signaux de blocage avec des essais de se remettre au travail. L'élève C qui était le plus performant était également celui qui montrait le moins de stratégies.

Il est surprenant de se dire que le fait d'avoir entraîné des stratégies avec les élèves les font disparaître de l'observation. Pourrait-on penser à ce stade que les stratégies ont été intériorisées ? Est-ce pour cela qu'elles ont diminué ?

Nous pourrions interpréter les résultats de plusieurs manières :

- Est-ce que du fait du moins grand nombre de stratégies d'autorégulation volitionnelles observées, une plus grande intériorisation de ses stratégies a été réalisée par ces élèves ?

- Cette intériorisation montrerait-elle une meilleure connaissance (mise en place, application) de ses stratégies par les élèves et donc un meilleur potentiel de réussite pour le futur ?
- Ce ne sont peut-être pas les stratégies d'autorégulation volitionnelles qui déterminent le fait de rester dans la tâche, mais un aspect secondaire de l'entraînement qui a produit le résultat. Par exemple, l'entretien qui amène les élèves à se questionner sur leur manière de faire et à prendre conscience de leurs compétences ou difficultés. Ce ne serait donc pas les stratégies qu'ils ont intériorisées mais la procédure ?
- Les stratégies sont moins visibles car les élèves ont intériorisé la procédure de l'autoquestionnement métacognitif. Ils sont devenus autonomes, voir capables de :
    - Distinguer où sont leurs difficultés
    - Maîtriser la stratégie adéquate à leurs besoins et l'appliquer de manière efficace
    - Savoir à quel moment et par rapport à quoi demander de l'aide ? (les questions sont pertinentes et adéquates)

Confortée dans mon opinion qu'ils deviennent plus autonomes et qu'ils demandent de l'aide de manière plus ciblée, et au vu du comportement qu'ils ont depuis le post-test, il me semble que la dernière piste est la plus plausible, car effectivement les élèves restent dans la tâche.

Il y a quelques stratégies d'autorégulation volitionnelles qui apparaissent, ils viennent demander de l'aide mais seulement quand ils sont vraiment bloqués et leurs demandes sont précises et ciblées. Ils cherchent la validation autour de l'interaction. Cette notion est reprise par Vygotskij (1978) qui parle de l'intériorisation du savoir une fois que celui-ci est construit pendant une interaction.

Un élément allant dans le sens de cette hypothèse est qu'aucun des trois élèves ne s'est désengagé de la tâche durant le post-test. Ils sont tous arrivés au terme du test et leurs résultats s'en sont trouvés améliorés.

Les élèves se désengagent moins de la tâche, mais pas de la manière que j'imaginais. Je pensais que l'entraînement des stratégies permettrait de les voir de façon plus soutenue lors du post-test alors que c'est le contraire qui s'est produit. L'entraînement a fait diminuer le nombre de stratégies observées, ou du moins, le nombre de blocages.

Il apparaît également que les trois stratégies entraînées avec les élèves relèvent du *Soutien du sentiment d'efficacité personnelle* ainsi nommé par Cosnefroy (2011, p. 95). Suite aux résultats des transcriptions de la phase initiale, il me semblait que ces stratégies-là, étaient les plus fragiles et les plus importantes à travailler en priorité. Les résultats nous montrent que le choix des stratégies d'autorégulation volitionnelles choisies pour les ateliers a été judicieux, car l'entraînement de ces dernières a permis de renforcer la confiance des élèves en leurs capacités et le désengagement de la tâche semble avoir diminué.

Dans le graphique qui suit, la même démarche que lors du pré-test a été réalisée. C'est-à-dire que j'ai répertorié les stratégies observées et leur fréquence pour chaque élève, ce qui donne une idée plus précise des stratégies d'autorégulation volitionnelles que les élèves mettent en place durant un moment de travail autonome.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

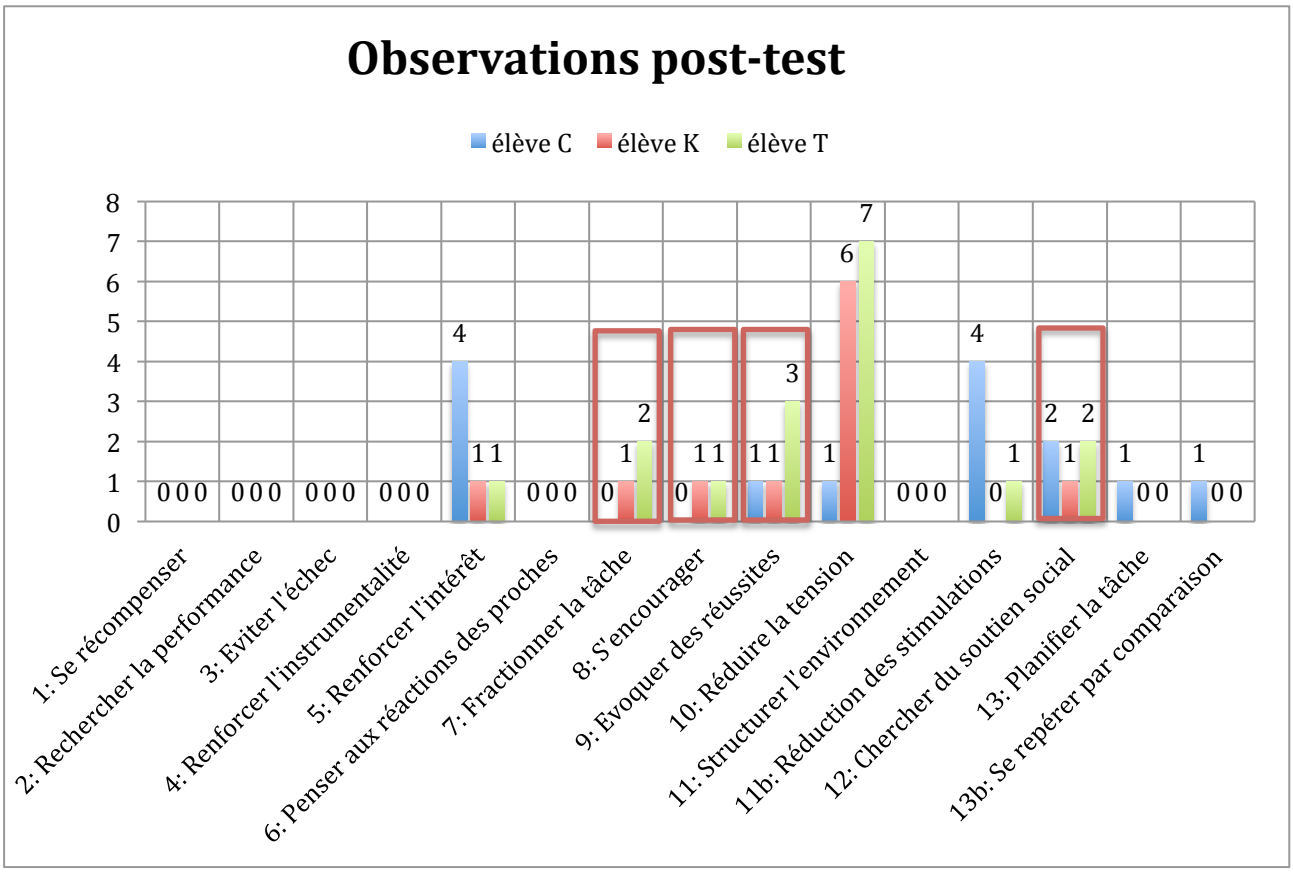
Tableau 13 : Stratégies observées chez les élèves durant le post-test

