



HAL
open science

Susciter le plaisir d'apprendre et quête professionnelle : comment construire des situations d'apprentissages pouvant déclencher le plaisir d'apprendre chez l'élève ?

Natacha Diet

► To cite this version:

Natacha Diet. Susciter le plaisir d'apprendre et quête professionnelle : comment construire des situations d'apprentissages pouvant déclencher le plaisir d'apprendre chez l'élève ?. Education. 2017. dumas-01644433

HAL Id: dumas-01644433

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01644433>

Submitted on 19 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

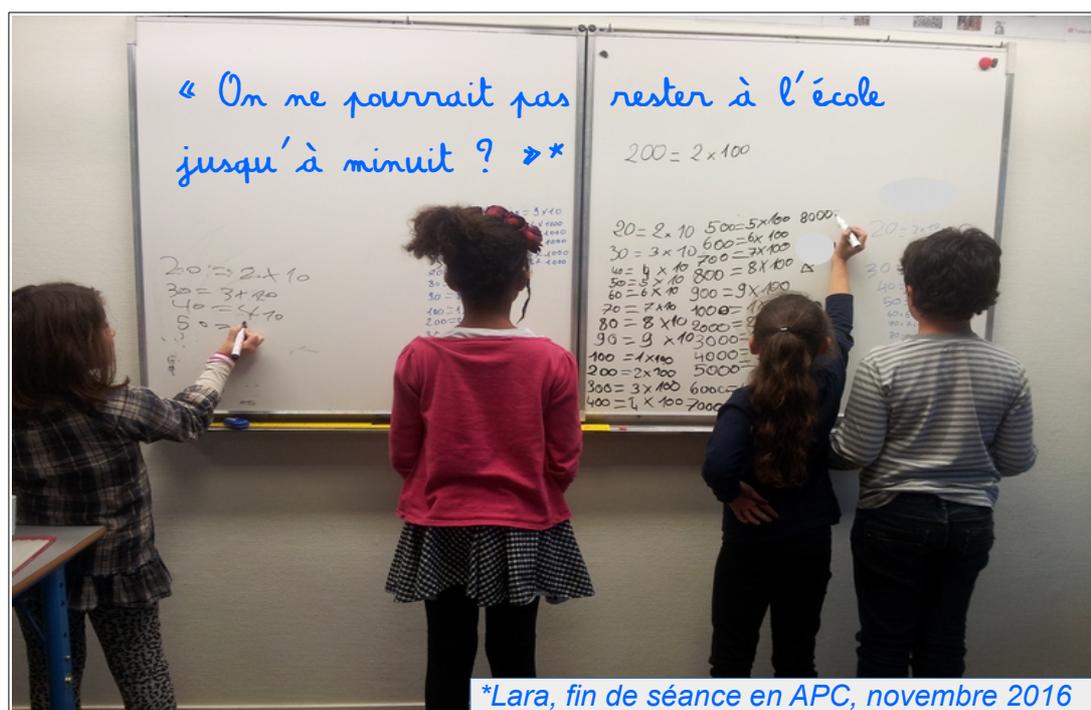
Écrit réflexif dans le Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré
Parcours : FAS

Susciter le plaisir d'apprendre et quête professionnelle :

Comment construire des situations d'apprentissages
pouvant déclencher le plaisir d'apprendre chez l'élève ?



Écrit réflexif à visée formative

Soutenu par Natacha DIET

le 10/05/2017

En présence de la commission de soutenance composée de :

Françoise **Claquin**, accompagnatrice de l'écrit réflexif

Sandrine **Perrodeau**, membre de la commission

Sommaire de l'écrit réflexif

Sommaire	p.1
Introduction	p.2
Le plaisir d'apprendre : une préoccupation constante depuis mon entrée en formation.	
1. Questionnements et hypothèses	p.4
2. Analyse d'une situation de référence avec un apprentissage réussi : la séance <i>magique</i>	p.5
2. 1. La séance <i>magique</i> : description d'une séance inattendue	p.5
2. 2. Cinq élèves, cinq profils différents	p.7
2. 3. Des différences entre les APC et le groupe-classe	p.9
2. 3. 1. Le pilotage de la leçon : une différence de dispositifs permettant une plus grande liberté du corps et des codes	p.10
2. 3. 2. L'étayage : la place du jeu et une attention plus individualisée	p.11
2. 3. 3. L'atmosphère : de l'instauration de la confiance au plaisir d'apprendre	p.12
3. Transpositions possibles au groupe classe	p.16
3. 1. Instaurer une ambiance sereine basée sur une relation de confiance	p.16
3. 1. 1. La relation maître-élève(s)	p.16
3. 1. 2. La relation élève(s)-élève(s) :	p.17
3. 1. 3. La gestion de l'espace	p.17
3. 2. Convoquer une émotion positive collective	p.18
3.2.1. L'émotion au service des apprentissages : qu'en disent les pédagogues et les chercheurs ?	p.18
3. 2. 2. Le jeu et la création au service du plaisir d'apprendre	p.19
4. Conclusion	p.20
Bibliographie	p.22
Annexes :	
- Retranscription de la séance autour des jeux	p.24
- Retranscription de l'entretien avec Lara	p.25
- Retranscription de l'entretien avec Milan	p.27
- Les projets « Sur le bout de la langue ... » et « L'arbre à poèmes »	p.29

Introduction

Le plaisir d'apprendre : une préoccupation constante depuis mon entrée en formation

Mes questionnements autour du plaisir d'apprendre ont émergé l'année passée durant des stages d'observation ou de pratique accompagnée.

En 2015, une première session de stage en observation me permet d'intégrer une école maternelle classée en zone sensible. J'observe une enseignante et deux ATSEM face à une classe de double niveau (moyenne et grande section) dont au moins un tiers des enfants a des problèmes d'attention et de concentration. Le climat de la classe est généralement agité avec des enfants inattentifs, dispersés, l'enseignante me semble, par moment, débordée par ses élèves.

Le dernier jour alors que l'enseignante mène en demi-groupe une activité dans une pièce annexe, j'entre dans la salle de classe où l'autre partie du groupe est restée. Je m'arrête stupéfaite : sous l'oeil de l'ATSEM et dans le plus grand calme, une élève, installée à la place de la maitresse dans l'espace regroupement, dirige un jeu de « Chef d'orchestre ». Les autres élèves suivent au doigt et à l'oeil ses indications (notamment une des élèves les plus difficiles de la classe). Elle désigne ensuite deux enfants qu'elle invite à dire une comptine, les autres élèves, bouches bées, écoutent, lèvent le doigt pour prendre la parole, acceptent (malgré leur terrible envie d'être interrogés) les choix de la fillette. Les enfants devront ensuite raconter une histoire que la (vraie) maitresse a lue en classe. La « petite maitresse » distribue la parole, corrige les erreurs ou les oublis, remet à leur place les quelques élèves qui s'agitent (légèrement), les enfants parlent sans interrompre leurs pairs, acceptent les remontrances, obéissent docilement sans jamais protester ou décrocher. J'assiste donc à un temps de vivre ensemble comme je n'en ai jamais vu depuis le début de la semaine. La séance dure une vingtaine de minutes dans le plus grand calme, elle ne sera stoppée que par l'arrivée de l'autre demi-groupe et le retour du brouhaha. Ainsi dans une situation de jeu d'imitation, extrêmement proche de la réalité, ces enfants en temps normal agités et dispersés sont capables de calme, d'attention, de concentration... et s'investissent sans le savoir dans des apprentissages (rappel de récit,

mémorisation, respect des règles de communication). L' enrôlement par le jeu et l' imitation suffiraient-ils à convoquer la concentration, l' attention et le plaisir d' apprendre ?

Lors du deuxième stage d' observation, je découvre une classe de CM1 dans une école classique, avec des élèves issus de milieux socio-professionnels plutôt favorisés. Le niveau général est assez bon mais la classe est cette année particulièrement agitée, me précise l' enseignante. La classe demande de sa part une vigilance constante, une réactivité et une discipline stricte pour éviter les débordements. Elle vient de changer la configuration de la classe : la version frontale (autobus) a finalement été privilégiée par rapport à celle en U (plus conviviale), car les élèves discutaient entre eux en permanence. Le travail en petit groupe est de moins en moins mis en œuvre car les élèves se dispersent et sont incapables de contrôler leur niveau sonore. A plusieurs reprises, les règles de vie sont reformulées par les élèves qui semblent convaincus de leur bien-fondé mais... ne les appliquent que pour de brefs moments. Les temps plus calmes sont ceux du matin lors de l' expression orale où la maitresse invite les enfants à jouer des sketches (à l' issue desquels les spectateurs doivent voter selon des critères précis), et dans les espaces de travail individuel à la table.

