

L'apprentissage en mouvement, quels impacts sur la motivation des élèves réputés en difficulté scolaire dans une structure de soutien?

Master en pédagogie spécialisée – Volée 2021-2024

Mémoire de Master de Frédéric Jobé

Sous la direction de Morgan Paratte

Bienne, avril 2024

« L'étymologie du mot « motivation » - du latin *movere*, qui signifie se déplacer – confirme sa vertu première : début et source de tout mouvement. En fait, tout apprentissage dépend d'elle. Sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit et même du corps, tout apprentissage est impossible. »

Vianin, 2007 p.21

Résumé

Trouver des moyens d'insuffler la motivation chez les élèves représente un réel défi pour tout enseignant, et le fait que les élèves restent assis à leur banc une partie importante de la journée d'école ne facilite pas les choses. Ce travail propose une intervention pédagogique en mouvement pour des élèves de structure de soutien du niveau secondaire 1. A travers des séquences d'apprentissages préétablies de lecture en fluence précédées de phase en mouvement, l'objectif est d'explorer si le mouvement peut être bénéfique pour accroître la dynamique motivationnelle et plus particulièrement ses manifestations dont découle l'apprentissage. La démarche est basée sur des observations et des entretiens pour évaluer cette dynamique motivationnelle et la passation de prétests et post-tests de lecture en fluence pour évaluer l'apprentissage. Les premiers résultats montrent une tendance à l'amélioration de la perception de la valeur de l'activité, de ses propres compétences et de la contrôlabilité de l'activité. En définitive, dans ce contexte particulier, les élèves semblent plus motivés à participer activement et à s'investir davantage dans le processus d'apprentissage après avoir été en mouvement.

Mots-clés

Dynamique motivationnelle – mouvement – apprentissage – lecture en fluence – apprentissage en mouvement

Avertissement

Dans ce mémoire, l'emploi du genre masculin a été privilégié pour des raisons de concision et de lisibilité. Cela ne vise en aucun cas à exclure le féminin, mais plutôt à rendre la lecture fluide. Je reste sensible à l'importance d'une communication inclusive.

Remerciements

Arrivé au terme de ce travail de mémoire, je souhaite remercier toutes les personnes qui m'ont encouragé, conseillé, supporté et apporté leur soutien moral :

- mon épouse et mes enfants que je remercie du fond du cœur car ils m'ont donné l'énergie et la force pour mener à terme ce travail, pour leur soutien inconditionnel dans les moments difficiles, pour leur patience et leur compréhension ;
- mon directeur de mémoire pour ses nombreux conseils appréciés, sa disponibilité et sa réactivité qui ont permis de donner de la cohérence et de la consistance à mon travail ;
- mes relectrices-eurs : mon épouse, Marie-Laure et Sandro qui, grâce à leur regard pertinent, leurs conseils et leurs corrections m'ont permis de prendre du recul et de clarifier le contenu du travail ;
- mes élèves qui ont participé et se sont comportés, comme à leur habitude, de manière exemplaire, respectueuse et engagée à cette recherche ;
- mes collègues de structure de soutien qui m'ont épaulé et soutenu moralement durant tout le travail ;
- ma direction pour leur ouverture d'esprit et leur validation de mon projet de recherche ;
- mes co-voitureuses avec qui j'ai pu partager des rires, des doutes, des questionnements et des discussions qui ont également permis d'enrichir ce travail ;
- mes amis pour leur soutien indéfectible et leurs bonnes ondes.

Liste des figures

FIGURE 1 : LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE L'ÉLÈVE (VIAU, 2009, P. 52).	13
FIGURE 2 : RÉSULTATS AUX MCML « MONSIEUR PETIT »	68

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIE	37
TABLEAU 2 : PERCEPTION DE LA VALEUR DE L'ACTIVITÉ LECTURE ET MOUVEMENT (INTÉRÊT) (E2).....	51
TABLEAU 3 : PERCEPTION DE COMPÉTENCE (E1)	52
TABLEAU 4 : PERCEPTION DE COMPÉTENCE (E2)	54
TABLEAU 5 : LECTURE EN MOUVEMENT (E1).....	55
TABLEAU 6 : ACTIVITÉ LECTURE ET MOUVEMENT (E2).....	57
TABLEAU 7 : ENGAGEMENT COGNITIF ITEM 1 (O1).....	61
TABLEAU 8 : ENGAGEMENT COGNITIF ITEM 1 (O3).....	61
TABLEAU 9 : ENGAGEMENT COGNITIF ITEM 2 (O1).....	62
TABLEAU 10 : ENGAGEMENT COGNITIF ITEM 2 (O3).....	62
TABLEAU 11 : ENGAGEMENT COGNITIF ITEM 3 (O1).....	63
TABLEAU 12 : ENGAGEMENT COGNITIF ITEM 3 (O3).....	64
TABLEAU 13 : PERSÉVÉRANCE ITEM 4 (O1).....	65
TABLEAU 14 : PERSÉVÉRANCE ITEM 4 (O3).....	66
TABLEAU 15 : PERSÉVÉRANCE ITEM 5 (O1).....	67
TABLEAU 16 : PERSÉVÉRANCE ITEM 5 (O3).....	67

Liste des annexes

ANNEXE 1 : TEXTE « MONSIEUR PETIT » (LEQUETTE & AL., 2008 P.10).....	86
ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA VIDÉO DISTRIBUÉ AUX PARENTS	87
ANNEXE 3 : BRAINBOX, MATÉRIEL DE COORDINATION LOUÉ À FIT4FUTUR FOUNDATION	88
ANNEXE 4 : DISCOURS ET GUIDE D'ENTRETIEN INITIAL	89
ANNEXE 5 : DISCOURS ET GUIDE D'ENTRETIEN FINAL.....	91
ANNEXE 6 : CALENDRIER DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES	93
ANNEXE 7 : DOSSIER DE LECTURE EN FLUENCE DISTRIBUÉ AUX ÉLÈVES	94
ANNEXE 8 : AUTRE MATÉRIEL (NON EXHAUSTIF) UTILISÉ POUR LE MOUVEMENT EN CLASSE	110
ANNEXE 9 : TABLEAUX AUTRES ITEMS ENGAGEMENT COGNITIF O1 ET O3	111
ANNEXE 10 : RETRANSCRIPTIONS YVES (E1 ET E2) ET MARC (E2).....	112
ANNEXE 11 : RÉSULTATS DU MCLM AUX « LECTURES DIVERSES » LEÇONS 1 À 7	131

Table des matières

RÉSUMÉ	II
REMERCIEMENTS	III
LISTE DES FIGURES	IV
LISTE DES TABLEAUX	IV
LISTE DES ANNEXES	V
INTRODUCTION	1
1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 LE MOUVEMENT	3
1.1.1 <i>Le mouvement type « activité physique »</i>	4
1.1.2 <i>Les programmes fédéraux de mouvement à l'école</i>	5
1.1.3 <i>Le Braingym</i>	6
1.2 LA MOTIVATION	7
1.2.1 <i>Définition générale de la motivation</i>	7
1.2.2 <i>Définition de la motivation incluant le mouvement</i>	9
1.2.3 <i>La motivation en milieu scolaire</i>	10
1.2.4 <i>L'aspect dynamique de la motivation en milieu scolaire</i>	12
1.2.4.1 <i>Perception de la valeur de l'activité</i>	14
1.2.4.2 <i>Perception de sa compétence</i>	15
1.2.4.3 <i>Perception de contrôlabilité</i>	16
1.2.4.4 <i>Sources de la dynamique motivationnelle chez les élèves réputés en difficulté scolaire</i>	17
1.2.5 <i>Motivation et réussite scolaire</i>	18
1.2.6 <i>L'attention et la motivation</i>	20
1.2.7 <i>Motivation, mémoire et mouvement</i>	21
1.3 APPRENDRE	22
1.3.1 <i>Le mouvement et son impact sur les apprentissages</i>	24
1.4 FLUENCE DE LECTURE	27
1.5 QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES DE TRAVAIL	28
2 MÉTHODOLOGIE	30
2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES	30
2.2 MOYENS UTILISÉS POUR LA COLLECTE DE DONNÉES	31
2.2.1 <i>Observation des manifestations de la motivation</i>	31
2.2.2 <i>L'entretien individuel</i>	33
2.2.3 <i>Journal de bord</i>	34

2.3	PROCÉDURE ET PROTOCOLE DE RECHERCHE.....	34
2.3.1	<i>Les activités pédagogiques</i>	34
2.3.2	<i>La Fluence de lecture</i>	35
2.3.3	<i>Les activités en mouvement.....</i>	36
2.3.4	<i>Calendrier.....</i>	37
2.3.4.1	Phase 1 : Présentation du projet (30 novembre 2023).....	38
2.3.4.2	Phase 2 : Entretien 1 et Prétest Fluence (7 décembre 2023)	39
2.3.4.3	Phase 2 : Observation 1 et exercice 1 de lecture en fluence (14 décembre 2023).....	39
2.3.4.4	Phase 3 : Observation 2 et exercice 4 de lecture en fluence (18 janvier 2024)	41
2.3.4.5	Phase 4 : Observation 3 et exercice 7 de lecture en fluence (8 février 2024)	41
2.3.4.6	Phase 4 : Post test fluence et entretien 2 (15 février 2024)	41
2.4	ÉCHANTILLONNAGE ET CHOIX DE LA STRUCTURE.....	42
2.5	MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES	43
2.5.1	<i>Biais à envisager et remédiation.....</i>	45
3	ANALYSE.....	48
3.1	PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	48
3.1.1	<i>Entretiens.....</i>	48
3.1.1.1	Perception de la valeur de l'activité.....	49
3.1.1.2	Perception de compétence.....	52
3.1.1.3	Perception de contrôle	54
3.1.1.4	Lecture en mouvement	55
3.1.2	<i>Observations.....</i>	58
3.1.2.1	Engagement cognitif.....	59
3.1.2.2	Persévérance	64
3.1.3	<i>Prétest, post test et résultats aux MCLM</i>	67
3.2	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	70
4	CONCLUSION.....	75
4.1	LIMITES ET PERSPECTIVES.....	77
4.2	APPORTS PERSONNELS.....	80
5	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	81

Introduction

L'éducation physique et sportive a été le domaine dans lequel je me suis initialement formé. J'ai eu la chance de travailler pendant douze ans dans un établissement scolaire et enseigner cette belle discipline. Mon choix initial de carrière professionnelle vient de mon enfance qui était rythmée par les activités physiques en tout genre et les différents sports que j'ai pratiqués. Toute ma vie a donc un lien très étroit avec le mouvement. En 2020, j'ai décidé de prendre un tournant dans ma vie professionnelle. L'observation des élèves en difficulté qui ne peuvent pas suivre le cursus ordinaire, car mis de côté par le système scolaire, m'a de tout temps questionné, et même en tant qu'enseignant d'éducation physique au niveau post obligatoire au degré secondaire II (maturité fédérale). J'ai donc pris la décision de tenter d'avoir un rôle plus important à jouer en ne travaillant qu'avec des jeunes étiquetés « en difficultés scolaires » et qui sont parfois marginalisés.

Actuellement, je travaille dans une structure de soutien dans un collège depuis 4 ans. Mes élèves rencontrent des difficultés scolaires et/ou divers troubles (divers dys, TDA, TDAH, TSA, ...) qui les empêchent de fréquenter les cours ordinaires. Mes élèves font partie d'un groupe classe et suivent les cours généraux (éducation visuelle, éducation musicale, économie familiale, éducation physique, éducation numérique, éducation générale et sociale) avec les autres élèves. Pour les branches dites « principales » (français, mathématique, allemand, géographie, histoire et sciences) les élèves peuvent les intégrer en fonction de leurs compétences spécifiques. Lorsqu'ils ne sont pas intégrés, mes collègues et moi les accueillons en structure de soutien pour travailler ces différentes disciplines.

Mes élèves ont, en règle générale, un comportement très agréable en classe. Ils sont respectueux, polis, volontaires, collaboratifs et bien intentionnés. Toutefois, les élèves qui demeurent en structure de soutien pendant plusieurs périodes consécutives, se retrouvant assis au même endroit, dans la même classe et face au même enseignant, peuvent parfois connaître une baisse de motivation. La question qui m'est alors rapidement apparue était d'identifier d'où provient cette baisse de motivation et comment y faire face. Mon expérience professionnelle antérieure a alors refait surface,

me faisant réfléchir sur la possibilité d'introduire du matériel favorisant le mouvement dans ma classe afin de stimuler la motivation des élèves.

J'ai donc commencé d'installer du matériel de sport au fond de la classe comme des swissballs, un stepper, un chapeau mexicain, du matériel de jonglage, un ergocycle transformé avec un plateau en bois sur le guidon pour poser un livre en pédalant (images du matériel à l'annexe 8). J'ai parfois tenté d'instaurer des moments en mouvement mais sans fixer de cadre réel, d'objectifs spécifiques et sans avoir une réflexion de fond pour savoir quand et comment utiliser ce matériel pour obtenir un résultat optimal d'un point de vue pédagogique et motivationnel. Cela s'apparentait le plus souvent à une séquence d'activité physique placée de manière inconstante au milieu de mes leçons lorsque je sentais une baisse de motivation générale. Je peinais à y trouver du sens de cette manière-là. Je me suis donc petit à petit intéressé aux programmes de mouvement en classe en lien avec l'apprentissage déjà existants comme l'école bouge (Swiss Olympic & co, 2018), l'école en mouvement (Office fédéral du sport (OFSP), 2013) et de fit4future (Fit4future foundation, 2024) pour ne citer qu'eux. J'y ai trouvé du sens bien que le concept d'apprentissage en mouvement lie deux éléments qui d'apparence semblent éloignés.

Dans le développement de ce travail, les notions de mouvement, de motivation et d'apprentissage ont été définies et approfondies car ils constituent les trois piliers principaux qui soutiennent ma question de recherche, à savoir si l'apprentissage en mouvement est utile pour stimuler la motivation de mes élèves en structure de soutien. Puis, afin d'évaluer cet effet du mouvement sur la motivation et l'apprentissage, des observations en classe et des entretiens ont été menés. L'objet d'apprentissage, la fluence en lecture, a également été défini et évalué à l'aide d'un test pour juger de l'évolution de l'apprentissage et éventuellement de l'efficacité du dispositif en mouvement.

Ces éléments méthodologiques m'ont aidé à vérifier si les affirmations intéressantes des programmes cités ci-dessus évoquant les bienfaits du mouvement sur les apprentissages sont valides, dans le cadre et dans l'exercice de ma propre pratique, tout en les confrontant avec la littérature scientifique disponible à ce sujet. Les résultats obtenus montrent finalement, dans mon contexte de travail particulier et dans le thème spécifique de la fluence en lecture, une tendance à l'amélioration des sources de la dynamique motivationnelle de Viau (2009).

1 Problématique

Dès le début de ma prise de fonction d'enseignant spécialisé, j'ai remarqué que les élèves présentent à certains moments une baisse de motivation pour le travail scolaire. Il est dès lors compliqué d'effectuer des activités cognitives et le programme doit donc être adapté en fonction de l'état général de chacun d'eux. Ce constat questionne le rapport entre la motivation et la disponibilité mental et physique de l'élève à un instant précis. Je me pose souvent la question de savoir s'il existe d'autres solutions que de simplement laisser tomber en partie le programme en cours pour le remplacer par des activités plus ludiques et plus motivantes, d'apparence moins exigeantes cognitivement.

Ainsi, dans l'optique d'augmenter la motivation des élèves réputés en difficultés scolaire et donc d'améliorer l'efficacité des apprentissages, l'idée qui a germé dans mon esprit de sportif était de proposer à mes élèves des séquences pédagogiques en mouvement durant une leçon. Le mouvement est ici à comprendre sous la forme d'une activité physique. Le lien entre l'activité physique (ou le mouvement) en classe et la motivation des élèves dont l'apprentissage en résulte, constitue donc le point de départ de cette problématique. Les définitions de ces trois termes ainsi que des recherches théoriques qui suivent permettront d'affiner et de rendre plus clair l'objet de recherche. En fin de chapitre prendra place une description approfondie de l'activité pédagogique mise en place pour tester l'objet de recherche, à savoir un dispositif d'apprentissage soutenu par l'activité physique et observé à travers l'apprentissage spécifique de la lecture et en particulier l'évolution de la fluence.

Dans ce travail de recherche, j'évaluerai l'impact que peut avoir le mouvement en classe sur la motivation à lire. Il m'importera pour cela d'établir comment fonctionnent les mécanismes de la motivation.

1.1 Le mouvement

Le mouvement est un terme général qui est tantôt associé à du sport, de l'activité physique, de l'exercice physique, de l'éducation physique, de la psychomotricité ou au

Braingym (voir définition en p.13) par exemple. Dans le présent travail, le terme de mouvement sera utilisé comme synonyme à celui d'activité physique. Afin de ne pas créer d'amalgames, de doutes ou de fausses croyances, les définitions d'activité physique et de Braingym seront établies. Elles permettront de distinguer clairement ces deux termes.

1.1.1 Le mouvement type « activité physique »

Une définition de l'activité physique retrouvée dans plusieurs ouvrages est celle proposée par Caspersen (1985, cité notamment par Vuillemier, 2011 p.185 et Duché & Van Praagh, 2008 p.99) : « Ensemble des mouvements corporels produits par la mise en action des muscles squelettiques et entraînant une augmentation substantielle de la dépense énergétique au-dessus du métabolisme de repos ». Pour l'office fédéral de la santé publique (OFSP, 2022) et l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2022), l'activité physique est définie comme « tout mouvement corporel associé à une contraction musculaire, qui augmente la dépense d'énergie par rapport aux niveaux constatés au repos ». Cette définition englobe tous les contextes d'exercice d'une activité physique : pendant les loisirs (comme la plupart des activités sportives), au travail, à la maison ou aux alentours, et par le biais de la mobilité douce. L'augmentation « substantielle » de la dépense d'énergie par rapport au métabolisme de repos pourrait être sujette à interprétation. Endes et Kahlmeier (2022 p.8) précise cette notion en affirmant que « les résultats des études de cohorte montrent aujourd'hui que toute activité physique a un effet positif sur la santé, peu importe sa durée. En outre, l'insistance désormais plus marquée sur l'idée que « chaque mouvement compte » vise à cibler en particulier les personnes les moins actives qui peuvent tirer un bénéfice pour leur santé rien qu'en augmentant légèrement leur quantité d'activité physique ». L'activité physique serait donc, selon ces différentes définitions, tout mouvement induisant une dépense énergétique supérieure au métabolisme de repos comme, par exemple, marcher, faire un jogging, monter les escaliers, pédaler ou jongler.

1.1.2 Les programmes fédéraux de mouvement à l'école

Il existe actuellement pléthore de programmes qui incitent les jeunes à bouger et qui partent du principe que le mouvement est efficace notamment pour les apprentissages, la concentration, l'attention et la motivation. Parmi eux, « Enfance active, vie saine » (Zahner & al, 2004) part du constat que la fréquence de pratique d'une activité physique est en nette recul chez les enfants et les jeunes et que la surcharge pondérale progresse de manière vertigineuse. Ce programme met en place des mesures concrètes qui soutiennent la réalisation de projets dans les domaines scolaire, familial et même public (places de jeux).

« L'école en mouvement » (OFSPPO, 2013) est un autre programme de l'Office fédéral du sport (OFSPPO) auquel les écoles et les enseignants peuvent prendre part afin d'alléger des phases de travail grâce à des pauses agréables. Une école en mouvement est notamment active dans les domaines suivants :

- « Elle incite les enfants à adopter un mode de vie actif et à faire du sport toute leur vie ;
- Elle complète l'apprentissage et l'enseignement par de l'activité physique et contribue ainsi à la réussite du quotidien scolaire ;
- Elle transmet les contenus de la promotion de l'activité physique de manière différenciée ;
- Elle ménage l'espace nécessaire au mouvement, au jeu et au sport, qui deviennent ainsi des éléments clefs de la culture scolaire » (OFSPPO, 2013 p.5).

« L'école bouge » (Swiss Olympic & al, 2018) vise à inciter les écoles et les classes de Suisse et du Liechtenstein à bouger plus au quotidien. Son but est de faire bouger les élèves au moins 20 minutes par jour, que cela soit pendant les leçons, durant les pauses, sur le chemin de l'école ou sous la forme de devoirs à domicile. Chaubert (2013) dit au sujet de l'école bouge que « les apports de cette démarche favorisent les apprentissages des élèves, leur capacité de concentration, leur bien-être et leur santé ainsi que l'ambiance et la dynamique de vie de la classe » (p. 8).

« La raréfaction des espaces de jeu, l'augmentation du temps passé devant les écrans et l'alimentation trop riche sont devenues les principales causes des problèmes de

santé et d'obésité chez les enfants » selon Fit4future (2024). Ce dernier s'attaque à ces causes avec son programme scolaire ludique qui s'attache notamment à renforcer les performances scolaires en optimisant les processus liés à la réflexion et à la mémorisation. Divers outils, dont la Brainbox (annexe 3) qui sera testée lors des activités en mouvement de cette recherche, sont fournis aux écoles participantes afin qu'elles puissent intégrer cette thématique dans le quotidien scolaire.

Bien que n'appartenant pas à un programme fédéral mais ayant reçu le prix Comenius 2009 (décerné par le bureau international d'éducation de l'UNESCO) pour son innovation pédagogique, le contexte dans lequel se situe le projet « Lernen in Bewegung » (l'apprentissage en mouvement) est également celui du manque croissant d'exercice et de la perte de concentration, qui a été observé chez les écoliers en Suisse au cours des deux dernières décennies (Buser-Batzli, 2024).

1.1.3 Le Braingym

Le Braingym est, selon ses auteurs, une approche kinesthésique éducative qui utilise le mouvement et qui aurait une efficacité pour l'apprentissage scolaire en créant notamment des nouvelles connexions neuronales lorsque l'on adopte certaines postures corporelles. Les auteurs parlent d'exercices de « coordination ». Cette dernière est notamment définie par Lièvre & Staes (2014) comme « la combinaison des contractions musculaires en vue de la réalisation harmonieuse d'un mouvement. Elle est assurée par un bon fonctionnement du tonus, de la proprioception, de la motricité et du cervelet » (p. 39). Pour Albaret (2005, cité par Frigout & al, 2022), « le résultat comportemental d'une coordination efficace est un mouvement fluide, rapide et précis, quelles que soient les contraintes qui s'imposent au sujet » (p. 138). Le concept de mouvement dynamique est très présent dans toutes les définitions de la coordination qui ont été étudiées.

Or, parmi les 26 exercices proposés en Braingym, nombre d'entre eux sont des postures statiques, des exercices de souplesse et/ou de respiration. Les mouvements coordonnés comme définis ci-dessus sont pratiquement inexistantes. Le terme de coordination pour définir ces exercices semble donc particulièrement inapproprié. De plus, les postures proposées auraient de nombreuses vertus comme améliorer la

concentration, l'adaptation aux nouvelles choses, la mémorisation, la créativité, l'organisation, la lecture, l'écriture, et le développement de la confiance en soi (Motiv&moi, 2024). Cette approche n'est pas prouvée scientifiquement et est remise en cause par de nombreux chercheurs en neurosciences et notamment par Masson (2015) et Tardif (2017) qui considèrent qu'elle participe au renforcement des neuromythes¹. Cette approche ne sera donc pas traitée dans mon travail.

1.2 La motivation

Pour l'OCDE (2018), « motiver les élèves est l'un des défis majeurs que les enseignants doivent relever au quotidien ». Différentes définitions de la motivation seront exposées et approfondies ci-dessous en partant de la définition globale pour arriver à une définition axée sur le milieu scolaire en lien avec le mouvement.

1.2.1 Définition générale de la motivation

Pour Cosnefroy, Nurra et Dessus (2013 p.3), « la motivation peut se définir comme le fait d'émettre un comportement en direction d'un but (Carver et Scheier, 1999). Pour de nombreuses approches théoriques de ce champ de recherche (notamment Bandura, 1986, Feather, 1992 ; Wigfield et Eccles, 1992), la mise en action d'un individu (et donc sa motivation) dépend de l'évaluation que l'individu fait du but qu'il poursuit ». Cette mise en action dont parlent les auteurs dépendrait selon eux de l'évaluation de la désirabilité et de la faisabilité du but qu'il poursuit. La désirabilité

¹ Neuromythes :

- « Un neuromythe est une croyance infondée scientifiquement ou une extrapolation erronée de travaux scientifiques qui donne lieu à des dérives. Bruno della Chiesa a utilisé ce terme dans un rapport de l'OCDE intitulé *Comprendre le cerveau, naissance d'une science de l'apprentissage*. Depuis tous les neuroscientifiques dénoncent des neuromythes comme le Braingym, « tout se joue en 3 ans », les styles d'apprentissage, cerveau droit - cerveau gauche, les périodes critiques, l'utilisation de 10 % de notre cerveau, les différences liées au sexe, etc. » (Bouin, 2016 p.56).
- Fausses conceptions sur le fonctionnement du cerveau (Masson, 2015).

signifie que le but à atteindre est plaisant, désirable alors que la faisabilité exprime le sentiment de faisabilité ou de compétence à atteindre un but. Ces modèles de faisabilité-désirabilité permettraient de prédire que, dans une situation d'apprentissage, l'individu va être motivé ou non.

Pour Aubert (1994, cité par Vianin, 2007), « la motivation fait partie des processus conatifs et est, avec la disponibilité psychique, une composante essentielle de la réussite scolaire. Il est en outre intéressant de souligner avec lui que, sur un plan neuronal, la richesse des combinaisons synaptiques dépend principalement de ces mêmes processus conatifs. On sait aujourd'hui que le développement même du cerveau (dendrogénèse) est tributaire de l'engagement du sujet dans des « aventures » cognitives stimulantes » (p. 22). Aubert soulève ici le rôle central qui est tenu par l'élève. Selon l'auteur, sans l'adhésion réelle des élèves, il n'y a point d'apprentissage. En d'autres mots, si l'élève manque de motivation, il ne peut pas apprendre. Et l'impact de cette démotivation serait crucial, car il expliquerait en grande partie le manque d'engagement et de persévérance à l'école (Vezeau, 2010).

Comme le relève Roussel (2000, cité par Vianin, 2007), les diverses théories de la motivation visent à éclairer notre compréhension du phénomène, mais souvent, elles contribuent encore à la complexifier en raison de leurs caractéristiques similaires et de leurs définitions qui se recoupent. « Des notions comme le « désir d'apprendre », le « plaisir », la « curiosité », le « goût » recouvrent des sens multiples qui ne facilitent pas la compréhension du phénomène complexe de la motivation » (Vianin, 2007 p.23).

Il y a tellement de définitions, d'interprétations et de critères associés au terme de motivation (tels que notamment la motivation intrinsèque, extrinsèque, l'amotivation, le niveau d'inspiration et d'expectation, la règle des 3C, la motivation positive, négative, par les finalités, par les moyens, etc (Vianin, 2007)) qu'il a été décidé de ne pas tous les prendre en compte dans ce travail. Par esprit de clarté et de précisions, nous allons nous concentrer sur un seul concept, comme nous le verrons ci-dessous.

1.2.2 Définition de la motivation incluant le mouvement

Le mouvement et la motivation peuvent paraître de prime abord des termes et des notions qui semblent éloignés. Et pourtant dans la définition même de motivation tirée de plusieurs auteurs (Vianin, 2007, cité en préambule), le mouvement (pas de type activité physique !) y prend une place prépondérante dans d'apprentissage. La motivation a également un lien étymologique très étroit avec l'activité physique puisqu'il découle du mot latin « movere », dont la définition est la suivante : « ce qui met en mouvement » (Jacob, 2010 p.5). En classe, les élèves sont assis toute la journée et n'ont que très peu d'occasions de bouger. Étant donné ce manque de mouvement pendant ou en dehors du temps scolaire (« en Suisse, les enfants et les adolescents passent plus de 90 % de leur temps quotidien en position assise, couchée ou ne pratiquent qu'une activité physique de faible intensité » (Promotion santé Suisse, 2016)) et le constat de fatigue importante vécue dans les salles de classe en structure spécialisée en fin de journée notamment, l'idée qu'un lien pourrait exister entre le manque de mouvement et le maintien de la motivation pose question.

« Véritable moteur de l'activité, la motivation assure, en plus du démarrage, la direction du véhicule et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter tous les obstacles » (Vianin, 2007 p.21). L'auteur souligne même l'importance du corps dans le processus de l'apprentissage ce qui permet de faire un lien avec les chapitres précédents.

Rogers (1984 cité par Vianin, 2007) parle également de mouvement dans sa définition de la motivation « Si nous voulons des citoyens qui puissent vivre dans ce monde en changement kaléidoscopique qui est le nôtre, nous ne pourrions y arriver que si nous voulons qu'ils deviennent des apprentis qui se mettent eux-mêmes en mouvement et qui se prennent eux-mêmes en main » (p. 22). Dans cette définition, Rogers soulève notamment l'importance de la motivation intrinsèque et de l'autonomie.

Les trois auteurs suivants (tous cités par Vianin, 2007) parlent également de mouvement dans leur définition de la motivation : Pantanella (1992) définit par exemple la motivation comme « une énergie qui nous fait courir » (p. 23). Aubert (1994) comme « un starter de la démarche vers... Ce qui pousse à... Ce qui donne l'élan » (p. 23). Auger et Bouchelart (1995) parlent de « créer les conditions qui poussent à agir, c'est stimuler, donner du mouvement » (p. 23). Ces clins d'œil intéressants entre

le mouvement et la motivation permettent de connecter ces deux notions à mon travail de recherche.

Comme nous venons de le voir, il y a un lien entre mouvement et motivation, au sens étymologique, ou dans la façon de concevoir, de définir la motivation. Cependant, dans le cadre de ce travail, je n'ai pas trouvé de ressources prouvant l'influence du mouvement sur la motivation. Il serait donc pertinent d'explorer dans ma recherche le lien éventuel entre ces deux concepts.

1.2.3 La motivation en milieu scolaire

Pour Tardif (1992, cité par Vianin, 2007), la motivation scolaire a été définie comme « l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (p. 24). Bandura (1986, cité par Vianin, 2007) met l'accent sur les relations entre les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux. Pour lui, « 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 » (Vianin, 2007 p.25). Vallerand et Thill (1993, cité par Viau, 2009) parlent également de l'interaction entre les facteurs personnels et environnementaux qu'ils décrivent comme « des forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction et la persistance d'un comportement » (p. 11).

La définition de Not (1987, cité par Vianin, 2007) rassemble tous ces éléments (énergie, environnement, direction vers un but, conscience du sujet) : « le concept de motivation englobe les motifs conscients, les motifs mobiles inconscients, les besoins et les pulsions d'origine biologique, les réactions affectives aux stimulations issues du milieu ou du sujet lui-même. (...) Toute activité a besoin d'une dynamique et celle-ci se définit par une énergie et une direction » (p. 25).