Stratégie	Manifestation chez K		Manifestation chez T		Manifestation chez C	
	Post-test	**Indicateurs selon décodage de l'élève K**	**Post-test**	**Indicateurs selon décodage de l'élève T**	**Post-test**	**Indicateurs selon décodage de l'élève C**
1. Se récompenser	X		X		X	
2. Recherche de la performance	X		X		X	
3. Evitement de l'échec	X		X	- Soupirer - Secouer la tête - Ecarquiller les sourcils	X	
4. Renforcer l'instrumentalité perçue	X		X	- Pousser des soupirs avec la main sur la nuque - Froncer les sourcils	X	
5. Renforcer l'intérêt	- Il hoche la tête	- Hocher la tête - Se redresser - Bouger les lèvres en lisant - Froncer les sourcils - Lever les yeux en l'air - S'asseoir correctement	- Pose sa main gauche sur sa nuque	- Regarder en l'air pour mieux imaginer les questions - Poser les mains sur la nuque	- Se redresse et pose son menton sur ses poings (3x) - Il se redresse en écarquillant les yeux	- Nouer ses mains ensemble, appuyer le menton dessus
6. Penser aux réactions des proches	X		X		X	
7. Fractionner la tâche	- Regarde la feuille des questions, puis le texte		- Regarde les questions puis le texte (2x)		X	
8. S'encourager	- Regarde le pense-bête	- Regarder le pense-bête	- Dit les 3 stratégies à haute voix	- Dire les stratégies	X	
9. Evoquer des réussites	- Se redresse, pose ses mains sur son front	- Se redresser et poser ses deux mains sur le front	- Pose son menton sur son poing (2X) - Frotte sa bouche contre sa main, paume vers le bas	- Se souvenir et pour ça poser son menton sur son poing	- Se redresse et pose ses mains contre son torse	
10. Réduction de la tension	- Se passe la main dans les cheveux (6x)	- Taper les genoux l'un contre l'autre - Poser son menton sur ses mains - Frotter les chevilles	- Met son crayon dans sa bouche -Met son poing contre sa joue (7X)	- Bouger les jambes - Regarder « dans le vide » - Ouvrir et	- Se redresse et écarquille les yeux	- Mettre les mains sur son front - Bouger les jambes - Mettre ses

		- Tirer sur les habits - Mettre la main dans les cheveux - Mettre son crayon dans sa bouche - Bouger les jambes		fermer la bouche plusieurs fois de suite - Mettre de l'air dans les joues - Tirer sur ses habits - Se gratter la nuque - Taper ses genoux ensemble - Tapoter sa bouche de son poing		mains contre ses tempes - Soupirer - S'étirer
11. Structuration de l'environnement	X		X		X	
11b. Réduction des stimulations	X	- Regarder la feuille sans bouger pour se concentrer - Faire une « pause », puis reprendre le travail	- Met sa main sur sa nuque	- Se mettre dans sa « bulle » - Regarder dans le vide - Se redresser	- N'entend pas une question - Pose ses deux poings en avant - Se redresse et regarde le texte (2x)	- Se calmer, se mettre dans sa bulle - Regarder dans le vide - Se redresser
12. Soutien social	- Pose une question	- Poser des questions - Regarder la prof	X		- Pose une question (2X)	- Poser des questions
13. Planification	X	- Regarder le temps	X		- Entoure qch pour demander à la fin des précisions	- Passer des questions pour continuer - Ne pas oublier des éléments pour poser des questions à la fin
13b. Se repérer par comparaison	X	- Regarder ce que les autres font	X	- Regarder où en sont les autres	-Regarde K (1X)	- Regarder quand il y a une question posée au prof

Une nouvelle synthèse a été réalisée en dénombrant le nombre de manifestations de chaque stratégie observée, comme lors du pré-test de la phase une.

Les trois stratégies entraînées durant les ateliers ont été entourées. Pour rappel, les stratégies de fractionnement de la tâche et de planification ont été réunies en une seule stratégie entraînée.



Graphique 3 : Synthèse des stratégies d'autorégulation observées durant le post-test

Une première lecture de ces données consiste à comparer le recours aux stratégies volitionnelles pour chaque élève pour les trois stratégies volitionnelles entraînées.

Élève K

L'élève K n'a pas abandonné la tâche après 10 minutes et il est arrivé au bout de sa compréhension écrite sans se désengager.

En ce qui concerne les trois statégies entraînées, l'élève a utilisé la stratégie 7 (fractionner la tâche), son regard est passé plusieurs fois du texte aux questions tout au long du test. La planification (stratégie 13) n'a pas été observée dans le contexte du post-test.

Pour s'encourager, (stratégie 8) il a lu à un moment du test (10 minutes après le début) son pense-bête avec les trois stratégies entraînées posé sur son pupitre et a ensuite poursuivi son test.

Au niveau de l'évocation de réussites (stratégie 9), il se redresse et met ses mains sur son front. C'est grâce à ses indications que cette manifestation a pu être identifiée.

En ce qui concerne les autres stratégies non travaillées en atelier, l'élève K ne fait pas appel aux récompenses (stratégie 1).

Pour la stratégie 2, la recherche de la performance, l'élève K n'a pas levé la tête une seule fois en direction de ses camarades, il est resté penché sur son évaluation.

L'évitement de l'échec (stratégie 3) et le renfort de l'instrumentalité perçue (stratégie 4) n'ont pas été observés.

Le renfort de l'intérêt (stratégie 5) est présent chez K en hochant la tête. Les autres indications fournies par l'élève lors du pré-test n'ont pas été observées.

Penser à la réaction des proches (stratégie 6) n'a pas été observé lors du post-test.

La réduction de la tension (stratégie 10) est également présente. L'élève K soulage sa tension, d'après ses propres mots, en passant la main dans ses cheveux à plusieurs reprises.

La structuration de l'environnement (stratégie 11) n'a pas été observée.

La réduction des stimulations (stratégie 11b) ne semble par avoir été nécessaire durant le post-test. Aucune manifestation n'a été observée.

Au niveau du soutien social (stratégie 12), l'élève K pose une seule question à l'enseignante.

En ce qui concerne le moyen de se trouver des repères (stratégie 13b), l'élève K n'a pas semblé en avoir besoin dans le contexte du post-test.

Élève T

L'élève T n'a pas abandonné la tâche après 10 minutes et il est arrivé au bout de sa compréhension écrite sans se désengager.

Au niveau des trois stratégies entraînées, l'élève T utilise le fractionnement de la tâche (stratégie 7) en lisant alternativement le texte et les questions tout au long du test. La planification (stratégie 13) n'est pas observée durant le post-test.

En ce qui concerne l'encouragement (stratégie 8), l'élève T a récité à haute voix les trois stratégies entraînées avant de commencer le test.

