

IUFM de l'Académie de Montpellier
Site de Montpellier

Collège G. Doumergue
Sommières
Histoire-Géographie
Classe de sixième

**Comment aider des élèves en rupture scolaire ?
Les clefs de la motivation.**

Résumé

Les élèves perturbateurs posent à l'enseignant un certain nombre de problèmes d'autant plus difficiles à résoudre qu'ils sont complexes. Cependant, de telles situations deviennent de plus en plus fréquentes et il faut essayer d'y faire face le plus efficacement possible dans l'intérêt de l'élève mais aussi de la classe toute entière.

L'étude de deux cas observés dans une classe de sixième a permis d'ouvrir une réflexion sur la gestion de tels comportements. L'observation d'un décalage important entre un réel potentiel et des résultats scolaires insuffisants a permis de poser l'hypothèse d'une démotivation dont les comportements seraient l'expression.

La recherche des causes possibles de cette démotivation a permis de mettre en évidence un certain nombre de pistes de travail. Les solutions miracle n'existent pas. Cependant, redonner envie de travailler en donnant du sens à l'école et en responsabilisant l'élève constituent des orientations intéressantes qui peuvent rompre la logique d'échec scolaire.

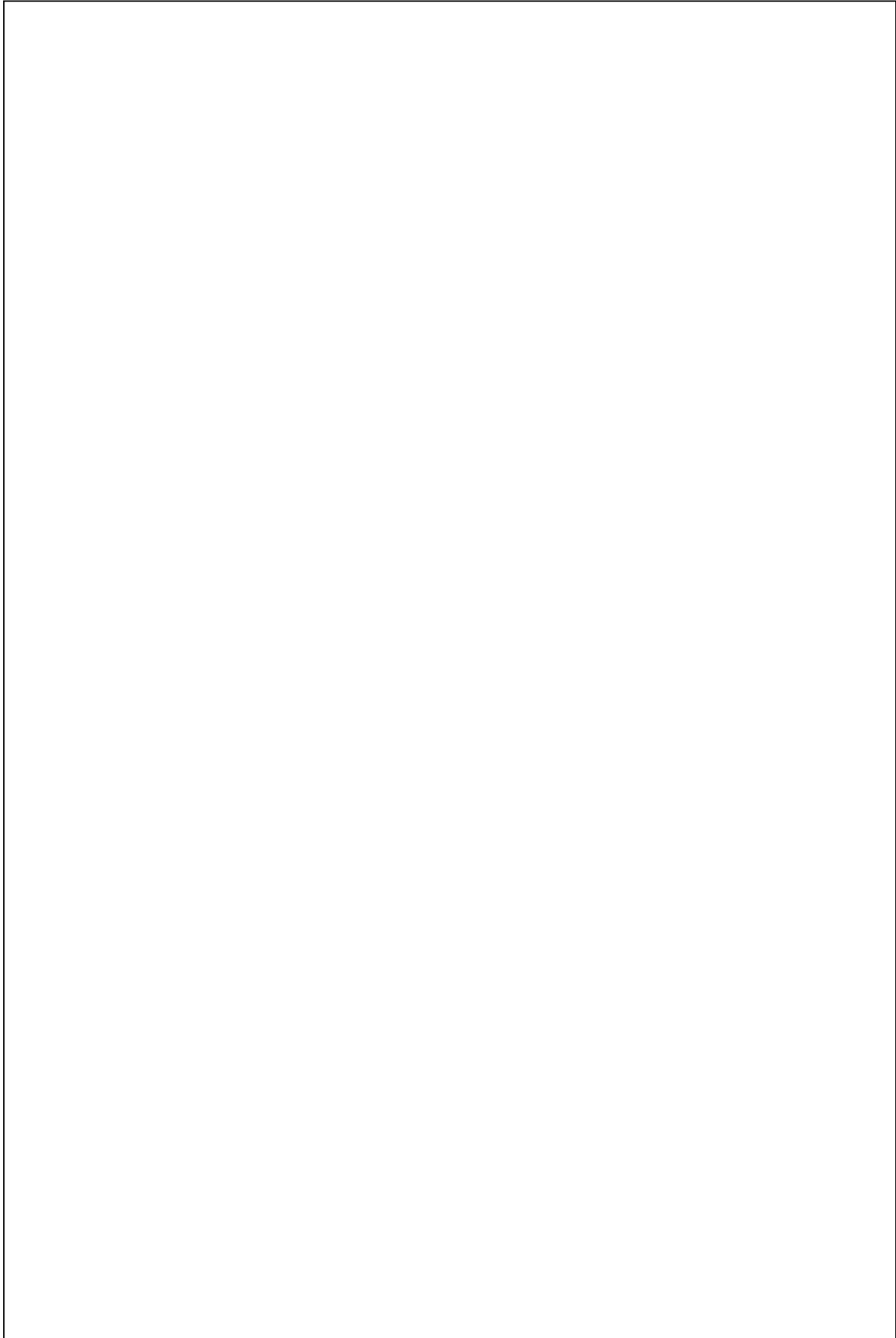
Mots-clés : comportements perturbateurs, démotivation, échec scolaire, donner du sens, responsabilisation.

Disturbing pupils set teachers several problems all the more difficult because they are intricate. However, these situations become more and more frequent and it is necessary to face them the better we can for the pupil's and the classe's interest.

The analysis of two cases observed in a sixth grade class permitted to set the problem of the management of these behaviours. The important gap between a real potentiality and the insufficient results ended at the assumption of a lack of motivation.

The research of the possible causes of this absence of motivation put into relief several tracks. THE solution doesn't exist. However, to give the desire to work again can stop the school check.

Key-words : disturbing behaviours, absence of motivation, school check, to give sense, responsabilisation.



Sommaire

Introduction

Première partie :Le constat d'une logique de rupture scolaire chez deux élèves de sixième.

1. Présentation de la classe.

a- Le bilan scolaire.

b-Les comportements.

-le rapport des élèves au professeur.

-le rapport des élèves entre eux.

2. Johann et Sébastien : des élèves en rupture scolaire.

a-Des situations familiales difficiles.

b-Des comportement agités.

-Johann entre activité et passivité.

-Un refus total de travailler chez Sébastien.

c-Un bilan scolaire insuffisant sans être catastrophique.

-Des difficultés scolaires déjà apparentes à l'école primaire pour Johann

-Sébastien : des difficultés récentes.

Deuxième partie : la démotivation à l'origine de la rupture scolaire ?

1-Qu'est-ce que la motivation ?

a-motivation intrinsèque et extrinsèque.

b-Perception de soi et perception de son environnement : les clefs de la motivation.

2-Les causes de la démotivation.

a-La perception de soi .

-la perception de son efficacité.

-la conception de l'intelligence .

-la position de vie.

b-la perception du système scolaire.

- le décalage entre culture scolaire et culture juvénile.
- Une perception faussée des buts proposées par l'école.
- l'absence de sens.

3-Les comportements comme traduction d'une démotivation.

Troisième partie : comment aider des élèves en rupture scolaire ?

1-Donner du sens à l'école.

- a-L'élève au centre de l'apprentissage.
- b-donner des repères.

2-Une nécessaire responsabilisation

a-la nécessité d'une attitude ouverte et constructive de la part de l'enseignant.

b-travailler par contrat pédagogique

- Qu'est-ce qu'un contrat ?
- contrat oral ou écrit ?
- comment établir un contrat écrit ?

Conclusion

Annexes

Bibliographie

Introduction

Mois de Septembre 1999 : pour la première fois, je me retrouve seule face à une classe de 24 élèves de sixième au collège Gaston Doumergue de Sommières. Depuis le temps où j'ai moi-même été sur les bancs du collège, je n'ai jamais eu l'occasion de côtoyer à nouveau des jeunes de cet âge qui font encore davantage partie du monde de l'enfance que de celui de l'adolescence. A vrai dire, je ne m'attendais pas à être confrontée à un public aussi jeune. Je n'y étais pas du tout préparée. C'est finalement un univers que je ne connais pas.

Quand j'ai annoncé autour de moi que j'allais enseigner à des classes de sixième, ce sont toujours les mêmes réflexions qui revenaient : « Oh ! mais ils sont tout petits. C'est bien, au moins ils seront calmes et tu n'auras pas de problèmes de discipline. » Très vite pourtant, je m'étais rendue compte que les élèves jeunes faisaient preuve d'une curiosité certaine rendant le cours certes vivant mais que ce dynamisme, cette spontanéité, étaient parfois difficile à canaliser. Cependant, il est vrai qu'au départ, ils donnaient l'impression d'être facilement impressionnables : les problèmes de comportement et de discipline ne semblaient donc pas devoir être une préoccupation majeure cette année là.

Pourtant, quelques semaines après la rentrée, des problèmes de discipline ont commencé à surgir qui étaient surtout le fait de deux élèves, Johann et Sébastien. Je me rendais très vite compte que non seulement leur comportement dérangeait le déroulement normal du cours mais aussi qu'il contribuait à détériorer l'ambiance générale de la classe. Mes nombreuses reprises à l'ordre avaient en outre tendance à hacher le cours et empêchaient certains élèves un peu faibles de suivre et de comprendre dans de bonnes conditions.

Leur attitude me paraissait d'autant plus incompréhensible que je sentais que ces deux élèves avaient un potentiel important : leurs interventions étaient souvent pertinentes et ils n'avaient pas de difficultés de compréhension. C'est une certaine frustration ressentie devant des élèves manifestant une grande finesse dans leur réflexion mais refusant systématiquement de mettre leurs capacités à l'œuvre dans leurs études qui m'a amenée à m'interroger prioritairement sur ce problème. Il y avait là un paradoxe dont je voulais comprendre le sens : pourquoi des élèves ayant tous les moyens de réussir à l'école gâchaient-ils leurs possibilités en s'excluant

du cours et du système scolaire dans son ensemble par leur comportement indiscipliné ? Pourquoi se mettaient-ils en situation de rupture scolaire alors que tout indiquait qu'ils pouvaient réussir ? De mon côté, comment pouvais-je aider ces élèves en rupture scolaire ? M'interroger sur ce problème m'apparaissait d'autant plus intéressant qu'il dépassait largement l'analyse de deux études de cas. J'allais sans aucun doute être amenée à rencontrer au cours de ma carrière de tels problèmes et peut-être concerneraient-ils alors un plus grand nombre d'élèves si je devais enseigner en Zone d'Education Prioritaire. Cette réflexion pourrait certainement m'aider à mieux gérer ces situations difficiles et complexes. Ma pratique d'enseignante ne pouvait s'en trouver qu'enrichie. G. Chabert-Ménager () écrit à juste titre : « Les seuls à pouvoir prétendre nous donner des leçons actives de pédagogie sont sans doute nos élèves. Ils sont là pour apprendre, nous sommes là pour leur apprendre mais la proposition est réflexive. Que saurions-nous de ce métier s'ils ne nous amenaient pas à le penser ? Si leurs réactions imprévisibles peuvent nous dérouter, il faut admettre tout de même qu'elles contribuent, en nous posant régulièrement des problèmes nouveaux à cultiver notre pédagogie. »

M'interroger sur les raisons de la situation de Johann et de Sébastien m'obligeait à pénétrer dans l'univers et les logiques de fonctionnement de jeunes adolescents dont je ne connaissais rien ou presque. L'approche d'une telle problématique devait logiquement m'amener à une meilleure compréhension des caractéristiques psycho-affectives de ces jeunes de 11-13 ans.

D'autre part, m'interroger sur les remédiations possibles m'amenait à une remise en question de ma pratique d'enseignante qui ne pouvait être qu'enrichissante : quel sens donner à mon enseignement ? Quel rôle jouer au-delà de la transmission du savoir ? Quelles limites donner à ce rôle ?...

Ce travail se veut donc une sorte de synthèse des réponses que j'ai tenté d'apporter à la question : comment aider des élèves en rupture scolaire ?

Dans un premier temps, la situation de départ est décrite précisément : présentation de la classe et présentation des deux élèves posant problème en insistant à chaque fois sur trois dimensions : la situation familiale, le bilan scolaire et enfin les comportements et attitudes observés en classe et plus généralement dans le collège. Cette présentation générale nous permettra de poser la problématique qui se dégage de cette première observation et de poser les premières hypothèses: les comportements observés ne traduisent-ils pas une démotivation qui pourrait être à l'origine d'une logique de rupture scolaire ?