Le psychologue américain Maslow a réparti les besoins humains en cinq niveaux hiérarchisés : l'individu chercherait dans un premier temps à satisfaire les besoins physiologiques, ensuite viendraient les besoins de sécurité, puis de relations, de reconnaissance et finalement de réalisation de soi. « Au sommet de la pyramide se

trouve donc le besoin qui engage le plus manifestement la motivation scolaire : le besoin de réalisation de soi. L'intérêt du modèle de Maslow est de permettre de souligner l'importance des conditions nécessaires à la motivation scolaire : l'enseignant oublie parfois que l'enfant doit être en bonne condition physique pour apprendre. On sait aujourd'hui que la fatigue, un état dépressif, des carences alimentaires, un manque de sommeil, etc. peuvent avoir des effets dévastateurs sur les apprentissages. De même, un enfant qui ne comblerait pas, en classe, ses besoins de sécurité psychologique, d'appartenance, de relation, d'estime de soi, rencontrerait beaucoup de difficulté à s'engager et à persévérer dans des tâches cognitives » (Vianin , 2007 p.29). Vianin relève ici l'importance d'être en bonne condition physique pour pouvoir apprendre et pour la motivation scolaire, élément particulièrement important à prendre en considération dans le cadre de cette recherche.

Mais la définition de la motivation scolaire qui me semble revêtir une importance particulière pour ma recherche est celle de Viau (2009). Il la nomme dynamique motivationnelle pour mieux souligner son aspect intrinsèque à l'élève, la variation constante en fonction de plusieurs facteurs externes et sa complexité.

L'auteur la définit comme suit :

« Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 1999, 1994 cité par Viau, 2009 p.12).

En analysant cette définition, il se dégage trois aspects :

1. « Premièrement, la motivation serait un état dynamique, impliquant des variations et des fluctuations au cours du temps (Reeve, 2012).
2. Deuxièmement, la volonté de l'individu à s'engager dans une tâche dépendrait du regard qu'il porte sur lui et sur sa capacité à réaliser ce qui est demandé. C'est ce que Duclos et al. (2002) appellent l'estime de soi, et qui serait gage d'engagement dans une activité. En effet, croire en son potentiel serait source de motivation. La motivation ainsi générée permettrait à l'individu de persévérer et d'obtenir des réussites qui le conduiront à se sentir compétent. Dans le cas contraire, lorsqu'il est question de « résignation » (Fenouillet, 2012, p. 112), c'est-à-dire de

dévalorisation ou d'un sentiment d'incapacité, il peut apparaître une inaptitude à canaliser son attention et par conséquent une difficulté à classer les informations dans le bon tiroir de sa mémoire (Fenouillet, 2012).

3. Troisièmement, la persévérance et l'engagement induiraient des comportements individuels (Reeve, 2012). Ces derniers peuvent prendre des formes variées qui ont été développées par Viau (1994) et Reeve (2012), dont les points de vue sont explicités brièvement dans le paragraphe suivant. Toutefois, il est intéressant de se demander ce qui conduit un individu à s'engager dans une tâche, à persévérer ou parfois à s'arrêter ou à renoncer (Reeve, 2012) » (Voillat, 2018 p.11).

Cette définition revêt une importance particulière pour mon travail, non seulement en raison de sa pertinence dans le contexte scolaire, mais également pour d'autres motifs tout aussi significatifs. En utilisant les termes clés de la définition précédente, voici d'autres aspects pertinents qu'il semble crucial de souligner. Le mot « dynamique », tel qu'utilisé par Viau (2009) pour caractériser la motivation, évoque directement l'idée de mouvement. En opposition à « statique », le terme « dynamique » implique généralement l'activation de forces et donc, le mouvement. Ensuite, un parallèle entre cette définition de la motivation incluant notamment l'estime de soi, la persévérance et le mouvement peut également être tiré. En effet, les concepts d'estime de soi et de persévérance sont également largement associés au domaine du mouvement.

1.2.4 L'aspect dynamique de la motivation en milieu scolaire

Comme décrit au point précédent, ce travail va s'intéresser à la dynamique motivationnelle et au sens que Viau (2009) lui donne (figure 1). La raison principale du choix de ce modèle réside dans le fait qu'il a été conçu et pensé pour l'étude de la motivation en milieu scolaire. Un autre aspect de poids en faveur de ce modèle est la délimitation de la notion de motivation qui est un phénomène complexe.

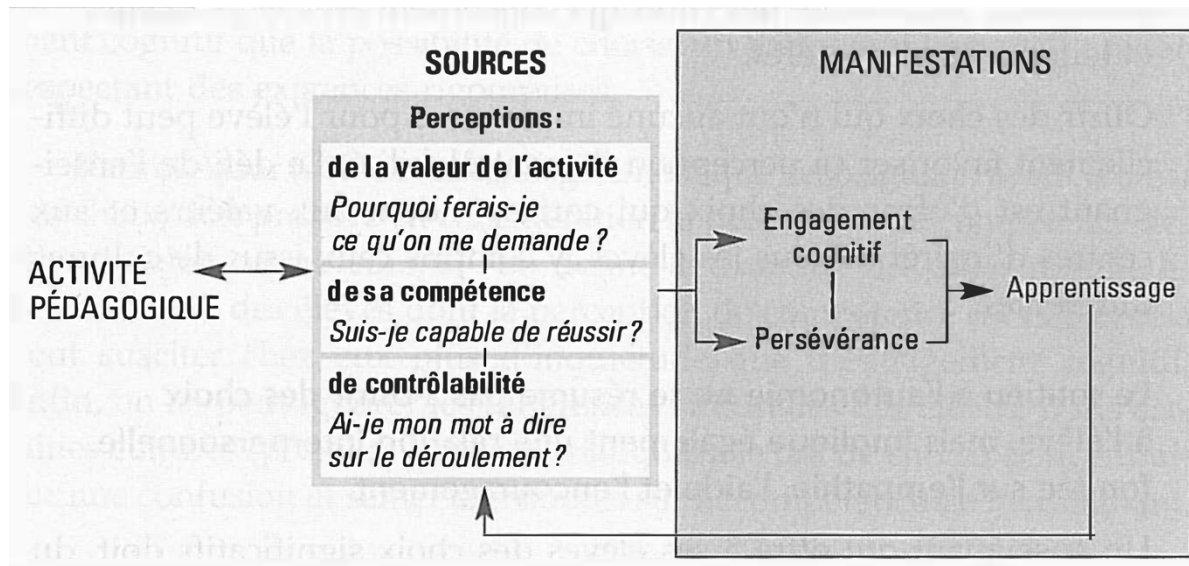


Figure 1 : La dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2009, p. 52).

Ce schéma est constitué de six ingrédients principaux, trois sources et trois conséquences. Comme nous pouvons le constater dans la figure 1, l'activité pédagogique n'est pas une composante de la dynamique motivationnelle de l'élève, car elle ne lui est pas intrinsèque. Cela dit, elle est un facteur externe qui déclenche ou initie la dynamique motivationnelle (Viau, 2009).

Les trois principales sources de la dynamique motivationnelle sont la perception que l'élève a de la valeur d'une activité, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et sa perception de contrôlabilité sur son déroulement (Viau, 2009). Pour chacune des sources, Viau propose une question que l'élève devrait se poser : « pourquoi ferais-je cette activité ? (perception de la valeur) ; suis-je capable de l'accomplir ? (perception de sa compétence) ; ai-je un certain contrôle sur son déroulement ? (perception de contrôlabilité) » Viau (2009 p.13).

Ces trois sources agissent sur trois composantes appelées manifestations (Viau, 2009). Si les trois perceptions sont élevées (valeurs, compétence et contrôlabilité), alors il s'engagera cognitivement dans l'activité, montrera de la persévérance et finalement accomplira les apprentissages voulus. La relation qu'il existe entre l'engagement cognitif et la persévérance montre que plus un élève s'engage dans une activité pédagogique, plus il persévère (Schunk, 1991, tiré de Viau, 2009). « Ces deux manifestations influencent finalement l'apprentissage de l'élève : plus il s'engage et

persévère dans une activité, plus il fait les apprentissages visés » (Zimmermann et Martinez-Pons, 1992 cité par Viau, 2009 p.13).

Finalement, la flèche qui relie l'apprentissage et les perceptions est importante. Elle indique que le niveau d'apprentissage influe sur les sources de la dynamique motivationnelle. « Plus l'élève apprend, plus ses perceptions sont positives » (Viau, 2009 p.13).

La dynamique motivationnelle d'un élève est influencée par un grand nombre de facteurs externes. Viau (2009) les a regroupés en quatre catégories distinctes : la vie personnelle de l'élève (par exemple la famille), la société (par exemple la culture), l'école (par exemple les règlements) et la classe (par exemple une activité pédagogique). L'enseignant n'a que très peu (voire pas du tout) de possibilités d'agir sur la vie personnelle de l'élève, la société et l'école. En revanche, les facteurs externes relatifs à la classe peuvent être influencés par l'enseignant.

Il en existerait cinq et ils joueraient selon Viau (2009) « un rôle de premier plan sur la dynamique motivationnelle de tous les élèves. L'enseignant devrait porter une attention particulière à chacun d'entre eux : les activités pédagogiques qu'il propose, la relation qu'il entretient avec ses élèves, ses pratiques évaluatives, le climat qui règne dans sa classe ainsi que les récompenses et les sanctions qu'il met en place » (Viau, 2009 p.15). Dans ce travail de mémoire, je vais particulièrement m'intéresser à un type d'activité pédagogique, l'apprentissage en mouvement.

Les trois types de perceptions (sources) vont à présent être décrits plus en détail. Elles représentent les sources sur lesquelles l'activité pédagogique (incluant le mouvement dans mon cas) peut avoir un réel impact et c'est précisément cet impact qui va être évalué dans la suite de ce travail.

1.2.4.1 Perception de la valeur de l'activité

« La perception de la valeur d'une activité pédagogique se définit comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit » (Viau, 1994 cité par Viau 2009 p.24). Selon Viau, il y aurait deux dimensions importantes de la perception de valeur : l'intérêt et l'utilité. L'intérêt

renverrait au plaisir intrinsèque que l'élève retire de l'accomplissement de la tâche et l'utilité ferait plus référence aux avantages que ce dernier peut en retirer. Ces deux dimensions ne sont pas forcément associées pour Viau, mais pour que l'élève perçoive la valeur d'une activité pédagogique, il serait cependant souhaitable qu'il la juge à la fois intéressante et utile. « Pour l'enseignant, le choix de la tâche proposée à l'enfant est par conséquent fondamental pour susciter sa motivation et pour engager l'enfant dans les apprentissages favorisant son développement » (Vianin, 2007 p.34).

Wigfield et al. (2006, cité par Viau, 2009) considèrent que « la valeur que l'élève accorde à une activité a un effet non seulement sur son apprentissage final, mais aussi sur le choix qu'il fait de s'engager et de persévérer dans l'accomplissement d'une activité » (p. 31). Dans cette citation, l'auteur parle concrètement des sources et des manifestations de la dynamique motivationnelle de Viau. Pour que l'élève perçoive la valeur d'une activité pédagogique, il faut donc qu'il y ait des buts scolaires, qu'il perçoive son intérêt et son utilité et qu'il ait une perspective bien articulée. Pour Vianin (2020), le meilleur moyen de tuer la motivation de l'enfant est de lui proposer une tâche qui est trop difficile pour lui ou qui n'a pas de sens. Cette idée fait référence au concept de zone proximale de développement (ZPD) de Vygotsky (Rivière, Moro, & Rodríguez, 1990). La zone proximale de développement concerne « la gamme du potentiel de chaque personne vis-à-vis d'un apprentissage nouveau à l'intérieur de l'environnement social dans lequel il se déroule. Cette capacité potentielle est mise en jeu lorsque l'apprentissage est facilité par une personne ayant une plus grande expertise » (Mainardi, 2013 p.30). « Dans cette zone, et en collaboration avec l'adulte, l'enfant pourra plus facilement acquérir ce qu'il ne serait pas capable de faire s'il est livré à lui-même ». (Ivic, 1994, p. 802 cité par Mainardi, 2013 p.30). Dans cette citation, Mainardi met en évidence l'importance d'accompagner l'enfant dans l'accomplissement d'une tâche, pour éviter de tuer la motivation en le laissant devant une tâche trop complexe, comme le souligne Vianin (2020).

1.2.4.2 Perception de sa compétence

« La perception qu'a l'élève de sa compétence est le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est

proposée » (Viau, 2009 p.36). En enseignement spécialisé, les élèves ont souvent une perception négative de leur compétence à accomplir les activités pédagogiques qui leur sont proposées. Dans le modèle de Viau, la perception de la compétence est uniquement envisagée en fonction d'une activité pédagogique. Elle est à différencier de l'estime de soi qui renvoie à des jugements d'ordre affectifs (Raynor et McFarlin, 1986, cité par Viau, 2009). Selon Bandura (2003, cité par Viau, 2009), la perception qu'une personne a de sa compétence découle de quatre sources principales : « a) ses expériences ou ses performances antérieures, b) ses observations d'autres personnes, c) la persuasion verbale et d) ses états physiologiques et émotifs » (p. 39). Selon une étude de Viau (1998) menée au Québec, la perception de compétence serait fortement en baisse entre la fin de l'école primaire et le début de l'école secondaire. Elle serait au plus bas à la fin de l'école secondaire. Mes élèves, qui sont des collégiens de 13-15 ans, sont dans la bonne tranche d'âge et donc la population idéale pour réfléchir à un moyen d'influencer positivement ou de renforcer leur perception de compétence.

Il est également important de relever le rôle des parents et des enseignants pour ce type de perception. L'interprétation que les enfants font du jugement de leurs parents formera une perception de compétence négative ou positive. Concernant les enseignants, le type d'activités pédagogiques et la façon dont ils évaluent l'élève exerceront une influence déterminante sur sa perception de compétence.

1.2.4.3 Perception de contrôlabilité

La perception de contrôlabilité en milieu scolaire est définie par Viau (1994, cité par Viau 2009) « comme le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité » (p. 44). Certains éléments de l'activité pédagogique peuvent être choisis par l'élève comme discuter des ressources documentaires, décider de la manière d'apprendre la leçon ou de la façon de présenter le travail final. « Le défi pour l'enseignant est de savoir a) ce qui relève de la responsabilité, b) ce qu'il peut déléguer et c) ce qu'il accepte de négocier avec ses élèves » (Viau, 2009 p.45). Le besoin d'autonomie semblerait très important pour accroître la perception de contrôlabilité de l'élève. Il évalue si l'activité pédagogique qui lui est proposée lui offre la liberté d'action

qu'il recherche, en tenant compte de son besoin d'autonomie. La perception de contrôlabilité et le besoin d'autonomie auraient donc une influence positive sur la motivation de l'élève, se traduisant par un engagement accru, tout au moins sur son engagement affectif comme le relèvent certaines études, ce qui est loin d'être négligeable (Viau, 2009).

1.2.4.4 Sources de la dynamique motivationnelle chez les élèves réputés en difficulté scolaire

Comme nous venons de le voir, une bonne dynamique motivationnelle serait donc d'avoir une perception de la valeur de l'activité élevée, une haute perception de sa compétence qui viendraient notamment des réussites scolaires antérieures et une perception de contrôlabilité suffisamment élevée.

Au contraire, les élèves qui ont une dynamique motivationnelle dysfonctionnelle deviennent souvent amorphes en classe, faisant généralement le minimum demandé. Ils ne montrent aucun enthousiasme ni intérêt à participer aux activités qui leur sont proposées. Les enseignants ont parfois l'impression qu'ils sont dans la lune en train d'attendre la sonnerie annonçant la fin du cours (Viau, 2009). Ces élèves sont ensuite régulièrement considérés ou deviennent réellement en difficulté scolaire.

La notion d'élèves réputés en difficulté scolaire peut être considérée comme synonyme à l'appellation française d'enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP). Arrêtons-nous un moment sur la définition d'enfants à BEP proposée par Leleu-Galland, Gallois, & Létang (2021) : « La notion d'enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) touche des enfants perturbés par des troubles transitoires ou définitifs d'ordre physique, psychologique, cognitif. Les fonctions cognitives comme la perception, l'attention, la mémoire, la construction des images mentales, le langage, la résolution de problèmes, le raisonnement et la prise de décision peuvent être affectées. Les troubles spécifiques (dys) occupent une place importante dans les prises en charge scolaires, depuis quelques années, grâce aux avancées de la recherche. Ces enfants ont besoin qu'on reconnaisse leurs difficultés, sans les blâmer, et de recevoir des aides » (p. 105). Cette définition des élèves BEP fait uniquement référence aux facteurs personnels des enfants et ne prend pas en compte le facteur environnemental, qui pourrait pourtant

être déterminant. Si l'élève est en situation de handicap, c'est certes en raison de ses troubles et de ses facteurs personnels, mais également en regard de l'environnement qui le met en situation de handicap. Cet environnement (scolaire, social et familial) lui rendra les apprentissages plus ou moins accessibles et c'est également lui qui sera responsable ou non de la marginalisation de l'élève. L'OCDE (2018) souligne à ce sujet que « le manque de motivation à l'idée de réussir compte parmi les facteurs qui expliquent au moins en partie les mauvais résultats scolaires chez les élèves défavorisés. Ces élèves, dont beaucoup vivent dans des quartiers défavorisés, doivent être extraordinairement motivés pour surmonter les nombreux obstacles à leur réussite à l'école » (p. 98).

Pour le présent travail, il a été considéré que les troubles de mes élèves ne seraient pas approfondis, car d'une part, peu importe leur handicap, la motivation découlant du mouvement proposé en classe pourrait être individuellement bénéfique. Le but n'étant pas de savoir si la motivation serait plus importante pour un enfant dysphasique, qu'un enfant dyslexique ou TDA/H. D'autre part, ayant dans ma structure de soutien une grande partie d'élèves en difficulté scolaire, mais sans diagnostic, il serait trop aléatoire et fastidieux de se lancer sur des spéculations en fonctions du handicap ou non de chacun afin de vérifier ou non la question de recherche et les hypothèses de départ.

1.2.5 Motivation et réussite scolaire

Le lien entre la motivation et la réussite scolaire semble être très fort. Cet élément devrait être spécialement mis en avant dans l'enseignement spécialisé, car il s'agit d'un message très encourageant. En effet, la motivation pourrait être plus déterminante pour la réussite scolaire que le simple fait d'être doué ou non. Duckworth et al. (2011, cité par OCDE, 2018) et Eccles et Wigfield (2002, cité par OCDE, 2018) relèvent que « dans de nombreux cas, les individus moins doués, mais plus motivés à l'idée d'atteindre leurs objectifs, sont plus susceptibles de réussir que les individus plus doués, mais incapables de se fixer des objectifs et de s'employer sans relâche à les atteindre » (p. 94). « Chappaz (1992) confirme le lien étroit qui existe entre la réussite scolaire et le degré de motivation » (Vianin, 2007 p. 22). Selon Forner (cité par Vianin, 2007) les pourcentages de réussite scolaire augmenteraient avec la force de la

motivation. L'influence de la motivation serait encore plus forte chez des sujets à besoins éducatifs particuliers. « Des recherches ultérieures ont confirmé la corrélation entre la motivation des élèves et leur réussite au baccalauréat (Forner, 1999). Plus les notes sont élevées et plus les résultats qui concernent la motivation intrinsèque sont élevés (Métrailler, 2005). L'inverse est également vrai, plus les notes sont basses, plus les résultats concernant la résignation et l'amotivation sont élevés » (Vianin 2007 p.22). Cardie (2016) apporte une nuance aux effets de la motivation sur la réussite en soulignant qu'elle peut effectivement influencer la réalisation d'une tâche simple, mais qu'elle ne peut pas fondamentalement transformer la réalisation d'une tâche complexe. Il va même plus loin en affirmant que « la motivation n'est pas nécessaire aux apprentissages : on apprend parfois sans même le vouloir (apprentissage latent), parce qu'on est dans un bain de connaissances et d'informations » (Cardie, 2016 p.1). Bien qu'il postule qu'il ne suffit pas d'être motivé pour réussir, il rejoint cependant Chappaz (1992, cité par Vianin, 2007) sur le fait que la performance, elle, influe sur la motivation. Les apprentissages et les performances sont bien distincts et il s'agit de ne pas les confondre. La performance est visible, l'apprentissage, beaucoup moins.

Concernant la motivation, il semble important de tenter d'agir le plus rapidement possible lorsque les élèves de structure spécialisée entrent au collège (école secondaire). Les travaux de chercheurs ont démontré que la motivation des élèves du primaire décline lorsqu'ils arrivaient au secondaire. Cette diminution est particulièrement forte chez les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage (Wigfield et al. 2006, cité par Viau, 2009). L'OCDE (2018) relève également « une forte diminution de la motivation à l'idée de travailler pour l'école, un phénomène qui serait fréquemment observé pendant l'adolescence » (p. 94).

En plus de constater une baisse générale de la motivation chez les élèves lorsqu'ils passent à l'école secondaire, il semble que les élèves issus de milieux défavorisés sur le plan socio-économique soient moins enclins à se sentir motivés à réussir par rapport à leurs pairs plus favorisés selon l'OCDE (2018). De ce fait, « des programmes ciblant les élèves les plus exposés au risque de perdre leur motivation, ainsi que les efforts des enseignants pour renforcer la motivation intrinsèque des élèves à l'idée de réussir, pourraient être utiles » (OCDE, 2018 p.101). Bien que l'on ne puisse pas établir directement une corrélation entre les élèves défavorisés et ceux considérés comme ayant des difficultés scolaires, il est notable de constater que les élèves issus de

milieux défavorisés ont plus de chances d'éprouver un manque de motivation. Cette information peut aider l'enseignant (spécialisé ou non) à comprendre ce phénomène et à travailler sur les sources de la dynamique motivationnelle, que l'élève fasse partie d'une structure spécialisée ou ordinaire. Les enseignants travaillant dans des milieux défavorisés doivent être conscients de l'importance d'encourager leurs élèves à définir leurs propres objectifs et de les aider à croire en leurs capacités (en les persuadant qu'ils ont la capacité d'accomplir certaines tâches et en les responsabilisant pour leurs résultats). De plus, ils devraient expliquer pourquoi l'apprentissage est si précieux. (Bandura, 2010 ; Schultz, 1993 ; OCDE, 2016a, 2016b cité par OCDE, 2018).

A propos du statut de l'élève et pour éviter d'éventuels préjugés, l'enquête PISA de 2015 communique une autre information intéressante. Elle montre que « les élèves immigrés (de l'OCDE) de la première ou deuxième génération, sont en moyenne plus motivés à l'idée de réussir que les élèves autochtones » (OCDE, 2018 p.97).

1.2.6 L'attention et la motivation

L'attention et la motivation sont étroitement liées et interdépendantes. L'un semble ne pas pouvoir exister sans l'autre. Ces deux notions paraissent centrales pour qu'un apprentissage puisse se faire. Cependant, dans ce travail, le thème de l'attention ne sera pas davantage approfondi puisque c'est la motivation qui sera au centre de toutes les préoccupations. Toutes les pistes favorisant la motivation seraient favorables au maintien de l'attention. « Par exemple, l'élève sera plus attentif s'il connaît la valeur de la tâche et l'objectif poursuivi. Lorsque l'activité rejoint ses intérêts intrinsèques, il sera également plus motivé » (Vianin, 2020 p.79). L'autodétermination², l'aspect ludique de la tâche, sa difficulté appropriée, son sentiment de contrôlabilité et les renforcements positifs sont des éléments qui peuvent favoriser l'investissement de tous les élèves, y compris les élèves BEP (à besoins éducatifs particuliers). L'enseignant peut lui aussi avoir sa part de responsabilité et son influence sur l'attention des élèves et leur motivation. Sa propre motivation, la manière dont il parle, comment il bouge, sa

² Fait de donner du choix par exemple dans la tâche à réaliser, l'objectif à atteindre ou l'organisation du travail.

proximité avec les élèves, son humour peuvent être déterminants pour susciter l'intérêt. Les élèves BEP sont tout particulièrement sensibles aux éléments qui viennent d'être cités. Effectivement, plus que dans l'enseignement classique, ces élèves ont un besoin accru de connaître précisément leur trajectoire et de percevoir le lien que l'enseignant établit avec sa propre expérience.

1.2.7 Motivation, mémoire et mouvement

Outre l'attention et la motivation, la mémoire revêt une part importante dans l'apprentissage. Cette notion sera abordée brièvement ici, car je pars du principe d'une part que si l'attention et la motivation ne sont pas présentes, la mémoire ne pourra pas combler les manques d'apprentissage. Comme le relèvent De Beni et Pazzaglia (in Doudin, Martin et Albanese, 2001, cité par Vianin, 2007), « La faible motivation des élèves est vécue (par les enseignants), non seulement comme frustrante, mais comme le principal obstacle au succès du processus d'enseignement apprentissage » (p. 21). D'autre part, ce paramètre serait compliqué à évaluer dans mon étude, car les différents troubles affectant mes élèves peuvent avoir des répercussions sur la mémoire. Intéressons-nous tout de même avec Vianin (2020) à la manière dont la mémoire et le mouvement pourraient être liés. Pour lui, une certaine approche du fonctionnement de la mémoire devrait favoriser la transdisciplinarité. Si un enseignant entre par un concept, cela devrait permettre de travailler une notion dans toutes les branches scolaires. Le concept de classe grammaticale, par exemple, pourrait être mobilisé dans l'écrit, en expression orale, en sciences, lors de l'analyse de documents d'histoire, etc. - et pas seulement lorsque l'on travaille la grammaire en leçon de français. Il suffirait donc de diversifier des situations, pas seulement en surface, mais en tenant compte de différents aspects du concept à enseigner (Vianin 2020). Le mouvement pourrait donc aider le cerveau à mémoriser, car il permettrait de donner du sens au verbe (par exemple mastiquer lorsqu'on parle du verbe manger ou se balader dans la salle lorsque le verbe marcher est évoqué pour reprendre l'exemple de Vianin) et donc de favoriser la transdisciplinarité.

Concernant le lien entre la motivation et le mouvement, Fit4future (2024) relève que des intermèdes de mouvement et de détente contribuent grandement à la performance

cognitive et ont donc toute leur place à l'école. En plus d'améliorer la concentration et les facultés d'apprentissage, ils renforcent la motivation. C'est justement ce lien entre ces deux dernières variables qui déboucheront sur ma question de recherche.

Le concept d'apprentissage en mouvement mis en place par un enseignant primaire soleurois, Eduard Buser (Buser-Batzli, 2024) dans ses classes de 7-8H paraît être une source d'idées intéressantes. Selon Buser, faire plusieurs activités en même temps (dont le mouvement) permettrait la mémorisation. Il postule également que l'enseignement en mouvement améliorerait la concentration. « Si les élèves bougent pendant l'enseignement, ils apprennent plus facilement et sont plus motivés » (Buser-Batzli, 2024). Les formes de mises en mouvement et d'activités proposées à ses élèves pourront être une source d'inspiration pour mon projet.

1.3 Apprendre

L'idée qu'un apprentissage ne peut se faire qu'en silence et immobile ne devrait donc plus être d'actualité. Elle est encore malheureusement bien ancrée dans l'esprit des gens, et même de certains enseignants : « Une majorité des enseignants continuent à croire qu'il n'y a d'apprentissage que lorsque l'enfant est calme, silencieux, écoute et fait ses devoirs à la maison » (Hannaford, 1997 p. 266 cité par Voillat, 2018 p. 5). Le fait de bouger, ne serait-ce que de se lever pour aller au lavabo, aux toilettes ou à la poubelle est considéré comme une perturbation dans le déroulement de la leçon. L'immobilité pourrait même être un frein pour les apprentissages : « Je me demande si, en empêchant les enfants de bouger, on n'immobilise pas, du même coup, leur intelligence » (Roorda, 1924 cité par Amendola & Croset 2013 p.14). Cette question que Roorda se posait il y a un siècle est malheureusement toujours d'actualité. L'idée de ce travail sera donc de proposer du mouvement en parallèle de l'apprentissage et mesurer son éventuel impact sur la motivation et l'apprentissage des élèves.

En enseignement spécialisé, les méthodes d'apprentissage peuvent parfois être différentes de l'enseignement ordinaire en raison de la spécificité de chaque enfant et de ses troubles. Comme le souligne Dias (2003, cité par Vianin, 2007), l'enseignement et l'apprentissage devraient reposer sur les fonctions et les capacités individuelles de chaque enfant.

Les élèves rencontrant des difficultés scolaires sont souvent en rupture avec une pédagogie unilatérale. Même s'ils ne sont pas les seuls à en souffrir au sein d'une école, ils sont probablement les plus touchés dans ce système pédagogique. D'autres techniques pédagogiques doivent donc émerger afin de proposer des voies différentes d'apprentissage des matières scolaires. Le terme d'« apprentissage » doit donc être défini précisément afin de comprendre et d'approfondir ces différentes composantes. Que signifie apprendre ? « Ce verbe possède la même racine latine qu'appréhender : prendre, attraper, saisir. Apprendre, c'est donc saisir par la pensée : emporter en soi une parcelle de réalité, un modèle de la structure du monde » (Dehaene, 2018 p.37). « Les êtres humains ne peuvent survivre sans apprendre. Pourtant, rien n'est plus complexe, fragile, subjectif, imprévisible, incontrôlable que les processus d'apprentissage » (Perrenoud, 2004 p.9). Pour Perrenoud, apprendre c'est notamment le désir d'être aimé, c'est persévérer, construire des connaissances au gré des expériences, prendre des risques en se mettant en déséquilibre et en assumant un état provisoire de mise en échec et c'est changer en devenant quelqu'un d'autre.

Ces définitions rendent compte de la complexité de l'apprentissage humain. Elles nous mettent en garde contre le fait d'avoir des attentes irréalistes, de « mettre les difficultés d'apprentissage sur le compte de la bêtise, de la mauvaise volonté ou de la paresse » (Perrenoud, 2004 p.16). Astolfi (2010) met en lumière la représentation sociale dominante concernant l'apprentissage qui selon lui, est largement partagée par les enseignants : « L'élève apprend toujours quelque chose à partir de l'activité pédagogique qu'on lui propose, même si c'est... quelque chose ailleurs. S'il n'existe nulle méthode qui garantisse un apprentissage, il n'en existe non plus aucune qui soit susceptible d'empêcher un élève d'apprendre quelque chose » (Astolfi, 2010 p.93).

Il existerait des piliers très importants pour l'apprentissage. Dehaene (2018) en cite quatre principaux :

- L'attention
- L'engagement actif
- Le retour sur erreur
- La consolidation

Olano (Lhéréte, Fournier et Olano, 2017) cite quant à lui cinq grands piliers de l'apprentissage :

- Les émotions
- La motivation
- L'attention
- Le feedback
- La consolidation

Les deux auteurs citent quasiment les mêmes éléments si l'on considère que l'engagement actif est, pour Viau (2009), une des manifestations de la dynamique motivationnelle. Olano ajoute les émotions comme 5^{ème} pilier tout comme Bargh, Gollwitzer, Oettingen (2010, cité par Cosnefroy & al, 2013) qui insistent sur le fait que l'apprentissage nécessite des processus cognitifs, mais également émotionnels et motivationnels. L'importance de la motivation dans les apprentissages serait pour Bargh & al (2010, cité par Cosnefroy & al, 2013) globalement avérée.

Il serait intéressant d'approfondir ces différents piliers pour obtenir une idée globale et probablement complète de l'apprentissage et de réussir à tirer plus précisément un lien avec l'efficacité que le mouvement peut avoir ou non dans ce processus. Dans le développement de ce travail, le pilier principal qui sera approfondi est celui de la motivation.

1.3.1 Le mouvement et son impact sur les apprentissages

Les différents programmes présentés à la section précédente rendent compte du contexte dans lequel le mouvement est proposé aux élèves en milieu scolaire. Ce chapitre questionnera l'utilité du mouvement pour les apprentissages et les bienfaits du mouvement pour la cognition.