L'élève T ne fait pas appel aux récompenses (stratégie 1). La recherche de la performance (stratégie 2) et l'évitement de l'échec (stratégie 3) n'ont pas non plus été observés.

Le renfort de l'instrumentalité perçue (stratégie 4) n'a pas été observé. Les indications fournies par l'élève lors du pré-test n'ont pas été observées durant le post-test.

En ce qui concerne le renfort de l'intérêt (stratégie 5), cette stratégie a été observée lorqu'il posait sa main gauche sur la nuque.

Penser aux réactions des autres (stratégie 6) est une stratégie qui n'a pas été observée chez l'élève T.

Au niveau de la réduction de la tension (stratégie 10), l'élève T soulage sa tension en mettant son poing contre sa joue à plusieurs reprises et en mettant son crayon dans sa bouche. Encore une fois pour cette stratégie, il serait intéressant de se demander si le geste soulage vraiment la tension ou est une manifestation d'un obstacle non surmonté.

La structuration de l'environnement (stratégie 11) ainsi que le soutien social (stratégie 12) n'ont pas été observés durant le post-test.

La réduction des stimulations (stratégie 11b) n'a pas semblé être nécessaire à l'élève T durant le post-test. Aucun indicateur n'a permis d'en observer une manifestation.

En ce qui concerne le moyen de se trouver des repères (stratégie 13b), l'élève T n'a pas non plus montré le besoin de l'utiliser durant le post-test.

Élève C

L'élève C n'a pas abandonné la tâche après 10 minutes et il est arrivé au bout de sa compréhension écrite sans se désengager.

En ce qui concerne les trois stratégies entraînées, l'élève C n'a pas fractionné la tâche (stratégie 7) en passant alternativement du texte aux questions, mais il a planifié (stratégie 13) sa manière de travailler en entourant des parties du texte afin de pouvoir interroger l'enseignante avant de passer aux questions du test.

S'encourager (stratégie 8) n'a pas été observé durant le post-test. Au niveau de l'évocation de réussites (stratégie 9), un nouvel indicateur fourni par l'élève a permis d'observer que lorsque l'élève C se redresse et pose une main sur son torse, il utilise la stratégie qui fait appel a l'évocation de réussites.

En ce qui concerne les autres stratégies, l'élève C n'utilise pas les récompenses (stratégie 1) et il ne cherche pas la performance (stratégie 2) face à ses camarades.

L'évitement de l'échec (stratégie 3) ainsi que le renfort de l'instrumentalité perçue (stratégie 4) ne sont pas observés durant le post-test.

Le renfort de l'intérêt (stratégie 5) quant à lui, est présent quand l'élève C pose son menton sur ses poings plusieurs fois et se redresse en écarquillant les yeux.

Le fait de penser aux réactions des proches (stratégie 6) n'a pas été observé.

Pour ce qui est du soulagement de la tension (stratégie 10), l'élève C soulage sa tension en se redressant.

La structuration de l'environnement (stratégie 11) n'a pas été observée.

L'élève C fait appel au soutien social (stratégie 12) en posant deux questions à l'enseignante.

L'élève C se met dans sa bulle à un moment donné du test et n'entend pas la question posée par un de ses camarades. Cette réaction afin de réduire les stimulations (stratégie 11b) a déjà été observée durant le pré-test. Elle n'apparaît qu'une fois lors du post-test.

En ce qui concerne le moyen de se trouver des repères (stratégie 13b), l'élève C regarde une seule fois en direction de K et uniquement au début du test. Il regarde au moment où l'élève K pose une question. Il n'était pas encore dans sa bulle et a pu entendre une interaction dont il ne faisait pas partie.

Le post-test a donné des résultats surprenants.

La stratégie du fractionnement de la tâche (stratégie 7) qui a été entraînée durant les ateliers a été observée chez deux élèves.

Durant le post-test, le fait de s'encourager (stratégie 8, également entraînée) a été observé pour la première fois chez deux élèves. Un des élèves a utilisé l'outil « pense-bête » qu'il avait demandé et l'autre a récité les trois stratégies à haute voix avant le début du post-test.

Les trois élèves ont également fait appel à des souvenirs de réussite (stratégie 9). Pour pouvoir observer cette stratégie qui a été entraînée, il a fallu un nouveau décodage de la part des élèves. Ils ont souvent associé l'encouragement et l'évocation de réussite. Lors des ateliers, nous avons fréquemment lié ces deux stratégies en les faisant l'une après l'autre.

La planification (stratégie 13) s'est plutôt vue en dehors du post-test, durant le quotidien avec des demandes nouvelles de la part des élèves.

Les élèves ne se récompensent toujours pas (stratégie 1). Ils n'en parlent pas non plus lors de la discussion qui a suivi le post-test.

La recherche de la performance (stratégie 2) n'a pas été observée durant le post-test.

La stratégie de l'évitement de l'échec (stratégie 3) qui n'a pas été observée durant le pré-test ne l'a pas été non plus lors du post-test.

Le renforcement de l'instrumentalité perçue (stratégie 4) a disparu lors du post-test. Elle n'a plus été observée avec le décodage fourni par les élèves.

Comme lors du pré-test, le renforcement de l'intérêt (stratégie 5) a été observé lors du post-test. Cette stratégie qui était bien présente lors du pré-test est toujours observable, mais avec moins de fréquence.

Le fait de penser aux réactions des proches (stratégie 6) n'a pas non plus été observé, de même que durant le pré-test. Les élèves n'ont pas changé de point de vue sur le fait que la seule réaction qui compte pour eux c'est la leur.

Par rapport au pré-test, la fréquence des manifestations du soulagement de la tension (stratégie 10) a diminué. Elle est toujours présente et toujours propre à chaque élève, mais elle est apparue plus tard dans le facteur temps et à de moins nombreuses reprises. Comme lors du pré-test, est-ce vraiment un soulagement qui arrive avec la manifestation de la réduction de la tension ou la manifestation d'un blocage qui ne permet pas à l'élève d'avancer ? Dans cette deuxième hypothèse, le fait de moins remarquer le soulagement de la tension chez les élèves lors du post-test, pourrait montrer que les élèves ont été face à moins de blocages pour continuer leur tâche. Il semblerait donc que sans l'avoir entraînée, cette stratégie a tout de même évolué entre le pré-test et le post-test.

La structuration de l'environnement (stratégie 11) n'a pas été observée durant le post-test. Encore une fois, les élèves ne négocient pas l'agencement prévu par l'enseignant.

Et en ce qui concerne la réduction des stimulations (stratégie 11b), un seul élève s'est « mis dans sa bulle » lors du post-test.

Durant le post-test, les élèves ont posé plus de questions que lors du pré-test (stratégie 12, stratégie 13b). Les mêmes questions sont revenues, ce qui montre que les élèves n'écoutent pas forcément quand un camarade pose une question. Ils sont concentrés sur leur tâche. Les

élèves ont beaucoup moins cherché à trouver des repères auprès de leurs camarades (stratégie 13b). Un seul élève a levé le regard vers un camarade et cela lors d'une question. Ils sont tous les trois restés penchés sur leur test sans chercher à voir où leurs camarades se situaient dans leur compréhension.