Dans un deuxième temps, nous essaierons de voir si les hypothèses posées en première partie se confirment. L'analyse des ressorts de la démotivation, grâce à l'apport de lectures

théoriques, donnera des éléments d'explication aux comportements et réactions observées en classe.

Enfin, dans un dernier temps, nous analyserons les remédiations possibles et les résultats obtenus lorsque les solutions proposées ont pu être mises en œuvre.

Première partie :Le constat d'une logique de rupture scolaire chez deux élèves de sixième.

Pour pouvoir analyser un problème quel qu'il soit, il faut passer par une étape descriptive qui permet d'acquérir certains éléments indispensables à la compréhension, à l'analyse et à terme à la résolution du problème. En bref, il faut poser le problème en l'insérant dans son contexte et en décrivant les différents aspects qui le composent. C'est pourquoi, nous commencerons par présenter la classe de sixième dont font partie Johann et Sébastien et dans un deuxième temps, nous décrirons les différents éléments qui nous amènent à conclure à une logique d'échec scolaire dans les cas particuliers de Johann et Sébastien.

1. Présentation de la classe.

En Septembre 1999, je commençais ma première année d'enseignement au collège Gaston Doumergue à Sommières. Il s'agit d'un gros collège, un des plus importants du département du Gard, accueillant plus de 1150 élèves recrutés dans les villages environnants. Cet établissement se situe en effet dans une zone semi-rurale à mi-chemin entre Nîmes et Montpellier.

Pour cette première expérience, on me confiait l'enseignement dans deux classes de sixième. Je ne suis pas retournée dans un collège depuis le temps où j'y étais moi-même comme élève et je ne me souvenais plus à quel point des élèves de sixième étaient encore des enfants et non pas des adolescents. Plus exactement, j'ai assez vite ressenti que cette année allait constituer une transition, un passage du monde de l'enfance à celui de l'adolescence et que ces transformations allaient s'opérer devant mes yeux tout au long de l'année. Je n'allais pas être seulement spectateur mais aussi peut-être, en tous les cas je l'espérais, accompagnateur de ce changement essentiel. Tout dans mon travail devrait tendre vers l'acquisition d'une plus grande autonomie des élèves.

Ces réflexions préliminaires peuvent apparaître déplacées dans le contexte de présentation d'une classe mais pourtant, elles m'apparaissent nécessaires car cette transformation vécue par les élèves de manière plus ou moins intense a sa traduction aussi bien dans le bilan scolaire global que dans les comportements. La classe de sixième que j'ai accueillie le premier jour de la rentrée n'est pas la classe de sixième à laquelle je fais cours aujourd'hui même si, bien évidemment, certaines constantes peuvent apparaître.

a- Le bilan scolaire.

Difficile d'établir un bilan scolaire pertinent quand il s'agit d'une première expérience et que les points de comparaison manquent. Cependant, le fait d'avoir une autre classe de sixième en charge m'a tout de même permis d'avoir quelques points de repères et les bilans établis lors des conseils de classe ont également apporté un éclairage intéressant. Même si le conseil de classe du deuxième trimestre n'a pas encore eu lieu, une évolution des résultats peut être mise en évidence.

Au premier trimestre, le constat général avait été le suivant : classe agréable, intéressée mais résultats trop justes. Le document donné en annexe (Annexe 1) permet d'avoir une photographie rapide du bilan scolaire du premier trimestre. La moyenne de la classe, toutes disciplines confondues se situe à 10,6. Lorsque l'on observe cette courbe dans le détail, certaines difficultés apparaissent plus nettement : si le niveau en français est assez bon, par contre, les résultats en maths et surtout en Sciences naturelles sont insuffisants. La moyenne de la classe ne se situe qu'à 9,75 pour ces deux disciplines scientifiques. Moi-même, dans ma discipline qu'est l'histoire-géographie, j'avais constaté des manques réels essentiellement liés à la difficulté qu'avaient les élèves à poursuivre un raisonnement jusqu'à son terme. Certains liens logiques semblaient leur faire défaut ne leur permettant pas toujours de relier entre elles les différentes connaissances acquises. En début d'année par exemple, j'avais été chargée d'organiser l'élection des délégués ce qui m'avait permis de leur expliquer les notions de majorité absolue et de majorité relative. Lors d'une interrogation écrite, un exercice reconstituant une élection de délégués dans une classe fictive leur était proposé. Lorsque je leur demandais quels étaient les élèves élus, 6 élèves m'ont donné les noms des élèves élus dans leur classe et non dans la classe fictive de l'exercice. Ils n'étaient pas parvenus à reproduire un raisonnement dans un contexte différent. Les difficultés rencontrées dans les disciplines scientifiques traduisent aussi peut-être ces problèmes de raisonnement.

Cependant, parler uniquement en terme de moyenne masque une part du bilan scolaire. Dire que la moyenne de la classe se situe à 10,6 ne signifie pas que tous les élèves soient dans cette moyenne et il faut ici mettre en évidence une certaine hétérogénéité du groupe. Si deux, trois élèves obtiennent de bons résultats très encourageants, une dizaine d'élèves ont de réelles

difficultés de compréhension et ne s'en sortent que difficilement. Le reste de la classe, à savoir un groupe d'une dizaine d'élèves, ont des résultats assez bons.

Au deuxième trimestre, une évolution est apparue : alors que la moyenne de la classe en histoire-géographie était de 10,5 au premier trimestre, elle a sensiblement augmenté au deuxième trimestre atteignant 11,5. Les élèves se sont adaptés au nouveau mode de fonctionnement du collège et les meilleurs résultats sont pour moi significatifs de cette meilleure adaptation à de nouvelles méthodes de travail qui les déstabilisent beaucoup moins qu'au début de l'année.

En conclusion, les résultats restent un peu justes dénotant encore des difficultés dans l'acquisition des connaissances mais les progrès sont patents et le niveau de la classe s'est sensiblement amélioré.

b-Les comportements.

Etudier les comportements d'une classe c'est analyser les rapports des élèves au professeur et ceux des élèves entre eux. Dans les deux cas, un certain nombre de changements sont apparus au cours de l'année.

-le rapport des élèves au professeur.

C'est une classe vivante et intéressée. Qu'est-ce que cela veut dire ? Ces élèves montrent un réel intérêt pour le cours. Dans l'ensemble, la volonté de comprendre et d'apprendre est évidente. Les questions posées, les diverses interventions en témoignent. Dans l'ensemble, il n'y a donc pas de difficultés relationnelles et les rapports sont très positifs.

Cependant quelques problèmes peuvent ici être soulignés :

Ce sont des élèves d'une grande spontanéité ce qui explique parfois une grande dispersion : les questions ont tendance à fuser sans que la parole leur ait été donnée et il a fallu souvent rappeler les petites règles élémentaires (lever le doigt avant de parler, réfléchir à ce que l'on veut dire avant de prendre la parole...) pour qu'enfin une certaine discipline dans les interventions apparaisse.

D'autre part, de réelles difficultés de concentration existent : il arrive parfois qu'en l'espace d'une minute, 4 élèves me posent exactement la même question. Récemment nous complétions une carte représentant le bassin fluvial du Mississippi. Le fleuve était signalé à deux reprises sur la carte rétroprojetée et je leur avais dit que l'inscrire une seule fois suffisait. Pourtant, plusieurs élèves m'ont demandé à tour de rôle s'il fallait inscrire deux fois le Mississippi sur leur fond de carte. A l'évidence, les consignes données n'avaient pas été écoutées. Combien de fois également, des élèves ayant levé le doigt pour intervenir ne se souvenaient pas de la question qu'ils voulaient poser. Ces difficultés de concentration

expliquent parfois un bruit de fond de quelques minutes dans la classe surtout lorsque je leur fait cours de 16h à 17h après sept heures de cours !

Enfin, il faut souligner le comportement de deux élèves, Johann et Sébastien, qui perturbent souvent le déroulement du cours par de nombreuses réflexions ou discussions à voix haute qui contribuent à déconcentrer la classe.

-le rapport des élèves entre eux.

En début d'année, les relations entre les élèves semblaient très bonnes : aucune réflexion faite à des camarades en classe pendant le cours, rires, bonne humeur et plaisanteries dans la cours et dans les rangs avant d'entrer en classe. Cependant, l'atmosphère s'est détériorée au cours de l'année et un certain mécontentement des élèves à l'égard d'autres camarades est apparu. C'est surtout autour de Sébastien, un des élèves dont je vais étudier la situation dans ce mémoire, que le mécontentement s'est cristallisé. Lorsqu'il est absent, les élèves ressentent le besoin de me l'annoncer lorsqu'ils rentrent dans la classe ce qu'ils ne font pas pour les autres absents. Souvent, ils accompagnent cette nouvelle par des réflexions du genre : « c'est bien madame, on va pouvoir travailler aujourd'hui. Sébastien n'est pas là pour nous déranger. » ou alors : « Madame, vous êtes contente. Sébastien n'est pas là. » J'ai beau leur dire que je préférerais le voir présent, j'ai toujours droit à un petit compte-rendu lorsqu'il est absent ; Autre signe révélateur : lorsque les élèves discutent entre eux, ils ne l'appellent pas par son prénom mais par son nom de famille. Sébastien ressent bien ce rejet et son comportement en témoigne : des réflexions fusent à l'égard de certains élèves comme « allez, voilà le fayot qui fait son discours. Tais-toi un peu. » Les exemples sont nombreux...

Ainsi, sans dire que les relations sont mauvaises, je constate tout de même des phénomènes de rejet qui se traduisent parfois par des tensions entre élèves durant le cours.

En conclusion de cette présentation, j'insisterai sur les deux éléments qui me semblent essentiels : d'une part, il s'agit d'une classe ayant des difficultés certaines de compréhension que traduisent un bilan scolaire moyen voir insuffisant. D'autre part, des tensions entre élèves existent. Sébastien est rendu responsable des difficultés qu'a la classe à travailler. Ces multiples interventions perturbent le cours et n'aident pas les élèves à se concentrer.

2. Johann et Sébastien : des élèves en rupture scolaire.

Dès les premières semaines après la rentrée, mon attention s'était porté particulièrement sur deux élèves, Johann et Sébastien : leurs comportements étaient particulièrement perturbateurs et mes reprises à l'ordre n'avaient qu'un effet très court. D'autre part, je remarquais chez eux une grande finesse d'esprit qui me laissait penser que ces deux élèves étaient entrain de gaspiller d'importantes possibilités. Ce problème m'intriguait : je voulais comprendre

pourquoi ils avaient de tels comportements alors que la réussite leur était permise s'ils décidaient de se mettre au travail. Pour avancer dans ma réflexion, il me fallait observer précisément leurs attitudes pour pouvoir espérer les expliquer. L'analyse du bilan scolaire était également riche d'enseignements : le décalage était évident entre des capacités importantes et des résultats qui apparaissaient très largement insuffisants. Johann était déjà redoublant et ses résultats restaient très justes. L'effet bénéfique attendu du redoublement ne s'était pas produit. Le constat était assez clair : leurs comportements étaient à l'origine d'une logique d'échec scolaire. Etant donné les potentialités de ces deux élèves, je ne pouvais rester sur ce constat sans essayer de provoquer chez eux une sorte de prise de conscience.

a-Des situations familiales difficiles..

Sans rentrer dans le détail, certains éléments peuvent être mis en évidence qui nous permettent de mieux cerner le pourquoi des attitudes observées en classe. L'examen des situations familiales ne se veut pas une justification des comportements mais veut simplement apporter un éclairage qui peut s'avérer utile.

La situation de Sébastien est celle qui apparaît la plus difficile : un père qui ne figure pas sur l'état civil et une mère alcoolique qui suit régulièrement des cures de désintoxication. Lorsque Sébastien est seul, c'est sa grand-mère qui le prend en charge mais elle semble un peu dépassée par les événements et ne contrôle pas toujours la situation. Les problèmes familiaux sont de taille et ont une part dans l'explication des comportements observés. Sébastien n'est pas indifférent à une telle situation comme en témoigne certaines réflexions lancées quand je parle de convoquer ses parents: « je m'en fous. De toutes façons, ma mère est à l'hôpital et mon père est à plus de 3000km »

Johann est dans une situation familiale également difficile même si elle apparaît peut-être plus « classique » : ses parents ont récemment divorcé et Johann le vit difficilement si j'en crois ses dires.

