



HAL
open science

Favoriser la motivation des élèves : apprendre par l'expérience

Maëlle Delory

► **To cite this version:**

Maëlle Delory. Favoriser la motivation des élèves : apprendre par l'expérience. Education. 2021. dumas-03274689

HAL Id: dumas-03274689

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03274689>

Submitted on 30 Jun 2021

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.



UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE



Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Caen

Écrit de recherche à visée professionnalisante

*En vue de l'obtention de la deuxième année du master
« Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »
Mention « Enseignement primaire »*

Université de Caen Normandie
Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

Favoriser la motivation des élèves : apprendre par l'expérience

Delory Maëlle

21401223

Année universitaire 2019-2020

*Axe et responsable de l'axe : Professionnalisations en contextes éducatifs - Bruno
Hubert*

*Atelier et responsable de l'atelier : 2.4 Écriture de la personne et apprentissage –
Bruno Hubert*

Centre : INSPE Alençon

Directeur de l'ERViP : Bruno HUBERT

Résumé

La motivation est essentielle dans la scolarité de l'enfant. Elle met en jeu sa relation à l'apprendre, susceptible de différer selon le degré de motivation de l'élève. Issu de l'étude et de la confrontation des points de vue de différents chercheurs à propos du concept de motivation, ce document s'intéresse conjointement à la place de l'expérience dans les apprentissages du sujet. Ainsi, cet ERViP met en lumière la relation entretenue par ces deux concepts intimement liés. A la suite d'un travail de recherche élaboré au sein d'une classe nature composée d'élèves de maternelle, cet ERViP interroge les conditions nécessaires à la motivation pour nourrir non seulement les expériences de l'élève mais également son expérience de vie.

Mots-clés : motivation, expérience, besoin, auto-détermination, liens sociaux, environnement

Abstract

Motivation is essential during pupil's school years ; it has an impact on learning process that could change according to the level of motivation felt by the subject. By the study and the confrontation of different researchers' points of view, this document focuses at the same time on the place of experience in learnings. In this way, this ERVIP highlights the relationship maintained by these deeply linked concepts. Thanks to a research work elaborated within a class in a nature area, with children between the ages of 3 and 6 years, this ERVIP focuses on the necessary conditions for motivation to amplify children's experience.

Keywords : motivation, experience, needs, self-determination, social tie, environment

Sommaire

<u>Introduction.....</u>	<u>1</u>
<u>I. Les enjeux de la motivation.....</u>	<u>5</u>
<u>I.1 La motivation.....</u>	<u>5</u>
<u>I.2 Le besoin.....</u>	<u>13</u>
<u>I.3 Le désir.....</u>	<u>15</u>
<u>I.4 L’auto-détermination et l’illusion d’incompétence.....</u>	<u>17</u>
<u>I.5 Les intelligences multiples.....</u>	<u>17</u>
<u>I.6 <i>En résumé</i>.....</u>	<u>19</u>
<u>II. Modalités du recueil de données.....</u>	<u>22</u>
<u>II.1 L’utilisation de photographies.....</u>	<u>23</u>
<u>II.2 Entretiens.....</u>	<u>23</u>
<u>II.3 Déroulement.....</u>	<u>24</u>
<u>II.4 Gestion des données.....</u>	<u>25</u>
<u>III. L’expérience au cœur de la classe nature.....</u>	<u>26</u>
<u>III.1 L’auto.....</u>	<u>30</u>
<u>III.2 L’hétéro.....</u>	<u>34</u>
<u>III.3 L’éco.....</u>	<u>37</u>
<u>Conclusion.....</u>	<u>41</u>
<u>Bibliographie – sitographie.....</u>	<u>43</u>
<u>Annexes.....</u>	<u>46</u>

Introduction

• *De mon histoire à mon thème de recherche*

Durant ma propre scolarité, j'ai évidemment été confrontée au concept de motivation sans forcément en prendre conscience. Avec du recul, je me rends compte que j'étais davantage motivée lorsque les activités étaient en lien avec mes propres centres d'intérêt. Par exemple, dès l'école primaire, j'ai ressenti une préférence pour les matières liées à l'étude de la langue, à la lecture et à l'écriture. En effet, ces apprentissages me permettaient, entre autres, de lire moi-même tout un tas d'albums, et surtout, de les comprendre. J'étais une petite fille très curieuse et relativement solitaire, et l'idée de découvrir de nouvelles choses par mes propres moyens me plaisait beaucoup.

D'autre part, mes professeurs ont toujours eu un impact sur ma motivation. J'étais une élève très timide, notamment à l'école primaire, et j'avais très peu confiance en moi. Leurs encouragements et leur bienveillance étaient donc très importants pour ma progression et me permettaient de me sentir rassurée et donc, par conséquent, motivée. J'avais, je pense, besoin d'une certaine reconnaissance de leur part pour pouvoir avancer dans ma scolarité. Un sourire, un regard me donnaient confiance et me donnaient l'envie d'avancer. Mes parents ont également eu un impact sur ma scolarité, ce qui a développé, sans le savoir, ma motivation extrinsèque. Je voulais qu'ils soient fiers de moi au travers des résultats que j'obtenais. A l'inverse, je ne voulais pas les décevoir en échouant dans certaines matières.

J'ai alors choisi de m'intéresser à la motivation des élèves en milieu institutionnel car elle fait avant tout écho à ma propre histoire et qu'elle se manifeste d'une façon ou d'une autre chez chaque élève. C'est une thématique qui m'intéresse tout particulièrement en tant que future professionnelle car la motivation est selon moi un facteur essentiel à la réussite des élèves et, réciproquement, le manque de motivation peut permettre d'expliquer les difficultés éprouvées par les apprenants. En effet, c'est cet élément moteur qui va permettre à l'élève de s'épanouir dans sa scolarité et, par conséquent, de réussir. Que les facteurs de la motivation soient extérieurs au sujet ou bien qu'ils soient internes, ce sont eux qui vont permettre à l'élève de progresser dans ses apprentissages et lui permettre d'évoluer. La motivation aura, en outre, un impact sur sa vie personnelle, sur son bien-être et sur ses découvertes, en lien direct avec le milieu scolaire. Selon la motivation de l'élève

et surtout selon la nature des facteurs qui le motivent, l'implication de l'élève dans ses apprentissages sera variable.

J'ai alors pu élaborer mon sujet portant à l'origine sur *La motivation des élèves et l'orienter vers l'apprentissage par l'expérience*, au sein de l'atelier intitulé « écriture de la personne et apprentissage ». C'est au travers de mes différents stages mais également au travers de lectures que j'ai pris progressivement conscience de la place de l'expérience dans les apprentissages de l'enfant et de la relation qu'elle entretient avec la motivation. Je me suis ainsi intéressée au côté « personnel » et humain de l'apprenant et, aussi, de l'enseignant. La notion de motivation est en lien avec la psychologie cognitive des apprentissages. Elle concerne notamment l'apprentissage des élèves car la motivation a une influence sur la progression de l'apprenant. La motivation met en jeu la relation à l'apprendre de l'enfant, qui peut différer selon le degré de motivation de l'élève. De plus, elle peut avoir un impact sur le bien-être de l'enfant et sur son épanouissement en milieu scolaire. En d'autres termes, la motivation agit sur la personne.

• ***Mes questionnements en lien avec un problème professionnel***

De plus, ce qui a retenu mon attention pour ce sujet, c'est qu'il ne fait pas seulement référence aux élèves. Il reste évident que l'enseignant joue également un rôle dans la motivation des élèves. C'est à lui de choisir des activités attrayantes, susceptibles de retenir l'attention des élèves tout en étant conformes aux programmes. D'autre part, son attitude et sa posture influencent les apprentissages de l'élève. De manière générale, l'enseignant doit être attentif aux attentes et aux besoins de ses élèves, et il doit également savoir les mettre en confiance. Selon Perrenoud (1994), « *pour affronter l'échec, l'incertitude, le conflit, la différence culturelle, la détresse, l'ennui, le stress, il faut du courage, de la lucidité, de la persévérance, de la générosité, de la décentration, de la sérénité, de la force et mille autres qualités psychologiques et vertus morales* »¹ à un professeur. Ce sont des qualités nécessaires en tant qu'enseignant qui seront susceptibles d'avoir un impact sur la motivation de l'élève.

Ce sont ces raisons qui m'ont donné l'envie d'exercer le métier de professeur des écoles. En tant que future professionnelle, je pense qu'il est primordial que les élèves n'aillent pas à l'école par obligation, mais qu'ils ressentent l'envie de s'instruire, de

1 Perrenoud, Ph. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan

découvrir de nouvelles choses et qu'ils éprouvent le sentiment de compétence. Il est aussi nécessaire pour leur développement que les élèves comprennent les enjeux et les objectifs de leurs apprentissages. Mais comment faire émerger ces aspects essentiels de l'enseignement/apprentissage ?

Comprendre les raisons qui engendrent la motivation de l'élève m'intéresse particulièrement, mais il est aussi important pour moi de comprendre ce qui peut pousser un élève à se sentir démotivé dans ses apprentissages afin de lui donner les chances de réussir.

• *De l'ERCAPP à l'ERVIP*

Dans la continuité de mon ERCAPP, j'ai poursuivi mon questionnement en intensifiant mes recherches grâce à davantage de lectures et en confrontant d'autant plus les idées de chercheurs qui m'ont permis une analyse plus définie et, ainsi, d'orienter mes recherches vers l'expérience de l'élève. J'ai également approfondi les concepts abordés et me suis parallèlement intéressée à la psychologie cognitive, ce qui m'a permis de comprendre l'impact sur les apprentissages des élèves.

Dans le cadre de mon ERCAPP, au cours d'un stage au cycle 2, j'ai eu l'occasion d'organiser de courts entretiens individuels avec des élèves dans une classe de CP. Ces temps de parole ont permis aux élèves de rendre compte de leur motivation en les laissant s'exprimer sur leur ressenti vis à vis de l'école. Une question d'amorce a été posée à chaque élève : *Peux-tu me raconter le moment de la journée que tu as préféré ?* Il s'agissait de laisser au maximum les élèves s'exprimer, en les laissant prendre leur temps. Mon objectif principal était de définir les moments, les activités, les modalités d'apprentissage motivantes pour les élèves. J'ai alors guidé les élèves vers les thèmes ciblés lorsque cela était nécessaire mais un minimum de questions était posé. Un même élève a également pu être interviewé plusieurs fois au cours de journées différentes. J'ai par la suite confronté les entretiens, repéré les points communs et les différences et j'ai tâché de déterminer la progression des réponses au fil des entretiens et, selon les élèves interviewés, j'ai analysé leurs réponses pour repérer leur rapport à la motivation.

Ces différents entretiens m'ont, dans un premier temps, permis de repérer quels pouvaient être les facteurs influant sur la motivation des élèves de cette classe de CP. Les

données recueillies durant ce stage étaient relativement diversifiées compte tenu l'étendue de ma question d'amorce mais elle m'ont néanmoins permis de répondre à mes premiers questionnements. En effet, les liens sociaux, les projets pédagogiques, le rôle de l'enseignant et sa reconnaissance, l'environnement de l'élève, les récréations, l'apprentissage à travers le jeu etc. sont des sujets qui ont été abordés durant mes entretiens et qui répondent aux travaux de chercheurs auxquels je me suis particulièrement intéressée et sur lesquels je reviendrai au cours de cet ERViP. Cependant, certains entretiens dont un en particulier m'a permis de m'intéresser davantage à la notion d'expérience. J'ai alors pu approfondir ce sujet qui a attiré mon attention, au travers d'analyses et de réflexions. Cet ERCAPP m'a notamment permis de prendre conscience de l'importance de l'expérience dans la vie d'un enfant et des conséquences qu'elle peut avoir sur l'enfant devenu adulte.

Je compte donc intégrer les résultats obtenus au cours de cette recherche à cet ERViP, ce qui me permettra d'avoir des réponses diversifiées en fonction des différentes méthodologies employées.

Avec du recul, je réalise que ma question d'amorce : « *Peux-tu me raconter le moment de la journée que tu as préféré ?* » était probablement trop générale et impliquait par conséquent des réponses extérieures au contexte scolaire, comme par exemple : « moi ce que j'ai préféré, c'est la récréation ». Lors de la réalisation de mon ERCAPP, je n'ai donc pas suffisamment ciblé les éléments que je souhaitais approfondir au préalable, ignorant encore ce que je souhaitais développer à travers mes recherches. Je me suis donc davantage intéressée au thème de la motivation dans son intégralité. En effet, la motivation est une vaste thématique incluant divers concepts tels que les besoins, les désirs ou encore l'auto-détermination. Néanmoins, la réalisation de mon ERCAPP et l'analyse de mon recueil de données m'a permis de me questionner sur les nombreuses réponses relatives à l'expérience et ainsi, d'orienter davantage mes recherches vers la place de l'expérience dans la scolarité d'un élève et sur la relation qu'elle entretient avec la motivation.

La thématique de la motivation liée à l'expérience engendre un certain questionnement ; *De manière générale, quels sont les facteurs de la motivation ? En quoi la motivation influe-t-elle sur la réussite scolaire de l'élève ? Quelle est la place de l'expérience ? Pour quelles raisons un élève peut-il être « amotivé » ? Quelle est l'influence de la motivation d'un élève sur sa vie personnelle, et inversement ? Quel peut*

être le rôle de l'enseignant sur la motivation ? Ou encore, quel est l'impact de l'expérience sur la motivation de l'élève ?

Au fil de cet ERViP, nous essayerons de répondre à ce questionnement à travers la problématique suivante :

À quelles conditions la motivation peut-elle nourrir leur(s) expérience(s) ?