Selon Akoun & Pailleau (2013), l'utilité d'intégrer le corps dans la pédagogie et dans les apprentissages n'est plus à démontrer « La prise en compte des besoins physiques n'est pas seulement une affaire de détente et de libération d'énergie. Le corps est un vecteur d'apprentissage en lui-même. Il participe pleinement aux acquisitions

intellectuelles fondamentales. Utiliser le corps pour apprendre, c'est favoriser le développement des fonctions cognitives de l'enfant » (p. 115).

Le bienfait du mouvement pour l'apprentissage en milieu scolaire est reconnu par différents auteurs, mais également en Suisse par la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) notamment. On peut lire dans la déclaration de la CDIP (2005) que « l'activité physique à l'école ne doit pas seulement faire partie de l'enseignement obligatoire du sport, mais également être incluse dans d'autres branches ainsi que dans le quotidien et l'environnement scolaire d'une manière générale ». Par cette déclaration, la CDIP met en évidence la nécessité d'introduire du mouvement dans l'enseignement. Dès le plus jeune âge, le mouvement serait important pour les apprentissages chez le petit enfant. La place du mouvement dans le développement de l'enfant est souvent sous-estimée selon Zahner (2004).

« De nombreuses études ont démontré que le mouvement améliore significativement les capacités cognitives des élèves (Spitzer & Hollmann, 2013, cité par Masson, 2015 p.17) et même le fonctionnement de leur cerveau » (Chaddock-Heyman et al., 2013; Herting & Nagel, 2012, cité par Masson, 2015 p.17). Même le plan d'études romand (PER, 2023) stipule que « des activités physiques régulières organisées dans des situations variées contribuent favorablement au développement de l'élève et à l'acquisition de connaissances permettant une pratique sportive autonome et responsable ». Selon Crahay, Dutrévis & Marcoux (2015, cité par Chatelain, 2020), « une corrélation existerait entre le corps et la cognition. Trois facteurs - cognitif, émotionnel et biologique - seraient impliqués dans les processus d'apprentissage » (p. 16). « Certaines recherches démontrent comment les programmes favorisant le mouvement contribuent à améliorer la concentration (Shephard, 1997), la mémoire (Kubesch, 2004), l'irrigation du cerveau (Hollmann et al., 2002) et le climat d'apprentissage (Breihecker, 2000 » (OFSPPO 2013 p.4).

L'étude réalisée par Shepard (1997, cité par Zahner, 2004) est probablement celle qui témoigne le mieux de l'efficacité du mouvement sur les apprentissages. Dans cette étude, 546 élèves d'une école primaire canadienne ont reçu chaque jour une heure supplémentaire d'activité physique dispensée par un enseignant d'EPS. Ils avaient 13-14% de temps en moins pour les disciplines scolaires. Ces derniers obtenaient finalement des résultats scolaires nettement supérieurs par rapport à ceux de la classe témoin. Mahar et al (2006, cité par Duché & Van Praagh, 2008) ont également étudié

la relation entre des programmes d'activité physique scolaire et la réussite scolaire. La réussite était définie par des scores attribués aux élèves en fonction de leur niveau en mathématique, lecture, grammaire. « La majorité des travaux observe une relation positive entre le niveau de mouvement incluant ou non l'éducation physique et sportive et le niveau scolaire, tant chez les jeunes enfants (Carlson et al., 2008, cité par Duché & Van Praagh, 2008 p.179) que chez des collégiens (Coe et al., 2006, cité par Duché & Van Praagh, 2008 p.179) ». « Les hypothèses explicatives d'un effet bénéfique du mouvement reposent sur le fait qu'il améliore le niveau énergétique, la perception et l'appréciation de son corps, l'estime de soi, les capacités de concentration... Et par voie de conséquences, contribue à une meilleure réussite scolaire » (Shepard, 1997 ; Tremblay et al, 2000 cité par Duché & Van Praagh, 2008 p.179). Duché & Van Praagh (2008) émettent cependant une réserve concernant la méthodologie utilisée. En effet, plusieurs travaux rapportent un lien positif entre la condition physique et les performances intellectuelles, mais la méthodologie semble avoir une importance fondamentale et notamment la relation dose-réponse qui resterait à démontrer. Comme décrit au chapitre précédent, il convient de rappeler et de ne pas confondre ici les effets du mouvement sur l'apprentissage, la cognition et le cerveau avec les effets de courts exercices de « coordination » (Braingym).

Ces dernières études et les différents programmes cités en préambules rendent compte des bienfaits du mouvement sur les résultats scolaires et notamment la concentration, l'attention, le climat de classe et la mémoire. Elle ne parle en revanche pas de l'efficacité d'un apprentissage en mouvement, c'est-à-dire effectuer du mouvement et un apprentissage scolaire dans la même séquence pédagogique. Hauw (2013,), professeur de psychologie du sport à l'Institut des sciences du sport de l'Université de Lausanne (ISSUL), comble cette lacune en affirmant que « beaucoup de chercheurs en sciences cognitives conviennent aujourd'hui que l'interaction corps-esprit-situation est une unité d'analyse pertinente pour aborder les questions d'activité ou d'apprentissage » (p. 7). La suite du développement de Hauw est particulièrement intéressante. Il dit que « le corps, le mouvement, les pratiques sportives détiennent une fraction de cette activité. Il est donc aujourd'hui impossible de ne pas considérer cela dans la diversité des pratiques pédagogiques. **Apprendre par le corps en mouvement semble pouvoir aujourd'hui constituer une dimension transversale de toute réflexion sur l'apprentissage en offrant une intelligibilité élargie à**

l'activité humaine. Nous apprenons avec nos cinq sens et les organes qui y sont associés. Nous ne sommes pas qu'un cerveau avec quatre portes d'entrée uniques : les yeux et les oreilles ! » (p. 7). Et ceci est peut-être encore plus vrai pour les élèves à besoin éducatif particulier puisqu'il s'agit pour un enseignant de maîtriser une gamme très élargie de technique d'apprentissage afin de toucher un maximum de profils (Akoun & Pailleau, 2013). Mais attention, Vianin (2007) précise qu'il faut impérativement s'assurer que « la finalité de l'apprentissage ne disparaisse pas derrière l'attractivité du matériel et des moyens proposés » (p. 36). Le fait de proposer des activités pédagogiques en mouvement ne doit pas venir perturber les apprentissages, mais les soutenir.

Les bienfaits du mouvement pour les apprentissages ont été établis par les différents chercheurs cités jusqu'ici. Mais il n'a pas été question de savoir si le manque de mouvement pouvait avoir un impact négatif sur la cognition. Zahner (2004), tout comme l'Office fédérale de la santé publique (OFSP) (Endes et al., 2023) mettent cependant en garde sur les méfaits de la sédentarité³ chez l'enfant « Le manque de mouvement non seulement peut restreindre le développement physique et moteur de l'enfant, mais agirait également sur divers facteurs de développement individuel tels que la perception, la cognition, le langage, les émotions et la sociabilité » (p. 12).

1.4 Fluence de lecture

La fluence de lecture est le thème de l'activité pédagogique proposée à mes élèves et à laquelle le mouvement est venu en soutien. J'ai fait le choix de la lecture comme objet d'apprentissage, car il s'agit d'un apprentissage fondamental qui permet de s'ouvrir au monde et de se développer. L'apprentissage de la lecture serait « une étape clé dans le développement de l'enfant et en particulier dans son développement scolaire » (Altarelli et al., 2019 p.48).

³ Le niveau le plus bas de l'intensité est la sédentarité, définie comme tout comportement en état de veille durant lequel la dépense énergétique est faible (inférieure à 1,5 MET3). Il s'agit de la plupart des formes de travail de bureau et d'activités comme regarder la télévision, jouer sur un ordinateur ou conduire une voiture. La position assise prolongée constitue un facteur de risque pour la santé. Source : Endes et al. (2023 p.12).

Afin de clarifier le terme de fluence, une définition générale semble nécessaire. Zorman et al. (2008) appellent « fluents, les lecteurs qui lisent avec aisance, rapidement, sans erreur d'identification de mots en mettant une intonation personnelle. Cette compétence de lecture, appelée fluence de lecture est cruciale. Elle permet de lire sans effort et elle favorise l'accès à la compréhension ». Les auteurs poursuivent en exposant les avantages d'avoir une bonne fluence de lecture. Ils précisent qu'elle « facilite la compréhension en libérant des ressources d'attention pour l'interprétation du texte et participe aussi à la compréhension dans la mesure où grouper les mots en sens, faire des pauses, mettre l'intonation nécessite un premier niveau d'interprétation du sens du texte » (p. 214). Giasson (2011) va dans le même sens en indiquant que tous les acteurs dans le monde éducatif s'entendent aujourd'hui « pour reconnaître son importance, et les recherches et les publications pédagogiques lui accordent une place considérable » (p. 217). Cependant, il tempère cette affirmation en rajoutant que la fluidité de lecture ne doit pas devenir le principal but de l'enseignement de la lecture et qu'elle ne doit pas être faite au détriment de la compréhension. La compréhension de lecture peut notamment être entravée par des facteurs comme les habiletés langagières, les habiletés en identification de mots, la conception de la lecture et les stratégies de compréhension (Giasson, 2011).

1.5 Question de recherche et hypothèses de travail

Comme vu précédemment, l'efficacité du mouvement sur les apprentissages est relevée dans certains programmes de l'OFSPPO et différentes études, notamment Zahner & al (2004), Akoun & Pailleau (2013), Lhéréte & al (2017) et Masson (2015). Chez ces auteurs, un lien est parfois tiré entre la motivation et l'apprentissage et entre le mouvement et la motivation, mais rarement de manière directe.

Pour Pintrich et De Groot (1990, cité par Viau, 2009), « un élève motivé persévérera et s'engagera plus dans une activité pédagogique qu'un élève non motivé, et son apprentissage n'en sera que meilleur » (p. 63). Pour que l'élève persévère et s'engage cognitivement dans la tâche, les sources de la motivation (ses perceptions de valeur de l'activité, de sa compétence et de sa contrôlabilité) doivent être importantes. Partant

donc du principe qu'un apprentissage est moins efficace sans source motivationnelle, la question de recherche suivante peut émerger :

Comment le mouvement en soutien à une séquence d'apprentissage de lecture en classe peut-il impacter l'engagement et la persévérance d'élèves présumés en difficulté scolaire ?

Considérons à présent deux hypothèses qui peuvent être avancées à ce stade :

Hypothèse 1 : Au sein de la même séquence pédagogique, les phases en mouvement permettront d'accroître la motivation des élèves pour l'activité pédagogique qui succède.

Hypothèse 2 : La fluence précédée d'une phase en mouvement au cours de la même leçon impliquera une amélioration des performances au MCLM (nombre de mots correctement lus en 1 minute) à moyen terme.

L'objectif principal de ce travail de mémoire sera de vérifier dans la mesure du possible si le mouvement sous forme d'activité physique est bénéfique pour stimuler la motivation des élèves réputés en difficulté scolaire.

2 Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Cette recherche a comme but « d’orienter l’action et de viser une intervention dont le succès ne sera pas dû au hasard » (Giroux et Tremblay, 2003 p.21). Pour Giroux et Tremblay, ce type de recherche porte le nom de « recherche action » ou de recherche appliquée. Les auteurs la définissent ainsi : « Application du processus de la recherche scientifique dans le but d’étudier des problèmes concrets et d’y trouver les meilleures solutions possibles » (Giroux et Tremblay, 2003 p.21). Concernant la recherche-action, Astolfi (1993, cité par Voillat, 2018) dit qu’elle « vise à solutionner des problèmes concrets et transformer la réalité par l’intervention. Inscire cette recherche dans une démarche pragmatique permet de contribuer à analyser sa propre pratique enseignante, afin de l’améliorer » (p. 25).

Dans le cas de mon travail de mémoire, le problème concret dont parle Giroux, Tremblay et Astolfi pourrait être une motivation relative de la part de mes élèves pour la lecture. Le propre de la recherche appliquée est donc d’étudier des problèmes concrets afin de proposer un « plan d’action » pour décider ou intervenir efficacement dans une situation donnée (Giroux et Tremblay, 2003). Le plan d’action concret correspond à la mise en œuvre d’activités pédagogiques en mouvement afin de susciter les sources de la dynamique motivationnelle de mes élèves et donc de les rendre plus persévérants et engagés cognitivement afin de faciliter l’apprentissage. Le travail sera donc orienté vers l’intervention.

Les nombreuses recherches effectuées dans le cadre de ce travail n’ont pas permis de trouver une étude de terrain abordant les thèmes du mouvement et de la motivation. Même si mon échantillonnage sera relativement restreint, je trouve intéressant de me lancer dans cette recherche sans avoir beaucoup de points de repère. Cela viendra interroger les contours du dispositif que j’établirai et ma posture d’enseignant en relation avec ces thèmes.

Cette recherche se veut d’une part qualitative en ce qui concerne l’étude de la motivation, « car elle se base sur des données non métriques pour lesquelles il n’existe aucun étalon de référence » (Van der Maren, 2004, cité par Voillat, 2018 p.25). Elle

tente, par l'étude approfondie d'un petit nombre de cas, d'aboutir à des connaissances de portée générale (Giroux et Tremblay, 2003). Elle sera également quantitative puisque la technique du MCLM (Lequette, Pouget & Zorman, 2008) sera appliquée afin de définir si un apprentissage a bien lieu ou non au fur et mesure de l'avancée du projet. Il s'agit donc d'un type de recherche nommé mixte (qualitative et quantitative).

2.2 Moyens utilisés pour la collecte de données

Les méthodes de récolte des données choisies dans le cadre de ce travail de recherche sont les observations, les entretiens individuels et la méthode quasi expérimentale comprenant uniquement un groupe expérimental sans groupe témoin. Les deux premières méthodes citées ont permis de récolter des données en lien avec la motivation et le mouvement. Quant à la méthode quasi expérimentale, son unique utilité était de comparer les résultats de lecture en fluence des élèves entre le début et la fin de l'expérimentation.

En plus de cela, un journal de bord a été utilisé tout au long de l'expérimentation afin de prendre des notes de manière régulière sur les événements et les faits marquants qui se sont déroulés. Ce suivi a permis de renforcer les dispositifs mis en place en début et en fin d'expérimentation et a permis de rapporter quelques observations significatives (voir chapitre analyse) survenues entre les phases de tests, les entretiens et les observations.

2.2.1 Observation des manifestations de la motivation

L'observation initiale s'est déroulée en continu à l'aide de deux caméras posées à des endroits différents dans la salle de classe afin d'identifier les sources de motivation avant l'intervention. Ce type d'observation rend l'interprétation des résultats plus compliquée qu'un questionnaire de type binaire (absence ou présence du comportement), mais il permet, en revanche, de noter tous les comportements intéressants lors de l'observation proprement dite (Vianin, 2007).

Le même dispositif a été mis en place au milieu et à la fin de la recherche. Selon la classification de Giroux & Tremblay (2003), l'observation en milieu naturel mise en place est une observation systématique, privilégiée par rapport à l'observation libre. En effet, le choix a été fait de déterminer à l'avance les comportements à observer et à les consigner dans une grille prévue à cet effet. Pour ce type de méthode, je devrai segmenter la réalité, c'est-à-dire n'enregistrer que certains comportements précis chez mes élèves, dans le contexte spécifique de ma classe et de mes élèves (Giroux & Tremblay, 2003). Les comportements enregistrés dans le cadre de cette recherche sont les manifestations de la dynamique motivationnelle et le cadre représente la leçon de français dans laquelle l'activité « fluence en lecture » a été réalisée.

Il s'agit également d'une observation participante dans le sens où j'agirai au sein même du groupe dont j'observe les comportements. Enfin, cette observation est non dissimulée, car les élèves sauront qu'ils sont observés et que je m'intégrerai dans leur environnement (Giroux & Tremblay, 2003).

Des manifestations de la motivation lors de l'activité de lecture ont été listées afin de constituer un répertoire non exhaustif d'items en vue de l'observation initiale. Ces différents items de départ ont été complétés par d'autres variables qui semblaient pertinentes pendant l'observation. Les comportements observables (attitude des élèves) et les paroles (ce qu'ils ont dit) y ont été répertoriés et évalués. « La technique de l'observation vise en premier lieu à « mesurer » les actes des êtres humains. Contrairement à l'entrevue et au questionnaire, elle se limite donc à la mesure des variables de comportement » (Giroux & Tremblay, 2003 p.167).

Mes observations (initiale, intermédiaire et finale) ont été réalisées uniquement lors de la phase de lecture qui dure 25 minutes et non pour la phase en mouvement qui la précède. Ce choix du chercheur s'explique par le fait que la volonté est d'obtenir des informations sur les conséquences du mouvement et non d'analyser le mouvement en lui-même. Les manifestations de la dynamique motivationnelle de Viau (2007), c'est-à-dire de l'engagement cognitif et la persévérance, sont les deux facteurs de la motivation qui ont été observés. Si une évolution positive de la persévérance et de l'engagement est observée au cours de l'étude à travers des critères observables et mesurables, l'effet positif du mouvement pourrait potentiellement en être responsable.

2.2.2 L'entretien individuel

Comme le souligne Vianin (2007), « l'enseignant qui souhaite établir un diagnostic précis de la motivation de l'élève devra observer les manifestations de l'attitude motivée, mais également prendre du temps pour rencontrer l'enfant et mener un entretien avec lui » (p. 109). L'entretien, tout comme l'observation par ailleurs, a l'avantage non négligeable qu'il laisse une grande latitude d'expression au sujet étudié. Ainsi, l'interviewer doit « faire l'effort de s'adapter au répondant et d'écouter tout ce qu'il est prêt à dévoiler sur sa vision du monde » (Giroux & Tremblay, 2003 p.146). Le chercheur laissera donc le choix des mots lors d'un entretien alors que pour l'observation, le sujet décidera plutôt de ses actes. Giroux & Tremblay (2003) mettent en évidence au moins trois points importants pour l'entretien (ou l'entrevue comme ils la nomment dans leur ouvrage). Premièrement, il produit un discours et permet donc d'approfondir la pensée d'une personne. Deuxièmement, il permet de faire ressortir la pensée subjective du monde d'un petit nombre de personnes et même, dans le cas de cette recherche, d'une seule personne puisqu'il s'agira d'entretiens individuels. Et finalement, le dernier point qui caractérise un entretien réside dans le fait qu'il est unique et ne peut donc être répété de façon identique. Le rapport interpersonnel est donc intense et comme le précisent Blanchet et Gotman (1992, cités par Giroux & Tremblay, 2003), « c'est l'interaction interviewer/interviewé qui va décider du déroulement d'une entrevue » (p. 147). Vianin (2007) précise que l'entretien doit se réaliser à partir d'un cadre précis et ne consiste donc pas en une discussion à bâtons rompus. Le cadre de l'entretien a été défini précisément (annexes 4 et 5) par des questions fermées et des questions ouvertes. Les questions fermées utilisées dans cette étude ont l'avantage de mettre en confiance l'élève et d'obtenir des réponses courtes. Les questions ouvertes permettent de déceler de nouveaux facteurs comme il en sera question dans le chapitre analyse.

La forme d'entretien utilisée est l'entrevue de recherche, car elle permet à « la science de mettre en évidence l'existence de relations entre un phénomène et ses déterminants » (Giroux & Tremblay, 2003 p.149). Le phénomène étudié est donc la motivation et ses déterminants sont les sources de la dynamique motivationnelle. Nous parlerons d'entrevue dirigée à propos de sa structuration puisque l'ordre et la formulation des questions posées à l'interviewé sont établis à l'avance. Le guide

d'entretien est fondamental, car il permet de suivre le fil rouge prévu à l'avance et de se rappeler de la série de thèmes à aborder (Arcidiacono, 2023). Ce guide permettra de « structurer l'interrogation sans diriger le discours. Il s'agit d'un système organisé de thèmes, que l'interviewer doit connaître sans avoir à le consulter, à le suivre ni à le formuler sous forme de questionnaire. En effet ce guide a pour but d'aider l'interviewer à improviser des relances pertinentes sur les différents énoncés de l'interviewé, au moment même où ils sont abordés. Cette technique permet donc, en principe, à la fois d'obtenir un discours librement formé par l'interviewé, et un discours répondant aux questions de recherche » (Blanchet & Gotman, 1992, cité par Arcidiacono, 2023). Dans cette citation, un point très intéressant est abordé et apporte un crédit supplémentaire à l'entretien. Il s'agit de la relance que l'interviewer peut immédiatement faire à l'interviewé sur un sujet abordé. C'est selon moi un avantage non négligeable qui permet de donner de la profondeur à toute recherche. Enfin, le choix de l'entretien individuel a aussi son importance. Ce type d'entretien a été préféré à l'entretien de groupe, car il stimule davantage l'expressivité des participants. Les entretiens ont tous été enregistrés en audio, retranscrits par écrit et quelques passages seront sélectionnés dans le chapitre analyse de ce travail.

2.2.3 Journal de bord

Mon journal de bord m'accompagnait à chaque leçon. Il était posé sur le bureau et permettait de déposer en direct les observations visuelles et auditives de manière factuelle, avec la volonté de ne pas les interpréter (chercheur). Les attitudes, postures, gestes, paroles ainsi que les réactions des élèves y étaient consignées. Une des dimensions centrales du journal de bord est de conserver une trace du vécu et de prendre de la distance par rapport à ce vécu (Tschopp, 2019).

2.3 Procédure et protocole de recherche

2.3.1 Les activités pédagogiques

Chaque leçon ayant été dispensée au cours de ce travail avait la même structure. La leçon débutait par 20 minutes de mouvement (endurance et coordination) et se

poursuivait par 20-25 minutes d'exercice de lecture en fluence. Ces deux activités sont détaillées dans les chapitres suivants.

2.3.2 La Fluence de lecture

Un prétest et un post test ont été réalisés afin d'identifier l'évolution de la fluidité de lecture de chaque élève entre le début et la fin de l'expérimentation. Les pré- et post-tests sont des évaluations formatives qui permettent de constater les apprentissages avant et après une activité (CADRE21, 2024). Une évaluation diagnostique (prétest) a permis de déterminer pour chaque élève le MCLM. Le test ELFE (**E**valuation de la **L**ecture en **F**luenc**E**) du laboratoire Cognisciences (Lequette & al., 2008) permet de situer de façon rigoureuse chaque élève par rapport à sa classe d'âge. Il repose sur la lecture d'un texte ciblé lu durant une minute. Le choix du texte s'est porté sur « Monsieur Petit » (annexe 1), un texte spécialement étalonné pour une évaluation diagnostique. Une démarche de passation très cadrée (Lequette & al, 2008) est nécessaire afin de pouvoir comparer les données récoltées entre les résultats prétest et post-test.

Afin de suivre un programme cohérent de lecture en fluence durant les neuf semaines d'expérimentation, j'ai décidé de suivre un protocole préétabli par l'Académie de Normandie (2023) et qui se nomme « Mise en œuvre d'un ¼ d'heure fluence » (annexe 7). Le dispositif propose quatre parcours d'entraînement avec des progressions et des supports de lecture adaptés aux besoins de l'élève. Chaque parcours est constitué de sept supports de lecture incluant des syllabes, des mots, des pseudo-mots, des phrases et/ou des textes courts.

Il « vise la mémorisation et l'automatisation de la reconnaissance des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes » (Académie de Normandie, 2024). Le 4^e parcours a été choisi pour mes élèves, car il semblait être le plus adapté par rapport à leur niveau actuel en lecture et de compréhension d'un texte. Un tableau en format papier a été mis à disposition des élèves afin de noter l'évolution des résultats de lecture rapide au fil des semaines. Un texte différent est donc lu chaque semaine et le résultat du MCML a été reporté sur le tableau. Les résultats de chaque

séance ont été enregistrés dans un tableau électronique (annexe 11) afin de bénéficier d'un support lisible pour leur analyse.

2.3.3 Les activités en mouvement

Il existe quatre facteurs importants de condition physique que sont l'endurance, la force, la vitesse, et la souplesse (Egner, 2009). Ces quatre facteurs sont tous liés par la coordination qui est définie comme « un processus complexe de régulation des activités musculaires qui intervient lors de la réalisation des mouvements » (Egner, 2009 p.25). Pour le mouvement proposé à mes élèves durant le projet, j'ai décidé de me focaliser sur des exercices faisant travailler spécifiquement les capacités d'endurance et celles de coordination et cela pour différentes raisons. Tout d'abord, ces deux facteurs semblent être, selon plusieurs auteurs (notamment Duché & Van Praagh, 2008 et Lamprecht & al, 2015), les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage scolaire. Ensuite, car l'endurance et la coordination sont également les facteurs qui sont privilégiés dans les programmes de l'école bouge (Swiss olympic et al, 2018), de l'école en mouvement (OFSPPO, 2013) et de fit4futur (Fit4future foundation,2024). Finalement pour des raisons de commodité. Il est plus aisé de demander à un élève de marcher dans le couloir, de jongler avec des tissus ou d'effectuer des exercices d'équilibre plutôt que de commencer de faire un sprint (qui peut être dangereux sans échauffement préalable et qui nécessite un espace plus important qu'une salle de classe) ou de porter des poids (ce qui nécessiterait également une attention accrue de la part de l'enseignant et du matériel spécifique entretenu).

Ackermann et Wyss (2015) relèvent des avantages complémentaires de travailler ces deux facteurs de conditions physiques :

- Les activités d'endurance permettent notamment de stimuler le système cardiovasculaire en améliorant l'irrigation du cerveau, en influençant positivement le bien-être et en diminuant le stress et les tensions.
- L'activité physique et plus particulièrement la coordination favoriserait « la concentration et les connexions entre les cellules nerveuses, ce qui développe

les facultés mentales. Elle apporte également une contribution importante à la prévention des accidents, à l'école comme en dehors » (Ackermann et Wyss, 2015 p.19).

Ces deux activités ont pu être aménagées comme l'élève le désirait avec pour seules consignes de ne pas faire de pause durant le temps imparti et de consacrer environ dix minutes pour l'endurance et dix minutes pour la coordination. Pour les activités de coordination, en plus du matériel détaillé au chapitre 2.3.4.1, une brainbox (annexe 3) louée à Fit4future foundation (2024) a été testée pour venir compléter la gamme d'exercices dans ce domaine.

2.3.4 Calendrier

Le calendrier exposé ci-dessous est un résumé des différentes étapes méthodologiques pour la récolte des données et des activités pédagogiques effectuées durant le projet. Le calendrier complet est disponible en annexe N°6.

Tableau 1 : Activités pédagogiques et méthodologie

Phases	Activités pédagogiques et méthodologie	Calendrier
Phase 1: Amorce	Présentation du projet aux élèves	Début du projet 30 novembre 2023
	Tester les activités en mouvement	
Phase 2: Avant l'intervention	Prétest de lecture en fluence MCML "Monsieur Petit" sans mouvement	7 décembre 2023
	Entretien individuel 1 (audio)	14 décembre 2023
	Observation 1 (filmée)	
	Exercice 1 de lecture en fluence sans mouvement	
Phase 3: Pendant l'intervention	Activités en mouvement (20 min) + lecture en fluence leçons 2 à 6 (20-25 minutes) et livre de bord en parallèle	21 décembre 2023 - 1 février 2024
	Observation 2 lors de la leçon 4 (filmée)	
Phase 4: Fin de l'intervention	Activités en mouvement (20 min) + lecture en fluence leçon 7 (20-25 minutes)	8 février 2024
	Observation 3 (filmée)	Fin du projet 15 février 2024
	Entretien individuel 2 (audio)	
	Activités en mouvement (20 min) + posttest de lecture en fluence MCML "Monsieur Petit"	

Une lettre a été transmise aux parents expliquant le projet et leur demandant l'autorisation de filmer leur enfant (annexe N°2). A ma grande satisfaction, les sept lettres m'ont été retournées avec l'accord des parents, par le biais de leur signature, autorisant leur enfant à participer à l'étude de récolte des données. J'ai accueilli ces réponses positives comme le témoignage d'une belle marque de confiance.

2.3.4.1 Phase 1 : Présentation du projet (30 novembre 2023)

Lors de cette présentation, il était important de présenter le projet aux élèves en tentant déjà d'être le plus neutre possible. J'ai été explicite avec eux en leur présentant l'objectif de la recherche, à savoir si le mouvement pouvait avoir un impact sur leur motivation. Je leur ai exprimé mon questionnement sur l'impact du mouvement préalable sur la motivation à la lecture : est-ce que cela la renforce, ne change rien, ou au contraire, la perturbe ? J'ai bien insisté sur le fait que je n'avais aucune idée de la réponse et que j'allais justement effectuer cette recherche pour tenter d'y répondre. En tant que chercheur, je ne devais pas les influencer.

Après cette présentation, des activités en mouvement ont été mises à l'épreuve pour évaluer leur faisabilité à long terme et identifier celles qu'il serait peut-être préférable d'éviter en raison de problèmes potentiels de sécurité ou de bruit. Les activités comprenaient des exercices d'endurance tels que le vélo d'appartement, la corde à sauter, des steppers, la marche dans les couloirs, et la marche dans les escaliers. Parmi les activités liées à la coordination, il y avait du jonglage avec des foulards, avec des ballons baudruche, du pédalo, du chapeau mexicain, de l'équilibre sur le coussin à air, de l'équilibre en marchant sur une ligne tracée au sol (funambule). Le matériel est illustré en annexe N°8.

Il a également été demandé aux élèves si d'autres activités physiques leur conviendraient, afin de les intégrer au programme pour autant qu'elles soient réalisables en salle de classe. Des variations d'exercices proposés par les élèves ont été proposées lors de cette séance initiale pour l'exercice du funambule. Ainsi marcher droit sur la ligne faite par du scotch de peintre en avant et en arrière, en pas chassés, en fermant les yeux, avec une balle d'hackisac sur la tête ou sauter sur un pied ont été

proposés. Les élèves ont fait preuve d'une grande créativité, non seulement pour l'exercice du funambule, mais également pour les autres activités.

Il a fallu recadrer les élèves durant cette première leçon pour que les activités ne sortent pas des domaines coordination et endurance. J'ai, par exemple, dû intervenir pour interrompre le début d'un match de foot avec un ballon de baudruche. Cela dit, tout le matériel et les activités ont été testés et validés pour la suite durant cette séance test.

2.3.4.2 Phase 2 : Entretien 1 et Prétest Fluence (7 décembre 2023)

La récolte de données a débuté le jeudi 7 décembre 2023 par les entretiens individuels réalisés avec chaque élève et suivis par le prétest de lecture en fluence. Les entretiens individuels ont été fixés juste avant le prétest. Un enregistrement audio a été effectué pour chaque entretien afin de ne pas perdre d'informations. Parallèlement les réponses des élèves étaient reportées sur le guide d'entretien préparé en amont. Des consignes précises ont été données au début de chaque entretien (annexes 4 et 5).

Pour le prétest de lecture en fluence, une brève explication de ce qu'est la fluence (c'est-à-dire lire avec aisance, le plus rapidement possible, en faisant le moins d'erreurs possibles et en mettant une intonation personnelle (Zorman et al., 2008 p.214)), a été donnée, suivie de l'explication du déroulement de l'exercice de fluence en une minute avec la méthode du MCLM (Lequette & al., 2008). Un banc a été mis de côté dans la classe sur lequel les élèves sont passés tour à tour pour effectuer le prétest du MCLM avec le texte « Monsieur Petit ». Les autres élèves étaient également dans la classe à ce moment et effectuaient des exercices de compréhension de lecture.