L'absence d'une structure familiale a sans aucun doute des effets sur les comportements de ces deux élèves qui n'ont pas ou plus certains repères. Cependant, il ne faut pas tomber dans une logique de « pitié » et de justification des comportements observés en classe. La situation familiale est ce qu'elle est et il faut essayer d'aider l'élève à la surmonter. Il faut avoir connaissance de ces problèmes, les prendre en considération mais ne pas les surestimer car à mon sens, ce serait conforter l'élève dans l'idée qu'il n'y peut rien et que s'il se comporte ainsi, c'est parce qu'il vit une situation difficile. C'est ce qui s'est produit lors d'une discussion avec Johann. Il invoquait le divorce de ses parents pour expliquer son

comportement et son manque de travail. Tout en reconnaissant les difficultés vécues, j'ai tenté de lui expliquer que le défi consistait justement à dépasser cette situation difficile et à se prouver à soi-même qu'on était capable d'y faire face et de se remettre au travail. Son comportement en classe a radicalement changé...pour un mois seulement il est vrai.

b-Des comportement agités..

Dans tous les établissements, certains élèves sont connus comme le loup blanc. On entend parler d'eux dans la salle des professeurs et à la vie scolaire. Quand on prononce leur nom , on est sûr de provoquer une réaction chez notre interlocuteur. Johann et Sébastien font partie de ceux-là. Ce sont des élèves que l'on dit perturbateurs et dont la gestion des comportements n'est pas facile et pose un certain nombre de problèmes.

Pour plus de clarté, j'analyserai séparément les comportements des deux élèves.

-Johann entre activité et passivité.

L'observation détaillée des attitudes de Johann en classe est assez déconcertante : ses comportements fluctuent dans le temps. Autant parfois est-il capable d'être actif, d'établir une relation positive et consensuelle avec l'enseignant, autant peut-il rentrer dans une logique d'opposition, de passivité et de provocation. Ces différents états psycho-affectifs qui marquent une instabilité évidente, méritent d'être ici précisés en distinguant là encore les rapports à l'enseignant et les relations avec les autres élèves.

La plupart du temps, Johann a une attitude passive à l'égard du contenu du cours, passivité qui se traduit par une grande agitation (il ne tient pas en place), la volonté de perturber le cours en intervenant sur un tout autre sujet. La provocation est également une des composantes des rapports d'opposition que Johann instaure avec moi, cherchant peut-être à tester les limites de ma tolérance. Ses relations avec le reste de la classe se traduisent par une incitation permanente à la discussion et aux plaisanteries. Détaillons tout cela :

Le manque d'envie de travailler et une certaine passivité intellectuelle sont soulignés par un certain nombre d'attitudes : il se renforce dans son siège, se tient de côté sur sa chaise de manière à être à la fois tourné vers le tableau mais aussi vers le reste de la classe. D'un simple mouvement de tête, il peut ainsi être côté classe ou côté professeur. Il lui faut généralement cinq minutes au moins pour sortir ses affaires et lorsqu'il faut recopier le cours, il commence quand les autres ont fini d'écrire si je n'interviens pas. La tenue du cahier est assez révélatrice d'une absence de motivation (annexes 7 et 7') : alors que les premiers cours étaient pris proprement, très rapidement, la tenue du cahier s'est dégradée : les titres de chapitre n'étaient pas soulignés, l'écriture était moins appliquée, des pages étaient sautées et les documents n'étaient pas collés. Des pages étaient également arrachées et le cahier donnait plus

l'impression d'un brouillon que d'un cahier d'histoire-géographie. Donc une grande négligence qui bien que formelle dénote un manque d'intérêt et d'envie d'apprendre. Parfois aussi, la provocation s'introduit dans les rapports qu'il entretient avec moi dans la classe. Quelques exemples peuvent venir à l'appui de cette constatation. Un jour où j'avais projeté un reportage sur les enfants travailleurs en Amérique du Sud, Johann avait désiré intervenir. Je l'interrogeais donc et sa question n'avait en fait pas grand chose à voir avec le thème qui nous intéressait ce jour-là : « Madame, est-ce que c'est bien là qu'on cultive le haschich parce que j'ai entendu dire qu'ils en cultivaient beaucoup là-bas ? » Il avait besoin de faire part d'une question qui touchait à l'interdit. Je pris le parti de lui répondre simplement et d'essayer de ramener cela au sujet qui nous concernait à savoir le travail des enfants. Un autre exemple est révélateur de cet esprit un peu provocateur : lors d'une interrogation écrite, Johann n'arrêtait pas de discuter avec son voisin. J'interviens une première fois puis une deuxième fois en leur demandant de se taire sans quoi ils auraient un point retiré la prochaine fois qu'ils m'obligeaient à intervenir. Johann n'a pas attendu et a tout de suite inscrit -1 sur sa copie. Je l'ai pris au mot et il a effectivement eu un point retiré sur sa note.

Dans le cadre des relations avec ses camarades, il se sent souvent investi d'un rôle d'animation. Lors d'une discussion, il m'a proposé une sorte de marché : « on rigole un bon coup et puis après on travaille » a-t-il lancé. D'accord pour travailler mais de manière ludique. Chaque occasion est bonne pour plaisanter : on parle de la différence de natalité entre pays pauvres et pays riches et c'est l'occasion de plaisanter sur la pilule et le préservatif. Le rôle d'amuseur public lui plaît et un vrai cours se doit d'avoir un zeste de plaisanteries qu'il se charge d'apporter. Au moindre prétexte, il relâche son attention.

Lorsque je le reprends à l'ordre, les réactions sont généralement du même ordre : ou bien, il revendique le droit à s'amuser (« on peut bien s'amuser un peu ») et alors je suis obligée de lui rappeler que la classe n'est pas un parc de loisirs et qu'il y a un temps pour tout ou alors il joue les victimes. « j'ai rien fait madame. J'en ai marre, c'est toujours moi qui prend. » lance-t-il alors en levant les bras au ciel et en soufflant de dépit.

Quand j'essaye de discuter avec lui sur son attitude en classe, il reconnaît volontiers ne pas tenir en place et perturber le cours mais lorsqu'il s'agit de faire évoluer la situation, il dit ne pouvoir rien faire : « Ce n'est pas ma faute. Je suis comme ça. C'est mon caractère. On est tous comme ça dans la famille. » Il a conscience de perturber le déroulement du cours mais se déresponsabilise en invoquant un trait de caractère. Il ne respecte pas le groupe. Déjà, lors de sa première sixième, le professeur d'éducation physique avait noté sur le bulletin : « Johann doit apprendre à vivre en groupe. »

Cependant, Johann est parfois capable d'utiliser positivement l'énergie dont il déborde. Il est capable d'être actif . Il arrive qu'en rentrant en classe, il me dise : « aujourd'hui, madame, j'ai décidé que j'allais travailler. ». Et en effet, ces jours-là, le travail est effectif : il lève régulièrement le doigt pour répondre aux questions posées. Il s'est même proposé pour être le rapporteur d'un groupe de travail sur les causes des inondations de Novembre 1999.

Cependant, cette activité s'accompagne d'une certaine dispersion : il a du mal à donner une réponse concise et claire. Chaque intervention est l'occasion de digressions. Parfois, il oublie même la question qu'il voulait poser mais plutôt que de laisser tomber, il cherche, tâtonne et me demande de patienter afin que je puisse entendre sa réponse. Lorsque j'ai regardé les bulletins scolaires de la première sixième de Johann, de tels constats apparaissaient déjà : « élève actif en classe bien que très dispersé » écrivait alors le professeur d'histoire-géographie. Cependant, ces périodes positives où Johann participe s'accompagnent parfois d'attitudes qui le sont beaucoup moins. Lorsqu'il décide de se mettre au travail, il ne supporte plus l'indiscipline des autres et particulièrement celle de Sébastien qu'il a une fois pris violemment à parti : « Il arrête lui où je vais lui casser la gueule. T'arrêtes où ça va mal finir. Tu comprends. Madame, dites lui de s'arrêter, on ne peut pas travailler ». Lorsque la sonnerie a retenti, alors que je pensais avoir calmé le jeu, ils se sont levés, se sont approchés et en sont venus aux mains. Il a fallu que je les sépare. Ne se calmant pas et menaçant de se battre en dehors du collège, je les ai amenés chez la conseillère principale d'éducation afin de les amener à dialoguer et à se calmer.

De manière générale, Johann a des comportements difficiles à gérer et perturbateurs. L'avertissement de conduite donné lors du conseil de classe du premier trimestre en témoigne. Ses comportements sont d'autant plus difficiles à gérer qu'ils sont imprévisibles et parfois impulsifs. Cependant, il ne faut pas non plus noircir le tableau : Johann est capable aussi de bonnes choses et un ingrédient essentiel des rapports humains est encore la plupart du temps préservé : le respect.

-Un refus total de travailler chez Sébastien.

De nombreux points communs peuvent être mis en évidence dans les comportements de Johann et Sébastien. Mais, alors que Johann exprime parfois la volonté de participer au cours et de travailler, ce n'est jamais le cas de Sébastien.

Tout dans les comportements de Sébastien montre le refus de travailler et l'ennui : tout comme Johann, il se tient enfoncé dans sa chaise, les pieds partant de travers. Il se balance constamment. Il faut que je lui dise de sortir ses affaires pour qu'il le fasse effectivement et il n'est pas rare qu'il les ait oubliées. Il ne participe pas au déroulement du cours : il ne répond aux questions que si je le lui demande et refuse parfois de faire les activités proposées:un jour

que j'avais organisé un travail en groupes au CDI sur les inondations de Novembre 1999 et sur les tempêtes de Décembre 1999, il s'était posé sur une chaise et attendait sans rien faire. Je lui avais pourtant donné quelque chose à faire mais il refusait de se mettre au travail. A un moment donné, il s'est levé pour aller tailler un crayon. Il est resté au moins cinq minutes penché sur la corbeille et il a fallu que j'intervienne pour qu'il arrête. Non seulement il ne participe pas au déroulement du cours mais il le perturbe en faisant constamment des réflexions à voix haute. Il faut qu'il parle, qu'il s'exprime, qu'il montre qu'il est là, qu'il existe. Il intervient quand bon lui semble pour faire des commentaires sur ce qui a été dit ou pour provoquer : je me souviens d'un cours dans le cadre de la semaine de prévention contre le tabac sur le thème 'comment la Seita cible les jeunes ». Sébastien était intervenu pour demander si on allait fumer en classe pour voir ce que ça faisait. Ce sont ces réflexions que Sébastien aime bien lancer en plein cours. La tenue de son cahier est, comme pour Johann, révélatrice de cette absence d'intérêt pour ce qui se passe en classe (annexes 8 et 8') : si le premier cours de l'année est pris correctement (titres de paragraphes et de chapitres soulignés...), ce n'est plus du tout le cas par la suite : la structure du cours n'apparaît pas nettement, les ratures sont nombreuses, l'écriture n'est pas soignée, des lignes sont sautées sans raison et les documents ne sont pas collés et ont souvent tout simplement disparu. Ce que j'ai pu également constater, ce sont les rapports très affectifs que Sébastien entretient avec ses professeurs : après une interrogation écrite, il restait une vingtaine de minutes et les élèves m'avaient fait part du désir de parler de la violence à l'école, thème qui était alors d'une actualité brûlante. On essayait de définir ensemble cette violence et les mots lancés par les élèves étaient inscrits au tableau. Puis spontanément, un des élèves rapporte les insultes de Sébastien à l'égard d'un de leurs professeurs. Une discussion s'engage avec Sébastien pour tenter de comprendre son attitude :

-« Penses-tu que tu as eu une attitude correcte envers ce professeur ? »

-« Non. Mais je ne la supporte pas. Elle m'énerve. J'y peux rien. »

-« Il y a forcément des gens qu'on apprécie plus que d'autres mais penses-tu que ce serait vivable si, à chaque fois que quelqu'un ne nous plaisait pas, on devenait agressif. »

Il reconnaissait que ce ne serait pas vivable mais ne disait pouvoir rien y changer. La discussion commençait à tourner en rond et il restait campé sur ses positions. Ce petit épisode montre bien le rapport très affectif que Sébastien entretient avec ses professeurs : ce professeur lui plaît ou ne lui plaît pas et la violence de son comportement dépend de cette appréciation.

Les relations avec les autres élèves sont tout aussi difficiles. J'ai déjà souligné cet état de fait dans la présentation de la classe lorsque je montre que les élèves sont visiblement contents de

son absence. Pendant le cours, il arrive parfois que lorsque Sébastien intervient sans raison, des élèves se retournent vers lui et lui disent : Ca suffit maintenant. Tais-toi qu'on puisse travailler ».