Afin de trouver des réponses à mes questionnements, il s'agira dans un premier temps d'élaborer mes recherches autour de lectures d'articles et d'ouvrages scientifiques en considérant les enjeux de la motivation. Confronter les idées de différents chercheurs me permettrait ainsi d'éclaircir mon propre raisonnement sur la notion de motivation en passant par l'expérience. Puis, dans un second temps, il s'agira d'établir les modalités de mon recueil de données relatives aux expériences vécues en « classe nature ». Ensuite, une analyse de ces données sera effectuée afin de déterminer les conditions nécessaires à la motivation des élèves pour nourrir leur(s) expériences. Il s'agira également de comparer les résultats obtenus avec le recueil de données effectué dans le cadre de mon ERCAPP.

I. Les enjeux de la motivation

I.1 La motivation

Dans le langage courant, la motivation désigne ce qui justifie une action quelconque. Elle se réfère à des éléments qui poussent quelqu'un à agir². En contexte scolaire, être motivé revient à s'engager dans une activité. Le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation définit la motivation comme étant « l'état ou la disposition psychologique qui détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives, et qui fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement. »³. Cette définition détermine deux composantes fondamentales : les états mentaux, se manifestant à différents degrés, qui correspondent à des états physiologiques tels que la faim, la peur ou encore la curiosité, et les valences qui correspondent quant à elles à la « direction des conduites », associées par exemple à des objets ou des stimulus.

2 Motivation. Dans *dictionnaire Larousse en ligne*.

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784>

3 Motivation. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* - 3ème édition, 2005, Retz

Cette définition affirme que « les deux composantes fondamentales de la motivation interagissent de façon complexe ».

Jusqu'au début du XXe siècle, la question de la motivation de l'enfant était très peu prise en compte car il était davantage considéré comme un « récepteur » de savoirs plutôt que comme un acteur de son propre apprentissage. C'est ce dont Meirieu (2015) parle dans son article « Peut-on susciter le désir d'apprendre ? »⁴ en citant Rousseau qui était l'un des seuls à l'époque à s'intéresser à la mobilisation des élèves sur le savoir.

I.1.1 Les différents facteurs de la motivation

La motivation serait donc une composante indispensable pour que les élèves cherchent à s'améliorer dans leurs apprentissages. Dans son chapitre intitulé « Les composantes de la motivation »⁵, Pierre Vianin (2007) déclare que, d'après des recherches sur le sujet de la motivation à apprendre à l'école, les facteurs qui influent sur la motivation des élèves sont les activités d'apprentissage, les évaluations, les récompenses et sanctions, et l'enseignant lui-même. Ce sont effectivement les principaux facteurs que j'ai moi-même pu observer au cours de mes différents stages. Nombreux sont les élèves qui étaient davantage motivés lorsque les activités leur plaisaient, lorsqu'ils avaient conscience d'être en situation d'évaluation, pour éviter une sanction ou encore lorsqu'ils obtenaient une certaine reconnaissance de la part de leur professeur.

Benoît Galand (2006)⁶ pense que la motivation nécessiterait alors un mixte de ces facteurs. La motivation serait effectivement engendrée par divers cadres théoriques tels que l'auto-détermination, les buts d'accomplissement, le conflit socio-cognitif ou encore les attentes de succès, par exemple. La prise en compte des dimensions affectives et relationnelles semble alors essentielle pour déterminer les facteurs de la motivation.

Benoît Galand déclare ensuite que la motivation « n'est pas un concept unitaire ». En effet, la motivation ne se résume pas, selon lui, à être simplement motivé, ou à ne pas l'être. En d'autres termes, une personne peut être motivée par un aspect de la tâche et ne

4 Meirieu, P., (2015). « Peut-on susciter le désir d'apprendre ? », *Sciences Humaines*

5 Vianin, P. (2007). Chapitre 3. « Les composantes de la motivation ». Dans : , P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 27-46). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

6 Galand, B., (2010). « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010, consulté le 05 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/59> ; DOI : 10.4000/rfp.59

pas l'être pour un autre. Une personne peut alors être motivée par diverses choses pouvant être contradictoires. Cela peut ainsi avoir un impact sur la dynamique motivationnelle de l'élève, notamment sur les objectifs que ce dernier se fixe, sur son sentiment de compétence, sur l'utilité qu'il perçoit de la tâche, sur ses liens sociaux ou encore sur son sentiment d'autonomie.

I.1.2 Quatre voies pédagogiques

Meirieu (2015)⁷ détermine quant à lui quatre voies pédagogiques : L'utilisation sociale des connaissances scolaires qui se définit par la motivation expectative, la démarche de projet qui permet de mobiliser les élèves autour d'une réalisation valorisante et qui rend les activités plus concrètes, les situations-problèmes qui permettent de faire face aux obstacles possibles et enfin, la rencontre avec une œuvre de culture. Ces quatre voies pédagogiques seraient alors susceptibles de susciter la motivation des élèves.

I.1.3 Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque

Vianin (2007)⁸, professeur à la Haute école pédagogique du Valais en Suisse, distingue deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Il s'intéresse dans un premier temps à la motivation intrinsèque, qui se rapporte à la satisfaction éprouvée de réaliser l'activité en elle-même. Il s'agit d'apprendre pour le plaisir. L'élève puise donc sa motivation dans l'essence même de l'activité. Je me souviens d'un élève, au cours d'une séance d'arts plastiques où les élèves devaient réaliser des maisons en argile et durant laquelle ils devaient trouver des solutions pour que leurs maisons soient stables, qui m'avait dit ces mots : « C'est trop bien, on s'amuse et en même temps on apprend plein de choses ! ». Cette situation fait écho à la motivation intrinsèque car l'élève était ici motivé par l'expérience-même qu'il était en train de vivre, au-delà de la reconnaissance d'autrui et de tout autre facteur externe. De plus, il avait conscience qu'il était en train de construire des compétences et un certain savoir et savoir-faire. Vianin utilise dans ce cas l'expression « motivé pour » qui s'opposera à l'expression « motivé par » qui, elle, fait référence à la motivation extrinsèque. Cette dernière est une motivation

7 Meirieu (2015). Peut-on susciter le désir d'apprendre ? *Sciences Humaines*, URL: https://www.scienceshumaines.com/peut-on-susciter-le-desir-d-apprendre_fr_33995.html

8 Vianin, P. (2007). Chapitre 3. « Les composantes de la motivation ». Dans : , P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 27-46). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

extérieure au sujet. C'est tout ce qui entoure l'élève qui sera source de motivation : les récompenses, la reconnaissance... L'auteur définit ce terme comme étant une approche béhavioriste, qui découle du comportement de l'entourage de l'élève. Il y a, selon lui, un aspect négatif à la motivation extrinsèque car l'élève risque d'être détourné des raisons principales de l'apprentissage. Dans ce cas, l'élève n'est pas motivé par l'expérience qu'il vit et n'en profite donc aucunement.

Je me souviens d'un moment lors de mon année de CP qui m'a particulièrement marquée ; nous devions effectuer une activité d'écriture à l'issue de laquelle chaque élève se voyait offrir un stylo plume par l'enseignante. Il s'agissait d'une situation extrêmement motivante car le premier élève à avoir terminé l'activité avait la chance de choisir son stylo plume parmi tous et, à l'inverse, les derniers devaient se contenter des stylos plumes restants, qui n'étaient pas forcément à leurs goûts. Ce type de situation résume bien l'idée de Vianin ; nous étions motivés par le gain du plus beau stylo plume, mais absolument pas par l'activité en elle-même. Nous étions donc détournés des raisons principales de l'apprentissage en cours. Aujourd'hui, je me souviens très bien de ce fameux stylo plume rouge, mais absolument pas de l'activité.

Vianin déclare néanmoins que ces deux types de motivation sont liés, que la motivation extrinsèque pousse l'élève à développer sa motivation intrinsèque et permet notamment de renforcer son sentiment de compétences, favorisant le processus d'autodétermination. Ce sentiment joue alors un rôle très important dans la motivation. Il souligne le fait que, selon de nombreuses recherches, les élèves motivés intrinsèquement obtiennent de meilleurs résultats au cours de leur scolarité que ceux qui sont motivés extrinsèquement.

I.1.4 L'élève acteur de ses apprentissages et maître de sa motivation – la place de l'expérience

Dans son article intitulé « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves »⁹, Rolland Viau (2000) s'intéresse plus particulièrement aux activités d'apprentissage qui sont proposées aux élèves en classe, en soulignant le fait que l'élève est acteur de ses apprentissages et que c'est à lui de trouver les solutions et de construire son

9 Viau, R. (2000). « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », *Correspondance*, URL: <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaître-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves>

savoir au travers de ses expériences, des exercices. Il faut pour cela que l'élève ressente une certaine motivation à réaliser ce qui lui est demandé. D'après l'auteur, pour qu'une activité d'apprentissage soit motivante pour l'élève, l'activité doit être signifiante à ses yeux, être diversifiée et s'intégrer aux autres activités. Elle doit également représenter un défi pour l'élève, être authentique, exiger un engagement cognitif de l'apprenant, responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix, permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres, avoir un caractère interdisciplinaire, comporter des consignes claires, et se dérouler sur une période de temps suffisante.

Au cours d'entretiens réalisés dans une classe de CP dans le cadre de mon ERCAPP, une élève avait abordé la notion d'expérience dans le cadre de l'apprentissage des sciences : «avec la maîtresse, on fait des expériences des fois.» Pour enseigner les sciences, notre MAT proposait à ses élèves des activités qui passaient par l'expérience. Il s'agit d'activités signifiantes et authentiques comme Rolland Viau les privilégie. Cela permet aux élèves d'essayer par eux-mêmes, de manipuler et de les rendre ainsi maîtres de leurs apprentissages. Ils vont alors émettre leurs propres hypothèses, que ce soit individuellement ou en groupe. Dans ce cas précis, cette élève avait conscience de l'expérience en jeu puisque des mots avaient été mis sur ce que les élèves faisaient. Il s'agissait alors d'*expérience* en tant qu'«épreuve qui a pour objet, par l'étude d'un phénomène naturel ou provoqué, de vérifier une hypothèse ou de l'induire de cette observation », comme le définit le *Dictionnaire Larousse*¹⁰. Cependant, les élèves peuvent tout à fait vivre des expériences autres que les expériences scientifiques ; des expériences personnelles propres à chaque individu.

Dans son article intitulé « Des hommes et des femmes de tradition et de liberté à la fois »¹¹, Philippe Meirieu (s.d) déclare qu'« on peut aussi transmettre en émancipant, en donnant à celui à qui l'on enseigne les moyens de s'approprier par lui-même les connaissances, en lui permettant d'accéder ainsi à la joie de la découverte et au bonheur de penser par lui-même. On peut transmettre en élevant, en accompagnant la liberté, en encourageant les petits d'hommes à regarder ce qui les réunit plutôt que ce qui les sépare. On peut transmettre en donnant le goût de la recherche, de la justesse, de la rigueur. On ne

10 Expérience. (2020). Dans *dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 05/04/2020, URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/exp%C3%A9rience/32237>

11 Meirieu, P., (s.d) « Des hommes et des femmes de tradition et de liberté à la fois », URL : <http://meirieu.com/PREFACES/vocationenseignant.htm>

transmet pas alors seulement des « savoirs vrais », on transmet aussi l'exigence de la vérité. »

Comme le mentionne Bruno Hubert (2012) dans son ouvrage intitulé *Faire parler ses cahiers d'écolier*¹², Sartre considère que le sujet « s'engage dans un projet où s'actualise sa liberté ». Bruno Hubert déclare alors que les enseignants eux-mêmes sont influencés dans leurs enseignements par leur vécu d'élève et par leurs expériences passées. Apprendre au travers d'expériences marquerait donc davantage les esprits par leur forme concrète et par la liberté d'agir qu'elle engendre. Selon Bruno Hubert, l'institution scolaire serait « un lieu d'émergence d'une autonomie qui doit être inlassablement conquise et réaffirmée » (p.46). C'est pourquoi on peut considérer que l'apprentissage peut être perçu comme un continuum par lequel l'élève devenu adulte se perfectionnera toute sa vie.

Les élèves ont alors besoin de passer par cette forme concrète de l'apprentissage qu'est l'expérience pour vivre au mieux leur scolarité et pour en comprendre le sens. Ils ont besoin d'éprouver la liberté d'agir et de découvrir par eux-mêmes, que ce soit conscient ou inconscient.

Le *dictionnaire Hachette* (1997) définit l'expérience¹³ comme étant « le fait d'éprouver personnellement la réalité d'une chose », ou encore comme étant « la connaissance acquise par une longue pratique ». Le mot *expérience* vient du latin *experientia* qui se rapporte à l'essai, la tentative, l'épreuve. La première définition de ce terme, présente dans le dictionnaire, reprend l'idée par laquelle l'individu ressent par lui-même les faits grâce à l'expérience, il les *éprouve personnellement*. Il s'agit donc d'un processus interne au sujet, d'un cheminement qui se produit par la manipulation et par le vécu. L'expérience place l'Homme en tant qu'acteur de ses apprentissages et de ses découvertes. En prélevant des informations issues de son environnement, l'individu joue un rôle essentiel et déterminant dans l'acquisition de son savoir.