2.3.4.3 Phase 2 : Observation 1 et exercice 1 de lecture en fluence (14 décembre 2023)

Pour l'observation initiale, la caméra a été enclenchée au tout début de la leçon. Il n'y a pas eu d'activités en mouvement proposées durant cette leçon. L'objectif était

d'observer la dynamique motivationnelle de l'élève sans interférence du mouvement pour partir d'un constat de base.

La leçon s'est déroulée de la manière suivante : Un dossier d'entraînement à la lecture en fluence (annexe N°7) a été distribué aux élèves au début de la leçon dans lequel figure toutes les lectures, exercices et tableau de résultat. Ce support contenant 7 exercices de lecture en fluence a accompagné les élèves du 14 décembre 2023 au 8 février 2024. Il était récupéré à la fin de chaque leçon par crainte d'un égarement du matériel.

Pour chaque leçon, le protocole était identique :

- a) Lecture à deux reprises du texte. La deuxième fois, les mots incompris étaient soulignés puis expliqués en plénum ;
- b) Un premier exercice est présenté « la liste infernale » à lire le plus vite possible. Exercice reprenant des mots du texte et d'autres mots contenant le son spécifique à la leçon ;
- c) Lecture à voix haute de quatre phrases alignant des sons spécifiques ;
- d) Troisième lecture du texte ;
- e) Exercices divers selon la séquence, comme relever deux mots dans le texte pour chaque forme d'écriture du son (S, SS, C, ç et T) ;
- f) Lecture chronométrée avec la méthode du MCML ;
- g) Le résultat individuel était ensuite reporté sur un graphique individuel. Ainsi, l'évolution de la lecture en fluence pouvait être observée au fil des semaines.

Cette première lecture sans mouvement a permis également d'évaluer le temps que peut prendre une séquence de lecture en fluence et d'ajuster pour les prochaines semaines. Quarante minutes ont été nécessaires pour cette première séance. Il a fallu expliquer comment nous allons travailler les semaines suivantes, comment utiliser le tableau des résultats MCLM, etc. Pour respecter le timing des prochaines leçons, il a été nécessaire de rectifier le tir afin de ne pas dépasser 25 minutes pour la partie de lecture en fluence.

2.3.4.4 Phase 3 : Observation 2 et exercice 4 de lecture en fluence (18 janvier 2024)

L'observation intermédiaire s'est déroulée selon le même protocole que l'observation initiale à la seule différence qu'une phase en mouvement a précédé l'exercice de lecture. Cette phase en mouvement d'une durée de 20 minutes (décrite au chapitre 2.3.3) a été mise en place dès le 21 décembre pour l'exercice 2 de lecture en fluence et s'est terminée le 15 février avec le post test. Les élèves ont donc bénéficié de sept leçons de mouvement et lecture.

2.3.4.5 Phase 4 : Observation 3 et exercice 7 de lecture en fluence (8 février 2024)

La dernière observation a eu lieu lors du dernier cours du dossier de lecture en fluence. Il était important pour moi que les trois observations se déroulent dans les mêmes conditions de passation des exercices afin que je puisse comparer efficacement et concrètement les comportements motivationnels des élèves.

2.3.4.6 Phase 4 : Post test fluence et entretien 2 (15 février 2024)

Pour le post test, les mêmes conditions que le prétest ont été mises en place à l'exception du mouvement qui a précédé la lecture du texte « Monsieur Petit » (Lequette & al., 2008). Une longue réflexion m'a habité pour savoir si l'activité en mouvement avait sa place ou non avant cette ultime séquence. En effet, le fait d'intégrer le mouvement avant le test de lecture posait le problème de la comparaison des résultats entre prétest et post test. La leçon n'étant pas dispensée scrupuleusement dans les mêmes conditions provoquerait une interprétation compliquée des résultats du MCLM et peut-être biaisée d'un point de vue chiffré. Les conditions de passation du test varient d'un élève à l'autre, ce qui entraînera automatiquement des résultats différents. D'un autre côté, si je retirais le mouvement de cette dernière leçon, il deviendrait difficile de comparer les deux tests en ce qui concerne l'effet supposément bénéfique du mouvement sur la motivation et, par extension, sur l'apprentissage. J'ai eu du mal à faire ce choix, mais j'ai finalement opté

pour la solution incluant le mouvement afin de tenter de répondre à mon hypothèse n°1. Si le mouvement avait été absent lors du post-test, il aurait été compliqué de mesurer les effets motivationnels du mouvement sur les résultats de cette lecture.

L'entretien N°2 s'est effectué à la suite du test de lecture à l'exception d'une seule question que j'ai posée juste avant le test « *Pour l'activité de lecture rapide en une minute (fluence), penses-tu bien réussir ?* ». Cette question devait intervenir avant le test si je souhaitais obtenir des réponses pouvant être comparées à l'entretien initial. J'ai également pris la précaution de cacher aux élèves le fait que cette lecture serait identique à la première qu'ils ont lue pour éviter de biaiser leur réponse. On peut supposer que la crainte de lire un texte qu'on a déjà lu une fois est moins importante qu'un nouveau texte.

2.4 Échantillonnage et choix de la structure

Mon travail d'enseignant spécialisé est actuellement réparti sur deux structures dans le même collège. Dans la structure 1, je dispense quinze leçons et dans la structure 2 je n'enseigne que six leçons. J'ai décidé de réaliser mon travail de terrain en structure 1, car, d'une part, j'y enseigne toutes les disciplines. En structure 2, à contrario, il y a beaucoup de disciplines (dont le français) que je ne dispense pas. D'autre part, les infrastructures et la disposition de la salle de classe de la structure 1 sont parfaitement adaptées pour accueillir du matériel de sport que j'avais déjà installé dont un ergocycle et d'autres objets qui me seront utiles pour mon travail. Un point également très important à mes yeux est que ma collègue travaillant en structure 1 est très intéressée par mon projet et me laisse carte blanche pour l'aménagement de la salle et la mise en place du dispositif.

La structure 1 est composée de huit élèves. Sept élèves viennent plus ou moins régulièrement (entre quatre et dix-huit leçons hebdomadaires) et une élève de 11^{ème} Harmos ne vient que pour une seule leçon par semaine. Et pendant cette leçon, je suis contraint de faire de l'histoire et de suivre le programme scolaire établi. J'ai donc décidé de ne pas l'intégrer au projet. Il reste donc sept élèves qui viennent pour certains en structure de soutien de manière sporadique, alors que d'autres sont présents plus régulièrement. Les présences dans ma classe dépendent de leurs

intégrations, ce qui donne un plan hebdomadaire très irrégulier selon les leçons, les jours et le nombre d'élèves. Pour preuve, aucune leçon ne réunit les sept élèves et ma volonté, dans une visée inclusive, est de n'écarter aucun autre élève du projet, car « chaque apprenant importe et importe de la même manière » (Gremion, 2024). Il a donc été décidé de mettre en place le projet à raison d'une séquence par semaine pour chaque élève pendant dix semaines de cours, du 30 novembre 2023 au 18 février 2024 comme décrit précédemment. Parmi les sept élèves qui ont participé au programme, Anne a été absente pendant deux semaines consécutives, ce qui incluait le prétest et l'entretien initial lors de la première semaine, ainsi que l'observation initiale et l'exercice 1 de lecture en fluence lors de la deuxième semaine. Elle a rattrapé ces leçons la semaine de son retour. Elle a manqué la quatrième leçon (observation 2) de lecture qu'elle a également rattrapée plus tard. Elle était finalement à nouveau absente lors du post test. Il a été décidé que les résultats de cette élève ne seraient pas intégrés dans l'analyse des résultats et donc considérés comme échantillon mort. Les conditions de passation de cette élève ont été très différentes des autres élèves en raison des nombreuses absences et les données s'en retrouvent automatiquement affectées.

Finalement, quatre élèves ont participé au projet le jeudi de 9h05 à 9h50 (Yves, Marc, Alan, Bryan⁴). Et deux autres élèves le même jour de 11h00 à 11h45 (Tom et Julie⁵).

2.5 Méthodes de traitement et d'analyse des données

Le traitement des données s'est effectué à l'aide d'une analyse horizontale pour les trois méthodes utilisées. Elles ont permis de passer en revue les thèmes abordés par chaque sujet pris séparément dans un but de synthèse. Ainsi, la dynamique motivationnelle en lien avec chaque thème sera plus aisée à comparer d'un sujet à l'autre lors de la phase d'analyse.

^{4,5} Prénoms d'emprunt

Les observations ont pris une part importante de l'analyse puisqu'elles ont mis en lumière les manifestations de la dynamique motivationnelle. Les entretiens menés ont apporté, quant à eux, un éclairage concernant les sources de dynamique motivationnelle et permettront d'appuyer l'apport théorique vu précédemment. Les entretiens ont tous été retranscrits par écrits. Pour les retranscriptions, la première lettre du prénom d'emprunt des élèves a été utilisée. La lettre « C » correspond à la prise de parole du chercheur. Les hésitations ou les pauses n'ont pas été prises en compte pour faciliter la lecture. Dans ce contexte, j'estime qu'elles ne constituent pas un élément déterminant pour l'analyse des entretiens. Le signe (...) indique qu'une partie d'entretien a été supprimée.

Les catégories proposées sont en lien avec les réponses lors des entretiens et les observations effectuées. Les données récoltées seront donc traitées par triangulation. Elles permettront de récolter des données diverses et complémentaires. « La triangulation permet d'enrichir les apports de l'une ou l'autre des méthodes en tenant compte de la complexité du terrain » (Paquay, Crahay & Ketele, 2010, cité par Voillat, 2018 p.33).

Etant donné l'implication de l'enseignant-chercheur dans le terrain et comme dans toutes recherches qualitatives, l'analyse et l'interprétation des résultats qui suivent seront inévitablement marquées par la subjectivité. Comme le souligne Gerard (2002), « il est vain de vouloir éviter cette subjectivité. Bien plus, il faut en avoir pleinement conscience, et savoir que c'est parce qu'il y a cette subjectivité que l'on peut parler d'évaluation » (pp. 7-8). Je m'efforcerai de faire des choix d'analyse, d'évaluation et d'interprétation cohérents. Il sera important d'expliquer pourquoi un choix a été préféré à un autre, pourquoi tels critères ou tels indicateurs ont été sélectionnés afin de permettre une évaluation qui soit la plus rigoureuse possible et pour rendre possible la confrontation entre la théorie et la réalité. Les choix devront être faits de manière transparente, afin d'éviter un certain flou. Je chercherai également à donner du sens à ma recherche, car la subjectivité semble inévitable, mais il faut éviter de faire des choix arbitraires, non explicités (Gerard, 2002).

2.5.1 Biais à envisager et remédiation

Le but de cette section sera d'anticiper certains biais qu'il pourrait y avoir dans la récolte de données afin d'en limiter les impacts lors de l'analyse des données. Comme décrit ci-dessus et pour compléter le biais de la subjectivité, la position d'enseignant et de chercheur semble être le premier biais à envisager. En effet, lors des leçons de fluence que je conduirai en tant qu'enseignant pour aider mes élèves à progresser en lecture, je devrai revêtir une autre casquette, celle de chercheur. Comment alors tenir compte de ce balancement entre l'imprégnation de terrain quotidien de l'enseignant et une mise à distance nécessaire pour le chercheur (Paturel, 2008) ? Je partirai du principe que les activités menées (autant les activités physiques que les activités pédagogiques) seront efficaces pour mes élèves. Le chercheur, lui, observera avec un regard le plus neutre possible ce qui se déroule devant ses yeux et prendra des notes afin de déterminer si oui ou non le mouvement apporte un bienfait à la motivation des élèves de la classe. Paturel (2008) parle d'un outil précieux pour mettre en œuvre la vigilance nécessaire entre le regard du chercheur et de la personne qui s'implique dans la recherche. Cet outil est le journal de recherche qui permet de retracer le plus fidèlement possible les faits, les questionnements, les détours et les explications.

Afin de gérer au mieux ce biais, j'ai relu (et corrigé au besoin) quelques jours après les leçons, à tête reposée, les notes prises dans mon journal de bord lors de chaque séance afin d'identifier si la position prise était bien celle du chercheur et non celle de l'enseignant.

Le deuxième biais qui peut être anticipé concernera l'importance du mouvement et l'activité en fluence de lecture. Comment identifier l'activité qui apportera de la motivation ou non ? Mon travail questionne le gain potentiel de motivation chez les élèves par l'apport du mouvement. Mais la lecture en fluence pourrait également être responsable de ce gain de motivation dans mes séquences, car les exercices proposés semblent intéressants. Pour limiter ce biais et être capable de différencier les deux activités (pédagogique et en mouvement), l'observation 1 du 14 décembre s'est déroulée dans une séquence pédagogique sans mouvement au préalable. Cette séquence pourrait servir d'étalon pour l'analyse de la motivation. Il sera nécessaire de garder en tête tout au long des autres séquences les éléments relatifs à la motivation en lien avec le mouvement et ceux qui n'y sont pas relatifs.

Un autre biais important à prendre en considération est le fait que l'échantillon de six élèves est très restreint et de plus tous les élèves ne participeront pas au même moment à la séquence d'apprentissage. En effet, la répartition des élèves dans la structure de soutien est telle que les six élèves ne se retrouvent jamais tous ensemble. Ma volonté initiale était de faire participer chaque élève à ce projet. J'ai donc pris le parti de privilégier la participation de l'ensemble de mes élèves (ce qui est discutable j'en conviens) tout en sachant que cette décision aura une répercussion sur la fiabilité des données récoltées. Un groupe de quatre élèves a donc participé à l'étude le jeudi à 8h15 et deux autres élèves le jeudi également, mais deux heures plus tard, soit à 10h10. La motivation, l'attention, la concentration, le dynamisme de groupe et certainement encore bien d'autres mesures peuvent ainsi être différents dans chacun des groupes.

La gestion des absences risque également de constituer un biais qui malgré tout peut être anticipé. Dans le cas où un élève manque une leçon dans l'horaire du projet, il rattrapera le jour de son retour en classe. Il fera donc la séquence pédagogique seul en lieu et place de la faire en groupe. Et si je venais à manquer un jeudi, je m'arrangerais dans la mesure du possible pour que chaque élève puisse effectuer sa séquence de lecture en fluence et de mouvement avant la semaine suivante. Parmi toutes les situations qui ont été envisagées pour répartir les élèves de manière compacte sur la grille horaire, il me semblait qu'il s'agissait de la moins dommageable. Cela dit, j'ai tenté de recréer exactement le même environnement pour que d'un point de vue structurel les deux groupes aient les mêmes conditions dans la classe. Afin de réduire les impacts des différences de motivation en lien avec le nombre, j'ai demandé aux élèves d'effectuer des activités en mouvement que seul ou à deux s'ils le souhaitent. Je pense ainsi avoir limité du mieux que je pouvais cette gestion des absences et des groupes.

Pour finir, il y a deux biais auxquels je pourrai difficilement remédier. Il s'agit de l'« effet maître » qui consiste à faire plaisir au maître en essayant de donner les réponses qu'il veut entendre. Malgré les consignes données régulièrement (avant les entretiens notamment) à chaque élève comme quoi il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que chaque élément, même et surtout déplaisants pouvaient avoir son importance, je ne peux pas garantir que les réponses des élèves aient été biaisées

par cet effet. La contrainte de temps de l'expérience constitue également un facteur pouvant influencer les données recueillies.

A ce stade et en raison des nombreux biais, je peux d'ores et déjà affirmer qu'il sera impossible de tirer des conclusions scientifiquement significatives de mon étude. Cependant les résultats pourront, je l'espère, établir si une séquence d'apprentissage en mouvement permet oui ou non d'augmenter la motivation des élèves ayant participé à l'étude.

3 Analyse

3.1 Présentation et interprétation des résultats

La section suivante a comme objectif de présenter de la manière la plus pertinente possible les résultats de ma recherche en regroupant les données récoltées et en les rendant lisibles. Les données récoltées des dispositifs d'observations 1 et 3 (O1 et O3), des entretiens 1 et 2 (E1 et E2) et prétest-post test seront ainsi présentés successivement. L'observation 2 (O2) n'a pas fait l'objet d'une analyse car les données récoltées n'ont pas été jugées suffisamment différentes de l'observation 3 (O3) et elles n'auraient apporté aucune information supplémentaire pouvant être utile à ma recherche. De plus, il aurait été compliqué de différencier clairement l'O2 de l'O3 et je ne voyais pas quel bénéfice aurait été retiré. Pour combler cet espace-temps entre l'O1 et l'O3, le journal de bord a été, selon moi, efficace puisque les comportements observés l'ont été sur une période plus longue. Concernant l'appellation, il a été décidé d'utiliser O1 et O3 pour ne pas oublier qu'une deuxième observation (O2) avait été réalisée même si elle n'a pas été utilisée.

Une autre remarque importante concerne les codes couleurs. Afin de rendre les tableaux de cette section plus lisibles, les codes couleurs suivants ont été utilisés pour identifier aisément les élèves ayant participé à la recherche : Rouge pour Julie ; Violet pour Tom ; Orange pour Alan ; Bleu pour Marc ; Noir pour Yves et vert pour Bryan.

3.1.1 Entretiens

Lors de l'entretien initial (E1) (annexe 4) et final (E2) (annexe 5), quelques généralités sont revenues. Tout d'abord, les réponses étaient généralement très courtes. Il était parfois difficile d'obtenir des réponses plus détaillées des élèves qui se contentaient souvent de répondre par de simples "oui", "non" ou "je ne sais pas". Il a été nécessaire de reformuler certaines questions et parfois à plusieurs reprises pour qu'elles soient comprises, par exemple « As-tu l'impression d'avoir ton mot à dire sur... », « Quels sont tes points forts ». Par moments, j'ai dû approfondir des réponses qui semblaient

évasives pour obtenir des informations plus précises. Les questions « Comment ? » étaient compliquées. Ces points précis sont importants et constituent un certain avantage des entretiens. En adoptant pleinement le rôle du chercheur, je m'efforçais de persévérer autant que possible pour que l'élève comprenne parfaitement le sens des questions. Le piège dans lequel il ne fallait pas tomber et que le chercheur avait toujours à l'esprit était de ne pas induire l'élève dans une réponse que l'enseignant aurait souhaité. L'objectif était d'approfondir les sujets, en posant des questions plus précises afin d'obtenir le maximum d'informations. La durée des entretiens oscillait généralement entre dix à douze minutes. Un seul entretien initial a duré 20 minutes. En raison du délai de réponse de l'élève qui était conséquent. Pour mes élèves, j'ai remarqué que cette durée était déjà suffisamment exigeante en vue de l'importante réflexion dont ils ont fait preuve.

3.1.1.1 Perception de la valeur de l'activité

Rappelons ici que la perception de la valeur de l'activité possède deux dimensions distinctes selon Viau (2009), son utilité et son intérêt. Pour ce qui est de l'utilité (E1), les six élèves ont répondu « oui » à la question « Penses-tu que c'est important de bien savoir lire ? » Cet élément semble très positif, car cela démontre l'utilité qu'ils donnent à l'activité de lecture en général. Six « oui » ont également été relevés à la question « Actuellement, en structure de soutien, y a-t-il des activités de lecture réalisées en classe qui te semblent utiles ? ». Lorsqu'il leur a été demandé de donner un exemple, cinq élèves ont parlé des livres documentaires que j'ai commencé à faire avec ma classe depuis le début de l'année avec questionnaire à la fin du livre pour travailler la compréhension de lecture. Julie a répondu à cette question « Elles sont toutes utiles ». Il convient de noter que chaque élève était en mesure de fournir un exemple et que les réponses ont été assez spontanées. D'un point de vue de l'utilité de l'activité de lecture, les réponses des élèves semblent indiquer qu'ils la percevaient déjà favorablement avant le début de l'expérimentation.

Une seule question a été posée lors de l'ultime entretien (E2) « Penses-tu que l'activité en mouvement a été utile pour mieux apprécier la lecture ? » et les élèves devaient justifier leur réponse. Bryan est le seul à avoir répondu « non » en exprimant que le

fait de bouger l'excitait. Cette réponse est très intéressante, car elle fait ressortir un élément auquel je n'avais pas du tout pensé. Le mouvement a comme conséquence qu'il augmente le rythme cardiaque. L'élévation du rythme cardiaque peut donc provoquer chez certaines personnes un effet de stimulation négatif sur la concentration, ce qui a probablement été le cas pour Bryan. Les autres élèves ont tous répondu « oui » en justifiant de différentes manières. Les réponses d'Yves (Y) et de Marc (M) sont particulièrement intéressantes comme nous pouvons le voir ci-dessous:

E2 : Penses-tu que l'activité en mouvement a été utile pour mieux aimer la lecture ?

Y : Oui. Ça nous permet de faire une activité qui nous plaît. Avant de faire une activité qui ne nous plaît pas.

C : Okay, c'est clair ouais.

Y : Donc, cela nous donne de l'énergie.

C : Ok, permet de faire une activité qui plaît avant une qui plaît pas. Je prends des notes, comme ça... ça donne de l'énergie. Ok. Comment peux-tu expliquer cela ?

Y : Euh... Je ne sais pas.

C : Tu te sens comment dans ton corps ou dans ta tête ?

Y : Je me sens plus actif et j'ai aussi plus envie de faire quelque chose en classe.

M : Oui.

C : Ouais ? Tu peux me dire pourquoi ? Comment est-ce que ça...

M : Ben parce qu'avant de lire, moi je suis toujours très stressé pis ben, faire du mouvement avant, ça m'a déstressé, pis ça allait beaucoup mieux.

C : Déstressé pis mieux ok, euh. Question suivante : Comment est-ce que ça se passe dans ton corps et dans ta tête à ce moment-là ?

M : Ben c'est comme si, ben je me sentais libre et aussi euh, ben plus sûr.

C : Plus sûr ouai? Comment tu te sens plus sûr ?

M : Je me sens plus sûr de moi.

En faisant un rapide tour des réponses positives (E2), Yves relève qu'il se sent plus actif et qu'il a plus d'énergie alors que Marc affirme être libéré, déstressé. Pour Julie, le mouvement l'aiderait « à plus réfléchir ». Tom dit que « c'est amusant et que ça

donne l'envie de lire après » alors qu'Alan ne sait pas trop comment expliquer pourquoi il pense que l'activité en mouvement a été utile pour mieux aimer la lecture. Selon les élèves, le mouvement aurait donc tantôt des vertus apaisantes, ludiques, stimulantes ou énergisantes.

Concernant l'intérêt de la lecture (E1), les résultats sont un peu plus contrastés que pour l'utilité. A la question « As-tu du plaisir à lire ? », Julie, Bryan et Marc ont répondu « oui ». Tom et Yves ont répondu « parfois » et Alan a répondu « non » lors du premier entretien. Aucun élève de l'échantillonnage n'aime lire à haute voix et lorsque le chercheur leur a demandé pourquoi, Julie et Tom ont répondu qu'ils se sentaient « gênés », Yves dit pour sa part « j'aime pas lire à haute voix, mais ça me dérange pas », Alan trouve cela « stressant, pas cool » et Marc confie même qu'il ressent comme « une boule au ventre, j'ai peur de me tromper ».

Au second entretien (E2), lorsqu'Yves dit qu'il a plus « envie de faire quelque chose en classe » (voir sa réponse ci-dessus), il fait référence à sa propre perception de la valeur de l'activité et plus particulièrement de l'intérêt de la tâche. Le mouvement influencerait donc pour lui l'intérêt de l'activité. Les réponses à la question « As-tu eu du plaisir à lire après avoir été en mouvement ? » sont unanimes puisque les six élèves ont répondu « oui ». Ils ont donc tous trouvé que l'intérêt de lire après avoir été en mouvement était positif alors que seulement trois d'entre eux avaient répondu oui quelques semaines auparavant à la question (E1) « As-tu du plaisir à lire ? ». Lorsque le chercheur leur demande « pourquoi ? ». Voici leur réponse :

Tableau 2 : Perception de la valeur de l'activité lecture et mouvement (intérêt) (E2)

	OUI	PARFOIS	NON
Perception de la valeur de l'activité lecture et mouvement (intérêt) E2			
As-tu eu du plaisir à lire après avoir été en mouvement ?	6		
Peux-tu expliquer pourquoi? Marc : Parce que je me sentais bien. Julie : C'est drôle de faire du mouvement et après c'est aussi drôle de lire. Bryan : Tout de suite après le mouvement je me sentais excité mais après c'est comme si j'étais mieux concentré. Alan : Je ne sais pas vraiment. Parce que j'aime bien bouger. Yves : Plus que d'habitude oui. Tom : Je ne sais pas.			

Le côté ludique, apaisant et en même temps stimulant du mouvement ressort à nouveau dans presque toutes les réponses de l'E2. En résumé, l'utilité de l'activité lecture semblait déjà bien ancrée chez les six élèves qui ont participé à l'expérience et le mouvement semble avoir permis d'augmenter l'intérêt de lire.

3.1.1.2 Perception de compétence

Le tableau ci-dessous (E1) indique que les réponses concernant la perception de compétence sont parfaitement partagées parmi les élèves avant l'exercice de lecture en fluence. Trois élèves pensent bien réussir ce test initial (prétest), il s'agit de Marc, Julie et Bryan. Les trois autres élèves ne pensent pas bien réussir. Il s'agit exactement des mêmes réponses et de la même répartition lorsqu'on leur demande s'ils savent bien lire et des réponses inversées, mais la même répartition à la question « Doutes-tu de tes capacités ? ».

Tableau 3 : Perception de compétence (E1)

	OUI	PARFOIS	NON
Perception de compétence (E1)			
Pour l'activité de lecture rapide en 1 minute (fluence), penses-tu bien pouvoir réussir ?	Marc Julie Bryan		Alan Yves Tom
Pourquoi ? Alan : Je n'ai pas l'habitude de lire. Yves : J'ai jamais été trop fort en lecture. Tom : J'ai peur de faire faux. Marc : Je m'entraîne à la maison.			
Doutes-tu de tes capacités ?	Alan Yves Tom		Marc Julie Bryan
Pourquoi ? Alan : Je n'aime pas lire, il y a des mots que je n'arrive pas à lire. Yves : Parce que je me suis jamais vraiment entraîné à lire. Je sais que je m'améliore mais je suis toujours pas très fort en lecture.			
Est-ce que tu sais bien lire ?	Marc Julie Bryan		Alan Yves Tom

Deux questions identiques ont été posées lors de l'entretien final, à savoir « Pour l'activité de lecture rapide en 1 minute (fluence), penses-tu bien réussir ? » et « Est-ce

que tu sais bien lire ? ». Pour la première question, le résultat est clairement différent de l'entretien initial. Les six élèves engagés pensaient bien réussir cette nouvelle lecture rapide (le post-test était identique à la toute première lecture, mais cette information a été délibérément dissimulée pour éviter d'influencer la réponse). Ce « oui » massif est encourageant, cependant il est possible qu'il soit dû au fait que les élèves commençaient à s'habituer à ce mode de lecture.

La question « Est-ce que tu sais bien lire » a permis de relever un changement sensible par rapport au début de l'expérimentation. Deux élèves (Tom et Alan) pensent toujours ne pas savoir bien lire. En revanche, Yves qui considérait ne pas savoir bien lire en début d'expérimentation a basculé de l'autre côté du tableau et a rejoint Marc, Julie et Bryan qui estimaient déjà bien savoir lire. On pourrait voir le verre à moitié vide en observant que deux élèves pensent encore qu'ils ne sont pas bons lecteurs. Je préfère adopter une perspective optimiste, car le simple fait qu'un élève modifie sa perception de ses compétences en lecture en si peu de temps représente déjà une petite victoire dans ce domaine pour moi. Cette victoire est-elle due aux activités en mouvement ou à un autre facteur ? Des éléments de réponse seront apportés lors de la discussion des résultats.

L'apport du mouvement a-t-il influencé ce sentiment de bien savoir lire ? Pour cinq élèves ce serait effectivement le cas, car ça leur permettrait de se « sentir plus sûr » (Alan) ou « en faisant du mouvement, c'est quelque chose qui me plaît. Mais si je fais quelque chose qui me plaît, et après quelque chose que je n'aime pas, c'est plus facile pour moi » (Yves). Marc est le seul à avoir répondu négativement, car il pensait déjà qu'il savait bien lire auparavant.

Tableau 4 : Perception de compétence (E2)

	OUI	PARFOIS	NON
Perception de compétence E2			
Pour l'activité de lecture rapide en 1 minute (fluence), penses-tu bien réussir ?	6		
Le mouvement a-t-il changé/influencé ton sentiment de capacité à lire ?	Julie Bryan Alan Yves Tom		Marc
Comment ? Pourquoi? Marc : Je pensais déjà que je savais bien lire avant. Julie : Je ne sais pas. Bryan : Je ne sais pas. Alan : Quand je bouge, je sens que j'arrive mieux à lire, à retenir. Je me sens plus sûr. Yves : En faisant du mouvement, c'est quelque chose qui me plaît. Mais si je fais quelque chose qui me plaît, et après quelque chose que je n'aime pas, c'est plus facile pour moi. Tom : Je ne sais pas.			
Est-ce que tu sais bien lire ?	Marc Julie Bryan Yves		Alan Tom

3.1.1.3 Perception de contrôle

Pour sonder les élèves sur leur sentiment de contrôlabilité de l'activité lecture qui était menée avant le début de l'expérimentation (E1), la question leur a été posée de cette manière « As-tu l'impression d'avoir ton mot à dire sur la façon dont se déroule l'activité lecture ? ». Trois élèves ont répondu « oui » (Marc, Julie et Tom), deux autres ont répondu parfois (Yves et Bryan) et Alan a répondu par la négative. Il est vrai que certaines activités de lecture-compréhension ont été menées de manière relativement libre et autonome, mais souvent le cadre est imposé en lecture. Le chercheur a ensuite demandé aux élèves s'ils aimeraient amener une ou des idées pour les prochaines lectures. Quatre élèves (Marc, Bryan, Alan et Tom) ont répondu « non ». Yves a répondu oui, mais sans pouvoir proposer de lecture. Seule Julie a répondu oui en amenant des exemples de lectures souhaitées. Il s'agissait de Toto et Tifeuf.

Lors de l'entretien final (E2), la question a été légèrement transformée « As-tu eu l'impression d'avoir ton mot à dire sur la façon dont s'est déroulée l'activité lecture et mouvement ? ». Tous les élèves ont répondu par l'affirmative en donnant des

exemples de mouvements pour lesquelles ils avaient le choix. Il était très intéressant de les entendre énumérer les différentes activités en mouvement qu'ils avaient effectuées de manière autonome et appréciées durant cette période. Un élément encore plus intéressant réside dans le fait qu'ils aient également tous eu l'impression d'avoir bénéficié de choix lors des activités de lecture. Bryan, Yves et Julie ont par exemple parlé de l'ordre de passage dans les exercices de lecture. Alan et Tom ont trouvé intéressant de pouvoir avancer et effectuer les exercices dans l'ordre qu'ils voulaient. Marc a relevé qu'il pouvait lire à la vitesse qu'il voulait. L'autonomie semble donc avoir été comblée pour l'atelier lecture. Aussi surprenant que cela puisse paraître, je ne pense pas avoir radicalement changé ma manière de proposer la lecture à mes élèves mais le mouvement précédant la lecture semble avoir influencé le verdict des élèves, à propos de leur contrôlabilité de l'activité. Cet élément coïncide parfaitement avec la théorie de Deci et al (1991, cité par Viau 2009) selon laquelle un élève dont le besoin d'autonomie est satisfait a une perception de contrôlabilité élevée dans ses apprentissages.