J' ai l' occasion de prendre la classe en main durant quatre séances : une en expression orale, une autre en grammaire et deux en arts visuels autour des arts de la marionnette. L' expression orale se passe calmement comme avec l' enseignante. J' ai ensuite la chance de présenter une séance autour de la marionnette contemporaine avant la séance de grammaire : je souhaite leur faire découvrir, entre autres, différentes techniques de manipulation. C' est un sujet que je maîtrise bien (grâce une pratique professionnelle pendant une dizaine d' années), les marionnettes que j' apporte interpellent les enfants par leur étrangeté (dans le style des films de Tim Burton). La mise en scène et les manipulations les enthousiasment particulièrement. L' ensemble des élèves (même les plus agités) sont disposés à faire les efforts nécessaires pour que la séance se passe bien. Ils respectent donc à la lettre les demandes de concentration, les règles de prises de paroles, les recherches sur document(s) dans le silence... J' aborde le lendemain la séance de grammaire sur les types et les formes de la phrase. Je démarre avec une brève petite histoire (la grand-mère Grammaire, « Marchande de phrases », les enfants deviennent des sorciers capables de transformer les types de phrases), les enfants adhèrent globalement à la

proposition. Je mesure néanmoins la fragilité de l'attention des élèves. Cette expérience me questionne sur la différence entre cette histoire utilisée comme un leurre pédagogique et le profond intérêt suscité lors de la séance précédemment consacrée aux marionnettes avec un fort impact artistique et émotionnel.

Ces situations pédagogiques m'interpellent alors déjà sur ce qui me semble un élément essentiel dans la relation triangulaire apprenant(s)-savoir-enseignant : le plaisir d'apprendre. Je me rends également compte que mon regard se porte presque systématiquement sur les élèves en difficulté avec lesquels je noue à chaque fois une relation. C'est en observant le décrochage déjà significatif de certains élèves que je m'interroge sur la manière de ramener ces élèves vers l'école. Le jeu (comme avec la petite maitresse), une atmosphère de qualité (détendue mais attentive), l'intérêt et l'émotion collective (avec les marionnettes) me semblent déjà des pistes propices à susciter et développer le plaisir d'apprendre.

1. Questionnements et hypothèses

En début d'année, lorsque j'ai démarré mon poste en responsabilité, j'ai demandé à mes élèves s'ils aimaient l'école. Sur les cinq ayant répondu par la négative, quatre étaient des élèves en difficulté par rapport aux apprentissages. Trois d'entre eux décrochaient systématiquement au moment des consignes, des explications collectives, et demandaient un étayage personnalisé pour amorcer la mise au travail.

C'est en observant ces élèves et leur différence d'implication en temps de classe et en APC (Activités Pédagogiques Complémentaires) que je me suis interrogée sur les différences de contextes, d'enjeux et de pratique enseignante face à un petit groupe ou face au groupe classe.

En effet, durant une séance particulière en APC, nommée ici « **La séance magique** », ces élèves ont développé un véritable enthousiasme qui leur a permis d'accéder collectivement à une réussite en numération (autour de la décomposition). Cette séance, où le plaisir d'apprendre s'est invité de manière spectaculaire a fait écho aux observations de l'année passée, déclenchant par là-même mon désir d'explorer plus en amont cette question.

Il s'agit aujourd'hui de dépasser l'aspect « magique » de cette séance fondatrice en l'analysant, afin de comprendre ce qui a pu déclencher le plaisir d'apprendre chez les élèves. Mon objectif est de dégager des axes forts et montrer la manière dont j'ai pu en modifiant ma pratique professionnelle renouveler ces moments de manière plus contrôlée, et convoquer des situations d'apprentissage similaires en groupe-classe.

Si différents facteurs ont pu agir, il me semble que la dimension relationnelle entre élèves et entre maître-élèves a joué un rôle particulièrement important. La valorisation par le maître, mais également la possibilité pour un élève en difficulté de devenir leader dans un apprentissage puis l'impact de cette image sur les autres apprenants me semble être l'une des clefs de cette réussite. Le plaisir d'accéder au savoir (ou à un attendu) puis de pouvoir en démontrer sa maîtrise convoquerait une émotion positive à la fois chez l'acteur principal mais également chez ceux qui s'identifient à lui. L'émotion positive collective contribuerait à une image de soi restaurée permettant la réussite de l'apprentissage.

Mes hypothèses actuelles sont donc que les situations d'apprentissage susceptibles de **susciter le plaisir d'apprendre** chez l'élève peuvent se réaliser :

- **en instaurant un climat serein basé sur une relation de confiance (entre élèves et maître-élève(s))**
- **en convoquant une dimension émotionnelle positive au sein du collectif**

A l'issue de l'analyse de la séance *magique*, je dégagerai certains aspects que j'ai pu, en modifiant ou en affinant ma pratique professionnelle, transférer en groupe-classe.

2. Analyse d'une situation de référence avec un apprentissage réussi : la séance *magique*

2.1. La séance *magique* : description d'une séance inattendue

En première période, dès les premières APC, au vu du peu d'enthousiasme des élèves, j'ai rapidement mis de côté les exercices répétitifs (qui visaient à accélérer la vitesse de lecture). Cette situation faisait écho à la pensée de Meirieu (2014) qui, face à l'ennui, au décrochage, au non-sens des apprentissages, insiste

sur l'urgence de « ré-internaliser le désir d'apprendre ». Le peu de motivation des élèves avait mis en lumière l'impérieuse nécessité de leur redonner du plaisir au sein d'une situation d'apprentissage. Je me suis donc tournée vers des situations collectives favorisant les interactions entre élèves avec des formes plus ludiques.

C'est en deuxième période, au mois de novembre 2016, que la séance magique se déroule :

Suite à des explications sur la décomposition des nombres à trois chiffres, j'observe soudain chez Lara¹ un déclic. Elle comprend enfin ce qui lui est demandé ainsi que la manière de procéder. Je suis réellement ébahie car le cheminement a été laborieux et je la félicite chaleureusement. Elle se lance alors frénétiquement au tableau dans une série de décompositions. Son enthousiasme se communique aux autres élèves qui demandent à comprendre avant de se lancer à leur tour, d'abord en imitant Lara, puis en s'appropriant totalement la tâche. La réussite des élèves est spectaculaire, et leur plaisir à renouveler leur exploit est tel que je dois presque les forcer à quitter la classe en fin de séance. « On pourrait pas rester toute la nuit à l'école ? » me demande alors Lara mi-rieuse, mi-sérieuse.

Durant les séances suivantes en APC, les élèves demandent presque systématiquement à refaire des décompositions qu'ils apprécient particulièrement.

(A propos de l'intérêt de Milan pour les mathématiques)

E² : (...) Tu aimes quoi dans les mathématiques ?

Milan : Heu...les...les fois.

E : Les fois ?... Les décompositions ?

Milan : Oui.

(A propos de l'intérêt de Milan pour les APC)

E : (...) Qu'est-ce que tu aimes bien dans les APC ?

Milan : Bah... on travaille souvent sur ce jeu-là (*Milan montre le plateau du jeu de l'oie*) et... les « fois » sur les mathématiques, on va le faire tout à l'heure.

E : Oui. Donc c'est les décompositions aussi.

Entretien avec Milan¹ (17 janvier 2017 / Voir annexe page 27)

Il s'agit pour eux de renouveler la « magie » de ce moment où cet apprentissage partagé en collectif a provoqué un réel engouement. Cet événement reste pour eux un élément marquant comme le révèlent les enregistrements de janvier 2017 (trois mois plus tard) :

1- Les prénoms des élèves ont été changés.

