



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Faculté des Lettres et des Langues

Département de français LMD

Mémoire en vue d'obtenir un Master en
Didactique du Français Langue Etrangère

Thème :

**L'impact du climat de classe sur le processus enseignement-apprentissage
du F.L.E chez les apprenants de première année secondaire.
(Cas du lycée MIMOUNI Abdelkader-Laghouat)**

Présenté par : M^{elle}. BENSAAD Amel

Dirigé par : M.GRARI Abdallah

Membres du jury :

Président : M. KHENCHA Tayeb,

Maitre-Assistant A, UATL

Examinatrice : M^{lle}. ZIOUANI Fatima,

Maitre-de conférences-Assistant B, UATL

Directeur de recherche : M.GRARI Abdallah,

Maitre-Assistant A, UATL

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à la contribution de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance ;

D'abord, je voudrais adresser toute ma gratitude à mon directeur de recherche M. GRARI, pour sa disponibilité et ses conseils judicieux qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Puis, j'adresse un remerciement tout particulier à M.KHENCHA Tayeb, mon professeur, qui a su croire en moi et, me donner l'occasion de faire partie du département de français. Sans lui, cette expérience enrichissante n'aurait pas pu avoir lieu.

Je souhaite également remercier mes professeurs de l'université Ammar TELIDJI pour leur gentillesse et conseils utiles, notamment Mme ZIOUANI et Mme MAATALLAH.

Enfin, ce travail n'aurait pas pu voir le jour sans mes efforts personnels et, sans le chemin que j'ai parcouru depuis ma venue au monde. Chaque rencontre, chaque circonstance, chaque expérience réussie ou non, tous ces éléments qui gravitent autour de moi depuis plus de 25 ans ont fait de moi « la Femme » que je suis aujourd'hui et le travail que je mène et que je continuerai à mener encore.

Vous qui êtes en train de lire ce mémoire, prenez soin de mon enfant, oui mon enfant car je l'ai conçu avec mon cerveau, mon esprit, mon âme, mon cœur, ma passion, ma patience, ma volonté, mes mains, mes pas, mes yeux, mes entrailles, mes émotions, mes sentiments, mes vibrations, mes transes, mes affres, tout simplement avec ma plus grande rigueur.

Dédicaces

*A mes chers amis **Jean et Fatima Zahra Sohbi** qui m'ont accompagnée tout au long de la recherche,*

*A toute brave **FEMME** qui lutte pour sa liberté, et pour qui le travail est sacré,*

Je dédie ce travail.

Tables des matières

Remerciements

Dédicaces

Avant-propos

Introduction générale **1**

Partie 01: Cadre théorique

Chapitre I: Enseignement du FLE dans le secondaire algérien

I. Enseignement du FLE dans le cycle secondaire à l'heure actuelle **4**

1. Programme scolaire 4

2. Enseignement de la compréhension de l'écrit 5

2.1. Objectifs de la compréhension de l'écrit 5

2.2. Objets d'étude 6

2.3. Compétences à installer 6

3. Finalités de l'enseignement du français en première année secondaire 7

4. Progression 8

II. Implication dans l'apprentissage **9**

1. Définition de la notion de « l'implication » 9

2. Indications de l'implication 9

III. Synthèse **10**

Chapitre II: Climat de classe

I. Climat de classe	11
II. Apports de la recherche en éducation	12
1. <i>Résultats des méta-analyses de Hattie et Mazano</i>	12
2. <i>Théories du climat de classe</i>	13
2.1. Théorie de Halpin et Crofts (Brunet, 2011).	13
2.1.1. Climat scolaire	13
2.1.2. Principes de l'OCDQ	14
2.2. Théorie de Likert (Brunet, 2011)	16
2.3. Théorie de Kurt Lewin (Lewin, 1935)	17
3. <i>Travaux de l' (OECD, 2009)</i>	18
III. Apports des sciences sociocognitives	19
1. <i>Théorie d'auto-détermination (TAD) : (Deci, Vallerand)</i>	19
2. <i>Auto-efficacité (A.Bandura , 2004)</i>	21
3. <i>FLOW : (Csikszentmihalyi, 1990)</i>	21
IV. Apports en neurophysiologie	22
1. <i>Caractéristiques de l'adolescence</i>	22
2. <i>Mécanismes du cerveau et apprentissage</i>	23
3. <i>Impacts du climat de classe sur l'organisme de l'adolescent</i>	24
V. Mise en place d'un bon climat de classe	25
1. <i>Gestion de la classe</i>	25

1.1.	Gestion de la classe selon Caron	26
1.2.	Organisation de la classe	27
1.2.1.	Disposition des tables des élèves	27
1.2.2.	Gestion du tableau	28
1.2.3.	Maitrise du temps	29
1.3.	Styles de gestion de classe selon Caron	30
1.4.	Gestion de classe selon Marzano	30
2.	<i>Cohésion du groupe</i>	31
2.1.	Définition du groupe	31
2.2.	Définition de la cohésion du groupe	32
2.3.	Composantes de la cohésion du groupe	32
2.4.	Cohésion et performance	33
2.5.	Comment développer la cohésion du groupe ?	33
2.6.	Climat de maitrise contra climat de compétition	34
2.7.	Avantages du travail de groupe	34
2.8.	Conditions de réussite d'un travail de groupe	35
2.9.	Différents modes de constitution des groupes	35
2.9.1.	Nombre d'élèves par groupe	35
2.9.2.	Constitution des groupes	36
2.9.3.	Rôles des participants au travail collectif	36

2.9.4. Rôle de l'enseignant dans la gestion du travail	37
3. <i>Attitudes de l'enseignant</i>	37
3.1. Avoir une attitude théâtrale	38
3.2. Encourager l'élève	39
3.3. Faire preuve de dynamisme	40
3.4. Sourire	40
3.5. Avoir une intelligence émotionnelle	40
4. <i>Choix du support et son rôle dans la création d'un bon climat de classe</i>	41
IV. Synthèse	43
Partie 02: Cadre pratique	
I. Questionnaire	44
1. <i>Analyse et interprétation des résultats du questionnaire destiné aux enseignants</i>	44
2. <i>Analyse et interprétation des résultats du questionnaire destiné aux apprenants</i>	71
II. Entretien	84
III. Observation directe	86
1. <i>Echantillon</i>	86
1.1. Description de l'établissement	86
1.2. Personnel de l'établissement	86
2. <i>Présentation des participants à l'enquête</i>	87
2.1. Les enseignants	87
2.2. Les apprenants	87

3. <i>Première expérimentation</i>	87
4. <i>Deuxième expérimentation</i>	92
6. Méthode d'analyse des données	93
6.1. <i>Interprétation des résultats</i>	94
a. Première expérimentation	94
b. Deuxième expérimentation	96
IV. Synthèse	98
Conclusion générale	99

Références bibliographiques

Annexes

Liste des tableaux

Tableau 1: La disposition des tables.	28
Tableau 2: La gestion du tableau.	28
Tableau 3: Les modes de constitution des groupes.	36
Tableau 4: L'impact du climat de classe sur l'implication des élèves.	94
Tableau 5: L'impact du travail en groupe sur les résultats scolaires.	96

Listes des figures :

Figure 1: Un modèle de motivation en contexte scolaire	20
Figure 2: Schéma de la gestion de classe selon Caron (1994).	27
Figure 3: Le taux de sexe des enseignants	45
Figure 4: Le taux d'expérience professionnelle.	46
Figure 5: Le nombre élevé d'élèves en classe.	47
Figure 6: Le comportement irrespectueux de certains élèves envers l'enseignant	48
Figure 7: L'agressivité entre les élèves en classe.	49
Figure 8: Le bruit en classe.	50
Figure 9: Le nombre d'heures supplémentaires imposées.	52
Figure 10: Le climat de travail pendant le cours.	53
Figure 11: Le rappel au début de la séance.	54
Figure 12: L'importance accordée au climat de classe.	55
Figure 13: La communication des objectifs de l'apprentissage.	56
Figure 14: Le rythme d'apprentissage des apprenants.	57
Figure 15: La mise en commun.	58
Figure 16: Le travail en groupe.	59
Figure 17: Motiver ses apprenants.	60
Figure 18: La co-évaluation et l'auto-évaluation.	61
Figure 19: La dynamique de l'établissement.	65
Figure 20: Le soutien de l'administration envers l'enseignant.	63
Figure 21: Les connaissances de l'enseignant.	65
Figure 22: La motivation intrinsèque et extrinsèque de l'enseignant.	66
Figure 23: L'impact d'un bon climat de classe sur le processus d'enseignement	69
Apprentissage	
Figure 24: L'impact d'un climat de classe défavorable sur le processus enseignement-apprentissage	69
Figure 25: L'instauration d'un bon climat de classe.	70

Figure 26 :	Le vécu personnel de l'apprenant en classe.	71
Figure 27:	Le climat de classe aux yeux de l'apprenant.	73
Figure 28:	Le flow chez les apprenants.	75
Figure 29:	L'implication de l'apprenant en classe.	77
Figure 30:	La motivation de l'apprenant.	79
Figure 31 :	La perception de l'apprenant de son enseignant.	80
Figure 32 :	La perception de l'apprenant de sa classe.	81
Figure 33:	La perception spécifique de la matière.	82

Avant-propos

Bien qu'il n'est pas de coutume, dans un mémoire de master deux, de revenir sur sa trajectoire de recherche, je voudrais débiter ma rédaction par évoquer brièvement et d'un point de vue plus personnel que dans les pages qui suivent, centrées quant à elles sur le contenu de mes travaux, le cadre dans lequel s'inscrit cette recherche ainsi que les raisons qui m'ont poussée à choisir ce sujet.

En effet, mon intérêt pour **le climat de classe comme outil motivationnel dans la réussite des apprentissages scolaires** est né au moment où j'ai commencé à enseigner le FLE à des apprenants de première année secondaire. Ces apprenants étaient démotivés vis-à-vis de l'apprentissage de la langue française, ce qui introduisait des échecs et un manque d'excellence. Pour les aider à retrouver la motivation et le sens de leurs apprentissages, j'ai dû chercher par tous les moyens des solutions car j'ai toujours été certaine que l'enfant paresseux n'existe pas! Cette « paresse » est l'expression d'une souffrance, d'une difficulté scolaire ou d'une démotivation. Certes, surmonter ces difficultés par l'enseignant peut être difficile mais c'est toujours agréable d'essayer. De ce fait, j'ai essayé de :

- leur montrer ma confiance en eux.
- les récompenser verbalement.
- négocier avec eux le choix des thèmes pour les responsabiliser.
- orner avec eux la classe en collant leurs travaux sur le mur (projets pédagogiques, productions, proverbes, dessins...), Je ne voulais plus entendre :

"Elle est belle votre classe maîtresse !" mais "Elle est belle NOTRE classe !

- être authentique.
 - ériger un défi pour eux.
 - proposer des activités qui favorisent la cohésion du groupe (des jeux pour faire connaissance, des jeux de regard...etc.) de façon à répondre à leurs besoins.
 - Gérer les énergies positives et me servir des énergies négatives.
 - rythmer mon cours car les adolescents d'aujourd'hui ont l'habitude de s'absenter.
- Pour les atteindre, mieux vaut s'adapter à leur rythme que d'imposer le nôtre.

Au fur et à mesure, j'ai remarqué que ceux qui étaient passifs, avaient commencé à s'impliquer dans leurs apprentissages, et en arrivant à ce stade, j'ai constaté que l'ambiance créée au sein de la classe a une influence majeure sur la captivité des apprenants.

Je me demande donc pourquoi cet aspect motivationnel n'est pas souvent pris en compte au cours de l'acte pédagogique. En d'autres termes, le climat de classe ne contribuerait-il pas à la réussite des apprentissages scolaires ? Pour mieux comprendre, je voudrais approfondir le concept « **climat de classe** » d'une manière scientifique et psychopédagogique.

Objectif de la recherche

L'objectif général de cette recherche est d'examiner l'impact du climat de classe sur le processus des apprentissages scolaires et de montrer les éléments indispensables à la mise en place d'un bon climat de classe.

Pourquoi j'ai choisi la première année secondaire comme champ d'étude ?

La première année secondaire couvre les degrés scolaires qui se situent entre la fin de l'Enseignement Moyen et le début de l'Enseignement Secondaire, c'est ce qui accroît son importance dans le champ d'étude.

Vous trouvez donc dans ce mémoire, le résultat d'une recherche que je qualifierais à la fois formatrice et enrichissante.

Introduction générale

Avec l'avènement de l'approche par compétences, le processus d'enseignement-apprentissage s'avère plus compliqué, mais plus fructueux puisqu'il implique l'impact de l'enseignant et de l'apprenant. La conception de l'enseignant comme étant détenteur et transmetteur de savoirs, qui se complait à surcharger cognitivement des cerveaux comme si les élèves sont des boîtes vides à remplir, a été tellement décriée et radicalement bannie avec la disparition des méthodes traditionnelles et transmissives. Désormais, l'enseignant est censé construire un savoir à l'aide de l'apprenant qui fait partie intégrante de son apprentissage d'où vient l'appellation enseignement-apprentissage.

Ainsi, les apprenants, pour être actifs et réellement s'investir, ont besoin d'assimiler le sens de leurs apprentissages à leurs quotidiens. Mais, il paraît que lorsqu'ils se désintéressent d'un sujet, il est très difficile de les raccrocher. C'est la raison pour laquelle la motivation dans le contexte scolaire, joue un rôle primordialement important dans la réussite des apprentissages. Selon (Eisenhower, 1968) « *La motivation est l'art d'amener les gens à faire ce que vous voulez qu'ils fassent parce qu'ils veulent le faire* » Nonobstant, certains enseignants du secondaire ignorent carrément cet aspect pendant l'acte pédagogique et se focalisent beaucoup plus sur le contenu à enseigner. Les questions qu'ils se posent souvent sont :

- Pourquoi certains apprenants éprouvent des difficultés dans leurs apprentissages ?
- Quelles sont les causes de ces mauvais résultats ?

Ils y répondent comme suit : « leur niveau est faible », « ils n'ont pas le potentiel demandé ». Cette réalité alarmante nous a poussés à poser d'autres questions :

- Comment optimiser l'implication de l'apprenant dans son apprentissage ?
- L'enseignement motivé augmente-t-il le désir d'apprentissage ?
- Comment l'enseignant recrée-t-il un lien d'attachement avec ses apprenants afin de pouvoir travailler avec eux en classe ?

Parmi les facteurs les plus importants et déterminants dans la motivation des apprenants c'est le climat de classe car quel que soit le lieu où nous nous trouvons, nous percevons toujours une certaine atmosphère, agréable ou non. C'est en fonction de cette ambiance que nous nous sentons plus ou moins à l'aise, ce qui détermine notre envie de nous investir dans cet endroit. A l'école, les apprenants ont aussi leur perception du climat qui règne dans leur classe. En partant de ces considérations, le rôle de l'enseignant apparaît comme central, car c'est à lui de créer un climat propice favorisant l'accroissement motivationnel de ses apprenants.

Ce mémoire, dans lequel nous nous sommes intéressés aux moyens permettant à l'apprenant d'être actif et à l'enseignant d'être créatif, cherche à répondre à la question suivante :

Quel est l'impact-possible du climat de classe sur le processus d'enseignement-apprentissage ? Et de quelle manière instaurer un climat favorable aux apprentissages ?

Face à cette problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes:

- Le climat de classe aurait un lien étroit avec les résultats des apprentissages.
- Le climat de classe constituerait l'un des facteurs majeurs influençant le succès du processus d'apprentissage.
- Un climat de classe positif et harmonieux favoriserait l'implication de l'apprenant et diminuerait les risques d'échec scolaire.
- Un climat de classe non propice aux apprentissages mènerait à l'échec scolaire.

En vue de vérifier nos hypothèses et rendre compte de manière fidèle et analytique des résultats obtenus, ce travail est organisé en deux parties étroitement liées. D'abord, il apparaît logique de mettre l'accent sur le cadre théorique de notre recherche. Pour ce faire, la partie théorique se subdivise en deux chapitres dont le premier est consacré à l'enseignement du FLE dans le secondaire algérien et aux éléments qui y sont rattachés, quant au deuxième, il est centré sur la notion du « **climat de classe** », ainsi que les pratiques enseignantes permettant la création et le maintien d'une bonne ambiance de travail. Ensuite, nous mettons en évidence la partie épistémologique de notre recherche comptant

un seul chapitre qui dans un premier temps rapporte l'analyse et l'interprétation des questionnaires adressés aux P.E.S et aux apprenants de première année secondaire et dans un second temps décrit l'expérimentation menée et expose une tentative d'interprétation des résultats. Enfin, nous achevons cette étude avec une conclusion dans laquelle nous confirmons ou infirmons nos hypothèses, nous citons les difficultés rencontrées, les limites de notre enquête et les suggestions pour ouvrir de nouvelles pistes aux futurs chercheurs.

Dans ce chapitre, nous présentons les éléments définitoires autour du FLE et son enseignement dans le secondaire algérien.

I. Enseignement du FLE dans le cycle secondaire¹ à l'heure actuelle

Des chercheurs algériens à l'exemple de (D. Morsli, 1984) affirme que sur le plan sociolinguistique, le français est une langue seconde². Toutefois, dans le cadre des politiques linguistiques, c'est la première langue étrangère³.

1. Programme scolaire

Le programme de français est fondé sur la base de l'approche communicative à travers l'approche par compétences⁴, la psychologie cognitive⁵ et la linguistique de l'énonciation⁶ dont le principal objectif est d'amener l'élève à « (...) *apprendre à communiquer dans cette langue pour établir des échanges discursifs et interactifs.* » comme c'est mentionné dans l' (Ordonnance n°76/35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, reprise en 2006). Il s'articule autour des quatre compétences de la communication à savoir la compréhension de l'oral (Distinction des sons, des accentuations, décodage, etc.), la

¹ L'enseignement secondaire général et technologique, d'une durée de trois (3) ans, est dispensé dans des lycées. Il est organisé en filières ; il peut être organisé en tronc communs en première année et en filières à compter de la deuxième année. Art. 54-55. *Loi n° 08-04 du 13 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.*

² De l'officialisation à l'étrangéité, la place donnée au français se justifie par l'arrière-plan historique auquel se réfère la noosphère dans ses politiques linguistiques et ses décisions didactiques. Dans cette même optique, D. Morsly (1984) affirme que « (...) nous dirons que l'attitude à l'égard de la langue française nous semble être le reflet d'un antagonisme profond entre deux forces : attraction et répulsion. Tout se passe en effet, comme si on voulait, à la fois dévaloriser (voire rejeter) la langue française, cette dévalorisation permettant « de régler ses comptes avec elle » et conditionnant par là même la promotion et la revalorisation de la langue nationale. » (P.23) Ce qui explique que le FLE en Algérie renvoie à une configuration sociolinguistique.

³ **F.L.E** : il s'agit de la langue française, enseignée ou apprise comme une langue étrangère. Par opposition au français langue maternelle ou au français langue seconde. Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, CLE international, S.E.J.E.R : Paris, 2003.

⁴ **Approche par compétences** : elle s'inscrit dans le constructivisme. Elle discute les finalités et non pas les contenus et favorise un savoir disciplinaire. *Guide pédagogique du manuel de IAS destiné aux professeurs*, fourni par le Ministre de l'Education Nationale en 2003

⁵ **La psychologie cognitive** : dans un sens large, est l'étude scientifique de la cognition. L'étude des mécanismes de la perception, la mémoire, l'intelligence, la conscience, etc. en fait partie. Dans un sens plus étroit, elle désigne une approche de l'esprit humain centrée sur le traitement de l'information et l'étude des états mentaux. https://le-cercle psy.scienceshumaines.com/domaine/Psychologie_cognitive, consulté le 01/03/2019 à 21 :15.

⁶ **L'énonciation** désigne l'acte même de l'énoncé. Pour l'étudier, il faut identifier la situation de communication dans laquelle s'est produit (qui, à qui, quoi, comment, pourquoi). *Guide pédagogique du manuel de IAS destiné aux professeurs*, fourni par le Ministre de l'Education Nationale en 2003

production de l'oral (Prise de parole/émission de message dans une situation directe de dialogue), la compréhension de l'écrit (C'est la compétence de lecture) et la production de l'écrit (Production personnelle et autonome d'un message écrit qui s'inscrit dans un cadre énonciatif).

2. Enseignement de la compréhension de l'écrit

Le *Guide pédagogique du manuel de IAS*⁷ destiné aux professeurs, fourni par le Ministre de l'Education Nationale en 2003 définit la compréhension de l'écrit comme une compétence de lecture (un support textuel ou iconographique) qui se structure à partir d'activités de compréhension, d'activités de langue et d'activités de synthèse et qui vise plusieurs compétences : une compétence de base pour saisir l'information explicite de l'écrit, une compétence intermédiaire pour reconstituer l'organisation explicite du document et une compétence approfondie pour découvrir l'implicite d'un document écrit. Chaque texte doit être étudié sur :

- Le niveau phrastique : les problèmes morphosyntaxiques.
- Le niveau textuel : les problèmes liés à la cohésion et la cohérence.
- Le niveau discursif : la situation d'énonciation, la modalisation, la dimension pragmatique.

Bien que le manuel⁸ compte plusieurs supports qui sont en relation avec chaque objet d'étude, l'enseignant peut opter pour d'autres supports en fonction des besoins de son public dans le but d'installer les compétences figurées dans le programme.

2.1. Objectifs de la compréhension de l'écrit

Selon la nouvelle progression, la compétence de la compréhension de l'écrit se fait en plusieurs séances dont l'objectif est d'amener l'apprenant de manière progressive, vers le sens d'un document écrit, à comprendre et à lire différents types de texte. L'objectif principal de cette compétence n'est donc pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage

⁷ **IAS** : première année secondaire.

⁸ Un manuel est une source de propositions pédagogiques construites et structurées à adapter en permanence.

progressif de stratégies de lecture. Les phases de la compréhension écrite se déroulent sous forme d'activités en groupe afin d'encourager les apprenants à acquérir des réflexes, aidant la compréhension.

2.2. Objets d'étude

Les objets d'étude qui figurent dans le programme de première année secondaire, sont les suivants :

- Le discours informatif.
- L'interview.
- La lettre ouverte.
- Le fait divers.
- La nouvelle.

2.3. Compétences à installer

Les compétences en relation avec la compréhension de l'écrit à installer en première année secondaire selon la progression annuelle élaborée par le Ministère de l'Education en septembre 2018 sont :

- Comprendre et interpréter des discours écrits en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur en vue de les restituer sous forme de plans, de résumés ou de synthèses.
- Produire des exposés oraux à partir d'un plan écrit.
- Produire un texte en relation avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé.

3. Finalités de l'enseignement du français en première année secondaire

Sur le plan spécifique :

« *Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples.* » (Ordonnance n°76/35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, reprise en 2006)

Sur le plan général :

Selon la loi d'orientation sur l'éducation nationale, les finalités de l'enseignement de français ne peuvent se dissocier des finalités de l'ensemble du système éducatif.

L'enseignement du français doit donc contribuer avec les autres disciplines à :

- L'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active.
- L'établissement de relations sociales harmonieuses.
- La formation d'un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.
- L'instauration d'une société attachée à la paix et à la démocratie et ouverte sur l'universalité, le progrès et la modernité, en aidant les élèves à s'approprier les valeurs partagées par la société algérienne, fondées sur le savoir, le travail, la solidarité, le respect d'autrui et la tolérance et en assurant la promotion de valeurs et d'attitudes positives en rapport, notamment, avec les principes des droits de l'Homme, d'égalité et de justice sociale.
- La réalisation d'une démarche de construction identitaire qui favorise le développement de l'identité culturelle, du sentiment d'appartenance à une culture dynamique et l'engagement envers une communauté francophone diversifiée.
- La préparation à la poursuite des études ou à un cheminement professionnel initial.

4. Progression

Contrairement à l'approche par objectif⁹, dans laquelle le programme obéit à une répartition¹⁰, dans l'approche par compétences, le programme scolaire obéit à une progression. La progression tient compte de nombreuses variables dont les besoins de l'apprenant. Elle revêt un caractère spécifique, à la fois à la région, à l'établissement, au niveau des apprenants et à leurs motivations.

Ainsi, pour le système éducatif algérien, la réussite du processus de l'acte d'enseignement-apprentissage du F.L.E se base essentiellement sur la capacité de l'enseignant à installer des savoirs, savoir-faire et savoirs-être chez l'apprenant tout en lui conférant une part de responsabilité et d'autonomie partant des procédés linguistiques et communicatifs en vue de réaliser une réussite scolaire en impliquant l'élève dans son apprentissage.

« En Algérie, la Loi d'orientation de 2008, exhorte les enseignants à placer l'élève au centre du processus d'enseignement-apprentissage ; le rôle actif de l'élève, dans la construction de son savoir et la résolution des situations- problèmes, est mis en avant. »
(Benghebrit, N et Senouci, Z, 2014)

⁹**Approche par objectif** : elle s'inscrit dans le béhaviorisme. Elle s'intéresse uniquement aux contenus et néglige le rôle actif de l'apprenant.

¹⁰**Répartition** : c'est le fait de répartir des contenus dans le temps. Elle s'inscrit dans le cadre conceptuel de l'enseignement et non pas de l'apprentissage. Elle est loin d'assurer les objectifs de l'approche par compétences qui confère à l'enseignant le rôle d'animateur, de facilitateur et celui de rôle actif de l'apprenant. En revanche, **la progression** s'inscrit dans la pensée dynamique soumise aux lois du réajustement et du changement.

II. Implication dans l'apprentissage

1. Définition de la notion de « l'implication »

Traduction française du concept Anglo-Saxon « commitment », et parfois « involvement », l'implication correspond à la double relation d'identification et d'engagement d'une personne à son travail.

Selon (Thevenet, 2002), « *l'implication est à la fois un antécédent de la motivation et une conséquence de la satisfaction.* »

Pour (Mowday, Porter et Steers, 1979,1982), « *l'implication correspond à une identification à l'organisation fondée sur le partage de ses buts et valeurs, la volonté de faire des efforts dans ce sens et le désir d'en rester membre. En classe, l'implication de l'élève dépend largement de la manière dont il est traité.* ». L'implication est alors un contrat psychologique passé par l'élève avec l'environnement de travail dont il attend la satisfaction de ses besoins.