3.1.1.4 Lecture en mouvement

Deux questions faisaient référence à ce thème lors du premier entretien (E1) ainsi que le résumé des réponses se trouve dans le tableau ci-dessous :

Tableau 5 : Lecture en mouvement (E1)

	OUI	PARFOIS	NON
Lecture en mouvement E1			
Est-ce que tu as déjà essayé de lire en faisant du mouvement (Marcher, faire du vélo ou autre)?	Alan Yves Marc		Julie Bryan Tom
Exemple ? Marc : Le vélo en classe et en marchant à la maison en apprenant mes épreuves. Alan : Vélo en classe. Yves : En marchant et en faisant du vélo.			
Penses-tu que cela pourrait te motiver ?	Julie Bryan Alan Yves Tom Marc		
Comment ? Marc : J'aime être en mouvement et j'aime bien lire. Julie : ça doit être drôle de bouger et de lire. Bryan : Je ne sais pas. Alan : J'aime bien bouger. Yves : Car je fais quelque chose que je n'aime pas en faisant quelque chose que j'aime. Tom : Faire 2 choses en même temps doit être plus motivant.			

Pour la question 1, nous pouvons constater que trois élèves ont déjà essayé un « dispositif » de lecture en mouvement soit en classe sans que ce soit imposé ou alors à la maison. Le groupe entier pense que cette manière de faire pourrait les motiver pour la lecture soit par curiosité, soit par l'attrait du mouvement. Une ambiguïté dans la question de départ concerne la lecture en faisant du mouvement, alors que le dispositif mis en place concernait une lecture après avoir bougé. C'est pour cette raison que Tom, Yves et Julie ont répondu que cela pourrait les motiver de bouger et de lire en même temps. Considérant que cette ambiguïté n'avait, selon moi, aucune incidence négative, j'ai choisi de l'exploiter, car elle reflète la motivation initiale des élèves à l'égard du programme à venir.

L'extrait suivant d'Yves (E1) démontre l'impact qu'une activité ludique, en l'occurrence le mouvement, peut avoir lorsqu'elle se croise avec une activité moins appréciée. Sa dernière réplique semble le confirmer :

E1 : Est-ce que tu as déjà essayé de lire en faisant du mouvement ?

Y : Oui

C : Ouais ? ok. Comment justement ? t'as un exemple ?

Y : En marchant

C : En marchant ?

Y : En marchant et en faisant du vélo.

C : Chez toi ?

Y : Oui chez moi et le vélo ici.

C : A la maison, et puis vélo ? à la maison ? tu fais du vélo...

Y : Euh non, ici, en classe, en structure de soutien

C : Ah ouais. Vélo en classe. Penses-tu que ça, ça peut te motiver ça pour la lecture ? le fait de, de...

Y : Ouais

C : De devoir bouger comme ça ? et dernière question, comment ? Comment est-ce que ça pourrait te motiver justement le fait de faire ça ? qu'est-ce que ça amène en fait ?

Y : Car j'aime les activités physiques.

C : Ouais. Mais euh le fait que tu aimes ça ok mais t'aimes faire ça, mais est-ce que tu as l'impression que ça peut avoir un impact sur tes apprentissages en lecture ?

Y : Ouais, oui.

C : Ouais. Ben comment justement ?

Y : Car je fais quelque chose que j'aime pas en faisant quelque chose que j'aime.

C : Ouais, aime l'AP, aime pas lecture mais les deux OK. C'est ça ? je résume bien ?

Y : Oui, oui.

Trois questions ont été posées pendant l'entretien final à propos de l'activité de lecture et de mouvement.

Q1 : Les activités de coordination étaient-elles importantes pour toi avant la lecture ?
Pourquoi ?

Q2 : Les activités d'endurance étaient-elles importantes pour toi avant la lecture ?
Pourquoi ?

Q3 : La marche dans les couloirs était-elle importante pour toi avant la lecture ?
Pourquoi ?

Tableau 6 : Activité lecture et mouvement (E2)

	OUI	PARFOIS	NON
Activité lecture et mouvement E2			
Les activités de coordination étaient importantes pour toi avant la lecture?	Julie Bryan Yves Tom		Alan Marc
Les activités d'endurance étaient importantes pour toi avant la lecture?	6		
La marche dans les couloirs était importante pour toi avant la lecture?	6		

A la question 1, différentes réponses intéressantes ont été données à la question « Pourquoi ? ». Julie exprimait le fait que lorsqu'elle faisait du jonglage, elle fixait un point en face d'elle et que lorsqu'elle lisait, il lui semblait que ça l'aidait à mieux suivre avec son doigt sur la feuille. Julie fait probablement référence à la concentration dans cette réponse. Pour Bryan, les activités de coordination l'aidaient également à mieux se concentrer. Yves et Tom eux se disaient plus à l'aise pour lire après avoir effectué

ces exercices « parce que ça nous entraîne du coup pour la lecture, à pouvoir faire plusieurs choses en même temps » (Yves). Il n'y a malheureusement pas eu d'explications de la part d'Alan et de Marc concernant leur réponse négative.

Quant aux activités d'endurance (Q2), elles semblaient remporter tous les suffrages puisque les six élèves les ont trouvées importantes. Marc a exprimé que comme il dépensait son énergie, il était plus concentré après. Même discours pour Yves qui rajoutait qu'il se sentait plus calme.

Les élèves ont donc la perception que les activités d'endurance et de coordination en classe ont eu une incidence sur la concentration et l'apaisement.

Concernant la marche dans le couloir, elle permettait, selon les élèves, « on pouvait faire autant de marche qu'on voulait » (Marc), « d'être tranquille et ne pas entendre les bruits dans la classe » (Bryan), « de discuter avec les autres » (Alan et Tom) et « de rigoler un peu avec les copains en bougeant » (Yves).

3.1.2 Observations

Les résultats concernant les sources de la dynamique motivationnelle ont été présentés ci-dessus. A présent, nous allons nous intéresser à l'engagement cognitif et à la persévérance qui représentent deux des trois manifestations de la dynamique motivationnelle de Viau (2009). Comme nous pouvons le constater sur la figure 1 (p. 17), les trois sources de la motivation exercent une influence sur l'engagement cognitif et la persévérance dont un élève fait preuve dans une activité et l'apprentissage qui en résulte (Viau, 2009). L'auteur souligne d'emblée que « ces comportements d'apprentissage dépendent également des caractéristiques cognitives de l'élève, notamment de ses connaissances antérieures, de sa capacité d'analyse et de sa connaissance de stratégie d'apprentissage » (Viau, 2009 p.52). Le désengagement d'un élève ne serait donc pas toujours lié à un manque de motivation, mais, par exemple, à des stratégies d'apprentissage défailtantes.

Pour le traitement des données, le tableau initial des observations a subi des changements importants. En effet, les items de l'engagement cognitif et de la persévérance ont passablement évolué en raison notamment de redondances entre

certaines items. Mais comme le dit Arcidiacono (2023), « Le but final de l'analyse est de transformer les données pour les réduire. Déconstruire pour les reconstruire ». Certains ont donc été subdivisés, d'autres ont été supprimés en raison de leur subjectivité (exemple : « il travaille rapidement et bien ») et certains autres ont fusionné. Pour l'engagement cognitif, le nombre d'items est passé de sept à six, pour n'en retenir que trois pour l'analyse. Concernant la persévérance, le nombre d'items est passé de six à trois, pour en retenir deux à analyser. En analysant les tableaux complétés pour l'engagement cognitif et la persévérance de l'observation 1 (O1) et l'observation 3 (O3), un choix a dû s'effectuer parmi tous les items observés. Il a finalement été décidé de ne garder que trois items pour l'engagement cognitif et deux items pour la persévérance afin de les analyser et de les discuter de manière plus approfondie. Ce choix a été guidé d'une part par l'importance particulière des items pour répondre à la question de recherche et d'autre part en raison de la pertinence et la substance des résultats pour l'O1 et l'O3.

La partie « apprentissage » prévue dans le tableau initial n'a pas pu être observée. Il n'a pas été possible de ressortir des éléments probants à ce sujet en visionnant les vidéos. Il a donc été décidé de supprimer cette partie dans l'analyse des données. Cette manifestation qui est une résultante de l'engagement cognitif et la persévérance ressortira lors de la discussion. Aussi, l'observation intermédiaire (N°2) ayant des données trop proches de l'observation N°3, ne sera pas analysée.

3.1.2.1 Engagement cognitif

La concentration et l'attention sont les deux termes utilisés par Viau (2009) et les recherches en psychopédagogie pour évoquer l'engagement cognitif. C'est donc à partir de ces deux termes que les items des tableaux d'observation (O1 et O3) ont été établis. Parmi tous les items mesurés, l'évolution chez les élèves du travail autonome, des qualités réactives ainsi que le nombre de questions posées ne feront pas, aussi intéressantes soient-elles, l'objet d'une attention particulière dans cette analyse. Les tableaux complétés contenant ces items sont disponibles en annexe 9.

Ci-dessous les trois items retenus en vue de l'engagement cognitif :

- Item 1 (IT1) : L'élève réagit tout de suite à une question posée ou une consigne.
- Item 2 (IT2) : L'élève ne manifeste aucun écart d'attention.
- Item 3 (IT3) : L'élève garde le contact visuel avec l'enseignant.

La première constatation qui peut être faite en observant les tableaux 7 et 8 concerne le remplissage. La colonne « jamais » indiquant des comportements dysfonctionnels a été utilisée lors de l'O1. Pour l'O3, aucune donnée n'a été notée dans cette colonne. Deuxième remarque générale, les données semblent toutes « s'être décalées » sur la droite, la colonne « toujours » étant beaucoup plus remplie pour l'O3 que pour l'O1 et la colonne « parfois » beaucoup moins sollicitée.

Pour l'IT1, le nombre de questions posées, mais également la rapidité de réponse a été prise en considération pour répartir les données dans le tableau. L'élève qui n'a pas répondu à une seule question à l'O1 a été classé dans la colonne « jamais ». Les élèves répondant à une ou deux questions ont été classés dans la colonne « parfois ». Ceux réagissant à plus de deux questions ont été notés dans la colonne « toujours ». A noter que tous les élèves avaient obligatoirement des réponses à offrir, car les exercices effectués étaient conçus pour qu'il n'y ait quasiment pas d'écriture, mais principalement des éléments à relier, à compléter ou des lectures de phrases ou de mots à exprimer à haute voix. Dans le tableau, nous pouvons remarquer que Tom a été complètement à l'écart durant cette leçon, ne réagissant pas une seule fois aux questions de l'enseignant. Alan et Yves ont également été partiellement en retrait puisqu'ils ont réagi respectivement une et deux fois. La différence est flagrante entre l'O1 et l'O3 puisque lors de l'O3, les six élèves ont participé pleinement en répondant régulièrement (entre trois et sept fois). Pour compléter le propos, je souhaite partager ici une note prise dans le journal de bord à la leçon 5 du 25 janvier 2024 : « Les mains se lèvent de partout pour proposer de lire sans que la demande n'en soit faite. Génial ! Belle impression de participation. Est-ce dû au mouvement ? ».

Tableau 7 : Engagement cognitif item 1 (O1)

<u>Engagement cognitif (O1)</u>	<u>Jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Toujours</u>	<u>Pas observé</u>
<p>IT1 : L'élève réagit tout de suite à une question posée ou une consigne.</p>	<p>Ne répond pas aux questions posées.</p>	<p>Répond aux questions de l'enseignant en levant la main (1x) en 3e position.</p> <p>Répond aux questions de l'enseignant en levant la main (2x) en 2e et 3e position.</p>	<p>Répond aux questions de l'enseignant en levant la main (4x). Explique des détails aux autres. Réagit rapidement (en 1ère ou 2e position) lorsqu'il doit lire et écrire.</p> <p>Répond aux questions de l'enseignant en levant la main (4x) en 1ère position (sur 2).</p> <p>Répond aux questions de l'enseignant en levant la main systématiquement le 1er (5x). Donne des exemples, participe.</p>	

Tableau 8 : Engagement cognitif item 1 (O3)

<u>Engagement cognitif (O3)</u>	<u>Jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Toujours</u>	<u>Pas observé</u>
<p>IT1 : L'élève réagit tout de suite à une question posée ou une consigne.</p>			<p>Répond aux questions de l'enseignant en levant la main (5 fois). Annonce qu'il a terminé de lire (1x).</p> <p>Répond aux questions de l'enseignant en levant la main (6x); Annonce qu'il a terminé de lire (1x).</p> <p>Répond aux questions de l'enseignant en levant la main (6x) ; Commence les exercices la 1ère (3x) ; Veut lire le texte final en 1ère (sur 2) ; Indique lorsqu'un exercice est terminé (2x).</p> <p>Répond aux questions de l'enseignant en levant la main systématiquement le 1er (8x).</p> <p>Répond aux questions de l'enseignant en levant la main (3x) ; écoute sa camarade et l'enseignant lorsqu'ils parlent ; commence les exercices le 1er (sur 2) (1x).</p> <p>Répond aux questions de l'enseignant en levant la main (7x). Annonce qu'il a terminé de lire (1x).</p>	

A propos de l'IT2, le nombre d'écarts d'attention relevés, mais également la longueur ont été pris en considération. Afin de conserver une certaine logique visuelle et d'interprétation du tableau dans l'ordre « jamais », « parfois » et « toujours », j'ai décidé de formuler la question avec une négation. Ainsi, un élève qui avait un seul ou aucun écart d'attention est placé dans la colonne « Toujours ». Les élèves ayant deux à trois courts écarts d'attention était classés dans la colonne « Parfois » et ceux ayant plus de trois écarts d'attention dans la colonne « Jamais ».

Les écarts d'attention ont été particulièrement nombreux lors de l'O1. Tom, Yves, Bryan et Alan se retrouvent tous les quatre dans la colonne « jamais », signifiant donc leurs

multiples écarts d'attention. Bâillements, jeux avec les crayons, étirements du corps et autres trajets pour se déplacer dans la salle ont été les principales observations faites. Elles témoignent du manque d'attention important de ces quatre élèves. Concernant Julie et Marc, ils ont également manifesté quelques petits écarts d'attention similaires à ceux de leurs camarades, mais moins fréquemment.

Tableau 9 : Engagement cognitif item 2 (O1)

<u>Engagement cognitif (O1)</u>	<u>Jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Toujours</u>	<u>Pas observé</u>
<p>IT2 : L'élève ne manifeste aucun écart d'attention</p>	<p>Laisse tomber son crayon (bruit important) pendant la lecture de Julie. Se tape doucement la tête contre le banc pendant les explications de l'enseignant. Baille 14 fois. Met son stylo dans sa bouche, ouvre et ferme le bouchon (durée 2min30). Joue avec son stabilo. Appuie sa tête sur son poing; posture inclinée sur son banc. Met sa capuche, l'enlève, regarde ailleurs, baisse la tête.</p> <p>Bouge énormément d'avant en arrière sur sa chaise. Parle d'un autre sujet avec son voisin. Taquine un autre avec son stylo. Appuie sa tête sur son poing. Posture droite. N'arrive pas à se relire. Ecriture mal soignée. Regarde dans le vide régulièrement. S'étire souvent. Baille 6 fois.</p> <p>Se prend la tête dans les mains. Met ses bras sur sa tête. S'étire et se gratte la tête. Posture inclinée sur son banc. Parle avec son voisin pendant le 1er exercice. Se tord dans tous les sens, s'étire en tournant sur sa chaise.</p> <p>Regarde ailleurs à plusieurs reprises. Se lève quelques secondes après le début du cours pour aller se moucher. Se lève une 2e fois après 12 minutes pour la même raison. Se frotte les yeux et se met les mains sur le visage. Posture droite.</p>	<p>2 courts écarts observés : Baille une fois après 12 minutes. Joue avec ses ongles. Réagit en validant positivement aux remarques de l'enseignant. Rebondit aux commentaires de l'enseignant (« Il devrait y avoir un a à femme »). Couché sur son banc en lisant.</p> <p>3 courts écarts observés : Parle avec son voisin pendant le 1er exercice. Après 15 minutes de leçon fais une remarque qui ne concerne pas le cours, tout le monde rit. Baille de manière peu discrète au tout début de l'activité. Posture droite.</p>		

Tableau 10 : Engagement cognitif item 2 (O3)

<u>Engagement cognitif (O3)</u>	<u>Jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Toujours</u>	<u>Pas observé</u>
<p>IT2 : L'élève ne manifeste aucun écart d'attention</p>		<p>3 courts écarts observés : Ne suit pas tout le long le texte quand le prof lit ; Regarde dans le vide ; Met son stylo dans la bouche. Ecoute les autres et l'enseignant lorsqu'il parle ; Posture du corps droite.</p> <p>3 courts écarts observés : Sautille sur sa chaise ; Baille (1x) ; Rigole avec son voisin. / Ecoute les autres et l'enseignant lorsqu'il parle ; Posture du corps droite !</p> <p>2 courts écarts observés : Tape dans son banc sans faire exprès (bruit résonne) ; Bâillement (1x) / Lit et effectue les exercices sans bruit ; Posture droite sur la chaise.</p> <p>2 courts écarts observés : S'étend sur sa chaise. Fait un signe à la caméra / Ecoute les autres et posture du corps droite ; Se tient la tête avec les 2 poings pour lire.</p>	<p>Lit et effectue les exercices sans bruit ; Très attentive (écoute son camarade et l'enseignant lorsqu'il parle) ; Posture du corps droite ; Suite aux images montrées, « ça donne envie d'aller au carnaval » Impliquée.</p> <p>Très attentif, il écoute les autres. Posture du corps droite. Partage des expériences personnelles en lien avec le thème.</p>	

En comparaison à l'O1, l'O3 a révélé des comportements « perturbateurs » non seulement beaucoup moins nombreux, mais également bien plus courts. Les manifestations d'inattention ont également évolué. Un seul bâillement a été relevé (Tom), un sautellement sur sa chaise (Bryan), un regard dans le vide (Alan) et d'autres petits éléments quasiment anecdotiques se sont manifestés. Il est intéressant de remarquer que les manques d'attention aperçus lors de l'O1 ont pour la plupart un lien avec le mouvement, la manipulation et la fatigue. Ces différents éléments étaient beaucoup moins présents lors de l'O3.

Enfin, pour l'IT3, l'élève qui n'avait pas de contact visuel avec l'enseignant durant toute la leçon a été classé dans « Jamais », ceux qui ont perdu le contact visuel une à trois fois avec l'enseignant ont été classés dans la colonne « parfois » et ceux qui ont gardé le contact visuel avant chaque exercice ont été inscrits dans la colonne « Toujours ». Tom n'a pas eu un seul contact visuel lors de l'O1, il a donc logiquement été classé dans la colonne « Jamais ». Alan, Yves et Bryan n'ont pas eu de contact visuel à deux ou trois reprises avant les exercices. Ils ont donc été classés dans la colonne centrale (« Parfois »). Pour l'O3, les six élèves ont gardé le contact visuel avant chaque exercice. L'évolution est donc également très positive pour ce dernier critère concernant l'engagement cognitif.

Tableau 11 : Engagement cognitif item 3 (O1)

<u>Engagement cognitif (O1)</u>	<u>Jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Toujours</u>	<u>Pas observé</u>
IT3 : L'élève garde le contact visuel avec l'enseignant	Dos à l'enseignant, ne se retourne pas. Pas de contact visuel avec l'enseignant.	Perd le contact visuel à 2 reprises avec l'enseignant. Perd le contact visuel à 3 reprises avec l'enseignant. Perd le contact visuel à 2 reprises avec l'enseignant.	Contact visuel avec l'enseignant avant chaque exercice. Contact visuel avec l'enseignant avant chaque exercice.	

Tableau 12 : Engagement cognitif item 3 (O3)

<u>Engagement cognitif (O3)</u>	<u>Jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Toujours</u>	<u>Pas observé</u>
<p>IT3 : L'élève garde le contact visuel avec l'enseignant</p>			<p>Contact visuel avec l'enseignant avant chaque exercice.</p> <p>Contact visuel avec l'enseignant avant chaque exercice.</p> <p>Contact visuel avec l'enseignant avant chaque exercice.</p> <p>Contact visuel avec l'enseignant avant chaque exercice.</p> <p>Contact visuel avec l'enseignant avant chaque exercice.</p> <p>Contact visuel avec l'enseignant avant chaque exercice.</p>	

3.1.2.2 Persévérance

La persévérance est la deuxième manifestation de la dynamique motivationnelle de Viau (2009). Elle fait notamment référence au temps nécessaire que l'élève passe pour tenter de réussir. « La persévérance est souvent un signe précurseur de réussite » (Viau, 2009 p.63). Les deux items retenus pour observer cette manifestation sont les suivants :

Item 4 (IT4) : L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté.

Item 5 (IT5) : L'élève consacre beaucoup de temps à une activité et la poursuit sans interruption.

Les mêmes remarques que pour l'engagement cognitif sont de rigueur à propos de la persévérance. En effet, la colonne « jamais » n'est pas utilisée dans l'O3 et le glissement des données entre O1 et O3 est clairement visible.

Intéressons-nous à présent à la manière dont les choix se sont effectués pour insérer les données dans les trois colonnes. Pour l'IT4, un(e) élève qui s'arrête au milieu d'un exercice ou qui digresse à deux reprises ou plus (cumulées) a été classé(e) dans la colonne « Jamais ». Si cela n'arrive qu'une seule fois, les données ont été répertoriées dans la colonne « Parfois » et s'il n'y a aucun signe de manque de persévérance sous « Toujours ». Tous les élèves ont montré une persévérance remarquable ou du moins

aucun signe de manque de persévérance (IT4) lors de l'O3. Une remarque telle que : « C'est dommage qu'on ne fasse pas 12 lectures en fluence et qu'on s'arrête à la 7^e pour le projet » (Julie), le verbatim de Marc ci-dessous qui trouve que le programme n'a pas duré assez longtemps ou des répétitions de phrases sans sollicitation de l'enseignant démontrent l'implication et la persévérance des élèves indépendamment de leur niveau de performance au MCLM. En effet, Julie est celle qui avait le niveau le plus bas dès le départ et malgré cela, elle a fait preuve de persévérance.

C : Peux-tu me dire ce qui t'a vraiment plus pis ce qui t'a déplu ?

M : Ben ce qui m'a plu c'était le mouvement.

C : Ouais.

M : Pis euh, qu'on soit chronométrés.

C : Ouais. Tu peux me dire d'autres choses ou...

M : Pis ce qui m'a déplu c'est euh que ça n'a pas duré assez longtemps.

Yves et Tom sont les deux élèves ayant eu un changement radical d'un point de vue de la persévérance entre l'O1 où ils digressaient à la place de travailler (Yves) ou s'arrêtait dans leur travail (Tom) et l'O3 où Tom demande des explications, se reprend et répète une phrase sans demande de l'enseignant et Yves ne montre aucun signe de manque de persévérance. Cette évolution est remarquable chez ces deux élèves.

Tableau 13 : Persévérance item 4 (O1)

<u>Persévérance</u> (O1)	<u>Jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Toujours</u>	<u>Pas observé</u>
<p>IT4 : L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté</p>	<p>Profite régulièrement d'occasions pour digresser. Exemples : Il demande quelle heure est-il car il en a marre ; Il regarde le plafond en se balaçant alors qu'il doit lire un texte et demande pourquoi les lampes sont protégées par un grillage.</p> <p>Uniquement sur demandes de l'enseignant. Tom stoppe à 2 reprises son travail lors d'un exercice car il n'y arrive pas.</p>		<p>N'a montré à aucun moment un signe de manque de persévérance</p> <p>Se reprend à plusieurs reprises pour lire malgré un bégaiement prononcé. N'abdique pas.</p> <p>Reprend la phrase d'elle-même mal prononcée à 2 reprises pour s'améliorer.</p> <p>N'a montré à aucun moment un signe de manque de persévérance</p>	

Tableau 14 : Persévérance item 4 (O3)

<u>Persévérance</u> (O3)	<u>Jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Toujours</u>	<u>Pas observé</u>
IT4 : L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté			<p>Répète 2x le texte de l'ex2 sans se décourager.</p> <p>Répète 2x le texte de l'ex2 sans se décourager.</p> <p>Tente plusieurs explications du même mot ; Sur la feuille il y a 12 colonnes pour les lectures en fluence. Le groupe en a fait 7 et le projet s'est arrêté là. Julie trouve que c'est dommage d'arrêter là et que ce thème ne se poursuit pas ! (Persévérance). « On ne va pas jusqu'à la 12 Monsieur » ? « Non ». « Oh dommage ! »</p> <p>Montre un mot qu'il n'a pas compris à Julie et lui demande des explications ; Se reprend de lui-même et répète une phrase sans demande de l'enseignant.</p> <p>N'a montré à aucun moment un signe de manque de persévérance.</p> <p>N'a montré à aucun moment un signe de manque de persévérance.</p>	

La répartition des données pour l'IT5 est partiellement en lien avec l'IT2. Il a fallu juger si le comportement perturbait ou non le bon déroulement de l'activité en temps et en répétition. Ainsi, il a été décidé qu'un temps d'interruption de zéro à dix secondes constituait un temps court et plus de dix secondes un temps long. Le nombre de répétitions a également son importance. Dans la colonne « Jamais » prenaient place les données qui comptaient plus de deux interruptions et les interruptions de plus de dix secondes. Dans la colonne « Parfois », une ou deux interruptions de zéro à dix secondes. Et dans la colonne « Toujours », pour lesquelles il n'y avait aucune interruption. Pour cet IT5, Yves et Tom montrent là encore une belle progression entre l'O1 et l'O3. Les deux élèves ont un comportement persévérant qui était clairement différent en gommant les interruptions et en consacrant plus de temps à l'activité pédagogique. Le résultat de quatre élèves qui montrent « Toujours » une telle persévérance et deux autres « Parfois » en raison des toutes petites interruptions est un signal très positif.

Tableau 15 : Persévérance item 5 (O1)

<u>Persévérance</u> (O1)	<u>Jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Toujours</u>	<u>Pas observé</u>
IT5 : L'élève consacre beaucoup de temps à une activité et la poursuit sans interruptions	Il s'étire, s'étend, parle ou baille lorsque l'exercice est terminé. Uniquement sur demande de l'enseignant. Les activités sont systématiquement interrompues par les comportements décrits dans IT2. Regarde ailleurs ou dans le vide lorsqu'il a fini un ex. De petites interruptions sont marquées lorsqu'il se lève pour se moucher, ou se frotte les yeux.	De petites interruptions sont marquées lorsqu'il se lève pour se moucher, ou se frotte les yeux. Seule interruption : se penche en arrière et se met la main sur le visage à une seule reprise.	Pas d'interruption relevée. Demande ce qu'il faut faire après avoir fini de lire le 1 ^{er} exercice. Anticipe sur les exercices suivants sans que l'enseignant le lui demande.	

Tableau 16 : Persévérance item 5 (O3)

<u>Persévérance</u> (O3)	<u>Jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Toujours</u>	<u>Pas observé</u>
IT5 : L'élève consacre beaucoup de temps à une activité et poursuit l'activité sans interruptions		Regarde dans le vide à 2 reprises pendant 18 sec et 32 sec. S'étend 1x lorsqu'il a fini de lire (1 ^{er} exercice) ; Joue avec ses paupières en regardant son voisin.	Pas d'interruption relevée. Impliquée dans le thème de lecture le carnaval de Rio « Vous ne pouvez pas nous montrer une vidéo du carnaval » ; Collabore avec Tom pour calculer le MCLM ; Pas d'interruption relevée. Montre son envie de travailler « Quand on a tout fini on fait quoi ? Je peux relire le texte ? ». Pas d'interruption importantes relevées à l'exception des très courtes séquences décrites dans IT2. Lève la main lorsqu'il ne sait pas quoi faire. Collabore avec Julie pour calculer le MCLM. Pas d'interruption importantes relevées à l'exception des très courtes séquences décrites dans IT2. Après avoir terminé l'exercice 1, poursuit avec les exercices suivants, sans que ce soit demandé.	

3.1.3 Prétest, post test et résultats aux MCLM

Comme décrit précédemment, les passations du prétest et du post test se sont déroulées dans des situations quasiment identiques entre la semaine 1 et la semaine 8 à la seule exception qu'une phase en mouvement a précédé le post test. Les élèves ont passé le test dans le même ordre que le prétest. Le banc a été installé à la même place et les autres élèves étaient également présents dans la classe pour écouter la lecture de chacun. Les résultats des élèves sont présentés dans le tableau ci-dessous (figure 2). Comme nous pouvons le constater, tous les élèves ont augmenté leur

rapidité de lecture. Les pourcentages d'amélioration ayant été les suivants : Julie 40%, Yves 25%, Tom 16%, Marc 15%, Alan 11% et Bryan 3%.

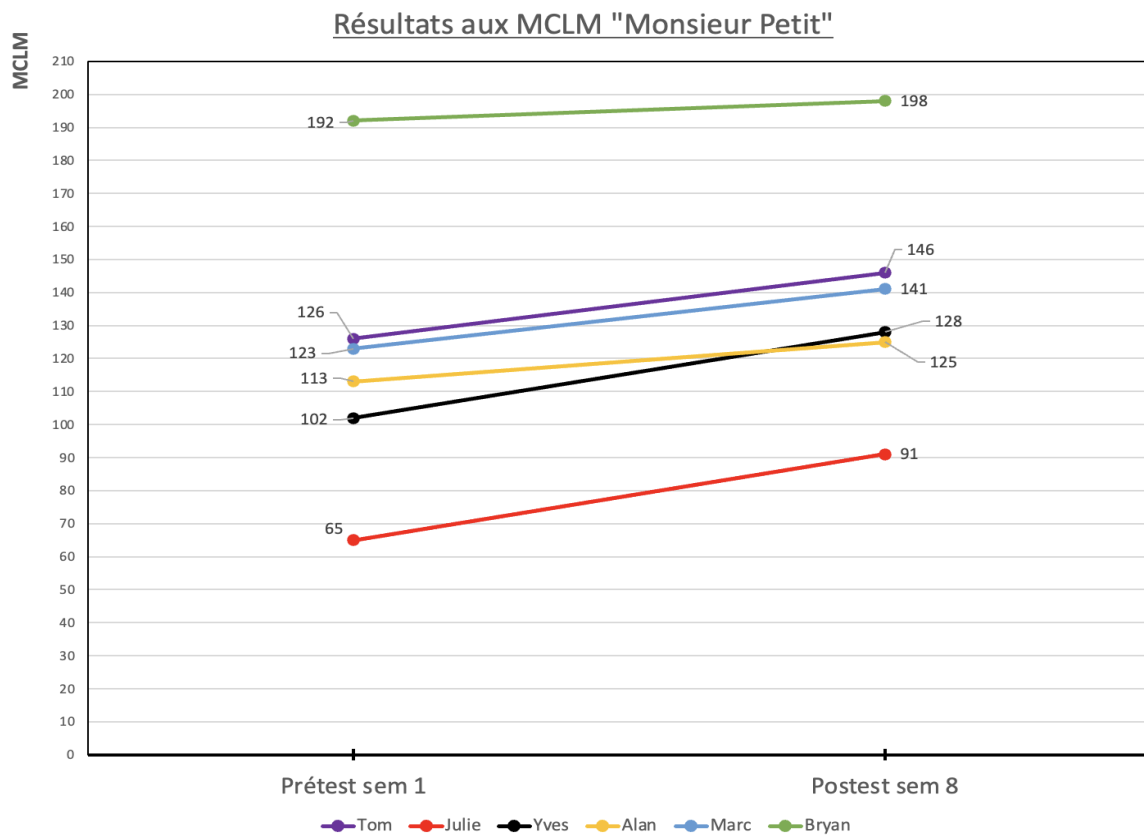


Figure 2 : Résultats aux MCML « Monsieur Petit »

Relevons qu'en plus des améliorations évoquées, les erreurs dans le texte ont été beaucoup moins présentes au post test qu'au prétest. De plus, l'intonation s'est améliorée entre le test initial et le test final. Bien que cette appréciation soit totalement subjective car cette variable n'a pas été scrupuleusement étudiée, cet élément s'ajoute aux autres apprentissages effectués.