2 - L'enseignante

E : Est-ce-que tu te souviens du jour où Lara, au tout début de l'année justement avec les décompositions... quand un jour, tout à coup, Lara, elle a tout compris. (*Milan acquiesce*) Et après elle en a fait plein, plein. Tu te souviens ?

Milan : Oui je m'en rappelle, elle l'avait fait là (*Il montre le tableau*)

Entretien avec Milan (17 janvier 2017/ Voir annexe page 27)

(*Lara au début, ne se souvient pas de la séance magique. Puis...*)

E : (...) Tu ne te souviens pas de ce moment là ? (...) ... tout à coup tu t'es mise à écrire plein de choses au tableau, et tu en as mis plein, plein...

Lara :... Oui, et tu avais même pris en photo¹...

E : Oui j'avais pris en photo ce jour-là. Tu as un souvenir de ce jour-là ou pas trop ?

Lara : oui, oui.

(...)

E : Oui ? Est-ce-que tu te souviens de ce que tu m'as dit à la fin de la séance ?

Lara : ... non...

E : Tu m'as dit : « Est-ce-qu'on pourrait rester jusqu'à... »

Lara (*petite voix*) :... toute la nuit ?

E : Vas-y, dis-le plus fort.

Lara : Toute la nuit.

E : Tu m'as demandé « Est-ce-qu'on peut rester toute la nuit à l'école ». Tu te souviens de ça ?

Lara acquiesce.

Entretien avec Lara (17 janvier 2017/ Voir annexe page 25)

A l'issue de cette séance, Ninon², quant à elle, m'avait lancé « Avec toi maitresse, je comprends tout ! ». Une remarque à prendre avec mille précautions mais qui témoigne toutefois d'un très fort enthousiasme. De mon côté, l'euphorie des élèves, leur engouement pour la notion développée, et leur réussite dans cet apprentissage sont des éléments fondateurs qui ont amorcé une véritable recherche autour du plaisir d'apprendre. J'ai ainsi souhaité dans un premier temps comprendre les points communs pouvant exister entre mes cinq élèves.

2. 2. Cinq élèves, cinq profils différents

Ces élèves offrent tout d'abord des profils très différents :

- **Lara** est une petite fille vive et souriante qui ânonne en lecture (perdant de fait le sens de ce qu'elle décode difficilement). En mathématiques, sa

1 - La photo dont parle Lara est celle présentée en couverture.

2 - Les prénoms des élèves ont été changés.

connaissance se heurte déjà à de grosses difficultés sur les nombres à deux chiffres. Les évaluations révèlent de nombreux points d'incompréhensions dans les consignes et dans la résolution des différents problèmes auxquels elle est confrontée. C'est une élève volontaire qui demande systématiquement de l'aide, car, du fait de ses problèmes en lecture, la plupart des tâches demandent une assistance particulière.

- **Ninon** est une élève « qui fait illusion » comme me le confie la titulaire en début d'année. En effet Ninon sourit beaucoup, lève fréquemment la main, répond à côté, et acquiesce avec enthousiasme lorsqu'on lui demande, après une explication, si elle a compris... Mais Ninon ne comprend pas. Ninon veut juste faire plaisir et répond au hasard en guettant un assentiment de l'enseignant. Elle est très souvent déconcentrée et semble avoir des difficultés à mémoriser ou reproduire ce qu'elle semble avoir compris. C'est une petite fille avec de très grandes compétences sociales, serviable, joyeuse, et qui apprécie l'école.

- **Jeanne**¹ est suivie par une orthophoniste pour dyslexie et dysorthographe sévères. Ses parents demandent un bilan à la MDPH car elle peine énormément dans l'encodage et la segmentation. Elle est fréquemment gênée par mille petits détails (tant au niveau matériel, que dans la classe au sein de micros conflits). Malgré ses grandes difficultés à l'écrit, elle lit d'une manière normale et fait preuve d'une grande finesse en compréhension.

- **Titouan**¹ est un moineau très agité. Tout feu tout flamme, il ne tient pas en place, joue, détruit méthodiquement son matériel scolaire, parle ou chantonne tout seul. Titouan a beaucoup réagi lors de la lecture des « Nougats », à l'évocation du « plus petit de la classe » stigmatisé par les autres élèves. C'est un enfant né en fin d'année qui semble ne pas avoir la maturité attendue d'un élève de CE2.

- **Milan** enfin est un élève qui me préoccupe particulièrement. Si les quatre autres élèves éprouvent des difficultés évidentes, ils semblent toutefois avoir la volonté d'essayer, ou de demander de l'aide. Milan, lui est fréquemment absent, ou absorbé par des bavardages avec ses voisins. Il éprouve des difficultés à prendre la parole, à comprendre les tâches demandées et semble très souvent hermétique aux apprentissages. Il ne s'engage généralement dans la tâche que très lentement après avoir été poussé par l'enseignant.

1-Les prénoms des élèves ont été changés.

Ces élèves ont néanmoins en commun (outre des difficultés récurrentes) la nécessité d'un étayage personnalisé pour la mise au travail et des problèmes de concentration entraînant de fréquents décrochages en classe (sous forme de bavardages ou d'absence polie). Si les difficultés auxquelles ils se confrontent ne sont pas toujours admises (comme pour Titouan et Milan qui estiment n'avoir « aucun problème »), ils sont toutefois des habitués des APC (« Moi j'y vais depuis que je suis tout petit » dixit Titouan). Tous m'ont confirmé qu'ils appréciaient ces moments, voire les préféraient au groupe-classe, même si la raison de cette préférence ne trouve pas toujours de réponse claire :

E : (...) Est-ce-que tu aimes bien venir aux APC toi ?

Lara : Oui

E : Qu'est-ce-que tu aimes bien dans les APC ?

Lara : On fait du travail, on fait des soustractions et plein de choses d'autres.

E : Plein de choses d'autres ? D'accord. Et par rapport à la classe ? Tu préfères les APC ou la classe ?

Lara : L'APC.

E : Tu préfères l'APC ? Qu'est-ce-qui est mieux que dans la classe ?

Lara : Je sais pas comment expliquer. Je sais pas quoi dire.

Entretien avec Lara (17 janvier 2017/ Voir annexe page 25)

Quels déclencheurs ont donc pu agir, dans ce contexte particulier, pour susciter chez ces élèves très différents le plaisir d'apprendre ?

En analysant les différences entre les APC et le groupe-classe, je souhaite dégager ce qui a pu permettre :

- d'instaurer un climat serein basé sur une relation de confiance (entre élèves et entre maître-élève)
- de convoquer une dimension émotionnelle positive au sein du collectif

2. 3. Des différences entre les APC et le groupe-classe

C'est en m'appuyant en premier lieu sur le cadre d'analyse du multi-agenda de Bucheton que je souhaite aborder ces différences entre les APC et le groupe-classe. Mon objectif est d'en extraire certains aspects et montrer ensuite comment j'ai modifié ma pratique professionnelle afin de pouvoir les mettre en œuvre en groupe classe.

2. 3. 1. Le pilotage de la leçon : une différence de dispositifs permettant une plus grande liberté du corps et des codes

- Le temps des APC est un temps privilégié. Le petit nombre d'élèves permet de casser **l'espace-classe** et les règles de fonctionnement qui lui sont liées. J'ai profité de ces moments pour permettre aux élèves de circuler plus librement (ils ont l'autorisation de rester debout ou de passer d'une table à une autre), et pour leur laisser la liberté de choix concernant les espaces que nous investissons (un élève décide des tables où nous nous installons). C'est une véritable interrogation que j'ai par rapport à la concentration des élèves en général et qui est née également de l'observation de CP pour lesquels le passage à la position assise obligatoire est une tâche complexe (voire pour certains une véritable souffrance). Il me semble en effet que la position assise, et donc la contrainte du corps, ne facilite pas pour certains élèves les apprentissages, voire génère un frein qu'il est possible dans ce cadre d'assouplir. L'observation des enfants m'a ici permis de percevoir la nécessité de leur offrir des contextes différents pour apprendre, y compris dans les espaces de travail.

- L'« **espace de la maitresse** » et ses outils (le tableau, l'effaceur, craies, feutres effaçables) est dans ce cadre, totalement accessible. Il est donc possible d'une certaine manière « de jouer à être la maitresse », cette situation faisant écho à la scène en maternelle avec la « petite maitresse » au milieu de ses pairs. Jouer à être la maitresse, n'est-ce pas d'une certaine manière s'emparer du savoir ? Devenir maitre de ses apprentissages ?