Alors que je pensais pouvoir observer plus de manifestations des stratégies d'autorégulation volitionnelles, il s'avère que j'en observe moins. Qu'est-ce que cela signifie ?

Est-ce un signe de l'intériorisation des stratégies ?

Les résultats ne sont pas seulement visibles suite au post-test, le comportement des élèves a semble-t-il également changé durant les moments où ils sont en classe régulière.

Ils semblent avoir mis en place d'eux-mêmes des stratégies d'autorégulation volitionnelles qui n'ont pas été vues en atelier. Par exemple, au niveau de la structuration de l'environnement, des élèves ont fait des demandes pour passer leurs tests dans d'autres conditions plus favorables à leur réussite. C'est-à-dire qu'ils demandent à changer de place, de classe.

Ils font également plus appel au soutien social et n'hésitent pas à demander l'aide de l'enseignant pour les accompagner dans leur planification des épreuves. Ils demandent aussi l'aide de l'enseignant au niveau des répétitions. Ils s'aident encore entre pairs pour la répétition des épreuves. Ils planifient également leur test une semaine à l'avance. Cela rejoint les travaux de Trautwein (Trautwein & Lüdtke, 2007) qui parle de l'importance du contexte dans la mise au travail et l'effort consenti. Selon lui, la qualité perçue du travail demandé par l'enseignant est une variable qui influence la conduite de l'élève. Plus l'élève demande de l'aide, plus l'enseignant valorise son envie de s'investir, et plus l'élève est motivé à continuer ses demandes. De même que plus l'élève améliore ses résultats, plus il trouve pertinent l'enseignement qu'il reçoit.

Berger et Büchel (2013) reprenant Newmann (2000, 2002) disent que les élèves les plus efficients au niveau scolaire, sont ceux qui repèrent le plus facilement leur besoin d'aide et n'hésitent pas à en demander *(« initiative dans la décision de rechercher de l'aide, identification des aidants potentiels, compétences sociales mise en œuvre pour obtenir l'aide nécessaire »* (p. 44).

Cette attitude plus « participative » a été relevée par les enseignants des classes régulières et félicitée. De ce fait, les élèves ont moins « peur » d'être rabroué et prennent de l'assurance en osant plus. Un travail reste malgré tout nécessaire envers les enseignants des classes régulières, car ils craignent que le fait de souvent demander de l'aide ne soit au détriment de l'autonomie de l'élève. Newman (2000), repris par Berger et Büchel (*Ibid*, p. 45), met en parallèle trois besoins nécessaires aux apprenants que les enseignants devraient mettre en place pour que l'élève puisse s'autoréguler :

- Le besoin de se sentir compris et entouré de personnes bienveillantes à sa réussite
- Le besoin d'autonomie, de prise en mains de son apprentissage (selon le modèle « d'agentivité » de Bandura (1997))

- Et le besoin d'expérience de compétences selon la théorie du flux de Csìksentminhàlyi[6] (1990)

Il faudrait donc que ces conditions soient réunies pour que l'élève prenne son apprentissage en main et se montre acteur de sa réussite.

Suite aux observations de cette phase d'analyse, ces besoins semblent mieux remplis chez les trois élèves ayant participé à cette recherche du fait de leur attitude plus participative décrite par les enseignants des classes régulières.

Il faut souligner encore que lorsque l'élève n'arrive pas à réaliser une tâche, la raison de son blocage n'est pas évidente, ses comportements ne la rendent pas visible. Il est donc difficile d'aider, d'intervenir, de savoir à quel moment précisément l'obstacle se présente. Il est ainsi fondamental de passer directement par l'élève pour qu'il apprenne à dire s'il a besoin d'aide, où se situe le problème et comment nous pourrions lui venir en aide. C'est à mon avis cet ensemble entre étayage, stratégies d'autorégulation utilisées de manière efficiente, auto-observation et interaction qui permet à l'élève de poursuivre sa tâche et qui donc expliquerait ces résultats mieux que le simple fait de recevoir un entraînement aux stratégies d'autorégulation volitionnelles.

Rapport-Gratuit.com

[6] Berger et Büchel (2013) citant Csìksentminhaàlyi (Csìksentminhaàlyi & Csìksentminhaàlyi, 1988) expliquent sa théorie du flux :

> « Csìksentminhàlyi expose les conditions de ce qu'il nomme des « expériences optimales de fonctionnement cognitif ». Elles sont basées sur l'idée que l'engagement, le maintien et l'efficience dans une tâche dépendraient de l'interaction entre la difficulté de la tâche et le sentiment de compétence perçue. Pour que la motivation intrinsèque soit à son niveau maximum, un certain nombre de conditions devraient être réunies. Premièrement, la tâche doit être réalisable, mais constituer un défi et exiger une aptitude particulière. Il est également nécessaire que les objectifs de la tâche et les moyens de les mettre en oeuvre soient clairs » (p. 45).

CHAPITRE 5 – LIMITES DE LA RECHERCHE ET PISTES POSSIBLES

5.1 CONSCIENCE DES FAIBLESSES DE LA DÉMARCHE ET DES OUTILS CHOISIS

Ce travail s'est fait dans le contexte du groupe de soutien. De par ce fait, la population représentée ne correspond pas aux schémas des classes dites « régulières ». Les résultats obtenus sont donc très spécifiques à la population d'une telle classe et à ces élèves précisément. Par conséquent, les résultats sont difficilement applicables à une classe régulière.

Cette recherche s'est également déroulée dans une classe dont je suis l'enseignante référente. De ce fait, les élèves me connaissent bien, ce qui a pu amener à des comportements tronqués par l'envie de ces derniers de correspondre à mes attentes.

Un autre point critique est que les stratégies volitionnelles ne sont pas flagrantes, elles sont donc potentiellement difficiles à observer. Le décodage des comportements a dû se faire avec l'aide des élèves.

Cette recherche s'est déroulée dans le cadre très particulier d'un groupe de soutien. Dans un tel groupe, il y a plus de souplesse au niveau du cadre et les aménagements à faire sont plus facilement mis en place. Dans le contexte d'une classe régulière, il n'est pas forcément très simple de permettre aux élèves de sortir de la classe pour faire leur test par exemple. Tout dépend en fait du fonctionnement de l'école. Dans le cadre de ce travail, c'est un aménagement qui ne m'était pas venu à l'esprit et qui s'est pourtant mis en place de lui-même, grâce aux élèves.

Je pense qu'il serait intéressant de travailler avec les élèves toutes les stratégies volitionnelles et de voir quels sont vraiment leurs impacts. Mais avec une notion de temps bien plus large que le temps de cette recherche. Il serait intéressant de voir dans le long terme l'impact de l'apprentissage des stratégies d'autorégulation volitionnelles.

Pour cette recherche, seulement trois stratégies ont été travaillées avec les élèves. Elles ont été sélectionnées en regard des observations réalisées avec les élèves choisis.

Avoir à se souvenir de treize stratégies d'autorégulation volitionnelles avant la tâche est peut-être un effort trop important.

Il serait également intéressant de mener ce travail dans le contexte des classes régulières.

Et il serait également très intéressant de chercher où se situe exactement le moment de blocage des élèves, et où se situent les obstacles qui les empêchent de poursuivre la tâche.