Ces différents résultats informent donc d'une amélioration du niveau général de lecture en fluence. Nous pouvons donc en conclure qu'un ou des apprentissages a/ont bien eu lieu. Nous parlerons des causes ultérieurement dans la discussion des résultats. L'apprentissage pédagogique qui était souhaité durant ces séquences de lecture en fluence était premièrement une amélioration de la rapidité de lecture. Ce premier objectif semble avoir été atteint.

L'apprentissage constitue la manifestation ultime de la dynamique motivationnelle de Viau (2009), mais il est important de souligner qu'il ne dépend pas seulement de cette dynamique motivationnelle. « Ses connaissances antérieures, sa capacité à utiliser les bonnes stratégies d'apprentissage et ses aptitudes intellectuelles sont également des déterminants importants » (Viau, 2009 p.64).

Cela ne fait aucun doute pour Viau que la motivation exerce une influence sur l'apprentissage des élèves. Et comme l'apprentissage est une manifestation, mais également une source de motivation, l'apprentissage exerce donc également une influence sur la motivation. Les résultats au post test pourraient donc agir comme une source de motivation pour les élèves. Le tout est de savoir maintenant si le mouvement peut être responsable de l'apprentissage et donc de cette potentielle source de motivation.

Les résultats hebdomadaires des lectures rapides en 1 minute ont été relevés (annexe 11). Ils permettent difficilement d'observer une tendance qui impliquerait un apprentissage dans ce domaine. En effet, d'une semaine à l'autre, le MCLM variait fortement sans suivre de direction logique ou exploitable. Plusieurs raisons peuvent être évoquées pour expliquer ces résultats inconstants. D'une part, les sons travaillés étaient différents chaque semaine et cela pouvait parfois favoriser un élève, mais également pénaliser un autre élève en raison de la difficulté de prononciation ou de lecture des lettres. D'autre part, le nombre de mots différait d'une semaine à l'autre, de 81 mots à 97 mots. Un calcul par la règle de 3 devait donc être effectué afin de chercher le MCLM. Il suffisait donc de rester crocher sur un mot ou deux lorsque le texte était court, et tout de suite l'élève pouvait être pénalisé. Enfin, la difficulté des lectures et du vocabulaire plus précisément était très variable. En général de très bons résultats ont été effectués à la lecture 2 et de très mauvais résultats en moyenne à la lecture 5. Ce tableau reste donc très difficilement analysable, c'est pour cette raison qu'il a été décidé de le mettre en annexe.

Les entretiens, l'observation ainsi que les tests des MCLM seront analysés dans la section suivante en regard de la théorie.

3.2 Synthèse des résultats et discussion

En regard des résultats exposés ci-dessus, il est temps d'examiner de manière critique l'ensemble du travail et de mettre en évidence les éléments essentiels des différentes analyses en lien avec les hypothèses et l'objectif de départ.

Je souhaiterais tout d'abord partager une remarque méthodologique concernant les observations. Ces dernières ont nécessité un investissement important. Lors d'une analyse vidéo, il faut sans cesse être attentif à tous les détails sonores et visuels, arrêter le film, reculer, repasser des séquences. Pour trois vidéos de 25 minutes, il a fallu plusieurs heures de visionnage afin de capter tous les détails et en prendre note. Le placement des caméras revêt une importance particulière. Deux caméras ont été utiles pour observer tout le monde, car l'objectif était de garder les places habituelles des élèves dans la classe afin de garantir une certaine stabilité dans leur comportement. Le visionnage s'est donc effectué à double pour chaque observation. La tâche n'a pas été simplifiée en divisant la classe en deux groupes (quatre élèves et deux élèves), car l'analyse vidéo a également été dédoublée. Pour l'entretien 1, ce sont donc quatre séquences vidéo de 25 minutes qui ont été analysées. Il a fallu beaucoup plus de temps que si j'avais travaillé avec un groupe de six élèves. Cependant, comme expliqué précédemment, les choix ont été orientés afin d'inclure un maximum d'élèves dans cette étude.

Pour répondre à l'**hypothèse N°1** « Au sein de la même séquence pédagogique, les phases en mouvement permettront d'accroître la motivation des élèves pour l'activité pédagogique qui succède », les résultats croisés des entretiens, visant à évaluer l'évolution des sources de motivation, et des observations, visant à évaluer l'évolution des manifestations de la motivation, semblent fondamentaux.

Concernant les sources de la dynamique motivationnelle, bien que l'utilité de l'activité lecture était déjà très bien perçue avant le lancement de la recherche, l'intérêt de la lecture précédée du mouvement a également reçu un excellent accueil. Les éléments permettant de répondre à la question de Viau (2009) « Pourquoi ferai-je l'activité ? » sont les suivants : cette pratique aide à donner « de l'énergie », à « se sentir libéré » ou à « se sentir plus actif ». Un seul élève a signalé que le mouvement l'« excitait » et donc que ça pouvait le déranger. Concernant l'intérêt de la lecture, trois élèves avaient

répondu qu'ils aimaient lire à l'entretien initial. Les six élèves ont répondu qu'ils aimaient lire après avoir été en mouvement en fin de projet. Ce constat constitue un élément fondamental qui permet de plaider en faveur de l'hypothèse de départ. L'intérêt pour la lecture semble avoir été transformé par l'apport du mouvement dans la séquence d'apprentissage en raison de son côté ludique, mais également salubre. Il est probable que le côté amusant ou ludique du mouvement exerce une influence sur l'attention de l'élève pour les activités pédagogiques. En considérant que le mouvement favorise l'éveil des sens, cette hypothèse semble être confirmée par Francotte (1999, cité par Moulin, 2018) « Pour que les élèves puissent être attentifs de manière optimale, les organes sensoriels doivent être sollicités » (p. 36).

Les sentiments de compétences ont également visiblement évolué de manière positive entre le début et la fin du projet et voici pourquoi l'élève « se sentirait capable d'accomplir la tâche » (Viau, 2009). La première question des tableaux 3 et 4 renforcent cette idée, car l'ensemble des élèves pensaient « bien réussir » le test de lecture rapide en quatre minutes à la fin du projet alors qu'ils n'étaient que trois à avoir répondu « oui » initialement. Cette évolution pourrait par exemple être imputable au drill que les élèves ont vécu durant les dix semaines du projet et durant lesquelles une lecture rapide en 1 minute était effectuée. La deuxième question de la figure 4 permet de dissiper en partie ce doute, car cinq élèves ont répondu que le mouvement était responsable de ce changement de « sentiment de capacité à lire ». Le sixième élève (Marc) répondant qu'il pensait de toute manière qu'il savait bien lire et que le mouvement n'avait pas forcément augmenté son sentiment de compétence permet de ne pas prendre cette réponse comme étant négative.

Pour la perception de contrôlabilité, il s'agit de la source de motivation qui a été le moins évident à évaluer. Tout d'abord d'un point de vue du programme de lecture en fluence, le dossier était déjà établi et cela pourrait être un élément perfectible pour la contrôlabilité de cette activité. En effet, le choix des élèves a été en grande partie restreint. Ensuite le temps dégagé pour l'activité de lecture était également limité. Ces deux éléments n'ont pas contribué à laisser une grande liberté aux élèves. Cela dit, du fait que les élèves aient eu quasiment carte blanche pour la phase en mouvement, ils ont également eu l'impression que cela a été le cas pour la lecture. L'ordre de passage pour les exercices ou la vitesse à laquelle les exercices ont été réalisés constituait pour eux un sentiment de contrôlabilité intéressant alors que ces éléments ne semblent

que marginaux à première vue. La phase en mouvement relativement libre aurait apparemment influencé ce sentiment de contrôlabilité lors de la phase de lecture. Les sources de la motivation semblent donc toutes avoir été transformées favorablement par l'apport du mouvement dans une séquence pédagogique. La perception de contrôlabilité de l'élève semble avoir été augmentée et le besoin d'autonomie satisfait par les activités en mouvement qui permettaient une grande liberté et qui contribuaient à répondre par l'affirmative à la question « ai-je un certain contrôle sur le déroulement de l'activité ? » (Viau, 2009). Autrement dit, le degré de contrôle que l'élève a cru exercer sur le déroulement de l'activité lecture (Viau, 1994, cité par Viau 2009) semble donc avoir été en partie comblée.

Concernant les manifestations de la dynamique motivationnelle, celles-ci ont été évaluées lors des O1 et O3. Bien que l'IT1 (réaction à une question posée) et l'IT 3 (contact visuel avec l'enseignant) soient intéressants car démontrant une évolution positive entre le début et la fin de ma recherche de terrain et donc favorable à l'hypothèse 1, les projecteurs seront ici uniquement braqués sur l'IT2 (écarts d'attention manifestés) pour dégager l'importance de l'engagement cognitif tout au long du processus.

L'O1 a révélé des comportements que Viau (2009) nomme « stratégies d'évitement ». Les exemples observés lors de l'O1 sont nombreux et non exhaustifs : laisser tomber son crayon, se lever pour aller au lavabo ou à la poubelle, se balancer sur sa chaise, parler avec son voisin, jouer avec ses ongles, bâillements ... Ces stratégies d'évitement ont été très peu utilisées lors de l'O3. Elles ont plutôt été remplacées par des stratégies d'apprentissage déjà présentes lors de l'O1, mais davantage observées lors de l'O3. Ces dernières sont définies comme « des moyens que l'élève utilise pour acquérir des connaissances et des compétences et pour mieux contrôler sa démarche d'apprentissage sur le plan cognitif et affectif » (Viau, 2009 p.55). Les différentes stratégies d'apprentissage observées (O3) sont notamment celles d'ordre cognitif (poser des questions pour comprendre les textes), d'ordre affectif (respect du silence et des camarades) et stratégies de compilation (procédures permettant l'exécution d'une tâche complexe, par exemple lire rapidement une série de mots) (Viau, 2009). Lors de la leçon six du 1^{er} février 2024, j'ai été frappé par le silence total dans la classe lorsque chaque élève lisait. Je me suis demandé s'il s'agissait d'un effet collatéral du mouvement (notes relevées dans le journal de bord). Il est donc légitime de se

demander si cet engagement cognitif est imputable aux mouvements exécutés avant les séquences de lecture ? Impossible à ce stade d'y répondre de manière catégorique. Les manifestations ont certes clairement évolué entre l'O1 et l'O3, mais celles-ci pourraient être imputables à l'activité de lecture rapide que les élèves ont probablement appréciée, au mouvement qui leur a peut-être permis d'être plus calmes, détendus et concentrés, au mélange des deux activités ou encore à d'autres paramètres.

La persévérance est directement en lien avec l'engagement cognitif. Comme l'explique Viau (2009), le temps qu'un élève passe à réviser aura peu d'effet sur l'apprentissage si la persévérance n'est pas précédée d'un engagement cognitif. Les manifestations de persévérance qui ont été observées indiquent également que cette variable a évolué dans le temps. Trois élèves notamment (Tom, Yves et Bryan) ont basculé d'une persévérance que nous qualifierons de perfectible à une persévérance remarquable. En effet, les nombreuses interruptions lors des phases d'exercices et de lectures (O1) ont laissé la place à des comportements autonomes (continuer les exercices, lever la main, collaboration) et de volonté de progresser (relire les textes, les exercices). Le même discours est de rigueur que pour l'engagement cognitif, à savoir si ces changements sont dus au mouvement ou à l'activité lecture intrinsèquement intéressante ? Aucune réponse tranchée n'est possible à ce stade. La motivation pourrait également provenir d'autres aspects non évoqués jusqu'ici comme la ludicité du matériel, la présentation agréable d'une leçon, l'effet de surprise ou le regard que l'enseignant porte sur l'élève et tout ce qui pourrait favoriser la motivation qui se situe à l'extérieur du sujet (motivation extrinsèque) (Vianin, 2007). Vianin (2007) dit que « le regard que porte l'enseignant sur l'enfant joue un rôle décisif sur sa motivation. L'acceptation inconditionnelle de l'enfant permet à ce dernier de se sentir reconnu comme un être important » (p. 70).

Intéressons-nous maintenant à l'**hypothèse N°2** : La fluence précédée d'une phase en mouvement au cours de la même leçon impliquera une amélioration des performances au MCLM à moyen terme.

Les performances au MCLM se sont toutes améliorées dans une fourchette de mesures variables allant de 3% à 40% entre le prétest et le post test. Un apprentissage a donc bien eu lieu. Pour la présente étude, il est impossible de savoir si cette évolution est due aux leçons de lecture en fluence uniquement, ou si le mouvement a également

sa part d'importance. Chiffrer cette part serait encore plus problématique. Pour cela, il aurait fallu effectuer le programme de lecture uniquement (sans mouvement préalable) avec un groupe contrôle en plus du groupe expérimental et des résultats auraient pu être établis. Il aurait été possible de définir si la part du mouvement augmentait les performances de lecture en fluence de manière significative ou non. Ce procédé méthodologique n'a pas été mis en place pour des raisons organisationnelles et temporelles non favorables comme décrit précédemment. Pour tenter de valider ou d'invalider cette hypothèse, tournons-nous du côté de la littérature scientifique. Zorman et al (2008) ont effectué un entraînement spécifique de huit semaines avec des élèves à raison de trois séances de trente minutes d'entraînement par semaine avec un groupe expérimental (27 élèves) et un groupe contrôle (53 élèves) d'élèves de 6^e en France (11-12 ans) en difficulté de lecture. La question était de savoir si les élèves entraînés seraient meilleurs en fluence de lecture trois mois après la fin de l'entraînement. Le groupe témoin s'exerçait également une à deux fois par semaine, mais sans un apprentissage spécifique de lecture en fluence. Les résultats confirment sans équivoque que les élèves du groupe expérimental ont davantage progressé que ceux du groupe contrôle. Cependant, les auteurs ont relevé des résultats très disparates dans le groupe expérimental indiquant que certains avaient énormément progressé et d'autres très peu progressé. Cette constatation est également visible dans les résultats de mes élèves, certains ayant eu jusqu'à 40% d'amélioration et d'autres 3% et dans les résultats hebdomadaires des tests du MCLM. Aucune variable explicative n'a pu être identifiée par Zorman et al (2008) à cette disparité. Bien qu'ils aient quelques éléments hypothétiques, notamment les troubles dont pourraient souffrir certains élèves, ils en concluent que ces résultats sont à interpréter avec prudence. Ainsi, même si un groupe contrôle avait été constitué pour mon étude, il n'est pas garanti que l'hypothèse aurait pu être vérifiée de manière significative. Carver et Scheier vont dans le même sens en précisant que la prudence est encore plus de mise en ce qui concerne la lecture, car « les liens entre la motivation, les comportements effectués en direction du but et les performances restent parfois discutés, notamment en lecture » (Carver et Scheier, 1999, cité par Cosnefroy, Nurra et Dessus, 2013 p.3).

4 Conclusion

Les informations obtenues sur le terrain et étayées par la littérature existante permettent de répondre à ma question de recherche qui était la suivante :

Comment le mouvement en soutien à une séquence d'apprentissage de lecture en classe peut-il impacter l'engagement et la persévérance d'élèves présumés en difficulté scolaire ?

Il semblerait que toutes les sources de motivation aient été influencées par l'introduction du mouvement avant le début de la séquence d'apprentissage. Si les sources de motivations sont impactées positivement, les manifestations le seront également puisque « les trois sources de motivation influent principalement sur a) l'engagement cognitif, b) la persévérance (...) et c) l'apprentissage qui en résultent » (Viau, 2009 p.51). Le mouvement en soutien à une séquence d'apprentissage de lecture en classe a donc clairement eu un impact positif sur la motivation des élèves si nous nous référons aux entretiens menés et aux observations effectuées. Les explications des élèves et les comportements observés ont permis pour leur part de répondre à la question « **Comment** le mouvement peut-il impacter ces manifestations ? ». Le versant ludique, distrayant du mouvement, son côté apaisant, sa valeur sociale, émotionnelle (confiance en soi) ou encore le grand choix d'activités qu'il permet d'effectuer contribue à impacter la motivation des élèves pour l'activité pédagogique qui suit. Si la motivation pour une activité pédagogique est impactée, l'apprentissage le sera potentiellement également. Nous avons vu que lorsque les élèves sont engagés dans des activités physiques dans une séquence d'apprentissage, cela peut stimuler leur intérêt, ce qui les motive à participer activement et à s'investir davantage dans le processus d'apprentissage. Les résultats des tests d'apprentissage de lecture en fluence ont montré que chaque élève a amélioré sa performance au MCLM entre le début et la fin de cette recherche. L'apprentissage lui-même serait une source de motivation (Viau, 2009) qui permet d'appuyer les trois autres piliers de la dynamique motivationnelle de Viau, ce qui signifie qu'un cercle vertueux pourrait s'installer. Par mon intervention à l'aide d'une séquence en mouvement, j'ai tenté d'agir sur les

sources de la motivation en espérant qu'elle pousse l'élève à choisir de bonnes stratégies d'apprentissage et en atténuant les stratégies d'évitement.

L'intégration de l'apprentissage en mouvement offre une alternative aux méthodes pédagogiques classiques, ce qui pourrait contribuer à maintenir l'attention des élèves et à éviter l'ennui. En leur permettant de se déplacer et d'interagir avec leur environnement, les élèves sont davantage enclins à rester concentrés et impliqués. Manz (2023) indique que « l'apprentissage, la concentration et la motivation des enfants, ainsi que la culture de la classe changent lorsque le besoin naturel de bouger se voit accorder plus d'importance ». Nous pourrions nous interroger sur la possibilité que les changements observés soient temporaires en raison de la nature éphémère de mon travail. La nouveauté dans le monde de l'enseignement ou dans la société apporte régulièrement un intérêt supplémentaire immédiat, mais qui aurait tendance à s'estomper au fil du temps. Les programmes d'apprentissage en mouvement dépendant de l'OFSPPO évoqués dans ce travail durent depuis plusieurs années et sembleraient indiquer que l'intérêt pour cette pratique n'est pas en baisse.

L'autodétermination tient également une place importante dans cette perspective d'impacter l'engagement et la persévérance d'élèves présumés en difficulté scolaire. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1980, 1985, cité par Lachapelle et al, 2022) part « du principe que tous les êtres humains, peu importe leurs caractéristiques (âge, origine ethnique, présentant ou non des incapacités, statut socioéconomique), possèdent trois besoins psychologiques fondamentaux et innés » (p. 28) qui sont l'autonomie, le besoin d'affiliation sociale et le sentiment de compétence. L'autodétermination se rapproche donc fortement des sources de la dynamique motivationnelle de Viau (2009). Le besoin d'autonomie serait « satisfait lorsque l'individu fait l'expérience du choix (...) et se perçoit comme étant à l'origine de ses actions » Deci et Ryan (1980, 1985, cité par Lachapelle et al, 2022 p.28). Vianin (2007) indique que « La motivation est maximum lorsque le sentiment de contrôlabilité peut s'appuyer sur une forte autodétermination et une bonne perception de ses compétences. Autrement dit, si l'enseignant permet à l'élève de choisir l'activité d'apprentissage en assurant que ce dernier se sent capable de réussir et qu'il a les moyens de contrôler la situation, sa motivation sera très forte » (p. 46). Le besoin d'affiliation ou d'appartenance sociale correspondrait au besoin de se sentir aimé, ou faire partie d'un groupe (Deci et Ryan, 1980, 1985, cité par Lachapelle et al, 2022). Ce

besoin d'affiliation n'a pas été analysé dans ce travail, mais il aurait été très intéressant d'observer quelle importance ce besoin a-t-il eu comme impact sur la motivation. Plusieurs élèves ont fait référence au fait qu'ils étaient contents d'aller marcher pour parler avec les copains, pour rigoler ou simplement pour faire une activité libre dans la classe à 2, à 3 ou plus. Je l'ai également relevé dans mon livre de bord, ce plaisir partagé à faire partie du groupe en allant marcher ou en faisant des exercices de coordination à plusieurs. Le troisième besoin est celui du sentiment de compétence qui se traduit par le fait de se sentir capable, efficace. Ce besoin reflète le désir de maîtriser efficacement son environnement (Deci et Ryan, 1980, 1985, cité par Lachapelle et al, 2022). « La satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux (...) est considérée comme essentielle à une bonne santé psychologique ainsi qu'au maintien de la motivation intrinsèque et à l'autorégulation des motivations extrinsèques » (Deci et Ryan, 2000, cité par Lachapelle et al, 2022 p.28). Les auteurs rajoutent que ce processus se situe sur un continuum de comportements de non autodéterminés à autodéterminés, c'est-à-dire de l'amotivation à la motivation intrinsèque, en passant par la motivation extrinsèque. J'espère avoir pu, dans ce travail, susciter chez mes élèves un maximum de comportements autodéterminés.

4.1 Limites et perspectives

La première limite que je peux identifier à ce travail concerne la volonté de motiver des élèves qui sont par définition étiquetés négativement et mis en partie de côté par le système scolaire. En termes de valorisation notamment, le travail semble ardu, car le système compétitif des évaluations, des classifications et des orientations préprofessionnelles des écoles ne favorise pas une perception positive. Les élèves à besoin éducatif particulier sont moins valorisés que les autres initialement. Même si l'effort des enseignants spécialisés est de les engager dans les apprentissages, la réalité montre qu'ils sont souvent ghettoïsés, comme dans mon collège, où les salles de classe qui leur sont réservées se retrouvent dans une aile du bâtiment où personne ne passe. Les éléments structurels semblent agir comme des freins, contre lesquels l'enseignant spécialisé doit se battre afin de développer tous les moyens nécessaires pour essayer de mobiliser les sources de la dynamique motivationnelle pour, in fine,

susciter l'engagement et la persévérance de mes élèves, mais également des autres élèves en difficulté scolaire. Le prolongement de ce travail de mémoire pourrait parfaitement servir à utiliser les résultats de cette recherche comme levier pour étendre cette pratique d'apprentissage en mouvement au-delà de ma salle de classe. Dans un premier temps, cette pratique pourrait être proposée aux deux autres structures de soutien, puis par la suite il serait envisageable d'inviter des élèves qui se trouvent momentanément en décrochage scolaire dans ma classe ou dans un espace dédié spécifiquement à cette activité. Ou encore amener le matériel nécessaire dans les salles de classes et accompagner les élèves pour les aider à reconquérir une motivation pour le travail scolaire.

Comme mentionné précédemment, la question de savoir si c'est le mouvement ou la lecture en fluence qui a influencé la motivation demeure sans réponse clairement établie et constitue donc une autre limite de ce travail. Il aurait été intéressant de mener l'étude avec un groupe témoin pour obtenir des données plus pertinentes à ce sujet, mais malheureusement cela n'a pas pu être mis en place pour des raisons structurelles liées à mon contexte professionnel. Dans ce travail, le mouvement a été l'outil qui a permis de tester cette dynamique motivationnelle, mais il en existe probablement de nombreux autres qu'il me reste encore à découvrir et à exploiter et qui pourrait avoir une utilité toute autant importante que le mouvement.

Opter pour un échantillonnage exhaustif, c'est-à-dire inclure tous les élèves dans le projet, ne m'a pas facilité la tâche. Je devais organiser deux séances par semaine pour la lecture en fluence. Il m'a fallu analyser le double de séquences vidéo par rapport à ce que j'aurais eu à faire avec un seul groupe. Pour cette raison, mon analyse finale manque peut-être de rigueur scientifique, car dans un seul groupe de cinq élèves, les conditions auraient été exactement les mêmes pour chaque élève et chaque leçon pour pouvoir analyser les bienfaits du mouvement sur la motivation. Cette option aurait été réalisable, mais cela aurait nécessité d'exclure Julie du projet, ce qui n'était pas envisageable pour moi. Si j'avais l'occasion de recommencer, je prendrais la même décision, car exclure une élève du projet pour ces raisons aurait été dommageable pour elle. Elle aurait raté une opportunité enrichissante de participer à cette phase captivante de mouvement et de lecture. En la visionnant sur les vidéos, le chercheur que j'étais ne faisait pas la différence entre un élève et un autre pour relever les observations. Cependant, le regard de l'enseignant brillait souvent d'enthousiasme,

car cette élève s'est investie de manière remarquable et en a retiré un grand bénéfice, étant celle qui a montré le plus de progrès. Je ressens une grande satisfaction de ne pas l'avoir exclue du projet.

Un élément que j'aurais pu (dû ?) mieux anticiper en tant que chercheur, c'est d'analyser plus en détail les entretiens et observations initiaux avant d'effectuer les entretiens et observations finaux. Je l'ai réalisé grâce au journal de bord concernant l'activité de la marche dans le couloir. En effet, lors de la leçon six du 1^{er} février 2024, j'ai noté que « la marche dans le couloir a toujours autant de succès. Je me dis que je pourrais poser la question de savoir pourquoi à l'entretien final ». Pour le reste, l'analyse détaillée des entretiens initiaux m'aurait probablement permis de poser d'autres questions, mieux ciblées et relevé d'autres éléments importants. Par exemple, une question générale dans l'ultime entretien pour savoir si l'élève pensait que le mouvement avait été motivant pour lui aurait pu être appropriée.

La période des observations peut également constituer un biais qui pourrait avoir eu une incidence dans ma recherche, l'observation, l'entretien et le prétest ayant été effectués en toute fin d'année civile. La fatigue de fin d'année, l'approche des vacances, la période de fête ont peut-être eu un impact sur les comportements observés et résultats des élèves. En février, lors des mesures finales, l'énergie est probablement plus positive et l'attitude plus studieuse.

Il est également important de noter que chaque élève a sa propre façon d'apprendre et réagit de manière unique à son environnement d'apprentissage. Comme le disait Rousseau dans l'Emile en 1762, ce qui est important c'est de « Donner à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne » (Vianin, 2007 p.21). Certains seront peut-être très réceptifs au mouvement, pour d'autres la musique pourra être une aide bienvenue, le silence et le calme seront peut-être le mieux pour d'autres. Les limites de ma recherche se situent donc également dans le fait qu'un seul dispositif ait été étudié parmi de nombreux autres qui pourraient être efficaces pour la motivation et, au final, l'apprentissage des élèves. Cela dit, je pense pouvoir affirmer que l'apport du mouvement semble être positif pour stimuler la motivation de certains élèves et donc que cet outil peut être intéressant à déployer dans certains cas.

4.2 Apports personnels

Plusieurs apports personnels ont pu être relevés au cours de ce travail. Premièrement, j'ai remarqué que l'aménagement d'un dispositif en mouvement et d'un apprentissage scolaire au cours de la même leçon était possible. Débuter un processus est toujours le moment le plus délicat, mais une fois que les élèves sont bien informés et que l'enseignant clarifie le déroulement de la leçon, tout se passe sans difficulté. La gestion de mes cours est devenue plus efficace. Si au début du projet, j'avais l'habitude de déborder sur la leçon suivante pour terminer un exercice ou ranger le matériel, ce n'était plus le cas après quelques leçons. Cet apport est donc bénéfique pour la suite, car parfois, j'ai tendance à m'étendre lors de mes leçons, sans forcément prêter attention au temps.

Le rôle de chercheur que j'ai adopté lors de la collecte de données a réellement apporté une valeur ajoutée, car il m'a permis d'observer des comportements et des détails que je n'avais pas remarqués en tant qu'enseignant jusqu'à présent. Par exemple, Bryan ne renonce jamais à lire malgré son bégaiement prononcé. Cette persévérance remarquable met en lumière les compétences motivationnelles de cet élève, ce qui a aidé l'enseignant que je suis à les redécouvrir.

La perception de contrôlabilité des élèves représente probablement le premier axe de changement que je désire faire évoluer rapidement dans ma pratique. Cette recherche m'a permis de comprendre que le choix laissé à un élève ou à un groupe pour notamment l'activité, le matériel, l'emplacement dans la classe ou même l'ordre de passage à un exercice pouvait influencer sa perception de contrôlabilité et par conséquent, son engagement et sa motivation à apprendre. Il s'agit de minuscules changements que je pourrais amener à ma pratique et qui pourraient avoir un impact déterminant sur la motivation et l'apprentissage de mes élèves à l'avenir.

5 Références bibliographiques

- Académie de Normandie (2024). *Ressources pour la mise en oeuvre d'un 1/4 d'heure fluence*. Repéré sur <https://prim76.ac-normandie.fr/ressources-pour-la-mise-en-oeuvre-d-un-1-4-d-heure-fluence>.
- Ackermann, K., & Wyss, S. (2015). *L'école bouge : Plus d'activité physique quotidienne à l'école*. OFSPO.
- Akoun, A., & Pailleau, I. (2013). *Apprendre avec la pédagogie positive : À la maison et à l'école, (re)donnez à vos enfants le goût d'apprendre*. Eyrolles.
- Altarelli, I., Borst, G., & Houdé, O. (2019). Les fondements cognitifs de la lecture. In: *L'apprentissage de la lecture* (pp.47-55). Nathan.
- Amendola C., & Croset, C. (2013). Incarner l'enseignement : Le corps dans la classe. *Prismes. Revue pédagogique HEP Vaud*, 19, 14-15.
- Arcidiacono, F. (2023). *Recherche III*. [Cours de recherche. Formation en pédagogie spécialisée]. HEP-BEJUNE.
- Astolfi, J-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 5-18.
- Bouin, N. (2016). Dossier Neurosciences et pédagogie. *Cahiers pédagogiques*, 527, 56.
- Buser-Batzli, E. (2024). *Lernen in Bewegung*. Repéré sur <https://lerneninbewegung.ch/home>
- CADRE21 (2024). *Pré-et post-test. Description*. Repéré sur <https://www.cadre21.org/strats-pedagogiques/pre-et-post-test/>
- Cardie (2016). *Qu'est-ce qui soutient l'apprentissage chez les élèves ?* Académie de Paris. Repéré sur <https://www.ac-paris.fr/une-grille-d-observation-de-l-engagement-des-eleves-dans-leur-apprentissage-en-classe-124058>
- Chatelain, C. (2020). *Le mouvement corporel des élèves au service des apprentissages scolaires au cycle 2*. [Mémoire de master. Sciences et pratique de l'éducation]. HEP-VAUD.
- Chaubert, A. (2013). L'école bouge : Une valorisation du mouvement. *Prismes. Revue pédagogique HEP Vaud*, 19, 8.