John Dewey (1899), psychologue et philosophe américain du XIXe siècle, initiateur du « hands-on learning » (« apprendre par l'action »), lança la méthode learning by doing. Il considère que l'esprit humain est un instrument en perpétuelle évolution qui permet à l'homme de s'adapter à son milieu. Selon lui, l'individu s'enrichit de l'expérience et il accorde par conséquent une importance particulière à la pratique. L'enfant ne peut se satisfaire d'un enseignement théorique par lequel il agirait uniquement en tant que

12 Hubert, B., (2012) *Faire parler ses cahiers d'écolier*, L'Harmattan

13 Expérience (1997), Dans *Dictionnaire Hachette*, Hachette

récepteur. Dewey considère alors l'enseignant comme un guide, laissant l'élève agir par lui-même. D'après Dewey, « éduquer, c'est fournir à chaque enfant la possibilité de se réaliser lui-même en développant ses facultés naturelles, et le guider vers des fins à la fois sociales et individuelles. »¹⁴ Cette pédagogie, tout comme la pédagogie Freinet, dépeint l'importance des interactions au profit du développement individuel. Le credo pédagogique de Dewey prend également en compte les facultés naturelles de l'enfant, respectant ainsi ses besoins. Sa pédagogie consiste à utiliser l'environnement dans lequel l'enfant se trouve pour susciter son intérêt. Les activités dans lesquelles l'enfant est déjà engagé peuvent alors servir de point de départ à un possible apprentissage. L'environnement physique mais aussi autrui permettront de résoudre les problèmes suscités par ce qui entoure l'enfant. Ainsi, l'expérience permet d'essayer et d'éprouver. Cette ambivalence permettra au sujet de comprendre ce qui l'entoure, en comparant les expériences vécues.

A propos de l'expérience, Freinet (1964) parle quant à lui de tâtonnement expérimental : « La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle »¹⁵. Il déclare également que « Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Étudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs. », mettant de côté la pédagogie de la transmission au profit de la méthode active. De ce grand pédagogue est née la pédagogie Freinet, entièrement centrée sur l'enfant. Freinet considère que l'Homme se développe en faisant des expériences ; c'est suivant cette idée que sa pédagogie sera fondée. Le tâtonnement expérimental relève de ce qui est personnel tout en accordant une importance aux interactions entre l'élève et l'enseignant, et entre l'élève et les autres. A travers ses méthodes d'enseignement, Freinet a avant tout cherché à relier les apprentissages scolaires aux besoins de l'enfant afin d'y répondre au mieux, préconisant la découverte libre. C'est au travers de cette découverte libre que l'enfant développera sa capacité à observer, à chercher, à inventer. De plus, ce type d'apprentissage est davantage motivant pour un élève, qu'un apprentissage mécanique et théorique, ce qui permettra aux

14 Blanquet, M-F., (2010), « John Dewey : philosophe américain de l'éducation », *Savoirs CDI – Réseau Canopé*, URL : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/histoire-du-livre-et-de-la-documentation/biographies/john-dewey-philosophe-americain-de-education.html>

15 Freinet, C., (1964), *Essai de psychologie appliquée à l'Éducation*, Delachaux et Niestlé

apprentissages de s'ancrer plus facilement dans la mémoire de l'enfant et de manière plus naturelle.

Néanmoins, comme l'affirme Emmanuelle Rozier dans son ouvrage intitulé *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, Dewey ne considère pas l'enfant comme une page blanche avant son arrivée à l'école. D'après lui, l'enfant est « déjà intensément actif, et il s'agit pour l'éducation de prendre en main cette activité, de lui donner une direction »¹⁶. Dewey, tout comme Freinet ainsi que d'autres pédagogues considèrent que l'enfant possède a priori des « impulsions innées : Celles de communiquer, de construire, de chercher à savoir, et d'affiner son expression ».

Il est nécessaire de prendre en compte le fait que chacun, dès son plus jeune âge, possède déjà une expérience, comme le suggère également Bruno Hubert (2012) dans son ouvrage *Faire parler ses cahiers d'écolier*. Les apprentissages qui s'en suivront ne feront qu'enrichir l'expérience déjà vécue. De plus, en reprenant la pensée de Remi Hess et Gabriel Weigand, Bruno Hubert prend en compte la relation complexe entre l'expérience personnelle et l'expérience du monde, entre l'expérience du sujet et l'expérience humaine (p.46). L'enfant se servirait alors de l'expérience du monde pour créer sa propre expérience ; son expérience personnelle. L'expérience du monde serait alors « source d'innovation ». L'expérience commune et l'expérience singulière devraient alors être vécues conjointement, l'une nourrissant l'autre. Bruno Hubert se questionne alors sur la place qui est accordée à l'expérience personnelle au sein du cadre scolaire. L'expérience commune et l'expérience singulière sont-elles travaillées à leur juste valeur ? Les situations présentées aux élèves doivent être motivantes et présenter des obstacles pour permettre l'expérience qui nourrira les apprentissages.

L'apprentissage par projet est également susceptible d'améliorer la motivation des élèves, comme l'affirme Catherine Reverdy, chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'éducation, dans son article intitulé « L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche »¹⁷. La pédagogie par projet offre la possibilité de « s'aventurer au-delà des disciplines, et ainsi de mobiliser les compétences transversales des élèves ». Dans cet article, l'auteur s'intéresse

16 Rozier, E. (2010). « John Dewey, une pédagogie de l'expérience ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2), 23-30. doi:10.3917/lett.080.0023.

17 Riverdy, C. (2013), « L'apprentissage par projet: le point de vue de la recherche », *Technologie*, URL : <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf>

particulièrement au projet en tant qu'approche pédagogique. Le projet en tant qu'approche pédagogique relève de la méthode active, dans lequel l'élève apprend dans l'action. Il devient acteur de ses apprentissages, comme nous l'avons vu précédemment.

I.1.5 Mobiliser plutôt que motiver ?

Philippe Meirieu (2015)¹⁸, chercheur en sciences de l'éducation, considère quant à lui que c'est à l'école de motiver les savoirs et la culture de l'élève, et non pas l'inverse. Selon lui, l'école doit offrir aux élèves les outils nécessaires à son développement. Il déclare que la motivation ne doit pas nécessairement précéder la transmission de savoirs ; l'enseignant ne doit, selon lui, pas attendre que le désir de l'élève émerge mais il devrait plutôt créer des conditions pour qu'il se mobilise pour acquérir des savoirs. Meirieu considère alors qu'il serait plus juste d'utiliser le terme « mobiliser » plutôt que « motiver ».

Benoît Galant déclare quant à lui que la motivation ne tient ni exclusivement de l'élève, de l'enseignant, de la famille ou du système scolaire, mais qu'elle nécessite tous ces facteurs, en fonction du moment où celle-ci se manifeste. Tous ces éléments peuvent donc se concorder et avoir un impact spécifique sur la motivation, selon la tâche à accomplir. Ces éléments doivent donc s'articuler de façon à favoriser la réussite des élèves.

Les activités doivent avoir du sens pour l'élève pour qu'il comprenne son intérêt et son utilité. De plus, il est important que les activités soient liées pour que l'élève prenne conscience des enjeux des apprentissages. L'activité ne doit être ni trop simple, ni trop compliquée, ce qui lui permettra de relever un certain défi et d'être fier de sa progression. Meirieu insiste néanmoins sur le fait qu'en terme de mobilisation de l'élève, il n'y a pas d'automatisme et qu'il n'y a aucune certitude quant à sa motivation car chaque élève réagit différemment concernant l'apprentissage. Il s'agirait alors de témoigner du plaisir d'apprendre et de comprendre et surtout, de ne pas rester sur un échec.

I.2 Le besoin

Dans le langage courant, le besoin se définit comme étant une « chose considérée comme étant nécessaire à l'existence »¹⁹.

18 Meirieu, P. (2015). Peut-on susciter le désir d'apprendre ? *Sciences Humaines*, URL: https://www.scienceshumaines.com/peut-on-susciter-le-desir-d-apprendre_fr_33995.html

19 Besoin. Dans *le dictionnaire Larousse en ligne*. URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/besoin/8907>

Maslow (1954)²⁰, psychologue américain a hiérarchisé par ordre d'importance les besoins propres à l'homme selon 5 niveaux. Dans son ouvrage intitulé *Motivation and personality*, il considère que « les motivations d'une personne résultent de l'insatisfaction de certains de ses besoins ». Le niveau 1 correspond aux besoins physiologiques, liés à la survie de l'être. Le niveau 2 se réfère aux besoins de sécurité et d'évoluer dans un environnement stable, le niveau 3 correspond aux besoins d'appartenance, le niveau 4 fait référence aux besoins d'estime, de confiance et de respect de soi et le dernier niveau correspond aux besoins d'accomplissement personnel. Comblés ces besoins permettrait alors de favoriser la motivation des apprenants et leur donnerait ainsi les chances de réussir.

I.2.1 Les liens sociaux et l'environnement de l'enfant

Les besoins de sécurité, d'appartenance et d'estime définis par Maslow montrent l'importance des liens sociaux et de l'environnement de l'élève. Dans son article²¹, Benoît Galand (2006) met en avant la perspective socio-cognitive de la motivation en montrant l'importance des interactions entre l'élève et son milieu. En effet, l'élève prend en compte son environnement en fonction de ses objectifs. Il se base alors sur ses propres analyses en évaluant les situations en fonction de ce qu'il pense et en fonction des données à sa disposition. Il rappelle qu'apprendre demande un certain engagement de la part des élèves et qu'il s'agit d'un acte volontaire. L'enseignant peut néanmoins provoquer cet acte grâce au dialogue avec ses élèves, qui est essentiel.

Selon Benoît Galand (2006), l'aspect social peut jouer un rôle important dans la dynamique motivationnelle de l'élève. Les relations entretenues avec les pairs, être accepté par les autres, créer des liens amicaux aurait un impact positif et favoriserait la motivation. À l'inverse, les conflits, les rejets, voire le harcèlement ont bien souvent des conséquences négatives voire dramatique sur les apprentissages de l'élève.

20 Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harpers

21 Galand, B. (2006), « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010, consulté le 05 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/59> ; DOI : 10.4000/rfp.59

Pierre Vianin (2007)²² soutient l'idée qu'il est nécessaire de combler les besoins de l'élève pour susciter sa motivation. Il déclare que l'élève doit dans un premier temps être en bonne condition physique pour apprendre. Le manque de sommeil, les carences alimentaires, etc, sont selon lui des facteurs négatifs sur la motivation qui influent alors sur la réussite scolaire. C'est pourquoi il semble essentiel pour la réussite d'un élève de combler les besoins précédemment cités, afin de favoriser son bien-être. Selon Vianin, c'est ce qui va permettre à l'élèves de persévérer dans ses apprentissages.

I.3 Le désir

I.3.1 Désir de savoir sans avoir à apprendre

Philippe Meirieu (s.d) aborde la question de la curiosité et déclare que « les enfants veulent, bien souvent, savoir, mais ils préfèrent - et de loin - savoir sans apprendre »²³. En d'autres termes, les enfants éprouvent une certaine curiosité et ressentent bien un certain désir à savoir mais n'ont pas forcément la patience et la détermination d'effectuer le chemin de l'apprentissage. Il y aurait donc une confusion entre désir de savoir et désir d'apprendre. Meirieu émet d'ailleurs une critique des progrès techniques qui permettent de savoir sans avoir à apprendre et qui engendrent donc cette confusion. Nous pouvons désormais apprendre sans forcément comprendre. Meirieu émet ainsi l'hypothèse que le manque de désir d'apprendre serait aujourd'hui influencé par la modernité technologique. Il s'agirait dans un premier temps de stimuler les aptitudes naturelles de l'enfant de façon à ce qu'il ressente lui-même l'envie d'apprendre au travers d'une activité qui est d'abord contrainte. Les apprentissages peuvent bien souvent être perçus comme une activité mécanique qui consiste simplement à apprendre, sans forcément comprendre. Pourtant, il reste essentiel de comprendre les enjeux des savoirs scolaires et d'éviter ainsi la « chosification », comme le déclare Michel Fabre (2007)²⁴. Afin d'entretenir un meilleur rapport au savoir, les élèves doivent en effet comprendre le sens des activités qui leur sont

22 Vianin, P. (2007). Chapitre 3. « Les composantes de la motivation ». Dans : , P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 27-46). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

23 Meirieu, P. (s.d). Motivation. Dans « Petit dictionnaire de pédagogie », *Site de Philippe Meirieu, Histoire et actualité de la pédagogie*, URL: <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/motivation.htm>
<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/motivation.htm>

24 Fabre, M. (2007). « Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 161 | octobre-décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 06 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/823> ; DOI : 10.4000/rfp.823

proposées. Il appartient à l'école de donner du sens à ces apprentissages. Il semblerait cependant, d'après Michel Fabre (2007), que « les activités scolaires se verraient affectées d'un déficit de sens » malgré la volonté de l'École d'intégrer dans les apprentissages des activités telles que les situations-problèmes, les débats, etc. mais qui restent selon lui dépourvues d'ambiguïtés. D'après Michel Fabre, les questions doivent primer sur les réponses.

I.3.2 Le désir d'accomplissement et le défi d'atteindre un objectif

Cependant, d'après Pierre Vianin (2007), le défi d'atteindre un objectif serait stimulant. Il déclare que la motivation « naîtrait d'un désir non assouvi présentant quelque obstacle à son assouvissement »²⁵. Benoît Galand (2006), quant à lui, déclare que la dynamique motivationnelle serait favorisée par les buts d'accomplissement. Il s'intéresse également à l'évolution de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'enfance et de l'adolescence, en s'appuyant sur un texte de Jean-Luc Gurtner, Alida Gulfi, Isabelle Monnard et Jérôme Schumacher traitant de ce sujet. Galand déclare alors qu'une baisse de la motivation vis à vis du travail scolaire peut sembler normale en avançant dans la scolarité mais qu'il reste cependant en quelque sorte alarmant que cette baisse se transforme en démotivation, au risque d'entraîner un décrochage scolaire. Il s'agirait alors de s'intéresser aux différents facteurs pouvant prédire le décrochage scolaire, comme le sentiment de compétence, le bien-être ressenti à l'école ainsi que le sentiment d'utilité des apprentissages.