Ces petites libertés, ces choix possibles considérés comme des privilèges constituent également, à mon avis, une des raisons pour lesquelles les élèves apprécient les APC.

- De plus, **ma place d'enseignante** se modifie également. Ma situation au sein de l'espace n'est plus la même : le rapport frontal qui se joue avec le groupe-classe (un face au groupe) évolue ici différemment. Il s'agit avec ce petit groupe d'être « avec », « au milieu de », « au niveau de », et surtout « entièrement » avec chacun, permettant, de fait, une différence dans l'étayage.

2. 3. 2. L'étayage : la place du jeu et l'attention plus individualisée

Pour Bruner (1983), l'étayage désigne « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ ». Sur les six fonctions de l'étayage qu'il repère, c'est sur l'**enrôlement** que je me penche en premier lieu.

- Le jeu est une des entrées que j'ai favorisée en APC. Dans l'entretien du 10 janvier 2017 avec les cinq élèves (voir la retranscription en annexe page 24), on peut noter la force de l'enrôlement par le jeu qui recueille l'adhésion massive des élèves. L'entretien individuel avec Milan permet également de pointer que l'élève, au-delà du plaisir, perçoit aussi l'enjeu didactique qui lui est proposé.

E (...) : Qu'est-ce que tu aimes bien dans les APC ?

Milan : Bah... on travaille souvent sur ce jeu-là (*Milan montre le plateau du jeu de l'oie*) et... les « fois » sur les mathématiques, on va le faire tout à l'heure.

E : Oui. Donc c'est les décompositions aussi.

Milan : Oui. Et les jeux qu'on fait sur les nombres, il faut les écrire.

E : Ca te plait parce que c'est un jeu ?

Milan: heu...

E : Ou tu préfères quand on écrit (*L'enseignante mime l'écriture sur une feuille*)

Milan : Non... C'est amusant.

E : C'est amusant à faire ?

Milan : Et c'est un jeu de mathématiques.

Entretien avec Milan (17 janvier 2017/ Voir annexe page 27)

Le jeu permet également d'agir sur le **maintien de l'orientation** et sur le **contrôle de la frustration**. En effet, en jouant avec mes élèves, je teste des stratégies pour exercer leur vigilance : au jeu de l'oie (sur les nombres à quatre chiffres) par exemple en endossant le rôle d'un élève proposant des réponses erronées, d'abord de manière grossière puis plus fine. Ce jeu de rôle me permet ainsi d'agir sur les deux fonctions :

➤ le maintien de l'orientation : en semant le doute (avec des réponses possiblement erronées), je développe leur plaisir à débusquer des erreurs et encourage le recours à des stratégies d'analyse. Je les rends ainsi plus réactifs et vigilants par rapport à leurs propres propositions.

➤ le contrôle de la frustration : en limitant mon intervention (par des réponses fausses, ou par des argumentaires illogiques), j'exerce un guidage plus subtil : les élèves s'emparent de la parole par opposition « en réaction à... » et construisent de manière plus autonome leur raisonnement. Cette situation les valorise également par rapport à cet élève imaginaire qui se trompe et sur lequel ils peuvent prendre l'ascendant, et démontrer leur savoir.

- Par ailleurs le petit effectif permet évidemment de passer plus de temps avec chacun. **L'attention** est complètement ciblée, car il ne s'agit plus de se dédoubler pour exercer à la fois une vigilance par rapport à l'élève et par rapport au groupe-classe. Le jour de la séance *magique*, notamment, j'ai pu utiliser la répétition de manière plus poussée en répétant et en faisant répéter plusieurs fois à Lara une phrase identique jusqu'à ce que celle-ci fasse sens : « Deux-cents, c'est *cent* et encore *cent*. Ecoute les mots : *deux cents*. » C'est cette répétition qui a finalement fait sens pour Lara « Ah mais j'ai compris ! C'est super facile en fait ! Alors *trois-cents*, c'est pareil, c'est *cent* et encore *cent* et encore *cent*... ».

E : (...) Qu'est-ce-ça ça t'a fait de réussir, de comprendre ?

Lara : Bah... Que j'aime bien...que tu as bien expliqué... que tu m'as aidée...

Entretien avec Lara (17 janvier 2017/ Voir annexe page 25)

On note ici combien le plaisir ressenti (« j'aime bien ») est lié à la prise en charge individualisée (« tu m'as aidée »). La relation qui peut s'instaurer permet à l'élève de se sentir épaulé.

- C'est également **la dimension temps** (élément prépondérant du pilotage) qui ouvre la possibilité de mener un étayage plus approfondi : le temps de se tromper, d'essayer, de répéter sans la pression du groupe ou du chronomètre qui s'exerce de manière plus lourde en classe, tant sur l'élève que sur le maître qui *voudrait prendre le temps* mais souvent ne *le peut pas*.

[2. 3. 3. L'atmosphère : de l'instauration de la confiance au plaisir d'apprendre](#)

Ces moments d'étayage où il est possible d'échanger avec des contraintes moindres, sont également sous l'influence de l'atmosphère où baigne l'ensemble des relations qui se jouent entre les protagonistes.

- Les **interactions maître-élève(s)** sont ainsi d'une autre teneur. Ces séances me permettent de développer **une relation plus affective** avec les élèves, sans rien évacuer de la rigueur nécessaire à l'apprentissage. Je m'accorde donc d'utiliser des mots que je ne me permettais pas en classe (« Mon grand », « Ma belle » par exemple), je m'accorde de plaisanter et accepte avec plus d'indulgence leur (très) grande énergie. Je me sens ainsi moins coincée dans le carcan d'autorité que je me dois d'endosser avec ma classe de 28 élèves (charmants individuellement mais très vite dissipés en collectif). Par ailleurs, je peux aussi énormément verbaliser et valoriser ces élèves sur leurs tentatives et leurs réussites ponctuelles, ce qui est moins simple en classe.

Tout comme Defrance (1997) qui tisse un lien très fort entre son plaisir d'enseigner et le plaisir d'apprendre de ses élèves, je mesure l'impact de la réussite d'un élève et du groupe sur la valorisation de ma propre pratique. Ce plaisir que Defrance convoque en amenant les élèves à penser par eux-mêmes et à développer leur propre estime, je le perçois également au travers de mes élèves. Leur enthousiasme et leurs réussites retentissent en effet énormément sur la confiance que je peux avoir dans mes capacités à exercer ce métier et augmente mon désir de continuer mes recherches dans ce sens.

Ainsi le groupe restreint, l'attention ciblée et le temps permettent d'instaurer une atmosphère plus sereine, propice à la mise en confiance, mais ils n'en sont pas les seuls facteurs :

- **Les interactions entre pairs** jouent également un rôle prépondérant. En APC, le groupe agit comme un cocon. Ces cinq élèves se connaissent bien, ils savent qu'ils sont présents aux APC en raison de difficultés qu'ils connaissent en classe. Au sein de ce petit groupe de niveau homogène, la prise de parole s'opère spontanément. Ici, pas de remarques désobligeantes, comme celles parfois entendues en classe.

E : (...) Est-ce-que toi tu trouves que c'est plus facile de parler quand on n'est pas beaucoup d'enfants ou quand il y a toute la classe ? Quand il faut parler devant tout le monde.

Milan : Quand y'a toute la classe.

E : C'est plus difficile quand il y a toute la classe ?

Milan : Oui... parce que quand on faisait la poésie heu... moi comme je suis timide je l'ai fait là (*Il montre un îlot de tables*) mais aussi ... heu... ça me faisait rigoler quand je la faisais.

Entretien avec Milan (17 janvier 2017/ Voir annexe page 27)

Milan, qui intervient très rarement en classe, tente en APC plus fréquemment des explications et demande parfois aux autres de lui laisser le temps de répondre. Les interactions sont plus riches car l'erreur est acceptée, elle permet de rebondir, de réagir, de proposer, sans jugement de valeur. Le petit groupe s'appuie également sur le partage et semble fonctionner par identification. Si parmi ces élèves, d'ordinaire en difficulté, l'un d'eux peut se poser en expert (comme ce fut le cas pour Lara dans la séance *magique*), le bénéfice retentit sur tout le groupe qui peut également prétendre à ce statut : le savoir atteignable par l'un est donc atteignable par tous et peut déboucher sur son appropriation collective.