5.2 AUTOÉVALUATION DE LA DÉMARCHE

Cette démarche (le fait d'interviewer les élèves), ou du moins la façon dont j'ai mené cette recherche-action, ne prête pas à des analyses quantitatives intéressantes mais plutôt à des analyses qualitatives. Elle permet de bien saisir la finesse de fonctionnement du groupe choisi, et ainsi de trouver des outils très personnalisés.

De plus, cette recherche-action permet au chercheur de vraiment se pencher sur sa pratique professionnelle et d'effectuer des ajustements très précis pour être plus efficient, du moins dans mon cas. Cela correspond bien à ce que disait Bawden (1994) avec les quatre résultats possibles de la recherche-action :

- la pratique du praticien est améliorée
- la compréhension de la pratique du praticien est améliorée
- la situation dans laquelle la pratique est pratiquée est améliorée
- la compréhension, de la part du praticien, de la situation dans laquelle la pratique est pratiquée est améliorée

La force de cette démarche est d'être allée chercher les élèves là où ils en étaient (Vygotskij, 1978), puis de leur faire essayer un outil ou proposer une indication en lien avec leur difficulté pour qu'ils gardent leur motivation initiale, condition indispensable à l'application des stratégies d'autorégulation volitionnelles comme le souligne Cosnefroy (Cosnefroy & Harmattan, 2010) :

> L'apprentissage autorégulé est un processus coûteux en temps et en effort dans lequel on ne peut s'engager que si l'activité est investie d'une valeur suffisante et que l'on se perçoit suffisamment compétent pour la mener à son terme. Un apprenant faiblement motivé a peu de chances de déclencher des conduites de régulation (p. 19).

Puis grâce à l'étayage (Bruner, 1983) mis en place, les élèves ont pris cette démarche et se la sont appropriée. Le désétayage s'est fait naturellement, une fois les élèves ayant pris assez confiance en eux pour continuer sans mon aide. Cette démarche a donc non seulement permis aux élèves de prendre leur envol, mais elle m'a permis aussi d'améliorer ma pratique dans le sens où j'ai pu lâcher la posture « contrôlante », qui était plutôt la mienne dans mon enseignement quotidien. Elle m'a incitée à faire mon auto-observation, comme le préconise Cosnefroy (Cosnefroy & Harmattan, 2010), c'est-à-dire avoir un regard critique sur mes propres manières de faire. Il est malgré tout difficile de rester objectif et de ne pas chercher des comportements autovalorisants (Martinot, 2008).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

5.3 AUTOÉVALUTION DES RÉSULTATS

Ces résultats sont à prendre avec précaution. Ils découlent surtout du décodage fourni par les élèves et ne sont donc pas transposables à d'autres situations, pour d'autres élèves.

De plus, il serait également intéressant de voir quel est l'impact réel de l'accompagnement qui a été mis en place durant les ateliers. Est-ce que les résultats seraient identiques avec un accompagnement différent ?

Est-ce vraiment les stratégies volitionnelles qui ont permis aux élèves du groupe de rester dans la tâche, est-ce l'accompagnement sous forme d'étayage ou est-ce le mélange des deux?

Durant cette recherche, tous les élèves ont progressé. Les élèves qui avaient les meilleurs résultats, comme ceux présentant les travaux les plus faibles. Il est important, pour reprendre Cosnefroy (Cosnefroy & Harmattan, 2010) de ne pas se focaliser que sur la qualité des résultats, mais plutôt sur le déroulement de l'activité. Il ne faut pas associer les mauvais résultats à un manque de capacité ou à un manque d'effort de la part de l'élève, mais mettre en avant le déroulement de l'activité et montrer que la manière de fonctionner s'est modifiée. Les résultats ne s'améliorent pas immédiatement, le travail doit tenir sur la durée pour produire des résultats au niveau des évaluations. Malheureusement, ce sont souvent les résultats seuls des épreuves qui sont pris en compte dans les classes régulières et non pas la manière dont le travail a été effectué.

Selon McCulloch (Curonici & McCulloch, 2007) :

> « Ces idées[7] correspondent au modèle **d'apprentissage interactif** décrit par Vigotsky et Bruner dans lequel on considère que l'intelligence n'est pas un donné à la naissance et qu'à tout moment, les capacités d'un enfant peuvent s'élargir, dans la mesure où l'on prend en compte plusieurs conditions et mécanismes essentiels dans le processus de développement de la pensée : espace donné à l'activité cognitive de l'enfant et aux échanges avec ces pairs, fonction d'encadrement et de stimulation de l'adulte et mise à disposition de situations propices à la réflexion et à la création de l'enfant. On rejoint donc ici les idées qui sous-tendent notre action : **l'enfant n'apprend pas tout seul, les influences réciproques qu'il entretient avec son entourage jouent un rôle prépondérant dans sa manière de s'approprier la connaissance, de devenir intelligent** » (pp. 236-237).

Ce ne seraient donc pas les stratégies qui comptent, mais la manière de procéder qui peut passer par les stratégies, selon où se situent les difficultés de chacun. Cela dépendrait également de la manière de les utiliser. Ce travail a montré que les élèves ne les utilisent pas à bon escient et qu'au lieu d'être une aide, l'application de la stratégie pourrait en fait devenir un obstacle à l'atteinte du but.

On peut encore reprendre Schraw (2001) qui rappelle que trois éléments sont essentiels pour que l'autorégulation soit possible.

- Prendre le temps d'expliquer la pertinence de l'autorégulation

[7] McCulloch (Curonici & McCulloch, 2007) postule que les échanges communicationnels entre partenaires jouent un rôle important dans la construction des connaissances de même que les conduites des élèves dépendent de la situation dans laquelle la tâche est réalisée.

- Donner des exemples palpables
- Accorder du temps pour une discussion et surtout pour une réflexion entre pairs

La volition n'est pas un tout, une solution unique, comme le dit Kuhl (2008). Elle coordonne plutôt l'émotion, l'attention, la motivation et dépend aussi fortement de la tâche à accomplir.

Le fait d'accompagner les élèves, de regarder où ils se situent, de leur proposer des méthodes adaptées à leurs besoins leur permet, avec du temps, de mieux se connaître et donc de mieux être à même d'améliorer leurs performances. Cela rejoint Zimmerman (Zimmerman, Bonner, Kovach, Pagnoulle & Smets, 2000) qui dit encore que « Outre l'optimisation de l'apprentissage, l'autorégulation vise une amélioration de la perception qu'ont les élèves de leur propre efficacité et du contrôle qu'ils exercent sur les processus d'apprentissage. » (p. 14).

Enfin, pour reprendre Pelgrims (Berger & Büchel, 2013, p. 286) le défi de l'enseignant spécialisé est de créer des conditions d'apprentissage pour que les élèves puissent se rendre compte qu'ils peuvent augmenter leurs connaissances et obtenir de nouvelles compétences. Que cela peut leur apporter satisfaction et fierté. Cela demande un grand travail de collaboration avec les enseignants des classes régulières.

CHAPITRE 6 – CONCLUSION

Bien qu'étant initialement sceptique sur les implications pratiques d'une recherche, je dois reconnaître que les résultats en amélioration de tous les élèves ayant participé à ce travail modifient ma position.