Ces définitions ont en commun le fait que l'individu accepte les buts et les valeurs de l'organisation et qu'il la valorise en tant que telle, indépendamment des avantages qu'il peut en tirer. Selon (Boulingui, 2004), « *cela part du principe que l'on ne peut être membre d'un groupe sans construire avec lui une relation et s'être construit en partie soi-même dans cette relation.* »

2. Indications de l'implication

Dans l'approche échangiste, l'implication résulte d'une série d'échanges et d'interactions entre l'individu et l'organisation (la classe). (Thevenet, 1993)

Dans l'approche psycho-affective, l'implication se définit comme l'attachement au travail et au groupe.

III. Synthèse

A la lumière des données avancées dans ce premier chapitre, nous déduisons que le français est enseigné en Algérie comme une langue étrangère dont l'objectif est d'amener l'apprenant à communiquer en français. Le programme du secondaire se base essentiellement sur l'approche par compétences qui prend en considération la motivation de l'apprenant et le met au centre d'apprentissage. Le déroulement de l'acte pédagogique exige l'implication des deux détenteurs du contrat didactique à savoir l'enseignant et l'apprenant.

Quel facteur motivationnel est susceptible d'optimiser l'implication de l'apprenant ?

La réponse se trouve dans les pages qui suivent.

Dans ce chapitre, nous définissons dans un premier temps la notion du « climat de classe », ensuite, nous détaillons son apport en éducation, en sciences sociocognitives et en neurosciences. Enfin, nous développons les pratiques enseignantes favorisant la création d'un climat de classe propice aux apprentissages.

I. Climat de classe

Le NOUVEAU Petit Robert définit le mot « **classe** » et le mot « **climat** » comme suit :

La **classe** est « *l'ensemble de personnes qui ont en commun une fonction, une idéologie, etc.* ».

En éducation, la **classe** signifie « *l'ensemble d'élèves suivant habituellement les cours ensemble* ». Dans ce sens, elle peut être aussi appelée « **salle de classe** ».

Le **climat** renvoie à « *l'ensemble de circonstances atmosphériques et météorologiques propres à une région donné pendant un temps donné.* »

Au sens figuré, le climat de classe renvoie à l'ambiance créée en classe.

D'après (Morissette, 2002) « *le climat de classe est l'atmosphère morale ou l'ensemble des conditions de vie qui influence l'apprentissage dans une classe* » (p. 198). Il se rapporte à « *l'ensemble de phénomènes (relations, conflits, discipline, motivation) qui caractérisent l'atmosphère et qui donnent le goût d'enseigner et d'apprendre* » (Caron, 1994) .

Ces définitions permettent de cerner l'impact que peut revêtir cette notion dans la vie de la classe.

II. Apports de la recherche en éducation

1. Résultats des méta-analyses¹ de Hattie et Mazano

Le professeur Hattie, chercheur en éducation a fait des recherches sur plus de 800 méta-analyses qui synthétisent plus de 50 000 études en éducation (près d'un 250 millions d'étudiants) incluant un panel très varié de stratégies et d'innovations pédagogiques. Cette étude, a permis de montrer qu'en matière d'éducation, certaines approches d'enseignement sont plus susceptibles que d'autres d'avoir un effet positif sur l'apprentissage. Hattie a pu déterminer selon un niveau élevé de fiabilité les facteurs qui contribuent (et ceux qui contribuent peu) à la réussite scolaire dans les écoles. Parallèlement à ces travaux publiés dans le livre paru en 2009 « *Visible Learning* », le Dr Robert Mazano a également eu recours à des méta-analyses pour faire une synthèse des différentes études portant sur les facteurs qui influencent la performance scolaire et dont les résultats ont été publiés dans son livre « *What Works in Schools. Translating Research into Action* » en 2003.

Voici les principaux résultats qui ressortent des travaux conduits par ces deux chercheurs :

- Le climat de classe (d=0.71 Hattie)
- L'art du feedback (d=0.81 Hattie, d=1.24 Marzano)
- L'apprentissage coopératif (d=0.59 Hattie, d=0.73 Marzano)

¹**Une méta-analyse** est une démarche qui consiste à rassembler et analyser de façon très rigoureuse les résultats d'un nombre important d'études traitant un sujet commun. Elle utilise un paramètre statistique (la taille d'effet (d)) qui sert à mesurer la force d'une variable X par comparaison de son effet sur deux groupes (contrôle et test). Ce paramètre se calcule en exprimant la différence entre les moyennes des effets observés sur chaque groupe (X1-X2).

L'interprétation de la valeur « d » obtenue se fait de la manière suivante :

D	Effet de X sur le groupe test par rapport au groupe contrôle.
0.2	Faible
0.5	Moyen
0.8	Fort

- La gestion de classe (d=0.62 Marzano)
- Certaines approches pédagogiques actives incluant notamment le fait de déployer des stratégies (d=0.8 Hattie), de poser des hypothèses (d=0.79 Marzano).
- Le milieu familial (d=0.31 Hattie)
- L'école (d=0.23 Hattie)

Leviers en faveur d'un climat de classe optimal

Les résultats montrent l'importance du climat de classe dans la réussite scolaire. Les deux aspects exerçant un impact majeur sur le climat de classe sont **la gestion de la classe** et **la cohésion du groupe**.

2. Théories du climat de classe

Plusieurs modèles sont à la base du phénomène du « **climat de classe** ». Ils sont inspirés du questionnaire (OCDQ) de Halpin et Croft (1963), du « Profile of school » de Likert (1972) et de la théorie de Lewin(1951).

1.1. Théorie de Halpin et Crofts (Brunet, 2011).

1.1.1. Climat scolaire

Dans les systèmes éducatifs, il existe de nombreuses similitudes dans la structure et les processus scolaires. Néanmoins, il existe des différences. Le climat scolaire est l'une de ces différences. C'est un concept insaisissable et intangible et pourtant, il peut offrir aux éducateurs un moyen de mieux comprendre le fonctionnement des écoles. De ce fait, le climat scolaire peut être défini comme « *l'ensemble des caractéristiques internes qui distinguent une école d'une autre et influencent le comportement de ses membres* » (Hannum, 1997).

(Meuret, 2013) stipule que « *le climat scolaire désigne la qualité des relations qui se nouent entre les acteurs d'une même expérience scolaire, essentiellement entre élèves ou entre élèves et adultes d'une même classe, d'un même établissement* ».

Les études faites sur ce phénomène sont en grande partie imputables aux travaux pionniers de Halpin et Croft (1963). Le questionnaire de description du climat organisationnel (OCDQ) a été appliqué à des écoles d'au moins huit pays dont un certain nombre de conclusions importantes sont apparues.

1.1.2. Principes de l'OCDQ²

En effet, le développement de l'OCDQ repose sur deux principes :

1) La façon dont le leader se comporte est moins importante que la façon dont les membres du groupe perçoivent ses comportements. Les perceptions du comportement du leader détermineront le comportement des membres du groupe et dès lors, fourniront une mesure du climat organisationnel.

2) Un déterminant essentiel de l'efficacité d'une école comme organisation est l'habileté du directeur à créer un climat dans lequel lui et les autres membres du groupe peuvent initier et compléter des comportements de leadership (Thomas, 1976).

En définitive, le comportement des individus est influencé par la perception qu'ils ont de leur environnement de travail, ce dernier est influencé par les attitudes, les comportements des cadres de l'établissement.

Ce questionnaire permet de classer les écoles sur un continuum de six climats :

1- Le climat ouvert : C'est le climat dans lequel il y a attention à la réalisation des tâches et aux besoins sociaux. Ce type de climat permet de :

² **L'OCDQ** : the *Organizational Climate Description Questionnaire*, un questionnaire qui comprend 64 énoncés regroupés sous huit dimensions: quatre concernent **le comportement des enseignants** (cohésion entre les enseignants, interférence du directeur, moral des enseignants, relations sociales entre les enseignants) et quatre concernent **le comportement du directeur de l'école** (relations formelles et impersonnelles avec les enseignants, confiance, considération, accent sur la production.) (Stewart, 1979)

- créer les conditions propices au travail, sur le plan matériel et intellectuel.
- favoriser une atmosphère de relations humaines appropriées.
- fournir une communication efficace, pour la circulation des données et des informations requises.
- impliquer les individus dans leurs domaines de travail.

2- Le climat fermé : c'est le climat dans lequel les membres du groupe obtiennent peu de satisfaction à l'égard de la réalisation des tâches ou aux besoins sociaux.

3- Le climat autonome : l'école, qui se caractérise par un climat autonome jouit d'une liberté presque totale qu'offre le directeur aux membres de l'établissement pour qu'ils réalisent leurs différentes tâches. Ce climat se marque par une forte collaboration entre les employés dans le but de créer un environnement positif.

4- Le climat contrôlé : l'importance est accordée à la réalisation du travail au détriment de la satisfaction des besoins sociaux. Les enseignants n'arrivent pas à établir des liens d'amitié entre eux à cause du travail excessif car le directeur de l'école ne s'intéresse pas vraiment à leurs sentiments et ne leur donne aucun pouvoir de prendre des décisions.

5- Le climat familial : le directeur et les enseignants travaillent avec amour et familiarité, ce qui permet de satisfaire leurs besoins sociaux. Le directeur se considère comme partie intégrante du groupe et s'intéresse beaucoup plus aux résultats, c'est la raison pour laquelle il n'impose pas beaucoup de lois.

6- Le climat paternel : il n'y a aucune relation amicale entre les enseignants, ce qui entraîne un manque de satisfaction des besoins sociaux. Le directeur surveille les comportements des enseignants et les oriente.

1.2. Théorie de Likert (Brunet, 2011)

Selon (Likert, 1972), « *le climat organisationnel et le leadership sont les variables causales principales qui influencent la façon dont les individus interagissant individuellement et en groupe pour produire des résultats.* »

(Likert, 1967) détermine deux grands types du climat organisationnel :

1- Climat de type autoritaire :

a- Autoritarisme exploiteur : ce type de climat n'encourage pas le travail collectif, il est marqué par une absence de confiance de l'administration envers les enseignants, c'est la raison pour laquelle, la majorité des décisions est prise par le directeur.

b- Autoritarisme paternaliste : le directeur de l'établissement consulte parfois les enseignants dans la prise des décisions. Il utilise des punitions et des récompenses occasionnelles afin de les motiver. Dans ce type de climat, les enseignants ont souvent l'impression de travailler dans un environnement stable et structuré.

2- Climat de type participatif :

a- Consultatif : dans ce climat qualifié de dynamique, l'administration tâche de favoriser un environnement de confiance pour les enseignants qui participent dans la prise des décisions. Les récompenses, l'implication et les punitions occasionnelles sont utilisées pour motiver les enseignants.

b- Participation de groupe : ce type de climat se spécifie par le fait qu'il y a une confiance totale de l'administration envers les enseignants dans le but d'atteindre les finalités et les objectifs de l'établissement.

Likert a prouvé à travers ses recherches que les organisations ayant un climat de type participatif obtiennent une efficacité de 20% à 40% supérieure à celles qui se caractérisent par un climat autoritaire.

1.3. Théorie de Kurt Lewin (Lewin, 1935)

Selon cet auteur, l'apprentissage est lié aux forces intérieures de celui qui apprend (le statut, l'image de soi, les attentes, les aspirations, etc.). Il montre que le **comportement (C)** de l'individu subit l'influence de sa **personnalité (P)** (aptitudes, caractéristiques physique et psychologiques) et celle de son **environnement (E)** qui l'entoure.

«Ainsi, les variables organisationnelles interagissent avec la personnalité des individus pour produire les perceptions des attributs organisationnelles d'où la formule : $C = f(P \times E)$ » (Lewin, 1967)

Ainsi, (Lewin, 1964) dans son ouvrage, *Psychologie dynamique*, distingue trois modes de l'exercice du Leadership.

Le leadership autoritaire : il se tient à distance du groupe et use des ordres pour diriger les activités. Le rendement d'un groupe dirigé de cette manière est élevé mais les relations entre les différents membres et leur leader manquent de confiance.

Le leadership démocratique : il s'appuie sur des méthodes semi-directives et encourage les membres du groupe à faire des suggestions, à participer aux discussions et à faire preuve de créativité. Ce groupe manifeste des relations amicales et chaleureuses au point que le départ du leader n'affecte en rien la continuité du travail.

Le leadership du laisser-faire: il ne s'implique pas dans la vie du groupe et participe au strict minimum aux différentes activités.

3. Travaux de l' (OECD, 2009)

Les travaux de l'OCDE montrent que la qualité du climat scolaire est la corrélation de plusieurs éléments :

- ✓ **Le quartier** : les problèmes du quartier s'invitent à l'établissement et en classe.
- ✓ **La qualité du bâtiment scolaire** : la propreté, la taille et la luminosité des classes, le système de chauffage, l'état des parties communes (murs, escaliers, toilettes, réfectoire...) ont tous une incidence sur le moral des enseignants et des élèves et donc sur le climat scolaire.
- ✓ **Le climat relationnel** : cette dimension concerne les relations entre les élèves, entre les enseignants, entre les élèves et les enseignants mais aussi entre les enseignants et la direction (normes communes, état d'esprit général). Les interactions sociales positives favorisent les apprentissages ainsi que le développement psycho-social.
- ✓ **L'engagement des enseignants, la dynamique d'équipe** : c'est la stabilité, la cohésion des équipes, des enseignants qui sont motivés et qui ont la conviction qu'ils peuvent « faire la différence ».
- ✓ **Le cadre et les règles** : il s'agit de l'importance d'un règlement intérieur clair, d'un établissement avec des règles explicites et des normes communes.
- ✓ **Les problèmes de violence, de harcèlement, de brimade et d'intimidation³** : Ces difficultés peuvent naître entre les élèves et entre les élèves et les enseignants. Plus ces difficultés sont importantes, plus le climat scolaire est dégradé.
- ✓ **L'engagement des élèves** : L'absentéisme, le manque d'assiduité, de travail et de participation peuvent créer des établissements au climat scolaire dégradé.

³« Les châtiments corporels, les sévices moraux et toute forme de brimade sont interdits dans les établissements scolaires » Article 21. Loi n° 08-04 du 13 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

III. Apports des sciences sociocognitives

Plusieurs théories du « soi » convergent et se complètent pour comprendre les éléments importants d'un climat d'apprentissage favorable.

1. Théorie d'auto-détermination (TAD) : (Deci, Vallerand)

La théorie d'autodétermination prône qu'un élève sera plus motivé s'il se considère comme la source et la cause principale de ses actions et s'il se sent compétent. De plus, un élève qui aime une activité s'engagera plus rapidement et plus intensément.

Selon le TAD, il existe plusieurs types de motivation qui ont des conséquences cognitives, affectives et comportementales spécifiques.

Un comportement est dit « **autodéterminé** » lorsque l'individu réalise une activité spontanément et par choix. Par contre, un comportement est dit « **non autodéterminé** » lorsque l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne, et qu'il cesse toute implication dès que celle-ci diminue.

Une motivation est dite « **extrinsèque** » lorsque l'individu s'engage dans un comportement afin d'obtenir quelque chose (à l'exemple d'un élève qui fait un travail pour obtenir un diplôme). À l'inverse, une motivation est dite « **intrinsèque** » lorsque l'individu s'engage dans une activité pour elle-même et pour le plaisir qu'il en retire. Elle représente le niveau le plus autodéterminé (à l'exemple d'un élève qui fait un devoir de mathématiques car il aime les mathématiques.)

En contexte scolaire, plusieurs études ont montré que la motivation intrinsèque, autodéterminée, favorise l'implication des élèves en classe alors que les formes de motivation les moins autodéterminées ont des conséquences négatives sur l'apprentissage (abandon précoce, faibles performances, etc.).

(Rolland Viau, 1994), enseignant et chercheur québécois, propose la définition suivante : « *la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à*

choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (p.13) Il montre que le sens dynamique est à l'origine de ce que l'élève perçoit dans son cerveau, dans son âme et de son environnement. Son choix d'une activité et son engagement dans sa tâche pour arriver à son but, est dû essentiellement à cette motivation dynamique. Cette définition est très optimiste car elle définit la motivation comme un état qui peut changer et qui a ses origines dans ces deux perceptions :

La perception générale de soi : c'est la compréhension que l'élève a de lui-même et de son environnement. Dès que l'élève arrive à l'école, il arrive avec le goût d'apprendre, avec une motivation et puis il est évalué, comparé, à ce moment s'il vit des succès, il se sentira compétent et voudra apprendre davantage parce qu'il réussit. Par contre, s'il vit des échecs, il se sentira incapable d'apprendre et au fil des années, se développe une diminution de la motivation.

La perception spécifiques de soi : c'est la perception de la valeur de la matière ou de l'activité: en effet, l'élève et classe se pose les questions suivantes :

Quelle est l'utilité de l'activité ou de la tâche ?

Dans quel but je vais réaliser cela ?

Que vais-je en retirer ?

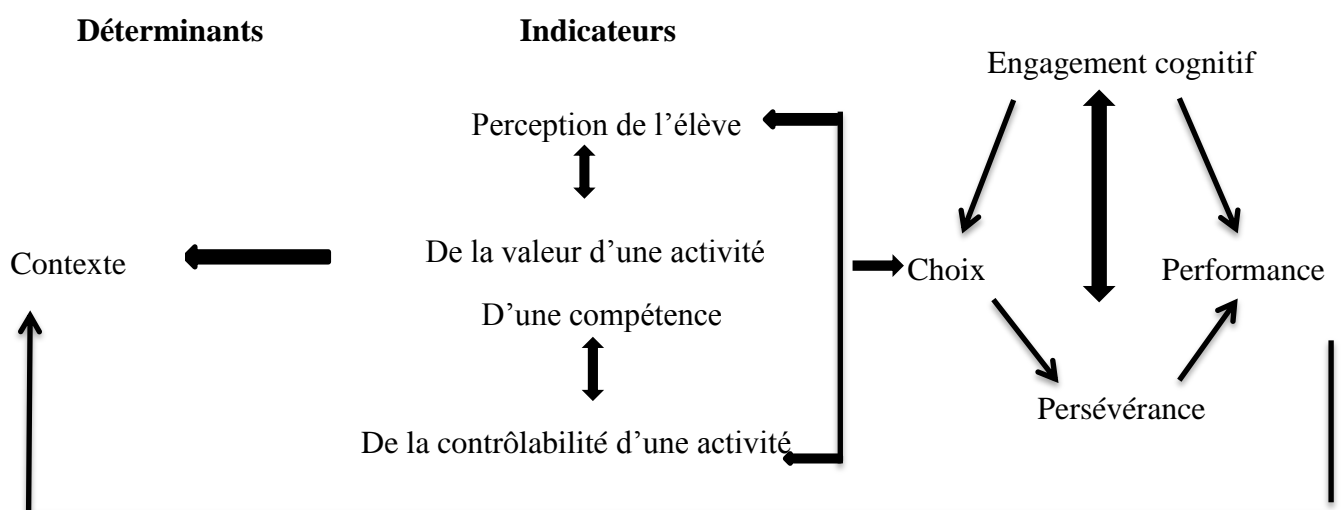


Figure 1: Un modèle de motivation en contexte scolaire.

2. Auto-efficacité (A.Bandura , 2004)

Depuis les années 80, Albert Bandura s'intéresse au sentiment d'auto-efficacité. Ce concept s'inscrit dans la théorie sociocognitive qui considère les individus comme des agents actifs de leur propre vie d'où la notion d'agentivité qui peut recouvrir les dimensions suivantes :

- La capacité d'intervention sur les autres et le monde.
- Le fait d'exercer une influence personnelle sur son propre fonctionnement et sur son environnement.
- La puissance personnelle et collective d'agir.

Le sentiment d'auto-efficacité signifie donc la croyance d'un individu quant à sa capacité à réaliser ou non une tâche. Fondement de la motivation et de l'action, il impacte directement sur l'agentivité. Plus ce sentiment est élevé, plus la performance est développée.

En contexte scolaire, le sentiment d'auto-efficacité des élèves est positivement associé au développement des compétences et à la réussite scolaire.

3. FLOW : (Csikszentmihalyi, 1990)

Le psychologue américain (Mihalyi Csikszentmihalyi, 1990) décrit le flow comme *« un sentiment de plaisir que l'individu éprouve lorsqu'il réussit une tâche complexe et atteint un objectif fixé »*.

En contexte scolaire, le flow se caractérise par un engagement total dans une activité, un sentiment de maîtrise, une absence d'inquiétude, un développement de la créativité des capacités et de l'estime de soi. Selon (Chan, Ahern , 1999) *« le flow a une influence considérable sur la motivation autodéterminée intrinsèque de l'apprenant et de son implication dans l'apprentissage. »* (p. 151-163)

Afin de renforcer le sentiment de *flow* chez les apprenants, il faut prendre en considération l'hétérogénéité en classe, accéder à des *feedbacks* (le rappel) immédiats⁴ et instaurer un environnement sécuritaire et positif.

IV. Apports en neurophysiologie

L'environnement dans lequel se retrouve l'individu, influence les réactions chimiques qui se produisent dans le cerveau. Les résultats de ces réactions chimiques régissent les émotions, les comportements et les capacités cognitives de l'individu. « *Dans sa relation avec son environnement, l'organisme vivant n'est pas seulement soumis aux lois strictes dictées par celui-ci : il se « comporte », ce qui veut dire qu'il se fixe une direction et établit des stratégies pour atteindre à brève ou à longue échéance un but qui, pour lui, a une signification définie dès le départ.* » (Paul Fraisse, Georges Noiset, 1982).

Ainsi, il s'avère important de connaître les caractéristiques de l'organisme de l'apprenant afin de favoriser une bonne atmosphère de travail.

1. Caractéristiques de l'adolescence

L'enfant au cycle secondaire, est en pleine adolescence. Cette étape est une phase de développement physique et mental. Physiologiquement, l'afflux d'hormones (œstrogène pour les filles et testostérone pour les garçons) provoque chez lui une déstabilisation morale et le rend très sensible et assez prédisposé aux retentissements émotionnels. Psychologiquement, il est en quête de son identité, son individualité et son indépendance. Il veut être reconnu à sa propre valeur et s'imposer vis-à-vis de ses éducateurs en général (parents et enseignants). Ainsi, l'adolescent a besoin du soutien de sa famille à la maison et de l'enseignant en classe pour maintenir son équilibre mental, canaliser ses énergies et apprendre à se contrôler.

⁴ Le rappel permet aux apprenants de connaître leur performance et de s'adapter en fonction du résultat de leurs actions.

2. Mécanismes du cerveau et apprentissage à l'adolescence

Le mécanisme d'apprentissage est associé à la capacité de notre cerveau à créer, renforcer, diminuer, défaire ou réorganiser les réseaux de neurones, les connexions entre ces neurones, et ainsi modifier leur activité. Il est donc primordialement important pour l'enseignant de connaître le mode de fonctionnement d'un outil que l'élève utilise en permanence et d'une manière intensive à savoir **le cerveau**.

En s'appuyant sur de nombreuses recherches en psychologie et en neurologie, Howard Gardner, professeur à l'université d'Harvard aux USA, identifie huit formes d'intelligence pouvant être utilisées pour tous les types d'apprentissage et d'enseignement, citées dans l'ouvrage « *Au bon plaisir d'apprendre* », de Bruno Hourst. Ainsi, le concept « **intelligences multiples** »⁵ a vu le jour.

M. Eric Gaspard, prof de mathématique, chercheur et créateur du programme NEUROSUP (2010) à l'intention des établissements scolaires en France, souligne que plus le cerveau est stimulé, plus il se développe car l'intelligence n'est pas une donnée fixée. Il finit par dénombrer trois connaissances du cerveau :

- ✓ **Le cerveau efface aussi et ne fait pas qu'enregistrer** : si nous avons compris quelque chose, cela ne veut pas dire que nous l'avons forcément mémorisé. Donc pour que les élèves mémorisent les informations données, il faut leur communiquer

⁵**L'intelligence linguistique** : c'est l'intelligence du mot. C'est la première intelligence que réclame l'école car c'est une forme nécessaire à la réussite scolaire.

L'intelligence musicale rythmique : c'est la capacité à être sensible aux structures rythmiques et musicales. Elle peut créer des liens avec les autres.

L'intelligence corporelle kinesthésique : c'est la capacité à s'exprimer à travers le mouvement. L'enseignant la reconnaîtra dans l'élève qui se trémousse s'il n'y a pas suffisamment d'occasions de bouger. Les personnes qui ont cette forme d'intelligence, aiment communiquer, jouer la comédie, être vues et être complimentée.

L'intelligence spatiale visuelle : c'est une faculté qui consiste à développer son imagination afin de pouvoir se repérer dans l'espace et dans le temps. Elle est développée chez les personnes qui aiment planifier.

L'intelligence logico-mathématique : c'est la capacité à raisonner, à calculer, à tenir un raisonnement logique, à ordonner le monde, à compter.

L'intelligence interpersonnelle : c'est la capacité d'entrer en contact avec les autres, comprendre leurs émotions et les respecter.

L'intelligence intra-personnelle : c'est la capacité à être conscient de soi et de ce qui constitue l'être que nous sommes.

L'intelligence naturaliste : c'est la capacité à identifier des formes et des structures dans la nature, sous ses formes minérale, végétale ou animale.

d'abord les objectifs afin d'envoyer à leur cerveau un message d'utilité pour le futur proche.

- ✓ **Le cerveau n'est pas multitâche** : le cerveau ne peut se concentrer pleinement que sur une seule chose. Or, le multitâche implique au moins deux activités simultanées, il serait donc très efficace de faire une mono-tâche.
- ✓ **Le cerveau se reconfigure sans cesse** : à chaque instant de notre vie, notre cerveau reconfigure son architecture interne. Toute adaptation a un impact sur notre cerveau. Ceci prouve que l'apprenant peut apprendre sans dire (je suis nulle en français, je ne peux pas comprendre, etc.) cela est faux car la plasticité cérébrale est de chaque instant.

3. Impact du climat de classe sur le cerveau de l'adolescent

De nombreuses études en neurophysiologie ont montré que le climat de classe a de réels impacts sur l'organisme d'un adolescent. En effet, dans un climat défavorable, le cerveau secrète en excès des hormones tels que le cortisol⁶, l'adrénaline⁷ ou la noradrénaline⁸, qui sont à l'origine chez l'enfant de sentiments de colère, d'anxiété et de découragement. Par contre, dans un climat favorable, le cerveau dégage de l'ocytocine⁹ de la dopamine¹⁰, de l'endorphine¹¹ et de la sérotonine¹² ; des molécules nécessaires au bien être de l'individu et qui favorisent donc l'apprentissage.