Les objectifs d'accomplissement seraient également une composante de la motivation afin d'éprouver le sentiment d'être compétent, qui semble être essentiel.

Dans ce chapitre, Vianin (2007) aborde aussi la notion de motivation positive, qui apparaît lorsque le sujet cherche à obtenir une satisfaction et de motivation négative, qui apparaît quand le sujet cherche à éviter l'échec. Cette notion implique donc l'anticipation de l'épreuve ou de l'action. Il expose ensuite le phénomène de réactance psychologique qui apparaît lorsque la motivation naît de l'interdit et déclare que si l'enseignant veut provoquer cette motivation, il devra alors interdire à ses élèves de faire les exercices. Ce qui semble malgré tout peu réalisable dans un contexte scolaire.

25 Vianin, P. (2007). « Chapitre 3. Les composantes de la motivation ». Dans : , P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 27-46). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

I.4 L'auto-détermination et l'illusion d'incompétence

D'après Pierre Vianin (2007), la manière dont l'élève perçoit ses réussites ou les difficultés qu'il rencontre est une composante déterminante de la motivation. Il fait alors référence aux attributions causales qui consistent à comprendre l'origine ou à interpréter ses lacunes ou bien ses facilités, et à la contrôlabilité qui se rapporte au sentiment qu'a l'élève de pouvoir contrôler la situation. Vianin déclare que ce ne sont pas des données observables ou objectives, mais qu'elles sont « le fruit d'un jugement que l'enfant porte sur ses résultats ». Benoît Galand (2006) souligne par la même occasion que le manque de motivation est généralement associé à des difficultés d'apprentissage et peut alors expliquer l'échec scolaire. Galand fait alors référence à l'illusion d'incompétence, phénomène abordé par Thérèse Bouffard, Carole Vezeau, Roch Chouinard et Geneviève Marcotte²⁶. Ce terme désigne « la situation d'élèves ayant des capacités intellectuelles normales, mais qui sous-estiment fortement leurs compétences scolaires. ». Ce phénomène serait alors davantage perceptible chez des élèves ayant un potentiel élevé, notamment à l'école primaire. L'illusion d'incompétence se manifesterait donc chez des élèves ayant une mauvaise estime d'eux-même, ce qui influencerait sur la dynamique motivationnelle et par conséquent, sur leur réussite. Le sentiment de compétence est en effet une composante importante de la motivation qui permet ainsi à l'élève d'avoir confiance en lui.

I.5 Les intelligences multiples

Howard Gardner (1983), psychologue cognitiviste américain, considère que l'intelligence n'est pas une capacité unique et générale²⁷. C'est pourquoi il ne serait pas juste d'employer le terme « intelligence » au singulier car l'intelligence se définirait par une multitude de compétences qui, de plus, ne se résumeraient pas seulement aux systèmes langagiers ou logiques mais qui incluraient également d'autres systèmes tels que les systèmes corporels ou musicaux, par exemple. Gardner parle alors d'intelligences multiples dont chacune d'entre elles se définit par des critères spécifiques, intrinsèquement liée à un domaine particulier. Ces différentes intelligences fonctionnent de façon distincte et indépendante. Autrement dit, un élève peut tout à fait détenir des compétences

26 Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R. et Marcotte, G., (2006) « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 16 septembre 2010, consulté le 25 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/61> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.61>

27 Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence* (traduit par Jean-Paul Murlon et Sylvie Taussig). Paris : Editions Odile Jacob (26 mars 1997)

linguistiques et avoir des difficultés à résoudre des problèmes mathématiques. Gardner insiste également sur le fait que toute intelligence est malléable et peut donc être développée tout au long de la scolarité de l'élève ainsi que dans la continuité de sa vie.

Gardner distingue ainsi 8 intelligences : l'intelligence verbale/linguistique, l'intelligence logico-mathématique, l'intelligence musicale/rythmique, l'intelligence kinesthésique, l'intelligence spatiale, l'intelligence naturaliste, l'intelligence interpersonnelle et l'intelligence intrapersonnelle.

Howard Gardner considère qu'un élève sera plus susceptible de réussir à l'école si ce dernier a conscience de ses intelligences. Les apprentissages seront ainsi facilités et l'élève prendra conscience de sa possible progression, ce qui favorisera donc également sa motivation.

Il suggère également que, pour un enseignant, connaître les différentes formes d'intelligence lui permettrait d'adapter au mieux ses objets d'enseignement afin d'aider les élèves en difficulté.

Cependant, dans son ouvrage intitulé *Pourquoi les enfants n'aiment pas l'école !*²⁸, Daniel T. Willingham considère que « Les enfants sont plus semblables qu'ils ne sont différents dans leur façon de réfléchir et d'apprendre » (p.145). Il reconnaît que tous les enfants ne sont évidemment pas pareils, mais, en se basant sur de nombreuses recherches scientifiques, il en déduit qu'« il n'y a pas de types d'élèves formellement différents. » (p.146)

Certes, tous les élèves sont différents dans leur façon de réfléchir. Certains considèrent d'ailleurs, parce qu'on leur a soumis l'idée, qu'ils ont une mémoire visuelle et auraient par conséquent besoin de voir pour apprendre tandis que d'autres auraient davantage une mémoire auditive et auraient, par définition, besoin d'entendre pour apprendre. A priori, les élèves apprendraient mieux avec une méthode qui leur correspondrait. Cependant, les recherches n'ont pas réussi à le prouver. Alain Lieury (2014), professeur de psychologie cognitive et spécialiste de la mémoire, décrit la mémoire visuelle comme étant une « idée populaire » dans un article intitulé « La mémoire visuelle, une croyance encore tenace »²⁹, publié sur le site *Web Blogs pour la Science*. En effet, il

28 Willingham, D.T. (2010) « Comment adapter mes cours aux différents types d'élèves ? » (p.145-165), *Pourquoi les enfants n'aiment pas l'école !* (traduit par Marie Antilogus). France : La Librairie des Écoles

29 Lieury, A. (2014), « La mémoire visuelle, une croyance encore tenace », *Blogs pour la Science*, URL: <http://www.scilogs.fr/memoire-et-cie/moi-monsieur-je-suis-un-visuel-la-memoire-photographique/>

réfute l'idée des mémoires visuelles, auditives et kinesthésiques et considère cette croyance comme étant « un reste fossile de la théorie des mémoires partielles de la fin du XIXe siècle. », selon laquelle, d'après le neurologue Charcot, il existerait une mémoire associée à nos sens. Cependant, d'après l'article de blog, Alain Lieury déclare que, bien qu'elles existent, les mémoires sensorielles sont éphémères. Notre cerveau contiendrait alors un grand nombre de mémoires dont les plus utiles, notamment dans le cadre de l'apprentissage, seraient des mémoires abstraites telles que la mémoire lexicale ou encore la mémoire sémantique. Quant à la mémoire imagée, elle « construit des images en tenant compte des connaissances ». Ce sont donc ces types de mémoires, bien plus que l'idée des mémoires visuelles et auditives, qui permettront à l'élève la rétention d'informations, ce qui prouve une nouvelle fois l'importance de la compréhension du sens de ce que l'enseignant souhaite que l'élève retienne. Si l'on prend l'exemple d'une liste de mots de vocabulaire à apprendre par l'élève ; ce dernier retiendra davantage le mot s'il en a compris la signification. Sa mémoire imagée pourra néanmoins l'aider à mémoriser le mot en y associant une image. Cependant, ce sont les informations cognitives qui priment.

Il n'en reste pas moins que les élèves ont des manières différentes d'apprendre. Willingham (2010) considère néanmoins que les différences entre les élèves peuvent être utilisées par les enseignants pour les aider, en utilisant par exemple un point fort d'un élève pour combler un point faible d'un autre. En outre, ces différentes méthodes d'apprentissage engendrent alors la nécessité d'une méthode d'enseignement différenciée de la part des enseignants. Il existe en effet différentes manières de présenter un contenu et elles peuvent s'adapter à chaque élève. Cependant, d'après Daniel T. Willingham, il semble impossible d'adapter son enseignement à chaque élève selon son profil et sa personnalité car la différenciation prend du temps et demanderait un travail considérable de la part de l'enseignant. Le rôle de l'enseignant reste malgré tout de permettre à chacun de progresser dans ses apprentissages, quelles que soient ses difficultés. Prendre en compte les difficultés et les besoins des élèves et mettre en place une certaine différenciation reste essentiel pour entretenir leur motivation.

1.6 En résumé

Comme nous l'avons vu au travers de l'article de Meirieu (2015) intitulé « Peut-on susciter le désir d'apprendre ? », c'est en partie à l'enseignant de créer les conditions

nécessaires pour que l'élève se mobilise dans le but d'acquérir des savoirs. Cette théorie rejoint donc celle de Rolland Viau (2000) qui considère que des conditions sont nécessaires pour susciter la motivation des élèves. Le choix des activités reste selon lui très important. D'après lui, la motivation de l'élève sera donc déterminée en fonction du type d'activités proposé. Cependant, comme le déclare Pierre Vianin, divers facteurs sont nécessaires à la réussite de l'élève. En effet, que la motivation soit extrinsèque ou intrinsèque, ou bien positive ou négative, ce sont les éléments constituant la motivation ressentie par l'élève qui va le pousser à agir. Les liens sociaux, les projets pédagogiques, le rôle de l'enseignant et sa reconnaissance, l'environnement de l'élève, l'apprentissage à travers le jeu etc. sont des éléments à absolument prendre en compte.

Cependant, il se peut que l'élève ne ressente pas de motivation dans ses apprentissages. Comme l'a formulé Célestin Freinet en 1949, « Comment faire boire un cheval qui n'a pas soif ? ». Deci (1975) s'est alors intéressé à la théorie d'« amotivation » qui vient compléter les notions de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque. Cette théorie désigne l'absence de motivation. Ce concept serait dû au fait que l'élève ne perçoit pas le lien entre ses actions et le résultat obtenu et qu'il n'a donc pas le sentiment de contrôlabilité. Dans ce cas, Deci déclare que « l'individu a le sentiment d'être soumis à des facteurs hors de tout contrôle. ». Ainsi, l'élève se sent dépassé par ce que l'on attend de lui dans un cadre scolaire.

Les différents travaux de recherche de Freinet ou encore de Dewey montrent l'aspect essentiel de l'expérience dans les apprentissages scolaires, permettant ainsi de susciter la motivation chez l'enfant. Pour ma part, j'ai tout à fait conscience de cet aspect essentiel, de l'importance de l'expérience sur la motivation d'un enfant et des conséquences qu'elle peut avoir sur l'enfant devenu adulte. Mais à quelles conditions ? A quelles conditions la motivation peut-elle nourrir leur(s) expérience(s), notamment en contexte scolaire ?

Au cours de mes deux années de formation à l'INSPE d'Alençon, j'ai régulièrement entendu parler d'une enseignante qui, chaque vendredi matin, emmenait sa classe de maternelle dans un bois situé à proximité de l'école. On me disait souvent : « *tu verrais, c'est génial, les enfants voient toutes sortes de choses, leur enseignante les laisse manipuler, ils travaillent leur motricité, ils adorent !* » Malgré tous les éloges que je pouvais entendre sur cette classe, je restais sceptique, avec, je dois l'avouer, beaucoup d'a

priori. Je me disais « *Oui, rien de plus qu'une balade un dimanche après-midi après un repas de famille. C'est un peu une récréation prolongée, non ?* » A ce stade, je n'avais pas encore pris conscience de tous les enjeux qui se dissimulaient derrière ce projet. Parce que oui, il s'agit d'un projet pédagogique organisé sur l'année avec des apprentissages en jeu dans lequel tous les enfants sont impliqués. En effet, la « classe nature » est le projet de toute la classe, organisé par l'enseignante. Cependant, à l'inverse d'un projet de classe « classique » où les objectifs précis sont fixés au préalable, dans le contexte de la « classe nature », les apprentissages se font en fonction des découvertes et du déroulement de la séance dans le bois. La direction des services départementaux de l'éducation nationale de Savoie considère qu'« en maternelle, avoir un projet qui relie plusieurs champs disciplinaires donne du sens et de la cohérence aux activités de la classe. »³⁰ Pour ma part, j'étais formatée à l'enseignement classique dans lequel, certes, les élèves expérimentent, mais dans lequel ils expérimentent principalement en classe, dans un cadre spécifique, avec des outils pédagogiques précis. J'avais bien sûr connaissance des différents types de projets qu'il est possible d'organiser à l'école primaire mais j'avais du mal à assimiler que cette pratique était réellement un projet au cours duquel les élèves progressent et acquièrent des compétences.

D'après les dires de mes camarades, les élèves étaient très investis dans cette « classe nature » pour la majorité d'entre eux. C'est ce qui a, dans un premier temps, éveillé ma curiosité quant à mon intérêt pour la motivation des élèves dans le cadre de cet ERViP. Puis j'ai peu à peu compris que l'expérience personnelle et les expériences de manière générale étaient au cœur du projet de la « classe nature ».