Quand on prend une posture de chercheur, la position meta nous oblige à regarder en détail notre propre pratique. Elle nous montre également une autre facette de notre métier et elle implique une remise en question de nos idées reçues et de nos préjugés. Si l'on veut rester objectif, il est impératif d'accepter que les résultats puissent nous surprendre et ne pas correspondre à nos attentes. Il faut rester honnête avec nous-même et l'être avec les participants. Une recherche est un échange.

Dans le contexte de ma recherche, j'ai été fascinée par la curiosité d'apprendre des élèves, par la justesse de leur analyse et par le respect qu'ils ont des autres pour autant qu'on leur fasse confiance. Cette recherche ne contient pas de formule magique à mettre en place en classe, il s'agit plutôt d'une sensibilisation à des outils que l'on pourrait mettre plus en avant dans les classes afin de les tester et de les affiner pour une meilleure compréhension des élèves dans leur quotidien.

Les raisons des blocages des élèves ne s'expriment pas par des gestes. J'ai été obligée d'aller leur demander. C'est ce que j'ai fait dans ce travail. Il est possible de généraliser cette découverte dans mon métier. Les blocages des élèves sont invisibles mais il est fondamental de les identifier pour permettre à ceux-ci de progresser. En faisant cette recherche, j'ai appris que penser savoir où sont les difficultés de l'élève peut mettre hors piste.

Il est absolument nécessaire de revenir à l'élève.

Je remarque également que pour pouvoir transmettre efficacement sur les stratégies d'autorégulation volitionnelles, il faut déjà être bien informé pour pouvoir en parler de manière tangible et précise.

Cette recherche m'invite à développer de nouvelles formes d'intervention et d'accompagnement des élèves. Devoir donner des exemples palpables des processus d'autorégulation qui me sont propres m'a montré également mon côté faillible en commettant parfois des erreurs et en n'étant pas toujours motivée pour me mettre au travail, ce que je demande constamment aux élèves.

Les stratégies volitionnelles ne sont efficaces que si les enfants entrent dans le processus.

Cosnefroy (Berger & Büchel, 2013) dit encore :

> La distinction entre être motivé et le rester est un apport essentiel de ces recherches […] Dès lors, réguler la motivation et protéger l'intention d'apprendre est une tâche essentielle pour faire correctement son métier d'élève ou d'étudiant, et cela se traduit par une série de stratégies dites volitionnelles, ou de contrôle de l'action, que les enseignants doivent mieux connaître pour être en mesure d'échanger avec leurs élèves ou leurs étudiants sur cette question. Un premier niveau d'intervention des enseignants consisterait à sensibiliser les apprenants au rôle des stratégies volitionnelles, mais ils ne pourront le faire efficacement

que s'ils sont eux-mêmes informés de ces stratégies pour les aborder de façon suffisamment concrète et précise avec leurs élèves ou étudiants (p.118).

Toutefois, avoir voulu identifier, avec ce travail, leurs difficultés en leur demandant de s'exprimer, les avoir filmé et laissés se regarder s'interroger et finalement avoir mis en place des ateliers pour les entraîner, leur a fourni une structure leur permettant de tirer profit de leur motivation, de la soutenir ou peut-être participer à la solliciter et à devenir protagonistes outillés et responsables de leur apprentissage. Un pont vers l'autonomie est jeté.

Kurt Lewin avait raison, pour comprendre un système, le meilleur moyen d'y arriver est d'essayer de le changer !

Ce travail de recherche est une vraie remise en question de ma façon de faire. Désormais, je me rends mieux compte de l'importance de prendre chaque enfant dans son unicité.

Si on aide les élèves en se plaçant où ils en sont et en amenant des stratégies adaptées, ils finissent tous par progresser après un moment.

Cette manière de faire pourrait peut-être être transposable dans un contexte de classe régulière où je pourrais intervenir pour accompagner les élèves et les enseignants afin de construire ensemble une manière d'avancer.

Cette recherche m'a permis de mettre de nouvelles couleurs dans la palette de mon métier, elle m'a permis de mieux me connaître en tant qu'enseignante spécialisée, d'améliorer ma pratique.

Durant cette année, j'ai changé. Ce travail m'a fait voir les élèves d'une manière différente. Elle m'a fait observer ma propre pratique avec un autre regard. Je souhaiterais dorénavant non seulement accompagner les élèves en difficulté, mais également les enseignants qui les accueillent afin qu'ils puissent eux aussi voir les élèves avec un autre regard.

Je m'aperçois que si on aide les élèves de la manière décrite tout au long de ce travail, après un moment, ils y arrivent. Ne pourrait-on donc pas mettre en place un système d'accompagnement dans les classes régulières en proposant une manière de fonctionner différente à l'enseignant régulier ?

L'accompagnement par étayage et entraînement des stratégies d'autorégulation a fait progresser tous les élèves.

Il ne s'agit peut-être pas seulement d'accompagner les élèves, mais également d'accompagner les enseignants.

Ma question de recherche était la suivante :

« Les stratégies d'autorégulation volitionnelles permettent-elles aux élèves de la classe de soutien de rester au travail une fois la tâche commencée? »

En l'état actuel de ma recherche, je ne peux pas y répondre. Il faudrait analyser autrement les données obtenues. Qu'est-ce qui fait que les élèves se bloquent face à leurs tâches ? Où se situe exactement le moment du blocage ? La piste de la concentration en usage interne des

élèves qui peut avoir des répercussions contraires à l'application de la volition serait intéressante à suivre.

Le succès de la démarche de cette recherche est-il dû à l'auto-observation que les élèves ont faite ou est-ce l'entraînement des stratégies en vue d'une utilisation différente de celles-ci ?

Ce serait un début intéressant pour un nouveau travail de recherche.

Je peux en tout cas répondre que ce travail de recherche va teinter de nuances différentes ma manière de soutenir les élèves dans leurs apprentissages et d'accompagner mes collègues. Je vais co-construire avec eux tous les jours.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aristoteles, & Bodéüs, R. (1993). *De l'âme*. Paris: Flammarion.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : The exercice of Control*. New York: Freeman.

Bawden, R. (1994). Toward Action Research Systems. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *Action Research for Change and Development* (pp. 10-35). Aldershot: Avebury.

Berger, J.-L., & Büchel, F. P. (2013). *L'autorégulation dans l'apprentissage: perspectives théoriques et applications.* Nice: les Editions Ovadia.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.

Buysse, A. (2007). Le théâtre: au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé. *Cahier de la Section des sciences de l'éducation N°114*. Genève: Université de Genève.

Chanial, P. (2006). Une foi commune: démocratie, don et éducation chez John Dewey. *Revue du Mauss, 2*(2), 205-255.

Corey, S. (1953). *Action Research to Improve Schools Pratices*. New York: Teachers College.

Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist, 18*(2)*,* 88-108.

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation: déontologie et identité*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Cosnefroy, L., & Harmattan (Firme). (2010). *L'apprentissage autorégulé*. Paris: L'Harmattan.

Csìksentminhàlyi, M., (1990). *Flow, the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Csìksentminhàlyi, M., & Csìksentminhàlyi, I. S. (1988). *Optimal experience. Psychological studies of flow in consciouness*. New York: Cambridge University Press.