⁶ Le cortisol est considéré comme l'hormone du stress.

⁷ Les glandes surrénales sécrètent de l'**adrénaline** en cas de **stress**. Cette hormone arrive rapidement dans le sang et agit sur le cœur, l'estomac et l'intestin.

⁸ Le corps libère aussi de la noradrénaline en cas de stress. Cette hormone est apparentée à l'adrénaline. Elle rétrécit les petites artères, ce qui provoque une élévation de la pression sanguine et diminue la fréquence cardiaque.

⁹ Chez l'homme, l'ocytocine a un effet sur la confiance, l'empathie, la générosité, le lien social et la réactivité aux stress.

¹⁰ La dopamine est « le neurotransmetteur du bonheur ».

¹¹ Les endorphines sont libérées en quantité en cas de douleurs, de blessures ou d'efforts physiques importants. Elles ont un effet euphorisant, atténuent les douleurs et la peur.

¹² La sérotonine est aussi appelée l'hormone du bonheur. Elle favorise le calme et le contentement, atténue l'agressivité et apaise les peurs. Le manque de sérotonine est envisagé comme étant à l'origine de certaines dépressions et migraines. Les facteurs qui font baisser le niveau de sérotonine : la séparation, la perte, le manque de relations sociales, l'absence de contacts physiques, les pensées négatives.

Le climat de classe dans lequel l'apprenant progresse, doit aussi lui permettre de satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux pour qu'il s'épanouisse et développe au mieux son potentiel cognitif.

- ✓ **Le besoin de compétences** : c'est le fait de se sentir capable de réaliser les tâches demandées par l'enseignant.
- ✓ **Le besoin d'autonomie** : c'est le sentiment d'être à l'origine de ses actions et de ses choix.
- ✓ **Le besoin d'appartenance sociale** : c'est le fait de se considérer comme partie intégrante d'un groupe.

Lorsque ces trois sentiments sont satisfaits, l'apprenant estime avoir les compétences nécessaires pour réaliser les tâches demandées, par conséquent il développe un sentiment d'auto-efficacité et peut atteindre le sentiment de flow

En sus, le climat de classe constitue un facteur déterminant dans l'apprentissage.

V. Mise en place d'un climat de classe optimal

Pour créer un climat de classe optimal et propice aux apprentissages, l'enseignant peut d'une part opter pour la mise en place d'**une bonne gestion de classe** dans le but d'assurer une ambiance calme, favorable aux échanges et à la concentration des apprenants sur les tâches demandées et d'autre part, développer **la cohésion du groupe** pour que les élèves puissent avoir des rapports harmonieux entre eux et partagent une envie d'apprendre.

1. Gestion de la classe

Comme le dit (Chouinard, 1996) « *la gestion de la classe consiste à instaurer, à maintenir ou à restaurer dans la classe des conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage* » (p. 25)

1.1. Gestion de la classe selon Caron

Selon Caron (1994), la gestion de la classe se découpe en deux dimensions (pédagogique¹³ et organisationnelle¹⁴) et en quatre composantes qui sont **le climat organisationnel** (motivation, relation, attitude, discipline et résolution de conflits), **le contenu organisationnel** (conception de l'apprentissage, démarches, procédures et stratégies d'enseignement), **la gestion des apprentissages**, (planification, objectivation, évaluation, réinvestissement et transfert) et **l'organisation de la classe** (gestion du temps de l'espace, des groupes de travail et utilisation du matériel).

La dimension organisationnelle est constituée principalement de la composante « organisation de classe ». Elle interagit nécessairement avec la dimension pédagogique car tout est relié. Le climat organisationnel et le contenu organisationnel se rapportent aux deux dimensions et se trouvent donc au centre.

A travers ces définitions, il est à constater que la gestion de classe est un concept en constant changement, l'enseignant peut intervenir sur les composantes variables pour assurer une bonne gestion de sa classe en phase d'établissement (avant), de maintien (pendant) ou de rétablissement (après) des conditions favorisant l'apprentissage et la motivation dans le but d'instaurer un climat de classe propice aux apprentissages.

¹³ **La dimension pédagogique** comprend tout ce qui relève de la gestion des apprentissages (méthodologie du travail intellectuel, planification, démarche, animation, médiation, procédures, stratégies d'apprentissage, réinvestissement, transfert, évaluation.)

¹⁴ **La dimension organisationnelle** se rapporte à tous les aspects liés à l'organisation de la classe et à son fonctionnement concret (gestion de l'espace, gestion du temps, gestion des groupes de travail et des ressources, utilisation des moyens d'enseignement, utilisation du matériel pédagogique et didactique).

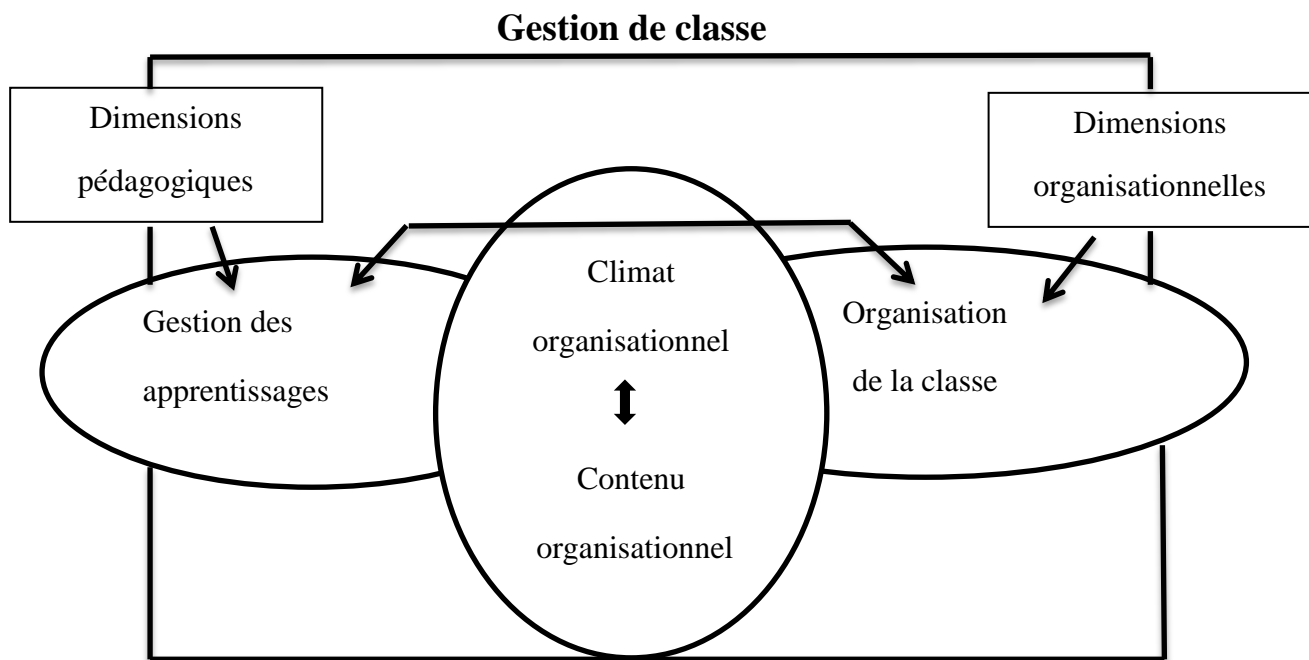


Figure 2: Schéma de la gestion de classe selon Caron (1994).

1.2. Organisation de la classe

(Caron, 1994) souligne que « *l'organisation de la classe renvoie à une variété de variables interagissant constamment les unes avec les autres* » et que « *l'enseignant gère au quotidien sans forcément s'en rendre compte dans le but de créer un climat de classe favorisant les apprentissages.* ». Elle ajoute que « *l'aménagement de l'espace est au service de ce que l'enseignant souhaite faire et se trouve directement en lien avec la pédagogie de ce dernier, dans son attitude face à la classe, dans ses relations avec les enfants et sa conception de l'apprentissage.*»

1.2.1. Disposition des tables des élèves

L'agencement des tables apparaît dans la majorité des ouvrages traitant la gestion de la classe, ce qui démontre l'importance de leur organisation et leur impact sur la gestion de la classe (Caron, Brazeau, M.Beaufort, F. Cancalon-Thomas et E. Defaux Cattez).

La disposition des tables ne doit pas être figée durant toute l'année scolaire. L'idéal est d'adopter pour chaque type de travail (individuel, collectif, activité ludique, lecture,

etc.) la disposition convenable. (Brazeau, 1998) décrit un certain nombre d'agencement des tables, parmi lesquels :

Aménagements	Avantages	Inconvénients
Traditionnelle en rangs tournés vers le tableau.	Facilite le travail individuel et l'accès au tableau.	Inadapté au travail de groupe.
En « U ».	Facilite le travail collectif. L'élève peut voir la moitié de la classe.	La circulation des élèves n'est pas toujours facile.
En îlots de 4 à 6 élèves.	Facilite le travail en groupe, l'échange et l'entraide.	Le travail au tableau est difficile.

Tableau 1: La disposition des tables.

1.2.2. Gestion du tableau

Selon (Georges, 1997), « *le tableau fait partie intégrante de la gestion de la classe car c'est un outil à disposition de l'enseignant pour aider les élèves dans leurs apprentissages (mémoriser, se corriger, s'organiser et chercher des informations qui leur manquent) et il contribue à créer un climat sécurisant et convivial s'il est bien organisé et adapté* » (p. 59-64) « *C'est à l'enseignant de s'assurer de la bonne visibilité du tableau, afin que les élèves puissent mieux comprendre et apprendre.* » (Beaufort. M. & Cancalon-Thomas. F. & Defaux. E, 2002).

Généralement, le tableau en classe est divisé en trois parties.

Tableau droit	Tableau milieu	Tableau gauche
Consacré à l'écriture de la date, de la séance, de l'intitulé du support, etc.	Consacré à la leçon. Pour une meilleure exploitation, il est préférable de diviser cette partie en deux.	Pour écrire les hypothèses des élèves. Pour expliquer les mots difficiles.

Tableau 2: La gestion du tableau.

1.2.3. Maitrise du temps

Le temps est un agent essentiel à la réussite du cours. Merieu écrit « *le temps est mécanique : toutes les minutes se valent et il suffit de les organiser correctement pour qu'elles soient bien utilisées.* »¹⁵ Il est évident que la notion du temps devient préoccupante pour l'enseignant qui voit les mois défilier et se demande s'il arrivera au terme de son programme.

a. Temps et préparation du cours

L'enseignant est censé planifier son cours au préalable. Pour ce faire, il doit d'abord fixer des objectifs (deux objectifs par séance), chercher des supports, prévoir une durée pour chaque activité et anticiper les réponses des élèves. Tout cela doit être mentionné sur sa fiche pédagogique pour lui faciliter la tâche en classe. Cette étape qui concourt à la préparation de l'acte pédagogique est appelée « **l'analyse pré-pédagogique**¹⁶ ». (Sophie Moirand, 1979)

b. Gérer le temps pendant la séance

Pour une meilleure gestion du temps en classe, il faut :

- éviter toute sorte de déviation venant de la part des éléments perturbateurs.
- interdire la visite des parents lors du cours.
- éteindre le téléphone.

Puisque le programme obéit à une progression comme nous l'avons déjà souligné dans les pages précédentes, l'enseignant a donc toute la liberté d'optimiser le temps en fonction des objectifs fixés dans le programme et des besoins de ses apprenants.

¹⁵ [https:// www.merieu.com/dictionnaire/temps.htm](https://www.merieu.com/dictionnaire/temps.htm) (consulté le 1Mai 2019 à 23 :00h)

¹⁶L'analyse pré-pédagogique présente deux objectifs principaux : d'une part, elle constitue pour l'enseignant, un moyen d'investigation des fonctionnements d'un texte à différents niveaux (lors d'un cours, il doit en effet pouvoir répondre aux demandes, pas toujours prévisibles, des apprenants). D'autre part, elle doit permettre à l'enseignant, d'imaginer des stratégies pédagogiques pour aider les apprenants à accéder au(x) sens d'un texte (technique de repérage, découverte d'indices, tactique de vérification, etc.).

1.3. Styles de gestion de classe selon Caron

Dans son ouvrage « *Quand revient septembre* », Jacqueline Caron souligne quatre styles de gestion de classe.

Premièrement, **le style de gestion fermée**. Il s'agit d'une classe qui se caractérise par un climat dur et une discipline rigoureuse. Les interactions entre l'enseignant et les élèves sont pratiquement inexistantes.

Ensuite, il y a **la gestion à tendance libre**. Il s'agit d'une classe où le climat est plus détendu. Le temps de la classe est souvent laissé à l'initiative des élèves. Les interactions entre les élèves et l'enseignant sont plus nombreuses et spontanées. Ici, l'élève apprendra ce qu'il veut bien apprendre.

Troisièmement, le style de **gestion mécanique**. Dans celui-ci, le climat de classe n'est pas important. Les interactions entre les élèves et l'enseignant ne sont pas nombreuses. Elles sont centrées sur les tâches à accomplir, autrement dit, sur le programme.

Le dernier style est **la gestion participative**. Dans ce style, le climat est ouvert et agréable. La discipline est gérée avec les élèves. Le déroulement est ajusté tout au long de la séquence selon les besoins des élèves. Les interactions en rapport avec l'apprentissage entre les enfants sont nombreuses.

1.4. Gestion de classe selon Marzano

D'après Marzano, les compétences de l'enseignant qui permettent une bonne gestion de classe sont en lien avec la notion de « *mindfulness* »¹⁷, à savoir :

- Un état d'esprit adapté.

¹⁷ **Mindfulness** (la pleine conscience) : méthode d'entraînement moral qui consiste à voir le monde avec plus de clarté afin d'agir avec plus de sagesse et de recul dans le but de changer ce qu'il doit l'être.

- La capacité à identifier rapidement des problèmes comportementaux et agir de manière adaptée (notion de « *with-it-ness*¹⁸ »).
- Une objectivité émotionnelle.
- Le recours à des interventions disciplinaires.

La relation enseignant/élève est également un modérateur puissant dans la gestion de la classe (d=0.87 Hattie). Pour une relation pédagogique optimale, différents aspects sont indispensables :

- La mise en place de règles et procédures de fonctionnement bien articulées et qui ont été négociées ensemble.
- Une forte coopération entre l'enseignant et le(s) élève(s) qui, ensemble, forment une réelle équipe.
- L'importance de bénéficier d'objectifs, de consignes précises et claires.

De toute façon, sans une bonne gestion, la vie en classe serait dépourvue de sens et les situations d'enseignement seraient plus compliquées.

2. Cohésion du groupe

2.1. Définition du groupe

D'après le dictionnaire le Grand Hachette, un groupe est un ensemble de personnes ayant des points commun indépendamment du fait qu'ils soient présents au même endroit.

(Gruere, 1991) souligne que « *le groupe existe à partir du moment où plusieurs individus réalisent mieux ensemble plutôt que séparément ce qu'ils désirent ou ce qu'ils doivent faire* ». Cette définition prend en compte l'importance de l'apprentissage coopératif dans le développement des compétences. La classe entière forme un groupe puisque les élèves en plus de se trouver dans un même lieu, acquièrent des savoirs et des notions scientifiques d'un certain niveau. Il est possible de constituer plusieurs groupes dans une même classe selon l'objectif de l'enseignant.

¹⁸ **With-it-ness** : Prise de conscience par un enseignant de ce qui se passe en classe et à tout moment du déroulement de la séance.

2.2. Définition de la cohésion du groupe

(Roger, 2014) définit **la cohésion du groupe** comme « *la résultante de l'ensemble des forces qui agissent sur les membres d'une équipe pour les faire rester dans le groupe, pour les inciter à participer et à coopérer pour les rendre solidaires. Une même motivation et une identité d'objectifs, jointes à la confiance mutuelle, à la confiance dans le groupe et dans son organisation s'expriment, au niveau de l'équipe, par la cohésion.* » (p. 191) Quant à (Caron, 1994), elle considère la cohésion du groupe comme « *un processus dynamique qui se caractérise par la tendance d'un groupe à se serrer les coudes et à demeurer unis dans la poursuite de ses objectifs.*»

La cohésion du groupe renvoie donc au fait que tous enseignants et élèves travaillent ensemble pour augmenter les connaissances de manière positive. C'est un variable sur lequel repose l'engagement envers le groupe en tant que disposition affective et psychologique.

D'après Roger et Caron, des forces distinctes agissent sur les membres pour les garder dans le groupe. La première est **l'attrait du groupe**, qui se rapporte au souhait individuel d'avoir des interactions interpersonnelles avec les autres membres du groupe et au désir de participer à des activités de groupe. La seconde se réfère au **bénéfice** qu'un membre peut retirer de son association au groupe.

2.3. Composantes de la cohésion du groupe

Deux concepts ont été ressortis par les recherches menées dans ce domaine permettant de cerner l'apport entre la cohésion et le comportement d'un groupe :

- ✓ **La cohésion opératoire : le degré de collaboration** des membres du groupe dans la poursuite d'un but bien précis.
- ✓ **La cohésion sociale : le degré d'attirance** entre les membres du groupe et **le degré de satisfaction** des membres de ce groupe à évoluer ensemble.

Ces deux composantes sont donc indépendantes dans le sens où les membres d'un groupe peuvent tendre vers un but sans pour autant qu'il y ait un sentiment fort entre les membres de ce groupe.

2.4. Cohésion et performance

La cohésion du groupe constitue un véritable levier vers la performance. Les méta-analyses élaborées par Hattie et Marzano à grande échelle montrent qu'il existe une forte corrélation entre la cohésion du groupe et la performance¹⁹. **Cette relation est circulaire** : si la cohésion augmente la performance, le succès renforce la cohésion. Elle est essentielle pour l'efficacité collective et individuelle.

La cohésion du groupe permet aussi l'intégration en classe, ce qui peut être expliqué par le **conformisme**²⁰.

2.5. Comment développer la cohésion du groupe ?

Selon Caron, la cohésion du groupe peut passer par plusieurs étapes :

- Communiquer sans violence (CNV)²¹.
- Travailler sur les **émotions**.
- Cultiver l'**empathie**.
- Développer la **coopération**.
- Pratiquer la **psychologie positive**.
- Intégrer des exercices de **pleine conscience**.
- Apprendre à résoudre les **conflits**.

¹⁹ **Une performance** : un groupe se fixe comme objectif de se maintenir dans la même division, et cet objectif, s'il est atteint, constitue une performance.

²⁰ **Le conformisme** : un processus social par lequel les individus modifient leur conduite en fonction de celle des autres dans un but d'intégration. Il amène l'individu à intérioriser des valeurs et des normes, ceci dit, ce que dit le groupe a une valeur de vérité. GRARI Abdallah, professeur à l'université de Laghouat, de ses cours en psychologie cognitive, Master 02, didactique du FLE, 10 Novembre 2018.

²¹ **CNV : Communication Non violente** : un langage élaboré par (Rosenberg, 2003), selon lui, ce sont « *le langage et les interactions qui renforcent notre aptitude à donner avec bienveillance et à inspirer aux autres le désir d'en faire autant.* »

Ainsi, pour développer la cohésion du groupe, il faut instaurer **un climat de maîtrise** au lieu d'**un climat de compétition**

2.6. Climat de maîtrise contra climat de compétition

L'enseignant instaure un climat de maîtrise quand ses interventions sont principalement orientées vers l'apprentissage, les progrès personnels et la valorisation du travail et des efforts. Par contraste, il installe un climat de compétition quand la comparaison sociale, la compétition interpersonnelle et le résultat final sont valorisés.

(Weinstein, Schulte & Palmer, 1987), ont montré que les élèves qui perçoivent un climat de maîtrise utilisent des stratégies d'études plus efficaces qui se basent sur l'apprentissage coopératif, ont une attitude plus positive envers le cours, et croient fortement à l'effet déterminant de l'effort sur la réussite. À l'inverse, les élèves qui perçoivent un climat de compétition ont tendance à se focaliser sur leur niveau de compétence par rapport à celui des autres élèves (et non sur l'effort) et à attribuer leurs échecs à un manque de compétence.

Pour créer un climat de maîtrise, un travail de groupe est indispensable.

2.7. Avantages du travail de groupe

D'une part, le travail de groupe permet aux élèves qui n'osent pas prendre la parole devant tout le monde de parler au sein du groupe d'apprentissage, ainsi ils parviennent à se manifester graduellement.

D'autre part, il sert à créer une bonne cohésion de groupe en donnant du sens aux apprentissages et à l'école de façon générale, et permet aux élèves d'agir en citoyens responsables en acceptant les règles nécessaires à la réalisation de la tâche demandée.

2.8. Conditions de réussite d'un travail de groupe

Selon Philippe Meirieu, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, afin que les groupes puissent être formés, il faut que l'enseignant reconnaisse les élèves comme des sujets avides de connaissance et des émotions. Il lui appartient de décider quand employer le travail en groupe après avoir souligné des objectifs précis sous forme de compétences à installer.

Barlow confirme que la tâche doit avoir un niveau de complexité telle qu'elle ne pourrait être réalisée individuellement. Pascale Boulet et Olide Métayer insistent sur le fait qu'il faut proposer des situations-problèmes à résoudre et non pas des savoirs à mémoriser. Dans ces conditions, le travail de groupe serait bénéfique.

2.9. Différents modes de constitution des groupes

Avant de proposer un travail de groupe dans une classe de FLE, l'enseignant doit prendre en compte certains paramètres constitutifs du travail collectif tels que la constitution des groupes, le nombre des éléments du groupe et le partage des rôles.

2.9.1. Nombre d'élèves par groupe

La formation des groupes hétérogènes restreints se fait en fonction du nombre des élèves en classe. Il est préférable que chaque groupe compte quatre membres, une paire assise en face de l'autre afin de travailler dans de bonnes conditions. De plus, il faut veiller à organiser la classe de façon à ce que tous les élèves puissent voir le tableau.

2.9.2. Constitution des groupes

(BARLOW Michel, 2002) résume les trois différentes façons de constitution des groupes.

Comment opérer la répartition ?		
De façon aléatoire	Par libre-choix des élèves	Par décision de l'enseignant
Par sa répartition géographique.	Inscription sur une liste	En fonction de test et des exercices préliminaires.
A l'aide de la liste des élèves.	Répartition géographique	En fonction du niveau de connaissance.
Par ordre d'arrivée et sur des critères farfelus	Appel d'offre	En fonction du vécu sociocognitif.

Tableau 3: Les modes de constitution des groupes.

2.9.3. Rôles des participants au travail collectif

Dans le but d'organiser le travail en groupe, chaque apprenant doit avoir un rôle précis. L'enseignant peut attribuer ces rôles en fonction des attitudes des élèves. Pour une meilleure autonomie et efficacité, il est préférable que les élèves changent de rôles d'un travail à l'autre.

(Barlow Michel, 1993) distingue différents rôles :

- ✓ **Une personne-ressource (leader) :** c'est celui qui gère les tours de parole et l'organisation du groupe. Il peut aussi jouer le rôle d'animateur en incitant les membres de groupe à prendre la parole et de participer à la tâche commune.
- ✓ **Un simple participant :** c'est celui qui exprime ses idées simplement ou prend la responsabilité d'une partie du travail collectif.

- ✓ **Un introducteur** : c'est celui qui ouvre la discussion, explique les sujets de l'échange et montre l'intérêt que présente le sujet.
- ✓ **Un secrétaire** : c'est celui qui transcrit toutes les réponses validées par le groupe pendant les discussions.
- ✓ **Un participant chargé de conclusion** : c'est celui qui clôture la discussion.

2.9.4. Rôle de l'enseignant dans la gestion du travail en groupe

Lors d'un travail de groupe, le rôle de l'enseignant change significativement. Il doit :

- expliquer les conditions favorables pour bien effectuer le travail. Une explication en amont est aussi bien au niveau disciplinaire que méthodologique.
- communiquer l'objectif de la tâche dès le début.
- former les groupes.
- attribuer les rôles aux membres de chaque groupe.
- prévoir une durée appropriée.
- superviser et évaluer le fonctionnement du travail en groupe tout au long de la réalisation de la tâche.
- indiquer au groupe, avant de passer aux présentations, le reste du temps.

3. Attitudes de l'enseignant

Apprendre, c'est modifier plus ou moins un comportement face à une situation inédite. Néanmoins, cela ne veut pas dire que l'apprenant apprend toujours d'une manière intentionnelle.

Comment donc faire aimer une matière ?

L'attitude de l'apprenant se modifie selon la nature du couple éducatif. Dans ce cas, le type de relation qui permet de motiver l'apprenant et l'impliquer dans son apprentissage, c'est le couple éducatif²² qui se caractérise par **l'échange et le renoncement** car il regroupe la connaissance et l'affection. « *Il faut laisser les connaissances s'imposer d'elles même en y ajoutant un grain de sentiment.* » (Bachelard)

Ainsi, l'amour de la matière s'installe au fur et à mesure.

Voici les attitudes que l'enseignant doit adopter pour instaurer et maintenir un climat motivationnel en classe.

3.1. Avoir une attitude théâtrale

Le professeur dans sa salle de classe doit se comporter comme un acteur. Pour détendre l'atmosphère, il peut intervenir d'une manière ludique de temps en temps. Pour cela, il peut se servir de l'humour pour divertir les élèves et leur donner une envie d'assister aux cours. Dans ces conditions, les élèves travaillent dans une ambiance agréable. Il ne faut pas hésiter à effectuer des mimiques qui traduisent l'enthousiasme et donnent du relief au discours.

²²**Relation : enseignant-apprenant** : entre l'enseignant et l'apprenant, il y a une dimension cachée née dans des situations concrètes. Les deux forment un **couple éducatif**. En effet, il existe trois types de couple éducatif :

Couple éducatif caractérisé par l'Egoïsme de l'enseignant et l'indifférence de l'apprenant : l'enseignant ignore la vie intime de son apprenant mais reconnaît son existence à condition que cet apprenant se mette à son service. Dans ce cas, la relation entre l'enseignant et l'apprenant est plus **intellectuelle** qu'affective.

Couple éducatif caractérisé par l'impérialisme du maître : pour ce type d'enseignants, l'élève est un objet à conquérir.

Couple éducatif caractérisé par l'échange et le renoncement : l'enseignant s'intéresse à la vie intérieure de l'apprenant afin de susciter en lui le désir d'apprendre. Les échanges ici sont **affectifs et intellectuels**.