E : Est-ce-que tu te souviens du jour où Lara, au tout début de l'année justement avec les décompositions... quand un jour, tout à coup, Lara, elle a tout compris. (*Milan acquiesce*) Et après elle en a fait plein, plein. Tu te souviens ?

Milan : Oui je m'en rappelle, elle l'avait fait là (*Il montre le tableau*) (...)

E : Est-ce-que tu te souviens qu'après, vous, vous avez tous compris ? (*Milan acquiesce*) (...) Comment tu l'as vécu toi ? ... (*Petit temps*) C'était un moment qui était bien ou bof ?

Milan : C'était bien.

E : C'était bien. (*Milan acquiesce*) Oui ? Ca t'a fait plaisir ce moment là ? (*Milan acquiesce*)

Entretien avec Milan (17 janvier 2017/ Voir annexe page 27)

Lorsque le comportement de Milan (facilement perturbateur) me pousse à l'extraire ponctuellement du petit groupe, c'est lui-même qui demande à être réintégré pour poursuivre les apprentissages. Le groupe (et particulièrement le trio Lara-Ninon-Jeanne) agit, par son implication, comme une forte attraction, ce qui n'est pas forcément le cas en classe où Milan s'isole de lui-même.

- Dans la captation du 10 janvier sur le jeu (voir en annexe), on peut mesurer également dans les interactions, les **processus d'imitation et d'émulation** : les élèves motivés entraînent les autres. Dans une moindre importance, cette situation fait écho à la séance *magique* durant laquelle l'euphorie de Lara s'est communiquée à ses pairs. Le fort impact émotionnel agit en effet dans la qualité des apprentissages comme le souligne Isabelle Puozzo dans son article *Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage* (2013) qui s'attache à définir les concepts d'une pédagogie de la créativité à partir des résultats de la recherche sur ce sujet. Elle y développe **l'importance de l'émotion**

dans le processus de l'apprentissage (avec un impact négatif ou positif), la manière de convoquer un état émotionnel positif (comment faire émerger des émotions facilitant l'apprentissage) et l'influence sur le sentiment d'efficacité personnel (l'influence de la perception que l'individu a de lui-même sur sa réussite). Ces recherches corroborent mes observations : la séance *magique* a été suffisamment porteuse d'émotions pour que son souvenir perdure dans l'esprit des élèves mais aussi pour qu'elle impacte durablement la réussite dans l'apprentissage des décompositions. Ces élèves, en échec lors des évaluations diagnostiques, ont globalement réussi lors des évaluations sur les décompositions entre les périodes 2 et 3 (portant successivement sur les nombres à trois puis quatre chiffres).

- En classe et dans l'entretien avec Milan, je remarque son intérêt pour des enseignements plus tournés vers **une dimension artistique et créative** (chant, écoute musicale, dessin...) où se côtoient à la fois le collectif, l'émotionnel et l'affect.

(A propos d'une poésie récitée en classe)

E : (...) Et c'était pas facile à faire ?

Milan : Non.

E : Mais tu as été courageux parce que tu es passé dans les premiers.

(Milan acquiesce) Tu as vu ça ? *(Milan acquiesce)* C'est très bien. Et puis tu as fait une belle poésie en plus... Et est-ce-que tu aimes bien aussi quand on raconte Babayaga ?

Milan : Oh... oh oui.

E : Parce que tu me demandes souvent qu'on fasse Babayaga. *(Milan acquiesce)* Qu'est-ce-qui te plait avec Babayaga ?

Milan : Bah... J'adore cette histoire.

E : Tu adores l'histoire ?

Milan acquiesce.

Milan : Et... heu... chez mon papi il a un livre.

E : Oui ?

Milan : Parce que quand il était petit il l'avait.

E : Ah, il avait Babayaga ? Ah d'accord ! Donc c'est une histoire que tu connais déjà un petit peu.

Milan : Oui.

E : Y'a quelqu'un qui te l'a racontée ?

Milan : Mon papi.

Entretien avec Milan (17 janvier 2017/ Voir annexe page 27)

Ces réflexions m'incitent à orienter mes recherches vers une pédagogie créative comme le professe Taddei (2009) dans son plaidoyer pour la promotion et la diffusion de méthodes visant à développer une culture du questionnement, de la collaboration, de la créativité, de la prise de risque et de l'initiative.

3. Transpositions possibles au groupe classe

Je décide donc de m'appuyer sur mes deux hypothèses de base et les aspects dégagés en APC pour identifier des situations transférables en groupe-classe et modifier ma pratique professionnelle.

C'est notamment sur **l'atmosphère**, au sein de laquelle converge un faisceau de préoccupations, que je décide travailler.

3. 1. Instaurer une ambiance sereine basée sur une relation de confiance

L'ambiance sereine est une des dimensions sur laquelle je travaille depuis le début de l'année, en laissant la parole aux élèves, en soulignant et en encourageant leurs efforts, en installant des règles claires de fonctionnement et de sanctions. La notion de bienveillance et son impact sur la qualité des apprentissages (qui étaient jusqu'alors de l'ordre de l'intuition pour de nombreux pédagogues) s'appuient aujourd'hui sur des fondements scientifiques que Guéguen (2016) développe dans ses recherches en neurosciences affectives et sociales. Suite à l'analyse de mes séances en APC, je décide donc de développer en classe : la relation maître-élève(s), la relation élève(s)-élève(s), la gestion de l'espace.

3. 1. 1. La relation maître-élève(s)

- J'assouplis ma relation à chaque élève en laissant transparaître **un aspect plus affectif**, en utilisant parfois des mots plus doux, en laissant de la place pour les échanges plus informels et individualisés (avant ou après la classe, pendant la récréation). Je souhaite ainsi signifier à mes élèves que je ne les considère pas uniquement comme des apprenants mais comme des individus à part entière.

- Dans la relation maître-élèves : je m'appuie sur **les processus d'imitation en valorisant** les élèves ayant un comportement positif (écoute, rigueur, propositions...) sans mettre en balance ceux qui ne l'auraient pas (par exemple, je remercie les élèves qui se mettent en position d'écoute sans pointer ceux qui ne le font pas, ce qui en général provoque une volonté de bien faire de la part du groupe entier).

3. 1. 2. La relation élève(s)-élève(s) :

- L'attitude positive des élèves en APC m'incite à encourager la **bienveillance entre élèves** notamment en renforçant la **coopération** (recherche en duo ou groupe) et en appuyant **sur le statut formateur de l'erreur**. Une erreur devient un objet d'étude pour la classe sur laquelle il est possible de s'interroger, d'argumenter, elle est donc digne d'intérêt et positive. Je travaille aussi à la **mise en place de codes et de critères** pour inciter à **l'écoute et/ou à l'observation active des autres** (en EPS ou poésie par exemple).

- L'instauration du tutorat sur la base du volontariat permet également de **valoriser les élèves experts** et de développer une **solidarité** au sein de la classe. Je souhaite néanmoins que les élèves en difficulté ne se retrouvent pas systématiquement à la place des tutorés. Au fur et à mesure de l'avancée des séances d'APC, je décide donc de travailler sur **l'atmosphère et le relationnel entre les élèves** afin de moduler la perception (souvent négative) que les élèves ont d'eux-mêmes et celle qu'en ont les autres. Je m'appuie alors sur le tissage entre ces séances décrochées et celles avec le groupe-classe. Au lieu de remédier, je souhaite au contraire prévenir et enclencher les apprentissages avec ces élèves en difficultés en amont. J'aborde donc la notion en APC avant de le faire en classe. Ce fonctionnement permet non seulement de percevoir les éventuelles difficultés à venir et d'être immédiatement réactif, mais également de **valoriser mes élèves face au groupe-classe** puisqu'ayant accès aux savoirs en amont, ils peuvent répondre à des questionnements avant les élèves en réussite, maîtriser du vocabulaire, participer et expliquer aux autres élèves en classe.