Manifestement, Sébastien ne se sent pas bien intégré et n'a pas le sentiment d'avoir sa place dans cette classe. A la fin d'un cours, Sébastien m'a lancé en partant : « je vais changer de classe. J'en ai marre. J'ai rendez-vous avec la CPE.» Je lui ai demandé pourquoi il désirait partir et il m'a répété qu'il en avait marre de ses camarades, qu'il ne les aimait pas et qu'il ne se sentait pas bien. Lorsque je lui ai demandé s'il ne pensait pas avoir une part de responsabilité dans cette mauvaise entente il m'a simplement répondu: « Non, moi ça va très bien. C'est eux »

Ce refus de reconnaître sa part de responsabilité est une constante. Quand je le reprends à l'ordre dans la classe, il ressent systématiquement le besoin de se justifier et commence toujours ainsi : « J'ai rien fait ». Quand il m'arrive de discuter avec lui à la fin de l'heure, il refuse de reconnaître l'incorrection de sa conduite. Pour lui, tout va toujours très bien. Aux explications demandées lorsqu'il a poussé une élève, il a répondu : « J'y suis pour rien si elle est tombée. On ne faisait que jouer. Je l'ai à peine poussée. »

L'avertissement de conduite donné lors du conseil de classe du premier trimestre, une exclusion de trois jours pour avoir poussé une élève qui a été hospitalisée à la suite de sa chute soulignent un peu plus les problèmes d'indiscipline de Sébastien. Mais là encore, il faut éviter de dramatiser : il n'y a jamais de méchanceté et de volonté de nuire. Il n'agit jamais « à l'encontre de ».

Cependant, ces problèmes me préoccupent d'autant plus qu'ils sont difficiles à gérer. Les moyens de pression sont d'une totale inefficacité et même lorsque la sanction tombe, c'est davantage un palmarès qu'on étoffe et dont on est fier. Je n'ai donné qu'une heure de retenue à Sébastien pour l'obliger à reprendre son cahier. Il n'y est pas allé. Quand j'ai renouvelé la sanction, en lui signifiant qu'il ne serait plus accepté en classe tant qu'il n'aurait pas fait cette heure de retenue, il a esquissé un sourire, a marqué une hésitation et m'a dit : « c'est vrai, je n'aurais plus à venir ? ». Tout ces ces difficultés ne m'incitent que davantage à tenter de trouver des solutions.

c-Un bilan scolaire insuffisant sans être catastrophique.

S'interroger sur le bilan scolaire, c'est analyser les capacités, les possibilités de ces élèves et les résultats réellement obtenus. Dans les deux cas, il y a, à mon sens, un décalage important entre les possibilités et la réalité.

-Des difficultés scolaires déjà apparentes à l'école primaire pour Johann

Si l'on analyse le bilan scolaire, Johann apparaît comme un élève en difficulté : il redouble sa sixième et certains problèmes étaient déjà soulignés dans le bulletin scolaire de l'école primaire (annexe 2) : la plupart des connaissances sont seulement en cours d'acquisition ou ne sont pas acquises. Les manques sont particulièrement importants en maths. Concernant les perspectives d'adaptation de Johann en sixième, l'instituteur avait noté : « Si le manque de travail continue, les pires difficultés sont à prévoir » Ces difficultés se sont en effet confirmées puisque Johann a dû redoubler sa sixième. Le manque de travail était souligné par tous les professeurs pour expliquer cet état de fait. Les commentaires sur les bulletins des trois trimestres se ressemblaient étrangement : à chaque fois, les deux tiers des enseignants notaient le « manque de travail sérieux » ou plus encore l'absence complète de travail (« aucun travail », « Johann ne travaille pas du tout »...). Cette absence de travail était avancée comme la principale cause de résultats qui apparaissaient très insuffisants comme nous le montrent les courbes de notes (annexe 3) : la première constatation que l'on doit faire est celle d'une baisse très nette des résultats tout au long de l'année. Alors que la moyenne générale de Johann au cours du premier trimestre était de 7,9, elle est passée à 6,8 au second trimestre puis à 5,6 au dernier trimestre. Les difficultés sont particulièrement importantes en français mais aussi et surtout dans les disciplines scientifiques : au dernier trimestre, la moyenne pour ces matières ne dépassait pas 2. Une telle chute libre mérite sans aucun doute des explications que je tenterai d'apporter dans la deuxième partie de ce mémoire.

L'analyse des résultats scolaires de Johann cette année montre certaines évolutions mais aussi des constantes inquiétantes (annexe 4). Le point positif est certainement la progression dans les notes que l'on constate par rapport à la première sixième : la moyenne générale du premier trimestre est de 9,7. C'est encore insuffisant mais Johann a réellement progressé dans toutes les matières. Les progrès en sciences naturelles sont très nets puisque Johann obtient une moyenne de 11,5 à comparer avec le 1 de moyenne du dernier trimestre de l'année précédente. Des difficultés demeurent cependant notamment en maths. Le fait le plus inquiétant est pourtant ailleurs : de la même manière que l'année dernière, les résultats du deuxième trimestre sont en baisse sensible dans de nombreuses disciplines : la moyenne en langue vivante est tombée de 9 à 5. Ces faits ne doivent pas manquer d'être soulignés. Pourtant, les possibilités existent : tous les professeurs le constatent : « capacités peu exploitées », « c'est dommage, Johann peut mieux faire »...lit-on sur les bulletins scolaires. Lorsque Johann décide de travailler en classe ou lorsque je l'incite à le faire en l'interrogeant, ses réponses sont souvent pertinentes et les notions sont comprises. Dans le cadre d'un cours sur les plaines, je lui demandais de décrire une photographie où l'on pouvait repérer très nettement un espace de montagnes, vide d'hommes, et une plaine littorale concentrant les

installations humaines. Cette description fut très bien menée et je constatais que les notions étaient acquises. De même, les interrogations écrites montrent très clairement que les questions de réflexion sur un texte ou un document sont bien résolues alors que les questions de cours posent beaucoup plus de problèmes tendant ainsi à prouver que la question se situe davantage au niveau d'un manque de travail que de problèmes de compréhension.

Globalement, le bilan scolaire permet de souligner de réelles difficultés qui ne reflètent pas les potentialités.

-Sébastien : des difficultés récentes.

Là encore , un décalage très net, peut-être encore plus que dans le cas de Johann, apparaît entre les possibilités et la réalité des résultats scolaires. Cependant, ce décalage est assez récent : le bilan scolaire de l'école primaire est très positif (annexe 5). Les compétences sont considérées comme globalement acquises et même comme solides en mathématiques.

L'instituteur parle d'un « bon élève ».

Une rupture importante s'est produite à l'entrée au collège puisque. La courbe des notes du premier trimestre met en évidence un certain nombre de points positifs mais aussi des manques (annexe 6). La moyenne générale tout en restant un peu juste est assez encourageante puisqu'elle se situe légèrement au-dessus de la moyenne à 10,2. Les résultats obtenus en mathématiques et en français sont assez bons(11,5). Par contre, des difficultés apparaissent en langue vivante (moyenne à 7,5) et en Sciences naturelles (moyenne à 6,5). Il faut ici aussi souligner les importantes variations de notes dans une même discipline : la moyenne est passée de 6,5 à 13 entre le premier et le deuxième trimestre. Comment expliquer de telles fluctuations ? L'attitude face au travail et les rapports au savoir sont sans doute des pistes qu'il faudra exploiter .

Si l'on s'en tient à l'année en cours, le bilan scolaire reste insuffisant mais est loin d'être catastrophique. Le manque de travail est souvent compensé par une réelle finesse d'esprit, une intelligence et une pertinence qui ne font aucun doute. Les résultats des tests d'évaluation en Français vont dans ce sens : alors qu'il obtient un total de 69%, ce pourcentage monte à 85,7% en compréhension soulignant ainsi de réelles possibilités. La manière de répondre aux questions posées dans les interrogations écrites en témoigne aussi: je me souviens d'un exercice reconstituant des élections de délégués dans une classe fictive. Les élèves devaient me donner les définitions de majorité absolue, relative et devaient me dire qui avait été élu et s'ils l'avaient été au premier ou au second tour. L'ensemble de la classe avait apparemment mal assimilé ces notions mais Sébastien a entièrement résolu l'exercice. Même les définitions étaient sues et données avec ses propres mots montrant ainsi que les notions étaient bien comprises et assimilées.

Ainsi, même si les résultats ne sont pas catastrophiques, ils restent, selon moi, bien en-deçà des possibilités et c'est bien là où réside le problème. Pourquoi n'exploite-t-il pas davantage ce potentiel ?

Cette analyse descriptive des comportements et du bilan scolaire de Johann et Sébastien permet de mettre en évidence des difficultés certaines d'adaptation au système scolaire. Pourtant, quand j'essayais de résumer la situation, je n'arrivais pas à trouver les mots pour la qualifier. Je tournais et retournais la situation sans arriver à la définir avec précision : les problèmes étaient patents mais en même temps, la situation n'était pas dramatique : Sébastien obtenait des résultats qui étaient loin d'être catastrophiques. Pourtant, peu à peu, l'idée d'un échec scolaire faisait son chemin dans mon esprit : Johann était redoublant, les comportements dénotaient un refus de travailler ce qui ne pouvait pas aller dans le sens d'une évolution positive. De plus, j'estimais qu'il fallait considérer la notion d'échec scolaire comme relative : par rapport aux possibilités de ces deux élèves, les résultats étaient très décevants et le décalage était si important que, pour moi, il traduisait une logique d'échec. En même temps, la conviction que cet échec n'était pas irrémédiable et qu'il n'était peut-être pas imputable aux seuls élèves, m'a amenée à penser que je pouvais agir. Plutôt que de parler d'échec, le mot de rupture scolaire ou mieux encore, de « décrochage » semblait mieux convenir à la situation décrite en soulignant davantage la possibilité de s'en sortir. Quelque chose chez ces élèves les empêchait de se mettre au travail. Les comportements le traduisaient bien. La compréhension était bonne et ne pouvait pas selon moi expliquer cette logique de rupture. Le problème était ailleurs. Pourquoi ne travaillaient-ils pas ? Les comportements ne traduisaient-ils pas une absence de motivation à l'origine des difficultés scolaires de ces élèves ? La piste méritait d'être exploitée. Il me fallait donc comprendre les ressorts, les causes et les manifestations de la démotivation pour espérer trouver des explications à la situation observée et pour pouvoir ensuite mettre en place des solutions.

Deuxième partie : la démotivation à l'origine de la rupture scolaire ?

Le décalage existant entre un réel potentiel et des résultats restant insuffisants m'a tout naturellement amenée sur la piste de la démotivation. Selon moi, ce n'était pas les difficultés de compréhension qui pouvaient expliquer cet absence d'intérêt. A mon sens, ces élèves manifestant une grande finesse dans leurs réflexions refusaient tout simplement de mettre leurs capacités à l'œuvre dans leurs études. L'analyse des ressorts de la motivation et par voie de conséquence des causes de la démotivation et de ses manifestations pouvaient apporter des réponses à mes questions et ainsi me permettre d'agir plus efficacement.

1-Qu'est-ce que la motivation ?

a-motivation intrinsèque et extrinsèque.

Une différenciation est souvent faite entre deux grands types de motivation qui ne font pas appel aux mêmes mécanismes : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

Quand on parle de motivation extrinsèque, on fait référence à une curiosité naturelle. C'est une sorte de disposition naturelle à vouloir apprendre, une curiosité vis-à-vis de l'inconnu. Les psychanalistes apportent des éléments d'explication à cette motivation intrinsèque : cette envie de connaître et d'apprendre apparaît à l'âge de sept ans chez la plupart des enfants. Selon A. Rault, c'est à cet âge qu' « ils ont en général dépassé et mis en réserve les conflits oedipiens et disposent d'une énergie pour s'intéresser à ce qui se passe à l'école. La sublimation des pulsions prégénitales permet habituellement cet intérêt pour l'acquisition des connaissances. L'enfant en phase de latence est avant tout un écolier . »

Il existe donc chez l'enfant une forme de motivation naturelle qui fait partie de sa maturation psychique ordinaire. Ce « moteur interne », selon l'expression de B. Prot, engagerait donc naturellement les enfants dans une dynamique d'apprentissage.