M. GRARI Abdallah, professeur à l'université de Laghouat, de ses cours en psychologie cognitive, Master 02, didactique du FLE, 12 Décembre, 2018.

3.2. Encourager l'élève

Regard de l'enseignant

Selon (Delannoy, Cécile, 1997) « *l'enfant a un besoin impérieux du regard de l'autre, d'être reconnu par l'autre.* » (p.42) Regarder quelqu'un c'est reconnaître son « lieu d'être ». Il faut donc que l'enseignant embrasse toute la classe du regard afin de leur montrer qu'ils existent.

Récompense verbale et non-verbale

L'indifférence, c'est la pire attitude à avoir face à un élève car s'il n'est jamais complimenté, il va chercher à se montrer par tous les moyens. Afin d'éviter ceci, il est préférable de l'encourager verbalement pour le moindre succès. « *Marques d'encouragement et signes d'approbation sont nécessaires pour alimenter les efforts et relancer la dynamique* » (Ibid., introduction) Quand un élève s'exprime, l'enseignant peut par exemple faire des mouvements de tête, dire 'excellent, très bien, bravo, bien, bonne réponse, essaie encore, etc.) pour montrer l'intérêt qu'il porte à sa participation.

Droit à l'erreur

Encourager l'élève, c'est aussi avoir une attitude positive vis-à-vis de l'erreur. Il ne faut pas interrompre sans cesse un élève qui fait l'effort de produire un énoncé pour corriger ses erreurs²³: cela pourrait le décourager de participer à nouveau. L'élève doit comprendre qu'il est en classe pour apprendre et que l'erreur fait partie de son apprentissage car « *plus un environnement est informatif, plutôt que contrôlant, plus il soutient la motivation intrinsèque d'une personne* » (Ibid., p. 146)

²³ L'enseignant doit surtout mettre en considération qu'il s'agit d'une langue étrangère que l'apprenant n'a pas choisie d'apprendre. Il lui appartient donc de la lui faire aimer.

3.3. Faire preuve de dynamisme

Les adolescents « *ont besoin de percevoir une dynamique chez l'enseignant, et non le ronronnement d'une routine fonctionnaire.* » (Ibid., 61) Le professeur doit montrer sa motivation durant le cours pour pouvoir motiver ses élèves. Ces derniers doivent sentir à quel point le professeur prend plaisir à leur enseigner le français. Pour cela, il faut qu'il anime la classe par sa voix qui doit être audible pour tous les élèves, ses gestes et son intonation variée. Il ne faut pas se cacher toute la séance derrière son bureau car il ne s'agit pas de donner un cours magistral mais de construire un savoir avec les apprenants. Il faut aussi éviter de tourner le dos à certains élèves car c'est un frein au bon déroulement des situations de communication.

3.4. Sourire

L'activité des neurones miroirs, découverte par Giacomo Rizzolatti à l'Université de Parme dans les années 90, s'influence par les mouvements de l'autre. En souriant, l'enseignant active également les neurones miroirs de ses élèves et impacte leurs propres pensées et émotions. De cette façon, il peut avoir un effet positif sur ses élèves et susciter leur motivation. A contrario, il ne faudra pas s'attendre à faire émerger une bonne ambiance si l'enseignant affiche une mine renfrognée ou maussade.

3.5. Avoir une intelligence émotionnelle

(Daniel Golman, 2003) désigne l'intelligence émotionnelle comme « *la capacité à identifier ses émotions, de les comprendre, de les contrôler ou les ajuster en fonction des circonstances.* » En classe, l'enseignant est en face des adolescents, il est avant tout regardé, il doit donc savoir gérer et maîtriser ses émotions pour ne pas faire une chose qui pourra la regretter par la suite²⁴. Aussi, il ne faut pas que l'enseignant s'occupe juste de ceux qui ont un bon niveau. Au contraire, il est important également de se montrer

²⁴Il arrive à l'enseignant de se mettre en colère suite à un comportement non désiré d'un élève, dans ce cas, s'il ne se contrôle pas, cela peut mal finir en provoquant une violence verbale ou physique (ce qui est sanctionné par la loi), une dépression pour l'enseignant, une perturbation du cours, etc.

compréhensif vis-à-vis des élèves particulièrement découragés car il se peut qu'un élève démotivé change grâce au fait de se sentir compris et accepté.

4. Choix du support et son rôle dans la création d'un bon climat de classe

Le support didactique est un document qui correspond à des objectifs à réaliser en situation d'apprentissage, c'est-à-dire que les choix pédagogiques effectués pour l'exploitation d'un support doivent corroborer avec les objectifs déterminés dans le programme.

Le support joue un rôle primordial dans la motivation des élèves. Un support intéressant qui correspond à leur niveau suscite leur intérêt et satisfait leurs besoins, par conséquent, ils se trouvent impliqués dans leur apprentissage. Inversement, un texte difficile à comprendre, abordant un thème qui n'est pas en relation avec leur vécu complique la tâche pour eux et même pour l'enseignant notamment dans l'activité de la compréhension de l'écrit. Ainsi, diversifier les supports pourrait lutter contre leur lassitude et provoquerait donc de la motivation²⁵ immédiate.

Vu que la nature du public ainsi que son niveau diffèrent d'une région à l'autre, le fait d'avoir un manuel²⁶ uni pour tous les élèves algériens constitue des difficultés pour certains. Prenons l'exemple du manuel de première année secondaire, certains textes peuvent être à la portée des élèves habitant à « Alger » mais pas à ceux qui habitent à « Laghouat ». Dans ces conditions, l'enseignant est censé chercher des supports en dehors du manuel pour pouvoir répondre aux besoins de ses apprenants. C'est la raison pour laquelle, la progression propose de débiter chaque séquence par une évaluation diagnostique qui sert d'un dispositif permettant de fixer des sous-objectifs selon le niveau et les besoins des apprenants.

²⁵ La motivation comprend la passion (préférence à court terme) et l'intérêt (préférence à long terme)

²⁶ Il est à noter qu'en France (par exemple), la noosphère élabore les manuels en fonction de la région tout en gardant les mêmes objectifs et finalités du programme.

Or, ne serait-ce pas mieux que les concepteurs des manuels de français langue étrangère travaillent en collaboration afin d'élaborer les manuels en tenant compte de la différence des besoins des élèves habitant des régions différentes ?

En somme, travailler à construire et à maintenir un climat de classe optimal est l'une des tâches les plus importantes que l'enseignant doit mener à bon port quel que soit le prix.

IV. Synthèse

Le climat de classe est une notion assez générale qui comprend des paramètres variés tels que la mise en place d'un environnement positif, sécurisant et bienveillant, la gestion de la classe, la cohésion du groupe, l'attitude de l'enseignant et la perception globale de l'enseignant ainsi que l'apprenant des caractéristiques relatives à des interactions qui se produisent en classe. Tous ces paramètres influencent l'implication de l'apprenant en classe et les résultats scolaires.

Après avoir mis en évidence la partie théorique de notre recherche, une partie pratique s'avère indispensable pour vérifier les hypothèses émises au préalable.

Afin de collecter les données nécessaires à notre enquête qui a débuté le 06 Janvier 2019 et s'est achevée le 05 Mai de l'année 2019, nous avons opté pour plusieurs techniques (questionnaire, entretien, méthode analytique, observation directe, méthode comparative). Nous jugeons utile donc de justifier le choix de chaque technique, d'analyser et d'interpréter les résultats du questionnaire, de l'entretien et de l'expérimentation.

I. Questionnaire

« L'enquête par questionnaire consiste à poser, par écrit, à des sujets une série de questions relatives à une situation, à leur opinion, à leurs attentes ... » (N'DA, 2002). C'est un outil adapté pour recueillir des informations précises auprès d'un nombre important de participants. Les données recueillies sont facilement quantifiables (excepté lors de questions ouverte). Pour des résultats plus fiables, nous avons utilisé deux types de questions : des questions fermées et des questions ouvertes.

1. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire destiné aux enseignants

Nous avons distribué vingt (20) questionnaires aux P.ES de Laghouat (lycée Hadj Aissa, El-Ghazali, Premier Novembre et Sadek Talbi.), d'Alger, de Constantine, et de Tiaret dans le but d'élargir notre échantillon d'étude. Nous avons pu tous les récupérer.

Le questionnaire est divisé en six axes.

Premier axe : Sexe et expérience des enseignants questionnés

1. La répartition des enseignants selon le sexe.

Sexe	Nombre	Taux
Femmes	13	65%
Hommes	7	35%

Le tableau montre que notre échantillon est composé de 13 enseignantes et 7 enseignants. Ce qui donne un pourcentage de 65% d'enseignantes face à 35% d'enseignants.

Cela signifie que les enseignants de sexe féminin dominent le secteur d'enseignement secondaire, ce qui peut être dû à plusieurs raisons : d'une part, les indicateurs liés à l'éducation démontrent que les femmes réussissent généralement mieux que les hommes au baccalauréat puisque les jeunes filles obtiennent souvent de meilleurs résultats que les garçons au secondaire. D'autre part, les filles sont plus nombreuses que les garçons à décrocher leurs diplômes d'études universitaires. Certains garçons ont tendance à se précipiter dans le monde professionnel avant même d'achever leurs études car il n'y a moins de secteurs « interdits » pour eux par les traditions.

En outre de ces raisons, d'autres facteurs sont importants pour les femmes à l'exemple du volume horaire, les vacances, les congés de maternité, etc. Une enseignante nous a dit : « *Le métier qui convient le plus à la femme c'est l'enseignement surtout lorsqu'on est maman.* »

Cependant, la mixité demeure une richesse.

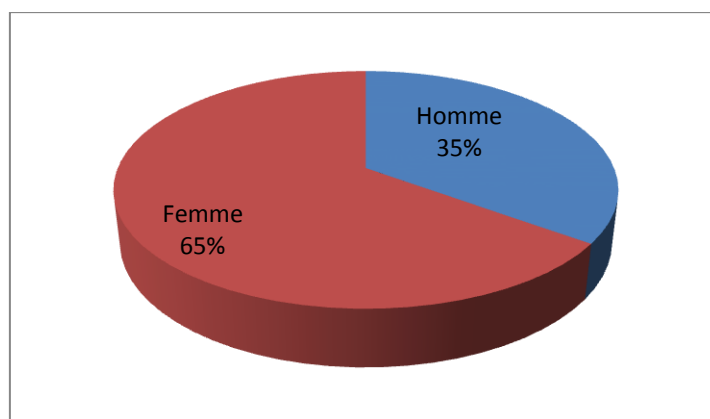


Figure 3: Le taux de sexe des enseignants

2. L'expérience professionnelle.

Expérience	Nombre	Pourcentage
Moins de cinq ans	3	15%
Plus de cinq ans	11	55%
Plus de dix ans	6	30%

A travers ces résultats, nous constatons que sur l'ensemble des 20 enseignants interrogés : 15% ayant moins de 5 ans d'expérience sont des enseignants débutants, 30% ont une expérience qui dépasse les 10 ans et un taux 55% des enseignants qui dotent d'une expérience qui dépasse les cinq ans. Ce dernier représente le taux le plus élevé.

Bien que l'expérience professionnelle joue un rôle primordial dans le domaine de l'enseignement, pour notre étude, nous nous intéressons aux trois catégories car nous voudrions d'une part, profiter de l'expérience pédagogique de ceux qui possèdent une longue carrière et voir l'innovation des enseignants ayant moins de dix ans en matière de méthodes et stratégies en rapport avec le climat de classe.

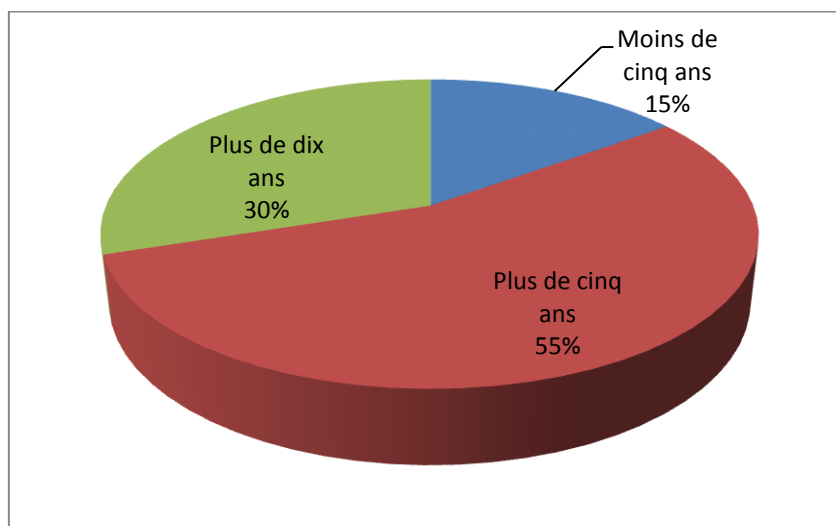


Figure 04: Le taux d'expérience professionnelle.

Deuxième axe : Ce qui rend ma tâche d'enseignant(e) difficile

1. Le nombre élevé d'élèves en classe.

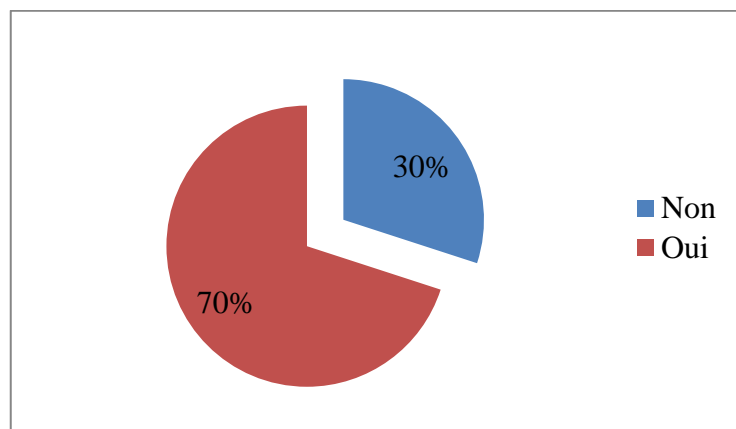


Figure 5: Le nombre élevé d'élèves en classe.

30% des enseignants que nous avons questionnés affirment que le nombre d'élèves n'est pas élevé au sein de leurs classes.

70% des enseignants prennent en charge un nombre élevé d'effectif, ce qui complique davantage leur tâche pédagogique.

Les résultats confirment que les classes algériennes comportent généralement un grand nombre d'élèves, chose qui complique davantage la tâche de l'enseignant et impacte négativement le climat de la classe. Selon une toute nouvelle étude québécoise¹, la réduction du nombre d'élèves est largement bénéfique notamment pour les élèves en difficulté car des effectifs moindres permettent une ambiance de travail plus sereine et un suivi des personnalités des élèves. N'est-il donc pas temps que le Ministère de l'Éducation Algérienne opte pour cette procédure dans le but d'améliorer les résultats scolaires ?

¹ La professeure en sciences économique Marie Connolly de l'UQAM (université du Québec) a mené une étude sur le développement cognitif des élèves et a souligné qu'il faut vraiment que la classe soit très petite pour avoir des effets significatifs. « *A l'heure actuelle, les classes dans une même école secondaire ne doivent pas dépasser 22 à 24 élèves par classe car même une classe de 15 élèves contient probablement déjà un élève qui dérange, qui est tout le temps en train de parler et qui demande plus d'attention de l'enseignant que 4-5 élèves studieux additionnels* ». Salledepresse.uqam.ca-taille-des-classes-Marie-Connolly, consulté le 19Mai 2019 à 00 :10mins. En France, par exemple, la taille moyenne est de 24 élèves, c'est la valeur la plus haute observée pour les pays européens. Quant à l'Algérie, ce n'est malheureusement pas le cas, le nombre d'élèves peut atteindre 45 par classe, voire plus.

2. Le comportement irrespectueux de certains élèves envers l'enseignant.

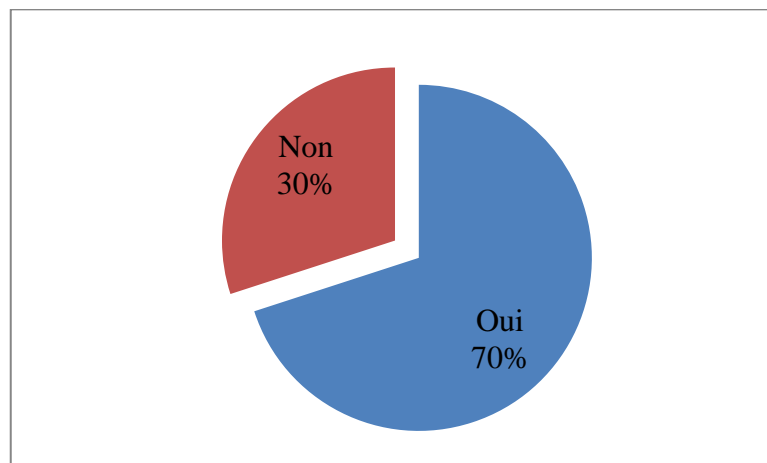


Figure 6: Le comportement irrespectueux de certains élèves envers l'enseignant.

70 % des enseignants nous informent que certains élèves se comportent mal en classe, ce qui perturbe automatiquement le déroulement du cours et l'ambiance en classe.

Ce phénomène peut être dû à plusieurs raisons, entre autre :

- L'indiscipline dans l'établissement et en classe.
- La démotivation de l'élève : un élève qui n'a pas de confiance en lui, qui se croit toujours faible, au lieu de suivre le cours, il essaie par tous les moyens de le perturber. Il y a même celui qui perçoit l'enseignant comme son ennemi, il fait donc tout pour lui compliquer la vie en classe.

Afin de diminuer et faire disparaître carrément ce comportement non désiré, il faut que l'enseignant et l'administration de l'établissement s'entraident pour y faire face par la mise en place **d'un cadre rigoureux** afin de favoriser un environnement propice aux apprentissages et favorables aux échanges.

30% des enseignants n'ont pas ce genre de problèmes dans leurs classes, ce qui laisse croire qu'ils ont de fortes personnalités.

3. L'agressivité entre les élèves en classe.

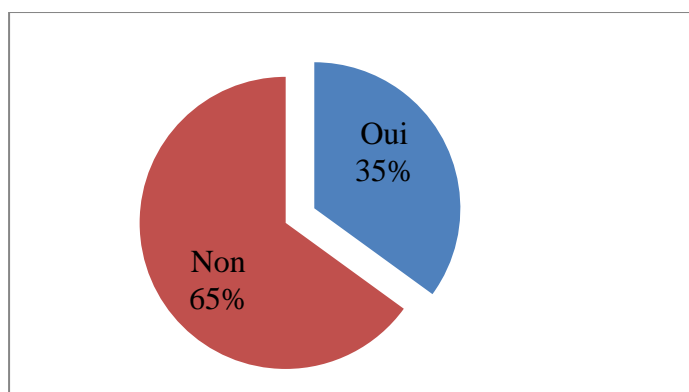


Figure 7: L'agressivité entre les élèves en classe.

65% des enseignants répondent par « non » à cette question. Cela montre que leurs élèves entretiennent des relations harmonieuses entre eux et forment une bonne équipe.

35% des enseignants déclarent que leurs élèves manifestent des comportements agressifs qui entravent la réussite de leur tâche pédagogique.

L'agression est une réaction à une frustration. Les causes d'un comportement agressif ne sont pas toujours facilement identifiables. L'adolescent peut par exemple avoir un conflit familial ou une difficulté à s'intégrer en classe. L'enseignant peut aussi provoquer par ses attitudes des manifestations agressives de la part de l'élève notamment lorsqu'il s'occupe plus de certains élèves. Cela peut faire naître un sentiment d'injustice chez lui.

Comment réduire l'agressivité des élèves ?

Comme nous l'avons déjà avancé dans la partie théorique, les élèves en tant qu'adolescents veulent tout le temps s'imposer et se montrer forts, du coup, certains réagissent à travers des comportements agressifs. Néanmoins, quelle que soit l'origine de ce phénomène contagieux, pour y faire face, nous pensons que la solution réside dans la qualité du **couple éducatif au sein de la classe** :

- ✓ Il faut faire appel à la médiation scolaire (la capacité de résoudre les conflits entre les élèves).

- ✓ Il faut condamner le comportement agressif (et non pas son auteur) par tout le groupe (et non pas seulement par le prof).
- ✓ Il faut partager avec lui certaines tâches en classe (faire de lui le délégué du groupe, lui demander de ramener la brosse, d'écrire la date, etc.) pour se servir de son énergie, par ces simples gestes, il sentira que son prof lui fait confiance.
- ✓ Si l'élève est d'un niveau tellement faible qu'il n'arrive pas à suivre, il faut que le professeur évite des évaluations systématiquement pénalisantes pour qu'il ne se sente pas humilié devant ses camarades. Au contraire, Il faut rendre public le moindre de ses succès pour l'encourager à continuer de déployer des efforts.
- ✓ Il faut faire travailler les élèves en groupe en se basant sur l'apprentissage coopératif afin de développer le sentiment d'appartenance chez chacun d'eux.

De toute façon, il faut que l'enseignant soit patient car plus il attend, plus il lui sera facile de combattre ces comportements inappropriés et transformer cette agressivité en force de vie en classe.

4. Le bruit en classe.

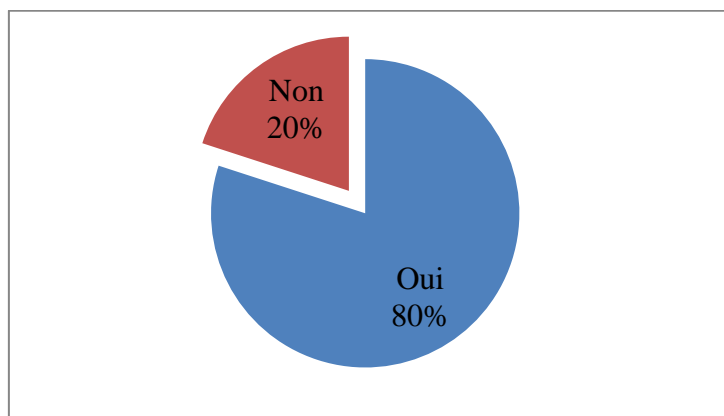


Figure 8: Le bruit en classe.

La figure montre que 20% des enseignants travaillent dans le calme, ce qui fait preuve d'une bonne gestion de classe de leur part. Par contre, 80% des enseignants déclarent que leurs salles de classes sont bruyantes, ce qui affecte évidemment la concentration des élèves.

La présence du bruit excessif en classe baisse la motivation de tous les acteurs, empêche de créer un climat serein et diminue la performance scolaire. En plus, le bruit met en jeu la santé de l'enseignant. Un enseignant nous a dit « *après ma journée de classe, j'ai toujours les oreilles qui bourdonnent et la tête comme une pastèque, je demande à tout le monde à la maison de parler un peu moins fort.* »

Quelle que soit la cause du bruit (nombre élevé d'élèves, éléments perturbateurs, mauvaise gestion de la part de l'enseignant, manque de sévérité de l'enseignant, voix non audible de l'enseignant, etc.), le diminuer est la meilleure façon d'améliorer l'environnement sonore de la classe.

Comment diminuer le bruit en classe?

- ✓ Il faut que la voix de l'enseignant soit audible et plus forte par rapport au bruit dans la classe.
- ✓ Il faut aussi attirer l'attention de tous les élèves.
- ✓ Si un enseignant écoute du chuchotement pendant le cours, il doit s'arrêter, adresser un regard sévère à ceux qui parlent comme premier avertissement puis poursuivre son explication.
- ✓ Comme c'est prouvé scientifiquement, l'élève de sa nature, ne peut rester stable plus de 20 minutes. C'est la raison pour laquelle, le professeur doit consacrer aux maximum 20 minutes à l'explication et le reste du temps aux autres tâches (interaction, écriture au tableau, sur le cahier, etc.) car le plus compliqué n'est pas de faire une superbe fiche pédagogique mais de réussir à la mettre en place et pour cela, il faut bien tenir sa classe et surtout le volume sonore² pour ne pas s'épuiser et épuiser les élèves.

²**La voix du prof** : la voix est un instrument de communication que l'enseignant utilise en permanence en classe. Pour instaurer un bon climat sonore, l'enseignant doit savoir contrôler sa voix. Parler en forçant la voix et en criant ne résout pas les conflits, par contre, cela aggrave la situation et risque de mettre en jeu la santé de l'enseignant. La meilleure façon est d'avoir une voix audible qui change de débit en fonction de l'activité.

5. Le nombre d'heures supplémentaire imposées.

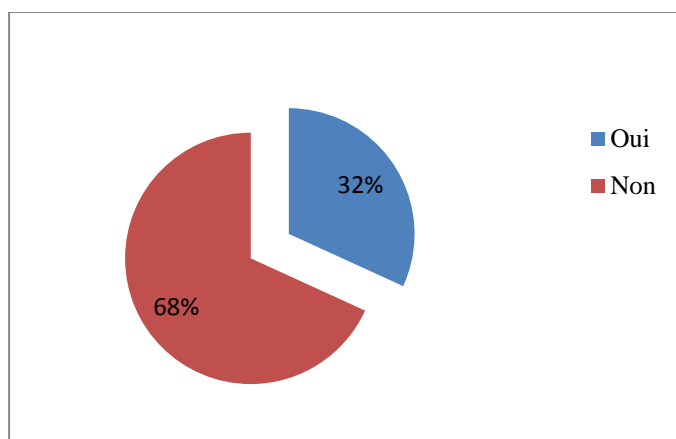


Figure 9: Le nombre d'heures supplémentaires imposées.

Pour la réponse « non », 68% des enseignants affirment que les heures supplémentaires ne leur sont pas dévolues.

Pour la réponse « oui », 32% des enseignants déclarent qu'ils sont obligés de faire recours aux heures supplémentaires, chose qui rend leur mission plus difficile.

Cette mesure a des conséquences négatives sur la performance de l'enseignant d'autant plus que son métier exige une préparation au préalable. Augmenter donc le volume horaire d'un enseignant risque de le faire bâcler son travail et diminue la qualité d'enseignement. Signalons que tous les enseignants ne sont pas égaux devant cette procédure.

Pour le choix « Autres causes », 60% des enseignants restent sans opinion alors que 40% des enseignants citent les raisons suivantes :

- Horaire (les séances de 16h à 17 :00h).
- Equipement endommagé.
- Manuel non adapté aux niveaux des élèves.
- La majorité des élèves est désintéressée.
- Difficultés de déplacement.
- Hétérogénéité en classe.
- Contraintes administratifs.