3. 1. 3. La gestion de l'espace

Cette ambiance sereine s'appuie aussi sur le **pilotage des séances dans la gestion de l'espace**. S'il m'est difficile pour l'instant d'envisager la même liberté dans les déplacements en groupe-classe qu'en APC, je perçois la possibilité de modifier ponctuellement certains aspects :

- en organisant des parcours à étapes dans l'espace avec des consignes que les élèves peuvent venir consulter.
- En proposant à certains élèves de rester debout.
- En laissant les élèves prendre *la place de la maitresse* : dans des espaces d'oralisation, de présentation, de distribution de la parole. C'est le cas

notamment en EMC (en conseil d'élèves) et pendant « La boîte aux lettres » où deux élèves présentent les messages, écrits, dessins et toute production déposée à l'attention de la classe.

Mais si l'ambiance sereine est une condition qui semble primordiale pour amener les élèves au plaisir d'apprendre, elle n'en est néanmoins pas l'unique facteur. La dimension émotionnelle y joue également un grand rôle avec toute la difficulté de sa mise en œuvre.

3. 2. Convoquer une émotion positive collective

3.2.1 L'émotion au service des apprentissages : qu'en disent les pédagogues et les chercheurs ?

Meirieu (2014) avec l'appui de plusieurs personnalités, ne tarit pas d'exemples où le plaisir d'apprendre surgit, telle une étincelle, au détour d'un livre parsemé de miettes de pain, un jeu imprévu, une éclosion dans le jardin de l'école, un échange de lettres avec le Burkina Faso... Le désir et le plaisir d'apprendre, fugitifs, insaisissables, ne seraient-ils donc soumis qu'à l'imprévisible ?

Non, semble-t-il car *l'effet enseignant* agit également, comme le souligne ces auteurs et les recherches menées depuis une quarantaine d'années à ce sujet. Dans l'analyse que leur consacre Cusset (2011), on parle alors des compétences et du *talent* de l'enseignant.

Si la maîtrise didactique, la clarté, la connaissance des élèves, l'écoute et la bienveillance semblent les compétences indissociables de ces enseignants, il semble que la différence se marque également d'une façon plus subtile. Le fameux *talent* serait une manière d'être, de faire, de s'enthousiasmer, et surtout de présenter le savoir : un savoir exigeant tout en restant accessible, et surtout éminemment désirable.

Depuis plusieurs années au sein des institutions de soins, les thérapies à médiations artistiques sont reconnues et mises en œuvre auprès des patients enfants, adolescents et adultes en souffrance psychologique (Sens, 2007), et il semble que « nourrir les aspirations créatives » des élèves (Daviet, 2014, p. 61) soit également un gage de motivation, et d'implication des élèves : qu'il s'agisse du domaine artistique, des mathématiques (Ballieu *et al.*, 2004), des langues

vivantes (Colignon, 2014), du français, de l'éducation physique et sportive (en danse ou mime) entre autres. Lorsque Puozzo (2013) met en exergue le bénéfice de l'émotion positive dans la qualité des apprentissages, elle cite les travaux de Lubart (2003) sur le lien étroit entre émotion et créativité. Le mécanisme de la résonance émotionnelle permet en effet de mettre en lumière les liens entre mémoire, concepts et émotion et d'en déduire que celle-ci impacte l'apprentissage. De plus lorsqu'un concept s'y trouve lié, cette liaison dure dans le temps, et le rappel du concept provoque la résurgence de l'émotion.

3. 2. 2 Le jeu et la création au service du plaisir d'apprendre

En développant mes recherches sur les déclencheurs d'émotion, je m'appuie également sur ma propre pratique artistique (exercée pendant une vingtaine d'années) avec deux maitres-mots : jeu et création.

- **Le jeu** (d'imitation, de société, de scène...) repose sur des codes et des inattendus, en laissant la part belle tout autant à la maîtrise qu'au hasard et au risque. Il s'agit donc d'un puissant vecteur d'émotions.

En classe, suite aux séances en APC, je commence donc à mettre en œuvre des **rituels jeu en étude de la langue**. J'en mesure le fort pouvoir d' enrôlement auprès des élèves avec la difficulté toutefois de la mise en œuvre matérielle et la nécessité de régulièrement ramener les élèves aux objectifs visés.

Le **jeu d'acteur** s'invite **dans la lecture expressive ou la poésie** durant lesquelles les élèves s'investissent énormément : de manière individuelle mais également en développant une attitude très soutenante pour les élèves moins à l'aise à l'oral. Il est à noter d'ailleurs que les cartes se redistribuent parfois très différemment entre les élèves généralement en réussite, dans la moyenne ou en difficulté.

Durant ces mises en pratique, je remarque un fort **enjeu interactionnel entre les élèves**. L'émotion est ici partagée qu'il s'agisse d'un jeu à deux, de l'écoute d'un pair, ou face à un public : la relation duelle ou le collectif permettent l'émergence d'une émotion positive. Mais le jeu d'acteur apporte une dimension supplémentaire puisqu'il propose également une implication personnelle sensible et créative.

- Si **la dimension créative** n'apparaît pas dans la séance *magique*, elle est pourtant une des entrées par lesquelles je souhaite poursuivre mes recherches autour du plaisir d'apprendre car elle me semble en être la clé de voûte. Elle peut

en effet convoquer à la fois la motivation, la coopération, la réflexion, ainsi qu'un aspect émotionnel, possiblement ludique et toujours valorisant. C'est notamment au sein de la pédagogie de projets que j'ai pu la mettre en œuvre :

- avec la création d'une bande-son pour le concours « Des mots et des choses » : un projet mêlant production d'écrits et éducation musicale
- avec la création d'un arbre à poèmes autour de la découverte et la production de haïkus

Ces projets qui ont généré un vif intérêt et une belle implication des élèves m'encouragent à poursuivre dans ce sens (pour les détails voir les liens vers l'E-Portfolio en annexe page 29).

4. Conclusion

Au terme de cet écrit réflexif, la pédagogie de projet me semble donc un outil majeur pour continuer mes recherches autour de situations susceptibles de susciter le plaisir d'apprendre. Elle convoque en effet de multiples aspects évoqués en amont (enrôlement des élèves, réflexion et émulation entre pairs, développement de l'estime de soi, créativité), mais de plus elle légitime aux yeux des élèves les apprentissages en cours en les mettant au service d'une création collective dont les enjeux sont réels. C'est donc dans cette voie que je souhaite continuer à avancer.

Toujours dans cette quête du plaisir d'apprendre, et dans l'objectif de mobiliser l'émotion au service des apprentissages, j'ai commencé à parsemer mes séances de ce que je nommerai de « l'inattendu poétique » : une vidéo d'une musicienne japonaise jouant du koto au milieu de cerisiers en fleurs, des haïkus déposés sur les pupitres le matin, une marionnette apportant une énigme à résoudre collectivement, des cartes postales adressées à chaque îlot d'élèves, des entrées musicales en classe, des histoires en kamishibai... Je souhaite par ces découvertes sensibles provoquer ébranlement, surprise, questionnement, curiosité suivant ainsi la pensée de Snyders et sa volonté de promouvoir une culture de la joie et de l'optimisme fondée sur la patience, l'indulgence, l'inventivité.

« Je voudrais une école où il ne s'agisse pas pour l'enfant d'enjamber les joies de l'enfance, en se pressant de fait et de pensée, vers l'âge adulte, mais bien d'aimer dans leurs spécificités, les différents moments de l'âge. » (Snyders, 1991, p. 23)

Pour conclure, je me pencherai sur les paroles de mes élèves qui ont ouvert cet écrit et avec lesquelles je souhaite l'achever. Si les entretiens avec Lara et Milan comportent leur part de fragilité et peuvent bien évidemment être faussés par le désir de vouloir « faire plaisir à la maitresse », il semble que leurs ressentis concernant l'école aient toutefois évolué depuis le début de l'année. Je me prends à rêver que cette quête autour du plaisir d'apprendre y est, peut-être, pour quelque chose...

E : Au début de l'année quand j'ai demandé... s'il y avait des élèves qui aimaient bien l'école ou qui n'aimaient pas l'école... Je me souviens que toi tu avais levé... un peu la main... et tu avais dit que tu n'aimais pas trop l'école. Tu m'avais dit ça au début de l'année. Tu te souviens de ça ?