Curonici, C., & McCulloch, P. (2007). *Psychologues et enseignants: regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.

Dortier, J.-F. (Ed.) (2008). *Le dictionnaire des sciences sociales*. Paris: Éditions Sciences humaines.

Elliott, J. (1977). Developing Hypotheses about Classrooms from Teatchers' Pratical Constructs: An Account of the Work of the Ford Teaching Project. *Interchange 7*(2), 2-21.

Flammer, A., & Perrig-Chiello, P. (1979). Die Not mit der Schulnote: Was wollen wir eigentlich? *Bildungsforschung und Bildungspraxix, 1*, 39-55.

Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris: PUF.

Gauthier, B. (Éd.). (2009). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5th ed.). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs 6*(3), 343-364.

Knowles, M. (1975). *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Cambridge.

Kronig, W. (2010). Schulnoten - Glasperlen des Bidungssystems. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 16*(9/10), 6-11.

Kuhl, J. (2008). Individual differences in self-regulation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action* (pp. 296-332). New-York: Cambridge University Press.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues, 2*, 34-46.

Locke, J., & Vienne, J.-M. (2001). *Essai sur l'entendement humain. Livres I et II*. Paris: J. Vrin.

Martinoni, M. (1990). Les difficultés d'apprentissage. In A. Bürli & G. Sturny-Bossart (Eds.), *Jahrbuch 1988/89 zur Schweizer Heilpädagogik* (pp. 25-33). Lucerne: SZH.

Martinot, D. (2008). *Le Soi, les autres et la société*. Grenoble: PUG.

Monteil, J.-M. (1993). *Soi et le contexte.* Paris: Armand Colin.

Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptative help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, *20*, 350-404.

Newman, R. S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptative help seeking. *Theory into Pratice, 41*(2)*,* 132-138.

O'Brian, G. (2001). Defining learning disability: What place does intelligence testing have now? *Developmental Medicine & Child Neurology, 43,* 570-573.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: a view of what education might become*. Colombus: Charles E.

Roux, J. P. (1996). Médiations entre pairs et co-élaboration de savoirs en milieu scolaire. *Educations*, *9*, 20-22.

Schraw, G. (2001). Promoting general metacognitive awareness. In H. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction. Theory, research and pratice* (pp. 3-16). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2007). Students' self-reported effort aun time on homework on six school subjects: between-students differences and within-student variation, *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 432-444.

Tough, A. (1971). *The adult's learning project*. OISE

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2e édition). Montréal: PUM.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.

Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.(2e édition).

Vygotskij, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (pp. 79-91). Cambridge: Harvard University Press.

Vygotskij, L. S. (1985b). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P.Bronckart (Eds.),*Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117). Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.

Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology, 16*, 307-313.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., Kovach, R., Pagnoulle, C., & Smets, G. (2000). *Des Apprenants autonomes: autorégulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achiement: Theory, resarch, and pratice*. New-York: Springer.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

Rapport-Gratuit.com

- **RÉFÉRENCES SITOGRAPHIQUES**

Cosnefroy, L. (2014, août). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation , *Revue française de pédagogie* 1/ 2010 (n° 170), pp. 5-15 [page web] Accès :

www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2010-1-page-5.htm

Perraudeau, M. (2005). (2015, septembre). Les difficultés "ordinaires" d'apprentissage. *Les cahiers pédagogiques, n°436*. [page web] Accès :

http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-difficultes-ordinaires-d-apprentissage

ANNEXE 1 / PRÉ-TEST

Une invitation

J'étais de retour dans la maison de mes parents, depuis une quinzaine, quand je reçu son invitation. J'arrivai au Vieux-Gués vers 19 heures, comme il me l'avait demandé. C'était le déclin de l'été et celui du jour aussi. Les bois, la plaine, la lumière étaient comme autrefois ; je les reconnaissais. Les mêmes aboiements avaient retenti dans la cour lorsque j'avais poussé la grille du château. L'agent stoppa la circulation. Le même barbet hirsute et roux avait bondi hors du logis, aussitôt arrêté par la voix du garde-chasse.

- Ici, Badineau ! Et aussitôt, retenant le chien par le collier :
- Ah ! C'est vous, M. Dupré ? Monsieur le comte vous attend

Mais déjà de Vigny paraissait sur le seuil. Je lui montrai le chien en riant :

- On jurerait que c'est le même.
- Mais c'est le même ! Dit-il. En un autre animal, voilà tout ! L'Italie est belle.

Je pénétrai, à sa suite, dans l'antique demeure que je retrouvai identique et familière. « Vous êtes ici chez vous », m'avait dit autrefois de Vigny. C'était vrai : malgré douze ans d'absences, je me sentais chez moi. Mme de Vigny m'accueillit avec le même sourire, la même prévenance. Rien n'avait changé dans le visage de la noble dame, sinon quelques rides.

Le dîner fut de qualité. Le médecin ouvrit sa trousse. Puis, près de la cheminée où pétillait un feu de sarments, la soirée s'acheva par un échange de propos cordiaux et de souvenirs réciproques.

Le lendemain, c'est le chant des merles qui m'éveilla. Je me crus dans la maison paternelle du Vernellot, jusqu'au moment où j'ouvris les yeux. On frappait à ma porte et j'entendis de Vigny parler à travers l'huis.

- Il est six heures, le jour est levé. Je vous attends dehors.

Je m'habillais prestement. Le pain était moisi. J'avais tiré les rideaux, poussé contre le mur les volets de bois plein. Ma fenêtre donnait sur une large vallée où le soleil rasant faisait scintiller les gouttes de la rosée matinale. La fraîcheur de l'herbe mouillée s'engouffrait amplement dans la chambre.

- Bien dormi ?

Guêtré, tête nue comme d'habitude, de Vigny m'attendait dans le verger rustique, au revers de la maison, la pipe aux lèvres et la main tendue.

Dans ce texte, 4 courtes phrases n'ayant rien à voir avec l'histoire ont été introduites. Retrouve-les et trace-les.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Réponds aux questions :

1. Ce récit s'est passé au mois de ? (entoure)

   Mars / juin / août / novembre

2. Comment s'appelle celui qui dit « je » ?

   ……

3. Quel nom portait la maison de ses parents ?

   ……

4. Qui était Badineau ?

   ……

5. Quel était le nom de famille du comte ?

   ……

6. Depuis combien de temps l'invité n'était plus revenu aux Vieux-Gués ?

   ……

7. A son retour, retrouva-t-il le même chien ? Ecris les mots qui justifient ton choix.

   ……

8. Qui entra le premier dans le château ?

   ……

9. Le lendemain, qu'est-ce qui réveilla l'invité ?

   ……

10. A quelle heure se leva-t-il ?

    ……

11. Qui frappa à se porte ?

    ……

12. Qu’est-ce qui entre dans sa chambre ?

……

13. En quoi les volets étaient-ils faits ?

……

14. Où les deux hommes se retrouvèrent-ils le matin ?

……

15. Le soleil était haut dans le ciel. Vrai ou faux ? Ecris les mots qui justifient ton choix.

……

16. Qui fumait ?

……

17. Qu’y avait-il de changé dans le visage de Mme de Vigny ?

……

18. Qu’est-ce qu’un barbet ?

……

19. Comment le garde-chasse s’appelait-il ?

……

Dans les questions suivantes, entoure la meilleure définition correspondante.