La motivation extrinsèque est liée à des facteurs externes, à l'environnement. C'est l'ensemble des éléments extérieurs qui jouent un rôle dans la motivation c'est-à-dire dans la disposition de l'élève à apprendre. Ces stimuli peuvent être positifs ou négatifs : dans le contexte de l'école, c'est « le bâton et la carotte ». L'espoir de réussir et d'avoir de bons résultats, l'envie de faire plaisir à ses parents, la volonté d'atteindre un objectif pour espérer vivre sa passion... sont autant de stimuli externes positifs qui incitent l'élève à travailler et le motive. La peur des sanctions peut parfois également jouer dans le même sens mais dans ce cas on parlera de stimuli négatifs. C'est la peur du bâton qui est alors à l'origine de la motivation.

La motivation est donc un état dynamique complexe qui met en jeu une série de facteurs relevant à la fois du fonctionnement propre à l'individu et de l'environnement. B. André, dans son ouvrage *Motiver pour enseigner* reprend en partie ces différents éléments pour tenter de mettre en évidence les mécanismes de la motivation et par voie de conséquence de la démotivation.

b-Perception de soi et perception de son environnement : les clefs de la motivation.

Pour déterminer les mécanismes de la motivation, B. André part d'une définition de la motivation présentée par R. Viau dans son livre *La motivation en contexte scolaire* : « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »

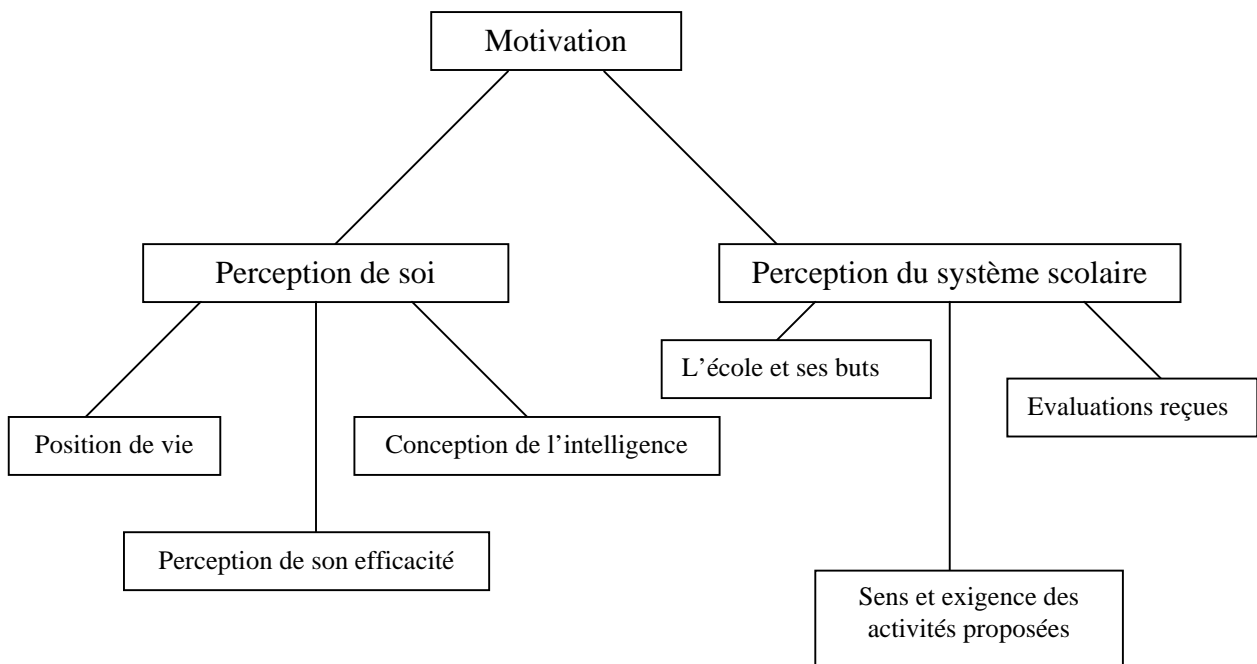
Cette définition a l'intérêt de mettre en relief trois dimensions fondamentales de la motivation :

-tout d'abord, c'est un état dynamique dans la mesure où il peut varier dans le temps et en fonction des disciplines étudiées.

-cette motivation se mesure au choix, à l'engagement et à la persévérance de l'élève.

-enfin, elle dépend à la fois de la perception que l'élève a de lui-même et de la perception de son environnement.

C'est à partir de ces éléments que B. André a tenté une synthèse des différents facteurs rentrant en jeu dans le mécanisme de la motivation ou de la démotivation. Voici le schéma général qu'il a tiré de ses réflexions :



Cette réflexion menée par B. André a servi de base au travail de compréhension des causes de la démotivation. Ces divers éléments constituent autant de pistes exploitées et analysées en fonction de la situation observée en classe. Quelles sont les composantes parmi celles proposées par B. André qui me permettent de mieux appréhender la réalité vécue en classe et les difficultés rencontrées par Johann et Sébastien ?

2-Les causes de la démotivation.

Tout comme le propose B. André, la démotivation ne peut trouver d'explications sans prendre en compte une double dimension : la perception de soi et la perception de son environnement. De cette double perception dépendent les comportements des élèves. Ce sont ces deux principales pistes qui vont être successivement analysées ici. Cependant, une remarque

préliminaire s'impose : ce travail n'a pas la prétention de démêler l'ensemble des causes qui sont à l'origine de la démotivation. Les facteurs mis en jeu dans un tel processus s'entremêlent de manière bien trop complexe. Il n'y pas d'explication définitive qui serait indifféremment applicable à chaque individu. La complexité des modes de fonctionnement humain ne permettent pas de prétendre à une explication miracle. Il faut donc rester humble : il s'agit ici de mettre en évidence un certain nombre d'éléments qui peuvent aider à la compréhension de la démotivation, rien de plus.

a-La perception de soi .

Chaque élève a forcément une image de lui-même et de ceux qui l'entourent. Cette perception de soi joue un rôle dans la motivation et la démotivation sur trois modes différents soulignés par B.André : la perception de son efficacité, la conception de l'intelligence et la position de vie.

-la perception de son efficacité.

Selon B.André, c'est « la perception qu'a l'élève de contrôler les raisons de ses réussites comme de ses échecs. » Pour de nombreux élèves, l'impression que les échecs et les réussites échappent à leur contrôle et ont des causes aléatoires (c'était de la chance ou de la malchance, l'épreuve était trop ceci ou trop cela...) peut être à l'origine d'un processus de démotivation. Il est en effet difficile de maintenir un travail sérieux quand les résultats apparaissent indépendants des efforts fournis.

Cependant, aussi intéressante que soit cette piste, elle n'apporte aucune explication à la situation observée dans le cas de Johann et Sébastien. Selon moi, ils perçoivent très bien la relation entre les efforts fournis et les résultats et ont tout à fait conscience que les insuffisances ont un rapport direct avec le manque de travail.

-la conception de l'intelligence .

Deux types de conception de l'intelligence existent. Soit comme le pense J. Tardif (*Pour un enseignement stratégique*), « l'intelligence est une entité stable, fixe, qui ne peut évoluer dans le temps. C'est une composante de la personne qui est inaltérable » soit au contraire l'intelligence est perçue comme mobile et évolutive. Si un élève adopte l'idée que l'on est ou que l'on n'est pas intelligent et que ses résultats apparaissent insuffisants alors les conclusions qu'il peut en tirer sont désastreuses et peuvent être à l'origine de la démotivation : persuadé de ne pouvoir pas évoluer, il ne fournira que peu d'efforts. Là encore, les comportements de Johann et Sébastien ne semblent pas pouvoir être expliqués ainsi. Ils n'ont pas le sentiment d'être « bêtes » et de ne pouvoir rien y changer. Bien au contraire, ils ont plutôt une estime

d'eux-mêmes qui les inciterait davantage à ne pas travailler pensant peut-être qu'ils pourront toujours s'en sortir, même difficilement.

-la position de vie.

L'enfant a une perception de lui et des autres. De cette double perception dépendent les rapports entretenus et définis comme des positions de vie. L'enfant, en fonction de la représentation qu'il a de lui-même et des autres va se positionner de différentes manières. De ce positionnement peut dépendre la motivation. L'absence de travail peut s'expliquer par le choix d'une position de vie. Par exemple, B. André explique que certains élèves ont parfois du mal à « distinguer les messages reçus portant sur ce qu'ils ont fait de ceux portant sur ce qu'ils sont . » Dans ces conditions, l'élève « risque d'investir beaucoup d'énergie à maintenir une estime de soi suffisante, plutôt que d'analyser la situation en terme de stratégies à acquérir ou à changer. » L'élève qui ne cesse de répéter qu'il ne travaille est dans cette logique. Ce qu'il veut alors souligner c'est que c'est parce qu'il ne travaille pas qu'il ne réussit pas. Les comportements de Johann et Sébastien trouvent certainement une partie de leur sens dans les propos de B. André. Leurs comportements veulent peut-être signifier à l'enseignant l'absence et le refus du travail afin de justifier à eux-mêmes et aux autres des résultats insuffisants.

Cette perception de soi par rapport aux autres peut également entraîner une logique d'échec scolaire d'une autre manière : selon B. Prot, certains élèves peuvent trouver dans l'échec scolaire « une manière d'exister pendant plusieurs années. » Ils peuvent y trouver un bénéfice. N'être plus reconnu en échec pourrait entraîner pour eux une déstabilisation identitaire. En effet, leur place, dans la famille, dans la classe, au milieu de leurs copains et aux yeux des professeurs, changerait tout à coup. L'échec scolaire peut alors être perçu comme un « S.O.S, j'existe ». Pour l'élève, c'est le moyen d'attirer l'attention sur lui et sur ses problèmes. Etant donné la situation familiale de Johann et surtout de Sébastien, de telles explications peuvent entrer en ligne de compte dans la compréhension des causes de la démotivation. Une situation vécue comme difficile peut expliquer les comportements observés.

Tous les facteurs analysés ici ne jouent pas du même poids en fonction des individus. Dans le cas de Johann et Sébastien, c'est bien la position de vie qui semble la plus riche d'explications. Cependant, l'analyse de la perception de soi est insuffisante à comprendre la démotivation. La manière dont l'élève se représente le système scolaire joue également un rôle important.

b-la perception du système scolaire.

L'image que le système scolaire renvoie peut parfois être en total décalage avec les attentes de certains élèves et explique en partie la démotivation. Les comportements difficiles sont souvent en effet la résultante de deux choses :

-La difficulté pour certains élèves à donner sens à leur présence à l'école.

-l'impossibilité de se sentir exister en tant que membre d'une collectivité qui a ses valeurs, ses règles de vie et ses exigences.

Les comportements sont alors l'expression d'une forme d'inadaptation étant entendu que le concept renvoie à une interaction entre un sujet et son milieu. Elle n'est en aucun cas le fait exclusif de l'élève. Affirmer cela c'est poser l'hypothèse que le milieu est aussi inadapté au sujet que le sujet l'est au milieu. Analyser la perception que l'élève a du système scolaire, c'est essayer de comprendre pourquoi la proposition scolaire n'a pas toujours d'impact sur des esprits pourtant en éveil. Qu'est-ce qui crée la distance entre l'élève et le système dans lequel il s'inscrit ?

-le décalage entre culture scolaire et culture juvénile.

« Cet enfant n'en fait qu'à sa tête. Nous voulons qu'il en fasse à la nôtre » disait J. Prévert.

Cette phrase, rapportée au système scolaire, met en évidence, en quelques mots seulement, le fossé qui peut exister entre les valeurs que l'école cherche à transmettre et celles que les élèves ont adopté.

Il existe en effet une contradiction majeure entre une institution qui conserve un projet d'autorité et une société dont les valeurs sont de plus en plus dispersées, mouvantes, insaisissables, en tous les cas éloignées d'une idée de rigueur et d'accomplissement par la contrainte laborieuse. Cette contradiction est particulièrement nette quand l'on considère la génération que l'on retrouve dans nos classes. On l'appelle la génération zapping ou la génération « stand-by ». Elle n'est pas habituée à tendre vers un but mais plutôt à attendre. Les élèves se comportent de plus en plus comme des consommateurs. Et consommer, c'est être passif. Le problème, c'est qu'on ne peut pas zapper en classe. Elle n'est pas un libre service. Dès qu'ils se trouvent quelque temps dans un même lieu- et comme le souligne B. Prot, « la classe est le seul endroit où ils sont aujourd'hui obligés de rester au moins une heure sans zapper- certains élèves ont du mal à rester en place.