(*Temps*) Au tout début, tout début de l'année, mais c'est vieux...

Temps

Milan : Maintenant j'adore l'école.

E : Maintenant tu adores l'école ?

Milan *acquiesce*.

E : Qu'est-ce-que tu adores dans l'école ?

Milan : C'est que... travailler ... comme ça quand je serai grand, je vais avoir un travail, et une belle voiture et une belle maison.

E : Tu veux travailler pour avoir une belle voiture et une belle maison ?

Milan : Et... J'aime bien qu'est-ce-qu'on fait comme travail.

E : Tu aimes bien le travail qu'on fait ? (*Milan acquiesce.*) Tu aimes quoi particulièrement ? Qu'est-ce-que tu préfères ?

Milan : Quand on chante le matin.

Entretien avec Milan (17 janvier 2017/ Voir annexe page 27)

Bibliographie

(réalisée conformément à la 6ème édition de la norme APA)

- Ballieu, M., Delire, J.-M., Guissard, M.-F., Jonkers, A., Mairesse, P., Mestag, B., Van Dieren, F. (2004). *Pour une culture mathématique accessible à tous. 1.3 Les réalisations artistiques*. En ligne sur le site de l'Enseignement en fédération wallonie-Bruxelles http://www.enseignement.be/download.php?do_id=3006&do_check=
- Bruner, J. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3, 29-48.
- Colignon, M. (2011). Le long chemin de l'apprentissage. *Empan (82)*, 133-141. doi :10.3917/empa.082.0133
- Cusset, P.-Y. (2011). Que disent les recherches sur l'“effet enseignant” ? *La note d'analyse - Questions sociales. (232)*, 1-11. En ligne sur le site Archives France stratégie <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/na-qsociales-232.pdf>
- Daviet, E. (2014). L'appétit du savoir. In P. Meirieu (Ed.), *Le plaisir d'apprendre* (pp. 58-65). Paris : Autrement.
- Defrance, B. (1997). *Le plaisir d'enseigner*. Paris : Syros.
- Gueguen, C. (2016). Conférence « Repenser l'éducation à la lumière des neurosciences affectives et sociales ». 14 décembre 2016 / Canopé
Voir fiche de lecture sur le portfolio.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.

Meirieu, P., (Ed.). (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Autrement.

Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage. *Éducation et socialisation - Les Cahiers du CERFEE*. (33). doi : 10.4000/edso.174

Sens, D. (2007). La construction de l'identité professionnelle de l'art thérapeute. *Le Journal des psychologues*. (247), 58-61. doi : 10.3917/jdp.247.0058

Snyders, G. (1991). *Des élèves heureux...* Issy-les-Moulineaux : EAP.

Taddéi, F. (2009). *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du 21^{ème} siècle*. En ligne sur le site du Centre de Recherche Interdisciplinaire <http://cri-paris.org/wp-content/uploads/OCDE-francois-taddei-FR-fev2009.pdf>

Annexes

Retranscription : Le jeu en APC (captation du 10 janvier 2017)

E : ...J'avais demandé : « Qui-est-ce-qui aimait bien le jeu des adjectifs ? »

Lara fait un signe qui indique « couci-couça ».

Titouan : Mais c'est quoi déjà le jeu des adjectifs là ?

E : Tu sais avec les jokers et tout...

Lara et Titouan lèvent la main avec enthousiasme :

Lara : Ah oui !!!

Titouan : Ah oui ! C'est ça que j'aime bien, c'est ça que j'ai dit.

Ninon : Ah oui, ça j'aime bien !

E : Ah, ça vous aimez bien ?

Milan (*hors champ*) : C'est trop bien.

Titouan : J'adore ça !

Milan (*hors champ*) : Avec des étiquettes là.

Titouan : En plus j'ai tout le temps des jokers.

E : Et vous avez eu des bâtons ?

Lara : Non.

E : Vous avez eu plusieurs bâtons pour dire que vous avez... (« réussi »)?

Milan (*hors champ*) : Moi, j'en ai eu deux tout à l'heure.

Titouan : Moi, j'en avais cinq tout à l'heure.

E : Bah, c'est très bien !

Lara : Moi juste deux.

E : Juste deux ?

Lara : Non, quatre, quatre.

E : Ah quatre ? C'est déjà bien.

(...)

E : Et alors ce jeu-là, ce jeu de l'oie là... (*E dépose des plateaux de jeu de numération*). Qui-est-ce qui l'aime bien celui-là ?

Lara et Titouan lèvent la main avec enthousiasme. Jeanne lève la main pour avoir le jeu.

Ninon : Ah non pas ça...

E : Alors celui-là vous l'aimez moins, c'est ça ? Les premières fois... La dernière fois vous aimiez bien pourtant.

Ninon fait signe qu'elle n'aime pas.

Titouan : Oh si j'adore.

Retranscription : Entretien avec Lara (captation du 17 janvier 2017)

E : Je voulais te demander : est-ce-que tu te souviens des décompositions ?

Lara fait signe que « oui », avec le sourire.

E : Oui ? Alors, est-ce-que tu te souviens de la première fois qu'on a fait des décompositions ?

Lara : oui.

E : Je voulais savoir, la première fois qu'on a fait des décompositions en APC et que... à un moment... je ne sais pas si tu te souviens, au début tu ne comprenais pas et tout d'un coup tu as tout compris.

Lara fait signe que « non ».

E : Tu ne te souviens pas de ce moment là ? Non ? Bon... alors (*sourire*), c'est dommage parce que j'ai plein de questions à te poser là-dessus ! (*Lara sourit*). C'était un jour où on était tous ensemble et je t'expliquais, et je te disais « Deux cents, c'est deux... fois... cent », et tout à coup tu dis « Ah ! Mais c'est trop facile ça alors ! » (*Lara sourit*), et tout à coup tu t'es mise à écrire plein de choses au tableau, et tu en as mis plein, plein...

Lara :... Oui, et tu avais même pris en photo...

E : Oui j'avais pris en photo ce jour-là. Tu as un souvenir de ce jour-là ou pas trop ?

Lara : oui, oui.

E : Oui. Est-ce-que tu te souviens de... qu'est-ce-que ça ça t'a fait de réussir, de comprendre ?

Lara : Bah... Que j'aime bien... que tu as bien expliqué... que tu m'as aidée...

E : J'avais bien expliqué et ça t'avait aidée ? Et toi ça t'a fait quoi dans ton cœur par exemple ?

Lara : Ben... Je me suis dit que ç'était bien.

E : Ça t'a fait du bien ? (*Lara acquiesce*) Ça faisait... Tu pensais quoi de toi à ce moment-là ?

Lara : Bah... J'étais contente...

E : T'étais contente ? D'accord. Parce que c'est important en fait pour moi de savoir... les élèves tu vois... comment... ce que ça leur fait quand ils réussissent à faire quelque chose. .. Est-ce-que tu te souviens... que tu as expliqué aux autres comment tu avais fait ?

Lara acquiesce.

E : Ca tu t'en souviens ?... Et... Est-ce-que de réussir et d'expliquer aux autres ça te rendait fière de toi ?

Lara : Oui.

E : Oui ? Est-ce-que tu te souviens de ce que tu m'as dit à la fin de la séance ?

Lara : ... non...

E : Tu m'as dit : « Est-ce-qu'on pourrait rester jusqu'à... »

Lara (*petite voix*) :... toute la nuit ?

E : Vas-y dis le plus fort.

Lara : Toute la nuit.

E : Tu m'as demandé, est-ce-qu'on peut rester toute la nuit à l'école. Tu te souviens de ça ?

Lara acquiesce.