Le déclin du jour c’est :	L’aube / l’après-midi / le crépuscule / le matin
La grille du château c’est :	Le portail de la cour / la clôture du jardin / la passerelle sur le fossé
Echanger des propos cordiaux c’est:	Discuter vivement / se parler méchamment / converser amicalement
L’huis c’est :	La paroi / la porte / le rideau

ANNEXE 2 / POST-TEST

Le roi et le charbonnier

On était en 1468. Lorsque le roi de France Louis XI ne faisait pas la guerre, plus que les fêtes et les tournois, ce qu'il aimait par-dessus tout, c'était la chasse. Il se rendait dans les vastes forêts qui entouraient son château et dans lesquelles abondaient les sangliers, les cerfs, les chevreuils et parfois même, les ours. Il préférait ce gros gibier et dédaignait les lièvres et les lapins. D'habitude, il était accompagné de chevaliers et de serviteurs. Les premiers suivaient leur seigneur, tandis que les seconds marchaient devant pour battre les taillis. Mais, quelque fois, Louis XI chassait en solitaire, vêtu si simplement que les gens du peuple qui le rencontraient ne le reconnaissaient pas.

Un jour, le roi partit seul, après que son astrologue lui eut assuré qu'il ferait beau toute la journée. En chemin, il croisa un charbonnier qui conduisait son âne. L'homme des bois crut qu'il avait affaire à un braconnier.

- Parbleu ! compère, lui dit-il, je ne sais si vous ferez grosse chasse, mais j'ai bien peur que vous soyez mouillé.
- Allons donc, répliqua le chasseur, un savant homme m'a affirmé qu'il ne pleuvra pas aujourd'hui.
- Je suis bien fâché de vous contredire, reprit le charbonnier, mais je parierais un denier contre un écu d'or, s'il était en ma possession, qu'il ne tardera pas à pleuvoir.
- Qui vous l'a appris ?
- Quelqu'un qui ne se trompe jamais en pareille affaire.
- Où est ce devin ?
- Ici. C'est Martin, mon âne. Voyez : il marche de côté et dresse les oreilles, signes infaillibles de pluie prochaine.
- Ah ! Et quel est votre nom ?
- Brunot.

Au début de l'après-midi déjà, Louis XI reçut la plus belle averse du monde. Aussi, le soir même, le malheureux astrologue fut-il congédié par le roi qui fit appeler à la cour Brunot et son âne pour le remplacer.

- Quand j'ai vu que mon astrologue n'était qu'un âne, disait le roi, j'ai pensé qu'âne pour âne, mieux valait garder celui qui devine juste !

Réponds aux questions :

1. Dans quel pays cette histoire s'est passée ?

   ……

2. Qui était Martin ?

   ……

3. Quelle exclamation ancienne est utilisée dans le texte ?

   ……

4. Qui était le savant homme dont parlait le roi ?

   ……

5. Comment le roi se nommait-il ?

   ……

6. Et le charbonnier ?

   ……

7. Quel était le passe-temps favori du roi ?

   ……

8. Ecris le nom de petit gibier (un exemple)

   ……

9. Quel animal trouvait-on parfois dans les forêts en ce temps-là ?

   ……

10. Qui précédait le roi quand il chassait ?

    ……

11. Ecris les mots qui indiquent que le roi chassait, le plus souvent, avec d'autres personnes.

    ……

12. Le charbonnier avait-il un écu d'or ?

……

13. Par quel nom le charbonnier appela-t-il le roi ?

……

14. Pour qui le charbonnier a-t-il pris le roi ?

……

15. Vers quelle heure la pluie est-elle tombée ?

……

16. Qui avait prévu le mauvais temps ?

……

17. Quand le roi renvoya-t-il son astrologue ?

……

18. Le roi et le charbonnier allaient-ils dans la même direction ?

……

19. Ecris le verbe qui justifie ton choix.

……

Dans les questions suivantes, souligne la réponse qui convient le mieux

Congédier une personne c'est :	La gronder / la féliciter / la renvoyer
Contredire c'est :	Mentir / dire le contraire / être impoli
Des signes infaillibles sont :	Trompeurs / inventés / sûrs
Battre les taillis c'est :	Casser des branches / essayer de faire sortir des bêtes cachées / faire tomber des fruits

ANNEXE 3
Première grille d'observation des stratégies volitionnelles en classe

Prénom :
Age :
Harmos :

Stratégies externes		Observations		Observations		Observations		Observations		Observation
Structuration de l'environnement	Change de place		Tourne le banc		Se positionne dans la classe		Direction du regard			
Soutien social	Demande des explications de consignes		Demande des explications de vocabulaire		Demande des explications de marche à suivre		Demande l'autorisation de consulter des outils			
Planification	Regarde l'horloge		Regarde la montre		Demande des informations sur le temps		Saute des questions qui sont plus difficiles			
Stratégies internes										
Réduction de la tension	Bouge la tête pour relaxer la nuque		Se balance sur la chaise		Emet des soupirs		Détend les épaules		Se lève pour aller boire	
Fractionner la tâche	Se lance tout de suite dans la lecture		Lis d'abord les questions		Alterne lecture / questions					
S'encourager	Se parle à haute voix									

ANNEXE 4 : CODE COULEUR

Processus internes d'autorégulation ou contrôle de soi		
Fonction	**Stratégie**	**Mécanisme**
Trouver des raisons pour poursuivre le travail	1. Se récompenser	Se promettre une récompense si le travail est achevé
	2. Recherche de la performance	Avoir envie de progresser ou de faire mieux que les autres
	3. Evitement de l'échec	Identifier des conséquences négatives associées à l'abandon du travail
	4. Renforcer l'instrumentalité perçue	Repérer l'importance de réaliser un projet personnel ou professionnel
	5. Renforcer l'intérêt	Augmenter l'intérêt de la tâche en la rendant plus ludique ou plus complexe
	6. Penser aux réactions des proches	Penser aux effets de la réussite ou de l'échec chez les personnes proches : plaisir, fierté, peine
Soutenir le sentiment d'efficacité personnelle	7. Fractionner la tâche	Diviser une tâche difficile en sous-tâches qui, prises séparément, apparaissent plus maniables
	8. S'encourager	Se tenir un discours positif : « tu peux le faire, vas-y ! »
	9. Evoquer des réussites	Activer des souvenirs de succès qui permettent de réduire l'impact de la situation présente
Contrôler les émotions	10. Réduction de la tension	Evacuer la tension par différents procédés : se relaxer, marcher, manger
Favoriser la concentration	11. Structuration de l'environnement	Aménager le lieu de travail pour empêcher l'irruption de distractions (s'isoler, couper la radio)
	11b. Réduction des stimulations	Se mettre dans leur bulle, boucher les oreilles, regarder la feuille fixe.
Rechercher de l'aide	12. Soutien social	Chercher la collaboration avec autrui pour contenir la tentation d'arrêter ou de ne pas travailler
Gérer le temps	13. Planification	Choisir le moment favorable et allouer des ressources de temps
	13b. Se donner des repères par comparaison	Regarder les autres pour se situer