Quand il a alors été question de choisir notre prochain lieu de stage, j'ai tout de suite souhaité me positionner sur cette classe de Saint-Germain-du-Corbéis afin de découvrir par moi-même ce projet dans lequel les élèves vivent leur(s) propre(s) expérience(s) et ainsi, de me donner l'opportunité de m'en faire ma propre idée. J'ai par la suite pu découvrir lors d'une journée d'observation ce qu'était cette « classe nature » une première fois. J'ai alors découvert des élèves curieux et investis et j'ai pu ressentir leur soif d'apprendre, dans ce bois, hors du cadre scolaire habituel. J'ai compris à travers leur posture et leur attitude que ce contexte suscitait leur curiosité, leur motivation et qu'il leur donnait l'envie d'apprendre. Ils vivaient leur(s) propre(s) expérience(s).

30 Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale de la Savoie, (2011), Maternelle: bâtir un projet. URL: http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/maternelle_projet/index.php?num=909

Ce sont aussi ces raisons qui m'ont poussée à me questionner sur les conditions nécessaires à la motivation des élèves, susceptibles de nourrir leur(s) expérience(s). Certes, j'ai ressenti leur motivation et j'ai pris conscience qu'en manipulant, ils nourrissaient leur(s) expérience(s) lors de cette journée d'observation mais le lien n'était pas concrètement établi entre ces deux concepts. Cette observation méritait alors selon moi une recherche approfondie. Ce stage me permettrait, je l'espérais, d'apporter des réponses à mes questionnements.

Afin d'explorer ce domaine de l'expérience, j'ai alors voulu donner la parole aux enfants pour apporter des réponses concrètes à mes questionnements. A travers les données recueillies durant ce stage, je répondrai à la problématique autour de laquelle j'ai construit cet ERViP : *à quelles conditions la motivation peut-elle nourrir leur(s) expérience(s) ?*

Ma première hypothèse serait que le rapport à l'autre est une condition nécessaire à la motivation pour nourrir leur(s) expérience(s).

Ma deuxième hypothèse serait que la motivation intrinsèque est une condition essentielle pour nourrir les expériences.

Une autre hypothèse serait que la motivation a besoin de l'environnement pour nourrir leur(s) expérience(s).

II. Modalités du recueil de données

Afin d'étoffer mon sujet de recherche et de répondre à mes questionnements, il s'agira dans cette troisième partie de recueillir de nouvelles données (voir annexe A : Modalités du recueil de données) au cours de ce stage en classe de maternelle (PS, MS, GS) qui a été d'une grande richesse. Ce stage s'est donc déroulé dans un contexte assez particulier, comparé aux stages que j'ai eu l'occasion d'effectuer auparavant, puisque l'enseignante a mis en place un projet pédagogique sur l'année. Tous les vendredis matin, les élèves ont l'habitude de se rendre en forêt durant une partie de la matinée quelles que soient les conditions climatiques. Cette sortie hebdomadaire permet aux élèves de travailler librement leur motricité, de développer leur autonomie, d'observer la nature dans un environnement paisible, et, surtout, d'expérimenter.

Il serait donc intéressant de déterminer, dans le cadre de cette classe nature, à quelles conditions la motivation peut nourrir leur(s) expérience(s).

II.1 L'utilisation de photographies

Afin d'effectuer ce recueil de données, j'ai dans un premier temps photographié les élèves en train d'expérimenter, de manipuler durant leur sortie hebdomadaire au bois.

Lors d'une conférence intitulée *L'observation instrumentée : préférer l'image* donnée en 2014, que j'ai pu visualiser au cours de ma formation à l'INSPE, Anne-Laure Le Guern plaide pour l'utilisation de l'image dans le cadre de la recherche. Elle considère en effet que la « prise photographique [est] un moyen de nouer alliance, de rentrer en contact avec les enquêtés, d'avoir donc cette alliance absolument nécessaire pour permettre l'observation et puis ensuite de recueillir la parole des personnes et de mener à partir de ces photographies des entretiens avec les personnes. »³¹.

Ces photographies m'ont effectivement permis dans un premier temps de collecter des données, de les observer et de me familiariser avec ces nouveaux éléments. Mais, surtout, elle m'ont servi de support pour la suite de mon recueil de données qui consistait à donner la parole aux élèves.

II.2 Entretiens

Dans le cadre de mon ERCAPP portant sur *La motivation des élèves* réalisé en 2019 en vue de l'obtention de mon master 1, j'avais déjà choisi d'organiser mon recueil de données sous la forme d'entretiens. Cette première expérience m'avait permis de prendre conscience de la nécessité d'établir une certaine proximité avec les élèves et de leur transmettre un sentiment de sécurité. Il est vrai que certains élèves se confient sans difficulté à un adulte, échangent facilement avec une aisance parfois même déconcertante tandis que d'autres élèves, notamment les petits parleurs, ont besoin de plus de temps. Il est alors essentiel d'instaurer un climat de confiance. Je me sentais donc à l'aise avec cette modalité, convaincue de pouvoir obtenir à nouveau leur(s) ressenti(s) en mettant en place les conditions nécessaires au bon déroulement de ces entretiens. C'est pourquoi j'ai souhaité renouveler l'expérience ; j'avais apprécié le naturel et la spontanéité des élèves qui ressortaient de ces entretiens. Ils ne répondaient pas forcément aux questions que je leur posais ou alors ils y répondaient et s'en éloignaient ensuite, mais c'est justement cet aspect que je trouve remarquable ; les entretiens m'emmènent sur de nouvelles pistes, me

31 Le Guern, A-L. (2014). *L'observation instrumentée : préférer l'image* [Conférence], Université de Caen Normandie

permettent d'exploiter de nouvelles trajectoires auxquelles je n'avais pas forcément pensé a priori tout en recueillant les paroles brutes des enfants.

II.3 Déroulement

A partir des photographies obtenues, j'ai donc organisé des entretiens individuels et parfois collectifs selon la nature de la photographie au cours desquels les élèves pouvaient verbaliser, mettre des mots sur ce qu'ils étaient en train de faire et expliquer leurs réactions, leurs sourires, leurs expressions, tout en m'intéressant, de mon côté, à la posture des élèves pendant ces entretiens : leurs expressions, leurs silences, leurs sourires, leurs soupirs, etc. Il s'agissait d'entretiens semi-directifs car un minimum de questions était posé aux élèves. L'intérêt était également de les laisser s'exprimer, pour les raisons citées dans la partie II.2. Présenter les photographies aux enfants pendant les entretiens m'a en effet permis d'instrumenter mes observations et de créer un climat de confiance, ce qui leur a permis de s'investir pleinement dans l'échange.

Les questions posées étaient les suivantes :

- Qu'est-ce que tu étais en train de faire ?
- Pourquoi souris-tu sur la photo ?
- Pourquoi étais-tu content ?
- Tu n'avais pas peur de te blesser ?
- Est-ce que tu as appris des choses ?
- Qu'est-ce que tu as appris ?
- Tes camarades de classe t'ont aidé ?

Cette liste de questions n'est absolument pas exhaustive. Ces questions me permettaient notamment de relancer l'entretien lorsque cela était nécessaire mais d'autres questions ont également été improvisées selon le contexte de l'entretien. Les élèves ont pu, lorsqu'ils le souhaitaient, s'exprimer sur des sujets transversaux qui ont pu justifier leur motivation.

De plus, les photographies permettaient aux jeunes élèves de restituer le contexte et de se remémorer.

Parallèlement à ces entretiens et à ces photographies, l'observation des élèves durant la classe nature a été essentielle. Elle m'a permis d'alimenter mes réflexions, de me questionner davantage et de répondre partiellement à mes hypothèses.

Garder trace de certaines observations grâce aux photographies me permettait également de les voir et de les revoir sous des angles nouveaux, me permettant une analyse différente ou de repérer des informations qui avaient pu m'échapper au premier abord. J'ai alors pu comparer ces images, les examiner, me poser des questions, les interpréter et les réinterpréter au fil des jours tout en les utilisant au cours de mes entretiens.

Les entretiens pouvaient avoir lieu à différents moments de la journée, mais je favorisais les temps calmes où les élèves étaient dans de bonnes dispositions d'échange, notamment le matin. Je favorisais également les endroits calmes et agréables, à l'écart des autres élèves, tels que le coin lecture afin que les élèves puissent s'exprimer librement sans qu'ils ne soient dérangés par leurs camarades, tout en étant à l'aise.

Les conditions devaient permettre à tous, notamment aux petits parleurs, de s'exprimer et, surtout, d'en ressentir l'envie.

II.4 Gestion des données

Les entretiens ont été transcrits et/ou enregistrés et les photographies ont été conservées afin de garder trace de ces données. Cela m'a ensuite permis d'analyser et de comparer les résultats obtenus et, également, de rendre compte des conditions nécessaires à la motivation pour nourrir l'/les expérience(s) des élèves.

20 élèves ont été interrogés dans le cadre de cette recherche et 18 entretiens ont été réalisés.

Sur les 18 entretiens que j'ai menés, seuls 14 entretiens seront pris en compte et les paroles de 18 élèves seront analysées (voir annexe B : Transcription des entretiens). J'ai considéré que certains entretiens n'étaient pas pertinents pour mon sujet de recherche et ne les ai donc pas traités, bien qu'ils soient conservés.

J'ai ensuite récapitulé les éléments de mes entretiens sous forme de tableau afin de faciliter la lecture de ces données (voir annexe C : Tableau 1 – récapitulatif des entretiens et observations)

Les éléments obtenus à partir de mes entretiens ainsi que mes observations me permettront l'analyse de ces éléments que je développerai au cours de la quatrième partie de cet ERViP.

III. L'expérience au cœur de la classe nature

La classe nature est riche. Elle l'est notamment car elle offre, entre autres, des processus d'apprentissage autodirigés, des dimensions existentielles de la construction de soi. Elle permet une certaine autonomie et une certaine liberté de découverte que le contexte de classe ordinaire n'autorise pas, ou du moins, pas autant. Dans ce contexte de « classe nature », l'enseignante a fait le choix de ne pas intervenir. Elle se contente d'observer ses élèves, leurs démarches, d'immortaliser les différents instants de façon à garder trace mais elle reste en retrait et favorise l'autonomie. La plupart du temps, elle ne répond pas aux questions des élèves à l'instant même où ces derniers les posent mais y reviendra plus tard, lorsque le groupe classe sera de retour à l'école ou lorsque le moment s'y prêtera. Elle espère que les élèves puissent trouver eux-mêmes les réponses à leurs questionnements, en s'aidant de leurs pairs ou en cherchant, en observant.

Par ce travail de recherche, il ne s'agit pas là d'idéaliser de manière excessive ce projet mais d'en interpréter les résultats que j'ai pu observer, en adoptant pour ma part un point de vue aussi professionnel que possible. J'ai conscience du travail organisationnel considérable que ce type de projet demande et de l'entière nécessité de garantir la sécurité de tous.

Afin de déterminer les conditions nécessaires à la motivation pour nourrir l'/les expérience(s) des élèves, j'ai effectué une première analyse de mes données recueillies. A partir de la lecture du premier tableau récapitulant mes entretiens, j'ai remarqué que *l'autre* était très souvent évoqué par les élèves. En effet, sur les 14 entretiens réalisés (annexe A), 10 évoquent de manière explicite ou implicite la relation à l'autre (entretiens n°1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 13, 14) tandis que 2 situations impliquent indirectement la présence des pairs (entretiens n°5 et 9). De plus, le projet se déroulant dans un bois, les éléments relatifs à l'environnement étaient souvent au cœur des entretiens (entretiens n°2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14). Sur les 14 entretiens, 12 font référence aux éléments relatifs à l'environnement, à ses enjeux ou démontrent que l'environnement favorise la motricité. J'ai également pu remarquer que leurs propos, de manière implicite, se référaient à eux-

mêmes, à ce que la classe nature leur apportait d'un point de vue personnel dans chacun des entretiens. Ces données, d'abord analysées dans leur globalité, m'ont alors permis de relever trois principales composantes relatives à la motivation susceptibles de nourrir l'/les expérience(s) des élèves : le rapport à soi-même, le rapport aux autres et le rapport à l'environnement (voir annexe D : Tableau 2 – première analyse du tableau récapitulatif).

J'ai probablement été en partie influencée par mes lectures théoriques et par les pensées des chercheurs auxquels j'ai fait référence tout au long de cet ERViP pour en arriver à cette première conclusion. En effet, ces trois éléments sont fréquemment cités par les chercheurs comme étant des composantes essentielles à la motivation des élèves, par Rolland Viau (2000) par exemple, qui considère que l'activité doit « représenter un défi pour l'élève, être authentique, [...] permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres, avoir un caractère interdisciplinaire ». Pour autant, sont-ce réellement ces conditions qui permettent de nourrir leur(s) expérience(s) ?

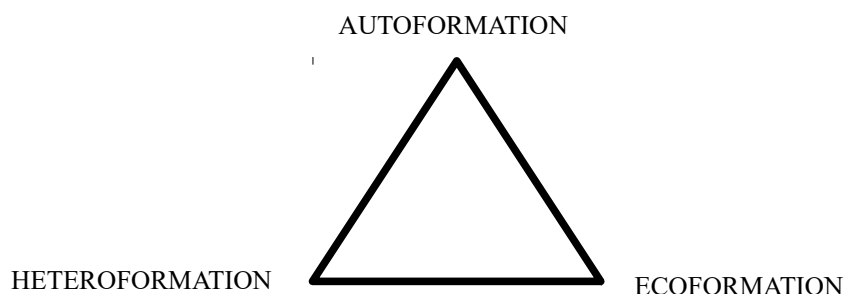
Gaston Pineau (2002), professeur émérite en sciences de l'éducation, spécialiste de la formation tout au long de la vie a effectué de nombreuses recherches autour de la formation expérientielle et de l'autoformation. Dans une communication pour le Symposium GRAF de Bordeaux intitulée *Autoformation et approche ternaire*³², il explique que la conception de l'humain ne se satisfait pas uniquement de l'individu isolé, mais qu'elle comprend également des relations au social et au physique. Autrement dit, l'Homme se construit non seulement par lui-même, mais aussi par son rapport aux autres et à l'environnement. L'autoformation peut alors être considérée comme étant une conception de nature psychologique dans laquelle l'autoformation est représentée comme étant la formation de soi par soi. Le terme de « formation » fait dans ce cas davantage référence à la création et au développement de l'individu.