Les comportements observés chez Johann et Sébastien correspondent tout à fait aux remarques faites précédemment. Il y a une sorte d'impatience permanente, une difficulté à se concentrer plus de quelques minutes qui se traduit par une agitation et une dispersion. Quand Johann me dit qu'il n'est pas bien assis, qu'il n'a pas assez de place pour ses jambes et qu'il se sent coincé, il souligne son incapacité à tenir en place n'étant pas habitué à cela en dehors de l'école. Ces élèves qui ressentent durement l'obligation qui leur est faite de rester sans

bouger la journée entière peuvent en venir à rejeter un système qui les emprisonne, les retient et cela d'autant plus qu'ils ne comprennent pas la raison de leur présence en classe.

-Une perception faussée des buts proposées par l'école.

C'est un des éléments pris en compte par B. André pour expliquer la démotivation. Les buts sont en effet parfois mal saisis : alors que l'école est encore censée être un lieu où l'on apprend, elle est plus souvent considérée comme un lieu où l'on évalue, sélectionne et sanctionne. La plupart des élèves ont du mal à considérer autrement que quantitativement la valeur de leur travail. Ce qui compte, c'est la note. Le fait d'avoir compris une notion est tout à fait secondaire. On travaille pour avoir de bons résultats, pour ne pas redoubler. Les évaluations comptent plus que les apprentissages. On retrouve ici la notion de motivation extrinsèque (les stimuli externes tels que l'espoir d'avoir de bons résultats ou la peur des sanctions servent ici de moteur) qui prime sur la motivation intrinsèque, simple curiosité intellectuelle. Il y a donc une confusion entre les objectifs réels de l'école –dispenser des savoirs et des savoirs-faire- et les bénéfices indirects –notations, réussite à des examens... La réduction de l'école à une simple fonction de sélection et d'évaluation peut donner lieu à des frustrations et des incompréhensions responsables du sentiment de l'inutilité d'être en classe. Les comportements le traduisent peut-être.

- l'absence de sens.

Tous les savoirs proposés à l'école sont supposés être des savoirs nécessaires. Or, la plupart des élèves ne perçoivent pas toujours l'utilité des connaissances qui leur sont dispensées. Les élèves s'ennuient parfois parce que les contenus d'enseignement sont des objets étranges qui leur restent étrangers. Ils les approchent, les observent, les digèrent sans réellement apprendre à les connaître. Quand Sébastien me dit : « J'en ai marre des cours. C'est toujours pareil. On écoute, on répond aux questions et on écrit. Ça sert à rien et c'est toujours pareil. », cela signifie qu'il ne comprend pas le sens de sa présence en classe.

En étudiant cette question, M ; Delevay écrit dans son livre intitulé *donner du sens à l'école* : « Le savoir leur apparaît souvent déconnecté de son usage, coupé même de la pensée, parce que non relié à un usage opérationnel. On apprend, pensent-ils, pour apprendre, pas forcément pour faire ou pour analyser une réalité avec ce que l'on sait. Le savoir n'est ni un opérateur, ni un analyseur. Comme de surcroît, dans une journée se succèdent, en fonction des disciplines enseignées, des savoirs divers rarement reliés entre eux, la connaissance leur apparaît comme autant de pièces d'un puzzle que l'on présenterait en vrac sans jamais avoir à composer une maquette avec. L'école passe en revue des savoirs démontés que les élèves ont peu fréquemment à utiliser pour construire des cohérences . Les savoirs ne sont pas vécus au futur. »

M. Delevay insiste sur plusieurs points essentiels :

-il montre que les savoirs transmis à l'école sont déconnectés de la réalité ou donnent l'impression de l'être. Le sens n'est pas contenu dans le savoir. Ce sont les savoirs qui sont ou ne sont pas investis de sens par les élèves. Cet investissement ne va pas de soi et rarement les connaissances sont perçues comme autant de possibilités de comprendre et donc de maîtriser le monde environnant. Cet investissement est d'autant plus difficile que l'avenir professionnel apparaît largement compromis pour bien des jeunes.

-L'atomisation des savoirs ne va pas non plus dans le sens d'une meilleure compréhension et acceptation de la présence à l'école. L'organisation des cours donne le sentiment d'une juxtaposition des savoirs sans rapport les uns avec les autres. Cet aspect des choses peut renforcer l'impression que l'élève a d'apprendre pour apprendre et non pas pour acquérir des outils qui lui permettent de mieux appréhender et s'intégrer dans son environnement.

Le sens donné par l'élève à sa présence à l'école est un paramètre essentiel de la motivation. Des élèves comme Sébastien et Johann qui ne comprennent pas la raison de leur présence à l'école ne peuvent vraiment s'y investir. Peu de gens seraient en effet d'accord pour poursuivre « gratuitement » un travail sans en voir le sens ou l'assurance d'une récompense significative.

La perception que l'élève a de lui-même et du système scolaire est à l'origine des mécanismes de la démotivation dont les comportements sont souvent la traduction.

3-Les comportements comme traduction d'une démotivation.

Ce sont par leurs comportements que les élèves vont exprimer la manière dont ils se représentent leur personne et le système scolaire. La manière d'être devient vraiment révélatrice d'un mal-être lorsque les comportements prennent un caractère répétitif et que les moyens coercitifs sont inefficaces. Cela met en évidence le fait que l'élève fonctionne selon une logique qui lui est propre et dont il nous faut comprendre les règles. L'analyse des causes de la démotivation nous a permis de comprendre certaines attitudes observées chez Johann et Sébastien : le manque de concentration, l'agitation permanente ont été reliés à différents paramètres : appartenance à une génération zapping et décalage entre culture juvénile et culture scolaire, incompréhension du pourquoi de leur présence à l'école, s'imposer par leur indiscipline pour dire qu'ils existent...

Cette agitation, cette difficulté à rester en place s'accompagnent d'une accumulation d'énergie qui peut parfois se décharger brusquement par la violence. La réaction de Johann à l'égard de Sébastien qui empêchait le bon déroulement du cours en témoigne. Le décalage entre Sébastien qui persévérait dans l'agitation et Johann qui avait décidé ce jour là de

travailler a provoqué un violent désaccord entre les deux élèves qui en sont venus aux mains une fois le cours terminé.

Pour B. André, agitation, violences répétitives sont des comportements passifs : « Ils englobent tout ce que la personne fait pour éviter de résoudre les problèmes qui se posent à elle ». » Ils traduisent un refus de s'engager dans les activités proposées et manifeste donc une démotivation. Johann et Sébastien débordent d'énergie mais au lieu de la mettre au service de l'apprentissage, ils l'utilisent à l'encontre des connaissances dispensées. B. André fait une remarque très intéressante à ce sujet. Selon lui, ne pas apprendre demande de l'énergie, beaucoup d'énergie : « Celui qui s'engage dans la démotivation est motivé dans son choix. Car apprendre est un besoin humain fondamental. Sans cesse l'être humain est en situation d'apprentissage et d'adaptation face à son environnement. La personne la plus démotivée est aussi entraîné d'apprendre, de s'adapter. Mais, au lieu d'adopter des stratégies pour mieux progresser dans les connaissances qui lui sont proposées, elle développe des stratégies de résistance, parfois terriblement efficaces, et déploie son énergie à les mettre en œuvre. Son attitude peut être comprise comme une protestation contre le système dans lequel elle se trouve mais ne se retrouve pas. » Toute l'énergie dont disposent ces élèves est mise au service de démarches bien plus destructives que constructives. Elle est gaspillée et n'est pas investie positivement. C'est comme si ces individus s'engageaient dans une « grève du savoir ». La démotivation apparaît ainsi comme une mauvaise utilisation de l'énergie disponible : dispersion, agitation, prises à parti, bavardages... gaspillent une énergie qui n'est plus disponible pour l'apprentissage et l'acquisition de connaissances. Par conséquent, motiver ne va pas signifier insuffler de l'énergie là où il en manque mais réorienter de l'énergie qui est déjà présente. En agissant sur les différents paramètres intervenant dans la démotivation, je peux donner la possibilité aux apprenants de réorienter eux-mêmes la direction dans laquelle ils vont canaliser leurs forces. Il s'agit de proposer à l'élève un environnement adéquat qui l'aidera à changer la perception qu'il a de lui et du système scolaire.

Troisième partie : comment aider des élèves en rupture scolaire ?

La démotivation est sans aucun doute à l'origine de la logique d'échec scolaire des deux élèves dont nous étudions le cas. La perception qu'ils ont de leur personne ainsi que du

système scolaire a entraîné la quasi disparition de leur envie de travailler ce qui explique l'insuffisance des résultats scolaires. Si la démotivation trouve sa source dans un contexte socio-culturel, économique, médiatique et familial, elle le trouve aussi à l'école. C'est bien face à ce qui est proposé à l'école que s'exprime la démotivation et mon travail se situe à ce niveau là. L'aide consistera donc essentiellement à créer un environnement favorable qui permettra à l'élève de changer sa vision des choses et donc de se remettre au travail. Pour cela, il faut travailler dans deux directions principales :

-il faut d'une part amener l'élève à corriger sa perception du système scolaire en donnant ou redonnant du sens à l'école c'est-à-dire en explicitant constamment ce qui est fait en classe et en donnant des repères qui permettront peut-être de lui faire accepter les règles du jeu scolaire.

-d'autre part, aider l'élève à se responsabiliser et à se structurer constitue une étape essentielle dans la transformation de la perception qu'il a de lui-même.

Dans tous les cas, l'objectif est de privilégier le développement de la motivation intrinsèque au détriment de la motivation extrinsèque. Cette dernière a, sans aucun doute, un rôle à jouer dans l'établissement de repères et les sanctions ou les encouragements ne doivent pas être négligés mais ce qui compte avant tout, c'est de redonner aux élèves l'envie de travailler.

Un certain nombre d'écueils sont à éviter si l'on veut que l'action entreprise ait une certaine efficacité :

-tout d'abord, il faut éviter la fuite. Il est nécessaire d'apporter une réponse à un élève. Aussi difficile soit le problème auquel l'enseignant est confronté, il ne doit pas l'ignorer au risque de l'aggraver.

-ensuite, il ne faut pas porter seul le poids d'une communication difficile et distinguer la part de responsabilité de chacun. En tant qu'enseignante, j'ai à transmettre des connaissances et des savoir-faire. L'éducation des élèves fait également partie de mon travail mais ce rôle est partagé avec d'autres : conseiller principal d'éducation, conseillère d'orientation et psychologue, documentaliste forment une équipe à qui revient une part importante du travail d'éducation. Je ne dois pas chercher à me substituer à eux mais travailler en collaboration avec eux en fonction de la nature des problèmes rencontrés. Les rôles de chacun doivent être clairement délimités. Les problèmes rencontrés sont parfois d'une telle complexité qu'il est nécessaire de multiplier les points de vue et d'établir des relais avec les différents partenaires du collège. Rester dans son domaine de compétences est certainement la meilleure garantie de la réussite des actions entreprises à condition que chacun joue son rôle ce qui n'est pas toujours le cas et c'est bien là que réside le problème.

-Lorsque l'attention se porte sur quelques élèves, le risque est grand de négliger le reste de la classe au profit de ceux qui s'imposent à nous par leurs comportements. Il faut donc rester vigilant et être également à l'écoute des besoins exprimés par les autres élèves. Cependant, les élèves agités qui focalisent mon attention m'obligent à réfléchir sur ma pratique d'enseignante et à trouver des solutions qui peuvent être bénéfiques pour l'ensemble de la classe.

-dernier piège à éviter dans la communication avec les élèves : la manipulation. Les jeux d'influence sont inévitables dans une situation de communication. La manipulation induit un non-respect de la personne de l'élève qu'il faut absolument éviter au profit de rapports d'échanges.

1-Donner du sens à l'école.

C'est un objectif ambitieux et pourtant essentiel si l'on veut espérer faire adhérer les élèves au projet proposé par l'institution scolaire. Donner du sens, c'est à la fois aider l'apprenant à répondre à la question pourquoi en explicitant constamment ce qui est fait en classe mais c'est aussi faire comprendre à l'élève que l'école est un lieu d'apprentissage à la vie sociale. Il y a donc un double volet didactique et disciplinaire.

a-L'élève au centre de l'apprentissage.