- Difficultés en rapport avec la gestion de classe.
- Programme chargé.

Troisième axe : En classe

1. Dans mes cours, le climat de travail est détendu et serein.

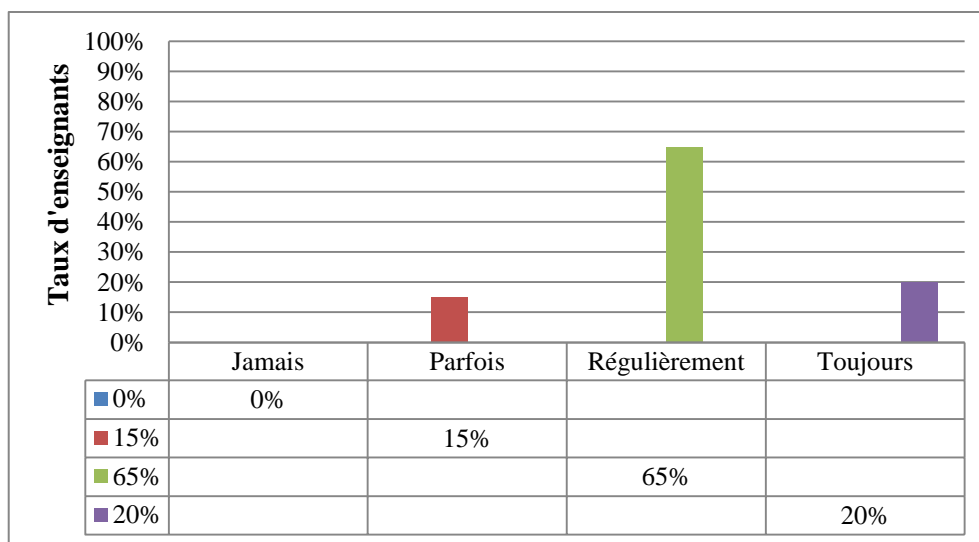


Figure 10: Le climat de travail pendant le cours.

La figure montre que la majorité des enseignants, soit 65%, répond par « régulièrement » à la question posée, de ce fait, l’ambiance dans leurs classes est souvent bonne. Cela aboutit à l’idée que le climat de travail n’est pas toujours stable, il arrive qu’il change du bon vers le moins bon par manque de l’un des dimensions d’un climat positif mais il appartient à l’enseignant d’essayer toujours de garder l’équilibre et éviter toute sorte de déviation.

20% des enseignants avancement qu’ils travaillent toujours dans de bonnes conditions.

15% des enseignants avouent qu’ils ne travaillent que parfois dans de bonnes conditions, ce qui remet en cause le bien-être de leurs classes car le climat de travail est aussi vital que l’oxygène dans l’air : s’il n’y en pas assez, l’air devient irrespirable et les efforts sont beaucoup plus difficiles. Il est toutefois important de signaler qu’il n’est jamais trop tard pour agir et améliorer la vie de la classe dans le but de réaliser de bons résultats. Sans un bon climat de travail, cela demeure difficile voire impossible.

Aucun enseignant n'a répondu par « jamais » à la question, ce qui confirme que l'ambiance est toujours là, bonne ou mauvaise.

2. Au début de la séance, je fais reprendre le contenu du cours précédent.

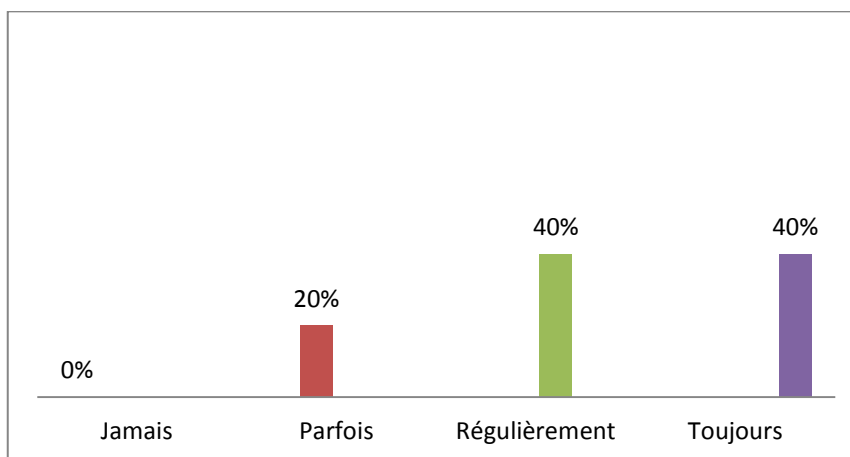


Figure 11: Le rappel au début de la séance.

D'après la figure, nous remarquons que 40 % des enseignants enquêtés font toujours rappel du cours précédent au début de la séance et que 40% des enseignants le font souvent.

Dans la globalité, nous pouvons dire que la majorité des enseignants, soit 80% accorde de l'importance au rappel fait au début de la séance. Une enseignante nous a dit : *« je fais un rappel lorsque le cours que je vais présenter est en relation avec celui que j'ai déjà présenté, le but est mobiliser les connaissances antérieures pour les relier à celles d'aujourd'hui, sinon dans le fait poétique par exemple, je ne fais pas de rappel car le but est d'étendre l'élève. »*

20 % des enseignants font parfois un rappel au début de leurs cours, ce qui n'est pas suffisant car le rappel demeure une phase incontournable pour gérer des activités et pour assurer une meilleure progression.

Personne des enquêtés n'a répondu par « jamais ».

3. J'accorde autant d'importance au climat de classe qu'au contenu.

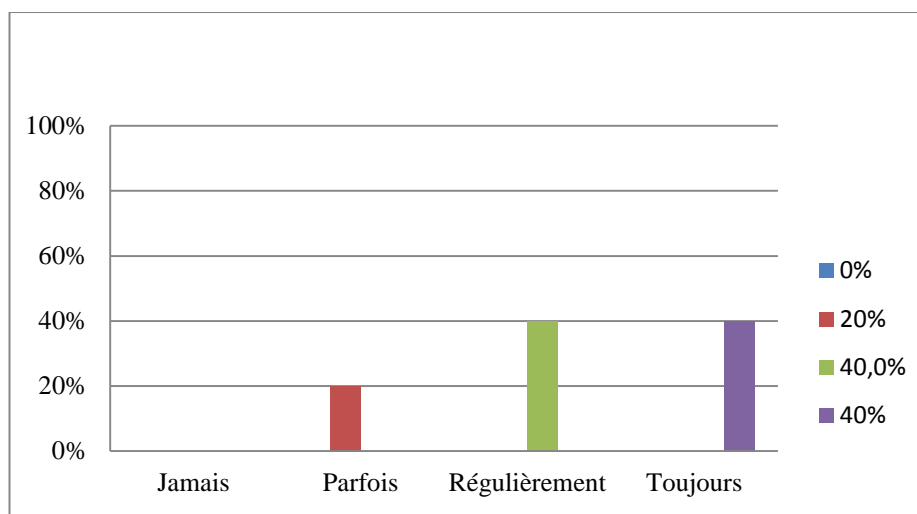


Figure 12: L'importance accordée au climat de classe.

La figure ci-dessus illustre le taux des enseignants qui s'intéressent au climat de classe lors du cours.

40% des enseignants accordent toujours autant d'importance au climat de classe qu'au contenu.

De même, 40% des enseignants accordent souvent autant d'importance au climat de classe qu'au contenu.

Par ailleurs, 20% des enseignants ne s'intéressent que parfois au climat de classe. Ils se préoccupent beaucoup plus de « *quoi enseigner* » qu'à « *comment enseigner* ».

0% est le pourcentage des enseignants qui n'accordent jamais de l'importance à l'atmosphère de travail.

D'après les résultats obtenus, nous comprenons que les enseignants dans leur majorité sont conscients de l'impact de l'ambiance créée en classe sur le processus d'enseignement-apprentissage du FLE.

4. Je communique aux apprenants les objectifs de l'apprentissage.

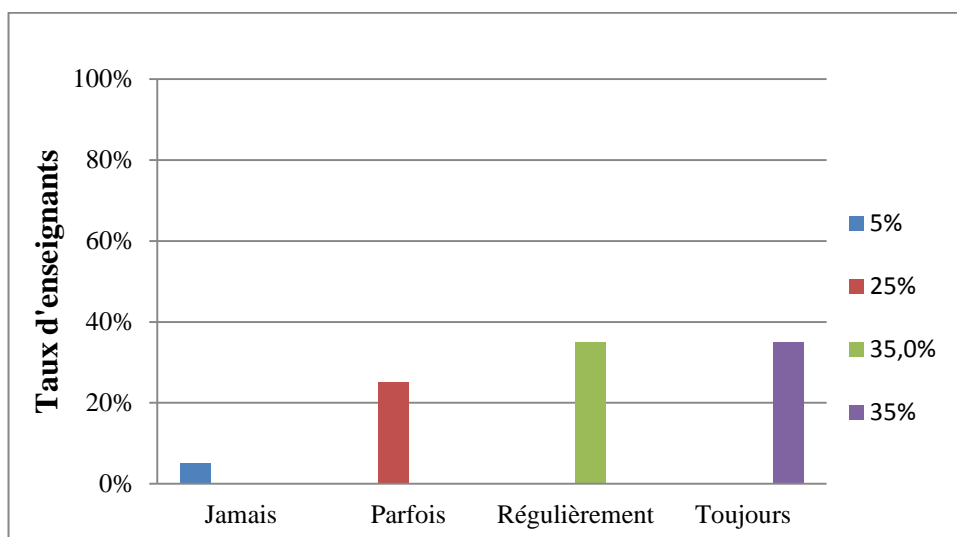


Figure 13: La communication des objectifs de l'apprentissage.

Comme c'est indiqué dans la figure plus haute, 40% des enseignants communiquent toujours aux apprenants les objectifs ciblés de la séance, un pourcentage identique avec celui des enseignants qui optent régulièrement pour cette procédure. Ces résultats prouvent que la plupart des enseignants donnent de la valeur à leurs apprenants et les considèrent comme partie indissociable de l'action pédagogique.

Tandis que, 25% des enseignants avouent qu'ils ne le font que parfois. Pire encore, 5% des enseignants déclarent n'avoir jamais annoncé les objectifs d'apprentissage à leurs apprenants. Cela révèle que l'apprenant dans ce cas, ne sait même pas pourquoi il accomplit une telle tâche, quel en est le but ! Conséquemment, même s'il comprend le message transmis et apprend une nouvelle connaissance, il ne pourra pas la réinvestir par la suite. D'où la nécessité de véhiculer d'abord les objectifs à l'apprenant car plus nous fixons des objectifs pertinents, plus nous sommes motivés à les atteindre.

5. Je respecte le rythme d'apprentissage des apprenants.

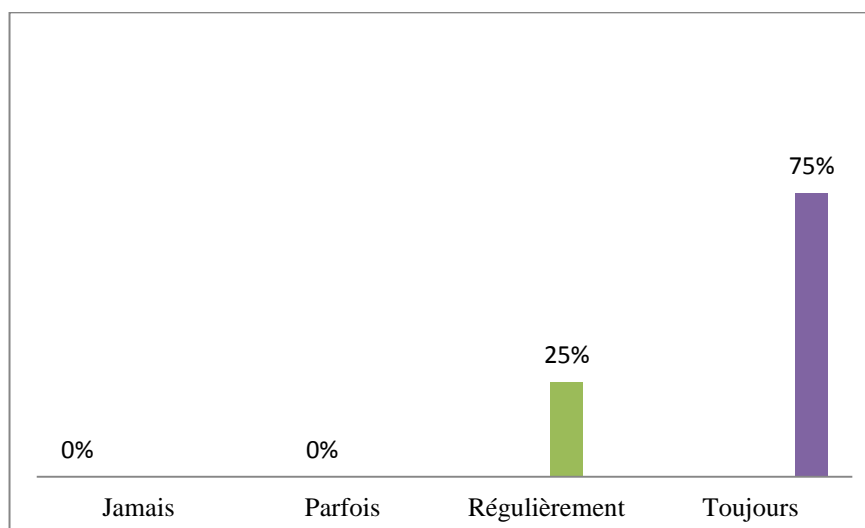


Figure 14: Le rythme d'apprentissage des apprenants.

D'une part, 75% des enseignants répondent par « toujours » à la question posée en déclarant qu'ils respectent toujours le rythme d'apprentissage de leurs apprenants et d'autre part, 25% du reste des profs le respectent régulièrement, un pourcentage faible en le comparant avec celui de 75%. Nous remarquons aussi que personne des enquêtés n'a opté pour la réponse « parfois » ou « jamais », ce qui montre que les enseignants tiennent compte des besoins des apprenants et prennent en considération qu'ils n'apprennent pas tous de la même manière car chaque apprenant présente un style cognitif³ de développement particulier.

³ Nous proposons le tableau de (Benoit.V.), docteur en psychopathologie et en sciences du langage, sur les différents styles cognitifs.

Styles	Caractéristiques
Séquentiel	Utilise les éléments d'information les uns après les autres.
Simultané	Utilise les liaisons spatiales entre les éléments.
Impulsif	Agit d'abord, réfléchit ensuite.
Contrôlé	Réfléchit avant d'agir.
Dépendant du contexte	A besoin du contexte présent sous les yeux pour réfléchir.
Indépendant du contexte	N'a pas besoin de contexte.

6. A la fin de la séance, je fais résumer par un(e) élève les points importants du cours.

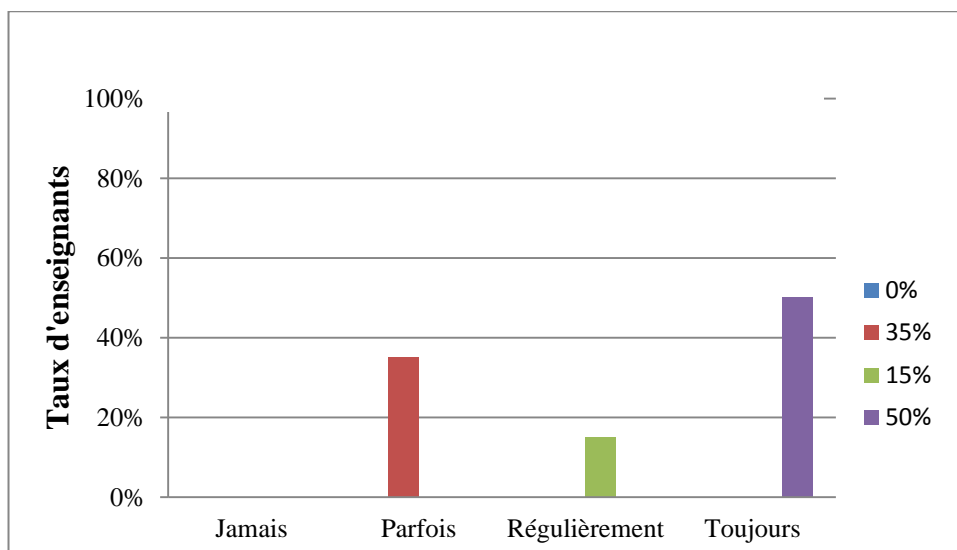


Figure 15: La mise en commun.

Nous constatons que 50% des enseignants concluent toujours leurs séances avec une récapitulation de ce qui a été dit pendant le cours. Cette catégorie qui représente la moitié des profs enquêtés prend en compte l'importance de la mise en commun et du compte-rendu fait par l'élève à la fin de la séance.

15% des enseignants optent régulièrement pour la mise en commun finale.

Pour le reste, 35% des enseignants ne préfèrent que parfois demander à un élève de résumer les points importants du cours. Apparemment, ils ne se rendent pas compte que la mise en commun a pour visée de consolider les connaissances acquises durant le cours, qu'elle constitue une phase de prise de parole pour l'élève et qu'elle sert d'un outil d'évaluation du degré d'attention des élèves sur le cours.

7. Je fais travailler mes apprenants en groupe.



Figure 16: Le travail en groupe.

10 % des enseignants interrogés ne font jamais recours au travail de groupe.

70% des enseignants font parfois travailler leurs apprenants en groupe.

20% utilisent régulièrement cette technique.

A la lumière de ces chiffres, nous comprenons que le travail en groupe crée une certaine hésitation chez les enseignants. Cela peut être dû à plusieurs raisons comme :

- Manque de formation dans la gestion des groupes.
- Manque de cohésion de groupe.
- Proposition des tâches faciles qui ne nécessitent pas un travail de groupe.

Pourtant, l'inspection générale de la pédagogie et la direction de l'enseignement secondaire algérien appellent les P.E.S à éviter la démarche question/réponse qui ne profite qu'à un nombre réduit d'élèves. Ils recommandent nettement que le travail effectué par l'élève doit s'inscrire dans un cadre collectif notamment pour les activités de recherches documentaires et pour la séance de compréhension de l'écrit.

8. J'ai le souci de motiver et de valoriser les apprenants, même les plus fragiles, pour qu'ils apprennent mieux.

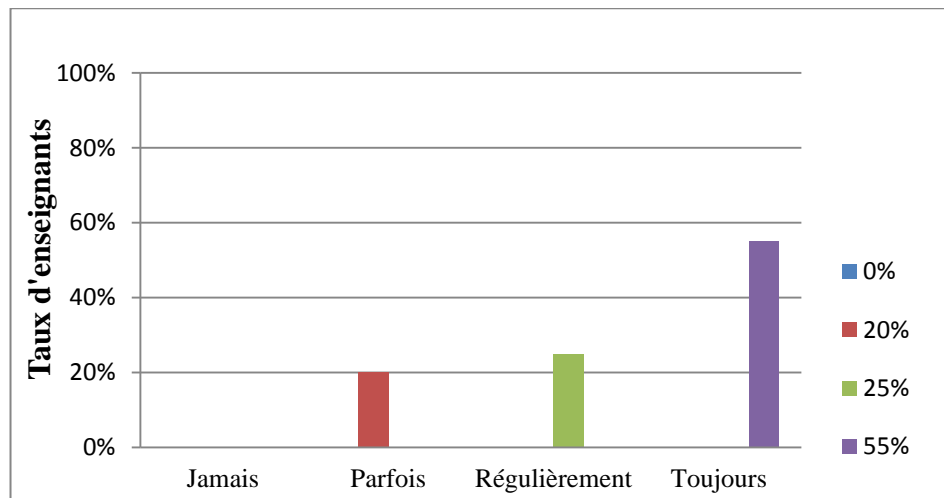


Figure 17: Motiver ses apprenants.

D'un côté, 55% des enseignants enquêtés optent pour la réponse « toujours » et affirment qu'ils motivent toujours leurs élèves à fournir plus d'efforts. D'autre côté, 25% des enseignants procèdent régulièrement de la même façon. De ce fait, la majorité des enseignants considère **la motivation en contexte scolaire** comme un facteur déterminant dans la réussite des apprentissages. Un enseignant nous a dit : « *plus mes élèves sont motivés, plus ils s'impliquent dans leurs apprentissages, finalement les résultats sont bons.* »

Néanmoins, 20% des profs n'ont que parfois un souci de motiver et valoriser leurs élèves ce qui signifie que ces élèves, en particuliers les plus fragiles, se sentent lasses et incompetents, si bien qu'ils n'éprouveront pas du goût à apprendre, ce qui introduit certainement des échecs. Un enseignant nous a dit : « *La motivation des élèves impliquent qu'il faut nourrir leurs perceptions générales de soi et leurs perceptions spécifiques de la matière, or cela n'est malheureusement pas toujours possible dans une classe qui comprend 45 élèves. On n'est pas des robots quand même !* » Certes, il n'est pas facile de motiver tous les élèves d'un seul coup, c'est un travail qui nécessite beaucoup de patiences. Le combat n'est pas facile, mais c'est toujours agréable d'essayer.

9. Je fais en sorte que mes apprenants puissent cerner leurs erreurs et voir comment améliorer leurs notes grâce à la co-évaluation et l'auto-évaluation.

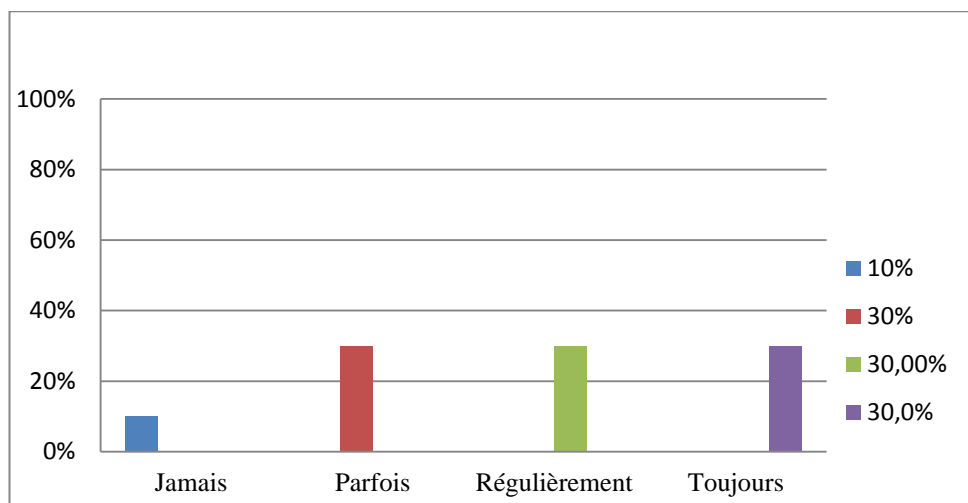


Figure 18: La co-évaluation et l'auto-évaluation.

En premier lieu, nous remarquons que les trois pourcentages des enseignants questionnés qui répondent par toujours, régulièrement et parfois sont identiques, soit 30 %.

Ensuite, 10% est le pourcentage des enseignants ne s'intéressent pas aux évaluations⁴ pourtant, c'est un dispositif essentiel dans l'approche par compétences adoptée au cycle secondaire.

En dernier, à travers la lecture des résultats, nous déduisons que la totalité des enseignants propose après chaque production écrite⁵ une auto-évaluation où l'élève interroge individuellement sa copie et réécrit sa production et une co-évaluation où les élèves en groupe interrogent le texte de leur camarade à l'aide de la grille d'évaluation dans le but de l'améliorer.

Ces deux types d'évaluation sont donc essentiels pour l'efficacité collective et individuelle. Ils sont proposés par le Ministère de l'Education dans la nouvelle

⁴ « L'évaluation est un acte pédagogique qui s'intègre dans le travail scolaire quotidien de l'établissement d'éducation et d'enseignement. Elle permet d'apprécier et de mesurer périodiquement le rendement de l'élève et de l'institution scolaire dans toutes ses composantes. » Article 69. Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

⁵ La production de l'écrit est l'objectif de chaque compréhension de l'écrit.

progression de 2018 dans le but de permettre à l'élève d'identifier ses erreurs pour en apprendre et de travailler avec ses camarades pour développer la cohésion de groupe.

Quatrième axe : Pilotage de l'établissement

Dans cette partie, nous avons opté pour l'échelle de Likert, en raison de sa simplicité et du nombre de choix possible qui permet d'obtenir des réponses très fiables.

1. Je perçois une dynamique dans l'établissement.

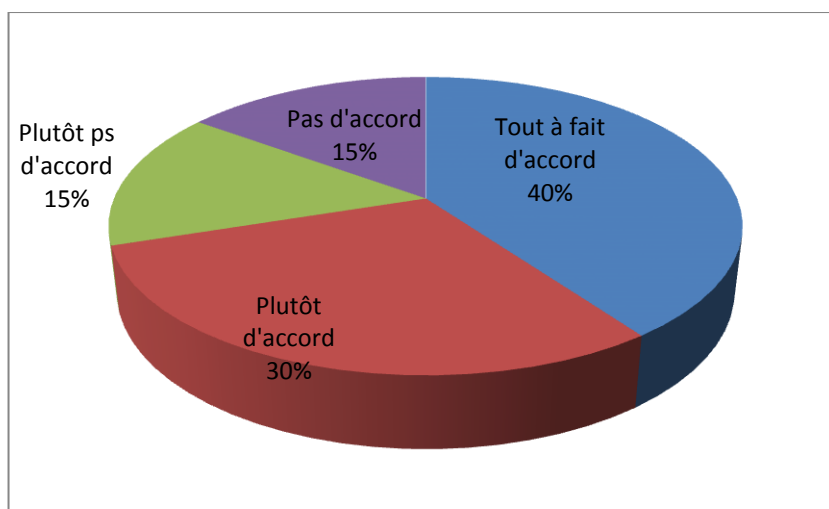


Figure 19: La dynamique de l'établissement.

Le but de cette question est de connaître l'opinion des enseignants sur leur milieu de travail.

A travers les données ci-dessus, nous remarquons que d'un côté 40% des enseignants sont tout à fait d'accord et d'autre côté 30% des enseignants sont plutôt d'accord sur le fait qu'ils perçoivent une bonne dynamique dans leur lieu de travail.

Ensuite, 15% des enseignants trouvent que le climat de l'établissement n'est pas tout à fait qualifié pour favoriser un bon climat scolaire.

Enfin, 15 % des enseignants confirment qu'ils ne perçoivent aucune dynamique dans leur lycée. Ce qui signifie que le climat scolaire n'est pas toujours serein.

Si nous comparons les réponses de cette question avec celles de la première question de la deuxième partie (**Mon climat de classe est serein**), nous trouvons que 15%, c'est aussi le pourcentage des enseignants qui déclarent ne pas avoir un climat détendu. Ce qui prouve qu'il y a un lien étroit entre le climat scolaire et le climat de classe.

De bonnes conditions de travail, reconnaissance, sentiment d'équité, respect mutuel, l'enseignant en tant qu'employé a besoin de tous ces facteurs pour être performant.