E : Toi, du coup, au début de l'année, quand j'ai posé la question si les enfants aimaient bien l'école... je crois que j'avais posé la question : quels sont les enfants qui aiment bien, qui n'aiment pas ? Et je crois que tu avais fait un peu comme ça

(L'enseignante lève timidement le doigt)...que tu n'aimais pas trop. Tu te souviens de ça ou pas ? (Lara acquiesce). Oui ?
Lara : Mais là je commence à bien aimer.
E : Maintenant tu commences à bien aimer ? (Lara acquiesce) Est-ce-que tu sais pourquoi tu commences à bien aimer toi ?
Lara : Heu...non.
E : Non ? Tu ne sais pas pourquoi ?
Lara : Ah oui ! ... Peut-être que j'apprends... J'apprends des trucs... J'ai mes copains avec moi donc... c'est tout.
E : Et... Est-ce-que tu as l'impression que tu comprends mieux ?
Lara : Oui.
E : Oui ? Y'a plus de choses que tu comprends ?
Lara: Oui.
E : D'accord. Tu sais pourquoi tu comprends mieux ou tu ne sais pas pourquoi ?
Lara : Parce que j'écoute bien.
E : Tu écoutes plus en classe ? D'accord... Est-ce-que tu aimes bien venir aux APC toi ?
Lara : Oui
E : Qu'est-ce-que tu aimes bien dans les APC ?
Lara : On fait du travail, on fait des soustractions et plein de choses d'autres.
E : Plein de choses d'autres ? D'accord. Et par rapport à la classe ? Tu préfères les APC ou la classe ?
Lara : L'APC.
E : Tu préfères l'APC ? Qu'est-ce-qui est mieux que dans la classe ?
Lara : Je sais pas comment expliquer. Je sais pas quoi dire.

Retranscription : Entretien avec Milan (captation du 17 janvier 2017)

E : Au début de l'année quand j'ai demandé... s'il y avait des élèves qui aimaient bien l'école ou qui n'aimaient pas l'école... Je me souviens que toi tu avais levé... un peu la main... et tu avais dit que tu n'aimais pas trop l'école. Tu m'avais dit ça au début de l'année. Tu te souviens de ça ? (*Temps*) Au tout début, tout début de l'année, mais c'est vieux...

Temps

Milan : Maintenant j'adore l'école.

E : Maintenant tu adores l'école ?

Milan acquiesce.

E : Qu'est-ce-que tu adores dans l'école ?

Milan : C'est que... travailler ... comme ça quand je serai grand, je vais avoir un travail, et une belle voiture et une belle maison.

E : Tu veux travailler pour avoir une belle voiture et une belle maison ?

Milan : Et... J'aime bien qu'est-ce-qu'on fait comme travail.

E : Tu aimes bien le travail qu'on fait ? (*Milan acquiesce.*) Tu aimes quoi particulièrement ? Qu'est-ce-que tu préfères ?

Milan : Quand on chante le matin.

E : Quand on chante ?

Milan : Et... heu... et les mathématiques.

E : Les mathématiques tu aimes bien aussi ? Tu aimes quoi dans les mathématiques ?

Milan : Heu...les...les fois.

E : Les fois ?... Les décompositions ?

Milan : Oui.

E : Quand on fait « deux fois cent » et tout ça ?

Milan acquiesce.

Milan : Et au début de l'année aussi, on faisait 200, 300 et 400... heu 500... les lignes...

E : Ah oui ! Les suites ! On faisait des suites comme ça (*L'enseignante mime une ligne*). Ca tu aimes bien en calcul mental.

Milan : Oui et... de retrouver ses amis aussi.

E : Oui, avec ses amis c'est bien.

Temps.

E : Est-ce-que tu te souviens du jour où Lara elle a, au tout début de l'année justement avec les décompositions... quand un jour, tout à coup, Lara, elle a tout compris. (*Milan acquiesce*) Et après elle en a fait plein, plein. Tu te souviens ?

Milan : Oui je m'en rappelle, elle l'avait fait là (*Il montre le tableau.*)

E : Elle l'avait fait là au tableau ?

Milan : Oui

E : Est-ce-que tu te souviens qu'après, vous, vous avez tous compris ? (*Milan acquiesce.*) Oui ? C'était comment ce moment là ?

Milan : C'était un... mardi.

E : Un mardi oui ; et c'était comment ? Comment tu l'as vécu toi ? ... (*Petit temps*) C'était un moment qui était bien ou bof ?

Milan : C'était bien.

E : C'était bien. (*Milan acquiesce.*) Oui ? Ca t'a fait plaisir ce moment là ? (*Milan acquiesce.*)

E : est-ce-que toi quand tu apprends des choses à l'école, ça te fait plaisir ou ça t'ennuie ?

M : Hmm... Ca me fait plaisir.

E : Est-ce-qu'il y a des moments où tu t'ennuies à l'école ?

Milan : heu... (*Temps*) Non.

E : Tu t'ennuies jamais à l'école ? Dans la classe ? (*M fait non avec la tête*) Tu peux le dire, hein. T'as le droit de le dire s'il y a des moments où tu t'ennuies.

Milan : Non.

E : D'accord. Est-ce-que tu aimes bien les APC ?

Milan : Oui.

E : Tu aimes bien venir. Qu'est-ce-que tu aimes bien dans les APC ?

Milan : Bah... on travaille souvent sur ce jeu-là (*Il montre le plateau du jeu de l'oie.*) et... les « fois » sur les mathématiques, on va le faire tout à l'heure.

E : Oui. Donc c'est les décompositions aussi.

Milan : Oui. Et les jeux qu'on fait sur les nombres, il faut les écrire.

E : Ca te plait parce que c'est un jeu ?

Milan : heu...

E : Ou tu préfères quand on écrit (*Elle mime une ligne sur une feuille.*)

Milan : Non... C'est amusant.

E : C'est amusant à faire ?

Milan : Et c'est un jeu de mathématiques.

E : Et... Qu'est-ce-que t'aimes ? Tu aimes bien ce qu'on fait ou tu aimes bien aussi parce qu'on est pas beaucoup ? Ou ça t'est égal ça ?

Milan : J'aime bien ce qu'on fait.

E : Mais si on n'est pas beaucoup, ça c'est pas important ? D'accord. Est-ce-que toi tu trouves que c'est plus facile de parler quand on n'est pas beaucoup d'enfants ou quand il y a toute la classe ? Quand il faut parler devant tout le monde.

Milan : Quand y'a toute la classe.

E : C'est plus difficile quand y'a toute la classe ?

Milan : Oui... parce que quand on faisait la poésie heu... moi comme je suis timide je l'ai fait là (*Il montre un îlot de tables.*) mais aussi ... heu... ça me faisait rigoler quand je la faisais.

E : Oui, t'as raison, c'est parce qu'on est timide qu'on rigole parfois aussi. Et c'était pas facile à faire ?

Milan : Non.

E : Mais t'as été courageux parce que tu es passé dans les premiers. (*Milan acquiesce.*) T'as vu ça ? (*Milan acquiesce.*) C'est très bien. Et puis t'as fait une belle poésie en plus... Et est-ce-que tu aimes bien aussi quand on raconte Babayaga ?

Milan : Oh... oh oui.

E : Parce que tu me demandes souvent qu'on fasse Babayaga. (*Milan acquiesce.*) Qu'est-ce-qui te plait avec Babayaga ?

Milan : Bah... J'adore cette histoire.

E : T'adores l'histoire ?

Milan (*Il acquiesce*): Et... heu... chez mon papi il a un livre.

E : Oui ?

Milan : Parce que quand il était petit il l'avait.

E : Ah, il avait Babayaga ? Ah d'accord ! Donc c'est une histoire que tu connais déjà un petit peu.

Milan : Oui.

E : Y'a quelqu'un qui te l'a racontée ?

Milan : Mon papi.

E : Ton papi ? (*Milan acquiesce.*) Bon, bah merci.

Projets (Documents en hyperlien sur l'E-Portfolio. Pour accéder : clic ou maintien cmd+clic)

[Projet « Sur le bout de la langue... »](#)

- Détail du projet, séquence et séances
- Carte mentale sur les liens entre les différentes disciplines et les apprentissages
- Production écrite finale du groupe-classe : le dialogue des villageois décrivant Babayaga
- Production sonore finale envoyée pour le concours « Des mots et des choses »



Babayaga de Tai-Marc Le Than, illustration de Rébecca Dautremer

[- Projet « L'arbre à poèmes »](#)

- Détail du projet, séquence et séances
- Productions écrites d'une élève : haïku
- Photo des tâches des élèves
- Réalisation des cartes à poème
- Photos de l'arbre à poèmes avant/après
- [Ambiance sereine \(video\):](#)

Une des dernières séances sur le projet : organisation de l'espace favorisant l'autonomie, implication des élèves, différenciation sur le rythme des tâches, atmosphère sereine et musicale.