F. Bayrou, dans un livre intitulé *Le droit au sens* affirme la nécessité pour chacun de comprendre et d'intégrer le sens de son parcours scolaire. Comment peut-on en effet espérer enseigner à des élèves sept à huit heures par jour s'ils ne comprennent pas la raison de leur présence en classe ? Qui accepterait de travailler « gratuitement » sans en voir la finalité ? Le fil conducteur de tout enseignant devrait donc être la recherche et surtout l'explicitation du sens de ce qui est fait en classe. A chaque instant, tout élève devrait être en mesure de comprendre le pourquoi de sa présence à l'école. L'élève ne devrait pas venir en classe parce que c'est obligatoire et qu'il n'a pas le choix mais parce qu'il a compris pourquoi il était là. Vaste programme qui n'est pas toujours facile à mettre en œuvre pour l'enseignant mais qui reste le but vers lequel il faut tendre. Pour y parvenir, il est nécessaire de placer l'élève au centre de l'apprentissage et d'expliciter constamment ce qui est fait en classe.

Placer l'élève au centre de l'apprentissage signifie partir des besoins des élèves en lien avec les programmes. Les objectifs et les outils pédagogiques à mettre en place dépendent du point de rencontre entre les besoins des élèves dans l'apprentissage et nos propres attentes liées à un programme clairement identifié par l'institution. Les élèves doivent savoir à quoi s'attendre et sur quoi prendre appui. Enseigner, ce n'est pas transmettre des connaissances sans prendre en compte le public auquel on s'adresse. L'enseignant doit adapter le contenu des programmes en fonction des besoins exprimés. Les élèves doivent comprendre ce qu'ils font et pourquoi ils

le font. L'enseignant doit donc être attentif à rendre compréhensible ce qui est fait. C'est pourquoi, avant de démarrer sur un thème, il faut expliquer à l'élève quels sont les objectifs de cet apprentissage et tenter de le mettre en relation avec les thèmes précédents. En géographie, par exemple, j'explique aux élèves que le thème central est celui de la répartition des hommes à la surface de la terre. L'étude des climats et des reliefs doivent aider à une meilleure compréhension de cette répartition. A chaque fin de séquence, on résume ce qui a été fait en le mettant en relation avec cette question de la répartition des hommes : quels sont les éléments nouveaux qui nous permettent d'approfondir notre compréhension de la répartition des hommes à la surface de la terre ? Bien évidemment, chaque enseignant, en préparant ses séquences a conscience de ces différents liens qui unissent les diverses parties du programme mais il est nécessaire de ne pas rester dans l'implicite et de l'expliquer clairement aux élèves. De la même manière, poser une question à chaque début de cours n'est pas un exercice purement formel. C'est un point de repère pour l'élève qui lui permet de comprendre ce vers quoi va tendre le cours. Dernier exemple : l'utilisation du cahier est souvent très règlementée pour les sixième. On essaye de leur faire acquérir une certaine rigueur. Cependant, si les exigences ne sont pas clairement explicitées, une telle contrainte ne sera pas comprise et les méthodes d'organisation ne seront pas correctement intégrées. Il faut expliquer à l'élève pourquoi on lui demande d'encadrer les titres de leçons, pourquoi il doit souligner les titres de paragraphes en rouge... Expliquées, ces exigences prendront sens et l'élève ne les acceptera que mieux. Il est arrivé que certains élèves me demandent s'ils pouvaient écrire la leçon suivante à la suite de la précédente afin de ne pas gaspiller du papier. Si je me contente de leur dire non, ils ne comprendront pas et m'accuseront de leur faire gaspiller du papier. Mais, si je leur explique qu'il faut changer de page entre chaque leçon parce qu'ils peuvent ainsi voir nettement la séparation et apprendre leurs leçons plus facilement, alors, la contrainte est acceptée car elle n'est pas gratuite.

Donner du sens, c'est donc montrer aux élèves que rien n'est gratuit et que chaque enseignement, chaque activité sert des objectifs qui sont clairement expliqués. Aujourd'hui, l'utilité sociale et professionnelle ne suffit pas à donner le goût, l'envie et le désir d'apprendre. C'est chaque objet de connaissance, chaque tâche intellectuelle, chaque savoir-faire qui doivent présenter un intérêt intrinsèque, intérêt dit et explicité par l'enseignant. Il serait illusoire de croire que les contenus d'enseignement puissent exercer une quelconque séduction à priori. C'est dans l'activité que ceux-ci supposent de la part des élèves que réside leur intérêt. L'un des supports essentiels de l'enseignement, celui qui concilie intérêt et effort, c'est le plaisir de comprendre et d'apprendre. L'enseignant ne doit pas donner des savoirs mais amener l'élève à les découvrir par lui-même. Un des secrets de la motivation consiste

donc à « installer » l'élève dans une activité prenant sens en elle-même, qui soit bien définie. Cette attitude induit une conception du rapport au savoir qui n'est pas éloignée de l'activité ludique. Il faut donner à l'élève le plaisir de découvrir les contenus d'enseignement car ils auront alors d'autant plus de sens à ses yeux. Travaillant sur l'Illiade et l'Odyssée, j'avais amené un groupe d'élèves au CDI. Ils devaient trouver qui était Homère, ce qu'il avait écrit, quelle était l'histoire racontée dans chacun des livres et quels étaient les héros.

Immédiatement après avoir donné les consignes, les élèves se sont lancés dans une course. C'était à celui qui découvrirait le premier les réponses aux questions posées. A la fin de l'heure, ils avaient tous bien intégré le contenu du cours parce qu'ils l'avaient découvert seuls. De la même manière, on étudiait l'installation des hommes dans les plaines. Une photographie d'un littoral japonais était proposée. Ce document permettait de revoir les différentes formes de relief déjà étudiées et les différences d'occupation humaine : la montagne en arrière-plan était vide d'hommes, la plaine au premier plan concentrait toutes les installations humaines. Je demandais à Johann de commenter cette photographie : quelles étaient les différentes formes de relief, où l'homme était-il installé et pourquoi. Il a mené le travail jusqu'à son terme. Sa capacité à réutiliser les connaissances acquises au profit de la description d'un document a donné sens à tout ce qui avait été fait. Son comportement a radicalement changé : il est resté très attentif pendant toute l'heure.

Donner du sens, c'est aussi mettre clairement les apprentissages au service d'une meilleure compréhension du monde environnant. La plupart du temps, les élèves ont le sentiment que les enseignements de l'école sont déconnectés de la réalité. Ils ne comprennent pas toujours que les apprentissages scolaires peuvent les armer pour mieux comprendre et s'intégrer dans le monde qui les entoure. Certains propos rapportés par des élèves le soulignent : « ça sert à rien tout ça. On apprend plein de choses qu'on n'utilise pas et qui ne nous aident pas après. » C'est pourquoi, j'essaie de travailler à partir de sujets d'actualité ou de rapporter ce qui est fait à l'actualité. Par exemple, dans le cadre du thème consacré aux différents climats de la terre, un travail a été effectué à partir d'articles de presse sur les inondations de Novembre 1999 et sur les tempêtes de Décembre 1999. Le but était de comprendre les causes et les conséquences de ces catastrophes et de mesurer la part de responsabilité de l'homme dans ces événements. Les connaissances acquises lors des cours précédents étaient réinvesties et complétées par ce travail qui devait permettre aux élèves de faire le lien entre les apprentissages scolaires et la réalité vécue à l'extérieur. A chaque fois que cela est possible, le cours est donc rapporté à l'actualité : lorsque nous avons étudié les Hébreux, la formation du royaume d'Israël et sa dislocation ont été l'occasion d'expliquer rapidement les causes des conflits actuels entre Palestiniens et Israéliens. Il s'agissait de leur montrer que la

compréhension de notre monde actuel n'est possible qu'avec l'éclairage des événements du passé.

Les démarches et les outils pédagogiques sont d'une grande richesse et doivent servir un objectif principal : donner du sens. Quelque soient les choix effectués, l'élève doit impérativement rester au centre de l'apprentissage.

b-donner des repères.

Donner des repères signifie aider l'élève à se structurer en lui donnant un cadre. L'école est un lieu où l'on apprend à vivre ensemble en se respectant les uns les autres. Le sens de l'école se situe aussi à ce niveau. Expliquer les règles du jeu scolaire, c'est préparer l'élève à son intégration dans la société des adultes. C'est dans le cadre de l'école que ces jeunes prennent conscience de leurs droits mais aussi de leurs devoirs. Ils apprennent à définir la place de chacun : chaque membre de la communauté scolaire a en effet un rôle à jouer qui doit être expliciter aux élèves. Cet apprentissage se fait à tous les niveaux : le règlement intérieur définit le fonctionnement du collège mais des règles existent aussi dans la classe : en début d'année, des règles de vie sont établies entre le professeur et ses élèves afin de permettre le bon déroulement des cours tout au long de l'année. Tous les élèves doivent souscrire à ses règles et sont sanctionnés si elles ne sont pas respectées. Les sanctions servent de marquage. Elles ont un rôle d'éducation en aidant l'élève à définir un cadre qu'il doit respecter. Mais pour vraiment prendre sens, la sanction ne doit être utilisée que lorsqu'elle s'avère vraiment indispensable sans quoi elle risque de perdre tout son poids. D'autre part, pour être vraiment constructive, elle doit être expliquée. L'élève sanctionné doit comprendre pourquoi il l'a été sans quoi elle perd toute valeur et peut être perçu par l'élève comme un avoüé d'impuissance de l'enseignant qui ne parvient pas à faire face au problème qui se pose à lui.

Les comportements de Johann et Sébastien soulignent leur non-acceptation des règles du jeu scolaire. Les sanctions sont donc nécessaires pour leur rappeler la conduite à suivre.

Cependant l'inefficacité des sanctions montre bien qu'elles ne sont pas prises au sérieux et ne jouent pas leur rôle de marqueur.

Souplesse et tolérance à l'égard des comportements observés ont donc constitué ma première ligne de conduite. Etant donné le peu de cas qu'ils faisaient de la menace de sanctions, j'ai privilégié le dialogue permanent mais les comportements n'étaient pas pour autant modifiés en profondeur. Mon sentiment d'impuissance, l'impression que je n'avais pas de moyens de pression à ma disposition me maintenait dans cette attitude. Je n'ai donné qu'une heure de retenue à Sébastien et il ne s'y est pas rendu. Que pouvais-je faire ? Il n'était pas question d'en rester là au risque de mettre à mal mon autorité. La sanction devait être appliquée et Sébastien n'avait pas à décider pour moi. Il fallait que je trouve des solutions et que je

recentre mon attitude. L'absence de sanctions desservait Sébastien en lui laissant croire que tout ou presque était permis. Parfois même, quand je lui demandais de rester pour discuter avec lui de certains problèmes, il se permettait de refuser : « non, je ne reste pas. J'ai faim. Je veux aller manger ; Non, je vous dis, je ne resterai pas. » Un bras de fer s'engageait alors mais il fallait que j'ai le dernier mot pour lui montrer que chacun avait un rôle à jouer et qu'il n'avait pas à remettre en cause les décisions prises par l'enseignant. Les limites, trop floues, devaient être plus nettement marquées. Je suis donc allée voir la conseillère d'éducation pour essayer de mettre en place une collaboration qui me permettrait de donner plus de poids aux sanctions prises. D'un commun accord, nous avons décidé de refuser l'accès de Sébastien en cours d'histoire-géographie si les sanctions n'étaient pas appliquées. J'ai donc renouvelé l'heure de retenue qui n'avait pas été prise en compte la première fois par Sébastien en lui signifiant quelles seraient les conséquences en cas de non-respect. Il a accepté. Prise en collaboration avec d'autres partenaires, la décision n'avait que plus de poids et a permis à Sébastien de comprendre que certaines limites ne pouvaient être outre-passées.

Les sanctions ne peuvent être conçues comme une solution aux problèmes rencontrés. Elles sont un outil indispensable qui permet de cadrer l'élève, de lui donner des repères. Cependant les comportements perturbateurs expriment des problèmes profonds auxquels il faut tenter de répondre en mettant en place d'autres remédiations. Ce n'est que le croisement, l'addition de démarches qui peuvent amener l'élève à modifier ses comportements. Aucune solution doit être exclusive des autres.

2- Une nécessaire responsabilisation .

a-la nécessité d'une attitude ouverte et constructive de la part de l'enseignant.

Responsabiliser l'élève, c'est l'aider à s'investir dans un projet d'avenir afin de mieux lui faire accepter les contraintes du présent. Dans une telle démarche, l'attitude de l'enseignant est absolument essentielle et doit veiller à respecter un certain nombre de principes :

- tout d'abord, la qualité de l'écoute est très importante. L'élève exprime par l'intermédiaire de ses comportements un certain nombre de choses. Il veut faire passer des messages et l'enseignant doit clairement accuser réception de ces messages. Il ne doit pas les ignorer.