2. Je me sens soutenu(e) en cas de difficulté avec un élève ou des parents.

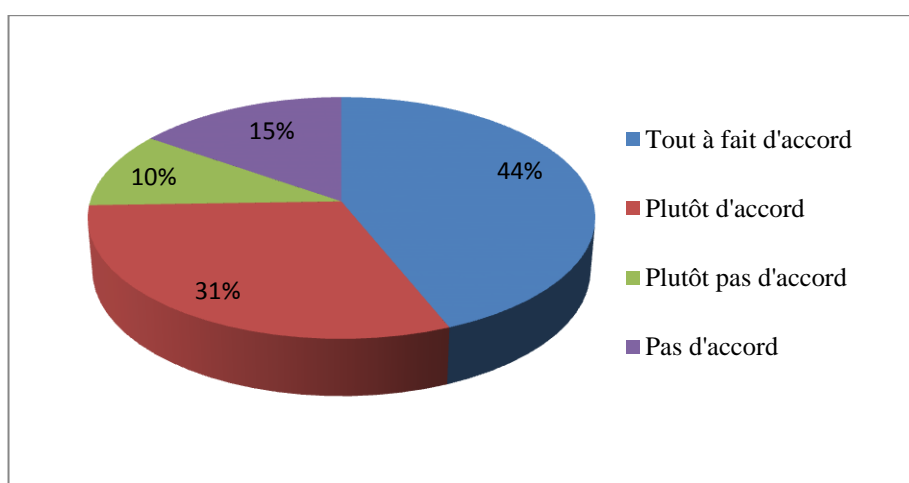


Figure 20: Le soutien de l'administration envers l'enseignant.

Sur les 20 enseignants questionnés :

44 % sont tout à fait d'accord qu'ils se sentent soutenus en cas de difficulté avec un élève ou un parent.

31% sont plutôt d'accord.

10% affirment qu'ils ne sont plutôt pas d'accord et 15% disent qu'ils ne sont pas du tout d'accord.

En somme, la plupart des enseignants déclare être soutenus de la part de l'administration en cas de difficulté avec un élève ou l'un des parents. Cependant, il faut

que l'enseignant évite toute sorte de conflits avec la famille de l'élève même si elle voit souvent l'enseignant comme étant à son service et au service de son fils.

Selon Hattie, *Visible Learning*, Routledge, 2008, la famille ainsi que sa façon d'intervenir pour gérer les difficultés de son fils a un impact sur le climat de classe :

- **Les attentes et les aspirations des parents à l'égard de leur fils** : le fait de savoir que toute la famille attend de l'élève de bons résultats le pousse à déployer des efforts pour réussir. Cela constitue pour lui une motivation extrinsèque.
- **La connaissance de la langue française par les parents** : grandir dans une famille qui maîtrise le français développe chez l'élève un sentiment d'auto-efficacité, ce qui lui permet de s'intéresser à la langue et de s'impliquer dans son apprentissage.
- **La disponibilité et les compétences des parents en ce qui concerne le suivi et le soutien scolaire** : l'adolescent a besoin du soutien et de la motivation de sa famille. Si la famille n'accomplit pas son rôle, il perd sa motivation extrinsèque et cela risque d'aboutir à des échecs scolaires sauf s'il a une forte motivation intrinsèque.
- **La connaissance de la culture scolaire** permet d'avantager les enfants lors de leur parcours scolaire, ce qui explique la réussite de la plupart des enfants des enseignants.

Pour cela, l'enseignant doit tout d'abord avoir une idée sur le climat familial dans lequel progresse l'élève pour pouvoir gérer les problèmes de discipline en collaboration avec la famille car **la communication avec les parents⁶ est très importante** afin de favoriser un partenariat favorable à l'apprentissage et à l'engagement de l'élève et créer des attentes communes les plus élevées possibles.

⁶ C'est désolant que l'association des parents soit quasiment absente.

Cinquième axe : Connaissances de l'enseignant

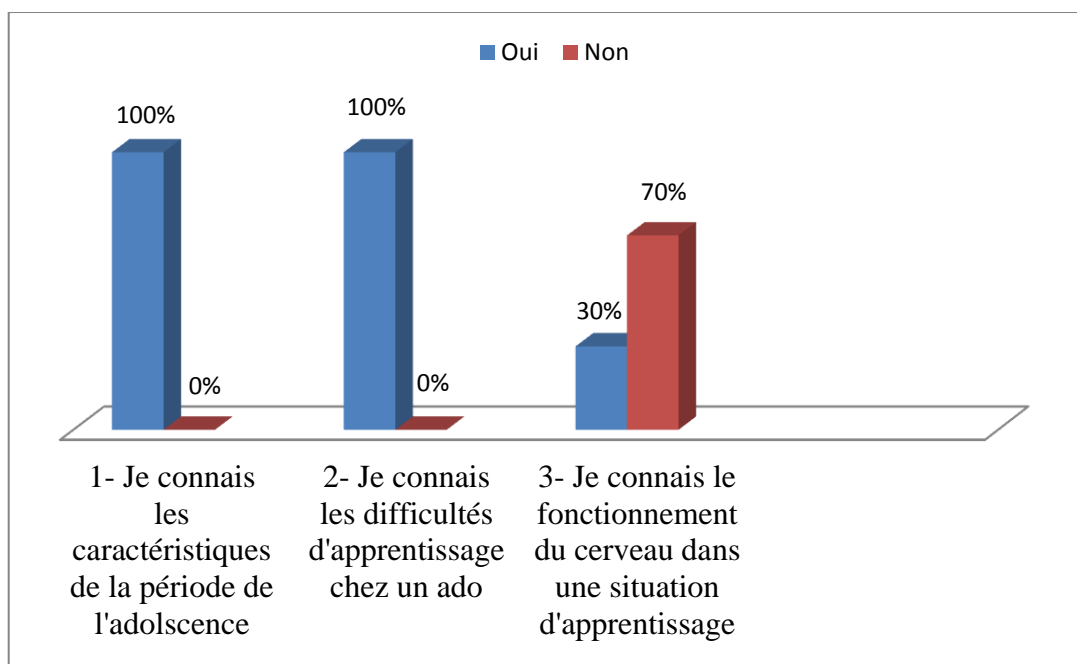


Figure 21: Les connaissances de l'enseignant.

- 1- Tous les enseignants présument qu'ils connaissent les caractéristiques de la période de l'adolescence.
- 2- Tous les des enseignants déclarent connaitre les difficultés d'apprentissage chez un ado.
- 3- 70 % des enseignants avouent qu'ils ne connaissent pas le fonctionnement du cerveau d'un adolescent dans une situation d'apprentissage. Or, est-il imaginable qu'un enseignant ne connait pas le fonctionnement d'un outil utilisé en permanence par l'élève ?
30 % des enseignants le connaissent.

Sixième axe : Motivation intrinsèque et extrinsèque de l'enseignant

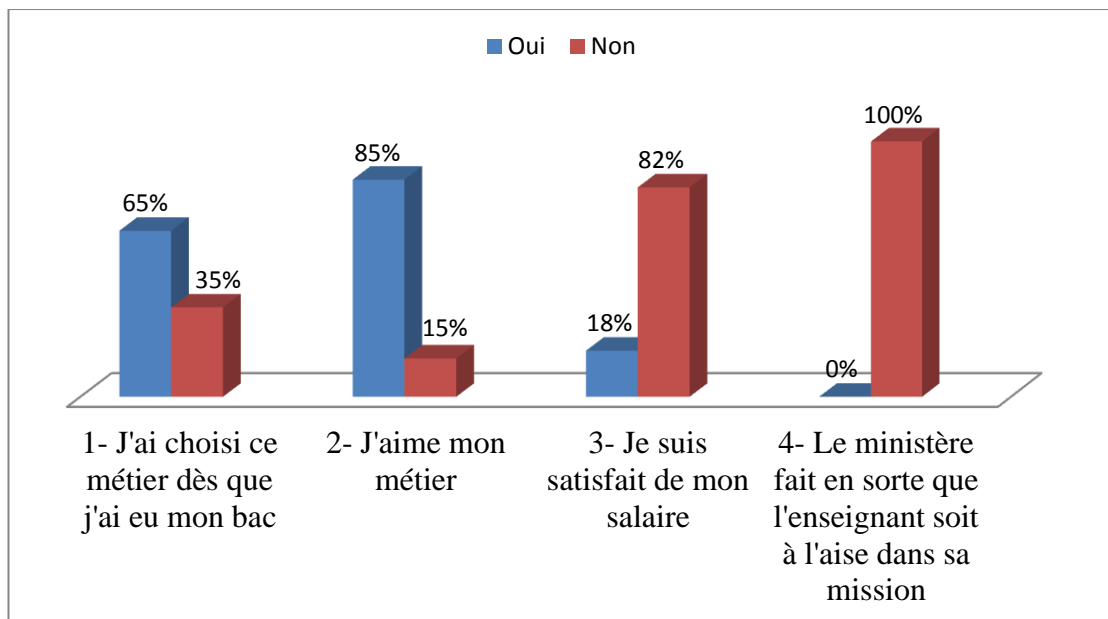


Figure 22: La motivation intrinsèque et extrinsèque de l'enseignant.

D'après la figure :

1. Nous constatons que 65% des enseignants ont décidé dès le début de leur carrière universitaire d'être enseignants, cela implique qu'ils ont reçu une formation destinée aux enseignants, contrairement à 35% des enseignants qui n'ont pas choisi volontairement de travailler dans ce domaine. Il se peut qu'ils aient eu recours aux concours de recrutement par manque de poste de travail dans les autres domaines en Algérie.
2. 75 % des enseignants déclarent aimer leur métier, un pourcentage très élevé par rapport au pourcentage des enseignants (15%) qui ne l'aiment pas. Nous pensons que la dernière catégorie souffre d'une frustration professionnelle ou elle n'est pas faite pour ce métier car finalement enseigner est un art qui n'est pas donné à tout le monde.

Si nous comparons ces résultats avec ceux de la première question, nous comprenons que 15% des enseignants ont commencé à aimer leur métier juste après l'avoir exercé. Divers sont les propos des enseignants que nous avons interviewés : l'un

d'entre eux nous a dit : « Si je trouve un autre emploi, je suis prêt de quitter immédiatement l'enseignement, c'est un métier dur, surtout en Algérie. » Un autre nous a dit : « Franchement, je n'ai pas choisi d'être enseignant, j'ai toujours rêvé d'être interprète, mais ça ne nie pas que j'ai accomplis ma mission convenablement car je crois que si l'on a pas ce qu'on aime, il faut aimer ce qu'on a. »

3. 18% est le pourcentage qui représente les enseignants ayant affirmé leur satisfaction de leurs salaires en répondant par « oui ».

82% des enseignants manifestent leur insatisfaction de leurs salaires en répondent par « non ». Cela signifie qu'une grande majorité des enseignants trouve que le salaire d'un P.E.S n'est pas motivant.

4. Tous les enseignants participants à l'enquête disent que le Ministère n'est pas à leur service. Vue les réponses de la troisième question, même ceux qui sont satisfaits de leurs salaires partagent cette opinion.

A la lumière de ces résultats, nous pouvons mesurer la motivation intrinsèque et extrinsèque des enseignants :

$$\begin{array}{l} \mathbf{M.I = (65+85)/200 = 150/200 = 75/100} \\ \mathbf{M.E = (18+0)/200 = 9/100} \end{array} \quad \left. \vphantom{\begin{array}{l} M.I \\ M.E \end{array}} \right\} \mathbf{M.E < M.I}$$

Résultats :

Motivation intrinsèque des enseignants enquêtés : 75%

Motivation extrinsèque des enseignants enquêtés : 9%

Cela veut dire que si un P.E.S est motivé, c'est grâce à l'amour qu'il porte pour la langue française et pour l'enseignement, ce métier si noble, et ce n'est en cas ca grâce au Ministère.

Sixième axe : Questions ouvertes

Dans cette partie qui vise à bénéficier de l'expérience des profs, nous avons posé trois questions ouvertes.

Selon votre expérience :

1. Quels sont les éléments indispensables à une bonne gestion de classe ?

100% des enseignants accordent une grande importance à la gestion de la classe. Selon eux, pour bien gérer sa classe, l'enseignant doit :

- être ponctuel, sérieux et ferme.
- avoir une bonne formation (la maîtrise de la matière enseignée).
- annoncer aux élèves les règles à suivre dès le premier contact⁷ et appliquer les lois sans exception.
- avoir un grain d'humour pour détendre l'atmosphère.
- gérer bien l'espace de la classe (la disposition des tables, du tableau, etc.), le temps et les groupes notamment que les classes algériennes sont majoritairement hétérogènes.
- instaurer un climat serein pour motiver les élèves.
- communiquer avec ses apprenants.
- s'entraider avec l'administration.

A travers les réponses avancées, nous remarquons tous les profs faisant partie de notre échantillon d'étude sont d'accord sur le fait que la gestion de la classe repose principalement sur l'enseignant.

2. Comment le climat de classe peut-il influencer le processus d'enseignement-apprentissage du FLE ?

⁷Le premier contact, ou ce nous appelons en didactique la prise de contact constitue la première perception de l'élève de l'enseignant et détermine largement les futures relations enseignant-élève. Généralement, dans cette première séance, l'enseignant demande aux élèves de se présenter (la brise de glace) et propose un test d'évaluation diagnostique pour avoir leur profil d'entrée. Dès le début, l'enseignant doit avoir pour objectif de mettre en place une bonne atmosphère incluant une discipline, une sécurité, une confiance et un respect mutuel.

a. L'impact d'un bon climat de classe sur le processus d'enseignement-apprentissage.

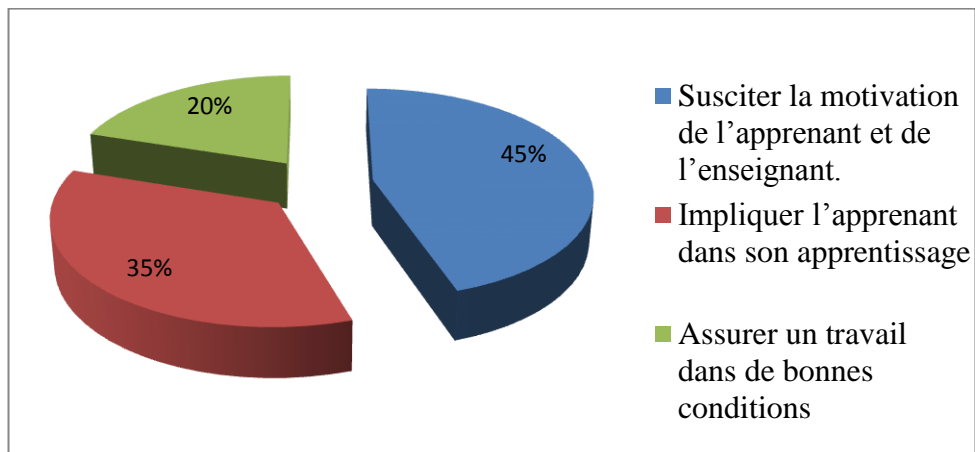


Figure 23: L'impact d'un bon climat de classe sur le processus d'enseignement-apprentissage.

45% des enseignants affirment qu'un climat de classe favorable suscite la motivation des acteurs de l'acte pédagogique à savoir les élèves et l'enseignant.

35% des enseignants considèrent que l'implication de l'apprenant dans son apprentissage est l'un des fruits d'un bon climat de classe.

20% des enseignants confirment qu'un climat de classe propice aux apprentissages permet d'assurer un travail de qualité.

b. L'impact d'un climat de classe défavorable sur le processus d'enseignement-apprentissage.

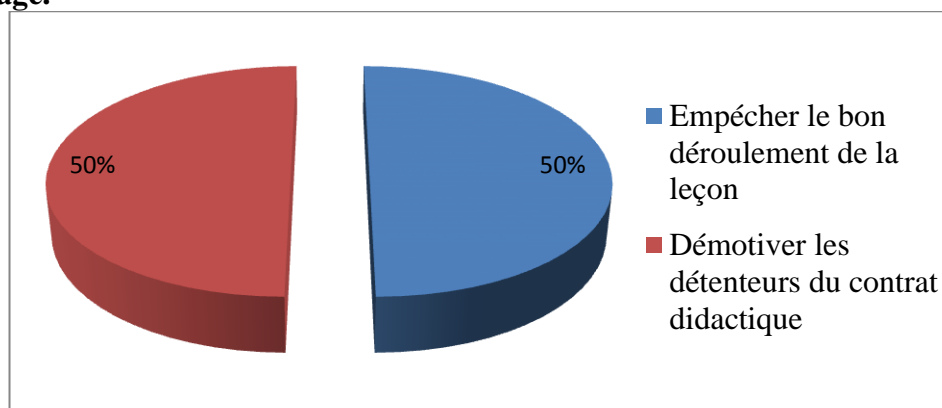


Figure 24: L'impact d'un climat de classe défavorable sur le processus d'enseignement-apprentissage.

100% des enseignants affirment qu'un climat de classe défavorable aux apprentissages a un impact négatif sur l'acte pédagogique.

50% des enseignants disent qu'un climat de classe non propice entrave le bon déroulement du cours.

50% des enseignants trouvent que cela démotive les élèves et l'enseignant.

En bref, les enseignants confirment que le climat de classe influe sur la motivation et sur l'engagement de l'apprenant dans son apprentissage.

3. Comment favoriser un bon climat de classe ?

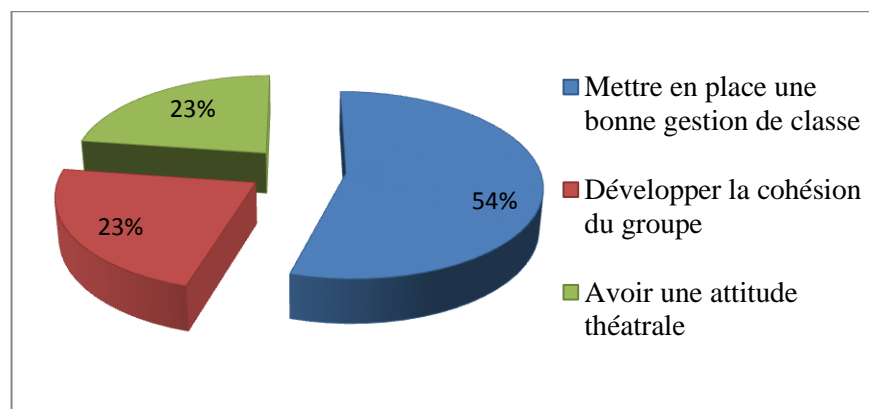


Figure 25: L'instauration d'un bon climat de classe.

54% des enseignants pensent que pour créer un climat propice aux apprentissages, il faut mettre en place une bonne gestion de classe.

23% des enseignants optent pour la cohésion du groupe.

23% des enseignants affirment qu'il faut avoir une attitude théâtrale.

En sus, les réponses des enseignants confirment ce que nous avons avancé dans la partie théorique.

2. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire destiné aux apprenants

Nous avons distribué soixante-dix (70) questionnaires bilingues aux apprenants, sur les soixante-dix questionnaires distribués, nous avons pu récupérer soixante-huit (68).

En formulant les questions, nous avons préféré de tutoyer l'apprenant afin qu'il se sente concerné en personne. Nous avons opté pour les choix : jamais, rarement, toujours, pour avoir des résultats plus précis. Ainsi notre sondage est significatif et ne répond pas au hasard.

Le questionnaire comprend quatre axes :

Premier axe : Le vécu personnel de l'apprenant

Dans cette partie, nous nous intéressons à la vie de l'apprenant en classe.

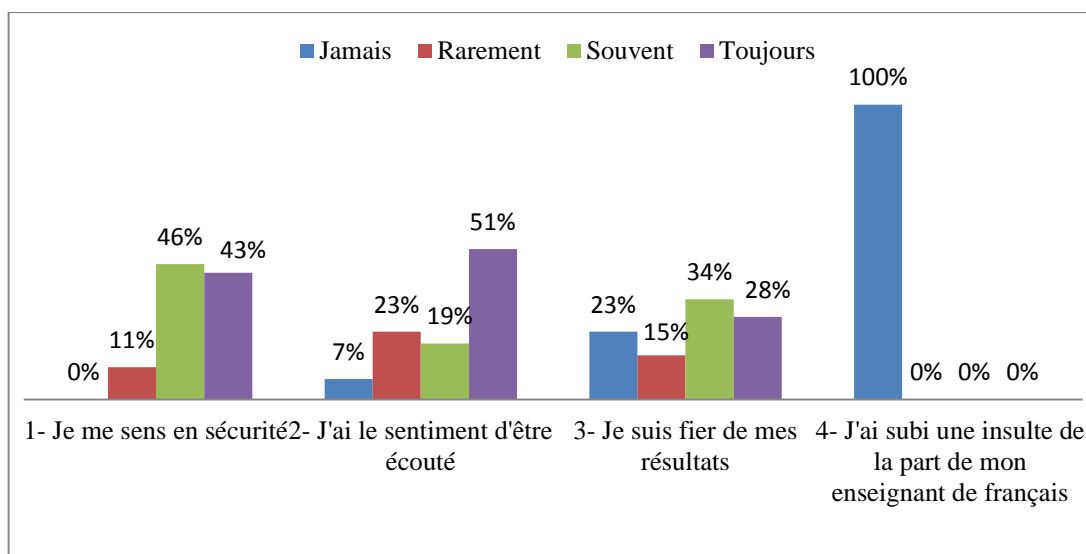


Figure 26 : Le vécu personnel de l'apprenant en classe.

1- Est-ce que tu te sens en sécurité en classe ?

Cette question a pour visée de vérifier l'existence de l'un des éléments essentiels d'un bon climat de classe à savoir la sécurité.

D'après les résultats :

43% des apprenants se sentent **toujours** en sécurité en classe.

46% des apprenants se sentent **souvent** en sécurité en classe.

11% des apprenants se sentent **rarement** en sécurité en classe.

Les sondages montrent que le besoin de sentiment de sécurité⁸ chez la totalité des apprenants est satisfait. Il est à préciser qu'un sentiment de sécurité, c'est la première chose qu'attend un élève de son enseignant. S'il n'y a pas de sécurité en classe et à l'établissement, il ne peut y avoir lieu d'apprentissages favorables.

2- As-tu le sentiment d'être écouté en classe ?

Cette question vise à savoir si l'apprenant a le droit de s'exprimer en classe.

51% des apprenants ont **toujours** le sentiment d'être écouté en classe.

19% des apprenants l'ont **souvent**.

23% des apprenants l'ont **rarement**.

7% des apprenants ne l'ont **jamais**.

Les résultats présents explicitent que plus de la moitié des apprenants questionnés ont le droit de s'exprimer et dire ce qu'ils pensent réellement. C'est un indicateur d'échange et de liberté d'expression en classe. Par ailleurs, ceux qui éprouvent rarement le sentiment d'être écouté et ceux qui ne l'éprouvent jamais pourraient avoir subi une intimidation suite à une intervention verbale de la part de leurs camarades de classe ou de l'enseignant. Ce phénomène est courant chez les lycéens en tant qu'adolescents. C'est pourquoi, l'enseignant ainsi que l'administration doivent collaborer pour y faire face.

⁸ **Le sentiment de sécurité** : pour Eric Debarieux le sentiment de sécurité est une composante cruciale des dimensions du climat scolaire. Des travaux menés à l'Université Concordia et à l'Université d'Ottawa révèlent que le sentiment de sécurité influence la participation en classe. Les élèves du secondaire qui se sentent moins en sécurité à l'école ont un plus faible potentiel d'apprentissage et davantage de problèmes émotionnels que les autres. « *Si l'enfant désire savoir du fait de sa curiosité naturelle et de son aspiration à grandir, on constate que très souvent il a peur d'apprendre, car apprendre c'est prendre des risques, affronter l'inconnu, l'échec, l'évaluation négative et la perte d'estime des autres et de soi. [...] Pour prendre des risques il faut disposer d'une assise de sécurité, une sécurité essentiellement affective communiquée par les proches, les parents, les amis, les enseignants.* »

3- Es-tu fier de tes résultats scolaires ?

D'une part, 28% des apprenants sont **toujours** fiers de leurs résultats scolaires et 34% des apprenants le sont **souvent**. C'est un indicateur de motivation et de réussite.

D'autre part, 15% des apprenants sont **rarement** fiers de leurs résultats d'apprentissage tandis que 23% de l'ensemble des apprenants ne le sont **jamais**. C'est un indicateur de non efficacité et de démotivation.

4- As-tu subi une insulte de la part de ton enseignant de français ?

100% des apprenants n'ont jamais subi d'insulte en classe. Ce qui prouve que l'enseignant opte toujours pour la communication non violente avec l'apprenant(C.N.V).

Deuxième axe : Climat de classe et apprentissage

Cette partie vise à identifier le climat dans lequel travaille l'apprenant.

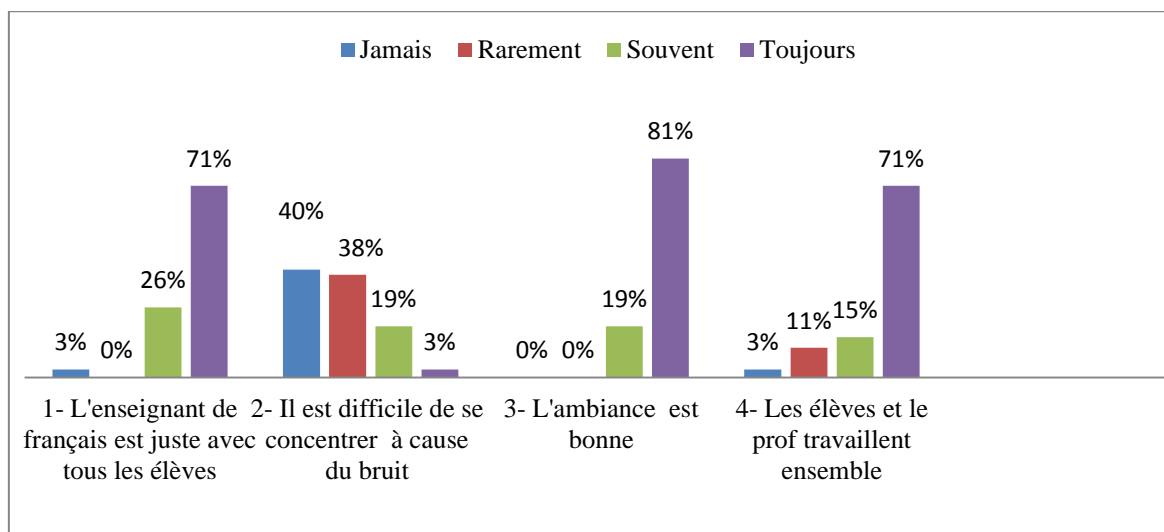


Figure 27: Le climat de classe aux yeux de l'apprenant.

1- Trouves-tu que ton enseignant de français est juste avec tous les élèves ?

71% des apprenants déclarent que leur enseignant est **toujours** juste avec eux.

26% des apprenants pensent que l'enseignant de français l'est **souvent**.

3% des apprenants voient que leur enseignant de français n'est **jamais** juste avec tous les élèves de la même manière.