- Cosnefroy, O., Nurra, C. & Dessus, P. (2016). Analyse dynamique de la motivation des élèves en début de scolarité obligatoire en fonction de la nature de leurs interactions avec l'enseignant. *Education & formations*, 90, 29-51.
- Déclaration de la CDIP (2005). *Éducation au mouvement et promotion de l'activité physique à l'école*. Repéré sur <https://edudoc.ch/record/30017?ln=fr&v=pdf>
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- Duché, P., & Van Praagh, E. (2008). *Activités physiques et développement de l'enfant*. Ellipses.
- Egner, J (2009). *Physis- Bases théorique*. OFSPO.
- Endes, S., & Kahlmeier, S. (2022). *Recommandations suisses en matière d'activité physique Bases*. OFSPO.
- Endes, S., Kahlmeier, S., Kriemel, S., Frei, A., Radtke T., & Nigg, C. (2023). *Recommandations suisses en matière d'activité physique Bases*. OFSPO.
- Fit4future foundation (2024). Repéré sur <https://www.fit-4-future.ch/fr/>.
- Frigout, J., Mayko, T., Delafontaine, A., & Degrenne, O. (2022). *Toutes les clés pour réussir en STAPS*. Elsevier Masson.
- Gerard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, 26-34.
- Giasson, J. (2011). La compréhension. In *La lecture : Apprentissage et difficultés* (pp.227-243). Gaetan Morin.
- Giasson, J. (2011). La fluidité en lecture. In *La lecture : Apprentissage et difficultés* (pp.217-226). Gaetan Morin.
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2003). *Méthodologie des sciences humaines : La recherche en action* (2e éd). Braille Jymico Inc.
- Gremion, F. (2024). *Inclusion scolaire 1* [Cours d'inclusion scolaire, Formation en pédagogie spécialisée]. HEP-BEJUNE.
- Hauw, D. (2013). Apprentissage, mouvement et activité située. *Prismes. Revue pédagogique HEP Vaud*, 19, 5-7.
- Jacob, I. (2010). *Activité physique*. IREPS éducation santé Rhône-Alpes.

- Lachapelle, Y., et al (2022). Autodétermination : historique, définitions et modèles conceptuels. *La nouvelle revue- Education et société inclusives*, 94, 25-42.
- Lamprecht, M., Fischer, A., Wiegand, D., & Stamm, H.P. (2015). *Sport Suisse 2014: Rapport sur les enfants et les adolescents*. OFSPO.
- Leleu-Galland, È., Gallois, J.-B., & Létang, M. (2021). *Comment apprend le cerveau ?* Nathan.
- Lequette, C., Pouget, G., & Zorman, M. (2008). *Évaluation de la lecture en fluence*. Laboratoire des sciences de l'éducation.
- Lhéréte, H., Fournier, M., & Olano, M. (2017). Comment apprend-on? *Sciences humaines*, 296, 28-59.
- Lièvre, B., & Staes, L. (2014). *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte : Notions et applications pédagogiques* (6e éd., 3e tirage). De Boeck.
- Mainardi, M. (2013). En deçà de la zone proximale de développement (ZPD): l'apport de la « déféctologie moderne » aux pédagogies scolaires. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 29-37.
- Manz (2023). *L'école en mouvement, une initiative novatrice testée en Suisse*. Repéré sur <https://www.innosuisse.ch/inno/fr/home/success-stories/activites-encouragement/projets-dinnovation/netzwelten.html>
- Masson, S. (2015). Les apports de la neuroéducation à l'enseignement : des neuromythes aux découvertes actuelles. *A.N.A.E.*, 134, 11-22.
- Motiv&Moi (2024). *Le BRAIN GYM : un outil utilisé en séance de coaching! La gymn du cerveau*. Repéré sur <https://motivetmoi.com/le-brain-gym-un-outil-utilise-en-seance-de-coaching-la-gymn-du-cerveau/>
- Moulin, M. (2018). *Le mouvement en classe, par l'intermédiaire d'exercices physiques : élèves plus attentifs*. [Mémoire de master. Formation pédagogique]. HEP-VS.
- OCDE (2018). La motivation des élèves à l'idée de réussir. *In PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, Éditions OCDE.

- OFSP (Office fédéral de la santé publique) (2022). *Promotion de l'activité physique*. Repéré sur <https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/gesund-leben/gesundheitsfoerderung-und-praevention/bewegungsfoerderung.html>
- OFSPO (Office fédéral du sport) (2013). *L'école en mouvement, présentation du modèle de l'école en mouvement*. Repéré sur <https://www.sportanddev.org/fr/recherche-et-apprentissage/biblioth%C3%A8que-de-ressources/l%C3%A9cole-en-mouvement>.
- OMS (2022). *Activité physique*. Repéré sur <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.
- Paturel, D. (2008). L'implication au cœur d'un processus de recherche. *Pensées plurielles*, 19, 51-61.
- PER (2023). *Domaine du plan d'étude : Corps et mouvement*. Repéré sur <https://portail.ciip.ch/per/domains/5>
- Perrenoud, P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfance & Psy*, 24, 9-17.
- Promotion santé suisse (2016). *Comportement en matière d'activité physique des enfants et des adolescents en Suisse*. Feuille d'information 18.
- Rivière, A., Moro, C., & Rodriguez, C. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. P. Mardaga.
- Swiss Olympic, Fust, P., & Office fédéral du sport (OFSPO) (2018). *L'école bouge. Schulbewegt*. Repéré sur <https://www.schulebewegt.ch/fr/tout-sur-ecole-bouge>.
- Tardif, E. (2017). Neurosciences et neuromythes à l'école. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 13-19.
- Tschopp, G. (2019). *Journal de bord d'enseignants : sens de cette pratique pour le développement professionnel*. Repéré sur <http://journals.openedition.org/ree/717>.
- Vezeau, C., & al. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36, 445-468.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* (2e éd.). De Boeck.

- Vianin, P. (2020). *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ? L'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'école* (2e éd. revue, augmentée et actualisée). De Boeck supérieur.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd). De Boeck université.
- Voillat, C. (2018). *Les mouvements au service de l'apprentissage. Une pratique de différenciation en co-enseignement pour un enseignement actif et motivant*. [Mémoire de master. Formation en pédagogie spécialisée]. HEP-BEJUNE.
- Vuillemin, A. (2011). Le point sur les recommandations de santé publique en matière d'activité physique. *Science & Sports*, 26, 183-190.
- Zahner, L. , Pühse, U. , Stüssi, C. , Schmid, J. , Dössegger, A. , (2004). *Enfance active – vie saine, manuel des professionnels*. Institut de sport et des sciences du sport, Université de Bâle & OFSPO.
- Zorman, M., Lequette C., Pouget G., Devaux M.-F., & Savin H. (2008). Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6e en difficulté de lecture. *A.N.A.E.*, 96-97, 213-219.

ANNEXE 1 : TEXTE « MONSIEUR PETIT » (LEQUETTE & AL., 2008 P.10)

Monsieur Petit [fiche de recueil] ⌚ 1 minute

C'est l'histoire de Monsieur Petit qui vit dans une vieille maison située au cœur d'un	15
vieux village. La maison est entourée d'un jardin avec une barrière ; il y a des	30
concombres, des choux frisés, toutes sortes de légumes. Au fond du jardin, le portillon	44
reste toujours fermé pour que Chien à Puces ne s'échappe pas. Chien à Puces aime se	60
coucher près de la poubelle, à l'ombre d'un oranger couvert de fruits délicieux. Chien	74
à Puces est gourmand, il croque tout ce qui lui passe sous la dent : des oranges	90
pourries qui tombent sur le sol, des fleurs fanées, un morceau de buvard... Un jour,	105
Monsieur Petit décide de mettre Chien à Puces dans une niche. Chien à Puces n'aime	120
pas être enfermé, il préfère s'endormir en regardant les étoiles dans le ciel. Toutes les	135
nuits, il aboie quand Monsieur Petit va se coucher. Monsieur Petit décide de dormir	149
dans le grenier de sa jolie maison pour prendre un peu de repos. Il ne trouve plus le	167
sommeil ! Une nuit d'insomnie, hop ! Il saute du lit et ouvre la grande malle qui se	183
trouve devant lui, dans un coin sombre du grenier. Et là, surprise, toute sa vie, qu'il	199
pensait sans histoire, lui revient en mémoire : Il sort les mouchoirs brodés par sa	213
grand-mère, ses petites dents de lait, son pot de chambre ébréché, une tête de poisson	228
séché, un sac plein de billes, une montre qui fait tic, tac, tic, tac, son carnet de notes,	246
un bout de lacet, son vieux transistor à pile. C'est fou comme tous ces souvenirs se	262
bousculent dans sa tête et il ne peut retenir ses larmes d'émotion, sa vie n'est pas sans	279
histoire. Il se souvient exactement de la voix du présentateur météo: « Le temps va	293
s'améliorer demain en début de matinée sur notre région, ciel chargé, l'après-midi », il	306
se rappelle les vieilles publicités : « AMA et la saleté s'en va », « On a toujours	320
besoin de petits pois chez soi ». Les premières lumières du jour pénètrent par la petite	335
fenêtre du grenier. Il est au cœur de ses souvenirs, quand son réveil sonne : dring,	350
dring, dring.	352

Nombre de mots lus en 1 minute :

Nombre d'erreurs :

MCLM :



Chers parents,

Dans le cadre de mon travail de mémoire pour ma Formation en Pédagogie Spécialisée (FPS), je suis amené à effectuer une recherche sur mon lieu de travail. Cette recherche s'intéressera à l'apprentissage en mouvement et les effets sur la motivation scolaire. Elle s'effectuera entre novembre 2023 et février 2024 dans la structure de soutien de votre enfant. Afin de récolter des données pertinentes pour l'analyse de mon travail, je souhaiterais notamment filmer des parties de leçons en salle de classe. La vidéo ne sera visionnée que par moi-même et sera détruite à la fin de mon travail de recherche.

J'autorise que mon enfant participe à mon projet de recherche, et ceci strictement dans le cadre de la Formation en Pédagogie Spécialisée.

Oui

Remarques :

Non

Nom et prénom de l'enfant : _____

Lieu et date : _____

Signature : _____

D'avance, je vous remercie pour votre confiance et votre collaboration.
Salutations cordiales

Frédéric Jobé

ANNEXE 3 : BRAINBOX, MATÉRIEL DE COORDINATION LOUÉ À FIT4FUTUR FOUNDATION



ANNEXE 4 : DISCOURS ET GUIDE D'ENTRETIEN INITIAL

Discours « *Cet entretien me sera utile pour en apprendre un peu plus sur ton expérience, positive ou négative, en lien avec la lecture depuis l'école primaire jusqu'à présent. Par exemple, ce que tu aimes, ce que tu aimes moins, ce qui te motive ou te motive moins, comment tu considères la lecture. Tu dois savoir qu'il n'y a pas de réponses justes ou de réponses fausses. Je vais simplement récolter ton opinion et il faudra me dire ce que tu ressens, et pas ce qui devrait me faire plaisir. D'ailleurs pour cet entretien, je vais agir comme une personne qui te pose des questions et qui écrit tes réponses et pas comme ton enseignant. Tu es libre de me dire ce qu'il te passe par la tête et il n'y aura aucun jugement de ma part. As-tu des questions ?* »

Entretien initial individuel			
<small>Sources de la dynamique motivationnelle (Viau, 2009)</small>			
PRENOM :		Date :	
	OUI	PARFOIS	NON
Amorce			
As-tu déjà fait des exercices de lecture rapide en 1 minute à l'école primaire ?			
En gardes-tu de bons souvenirs ?			
Peux-tu me dire ce qui t'avait vraiment motivé ?			
Perception de la valeur de l'activité lecture (utilité)			
Penses-tu que c'est important de bien savoir lire ?			
Pourquoi ?			
Actuellement, en structure de soutien, y a-t-il des activités de lecture réalisées en classe qui te semblent utiles ?			
Exemple ?			
Perception de la valeur de l'activité lecture (intérêt)			
Quelles sont les activités de lecture que tu aimes le plus et celles que tu aimes le moins ?			
Pourquoi ?			
Est-ce que tu as du plaisir à lire ?			
Est-ce que tu aimes lire à haute voix ?			
Comment tu te sens lorsque tu dois lire en classe devant les autres élèves ?			
Préfères-tu lire seul ?			

	OUI	PARFOIS	NON
Perception de compétence			
Pour l'activité de lecture rapide en 1 minute (fluence), penses-tu bien pouvoir réussir ?			
Doutes-tu de tes capacités ?			
Pourquoi ?			
Est-ce à cause de tes résultats dans le passé ?			
De la comparaison avec tes camarades ?			
De la manière dont l'activité est proposée ?			
Est-ce que tu sais bien lire ?			
Quelles sont tes points forts en lecture ?			
Et tes points faibles ?			
Perception de contrôle			
As-tu l'impression d'avoir ton mot à dire sur la façon dont se déroule l'activité lecture ?			
As-tu un exemple à donner ?			
Aimerais-tu amener des idées pour les prochaines lectures ?			
As-tu un exemple d'activité que tu aimerais faire ?			
Lecture en mouvement			
Est-ce que tu as déjà essayé de lire en faisant du mouvement (Marcher, faire du vélo ou autre)?			
Exemple ?			
Penses-tu que cela pourrait te motiver ?			
Comment ?			

ANNEXE 5 : DISCOURS ET GUIDE D'ENTRETIEN FINAL

Discours « *Cet entretien me sera utile pour en apprendre un peu plus sur ton expérience, positive ou négative, en lien avec la lecture et le mouvement que tu as vécu depuis le mois de décembre. Par exemple, ce que tu as aimé, ce que tu as moins aimé, ce qui t'a motivé ou moins motivé, comment tu as considéré la lecture et le mouvement. Tu dois savoir qu'il n'y a pas de réponses justes ou de réponses fausses. Je vais simplement récolter ton opinion et il faudra me dire ce que tu ressens, et pas ce qui devrait me faire plaisir. D'ailleurs pour cet entretien, je vais agir comme une personne qui te pose des questions et qui écrit tes réponses et pas comme ton enseignant. Tu es libre de me dire ce qu'il te passe par la tête et il n'y aura aucun jugement de ma part. As-tu des questions ?* »

Entretien final individuel			
<small>Sources de la dynamique motivationnelle (Viau, 2009)</small>			
PRENOM :		Date :	
	OUI	PARFOIS	NON
Amorce			
As-tu aimé les exercices de lecture rapide en 1 minute et mouvement qui ont été réalisés en classe ?			
Peux-tu me dire ce qui t'a vraiment plu/déplu ?			
Perception de la valeur de l'activité lecture et mouvement (utilité)			
Penses-tu que l'activité en mouvement a été utile pour mieux aimer la lecture ?			
Pourquoi ?			
Perception de la valeur de l'activité lecture et mouvement (intérêt)			
As-tu eu du plaisir à lire après avoir été en mouvement ?			
Peux-tu expliquer pourquoi?			
Est-ce que tu aimes lire à haute voix ?			
Te sens-tu à l'aise de lire devant tes camarades ?			

	OUI	PARFOIS	NON
Perception de compétence			
Pour l'activité de lecture rapide en 1 minute (fluence), penses-tu bien réussir ?			
Le mouvement a-t-il changé/influencé ton sentiment de capacité à lire ?			
Comment ?			
Est-ce que tu sais bien lire ?			
Quelles sont tes points forts en lecture ?			
Et tes points faibles ?			
	OUI	PARFOIS	NON
Perception de contrôle			
As-tu eu l'impression d'avoir ton mot à dire sur la façon dont s'est déroulé l'activité lecture et mouvement?			
As-tu un exemple à donner ?			
Activité lecture et mouvement			
Les activités de coordination étaient importantes pour toi avant la lecture?			
Pourquoi ?			
Les activités d'endurance étaient importantes pour toi avant la lecture?			
Pourquoi ?			
La marche dans les couloirs était importante pour toi avant la lecture?			
Pourquoi ?			

ANNEXE 6 : CALENDRIER DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

Phases	Activités pédagogiques et méthodologie	Calendrier
Phase 1: Amorce	Présentation du projet aux élèves	Début du projet 30 novembre 2023
	Tester les activités en mouvement	
Phase 2: Avant l'intervention	Prétest de lecture en fluence MCML "Monsieur Petit" sans mouvement	7 décembre 2023
	Entretien individuel 1 (audio)	14 décembre 2023
	Observation 1 (filmée)	
	Exercice 1 de lecture en fluence sans mouvement	
Phase 3: Pendant l'intervention	Activités en mouvement (20 min) + lecture en fluence leçons 2 (20-25 minutes) et livre de bord en parallèle	21 décembre 2023
	Activités en mouvement (20 min) + lecture en fluence leçons 3 (20-25 minutes) et livre de bord en parallèle	11 janvier 2024
	Activités en mouvement (20 min) + lecture en fluence leçons 4 (20-25 minutes) et livre de bord en parallèle	18 janvier 2024
	Observation 2 (filmée)	
	Activités en mouvement (20 min) + lecture en fluence leçons 5 (20-25 minutes) et livre de bord en parallèle	25 janvier 2024
	Activités en mouvement (20 min) + lecture en fluence leçons 6 (20-25 minutes) et livre de bord en parallèle	1 février 2024
	Activités en mouvement (20 min) + lecture en fluence leçons 7 (20-25 minutes) et livre de bord en parallèle	8 février 2024
	Phase 4: Fin de l'intervention	Activités en mouvement (20 min) + lecture en fluence leçon 7 (20-25 minutes)	8 février 2024
Observation 3 (filmée)		
Entretien individuel 2 (audio)		Fin du projet 15 février 2024
Activités en mouvement (20 min) + postest de lecture en fluence MCML "Monsieur Petit"		



Entraînement à la lecture Cycle 2

Dispositif « 1/4 d'heure Fluence »



Groupe départemental de la Seine Maritime



ORGANISATION DU PARCOURS 4

Parcours 4	Semaine 1 - s, ss, ç, c	
	Incident au square Dali	4
	<hr/>	
	Semaine 2 – oi, oin	
	Tournoi de boxe	6
	<hr/>	
	Semaine 3 – er, é, ez, et, ê, è	
Potion de sorcière.....	8	
<hr/>		
Semaine 4 – ec, ef, el, es, ed, ep		
L'échec de « Bec tout Sec »	10	
<hr/>		
Semaine 5 – ell, emm, ett, err, ess		
Nessa l'extraterrestre	12	
<hr/>		
Semaine 6 – bl, fl, gl, vl, pl		
Pablo le poète	14	
<hr/>		
Semaine 7 – Révision		
Le carnaval de Rio	16	



SUPPORT DE LECTURE 1 (s, ss, ç, c)

Incident au square Dali

1	L'inspecteur Lassure piétinait dans son enquête	6
2	sur l'incident survenu soudainement au square	12
3	Salvador Dali. Un soir, des commerçants ont	19
4	entendu un bruit assourdissant puis un long	26
5	silence s'en est suivi dans la rue Saprستي. Au petit	36
6	matin, des centaines de souris ont envahi le	44
7	square Dali et ont semé la zizanie en effrayant les	54
8	passants.	55
9	Les soupçons de la police se sont portés sur	64
10	Simon, le garçon de café. En effet, pendant son	73
11	audition, il soutenait, à sa façon, sa volonté de	82
12	donner une bonne leçon aux gens qui ne	90
13	payaient pas leur addition.	94

SUPPORT DE LECTURE 1



FICHE D'ENTRAÎNEMENT

1. Je lis la liste infernale le plus vite possible.

zizanie - audition - addition - irremplaçable - saucissonner - soupçon
- square - assourdissant - expérience - susceptible

2. Je lis des phrases.

- Ce soir, un incident est survenu au square Salvador Dali.
- Des centaines de souris ont semé la zizanie et ont effrayé les passants.
- Les soupçons de la police se sont portés sur Simon.
- Il a donné une bonne leçon à ceux qui ne payaient pas leur addition.

3. Je relis le texte *Incident au square Dali*.

4. Je complète le tableau avec des mots en m'aidant du texte 1

 [sss]	s	.....	.....
	c	.....	.....
	ss	.....	.....
	ç	.....	.....
	t	.....	.....



Tournoi de boxe

1	C'est le jour du grand tournoi de boxe. Mon ami	10
2	François se prépare pour le coup d'envoi. Il	18
3	commence par se plonger dans sa baignoire puis	26
4	couvre ses poings de bandages. Il enfile des	34
5	chaussures à la bonne pointure et rejoint le ring	43
6	où le combat commence. Je suis assise dans les	52
7	gradins et je suis témoin des premiers coups de	61
8	poing. Son adversaire s'élance. François est un	68
9	peu loin mais je crois qu'il voit des étoiles. Je	78
10	descends et lui tend mon mouchoir. Après	85
11	plusieurs minutes, le gong retentit, le match est	93
12	fini ! François a réussi !	97



FICHE
D'ENTRAINEMENT

SUPPORT DE LECTURE 2

1. Je lis la liste infernale le plus vite possible.

témoin – adjoint – baignoire – poinçonner – amoindri – moineau
décoincer – embonpoint – désarrois – histoire – rejoindre — pion

2. Je lis des phrases.

- Cela fait trois fois qu'il me raconte la même histoire.
- Le témoin de la scène a besoin de s'asseoir.
- François a décoincé la porte du dortoir.
- La voisine a pris du poids, elle a de l'embonpoint.

3. Je relis le texte *Tournoi de boxe*.

4. Je complète par « oi » ou « oin ».

une v.....ture – un tém..... – un mouch.....r –
Il a bes..... de moi – Il rej.....t ses parents –
Un tourn..... – Il est trop l.....

5. Cherche dans le texte les mots ci-dessous et écris-les.



Potion de sorcière

1	Une bonne sorcière prépare une potion et	7
2	s'apprête à verser dans son chaudron : des	14
3	pétales d'églantine, une pincée d'épices, des	20
4	roses de toute beauté, du nectar de positivité et	29
5	une goutte de rosée...	33
6	« Que veut-elle faire avec tout ça ? Vous vous le	43
7	demandez...	44
8	Ecoutez donc la suite » ...	48
9	La sorcière a toujours rêvé de transformer le	56
10	monde des êtres humains en déversant sa potion	64
11	dans les océans, les forêts et les quartiers, les	73
12	hommes pourraient vivre dans un monde	79
13	toujours parfumé...	81

SUPPORT DE LECTURE 3



FICHE D'ENTRAÎNEMENT

1. Je lis la liste infernale le plus vite possible.

positivité – appréhender – transformer – sorcière – s’apprêter –
églantine – déverser – barrière – épice – forêt – quartier – rosée

2. Je lis des phrases.

- J’apprécie la beauté des gouttes de rosée de la matinée.
- La sorcière rêve de transformer les êtres humains.
- Elle déverse sa potion dans les océans et sur les forêts.
- Vous sentez les épices avec votre nez.

3. Je relis le texte *Potion de sorcière*.

4. Je cherche l’intrus dans chaque série.

- églantine – sorcière – épice – rosée – matinée
- transformer – arroser – beauté – déverser – demander
- forêt – apprêter – rêver – rosée – être

5. J’écris les mots au bon endroit : *rosée – églantine – épice*.

Cela permet de parfumer les plats :

C’est une rose sauvage :

Ce sont de fines gouttes d’eau que l’on voit le matin :



L'échec de « Bec tout Sec »

1	Avec sa femme « Ciel Azur », le chef des Indiens	9
2	« Bec tout Sec » admirait le bel archipel où sa	18
3	tribu s'était installée après les premières gelées.	25
4	Tous vivaient heureux malgré un hiver rude. Les	33
5	hommes chassaient et les femmes préparaient	39
6	des fennecs au caramel et à la fleur de sel.	49
7	Mais un jour, le cruel chef voisin « Gel Eternel »	58
8	a provoqué en duel « Bec tout Sec » pour	66
9	recupérer ses terres protégées du froid.	72
10	Après un long combat, la tribu fut attristée de	81
11	constater l'échec de leur chef. Vaincu, le pauvre	89
12	« Bec tout Sec » dût s'exiler chez les Grecs.	97

SUPPORT DE LECTURE 4



FICHE D'ENTRAÎNEMENT

1. Je lis la liste infernale le plus vite possible.

Fennec - échec - archipel - espagnol - esthétique - effrayé - édition
effacer - accidentel - dessin - éternel – chef – spectacle – réception

2. Je lis des phrases.

- Le fennec est un petit renard qui vit essentiellement en Afrique du Nord.
- Bec Tout Sec est le chef des Indiens, sa femme s'appelle Ciel Azur.
- Gel Eternel est le cruel voisin qui l'a provoqué en duel.
- L'hiver est rude sur l'archipel.

3. Je relis le texte 4.

4. Je cherche les intrus.

- accidentel – éternel – échec – appel – archipel
- tunnel – échec – fennec – sec – avec – bec
- esthétique – essentiel – exigeant – espèce – espérer
- effrayer – affairer – effacer – s'efforcer – s'effondrer
- rédaction – édenté – détention – édifice – édition

5. Je complète les phrases en m'aidant du texte.

Je suis le chef des Indiens. Je suis


Je suis la femme du chef des Indiens. Je suis

Je suis le voisin du chef des Indiens. Je suis




Nessa l'extraterrestre


1	Nessa est une extraterrestre. Quand elle est	7
2	arrivée sur Terre, elle a découvert notre	14
3	planète... Et quelle surprise ! Les fillettes ont des	22
4	tresses mais pas de navette. Les femmes adorent	30
5	les couettes mais mettent des barrettes. Les	37
6	Terriens construisent des routes où l'on roule à	45
7	toute vitesse. Mais, certains voyagent encore à	52
8	dos d'ânesse. Ils aiment les omelettes, mangent	69
9	des coquillettes et achètent des trottinettes. Les	66
10	Hommes n'ont pas peur de la guerre mais ils	75
11	craignent le tonnerre. Et ils pensent vraiment	82
12	que c'est moi qui suis « bizarre » ! se dit Nessa.	91


1-  Je lis la liste infernale le plus vite possible.

omelette – recette – lettre – terre – pierre – derrière – vitesse – tresser
dessert – hirondelle – ficelle – tellement – femme – évidemment

2-  Je lis des phrases.

- J'ai essayé les bretelles de mademoiselle Tessa.
- Certaines femmes, au Maroc, voyagent à dos d'ânesse.
- Le tonnerre gronde dans le ciel et des étincelles jaillissent.
- Les fillettes préparent des coquillettes au beurre.

3-  Je relis le texte *Nessa l'extraterrestre*.

4-  J'écris 8 mots en m'aidant des syllabes

vi	ten	bre	vette
lette	na	a	telle
dresse	celle	tesse	trom
pette	rou	dresse	fi

-
-
-
-

-
-
-
-



Pablo le poète

1	Ebloui par la beauté du crépuscule, Pablo, le	8
2	poète, prend sa plume. Il écrit pour Gladys, sa	17
3	belle amoureuse. Sur son bloc, il réinvente la	25
4	beauté des fleurs bleues, le parfum des glaïeuls,	33
5	la rondeur de la lune blanche et l'ampleur de son	43
6	bonheur. Il dresse un tableau magnifique du	50
7	paysage qui s'offre à lui.	55
8	Soudain, une goutte puis deux. Le ciel	62
9	s'assombrit, la pluie glacée tombe dans son dos.	70
10	Pablo remet en place la capuche en plastique de	79
11	son imperméable. Il range sa chaise pliable, sa	87
12	flûte et part pour Florence où son amour l'attend	96
	tranquillement.	97



FICHE
D'ENTRAÎNEMENT

SUPPORT DE LECTURE 6

1- Je lis la liste infernale le plus rapidement possible.

blanchisseuse – plastique – déglutition – imperméable – inflammable
éblouissement – amplitude – ongle – glaïeul – ensemble – souffler

2- Je lis des phrases.

- Pablo cueille des fleurs blanches et bleues pour Gladys.
- Avec sa plume, il se plonge dans l'écriture d'un poème.
- Il va prendre froid à cause de la pluie glaciale.
- Pablo remet sa capuche et range sa chaise pliable.

3- Je relis le texte *Pablo le poète*.

4- Je cherche et je barre l'intrus.

Eblouir – blanchir – oublier – établir – briller – bloquer

5- Je complète le tableau avec des mots du texte 6

bl	fl	gl	pl
.....
.....
.....



Le carnaval de Rio

1	Ce soir, Maria et Sofia se retrouvent et se	9
2	préparent pour assister au grand carnaval de Rio	17
3	de Janeiro, au Brésil. Elles se maquillent avec	25
4	soin, se parfument, brossent leurs longs cheveux	32
5	bruns et enfilent leurs costumes ornés de plumes	40
6	et de paillettes. Avant de partir, elles fixent de	49
7	magnifiques et hautes coiffes sur leurs têtes et	57
8	chaussent leurs escarpins.	60
9	Sur le rythme de la samba, elles danseront et	69
10	défileront, trois jours durant, au milieu des	76
11	passants et des chars décorés. L'une d'elles	83
12	deviendra peut-être la grande reine du carnaval.	91
	Ce serait un grand honneur.	96

SUPPORT DE LECTURE 7



FICHE D'ENTRAÎNEMENT

1- Je lis la liste infernale le plus rapidement possible.

Maquillage – escarpin – paillette – costume – ornement – coiffure –
assistance – spectaculaire – carnaval – décoration

2- Je lis des phrases.

- A l'occasion du carnaval, les gens se costument et se maquillent.
- Des chars grandioses sont créés.
- Les danseurs défilent dans les rues de Rio de Janeiro.
- Ce magnifique spectacle est mondialement connu.
- Ce carnaval s'inspire, à l'origine, du carnaval de Paris.

3- Je relis le texte *Le carnaval de Rio*.

4- Je complète les devinettes par des mots du texte 7

C'est un objet roulant décoré pour le défilé :

Ce sont de fines particules très brillantes :

Ce sont des chaussures à hauts talons :

C'est un vêtement de défilé :

C'est une danse originaire du Brésil :

ANNEXE 8 : AUTRE MATÉRIEL (NON EXHAUSTIF) UTILISÉ POUR LE MOUVEMENT EN CLASSE



Ergocycle



Swissball



Pédalo



Chapeau mexicain



Stepper

ANNEXE 9 : TABLEAUX AUTRES ITEMS ENGAGEMENT COGNITIF O1 ET O3

Engagement cognitif (O1)	Jamais	Parfois	Toujours	Pas observé
Il travaille de manière autonome	A besoin (2 fois) du rappel de l'enseignant pour travailler.	Fait ce que l'enseignant lui dit de faire, sans plus. Fait ce que l'enseignant lui dit de faire, sans plus. Demande ce qu'il faut faire après avoir fini de lire le 1er exercice. Fait ce que l'enseignant lui dit de faire, sans plus. Fait ce que l'enseignant lui dit de faire, sans plus.		
Il réagit rapidement à l'activité proposée (temps de réaction pour, par exemple, sortir ses affaires)	Dernier élève à sortir ses affaires (1min30)	Sort ses affaires en 35 secondes. Après 3 minutes reprends sa trousse dans son sac. (Pas toutes les affaires en début de leçon) Se met immédiatement au travail en début de leçon.	Sort ses affaires rapidement (35 sec). Rapide dans les transitions d'activité Sort ses affaires rapidement (20 sec). Rapide dans les transitions d'activité. Répond en premier à la question « Qui souhaite commencer à lire pour le MCLM ? ». Sort ses affaires rapidement (15 sec). Rapide dans les transitions d'activité. Répond en premier à la question « Qui souhaite commencer à lire pour le 1er exercice ? ». Sort ses affaires rapidement (28 sec). Rapide dans les transitions d'activité. Répond en premier à la question « Qui souhaite commencer à lire pour le 1er exercice ? ».	
Il est au clair avec l'objectif de la fluence en lecture, les exigences			Oui Oui Oui Oui Oui Oui	
Il pose des questions sur les exercices de lecture ou sur la lecture elle-même	X, aucune question de compréhension posée		3 questions de compréhension posées Pose des questions de vocabulaire. Pose toujours les questions en 1er (sur 2) 2 questions de compréhension posées 3 questions de compréhension posées	

Engagement cognitif (O3)	Jamais	Parfois	Toujours	Pas observé
Il travaille de manière autonome			Annonce qu'il a terminé de lire Commence l'exercice 4 et veut répondre à la question sans demande de l'enseignant ; Annonce qu'il a terminé de lire ; « Quand on a tout fini on fait quoi ? Je peux relire le texte ? » Annonce qu'il a fini l'exercice 2x ; Oui	X
Il réagit rapidement à l'activité proposée (temps de réaction pour, par exemple, sortir ses affaires)			Sort toutes ses affaires en 9 sec Sort toutes ses affaires en 10 sec Sort ses affaires en 9 sec. Sort toutes ses affaires en 7 sec Sort ces affaires en 8 secondes Sort toutes ses affaires en 12 sec ;	
Il est au clair avec l'objectif de la fluence en lecture, les exigences			Oui Oui Oui Oui Oui Oui	
Il pose des questions sur les exercices de lecture ou sur la lecture elle-même	X		Pose des questions 3 fois Pose des questions 3 fois ; Pose 4 questions Pose 2 questions de vocabulaire Pose des questions 3x ; « Monsieur je n'arrive pas à lire la 2e question de l'exercice... »	

Entretiens 1

Yves

C : Bien, ce petit entretien en fait c'est pour te poser des questions sur la lecture en général.