Lorsque Johann ou Sébastien se sont vraiment mal comportés, je leur demande de rester à la fin de l'heure et je leur dit que j'ai remarqué leur comportement et que j'aimerais bien en comprendre la raison. De la même manière lorsque je constate une amélioration, je le leur signifie également. Il est arrivé une fois où, après une longue conversation, le comportement de Johann en classe avait changé dans un sens très positif. A la fin de l'heure, je lui ai dit que j'étais très contente, que j'avais remarqué les efforts faits et qu'il m'avait ainsi prouvé qu'il

était capable de changer. Son mauvais caractère qu'il avait mis en avant pour justifier son attitude perdait alors tout son sens. L'élève a besoin de sentir qu'il existe à nos yeux. Il a besoin de se sentir écouté. Stan Rougier a écrit une très belle phrase à ce sujet : lorsqu'on demandait au jeune Mozart de jouer du piano, il répondait : « dis-moi d'abord que tu m'aimes ». Moi aussi, je fonctionnais à l'amour. Aimé, j'avais des ailes. Non aimé, je fanais sur place. Malheureusement, j'entendais : « espèce d'idiot ! »... Alors, je me refermais. » Sans qu'il soit pour nous question d'amour, cette citation souligne l'importance de la reconnaissance et de la considération comme moteur du travail et de la motivation.

-d'autre part, il est important de ne pas réduire l'élève à ses notes, ses difficultés ou ses comportements : les attitudes sont inscrites dans le temps. Elles sont l'expression d'une réaction dans un contexte précis et ne relèvent pas d'un état permanent. L'élève a besoin du regard constructif de l'adulte. Il faut reconnaître l'élève comme une personne en devenir et donc capable de progresser mais cette personne en devenir est aussi responsable de ses actes et de ses conséquences. L'élève doit prendre conscience que c'est à lui de construire son avenir et que c'est à l'école qu'il peut y parvenir. L'enseignant peut aider l'élève dans cette démarche. La réussite sera d'autant plus assurée qu'une séparation nette sera faite entre ce qui relève des problèmes personnels et ce qui relève du travail. L'enseignant doit apprendre aux élèves à faire la part des choses et les aider à agir là où ils en ont la possibilité.

b-travailler par contrat pédagogique

-Qu'est-ce qu'un contrat ?

C'est une convention par laquelle une ou plusieurs personnes « s'obligent, envers une ou plusieurs autres, à donner, à faire ou à ne pas faire quelque chose »(code civil). Le contrat met donc en relation des partenaires qui ont décidé de faire quelque chose ensemble en vue d'un certain nombre d'objectifs. Il s'agit donc d'un échange.

Rapporté au cadre scolaire, le contrat pédagogique a pour enjeu les progrès de ou des élèves, le sens qu'il(s) attribue(nt) à leur présence à l'école et au savoir qu'elle dispense, la maîtrise des méthodes de travail. Selon B. André, « l'approche contractuelle vise à diminuer la passivité des élèves, à leur permettre de grandir dans l'autonomie, en déplaçant la conduite de la classe et du travail de la seule responsabilité du maître à une corresponsabilité entre le maître et l'élève . » L'enseignant n'est donc plus perçu comme le magicien ou le grand méchant loup mais comme un partenaire. Le contrat implique donc un échange entre des adultes acceptant leur mission d'éducation et d'orientation et des jeunes.

Le contrat ne doit ni être une « confession » de l'élève, ni une directive ou un ordre déguisé, ni un ultimatum, ni une proposition toute faite où l'élève n'a plus qu'à approuver.

L'établissement d'un contrat doit résulter d'un échange et d'un commun accord entre les différents partenaires en présence.

-contrat oral ou écrit ?

Face aux difficultés rencontrées avec Sébastien et Johann, j'ai assez rapidement compris la nécessité d'engager un dialogue pour essayer de démêler la situation et tenter d'y remédier. Des entretiens d'une demi-heure après les cours ont permis de mettre à plat certains problèmes surtout dans le cas de Johann, Sébastien refusant systématiquement un dialogue constructif. Lors d'un de ces entretiens, nous avons établi un contrat oral: j'ai commencé par lui faire part de mon mécontentement et lui ai demandé pourquoi il se comportait ainsi. Il a alors invoqué le divorce de ses parents. Immédiatement, tout en reconnaissant la difficulté d'une telle situation, j'ai replacé la conversation sur le terrain du travail: « Si tes difficultés personnelles peuvent expliquer tes comportements, elles ne les justifient pas. Aussi difficile soit-elle, la situation est ce qu'elle est et tu ne peux rien y changer. Par contre, tu es en mesure de progresser. Tu es intelligent et tu peux beaucoup mieux travailler. Je suis là pour t'aider mais tu dois aussi faire des efforts afin de changer ton attitude en classe. » A partir de là, nous avons essayé de voir ensemble quels étaient ses projets d'avenir. Il m'a alors expliqué qu'il allait quitter l'école à 16 ans pour travailler avec son père. Son projet, bien établi, était conçu indépendamment de l'école. Les possibilités d'ancrer sa motivation sur un projet d'avenir en relation avec ce qu'offrait l'école devenait difficile. J'ai donc axé la réflexion sur d'éventuels centres d'intérêts en liaison avec le programme d'histoire-géographie. Il a exprimé un intérêt très fort pour ce qu'il a lui-même appelé les textes fondateurs. Je lui ai donc proposé de s'investir dans un petit exposé de présentation de l'Illiade et l'Odyssée. Il a tout de suite été emballé, me demandant pour quand il devait le faire, ce que j'attendais de lui exactement. Depuis lors, même s'il retombe parfois dans l'agitation, j'ai constaté des changements positifs dans ses comportements: il est beaucoup plus souvent attentif, il a changé de cahier d'histoire-géographie et fait de réels efforts pour prendre correctement le cours. Il me demande même de vérifier s'il a bien collé les documents au bon endroit...

Un contrat même implicite peut donc avoir des effets bénéfiques mais l'insuccès du dialogue avec Sébastien m'amène à penser que ce type de contrat est insuffisant. Les objectifs et les moyens d'y parvenir doivent être plus clairement posés par écrit si l'on veut obtenir des effets à long terme. C'est pourquoi, le contrat écrit s'impose.

-comment établir un contrat écrit ?

A mon sens, l'établissement d'un contrat nécessite plusieurs étapes. En effet, ce qui donne de la consistance au contrat, c'est le projet qui le sous-tend. Il faut d'abord mettre en place des perspectives d'avenir, aider l'élève à trouver une orientation pour tenter de susciter une motivation à long terme. Etablir un projet d'avenir permet à l'élève de mieux accepter les contraintes du présent parce qu'elles sont désormais perçues comme un « mal » nécessaire pour atteindre les buts fixés.

A partir de là, il est possible d'établir avec l'élève un contrat à court ou moyen terme c'est-à-dire à l'échelle du cours, de la semaine ou du mois. L'établissement de ce partenariat comporte plusieurs éléments :

-tout d'abord, il faut faire un bilan de la situation du moment. Il est en effet nécessaire de partir de la réalité scolaire vécue par l'élève : comment perçoit-il sa situation et ses comportements ?

-Il faut ensuite définir la situation à laquelle on veut aboutir.

-enfin, les moyens pour parvenir aux buts fixés sont établis. A ce niveau de la réflexion, il est nécessaire d'analyser les obstacles qui pourraient empêcher l'élève d'aboutir à l'objectif fixé. Ce travail consiste à partir du potentiel de l'élève pour l'aider à s'élever et à se construire. Tout le cheminement de l'élève doit donc s'appuyer sur les éléments positifs qui ont pu être mis en évidence lors de l'entretien : centres d'intérêt, points forts doivent être mis en valeur. Une fois ce plan d'action établi et écrit en collaboration avec l'élève, un bilan doit être fait dans un délai décidé par avance. Ce bilan permet de constater l'échec ou la réussite et peut aboutir à une révision du contrat sur des bases renouvelées.

Malheureusement, en raison de l'absence des élèves en classe depuis la deuxième semaine de Février en liaison avec les grèves, je n'ai pu établir de contrat avec Sébastien. Parallèlement à cette démarche contractuelle, j'ai essayé de trouver un interlocuteur extérieur à l'équipe pédagogique qui pourrait également écouter et aider Sébastien à renouer avec l'envie de travailler. La documentaliste qui a eu une expérience d'enseignement s'est proposée pour jouer ce rôle de tuteur dans la mesure où la psychologue scolaire est très rarement présente et ne peut assurer un suivi de cet élève. Là encore, les aléas des grèves n'ont pas permis la réalisation de ce projet. Ceci est d'autant plus problématique que l'année est bien avancée . De telles démarches auraient dues être entreprises dès la constatation des problèmes c'est-à-dire en début d'année. Cependant, les tentatives pour engager un dialogue avec Sébastien ont été systématiquement infructueuses et cautionnent largement la réussite d'une telle entreprise. Récemment encore, je lui ai proposé un rendez-vous pour un entretien mais il a refusé catégoriquement. Il m'a expliqué que tout allait bien, qu'il n'avait pas de problèmes et que, de toutes façons, il ne voulait pas parler. Quand je lui ai demandé ce qu'il envisageait pour les

années à venir, il m'a d'abord répondu qu'il trouvait ça bien de se laisser aller puis m'a dit qu'il voulait faire quelques années d'études. Lorsque je lui ai demandé s'il pensait pouvoir poursuivre des études dans de telles conditions, sa réponse a été la suivante : « Non, c'est vrai que je me laisse un peu aller mais je préférerais l'établissement où j'étais avant. Les profs et les élèves étaient plus sympas. » Les problèmes sont là : les rapports sont d'ordre affectifs et conditionnent apparemment la motivation de Sébastien. Mais comment obliger un élève à discuter et à construire un projet d'avenir quand il refuse le dialogue et préfère s'enfermer dans une coquille faussement protectrice ? Si certaines solutions proposées ont eu un effet bénéfique sur les comportements de Johann, aucune solution n'a été trouvée pour Sébastien. L'inégal succès des remédiations proposées souligne bien la complexité des problèmes d'ordre psychologique et comportemental. Elle nous confirme dans l'idée qu'il n'existe pas de solution miracle et montre les limites de ce mémoire qui n'a pas épuisé les possibilités de remédiations, loin s'en faut. L'échec des tentatives avec Sébastien le souligne.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, une idée s'impose : analyser et remédier à des problèmes de comportements s'avère particulièrement difficile et complexe et cela pour plusieurs raisons :
-tout d'abord parce que l'enseignant a un regard et une vision des attitudes auxquelles il est confronté qui correspond à sa personnalité. En tant qu'individu, il a un cadre de références, des façons de penser qui vont conditionner sa perception des problèmes, la lecture qu'il en fera et donc les actions qu'il mettra en place.

-d'autre part, les comportements des élèves sont l'expression de sentiments mélangés et complexes. Leur signification fait appel à un faisceau de causes très difficiles à démêler. L'appel à des personnes telles que les psychologues scolaires qualifiées pour écouter et orienter l'élève en difficulté est donc nécessaire pour aborder et tenter de résoudre de tels problèmes.

Cette complexité explique qu'il n'y ait pas de solution miracle. Les mêmes tentatives de remédiations peuvent réussir avec un élève mais échouer avec d'autres. Ce qui compte, c'est de persévérer dans la recherche de solutions. Malgré la difficulté des problèmes, il ne faut pas fuir et baisser les bras. J'entends parfois dire : « Avec celui-là, il n'y a rien à faire de toutes façons. » Si nous partons sur de tels constats d'échec avant même d'avoir tenté quelque chose, alors, l'école ne remplit pas pleinement la mission qui est la sienne.

Ces élèves ont besoin de se sentir exister à nos yeux. Il faut leur apprendre à exister pour eux et eux seuls. Facile à dire...

Bibliographie

- (1) ANDRE B.- *Motiver pour enseigner*.- Paris : Hachette éducation, 1998.
- (2) BEST F.- *L'échec scolaire*.- Paris : PUF, 1999. (Que sais-je)
- (3) CHABERT-MENAGER G.-Des élèves en difficulté.-Paris : L'Harmattan, 1996.
- (4) PROT B.-Profession motivatrice : réveiller le désir d'apprendre au collège et au lycée.- Paris : Noësis, 1997