Pour Pineau, la formation est un processus existentiel fondamental. Selon lui, l'homme doit se former tout au long de sa vie, accordant une importance majeure à l'éducation permanente. Il voit en la formation une façon de se mettre en forme *soi*, en interaction permanente avec les *autres* et avec l'*environnement*. Dans son ouvrage *Faire parler ses cahiers d'écolier*, Bruno Hubert (2012) ajoutera que l'apprentissage du sujet, tout au long de sa vie est une « recherche perpétuelle » (p.45). L'apprentissage de l'enfant

32 Pineau, G. (2002). *Autoformation et approche ternaire*. Communication présentée au Symposium du GRAF, 9-11 mai 2002. Bordeaux, France. Récupéré le 31 mars 2020 du site : <http://llearning.free-h.net/A-GRAF/Symposia/textes/2002/PineauBdx.htm>

passe avant tout par « l'expérience qui se forge à travers les différentes épreuves et rencontres », s'éloignant du modèle scolaire classique. Il ajoutera néanmoins que « ce n'est que modifié par le travail, le langage ou l'action que le vécu prendra une dimension expérientielle » (p.45). Toutes les dimensions de la personne seraient impliquées par l'expérience. L'institution scolaire devrait alors, selon Bruno Hubert, permettre à chacun de « s'ouvrir aux possibles, à s'inscrire dans un développement ininterrompu », que ce soit dans ou hors cadre institutionnel. Apprentissage et expérience ne sont néanmoins pas dissociables. Il faut voir l'apprentissage comme un élément essentiel de l'expérience, et inversement.

Gaston Pineau propose alors un triptyque reposant sur l'autoformation qui fait référence à soi, sur l'hétéroformation, en lien avec les autres et sur l'écoformation, relative au monde. Pineau formulera pour la première fois sa théorie tripolaire de la formation dans son article intitulé « l'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation »³³ en 1985 dans un numéro d'*Éducation Permanente*.



Ces recherches menées par Gaston Pineau autour de l'autoformation s'intéressent a priori aux adultes mais peuvent, je pense et en suis convaincue, être transposées sur l'élève encore enfant. C'est à partir de ce concept de formation expérientielle en auto-, hétéro- et écoformation, portant sur la réflexion des relations entre soi, les autres et l'environnement que j'ai donc choisi d'analyser les données recueillies lors de mon stage et plus spécifiquement durant les matinées en classe nature.

J'ai alors classé les données recueillies durant mes entretiens et à la suite de mes observations selon ce triptyque (auto, hétéro et éco). J'ai donc réalisé un troisième tableau, que vous trouverez ci-dessous, représentant ces trois pôles. Chaque élément significatif obtenu a donc été relié au pôle qui, selon moi, le représente. Le ou les entretiens relatifs à la donnée citée y ont été associés.

33 Pineau, G, (1985), « L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation », *Éducation Permanente*, n° 78 - 79, p. 25 - 39

AUTO	ECO (environnement)	HETERO (l'autre)
Développement de l'imaginaire à travers le jeu (entretiens n°1, 4, 7, 8, 14)	Faire l'expérience de l'espace	Développement des compétences langagières par les interactions : Interactions entre pairs, échanges, débats (entretiens n°1, 3, 6, 7, 8, 14)
Développement de l'autonomie	Observer la nature (animaux, végétaux...) (entretiens n°2, 3, 6, 10, 13)	Importance des pairs, appartenance à un groupe (entretien n°2)
Certain degré de liberté	Sauter dans les flaques	Jeux, socialisation (entretiens n°4, 7, 8)
Se construire soi	Découverte d'animaux vivant dans les bois (entretien n°2)	Apprendre par les autres, apprentissage social, apprendre par imitation (entretiens n°5, 9)
Défi d'atteindre un objectif (entretiens n°2, 3, 12)	Changements d'état de l'eau	Vivre des expériences à travers autrui (entretien n°5)
Surmonter ses peurs (entretien n°2)	Le bois, aspect sensitif	Explicitations du professeur hors classe nature (entretien n°10,...)
Question du bien-être (entretien n°5)	Escalader (apprendre <i>par</i> l'environnement)	Explicitations du professeur en classe nature (entretien n°13)
Lien avec la culture/ culture littéraire, réinvestissement des savoirs, développement de compétences (savoirs, savoir-être, savoir faire) (entretiens n°8, 9, 10, 11, 12)	Expérience du silence : entendre les bruit de la nature	
Développement de la motricité/motricité fine (entretiens n°4, 6, 9, 12)	Milieu incertain/cadre non sécuritaire (entretien n°5)	
Satisfaction de la réussite (entretien n°12)	Conscience de la vie animale et végétale (entretiens n°7, 13, 14)	
Développement du langage (n°1, 3, 6, 7, 8, 14)	Savoirs scientifiques (entretiens n°10, 11)	
	Sensibilisation au développement durable (entretien n°14)	

III.1 L'auto

Ce pôle de l'*auto* dépeint l'idée d'apprendre de soi-même et *par* soi-même. Ce point de vue de l'apprentissage provoque une prise de conscience réflexive. L'*auto* renvoie à l'élève sa propre image. Dans ce contexte de classe nature, l'élève se retrouve confronté à lui-même, par *son* et *ses* expérience(s). En effet, il effectue ses propres choix, admet ses réussites mais se confronte également à ses échecs et à ses limites, ce qui peut parfois être frustrant pour un enfant – ou pour un Homme, de manière plus générale. Par l'expérience de cette confrontation, l'enfant prend conscience de ses apprentissages. Pour satisfaire au mieux cet apprentissage par *l'auto*, il reste néanmoins nécessaire de pouvoir s'émanciper à juste titre des normes institutionnelles pour atteindre davantage de libertés et d'autonomie. Ce projet de classe nature dans lequel l'enfant évolue lui permet alors de s'enrichir de l'expérience qui se présente à lui.

D'un point de vue professionnel, ce type de projet nécessite un certain recul. Cette prise de recul est difficile, au début, notamment pour moi qui n'ai encore que très peu d'expérience dans l'enseignement et qui suis habituée à la salle de classe classique, délimitée, close. C'est difficile de trouver la posture à adopter pour leur laisser la possibilité d'expérimenter, tout en assurant la sécurité des élèves. Lorsque j'ai accompagné les élèves au bois pour la première fois, j'ai rencontré des difficultés à les laisser sauter dans les flaques, jouer avec la terre, escalader une pierre ou encore, à ne pas retirer un bâton des mains d'un élève « agité ». Instinctivement, je leur disais sans cesse « attention, tu vas te faire mal ! ». Alors qu'en réalité, c'est le dialogue qui est important. Il faut leur faire confiance, et surtout, ils doivent ressentir cette confiance. Il est bien sûr indispensable d'expliquer aux enfants les dangers et qu'ils les comprennent mais il est tout autant nécessaire de leur donner la liberté d'expérimenter. En expérimentant, l'élève s'émancipe pleinement du statut de récepteur puisqu'il régit lui-même ses expériences. C'est d'ailleurs ce que préconise Dewey à travers sa méthode « learning by doing », comme nous l'avons vu dans la partie I.1.4 de cet ERViP (p.10) ; c'est en agissant que l'enfant apprend réellement.

III.1.1 Se réaliser par l'expérience

Apprendre en agissant permet notamment de se confronter de façon immédiate aux difficultés, de se tromper, de réessayer et d'éprouver par la suite un sentiment d'autosatisfaction. Dans l'entretien n°2, on perçoit facilement ce sentiment éprouvé par l'élève. « Monter dans l'arbre », ou plutôt, y remonter, représentait un défi pour lui. Quelques semaines auparavant, il était tombé de cet arbre et avait vécu cette expérience comme un échec. Pourtant, il a su surmonter ses peurs et a réessayé. Le sentiment de frustration provoqué par cet échec n'a été que bénéfique car cela lui a permis de nourrir son expérience et de se surpasser : « avant j'étais tombé de l'arbre alors j'avais peur de remonter mais j'ai remonté quand même ». Son sourire, ses expressions et sa posture durant l'entretien m'ont également permis de repérer une certaine fierté quant à sa réussite. Ce type d'expérience permet alors à l'enfant de percevoir ses difficultés et ses réussites, de ressentir cette contrôlabilité dont parlait Vianin (partie I.4) ; l'élève a ainsi le sentiment de pouvoir contrôler la situation. Il peut simultanément développer sa confiance en lui en prenant conscience de la difficulté de la tâche. Tout élève doit pouvoir se dire à un moment de sa scolarité : « Je peux y arriver, j'en suis capable ». L'expérience vécue par Evan est relative au besoin d'accomplissement décrit par Maslow (partie I.2). L'élève est alors motivé par le besoin de se réaliser soi-même, de mettre en valeur son potentiel.

III.1.2 Se surpasser

Le défi d'atteindre un objectif est bien souvent une immense source de motivation, comme le déclare Pierre Vianin (2007) (partie I.3.2), considérant que ce type de défi est stimulant pour l'enfant ; il peut également se référer au besoin d'accomplissement personnel comme nous l'avons vu précédemment. Ce défi pousse l'être humain à ne pas abandonner, à persévérer pour prouver à autrui mais avant tout à soi-même qu'il est toujours possible de progresser. Ava est une petite fille qui a des difficultés à s'exprimer par le langage et à se faire comprendre – difficultés liées à son handicap mental (entretien n°12). Son sourire et sa joie à la découverte de la photo que je lui ai présentée pendant l'entretien a néanmoins témoigné sa satisfaction éprouvée d'avoir réussi. Comme nous l'avons vu au cours de cet ERViP, c'est ce que Vianin (2007) appelle la motivation positive, « qui apparaît lorsque le sujet cherche à obtenir une satisfaction. ». (partie I.3.2). Cette motivation vient alors nourrir l'expérience de l'élève, mais il reste néanmoins essentiel de lui donner la possibilité de ressentir cette motivation. J'avais déjà relevé cette

volonté de se surpasser lorsque j'avais réalisé des entretiens dans le cadre de mon ERCAPP, l'an passé. En effet, la découverte de la natation leur avait permis de se surpasser en se confrontant au milieu aquatique, milieu qui ne leur était pas familier. Certains avaient ressenti une certaine appréhension à l'idée de réaliser cette activité. Elle avait donc également été perçue comme un défi. Cette notion implique alors l'anticipation de l'épreuve ou de l'action de la part de l'élève.

III.1.3 Développer sa motricité

Les entretiens cités précédemment ont parallèlement montré que la classe nature est propice au développement de la motricité. Elle permet en effet aux élèves de la travailler librement en montant dans les arbres (entretien n°2), en courant, en grimant (entretien n°12), en sautant (entretien n°3), en attrapant une branche pour se balancer (entretien n°9). En d'autres termes, cette motricité est autant travaillée *parce qu'ils agissent librement*. Tout le corps de l'enfant est alors mobilisé. La diversité des éléments en classe nature permet aussi de travailler plus précisément la motricité fine, la dextérité comme nous pouvons le voir notamment dans l'entretien n°4 où les élèves attrapent des cailloux à l'aide de bâtons, utilisent un bâton pour mélanger ou encore dans l'entretien n°6 lorsque les élèves font un trou et creusent à la recherche de noisettes. Cette liberté de mouvement est source de motivation, les élèves ne se sentent pas restreints dans leurs déplacements et profitent pleinement des multiples possibilités d'actions.

III.1.4 Développer l'imaginaire

Les élèves profitent de cette liberté pour se créer des histoires, comme nous pouvons le voir notamment dans les entretiens n°4, 7 et 8 : « Oh c'est quand on faisait de la soupe aux dinosaures ! », « on cherche des crocodiles géants », « On fait du feu parce que sinon le loup va venir ». En effet, la classe nature est propice au développement de l'imaginaire, transformant la rivière calme et paisible en rivière périlleuse, transformant les poissons en crocodiles géants (entretien n°8), la boue et les cailloux en « soupe pour les dinosaures » (entretien n°4)... Parallèlement, dès l'entrée à l'école maternelle, les élèves sont confrontés à la littérature jeunesse. La littérature permet en effet de développer l'imaginaire de l'enfant et la classe nature permet de réinvestir, mais aussi de décupler et de développer

davantage l'imaginaire. L'enfant se crée des images mentales à partir du monde qui l'entoure et se l'approprie, le réinvente, le transforme.

En classe nature, les élèves peuvent réinvestir les lectures issues de leur culture littéraire à travers le jeu. On peut d'ailleurs remarquer, dans l'entretien n°9 par exemple, que la figure du loup leur est familière, personnage très présent dans la littérature jeunesse. On peut alors supposer que les élèves effectuent un lien inconscient entre leur expérience culturelle et leurs agissements, influencés par leurs connaissances. Le Programme de l'école maternelle³⁴ déclare que le jeu « favorise la richesse des expériences vécues par les enfants [...]. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices ».