Y : ouais

C : et de manière un peu plus spécifique sur la lecture en fluence, ça veut dire rapidité de lecture, intonations, prononciation, etc.

Y : ouais

C : et je je, j'aimerais savoir un petit peu, récolter un petit peu tes impressions, ton expérience, euh, quel lien tu as avec la lecture en gros.

Y : ouais.

C : Avant de commencer, je vais te lire un texte dans lequel je t'explique précisément ce que j'attends de toi.

Y : ok.

C : Ok alors le voici « *Cet entretien me sera utile pour en apprendre un peu plus sur ton expérience, positive ou négative, en lien avec la lecture depuis l'école primaire jusqu'à présent. Par exemple, ce que tu aimes, ce que tu aimes moins, ce qui te motive ou te motive moins, comment tu considères la lecture. Tu dois savoir qu'il n'y a pas de réponses justes ou de réponses fausses. Je vais simplement récolter ton opinion et il faudra me dire ce que tu ressens, et pas ce qui devrait me faire plaisir. D'ailleurs pour cet entretien, je vais agir comme une personne qui te pose des questions et qui écrit tes réponses et pas comme ton enseignant. Tu es libre de me dire ce qu'il te passe par la tête et il n'y aura aucun jugement de ma part. As-tu des questions ?* »

Y : Non.

C : alors on va commencer si ça joue pour toi. Normalement ça devrait durer une petite dizaine de minutes. As-tu déjà fait des exercices de lecture rapide en une minute à l'école primaire?

Y : non, non.

C : non. OK.

C : Penses-tu que c'est important de bien savoir lire?

Y : euh oui.

C : ouais ? Pour quelle raison?

Y : Pour la vie de tous les jours.

C : ouais, pour la vie de tous les jours ok. Et puis, c'est tout ? que pour la vie de tous les jours c'est important de savoir lire tu penses ? Dans, dans quel cas en fait, dans la vie de tous les jours ?

Y : Le travail

C : le travail, ouais,

Y : écrire des messages aux copains.

C : ouais. C'est tout ?

Y : vouais

C : Actuellement en structure de soutien, y a-t-il des activités de lecture qu'on réalise et qui euh te semble utile ?

Y : Oui

C : oui, t'as des exemples ?

Y : ben euh les tous lecteurs, ceux qu'on a déjà fait?

C : ouais, OK

Y : Les lectures avec Mme XXXX.

C: mmh mmh. C'est quoi comme lecture que vous faites là ? c'est un roman ou bien ?

Y : c'est euh on lit pis elle a un questionnaire.

C : ouais, les lectures questionnaires

Y : pis maintenant on doit s'entraîner pour euh lire et comprendre tous, euh, toute l'histoire.

C : ouais, ok. D'autre ? D'autres activités pas forcément, dans les tous lecteurs et les autres questionnaires qu'on fait ça ne semble pas utile ?

Y : non

C : ouais. Quelles sont les activités de lecture que tu aimes le plus et celles que tu aimes le moins ?

Y : les lectures rapides j'aime bien.

C : ouais

Y : et voilà

C : pis celles que t'aimes pas ?

Y : les euh....

C : toutes les autres ?

Y : ouais

C : ya que la l'activité de rapidité en fait qui te motive ? ouais, ok. Pour quelle raison, t'arrives à me dire pourquoi, euh toutes les autres lectures te euh

Y : Parce que c'est rapide.

C : ah, ok. parce que c'est rapide. Ok. Pis les autres, pourquoi elles te plaisent pas ? c'est seulement parce que c'est lent pis que c'est long ou ?

Y : parce que j'aime pas lire

C : ok, ouais

Y : pis du coup plus c'est long ben moins j'aime

C : ouais

Y : surtout quand c'est des choses qui m'intéressent pas.

C : ouais. Ça marche. Euh donc t'as du plaisir à lire ou pas ?

Y : pff ça dépend quel livre

C : ouais

Y : la plupart du temps les romans je m'ennuie.

C : ouais

Y : dès que ça parle voiture ou de choses comme ça j'aime.

C : ouais, d'accord. Euh dépend donc le thème.

Y : oui

C : euh, est-ce que tu aimes lire à haute voix ?

Y : non

C : non. Euh comment tu te sens quand tu dois lire en classe devant les autres élèves ?

Y : ça ne me fait rien

C : ça te fait rien ?

Y : non

C : pas forcément ? t'aimes pas, mais euh le fait de lire devant les autres...

Y : J'aime pas lire à haute voix mais ça me dérange pas

C : ça te dérange pas spécialement. Ouais

Y : c'est juste que je préfère lire dans ma tête car je suis plus rapide.

C : ouais, donc tu préférerais lire seul.

Y : ouais.

C : ok.

Y : mais ça me dérange pas de lire devant les gens.

C : ouais. Pour l'activité de lecture rapide en 1 minute est-ce que euh, est-ce que tu penses bien réussir en fait ? cette lecture ?

Y : je pense pas.

C : hum ?

Y : je pense pas que je vais bien réussir mais je pense pas que je serais le plus nul.

C : ouais, ok. T'arrive à expliquer pourquoi tu penses pas très bien réussir ?

Y : parce que... j'ai jamais été trop fort en lecture

C : Ouais, ouais. Euh est-ce que tu doutes de tes capacités ? en lecture ?

Y : oui

C : oui. Pour quelles raisons ?

Y : parce que je me suis jamais vraiment entraîné à lire.

C : ouais.

Y : je sais que je m'améliore mais je suis toujours pas très fort en lecture.

C : ouais. C'est important ce que tu dis : amélioration. C'est bien. Euh, donc c'est un peu, euh, un peu en raison de tes résultats du passé aussi que tu penses que, que tu doutes de tes capacités ?

Y : ouais. Ouais.

C : mmh mmh. Est-ce que c'est aussi en raison de la comparaison par rapport à tes camarades ?

Y : non

C : pas du tout. Non. De la manière dont l'activité est proposée, est-ce que ça a une influence ça ? est-ce que c'est important la manière dont c'est proposé ? si on te dit, on te donne un texte et on te dit tu lis vas-y ou alors on te dit ben, ben voilà, ce texte-là euh, euh, on le lit pour cette raison-là, on le lit parce qu'on aura cet objective-là.

Y : Je préfère comme ça.

C : Ça a une importance quand même ?

Y : ouais

C : comment c'est présenté. Ouais. Ouais. Est-ce que tu sais bien lire ? pour toi ?

Y : pas vraiment.

C : est-ce que tu te représentes que tu sais bien lire ?

Y : non

C : quels sont tes points forts en lecture ?

Y : ben j'en ai pas

C : t'en as pas ?

Y : ben non

C : aucun ?

Y : ah si euh, créatif.

C : Créatif, en lecture, est-ce qu'on peut être créatif ? Comment est-ce qu'on peut être créatif en lecture ?

Y : ça, ça me pose souvent des problèmes. Bon parfois je lis des mots, juste le début des mots pis après j'invente enfin, j' imagine l'autre bout des mots donc parfois ça fait faux mais parfois ça fait juste.

C : mais ça c'est un point fort tu penses ?

Y : oui

C : ouais ? créatif

Y : point fort et point faible en même temps

C : créatif, je note. Donc créatif. Je voulais justement te demander les points faibles.

Quels sont pour toi les points qui sont à améliorer en lecture, ou point faible ?

Y : créatif

C : créatif, quoi d'autre ?

Y : tout

C : tout ?!

Y : tout

C : rapidité...

Y : Rapidité, fluidité, tout

C : rapidité, ok. Compréhension ? point fort ou point faible ?

Y : mmh compréhension c'est ni point fort ni point faible.

C : Compréhension je mets un peu entre les deux alors

Y : Ouais

C : Ok. As-tu l'impression d'avoir ton mot à dire sur la façon dont se déroule l'activité euh lecture, normalement, en général ?

Y : Non

C : T'as pas ton mot à dire. Donc tu penses que euh

Y : Ah...

C : t'as pas de choix en fait

Y : si

C : Tu penses qu'on te laisse du choix ?

Y : Parfois.

C : Parfois ?

Y : oui

C : ouais. est-ce que tu peux donner un exemple, à quel moment on te laisse du choix ?

Y : Choisir un livre.

C : Choisir le livre, ouais. Est-ce que tu as le choix de t'installer à certains endroits ?

Y : Ouais

C : est-ce que t'as le choix de, comment dire euh, lire certains livres ? donc l'endroit. Aimerais-tu amener des idées, pour les prochaines lectures qu'on pourrait faire ? est-ce que tu aimerais dire, ben voilà, euh j'ai découvert ce livre, j'aimerais bien qu'on lise ça par exemple ensemble.

Y : ouais

C : Ouais ?

Y : Pourquoi pas

C : As-tu un exemple d'activité que tu aimerais faire ? justement dans ce cas-là ?

Y : Non je n'ai pas d'exemple comme ça.

C : Est-ce que tu as déjà essayé de lire en faisant du mouvement ?

Y : Oui

C : Ouais ? ok. Comment justement ? t'as un exemple ?

Y : En marchant

C : en marchant ?

Y : en marchant et en faisant du vélo.

C : chez toi ?

Y : oui chez moi et le vélo ici.

C : A la maison, et puis vélo ? à la maison ? tu fais du vélo...

Y : Euh non, ici, en classe, en structure de soutien

C : Ah ouais. Vélo en classe. Penses-tu que ça, ça peut te motiver ça pour la lecture ? le fait de, de...

Y : Ouais

C : De devoir bouger comme ça ? et dernière question, comment ? comment est-ce que ça pourrait te motiver justement le fait de faire ça ? qu'est-ce que ça amène en fait ?

Y : Car j'aime les activités physiques.

C : ouais. Mais euh le fait que tu aimes ça ok mais t'aimes faire ça mais est-ce que tu as l'impression que ça peut avoir un impact sur tes apprentissages en lecture ?

Y : Ouais, oui.

C : Ouais. Ben comment justement ?

Y : Car je fais quelque chose que j'aime pas en faisant quelque chose que j'aime.

C : Ouais, aime l'AP, aime pas lecture mais les deux OK. C'est ça ? je résume bien ?

Y : Oui, oui

C : Super, je te remercie beaucoup

Y : Service

C : T'as décroché la place de travail

Y : Ouais

C : Je t'embauche. Merci beaucoup.

Entretien 2

Marc

(Question posée avant le posttest)

C : Pour l'activité de lecture rapide en 1 minute, penses-tu bien réussir ?

M : oui

C : Pourquoi ?

M : je m'entraîne à la maison.

(Entretien après le post test)

C : voilà, bonjour Marc.

M : bonjour

C : on va passer les présentations, on se connaît. Hein ? je vais commencer le questionnaire. Mais avant ça, comme pour le premier entretien, euh, je vais te lire un texte pour te dire ce que j'attends de toi.

M : D'accord

C : « *Cet entretien me sera utile pour en apprendre un peu plus sur ton expérience, positive ou négative, en lien avec la lecture et le mouvement que tu as vécu depuis le mois de décembre. Par exemple, ce que tu as aimé, ce que tu as moins aimé, ce qui t'a motivé ou moins motivé, comment tu as considéré la lecture et le mouvement. Tu dois savoir qu'il n'y a pas de réponses justes ou de réponses fausses. Je vais simplement récolter ton opinion et il faudra me dire ce que tu ressens, et pas ce qui devrait me faire plaisir. D'ailleurs pour cet entretien, je vais agir comme une personne qui te pose des questions et qui écrit tes réponses et pas comme ton enseignant. Tu es libre de me dire ce qu'il te passe par la tête et il n'y aura aucun jugement de ma part. As-tu des questions ?* »

M : Non, c'est bon.

C : Parfait. Alors, est-ce que tu as aimé la lecture rapide en 1 minute et le mouvement qui ont été réalisés en classe ?

M : oui

C : oui ? peux-tu me dire ce qui t'a vraiment plus plu ce qui t'a déplu ?

M : ben ce qui m'a plu c'était le mouvement.

C : ouais

M : pis euh, qu'on soit chronométrés.

C : ouais. Tu peux me dire d'autres choses ou...

M : pis ce qui m'a déplu c'est euh que ça n'a pas duré assez longtemps.

C : ok. Est-ce que tu penses que l'activité en mouvement a été utile pour mieux apprécier la lecture ? pour mieux aimer la lecture ?

M. oui

C : ouais ? tu peux me dire pourquoi ? comment est-ce que ça...

M : ben parce qu'avant de lire, moi je suis toujours très stressé pis ben, faire du mouvement avant, ça m'a déstressé pis ça allait beaucoup mieux.

C : Déstressé pis mieux ok, euh. Question suivante : Comment est-ce que ça se passe dans ton corps et dans ta tête à ce moment-là ?

M : Ben c'est comme si, ben je me sentais libre et aussi euh, ben plus sûr.

C : Plus sûr ouai ? Comment tu te sens plus sûr ?

M : Je me sens plus sûr de moi.

C : ouais, OK. As-tu du plaisir à lire après avoir été en mouvement ?

M : euh oui.

C : est-ce que tu peux expliquer pourquoi tu as eu du plaisir à lire après avoir été en mouvement ? la tu me dis que ça, avant tu m'as dit que ça t'a, ça t'a déstressé, mais en fait est-ce que ça t'a procuré du plaisir, autre chose que simplement enlever un stress ?

M : euh oui.

C : tu peux me dire comment, pourquoi ?

M : Parce que je me sentais bien.

C : ok. Est-ce que tu aimes lire à haute voix ? en général ?

M : euh non

C : non. Est-ce que tu te sens à l'aise de lire devant tes camarades ?

M : pas vraiment non.

C : le mouvement a-t-il changer ton sentiment de capacité à lire ? le sentiment, donc comment tu ressens ?

M : non pas vraiment. Je pensais déjà que je savais bien lire avant.

C : ok bien. Donc tu sais bien lire ?

M : oui

C : pour toi, oui ? c'est quoi tes points forts en lecture ?

M : euh, comment ?

C : euh, selon toi, est-ce que tu es fort dans la vitesse de lecture, est-ce que tu es bon dans la compréhension, est ce que tu es bon dans l'intonation, dans la, euh comment dire, la prononciation des mots ?

M : euh plutôt dans l'intonation, euh non pas dans l'intonation, dans la compréhension.

C : compréhension. Ouais. Ok. Est-ce qu'il y a d'autres points ? parce qu'il peut y en avoir d'autres que la compréhension. L'intonation tu penses ça va ?

M : oui

C : est-ce que la vitesse, l'intonation ? la vitesse ?

M : non

C : non ? c'est plutôt un point à travailler ? pour toi ?

M : euh oui

C : et puis la prononciation des mots ?

M : euh ça c'est un point fort aussi.

C : c'est un point fort aussi. Ok. Est-ce que tu as l'impression, est-ce que tu as eu l'impression d'avoir eu ton mot à dire dans la façon dont s'est déroulé l'activité de mouvement ?

M : euh oui

C : ouais ? t'as un exemple à donner ?

M : euh non

C : euh, quand je dis ton mot à dire, c'est est-ce que tu as eu l'impression que tu as pu faire quelque chose par toi-même sans que ce soit exigé ?

M : ah oui

C : ouais ? et puis quel euh, justement quel exemple tu pourrais me donner ? par rapport à ça ?

M : ben, comment, la vitesse de lecture c'était pas vraiment...

C : ah mais je parle seulement du mouvement là pour l'instant

M : ah

C : seulement la phase en mouvement.

M : ah ben non euh, enfin oui, j'ai eu mon mot à dire quand je voulais faire les balles, je faisais les balles, quand je faisais pas les balles, ben je faisais autre chose.

C : ouais, balles, qu'est-ce qu'il y a eu d'autre ?

M : euh, le vélo.

C : mmh mmh

M : et pis la marche dans le couloir.

C : ouais, d'accord. Et puis concernant l'activité lecture ? est-ce que tu avais l'impression que tu avais ton mot à dire pour ça ?

M : oui

C : ouais ?

M : enfin, quand euh, je pouvais déjà lire à la vitesse que je voulais.

C : mmh mmh

M : pis, c'est tout

C : ouais, d'accord. Les activités de coordination étaient importantes pour toi avant la lecture ? la coordination donc c'est tout ce qui est jonglage, équilibre, euh réaction, des choses comme ça. Est-ce que c'était important pour toi ?

M : non pas vraiment.

C : non ? ok. Tu pourrais me dire pourquoi ? ça t'a semblé moins important que les autres activités ?

M : ben parce que d'habitude quand on lit, on bouge pas forcément avant.

C : mmh mmh

M : du coup on est plus habitué à ne pas bouger avant lire, enfin je suis plus habitué.

C : ouais. Mais la je parle pas d'une question d'habitude, je te demande en fait est-ce que ces activités de coordination étaient importantes ? par rapport, toi tu m'as parlé d'endurance, tu m'as parlé du vélo, de la marche, ça c'est des activités d'endurance. Les activités de coordination c'est les activités de balles, le jonglage, l'équilibre, les choses comme ça.

M : ah. Euh non.

C : donc pour toi c'était pas important ça, mais est-ce que tu peux me dire pourquoi ?

M : euh je sais pas non.

C : Mouais. Et puis les activités d'endurance étaient plus importantes pour toi ?

M : euh oui

C : ouais ? et puis est-ce que tu peux me dire pourquoi là ? pourquoi est-ce que tu préfères justement marcher, faire du vélo, plutôt que...

M : ben ça me dépense en énergie, pis je suis beaucoup plus concentré après.

C : ouais. Ok. Donc la marche dans le couloir était importante pour toi ? J'ai vu que ça avait beaucoup de succès la marche dans le couloir. Est-ce que tu peux me dire pourquoi cette marche-là a eu finalement plus de succès?

M : Non pas vraiment.

C : t'allais souvent marcher ?

M : parce que euh, euh, comment, on faisait un plus long, enfin, pas vraiment plus long, on marchait sur une courte distance mais on pouvait faire autant de marche qu'on voulait.

C : J'ai d'autres questions d'ordre générale pour finir. Lorsque tu lis, essaies-tu, la plupart du temps, de comprendre ce que tu lis ?

M : euh oui.

C : ouais ? de lire vite ?

M. Non.

C : De bien prononcer les phrases ?

M : euh oui.

C : ouais, ok. Euh, qu'est-ce qui est le plus important pour toi?

M : Quand je lis ?

C : Quand tu lis ouais

M : Comprendre ce que je lis

C : mmh mmh

M : pis euh, ne pas lire trop vite pour bien comprendre ?

C : ok. D'accord. Est-ce que le mouvement que tu as fait avant de lire quand on a fait ces euh, ces leçons, est-ce que ça t'a aidé à mieux comprendre ce que ce que tu lisais?

M : euh non, pas, vraiment.

C : pas forcément ?

M : non.

C : ok. Est-ce que ça t'a aidé à lire plus vite? Ou à mieux prononcer les phrases ?

M : Ça m'a permis de lire plus vite.

C : Ouais, tu arrives à expliquer pourquoi ?

M : ben parce qu'en ayant fait du mouvement avant, je me suis recentré sur moi-même et pis du coup, j'ai pu lire plus.

C : ouais, ok. Est-ce que tu étais au clair sur les objectifs de la lecture en influence sur les exigences?

M : oui

C : Pendant les leçons, tu savais ce qu'il fallait faire, puis tu savais pourquoi on les faisait ?

M : euh oui.

C : ouais ? ok. Euh, habituellement est-ce que tu considères que tu baisses les bras facilement devant une lecture difficile ou pas ? Si tu as une lecture qui est difficile, est-ce que tes mots, est-ce que tu as l'habitude de dire : ouais euh pff, j sais pas, tu baisses les bras ou est-ce que tu as l'habitude de, justement, faire autre chose ?

M : Non. J'ai une petite technique pour ne pas baisser les bras.

C : Ouais ?

M : c'est si le texte est sur une page, je lis tout par petit bout et je m'entraîne par petit bout à la maison.

C : ouais

M : Et après quand je suis motivé, ben je lis tout d'un seul coup.

C : Mmh mmh, c'est bien c'est une bonne technique ouais. Et puis le fait de bouger avant. Est-ce que t'as l'impression que ça, ça peut t'aider de moins baisser les bras ? d'avoir plus de motivation peut-être ?

M : oui.

C : mmh mmh Bien je te remercie Marc, on arrive déjà au bout. C'est allé vite, c'est bien, je te remercie pour tes réponses. C'est super. Elles ont été sincères, ya des éléments qui sont vraiment importants, c'est chouette, merci beaucoup !

Entretien 2

Yves

(Question posée avant le posttest)

C : Pour l'activité de lecture rapide en une minute, penses-tu bien réussir?

Y : Oui

(Entretien après le post test)

C : Bien, donc entretien avec Yves. On est le 15 février 2024, et donc, pour cet entretien, comme pour le premier, je vais te lire un texte pour te dire, quoi, euh, ce que j'attends de toi.

Y : D'accord.

C : *« Cet entretien me sera utile pour en apprendre un peu plus sur ton expérience, positive ou négative, en lien avec la lecture et le mouvement que tu as vécu depuis le mois de décembre. Par exemple, ce que tu as aimé, ce que tu as moins aimé, ce qui t'a motivé ou moins motivé, comment tu as considéré la lecture et le mouvement. Tu dois savoir qu'il n'y a pas de réponses justes ou de réponses fausses. Je vais simplement récolter ton opinion et il faudra me dire ce que tu ressens, et pas ce qui devrait me faire plaisir. D'ailleurs pour cet entretien, je vais agir comme une personne qui te pose des questions et qui écrit tes réponses et pas comme ton enseignant. Tu es libre de me dire ce qu'il te passe par la tête et il n'y aura aucun jugement de ma part. As-tu des questions ? »*

Y : Non je n'en ai pas.

C : On peut commencer donc. Est-ce que tu as aimé les exercices de lecture rapide en une minute et le mouvement qui ont été réalisés en classe ces derniers temps ?

Y : Oui

C : ouais. Est-ce que tu peux me dire ce qui t'a plu, ce qui t'a fait plaisir, et ce qui t'a fait peut-être un petit peu moins plaisir ?

Y : euh, Ce qui m'a plu, c'est de bouger.

C : bouger, ouais

Y : Et ce qui ne m'a pas plu c'est de lire.

C : Okay. D'accord, il y a d'autres choses. Tu peux un petit peu développé peut-être dans ce qui t'a plu, le fait de bouger, pourquoi ça te plaît ?

Y : parce que j'aime bien, moi, bouger personnellement. Et puis ça m'a quand même fait un peu plus, ça m'a, je sais pas comment dire, j'ai plus aimé lire en faisant du mouvement.

C : d'accord, et alors ça on y viendra un petit peu après. C'est bien que tu le dises. Puis dans la lecture, en fait, qu'est-ce qui t'a déplu ?

Y : De lire.

C : De lire, tout simplement, tu n'aimes pas lire, en fait, c'est ça ?

Y : non.

C : ouais, Ok. penses-tu que l'activité en mouvement a été plus utile pour mieux aimer la lecture? tu viens de me dire oui, mais pour quelle raison?

Y : Oui. Ça nous permet de faire une activité qui nous plaît. Avant de faire une activité qui ne nous plaît pas.

C : Okay, c'est clair ouais.

Y : Donc, cela nous donne de l'énergie.

C : ok, permet de faire activité qui plait avant une qui plait pas. Je prends des notes, comme ça... ça donne de l'énergie. Ok. Comment peux-tu expliquer cela ?

Y : Euh... Je ne sais pas.

C : Tu te sens comment dans ton corps ou dans ta tête ?

Y : Je me sens plus actif et j'ai aussi plus envie de faire quelque chose en classe.

C : As-tu eu du plaisir à lire après avoir été en mouvement ?

Y : plus que d'habitude. oui.

C : plus que d'habitude. Est-ce que tu aimes lire à haute voix en général?

Y : Je n'aime pas lire tout court, mais lire à haute voix ça me dérange pas plus.

C : ça dérange pas. Ouais. Euh, est-ce que tu te sens à l'aise de lire devant tes camarades ?

Y : Oui

C : ouais. Est-ce que le mouvement a changé ou influencer ton sentiment de capacité à lire?

Y : Oui.

C: ouais, comment? comment est-ce que ça a pu changer? le fait que tu fasses du mouvement et que tu te dises « Ah bah, tiens, quand je bouge je serai plus à même de bien lire ? Tu peux expliquer ça ?

Y : En faisant du mouvement, c'est quelque chose qui me plaît. Mais si je fais quelque chose qui me plaît, et après quelque chose que je n'aime pas, c'est plus facile pour moi.

C : D'accord, ouais. Bien, je te remercie parce que c'est des informations intéressantes.

Y : Avant ou après, c'est égal.

C : Est-ce que tu sais bien lire.

Y : Oui.

C : C'est quoi pour toi tes points forts en lecture ?

Et les points à travailler ?

Y : les points forts je sais pas mais les points à travailler c'est la fluidité de lecture

C : mmh mmh

Y : Et les sons.

C : les sons, ouais. Au niveau de la compréhension c'est un point fort pour toi ? Ce que tu dis, c'est que tu comprends bien ce que tu lis ?

Y : Je pense oui.

C : ouais. Au niveau de l'intonation. Quand tu lis des phrases, tu t'arrêtes à aux points, tu en baisses le ton de la voie. Ça sera un point fort aussi pour toi ?

Y : Ouais.

C : l'intonation, la compréhension. Tu m'as parlé de la fluidité, la rapidité donc euh c'est ce que tu entends par fluidité ou bien ?

Y : euh non, la rapidité

C : Tu penses être rapide en lisant ?

Y : pas vraiment.

C : non. Et puis euh compréhension, rapidité, intonation et puis encore un autre truc, la prononciation des mots ? bien pas bien, tu sais pas trop ?

Y : (...)

C : euh, as-tu l'impression d'avoir ton mot à dire sur la façon dont s'est déroulée l'activité de lecture et mouvement ? est-ce que t'avais des choix ?

Y : Ouais, ouais.

C : Tu peux donner des exemples ?

Y : Le choix de l'activité en mouvement à faire

C : mmh, mmh. Pis pour l'activité lecture ?

Y : mmh, de l'ordre de passage.

C: Ouais. Ok. Tout donc euh pour l'activité en mouvement tu pouvais choisir ce que tu voulais ? c'est ça que tu dis ?

Y : ouais

C : ouais. Les activités de coordination étaient importantes pour toi avant la lecture ?

Y : Oui.

C : et les activités d'endurance aussi ?

Y : Oui.

C : Okay. Est-ce que tu peux me dire pourquoi autant l'endurance que la coordination étaient importantes pour toi ? pourquoi la coordination ça peut être important ?

Y : Parce que ça nous entraîne du coup pour la lecture, à pouvoir faire plusieurs choses en même temps. Enfin, je sais pas comment dire.

C : ouais c'est intéressant ça. Oui oui, je comprends. Entraîne à faire plusieurs choses en même temps. Puis l'endurance ?

Y : euh l'endurance, c'est parce que j'aime le sport.

C : ouais, mais à ton avis, en quoi ça peut aider ?

Y : Ça nous permet d'évacuer un peu l'énergie qu'on a, pour qu'on soit plus calme.

C : mmh mmh. Okay, la marche dans le couloir était importante pour toi.

Y : Oui.

C : ouais. Pour quelle raison ?

Y : Ça nous permettait de faire, d'avoir un plus grand champ d'activités et ça nous permet aussi d'un peu rigoler avec les copains.

C : ouais. Mais tout en bougeant ?

Y : ouais.

C : J'ai encore quelques questions un peu plus générales.

C : Lorsque tu lis, habituellement, est-ce que la plupart du temps, tu m'as dit que tu essayes de comprendre ce que tu lis c'est juste ?

Y : Oui.

C : T'essayes de lire vite.

Y : ça dépend, pas forcément.

C : pas forcément. De bien prononcer les phrases.

Y : pas forcément.

C : non. c'est quoi pour toi donc l'objectif que tu as quand lis un texte, l'objectif principal.

Y : comprendre.

C : comprendre. Ouais. C'est ton objectif numéro 1. Ouais. Très bien. Lorsque tu as fait du mouvement avant les lectures, est-ce que tu as l'impression que ça t'aidait à mieux comprendre ce que tu lisais?

Y : Oui.

C : Pour quelle raison ? tu arrives à me dire ... Comment ça se passait? pourquoi est-ce que tu pensais que tu pouvais mieux comprendre?

Y : Parce que j'étais motivé à lire un peu plus. Y avait plus de motivation grâce au mouvement.

C : ouais. Et cette motivation ça t'aidait à comprendre un peu mieux.

Euh, maintenant autre question, est-ce que tu étais au clair sur les objectifs de la lecture, sur les exigences que j'ai données pour la lecture en fluence ?

Y : oui ce que je dois faire, ça je savais mais le pourquoi, pas trop.

C : ouais. D'accord, ouais. Habituellement est-ce que tu considères tu baisse rapidement les bras devant une lecture difficile?

Y : non.

C : non. Euh, qu'est-ce qui se passe alors quand tu es devant une lecture difficile? comment est-ce que tu réagis toi?

Y : Soit je demande de l'aide soit j'essaie.

C : soit t'essaies.

Y : J'essaie au maximum

C : Tu essayes de quoi ?

Y : de lire, essayer de comprendre au maximum. Parfois de continuer à lire sans lire par exemple un mot que j'ai pas compris, ça pourrait m'aider à le comprendre par la suite.

C : ouais, très bien.

C : Et puis le fait de bouger avant, est-ce que tu as l'impression que ça t'a aidé, justement, à renforcer ce côté, euh, je ne lâche rien, j'y vais ?

Y : Ouais

C : ouais ? Tu as un exemple à me donner de lecture où tu as été en difficulté et que tu t'es dit je vais y aller ?

Y : Oui mais c'était pas avec une lecture avec vous.

C : Ouais, ok, à l'extérieur alors, ok. C'était quoi ?

Y : Je sais plus, c'était une lecture qui euh, je devais lire quelque chose pour l'école, je crois. Je n'arrivais pas à comprendre. J'ai mis en pause, je suis allé faire un peu de sport, je suis revenu et j'ai réussi à lire.

C : okay, tu as réussi à comprendre le texte?

Y : Oui.

C : Parfait. Ben je te remercie beaucoup, Yves. C'est nickel. Tu m'as donné des informations vraiment intéressantes là. C'est cool.

ANNEXE 11 : RÉSULTATS DU MCLM AUX « LECTURES DIVERSES » LEÇONS 1 À 7