Les données ci-dessus indiquent que la majorité des apprenants trouve que l'enseignant de français est juste avec tout le monde en classe. C'est un indicateur d'une bonne gestion et d'une objectivité émotionnelle chez l'enseignant.

2- Est-il est difficile de se concentrer en classe à cause du bruit ?

40% des apprenants confirment que cela n'arrive **jamais**.

38% des apprenants disent que cela n'arrive que **rarement**.

19% des apprenants répondent par **souvent**.

3% des apprenants répondent par **toujours**.

Contrairement à la majorité des apprenants ayant répondu par « jamais » et « rarement », les apprenants qui optent pour les choix « souvent » et « toujours » semblent faire partie d'une classe chaotique. Ils précisent que le bruit entrave leur concentration. C'est un indicateur d'un climat de classe inapproprié aux situations d'apprentissage.

3- L'ambiance au sein de votre classe est-elle bonne ?

81% des apprenants jugent **toujours** bon leur climat de classe.

19% des apprenants jugent **souvent** bonne l'ambiance durant la séance de français.

C'est un indicateur d'un bon climat de travail.

Nonobstant, une contradiction se révèle : les 22% des apprenants ayant exprimé leur mécontentement sur la question du bruit qui les empêche de suivre, ne devraient-ils pas qualifier le climat de leur classe de mauvais !

4- Les élèves et le prof travaillent-ils ensemble en classe ?

71% des apprenants confirment qu'il y a **toujours** une bonne interaction en classe.

15% des apprenants avancent que l'enseignant travaille **souvent** avec les élèves en classe.

Les réponses des apprenants montrent que l'enseignant préfère travailler avec tous les élèves au lieu de se focaliser sur un seul groupe, ce qui développe la cohésion du groupe et optimise la maintenance d'un climat de classe détendu.

3% des apprenants rétorquent carrément que le prof travaille avec tous les élèves durant la séance et 11% des apprenants disent que cela peut **rarement** avoir lieu. Ces réponses indiquent que l'enseignant ne travaille qu'avec un seul groupe et néglige les autres. De ce fait, la motivation notamment des élèves en difficultés qui se sentent marginalisés en classe diminue par contre leur lassitude augmente.

Troisième axe : Le flow chez les apprenants

Cette partie a pour objectif de mesurer le sentiment de Flow chez les apprenants.

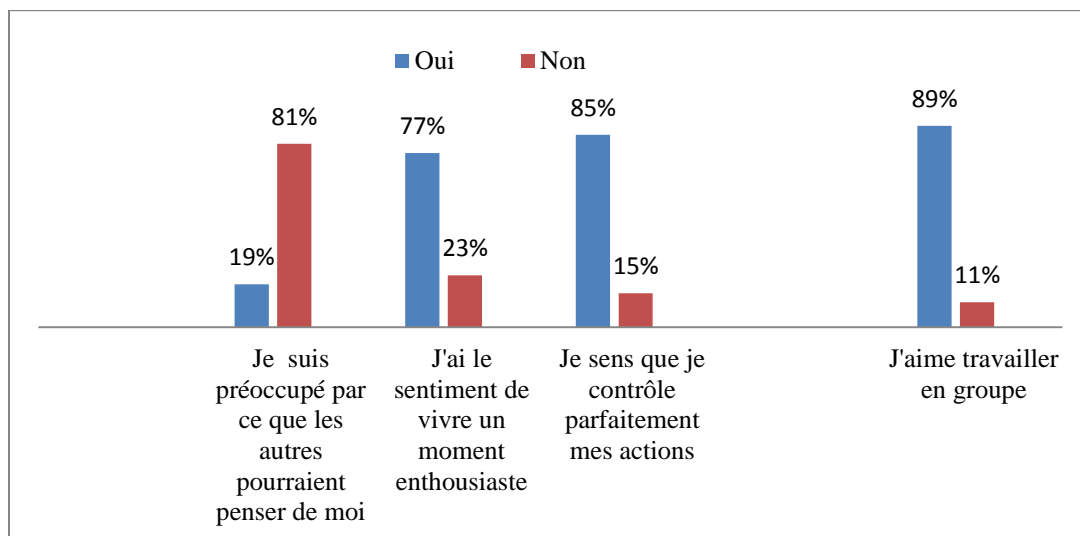


Figure 28: Le flow chez les apprenants.

1- Es-tu préoccupé par ce que les autres pourraient penser de toi ?

81% des apprenants confirment qu'ils ne se préoccupent pas par ce que les autres pourraient penser d'eux.

19% des apprenants s'intéressent aux réactions des autres.

2- As-tu le sentiment de vivre un moment enthousiaste en classe ?

77% des apprenants vivent un moment d'enthousiasme en classe.

23% des apprenants réfutent l'idée de vivre un moment enthousiaste en classe.

La majorité des apprenants est motivée et encouragée durant la séance de français. Cette catégorie trouve du goût à apprendre le français.

3- Parviens-tu à te contrôler en classe ?

Le but de cette question est de mesurer la perception de contrôlabilité chez les apprenants.

85% des apprenants peuvent se contrôler parfaitement en classe.

15% des apprenants avouent qu'ils ne se contrôlent pas en classe.

Les sondages laissent remarquer que la plupart des apprenants enquêtés arrivent à contrôler leurs actions en classe. Ceci dit, ils sont capables de faire face aux exigences élevées de la situation et savent ce qu'ils doivent faire à chaque étape.

En effet, le niveau de contrôlabilité ressenti pour l'élève est directement proportionnel à la motivation par exemple : si un élève réussit une tâche parce qu'il a travaillé fort, il dira « *j'ai travaillé fort, j'ai le control du résultat final* ». Or, s'il est toujours face à des échecs, il va comprendre qu'il n'a pas le contrôle et sera moins motivé par la suite.

4- Aimes-tu travailler en groupe ?

89% des apprenants aiment travailler en groupe.

11% des apprenants ne préfèrent pas le travail collectif.

La majorité des apprenants estime travailler en groupe. C'est un indicateur d'une bonne cohésion de groupe et une envie d'échange et de partage.

Quatrième axe : Questions ouvertes

L'objectif de ces questions est de laisser les apprenants s'exprimer en toute liberté.

1- Participes-tu en cours de français ? Cite les raisons dans les deux cas.

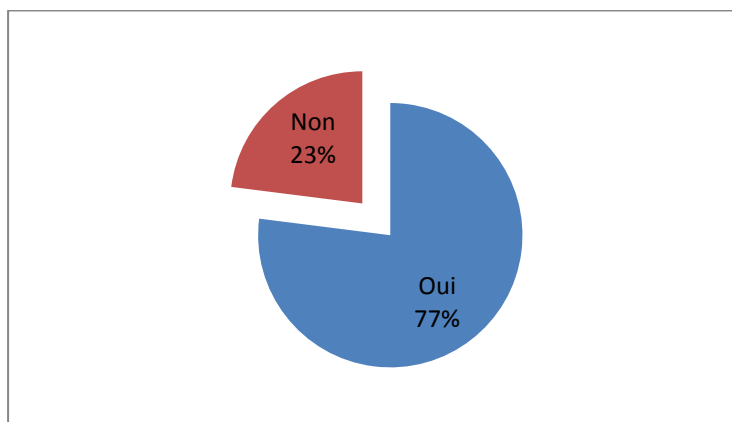


Figure 29: L'implication de l'apprenant en classe.

77% des apprenants participent en cours de français. Ils dénombrent les raisons suivantes :

- « *J'aime le français.* »
- « *J'aime le français et mon enseignante de français.* »
- « *Il y a une bonne ambiance durant la séance de français.* »
- « *Pour faire plaisir à l'enseignant.* »
- « *C'est noté.* »

Les réponses des apprenants confirment que la motivation optimise l'implication de l'apprenant dans son apprentissage et éradique toute forme de passivité en classe.

23% des apprenants restent passifs durant le cours de français. Ils citent les motifs suivants :

- « *Je suis timide.* »
- « *J'ai peur de parler en français.* »

A travers les réponses, nous constatons que le « **oser parler** » en classe n'est pas forcément aisé pour tous les apprenants, la peur de la réaction du groupe et la timidité sont des facteurs qui bloquent l'apprenant et le rendent silencieux-même en classe. Le problème

pour l'apprenant, est celui de la participation car elle doit se réaliser devant tout le monde. Or, il a peur de commettre des fautes et d'être humilié par les autres élèves. L'apprenant doit trouver d'abord sa place dans le groupe pour s'exprimer devant lui et avec lui. C'est alors cette place, s'il ne parvient à la prendre, qu'il faut à l'enseignant lui offrir.

D'autres apprenants avancent les motifs suivants :

« *Je ne comprends pas le français.* »

« *Je n'ai pas de base en français.* »

Il paraît qu'ils ont une mauvaise perception de leurs propres compétences. En effet, lorsqu'un prof présente une activité, l'élève porte déjà un jugement, s'il est en mesure de réussir l'activité, il aura de l'intérêt pour la réaliser, or s'il se sent incapable de la réaliser car il a vécu de nombreux échecs ou qu'il se sent mal outillé, il perdra de l'intérêt pour l'activité.

Comment favoriser la participation en classe ?

- ✓ L'enseignant doit annoncer dès le début qu'il y a une note sur la participation. Cela peut constituer une motivation pour l'apprenant.
- ✓ L'enseignant doit interdire toute forme de moquerie ou de réaction ridicule lors de la manifestation d'un apprenant (lecture à haute voix, réponse à une question, etc.).
- ✓ L'enseignant doit encourager les tentatives de l'apprenant timide par des récompenses verbales telles que « bravo » « très bien » « excellent », et non verbales telle que les applaudissements, etc.

2- Est-ce que ton enseignant de français te motive à fournir plus d'efforts en français ? Comment ?

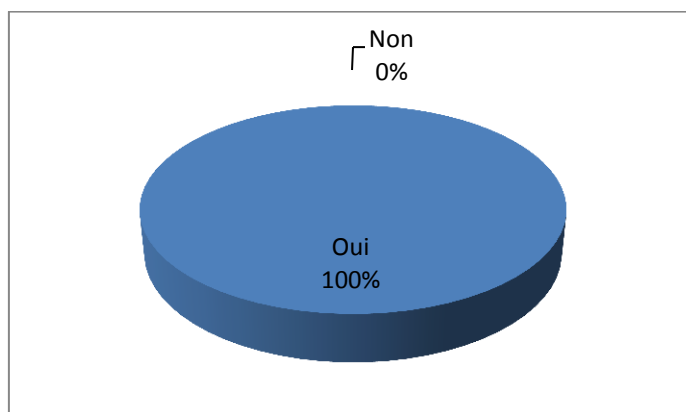


Figure 30: La motivation de l'apprenant.

Le fait que tous les apprenants confirment que leur enseignant de français les motive à apprendre révèle à quel point l'enseignant s'intéresse à la vie intérieure de l'apprenant afin de susciter en lui le désir d'apprendre. Dans ce cas, le couple éducatif est caractérisé **par l'échange et le renoncement** : les échanges ici sont **affectifs et intellectuels**.

90% des apprenants avancent les réponses suivantes :

L'enseignant :

- « *veille à maintenir une bonne ambiance en classe.* »
- « *utilise le projecteur et propose des jeux et des chansons.* »
- « *accepte toutes mes réponses et les corrige gentiment.* »
- « *m'encourage à participer en classe.* »
- « *nous demande d'applaudir pour les volontaires en classe.* »
- « *sait se comporter avec tous élèves.* »
- « *nous fait confiance et nous encourage à apprendre le français.* »
- « *nous prête des romans à lire.* »
- « *nous raconte de belles histoires en français à la fin de la séance.* »

10% restent sans opinions.

Selon la majorité des apprenants faisant partie de notre étude, la motivation est le fruit d'un bon climat de classe, d'une bonne cohésion de groupe et de bonnes attitudes de l'enseignant.

3- Ton enseignant de français est-il, nerveux, gentil, méchant ou nerveux ?

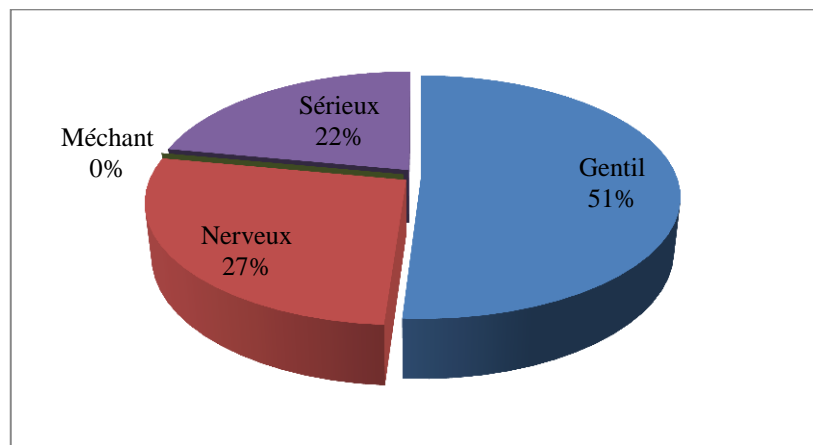


Figure 31: La perception de l'apprenant de son enseignant.

Les résultats montrent qu'en général les perceptions⁹ des apprenants de leur enseignant de français sont bonnes et différentes.

51% des apprenants qualifient leur enseignant comme gentil, ce qui indique que l'enseignant se comporte convenablement avec tous les élèves et ne manque de respect à personne en classe.

27% des apprenants croient qu'il est nerveux, ce qui peut être expliqué par le fait que l'enseignant ne peut travailler dans le bruit et réagit à tout comportement non désiré.

22% des apprenants reconnaissent que leur enseignant est sérieux, c'est un indicateur de ponctualité et de sévérité.

Toutes ces caractéristiques mènent à l'idée que l'enseignant est un bon gestionnaire.

⁹Les apprenants utilisent moins de stéréotypes dans leurs évaluations de l'enseignant. Ils sont plus proches de la réalité alors que l'enseignant se réfère à un moi idéalisé. Avec ce moi idéalisé, il ne peut pas aller vers les conflits. Selon Ad Abraham, l'apprenant et l'enseignant sont en une situation de confrontation et cette confrontation est d'autant plus grande quand l'enseignant n'est pas authentique.

4- Ta classe, est-elle belle ? Pourquoi ?

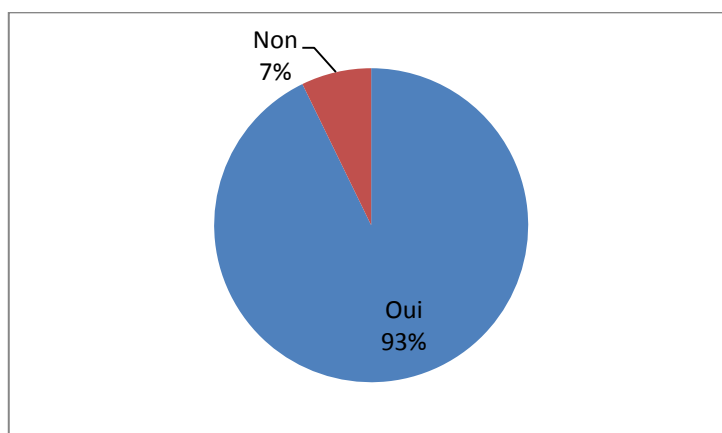


Figure 32: La perception de l'apprenant de sa classe.

Pour la réponse « oui », 93% des apprenants perçoivent que leur classe est belle. Ils mentionnent les raisons suivantes :

- « *Les élèves sont respectueux et gentils.* »
- « *L'enseignant est aimable.* »
- « *Elle est propre et bien ornée par les projets pédagogiques et les résumés des cours.* »
- « *Le nombre d'élèves n'est pas élevé.* »
- « *On peut travailler ensemble et échanger en français.* »

Pour la réponse « non », 7% des apprenants disent que leur classe n'est pas belle à cause des éléments perturbateurs.

La totalité des apprenants trouve que leur classe est agréable grâce aux attitudes de l'enseignant, à la cohésion du groupe et à l'environnement physique¹⁰.

Un taux très faible des apprenants qui voient leur classe comme un endroit désagréable à cause des éléments perturbateurs.

L'existence des éléments perturbateurs entrave la construction d'un bon climat de classe, ce qui agit donc négativement sur la perception des apprenants de leur

¹⁰ L'environnement physique de la salle de classe favorise le bien-être de l'élève. Néanmoins, cet aspect est souvent négligé au secondaire.

environnement de travail.

5- Aimes-tu apprendre le français ? Pourquoi ?

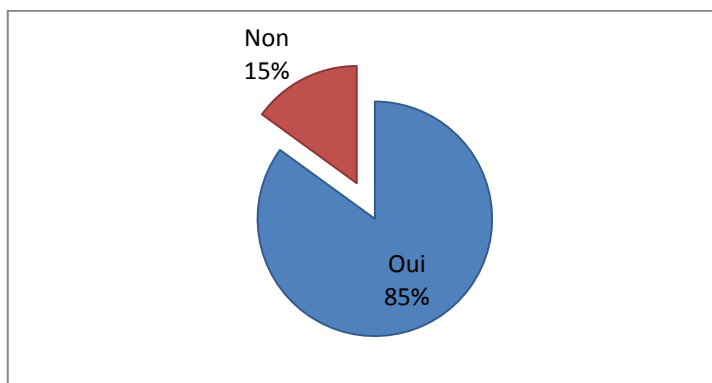


Figure 33: La perception spécifique de la matière.

85% des apprenants déclarent aimer apprendre le français. Ils justifient leur opinion par les raisons suivantes:

- « *J'aime apprendre les langues étrangères.* »
- « *Mon prof me motive à apprendre le français.* »
- « *C'est une belle langue.* »
- « *C'est utilisé dans tous les domaines.* »
- « *Pour voyager à Paris.* »
- « *Pour pouvoir parler en français.* »

En lisant les réponses, nous déduisons que les représentations développées face à la langue française sont bonnes, ce qui agit positivement sur la motivation et augmente le désir d'apprendre. Pour le motif « **voyager à paris** », cela pourrait paraître drôle au début, mais tracer un but, c'est le premiers pas vers la réussite.

3% des apprenants ne donnent aucun motif.

12% des apprenants avouent qu'ils ne veulent pas apprendre le français. Ils se justifient par ce qui se suit :

- « *C'est un peu dur.* »
- « *Je ne peux pas apprendre.* »
- « *Le français est difficile* »
- « *Je préfère apprendre une autre langue.* »

Cette dernière catégorie représente les apprenants qui ont de mauvais préjugés sur la langue, chose qui influence négativement leur motivation. Afin de corriger ces mauvaises représentations, l'enseignant doit prendre en considération qu'il s'adresse à un public indifférencié, qui se retrouve en train d'étudier le français générale dans une conception de français langue étrangère malgré lui.

Comment influencer la perception ?

Un enseignant peut influencer les perceptions en :

- expliquant aux élèves, dès la présentation de l'activité, l'intention pédagogiques et l'utilité des compétences qu'ils développeront à travers le processus.
- faisant des liens entre l'activité et une situation de la vie courante.
- démontrant un intérêt sincère pour la réussite de l'élève.
- variant les types de la tâche et les évaluations afin que l'élève puisse se sentir compétent dans au moins un aspect de la tâche.
- enseignant des stratégies d'étude, de lecture, et des méthodes de travail de travail afin que l'élève se sente outillé.
- travaillant avec tous les élèves.
- étant aimable, souriant, ponctuel et sévère en même temps.

6- Qu'est-ce que tu proposes pour améliorer la vie en classe ?

33% des apprenants disent : « *Le climat de notre classe est déjà bon.* » Ces apprenants semblent être satisfaits de l'ambiance régnant dans leur salle de classe.

67% des apprenants interrogés proposent ce qui suit :

- « *Eradiquer les éléments perturbateurs.* »
- « *Diminuer le nombre d'élèves.* »
- « *Travailler en groupe.* »
- « *Proposer parfois des activités ludiques.* »
- « *Négocier avec les élèves les thèmes abordés.* »
- « *L'enseignant doit connaître les difficultés d'apprentissage chez son apprenant pour pouvoir l'aider à les surmonter.* »

- « Augmenter le nombre de séances de français. »

Les apprenants confirment comme l'a déjà fait les enseignants questionnés que le nombre élevé d'élèves en classe ainsi que les éléments perturbateurs entravent le bon déroulement de la leçon. Selon eux, un travail de groupe et une négociation des thèmes sont indispensables à la mise en place d'un bon climat de classe. Pour ceux qui proposent d'augmenter le volume d'horaire, ce n'est qu'une manifestation d'une volonté d'apprendre que nous devons exploiter.

7% des apprenants restent sans opinion.

II. Entretien

« L'entretien est une interview au cours de laquelle un enquêteur interroge une personne sur ses opinions, ses expériences et ses perceptions. » (N'DA P. , 2002, p. 86)

Nous avons pu faire un entretien avec M. Souffi Khaled, professeur de français au lycée EL-Ghazali à Laghouat, ayant 20 ans d'expériences dans le domaine de l'enseignement et dotant d'une très bonne réputation dans ce domaine. Nous lui avons posé trois questions en relation avec le climat de classe auxquelles il n'a pas hésité à répondre.

1. Quelles sont les clés d'une bonne gestion de classe ?

« Au début, je vous félicite pour le choix de ce thème si important pour chaque enseignant. En fait, on n'est pas gestionnaire de classe de nature, on le devient. L'enseignant doit établir un plan de gestion de sa classe consistant en une série de mesures et d'interventions capables de les aider à éviter ou à réduire les problèmes liés à la discipline, donc il faut chercher des approches et même de créer et de maintenir un environnement où enseigner et apprendre vont de pair. »

Interprétation :

Une bonne gestion permet la mise en place d'un climat propice aux apprentissages.

2. Comment le climat de classe peut-il influencer le processus d'enseignement-apprentissage ?

« Le climat de classe lié à la non discipline consiste à des actions qui perturbent l'ordre de la classe et qui s'étendent à partir des actions discrètes jusqu'à des comportements physiquement agressifs (bavardages, ne pas rester en place, le retard, s'écher les cours, ne pas avoir son manuel et ses affaires scolaires, l'inattention, etc.). Cela influence négativement le processus d'enseignement-apprentissage.»

Interprétation :

Le climat de classe est un facteur déterminant dans les résultats scolaires. Un climat non propice aux apprentissages entrave le bon déroulement du cours et mène à l'échec scolaire. Inversement, un climat de classe propice aux apprentissages influence positivement le processus d'enseignement-apprentissage et aboutit à la réussite scolaire.

3. Comment favoriser un bon climat de classe ?

« Il existe plusieurs moyens : la stratégie non verbale, le retrait, les sanctions sévères, et le mieux c'est apprendre à connaître ses élèves pour stimuler leur motivation.»

Interprétation :

C'est à l'enseignant de maintenir un bon climat au sein de sa classe notamment en motivant ses apprenants.

A la fin de l'entretien, M. Souffi a confirmé que l'enseignant doit être avant tout un artiste en accomplissant son métier par amour et en s'acharnant à exploiter l'énergie de l'élève hyper actif afin qu'il ne perturbe pas l'acte pédagogique en classe.

Cet entretien nous a permis de compléter les informations recueillies par le questionnaire.

III. Observation directe

« *L'observation directe est décrite comme une observation où le chercheur est présent sur le terrain. A partir d'une grille d'observation, il note, décrit les comportements des acteurs au moment où ils se produisent, tels que les conduites des élèves et des enseignants en classe* ». (N'DA, 2002). Elle permet au chercheur d'observer et d'identifier les comportements des apprenants. Nous avons confronté donc les observations avec les « dires » des apprenants dans le questionnaire qui nous a permis dans un premier temps d'identifier le climat régnant dans chaque classe :

Climat de première année sciences (1AS.S) : propice aux apprentissages.

Climat de première année lettres (1AS.L) : non propice aux apprentissages.

1. Echantillon

1.1. Description de l'établissement

L'étude a eu lieu dans la ville de Laghouat, cité 800 logements. En l'occurrence dans un nouveau lycée, bien équipé, situé dans un endroit propre, appelé « MIMOUNI Abdelkader ». Il a ouvert ses portes le 2 septembre 2018 après son inauguration de la part du ministre de l'éducation Mme. BENGHEBRIT Nouria pour accueillir plus de 200 élèves habitant la même région, appartenant aux classes familiales moyennes. A l'exemple de tous les établissements publics en Algérie, les études dans ce lycée sont gratuites.

1.2. Personnel de l'établissement

L'établissement englobe vingt (20) enseignants.

L'absence des enseignants est peu fréquente, voire-même faible, les causes principales de leurs absences renvoient aux séminaires ou aux soucis de santé.

Le taux d'absence des élèves est faible, ce sont les redoublants qui s'absentent souvent.

2. Présentation des participants à l'enquête

2.1. Les enseignants

Dans notre expérimentation, nous avons joué le rôle de l'enseignant et de l'observateur en même temps. Nous sommes titulaires de diplôme de professeur d'enseignement secondaire de français de l'ENSL. Nous avons enseigné dans le système scolaire privé et public. Cependant, c'est notre première année d'enseignement à cet établissement.

En effet, le choix de ce lycée s'est fait de façon raisonnée et s'explique par le fait que nous enseignons au sein de ce dernier, ce qui nous a facilité d'une part, l'accès aux classes et d'autre part, cela nous a permis d'assurer des résultats fiables car il est évident que les apprenants modifient leurs comportements devant un étranger.

2.2. Les apprenants

Dans notre recherche épistémologique, nous nous sommes intéressés à deux classes de première année secondaire dont l'effectif de la première classe est 33 (20 filles et 13 garçons), tandis que celui de la deuxième classe est 37 élèves (17 filles et 10 garçons dans la deuxième classe). L'âge de ces élèves varie entre 15 ans et 18ans, c'est à dire des adolescents.

3. Première expérimentation

Cette expérience a pour but d'examiner l'effet du climat de classe sur l'implication de l'apprenant dans son apprentissage. D'abord, il s'agit de mettre un apprenant hyper motivé, ayant l'habitude de participer en classe et de s'impliquer dans son apprentissage au sein d'une classe chaotique, contenant des éléments perturbateurs. Ensuite, établir une comparaison entre les attitudes de cet apprenant dans les deux cas.

Première séance en classe de première année sciences

Les élèves de cette classe sont calmes, studieux et intéressés par la matière grâce à leur amour de la langue française et leur attachement à leur prof de français. La classe est bien propre et bien ornée. Le climat est favorable aux apprentissages.