III.1.5 La question du bien-être

Dans cette classe nature, les élèves sont épanouis, ils manifestent une certaine sérénité à travers leurs sourires, leurs postures. Cet épanouissement traduit leur bien être, facteur essentiel de la motivation des élèves. En effet, pour favoriser la progression des élèves dans leurs apprentissages, il est indispensable qu'ils acquièrent une certaine plénitude pour encourager leur désir d'apprendre, de savoir et de connaître.

Même si la grande majorité des élèves sont épanouis dans cette classe nature, ce n'est pas le cas de tous comme nous pouvons le remarquer dans l'entretien n°5 : « j'aime pas le bois », « c'est mieux dans la classe ». Yacine est un enfant qui a encore besoin de temps pour se familiariser au milieu scolaire et à ses camarades, que ce soit en classe mais également en classe nature. Devenir élève est un apprentissage transversal qui prend du temps, pour certains plus que d'autres. Chaque élève avance à son rythme et tous n'ont pas les mêmes capacités d'adaptation. Yacine a besoin de la présence d'un adulte pour progresser et d'être accompagnée dans ses apprentissages. Être autonome s'apprend, et c'est également un objectif de l'école maternelle.

34 Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015), *Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*, Programme de l'école maternelle. URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf

L'enfant peut alors adopter différentes postures comme l'attention ou encore l'action qui permettent de développer des capacités liées aux sens ; qu'elles soient imaginaires, corporelles, ou encore relationnelles comme nous allons maintenant le voir.

III.2 L'hétéro

En grec ancien, *hétéro-* indique l'autre, la différence, l'absence d'unicité. Par cet élément, on s'intéresse à ce qui est autre à soi-même. Dans ce contexte, il s'agit donc de la relation que l'élève entretient avec ses pairs. Comme le dit si bien Philippe Carré, professeur en sciences de l'éducation : « On apprend toujours seuls mais jamais sans les autres ». Apprendre résulte avant tout d'un processus individuel, propre à soi-même. Cependant, *l'autre* reste essentiel à cet apprentissage. *L'autre* permet de faire progresser sa pensée, de la faire évoluer. C'est au travers des conflits socio-cognitifs que l'élève pourra réellement accéder à la connaissance. L'enfant apprend non seulement de ses propres expériences, il apprend des expériences d'autrui. *L'autre* permet à l'enfant de se confronter à un autre mode de pensée, à un point de vue possiblement différent du sien. Apprendre des autres permet également d'apprendre sur soi.

III.2.1 Le langage au cœur des interactions

Comme nous l'avons vu, au travers du jeu notamment, le contexte de la classe nature est propice aux interactions entre élèves. Comme le déclare le Programme de l'école maternelle, le jeu « favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié ». De ce fait, le langage a une dimension sociale car il permet aux élèves de communiquer, d'échanger entre eux. La question du rapport à l'autre est d'ailleurs présente explicitement dans chacun des entretiens, mis à part peut-être dans l'entretien n°5 mais nous y reviendrons plus tard. De plus, c'est notamment au travers du langage que ces interactions pourront avoir lieu. À l'école maternelle, le langage est au cœur de l'enseignement ; « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » constitue le premier des six domaines d'apprentissage du programme de l'école maternelle (2015). Ce dernier définit d'ailleurs le langage comme étant « un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. » Le langage occupe donc une place essentielle dans les apprentissages de l'élève dès les premières années de sa scolarité ; c'est pourquoi il est indispensable d'offrir aux élèves

de multiples possibilités de s'exprimer. C'est également au travers d'expérimentations collectives, au travers des découvertes, des observations, que le langage sera mobilisé, comme nous pouvons le voir par exemple dans l'entretien n°1 : « on en a trouvé plein et après on a fait comme un puzzle après ». Ici, la découverte a permis aux élèves de collaborer, de coopérer. Raconter à autrui ses expériences de vie permettra également à l'élève de passer d'un langage en situation à un langage d'évocation.

III.2.2 Découvrir, ensemble

L'expérience tâtonnée, dont parlait Freinet (1964), vient conjointement permettre à l'enfant de développer un esprit critique, d'agir avec les autres. Non seulement la découverte libre permet à l'enfant de développer sa capacité à observer, à chercher, à inventer, elle permet également de le faire collectivement. Dans l'entretien n°10, si Enzo déclare à propos de la feuille qu'« elle est toute blanche parce qu'elle a du givre dessus » c'est justement parce qu'ils se sont interrogés avec Driss (entretien n°11), ensemble, sur sa provenance. Ils ont remarqué que ce dépôt blanc se trouvait sur différentes surfaces, comme le banc en bois. Puis, en procédant par tâtonnement, ils ont pu remarquer que le givre disparaissait : « j'ai posé ma main sur le banc et ça a enlevé le givre, après y'en avait plus. ». C'est en confrontant leurs remarques, leurs hypothèses qu'ils ont ensuite compris que le givre était dû au froid. L'enseignante a alors pu leur apporter le vocabulaire adéquat, mais le raisonnement est le leur, issu de leur propre réflexion.

Comme nous pouvons le voir dans l'entretien n°8, la classe nature permet aussi les débats entre pairs issus de leurs observations. Elles amènent les élèves à exprimer leur avis, leur point de vue, leurs désaccords, à se forger une opinion.

III.2.3 Le besoin d'appartenance

Comme nous l'avons vu précédemment dans cet ERViP, Maslow (1954) considère que « les motivations d'une personne résultent de l'insatisfaction de certains de ses besoins » (p.13) et définit le niveau 3 de la pyramide des besoins comme étant le besoin d'appartenance. La fréquence d'apparition de *l'autre* dans les entretiens résulte de cette nécessité. En effet, c'est souvent en présence ou avec un camarade que les élèves expérimentent, comme nous venons de le voir. L'enfant, tout comme l'Homme de manière générale, aime se sentir entouré, accepté, être apprécié d'autrui avec lequel il partage des

idées, des opinions, des goûts, des valeurs et bien d'autres caractéristiques. Ce besoin d'appartenance sociale est fondamental et surtout, naturel. Cet aspect social était également très présent lors de mes entretiens l'an passé, dans le cadre de mon ERCAPP. Durant ces entretiens, les élèves m'avaient parlé du temps de récréation ; sur les 8 élèves interrogés, 4 avaient évoqué la relation à l'autre (voir annexe F : données de l'année dernière – ERCAPP). La récréation permet non seulement aux élèves de se défouler, de jouer, de s'amuser, elle permet également d'entretenir, voire de créer des liens sociaux qui auront potentiellement un impact sur les apprentissages de l'élève. Selon Benoît Galand (2006), l'aspect social joue un rôle essentiel dans la dynamique motivationnelle. Les relations entretenues avec les pairs, être accepté par les autres, créer des liens amicaux aurait un impact positif qui favoriserait la motivation.

III.2.4 L'apprentissage social

Bien que Yacine n'interagissait que très peu avec ses camarades en classe nature (entretien n°5), cela ne l'empêchait pas de s'intéresser à ce qu'ils faisaient. Elle restait en retrait, souvent à mes côtés mais observait constamment. Parfois, elle leur posait des questions, les interrogeant sur ce qu'ils étaient en train de faire. Un jour, l'activité de ses camarades a attiré son attention et elle a ressenti la volonté de reproduire ce qu'elle a observé. Elle a alors saisi deux bâtons et a essayé d'attraper un caillou avec ces bâtons et l'a déposé un peu plus loin, puis a renouvelé l'expérience avec un autre caillou, et encore un autre, comme ses camarades précédemment. C'est ce qu'Albert Bandura (1971), psychologue canadien et professeur à l'Université de Stanford, appellera l'apprentissage vicariant dans sa Théorie de l'apprentissage social³⁵. Il considère que nos actions sont inspirées de nos expériences acquises aux travers de nos pairs et détermine 4 processus qui se développent durant l'apprentissage social. Ces processus ont en effet été développés durant cet apprentissage : l'**attention** de Yacine focalisée sur les gestes de ses camarades, la **réention** d'informations, la **reproduction** du comportement observé et la **motivation** de l'élève traduite par sa volonté d'imiter. Ce type d'apprentissage dénote alors l'aspect essentiel de la présence des pairs ; bien que Yacine rencontre des difficultés à s'intégrer au groupe classe, ses camarades nourrissent sa propre expérience.

L'autoformation est donc indissociable de l'hétéroformation.

35 Bandura, A. (1971), *Social Learning Theory*, General Learning Corporation. URL : http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf

III.3 L'éco

L'écoformation proposée par Pineau se rapporte à l'éducation à l'environnement et pour l'environnement. Je vais donc aborder dans cette sous-partie les relations qu'entretiennent les élèves avec l'environnement et les analyser. Dans le cadre de son doctorat en Sciences de l'Éducation, Odile Descamps³⁶ (2012) a réalisé une thèse intitulée *Une formation à, par et pour l'environnement. Ecoformation et Ecosavoirs ; Recherche à partir de la matière bois*. Elle s'est donc intéressée à l'apprentissage lié à l'environnement et plus particulièrement à la matière bois et aux bienfaits procurés par cette matière. Odile Descamps a donc ciblé ses recherches, par le biais de cette thèse, à l'écoformation et à l'écosavoirs. En s'intéressant et en concentrant ses recherches sur l'éducation à l'environnement hors institution scolaire, Odile Descamps a avant tout souhaité alerter les populations sur les méfaits de leur exploitation de la planète. Il me semble également tout à fait pertinent voire indispensable de sensibiliser les élèves dès leur plus jeune âge à ces enjeux environnementaux, notamment au travers de gestes du quotidien, afin d'opérer une prise de conscience et de leur permettre d'adopter des comportements adéquats. Elle s'est donc intéressée aux recherches menées par le GREF (Groupe de Recherche sur l'EcoFormation (GREF), dirigé par Gaston Pineau et René Barbier. Odile Descamps définit alors l'écoformation comme étant « une formation à et pour l'environnement, mais également, et c'est sa grande originalité, à une formation par l'environnement. »

III.3.1 L'aspect sensitif du bois

Les recherches effectuées par le Gref ont su démontrer que, la matière telle que le bois est elle-même formatrice, au-delà des connaissances techniques. Odile Descamps décrit le bois comme étant une force permettant un échange entre la personne et la matière ; le bois est vivant et l'homme peut le ressentir, l'éprouver aux travers ses émotions, son intuition et ses sens. Elle accorde alors une certaine importance à cet aspect sensitif de la matière et aux bienfaits que le bois est susceptible de procurer. Il est alors intéressant de s'interroger sur la relation que peut entretenir l'Homme avec la matière, de s'interroger sur l'influence que peut avoir cette matière sur l'Homme et sur ses agissements, ses savoirs et ses compétences. Bien sûr, dans cette classe nature, les élèves ne travaillent pas le bois comme peuvent le faire les « faiseurs de copeaux » par exemple,

³⁶ Descamps, O. (2012), *Ecoformation et Ecosavoirs. Recherche à partir de la matière bois*. Université Paris VIII., Saint-Denis, École doctorale 401 « Sciences sociales »

mais ils sont toutefois en contact direct avec la matière ; ils peuvent le sentir, le toucher, le manipuler... Ils agissent en fonction de son aspect. Si une branche est solide, l'élève est en confiance et considère qu'il peut s'y accrocher (entretien n°2). Un bout de bois fin trouvé au sol pourra par exemple servir à mélanger (entretien n°4).

En permettant aux élèves d'évoluer dans l'environnement de la classe nature, l'enseignante mobilise ses élèves, si l'on reprend le terme employé par Philippe Meirieu (2015). Il souligne en effet qu'il est important de créer les conditions nécessaires pour mobiliser l'ensemble des élèves. En classe nature, la richesse de l'environnement et la diversité des possibilités qu'il offre sont donc susceptibles d'éveiller la curiosité de chacun. Les aptitudes naturelles de l'enfant sont sollicitées et lui permettent d'expérimenter librement.

III.3.2 Se questionner sur le monde environnant

De plus, le projet de la classe nature étant étalé sur l'année, les élèves se retrouvent témoins des changements physiques de la nature ; les arbres dépourvus de feuilles en hiver, l'éclosion des bourgeons au printemps, donnant naissance à de nouvelles branches, la présence du givre sur les feuilles par temps froid (entretien n°11). Le monde physique intrigue, les changements sont perceptibles. « Pourquoi les feuilles sont toutes blanches ? », m'avait demandé Enzo avec ses mots d'enfant, alors qu'elles ne l'étaient pas une semaine auparavant, à la même heure, au même endroit. Ce n'était probablement pas la première fois qu'il voyait du givre mais s'était-il déjà posé la question de son origine ? Ce jour là, les élèves ont pu se questionner ensemble, chercher des réponses collectivement en confrontant leurs avis sur ce qui les entourait.

III.3.3 Sensibiliser les élèves à l'environnement

La classe nature permet aux élèves de prendre conscience de l'environnement et de ses enjeux. A leur échelle, les élèves sont ainsi sensibilisés aux gestes à adopter, à l'écologie. Descamps considère que c'est en connaissant intimement l'environnement et en prenant conscience de notre dépendance à son égard que l'homme sera susceptible de la préserver. En classe nature, les élèves sont confrontés de façon directe aux incivilités de l'Homme et ont pu constater par eux-mêmes la présence de déchets dans l'environnement. C'est à partir du constat et de l'observation que les élèves peuvent se rendre compte et

prendre conscience de ce que l'on souhaite leur enseigner. Les faits abordés doivent être concrets pour faciliter la compréhension. Comme nous pouvons le voir dans l'entretien n°15, les élèves ont conscience de l'impact que peuvent avoir les déchets jetés dans la nature : « c'est pas bien, ça pollue », « les animaux vont mourir s'ils les mangent ». Ils savent que la négligence de l'Homme est susceptible de mettre en danger la vie animale et notre planète. C'est en effet dès le plus jeune âge que les élèves doivent être sensibilisés à cette cause pour leur permettre d'adopter les bons gestes et d'avoir la volonté de protéger la nature.