Le dimanche 07 avril 2019, de 14 :00h à 15 :00h, nous avons observé le déroulement de l'activité de « **compréhension de l'écrit** » qui fait partie de la deuxième séquence « **produire un discours argumentatif pour l'intégrer dans une lettre ouverte** » du deuxième projet « **rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions** » dont l'objectif est d' « **amener l'apprenant à identifier les caractéristiques de la lettre formelle** ».

Début de la séance

Juste après l'entrée de l'enseignante en classe, plusieurs élèves lui ont demandé d'écrire la date au tableau, ils paraissaient très enthousiastes.

Déroulement de la séance

Mise en situation (5mins) : Après les salutations, l'enseignante a fait un rappel du cours précédent en disant : « *qu'est-ce qu'on a fait durant la séance passée ?* ». Les élèves manifestaient le désir de répondre en levant la main. Leurs réponses étaient appréciées et recomposées verbalement par l'enseignante. Afin d'éveiller l'intérêt des élèves, avec une voix audible, l'enseignante a posé la question suivante : « *Avant l'apparition des Smartphones et des outils informatiques, comment on communiquait ? Par quel moyen on envoyait des messages ?* » Après les réponses des apprenants, l'enseignante leur a communiqué l'intitulé de la compétence (compréhension de l'écrit) ainsi que son objectif.

Phase d'observation (5mins) : L'enseignante a demandé, tout d'abord, aux apprenants d'ouvrir les livres en page 114 (nous insérons dans les annexes le support ainsi que la fiche pédagogique en détails), ensuite, elle leur a demandé d'observer la lettre et de dégager les éléments périphériques.

Lecture silencieuse consignée (05mins) : Après avoir dégagé le paratexte et émis des hypothèses de sens, la professeure a demandé aux apprenants de cerner l'objet de la lettre en lisant silencieusement. Pendant que les élèves étaient en train de lire, elle lisait aussi, le calme régnait dans la classe, aucun bruit. Après peu de temps, ils ont corrigé ensemble le texte hypothétique et répondu à la consigne.

Lecture analytique (25mins) : l'enseignante s'est basée sur des questions bien formulées répondant à une stratégie progressive afin d'atteindre les objectifs soulignés dans sa fiche pédagogique. Elle a réparti les élèves en groupe afin de répondre aux activités dont chacune comporte trois questions. Le cours s'est déroulé en interaction groupe/enseignant : l'enseignante consacre 15 minutes pour chaque activité puis le groupe désigne à chaque fois quelqu'un pour répondre, ce que l'enseignante appelle « le leader ». Nous pouvons citer un exemple des questions posées : « *De quoi se caractérise le style d'écriture de la lettre 01* » *Quel est le travail actuel de Meriem ?* »

Concernant l'attitude de l'enseignante, tout au long de la séance, elle essayait d'expliquer par l'illustration et la reformulation pour que tout le monde comprenne. Lorsqu'ils ne trouvent pas de réponses aux questions posées, elle reformule la question ou donne la parole à un autre groupe ayant la bonne réponse. Toutefois, elle apprécie les efforts des élèves pour encourager la participation en classe. Les réponses étaient toutes en français, l'enseignante exige des phrases complètes et interdit le recours à la langue maternelle. Une bonne ambiance et une bonne cohésion de groupe se sont fait remarquer, c'est la raison pour laquelle les apprenants étaient tous attentifs et éprouvaient un intérêt au cours.

Nous avons également remarqué que l'enseignante écrit chaque bonne réponse sur le tableau. La gestion du tableau semblait efficace : le tableau gauche est consacré pour la date, la séance et l'intitulé du support, le tableau milieu est divisé en deux pour une meilleure exploitation, le tableau droit est consacré pour les tentatives des apprenants et pour le nouveau vocabulaire.

L'enseignante a terminé son cours dans 40 minutes, puis elle a demandé aux élèves de commencer à écrire sur leurs cahiers. Quant à elle, elle a commencé à vérifier les cahiers des élèves puis elle s'est mise à remplir le cahier de texte.

Fin de la séance (5mins)

L'enseignante a demandé aux élèves de faire une récapitulation orale. Une apprenante appelée « **Amani** » a pris l'initiative de faire un résumé de ce qui a été dit pendant le cours. Tout le monde l'a applaudie après avoir terminé. Amani est une fille studieuse, calme, attentive et hyper motivée. Tout au long de la séance, elle ne manquait ni d'excellence ni de de courage pour s'exprimer à haute voix. Elle manifestait un immense désir d'apprendre la langue française. Elle était entièrement impliquée dans son apprentissage.

L'enseignante a conclu sa séance en souriant.

Les élèves d'une seule voix : « *Au revoir madame.* »

Quelle ambiance !

Pour la 3^{ème} étape de la compréhension de l'écrit qui est **la synthèse**, l'enseignante l'a programmée pour la séance suivante pour demander aux élèves de dégager le C.V de Meriem à partir de sa lettre comme c'est déjà mentionné dans le manuel. (Voir annexe 03). Nous avons préféré de filmer cette partie dans laquelle nous nous sommes focalisés sur les attitudes de l'enseignante qui ont permis de créer un climat favorisant l'implication des élèves dans leurs apprentissages.

Après, nous avons demandé de « **Amani** » de rejoindre la classe de première année lettres. Par soucis d'objectivité, nous avons mené nos observations durant la même activité, car le rythme d'attention et la motivation des élèves peuvent changer d'une activité à l'autre.

Deuxième séance en classe de première année lettres

Cette classe est chaotique, la majorité des élèves est redoublante, désintéressée par la matière. Elle se distingue par des éléments perturbateurs qui essayent tout le temps de déstabiliser le déroulement du cours. Néanmoins, il y a quelques éléments qui sont bons et sérieux mais qui se trouvent malheureusement incapables de se concentrer à cause du bruit.

Début de la séance

Dès son entrée dans la classe, l'enseignante a demandé aux apprenants de rejoindre leurs places, ensuite, elle s'est mise à vérifier si les apprenants avaient fait l'exercice donné au préalable. La majorité ne l'a pas fait. Cependant, aucune sanction n'a été mise en place. L'enseignante n'a pas communiqué les objectifs d'apprentissage au début du cours, ce qui signifie que les apprenants ne savaient même pas ce que l'enseignant attendait d'eux.

Déroulement de la séance

L'enseignante a adopté la démarche question/ réponse et non pas la technique du travail en groupe car selon lui ni le nombre d'élèves ni leur comportement ne le permet.

Concernant les réponses des apprenants (souvent données par les mêmes personnes), étaient courtes, dès fois même des réponses par oui ou non, collectives, générales, souvent données après une grande hésitation, et souvent mal formulées. La majorité des réponses était également avancée à voix basse ce qui signifie que ces apprenants, n'étaient pas très sûrs d'eux ou ils avaient peur de la réaction des autres élèves.

En effet, les apprenants de cette classe peuvent être partagés en trois groupes, un groupe qui suit attentivement et qui participe (environ 4 élèves), un autre qui suit et qui écrit mais qui est passif et ne fait aucun effort et surtout qui ne participe jamais, et enfin un autre qui est occupé par autre chose que le cours : soit par le téléphone portable, soit par le bavardage avec les autres camarades ou bien par ce qui se passe en dehors de la classe (à travers les fenêtres).

Nous avons également remarqué que les apprenants ne faisaient qu'écrire sans même demander des explications sur ce qui était porté sur le tableau. Ils étaient passifs et non impliqués dans leur apprentissage. Un manque de motivation s'est fait remarquer.

Concernant l'attitude de l'enseignante, elle s'est laissée accaparer par un groupe d'élèves, ceux qui participaient le plus et a ignoré carrément les autres élèves pour avancer dans son cours. Elle faisait beaucoup le recours à la langue maternelle. Ce qui nous a permis de nous rendre compte des insuffisances linguistiques des apprenants.

Fin de la séance

L'enseignante n'a pas pu terminer toutes les activités transcrites dans sa fiche. Elle a demandé aux apprenants de faire vite pour recopier ce qui était porté sur le tableau. La séance a été achevée sans aucune récapitulation.

En ce qui concerne l'apprenante **Amani** qui a fait l'objet de notre expérimentation, son attitude a carrément changé. Le bruit l'a empêchée de se concentrer, elle était passive et démotivée. Nous avons remarqué qu'elle ne participe sauf si l'enseignante la sollicite de prendre la parole. Nous croyons que si elle continue d'assister avec ce groupe, sa motivation diminuera au fur et à mesure car elle n'a pas la volonté d'en rester membre.

4. Deuxième expérimentation

Cette expérimentation vise à démontrer que le travail en groupe a un impact sur les résultats des apprentissages.

Nous avons proposé à l'ensemble des apprenants une lettre formelle dans le désordre pour qu'ils la remettent en ordre individuellement. Dans la séance qui suit, nous leur avons proposé la même activité mais en travaillant en groupe (de 4 à 5 élèves par groupe). Dans les deux cas, nous avons pris les copies pour les évaluer en termes de note.

Consigne : Voici une lettre dont les éléments apparaissent dans le désordre.

- Rétablissez l'ordre logique de la lettre. (06 points)
 - Réécrivez-la en soignant la mise en page. (2 points)
 - Citez le type de la lettre. (02 point)
- a) Objet : demande d'ouverture d'une bibliothèque.
 - b) La lecture, une activité intellectuelle qui est indispensable dans notre vécu.
 - c) Laghouat le 14 Avril 2019.
 - d) Les élèves.
 - e) Monsieur ;
 - f) Les élèves du Lycée MIMOUNI Abdelkader.
 - g) Et d'autre part, elle leur fait connaître leur histoire.

- h) Veuillez accepter, monsieur le Président, nos salutations distinguées.
- i) A Monsieur le Président de l'APC de Laghouat.
- j) Signature.
- k) Donc, nous sommes convaincus que l'ouverture d'une bibliothèque municipale est plus que nécessaire.
- l) D'une part, elle améliore le niveau culturel des jeunes

6. Méthode d'analyse des données

Dans notre travail, nous avons adopté l'étude comparative qui consiste à analyser des expériences pour déterminer les effets des variables indépendantes (le climat de classe) sur les variables dépendantes (l'implication de l'apprenant dans son apprentissage). Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur un intermédiaire méthodique (la grille) qui aide à rendre crédible et objective l'observation et qui assure aux données une fiabilité instrumentale certaine.

6.1. Interprétation des résultats

a. Première expérimentation

Dans le tableau suivant, nous jumelons les deux grilles¹¹ utilisées lors de l'observation des deux séances pour comparer dans un premier temps le climat de la classe de première année sciences à celui de première année lettres et pour voir dans un second temps l'influence de chaque climat sur l'implication de « **Amani** » dans son apprentissage.

Déterminant du climat de classe	Grille d'observation n°1	Grille d'observation n°2
	Climat favorable (IAS.S)	Climat défavorable (IAS.L)
Gestion de classe	Participative	Mécanique
Interaction	Bonne	Mauvaise, anarchique
Attrait du groupe	Bon	Faible
Public	Intéressé	Désintéressé
Règlement	Discipline	Indiscipline
Motivation	Augmentée	Diminuée
Climat d'enseignement	Différencié	Directif ¹²
Atteinte de l'objectif	Compétence installée chez la majorité des apprenants.	Compétence non installée chez la majorité des apprenants.
Amani	Motivée, impliquée dans son apprentissage.	Démotivée, non impliquée dans son apprentissage.

Tableau 4: L'impact du climat de classe sur l'implication des élèves.

¹¹ La grille de Bales est un outil d'analyse quantitative et qualitative des dynamiques de groupe lors de l'exécution d'une tâche. Elle permet d'évaluer le groupe, ses membres et son fonctionnement. (Bales, 1972)

¹² Dans un climat directif, la plupart des décisions sont prises par l'enseignant : le type de tâche, la durée de l'exercice et le degré de difficulté. C'est un climat faiblement orienté vers la maîtrise. A contrario, un climat différencié est un environnement facilitant l'apprentissage. Les élèves ont des choix à faire, une variété d'activités est proposée, le degré de difficulté et le rythme d'apprentissage sont déterminés par l'élève. Les résultats ont montré des effets plus positifs de ce type de climat par rapport au climat directif, en particulier une plus grande motivation intrinsèque et des intentions plus fermes de participer aux leçons suivantes.

Durant la première séance avec la classe de première année sciences, le prof par son attitude et sa gestion a suscité l'intérêt de ses apprenants. Il a valorisé leurs efforts, ce qui les a encouragés et incités à s'engager dans leurs tâches. Ce climat de maîtrise a permis à Amani de satisfaire ses trois besoins psychologiques (**le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance sociale**), fondements de la motivation autodéterminée de l'apprenant et de son implication dans l'apprentissage.

Par contre, sa démotivation au sein de la classe de première année lettres s'explique par le fait que ses besoins psychologiques fondamentaux n'étaient pas satisfaits à cause du climat qualifié de non propice aux apprentissages. En plus, elle n'avait pas un attachement psychologique ressenti pour le groupe. Cela signifie que l'apprenant accorde une grande importance au groupe dont il fait partie.

Les résultats confirment que le climat de classe peut conduire à des comportements motivationnels facilitant les apprentissages. La capacité de l'enseignant à gérer la classe et sa manière de traiter les élèves influencent directement la motivation des élèves. S'il sait jouer la comédie et encourager ses élèves, s'il réussit à être dynamique, à faire régner dans sa classe une atmosphère de confiance et à être adulé par ses élèves, s'il maîtrise la communication verbale et non verbale, il augmente largement ses chances de se retrouver face à une classe intéressée et impliquée pleinement dans son apprentissage. En revanche, si le climat de classe n'est pas bon, l'enseignant aura beau mettre en place la meilleure pédagogie, utiliser les outils les plus sophistiqués, tous ses efforts ne mèneront à rien de concluant.

b. Deuxième expérimentation

Dans la grille ci-dessous, nous comparons les résultats du travail individuel avec ceux du travail en groupe.

Notes individuelles/10	Notes des groupes /10	Comparaison des résultats
06	Groupe 01 :	<p>La moyenne des notes individuelles est de 5.28/10 or la moyennes des notes des groupes est de 8.14/10</p> <p>5.28 < 8.14</p> <p>Les résultats montrent que le travail en groupe contribue à l'amélioration des résultats scolaires. Autrement dit, la cohésion du groupe constitue un levier en faveur de la performance des apprenants.</p>
07	07	
07		
03		
05	Groupe 02 :	
08	08	
06		
06		
06	Groupe 03 :	
08	08	
04		
04		
05		
03	Groupe 04 :	
04	08	
03		
04		
03		
04	Groupe 05 :	
02	10	
04		
10		
01		
02	Groupe 06 :	
03	06	
05		
10		
08		
08	Groupe : 07	
08	10	
08		
06		

Tableau 5: L'impact du travail en groupe sur les résultats scolaires.

Dans le travail individuel, les élèves ont perçu un climat de compétition, c'est la raison pour laquelle, ils ont eu tendance à se focaliser sur leur niveau de compétence par rapport à celui des autres élèves (et non sur leur effort). À l'inverse, dans le travail de groupe, les élèves ont perçu un climat de maîtrise, se sont basés sur l'apprentissage coopératif, et ont utilisé des stratégies de réalisation de tâches plus efficaces.

Si le travail en petits groupes est efficace, c'est parce qu'il favorise la mise en œuvre de deux grands principes de l'apprentissage (Meirieu, ph, 1991)

Le premier, issu de la théorie constructiviste de Piaget: apprendre c'est construire des images de la réalité dans des situations d'action. C'est par l'intermédiaire des actions sur les objets que se modifient les schèmes (**assimilation /équilibre/ conflit/ cognitif**).

Le second, issu de la théorie socioconstructiviste de Vigotski : apprendre c'est échanger du sens, dans des rapports sociaux. C'est dans la confrontation des points de vue que peut s'opérer la transformation des représentations (conflit sociocognitif et restructuration cognitive).

En somme, une bonne cohésion de groupe est une piste pour optimiser l'engagement des élèves et améliorer les résultats des apprentissages.

IV. Synthèse

L'interprétation et l'analyse des résultats des questionnaires et des expérimentations nous mènent à faire les constatations suivantes :

- Le métier d'enseignant peut être influencé par les facteurs environnementaux.
- La qualité des relations qui se nouent entre l'enseignant et l'administration régit la qualité du climat de travail.
- La motivation de l'enseignant est essentielle pour susciter l'intérêt de son public.
- Le climat de classe influence l'implication de l'apprenant dans son apprentissage.
- Une bonne gestion de classe est sine qua non d'une bonne ambiance.
- La nature du couple éducatif est un élément important dans le déclenchement de la motivation ou de la démotivation chez les élèves.
- Les principales causes d'un climat défavorable aux apprentissages sont liées à une mauvaise gestion de classe, à un manque de cohésion de groupe, et aux attitudes inadéquates de l'enseignant.
- Les conséquences d'un climat inapproprié aboutissent à la délinquance juvénile et à l'échec scolaire. Pour s'en sortir, la contribution de tous les intervenants du domaine éducatif (apprenant, enseignant, parents, établissement, centres des programmes et des examens, ministère de l'éducation) est indispensable. Toutes les entités éducatives sont concernées.

Conclusion générale

Cette étude concernant l'impact-possible du climat de classe sur le processus d'enseignement-apprentissage cherchait à comprendre la nature du lien entre ces deux concepts dans le cadre particulier du lycée MIMOUNI Abdelkader chez les apprenants de première année secondaire. Sa principale hypothèse s'est portée sur le fait qu'il existe un lien étroit entre les composantes du climat de classe et la réussite des apprentissages.

Les résultats obtenus ont confirmé cette hypothèse.

A travers notre étude empirique, nous avons conclu que le climat de classe est la composante de l'enseignement-apprentissage la plus difficile et la plus délicate à gérer dans la classe. Plus il y a des difficultés en ce qui concerne les apprentissages et les comportements, plus il faut s'interroger sur le climat de classe. En effet, un climat de classe favorable est associé à l'implication des élèves et par conséquent à la réussite des apprentissages. A contrario, un climat de classe défavorable agit négativement sur la motivation des élèves et sur le déroulement de l'acte pédagogique, ce qui introduit inévitablement un échec scolaire.

Vue l'apport considérable de la gestion de classe, du travail en groupe et de la médiation scolaire dans la création d'un bon climat de classe, une formation des enseignants du secondaire dans ce domaine s'avère importante.

En tant qu'enseignante, cette recherche nous a permis de prendre davantage conscience des besoins fondamentaux de l'adolescent dans une situation d'apprentissage.

« L'enseignement est une profession très noble qui façonne le caractère et l'avenir d'un individu. Si les gens se souviennent de moi comme un bon professeur, ce sera pour moi, le plus grand honneur ». (A. P. J. Abdul Kalam.)

Notre enquête n'était pas du tout aisée, afin de la mener, nous devons surmonter des difficultés comme :

- La méconnaissance de certains enseignants de la notion « **climat de classe** » bien que nous ayons noté une brève définition sur le questionnaire afin de réduire la confusion.
- Le manque de documentations en ce qui concerne l'enseignement du FLE en Algérie et les problèmes liés aux adolescents dans le secondaire algérien.
- La contrainte du temps : le fait d'être enseignant et chercheur en même temps demande beaucoup de sacrifices afin de pouvoir accomplir une recherche assez profonde et minutieuse telle que la nôtre.

Dans une perspective future, il serait souhaitable de mener une étude plus large. Notre recherche n'a été effectuée que dans deux salles de classe, mais si elle s'était déroulée dans plusieurs salles de classe, nous aurions peut-être pu en apprendre davantage sur l'impact de l'environnement de la salle de classe sur l'apprentissage des élèves car c'est un sujet plus profond que nous le pensions. De plus, cette étude s'appuyait largement sur une liste de contrôle mise au point par Caron (1994) pour évaluer les trois principaux facteurs de l'environnement de la salle de classe à savoir (la gestion de la classe, la cohésion du groupe et les attitudes de l'enseignant). Certaines composantes sont difficiles à mesurer ou peuvent être interprétées de différentes manières. Si cette liste de contrôle devrait être utilisée ultérieurement, nous suggérons que chaque composante soit soigneusement expliquée aux enseignants participants à l'enquête pour garantir une bonne compréhension du thème.

Loin d'être égoïste, nous conseillons chaque futur chercheur d'opter pour un travail en monôme, cela lui permettra d'éviter les conflits, de travailler à l'aise, d'augmenter davantage ses connaissances et de maîtriser le contenu de son mémoire.

Pour conclure, nous espérons que ce travail sera utile aux lecteurs et facilitera le chemin à d'autres recherches plus poussées, dans le but d'améliorer l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie.

Références bibliographiques

Ouvrages

BANDUR, A. (2004). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Boeck: Paris.

BARLOW, Michel. (1993). *Le travail des élèves en groupe* .A. Colin: Paris .

BEAUFORT. M. & CANCELON-Thomas. F. & DEFAUX. E. (2002). *Enseigner aujourd'hui : des des réponses pratiques à vos questions*. Bordas/VUEF: Paris.

BRAZEAU, L. (1998). *Stratégies pour apprendre et enseigner autrement*. Montréal: Chenelière.

BALES, R.F, *Rôles centrés sur la tâche et les relations sociaux dans les groupes ayant problèmes à résoudre*, Paris, Dunod, 1972, p.263-277.

BRUNO Hourst, «*Au bon plaisir d'apprendre* », chapitre 7, « L'intelligence : une réalité multiple ».

BRUNE, L. (1983). *Le climat de travail dans les organisations*. Montréal : Éditions Agence d'Arc.

CARON, J. (1994). *Quand revient Septembre*. Guide sur la gestion de classe participative, Montréal: Chenelière.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: the Psychology of Optimal Experience*. New

YORK. Daniel Golman. (2003). *L'intelligence émotionnelle* . J'ai lu.

DELANNOY, C. (1997). *La motivation. La motivation*. Hachette Education. p23-61.

Guide pédagogique du manuel, à l'intention des profs de première année secondaire de langue française, 2003.

HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, 2008.

LEWIN, K. (1964). *Psychologie dynamique, les relations humaines*. New York: P.U.F..

LIKERT. (1967). *The human organization*. New York: McGraw-Hill.

LIKERT. (1972). *The Likert profil of a school : New survey instruments for public schools to improve organizational effectiveness*. Manual for questionnaire use. Michigan : I.S.R.
Manuel scolaire de première année secondaire, langue française ; 2016.

MERIEU, ph. (1991). *Outils pour apprendre en groupe*. Chronique sociale: Lyon

MORISSETTE, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Chenelière:Montréal.

MOIRAND S. 1979. *Situation d'écrit*, Clé International. (Analyse de la communication écrite). Paris.

N'DA, P. (2002). *Méthodologie et guide pratique du mémoire*. L'Harmattan: Paris.

Progression annuelle à l'intention des profs de première année secondaire de langue française, Septembre 2018.

ROGER, M. (2014). *Le travail en équipe*. (éd. 15ème, ESF).

ROLLAN, V. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck. ROSENBERG,

M. B. (2003). *La communication Non Violente au quotidien*. Jouvence.

Dictionnaires :

Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, Jean Pierre Cuq, CLE international, S.E.J.E.R : Paris, 2003

Dictionnaire, Le NOUVEAU Petit Robert de la langue française, édition Dictionnaires Le Robert 2009.

Dictionnaire le Grand Hachette-Oxford, Français-Anglais, 2010.

Articles :

BENGHEBRIT, N et SENOUCI, Z, *les futurs enseignants à l'épreuve du terrain*, Insanyat, Revue algérienne d'anthropologie et des sciences humaines juillet-décembre 2014, n05, p65-66. (s.d.).

CHAN, T.S et AHERN, T.C. (1999). *Targeting motivation- Adapting FLOWTheory to instructional Desing*. Educational Computing Research, 151-163.

CHOUINARD, R. (1996). *Enseignants débutant et pratiques de gestion de classe*. Revue des sciences de l'éducation. Vol 25, n03,1999, p. 497-514.

FRAISSE. P, NOISET. (1982). *L'année psychologique*. Revue scientifique française de psychologie.

GRUERE.(1991). *Les groupes et leur dynamique*, presse universitaire de France .

LAGUARDIA, J. G. & Ryan, R. M. *Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être: théorie de l'autodétermination et applications*. Revue québécoise de psychologie, 2000.

MEURET, DENIS. *Pour une école qui aime le monde*. Presse universitaire de Rennes.2013.

MORSLI, D. (1984). *La langue étrangère. Réflexions sur le statut de la langue française en Algérie*. in Le français dans le monde. n°189. Horizons Maghreb.

Ordonnance n°76/35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation. (reprise en 2006).

Loi n° 08-04 du 13 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environment: First Results of TALIS* .

Mémoires et thèses :

AMY A. Turano. *The impact of classroom environment on student Learning*, Theses. Rowan University. 2005

BARLOW, Michel. (2002). *Comment évaluer dans le travail de groupe en technologie?* Mémoire professionnel , I.U.F.M, MONTPELLIER.

HEUTTE, J. *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'autoefficacité et l'autoté- lisme.* Thèse de doctorat, 2011.

PHOENIX Paul, *Climat organisationnel et Implication dans l'emploi : cas des enseignants- chercheurs de la faculté de lettres et sciences humaines de l'université Omar BONGO du GABON.* 2007 : consulté le 8 /12/2018. <https://www.memoireonline.com>.

SLIMANI, M. *L'apport du travail en groupe dans l'enseignement-apprentissage chez les apprenants de première année secondaire.* Mémoire de Master. L'université Ammar TELIDJI, Laghouat, 2014.

Sitographies :

HEUTTE, J. Bloc notes de Jean Heutte : sérendipité, phronèsis et ataraxie sont les trois mamelles qui nourrissent l'Épicurien de la connaissance. <http://jean.heutte.free.fr/> (lien consulté le 13-01-2019 à 9 :00h).

https://le-cerclepsy.scienceshumaines.com/domaine/Psychologie_cognitive, consulté le 01/03/2019 à 21 :15.

http://www.neurosup.fr/#Neurosup_programme_de_neuroeducation_eric_gaspar.VC, consulté le 18 avril, 2019 à 17 h : 50min.

[https:// www.merieu.com/dictionnaire/temps.htm](https://www.merieu.com/dictionnaire/temps.htm) (consulté le 1Mai 2019 à 23 :00h).

Salledepresse.uqam.ca-taille-des-classes-Marie-Connolly, consulté le 19Mai 2019 à 00:10mins.