C'est en prenant du recul sur l'éducation formelle principalement centrée sur l'acquisition de contenus théoriques que les élèves pourront être en mesure de ces enjeux. Il faut alors pouvoir offrir à chacun la possibilité d'expérimenter afin d'acquérir des compétences.

III.3.4 La proximité avec le monde vivant

De plus, le bois est un environnement propice aux apprentissages, aux découvertes, à la manipulation. La classe nature permet le contact direct entre le sujet et l'objet. Les élèves sont confrontés aux espèces animales et végétales, ce qui leur offre de multiples possibilités de les observer comme nous pouvons le voir dans l'entretien n°2 lorsqu'Evan parle de « trouver des bêtes » ou encore dans l'entretien n°3 à propos des champignons. Ils se questionnent quant à leur origine : « des fois, on sait pas ce que c'est » (entretien n°2), leur nature, leur aspect et peuvent ainsi nourrir leurs expériences en y trouvant des réponses.

III.3.5 Le bois, un milieu incertain ?

En l'observant, je me suis rendu compte que Yacine n'était pas à l'aise dans le bois. Elle restait constamment à mes côtés, agrippée à ma main, malgré mes sollicitations. Elle s'émancipait parfois mais avait rapidement besoin de retrouver ses repères. Durant l'entretien que nous avons eu (entretien n°5), elle m'a avoué son aversion pour le bois : « j'aime pas le bois », déclarant ensuite préférer le cadre de l'école : « c'est mieux dans la classe ». On peut alors faire référence au besoin de sécurité décrit par Maslow (1954). En effet, l'enfant a besoin de sécurité psychologique mais aussi de sécurité physique pour lui permettre son épanouissement. L'enfant a besoin d'être en confiance, de se sentir protégé.

Alors pourquoi la majorité des élèves ont su s'adapter à cette situation, avec, bien souvent, une certaine facilité ? Probablement parce que chaque élève est différent et que chaque enfant a un rythme d'adaptation qui lui est propre. On peut supposer également que le bois était un environnement inconnu pour Yacine, avant d'y aller avec sa classe. Le bois a alors pu lui apparaître comme étant un milieu incertain *parce qu'il* lui était inconnu. Elle a certainement besoin d'un cadre rassurant, comme la classe, pour se sentir en sécurité. Une prise en compte de ses besoins peut alors sembler nécessaire. La mise en place d'un dialogue pour comprendre ses appréhensions, ou encore un accompagnement plus spécifique pourrait être bénéfique et lui permettre de s'épanouir davantage.

III.3.6 Laisser place au silence

A la fin de chaque sortie au bois, l'enseignante privilégie un temps calme, durant lequel les interactions cessent. Les élèves font alors abstraction des camarades qui les entourent. Ils se retrouvent en quelque sorte seuls, face à eux-mêmes et à l'environnement. Cet instant de sérénité permet de prendre conscience de ce rapport au monde. Les élèves prennent conscience de ce qui les entourent et peuvent se concentrer sur les bruits, les odeurs : un craquement, l'odeur du bois après la pluie, de la terre, le chant des oiseaux. Ils se rapprochent alors des *choses*. En classe nature, chaque élément est propice au savoir, à la découverte. L'enfant se forme de l'interaction avec son milieu.

L'environnement dans lequel les élèves se trouvent durant la classe nature, le bois, autorise une certaine forme de rapport au monde. Hors de la classe ordinaire, les élèves créent leur propre rapport à l'environnement. Ils sont ainsi sensibilisés à ce monde vivant, à la nature, aux éléments qui s'y trouvent. La classe nature, par son environnement, permet ainsi aux élèves d'exister en tant qu'individu et d'adopter une posture de citoyen respectant le monde qui l'entoure.

Ces éléments relatifs à la classe nature ont donc un impact positif sur leur motivation et favorisent par conséquent leurs apprentissages, venant nourrir leur(s) expérience(s). C'est de l'expérience de l'enfant que découlent les enseignements. L'expérience est en quelque sorte le point de départ des apprentissages.

Conclusion

Les enfants doivent vivre les choses à travers leur sensibilité. La classe nature est un projet d'une extrême richesse aussi bien pour l'élève que pour l'enfant dans son intégrité. Cependant, la classe nature ne doit pas se suffire à elle-même. Il est essentiel que ce projet fasse l'objet d'un suivi pédagogique et que de ce projet en découlent des apprentissages et des acquisitions de compétences qui répondent aux programmes de l'Éducation nationale. Cependant, la classe nature telle que je l'ai observée contribue grandement au développement de l'élève, au développement de ses savoirs, de ses savoir-faire et de son savoir-être. Elle offre selon moi de précieuses conditions nécessaires à la motivation et accorde surtout une place centrale à l'expérience.

Les données que j'ai recueillies à travers cette recherche m'ont alors permis de déterminer quelles sont les conditions nécessaires à la motivation permettant de nourrir l'expérience. Comme nous avons pu le voir à travers mon analyse, la motivation des élèves est suscitée par ce qui relève de l'environnement, par ce qui relève de l'autre, et par ce qui relève de soi. C'est alors ce triptyque qui viendra nourrir leur(s) expérience(s).

Il est vrai que faire classe dehors est une pratique peu commune en France. Cette expérience a été très enrichissante, tant d'un point de vue personnel que professionnel. Elle m'a permis de me rendre compte qu'il est possible, comme le Référentiel de compétences de 2013³⁷ le suggère, d'« Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » dans un contexte autre que le contexte ordinaire de la classe. Je me suis évidemment posé la question de savoir si, moi aussi, lorsque je serai professeur des écoles, j'aurai envie de mettre ce type de projet en place et d'emmener mes élèves à la rencontre de la nature. La réponse est oui. Probablement. Probablement parce que j'ai cette volonté de transmettre l'authenticité, de permettre aux élèves de comprendre réellement ce qu'ils font par la manipulation, de leur permettre d'apprendre par l'expérience et que je suis convaincue que la classe nature ne peut être que bénéfique pour l'élève. Néanmoins, je pense que la mise en place d'un tel projet nécessite un certain recul, une certaine expérience de l'enseignement. Un tel projet se construit, se réfléchit, se pense et s'organise. Dans toute situation d'enseignement, le professeur doit « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » en

37 Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013), *BO du 25 juillet 2013*, Référentiel de compétences. URL : <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

assurant la sécurité et la sûreté de tous. Il se met en place, aussi, avec l'équipe éducative. « Coopérer au sein d'une équipe » (MEN, 2013) est donc essentiel afin de favoriser son bon déroulement et de permettre aux élèves d'acquérir des compétences solides. De plus, la classe nature permet de « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » (MEN, 2013). Même en classe nature, toute situation d'enseignement et d'apprentissage doit permettre à chacun de progresser et doit pouvoir être évaluée³⁸.

Il est également primordial d'intégrer les parents à ce type de projet, de quelque façon que ce soit. Les parents doivent avoir connaissance des enjeux et des objectifs du projet. Une relation de confiance doit ainsi être établie. « Coopérer avec les parents d'élèves » est essentiel pour qu'ils puissent, d'une part le soutenir, mais aussi pour qu'ils aient connaissance des progrès de leurs enfants. Il est tout à fait envisageable, par exemple, de leur proposer d'accompagner les élèves en classe nature, ou encore, d'organiser une rencontre au sein de l'école où les parents pourraient visionner des photographies et vidéos du groupe classe et se rendre compte des expériences vécues.

Alors qu'en ce temps de crise sanitaire, un retour à l'école impose de nouvelles mesures de distanciations sociales et physiques, l'intérêt de la classe nature prend une toute autre dimension. Comme le propose un collectif de chercheurs, enseignants, formateurs et acteurs associatifs dans le cadre d'un article intitulé « Coronavirus : "Et si nous faisons la classe dehors ?" »³⁹ paru dans le journal *Le Monde* le 27 avril 2020 ; pourquoi ne pas s'ouvrir à d'autres espaces d'enseignement que la salle de classe, close, sujette à la prolifération du virus ? Nous l'avons vu, le lien avec la nature joue un rôle dans le développement de l'enfant et comporte un intérêt certain d'un point de vue pédagogique. L'intérêt d'ouvrir les espaces serait alors double. Non seulement cette solution réduirait le risque de contagion, elle permettrait également aux enfants de profiter des bienfaits des expériences dans la nature.

38 « évaluer les progrès et les acquisitions des élèves », : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013), *BO du 25 juillet 2013*, « Référentiel de compétences »

39 Chéreau, M., Clerc, P., Collectif Tous dehors France, Cottereau, D., Delalande, J., Duclos, M., Espinassous, L., Fauchier-Delavigne, M., Ferjou, C., Fleury, C., Noël, N., Prévot, A-C., Stiegler, B., ..., Wauquiez, S., (2020, 27 avril). Coronavirus : « Et si nous faisons la classe dehors ? », *Le monde*. https://www.lemonde.fr/education/article/2020/04/27/coronavirus-et-si-nous-faisons-la-classe-dehors_6037935_1473685.html

Bibliographie – sitographie

- Bandura, A. (1971), *Social Learning Theory*, General Learning Corporation. URL : http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Besoin. (s.d). Dans *le dictionnaire Larousse en ligne*. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/besoin/8907>
- Blanquet, M-F., (2010), « John Dewey : philosophe américain de l'éducation », *Savoirs CDI – Réseau Canopé*, URL : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/histoire-du-livre-et-de-la-documentation/biographies/john-dewey-philosophe-americain-de-leducation.html>
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R. et Marcotte, G., (2006) « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 16 septembre 2010, consulté le 25 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/61> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.61>
- Chéreau, M., Clerc, P., Collectif Tous dehors France, Cottereau, D., Delalande, J., Duclos, M., Espinassous, L., Fauchier-Delavigne, M., Ferjou, C., Fleury, C., Noël, N., Prévot, A-C., Stiegler, B., ..., Wauquiez, S., (2020, 27 avril). Coronavirus : « Et si nous faisons la classe dehors ? », *Le monde*. https://www.lemonde.fr/education/article/2020/04/27/coronavirus-et-si-nous-faisons-la-classe-dehors_6037935_1473685.html
- Descamps, O. (2012), *Ecoformation et Ecosavoirs. Recherche à partir de la matière bois*. Université Paris VIII., Saint-Denis, École doctorale 401 « Sciences sociales »
- Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale de la Savoie, (2011), *Maternelle: bâtir un projet*. URL: http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/maternelle_projet/index.php?num=909
- Expérience. (2020). Dans *dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 05/04/2020, URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/exp%C3%A9rience/32237>
- Expérience (1997), Dans *Dictionnaire Hachette*, Hachette
- Fabre, M. (2007). « Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 161 | octobre-décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 06 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/823> ; DOI : 10.4000/rfp.823
- Freinet, C., (1964), *Essai de psychologie appliquée à l'Éducation*, Delachaux et Niestlé

- Galand, B.(2006). « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010, consulté le 05 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/59> ; DOI : 10.4000/rfp.59
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence* (traduit par Jean-Paul Murlon et Sylvie Taussig). Paris : Editions Odile Jacob (26 mars 1997)
- Hubert, B., (2012) *Faire parler ses cahiers d'écolier*, L'Harmattan
- Le Guern, A-L. (2014). *L'observation instrumentée : préférer l'image* [Conférence], Université de Caen Normandie
- Lieury, A. (2014), « La mémoire visuelle, une croyance encore tenace », *Blogs pour la Science*, URL: <http://www.scilogs.fr/memoire-et-cie/moi-monsieur-je-suis-un-visuel-la-memoire-photographique/>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harpers
- Meirieu, P. (2015). « Peut-on susciter le désir d'apprendre ? », *Sciences Humaines*, URL: https://www.scienceshumaines.com/peut-on-susciter-le-desir-d-apprendre_fr_33995.html
- Meirieu, P. (s.d). Motivation dans « Petit dictionnaire de pédagogie », *Site de Philippe Meirieu, Histoire et actualité de la pédagogie*, URL: <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/motivation.htm>
- Meirieu, P. (s.d) « Des hommes et des femmes de tradition et de liberté à la fois », URL : <http://meirieu.com/PREFACES/vocationenseignant.htm>
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015), *Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*, Programme de l'école maternelle URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013), *BO du 25 juillet 2013*, Référentiel de compétences. URL : <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
- Motivation. Dans *dictionnaire Larousse en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784>
- Motivation. (2005) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation - 3ème édition*, 2005, Retz
- Perrenoud, Ph. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan

- Pineau, G. (1985), « L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation », *Éducation Permanente*, n° 78 - 79, p. 25 - 39
- Pineau, G. (2002). *Autoformation et approche ternaire*. Communication présentée au Symposium du GRAF, 9-11 mai 2002. Bordeaux, France. Récupéré le 31 mars 2020 du site : <http://lllearning.free-h.net/A-GRAF/Symposia/textes/2002/PineauBdx.htm>
- Riverdy, C. (2013), « L'apprentissage par projet: le point de vue de la recherche », *Technologie* , URL : <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf>
- Rozier, E. (2010). « John Dewey, une pédagogie de l'expérience », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2), 23-30. doi:10.3917/lett.080.0023.
- Vianin, P. (2007). « Chapitre 3. Les composantes de la motivation ». Dans : , P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 27-46). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Viau, R. (2000). « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », *Correspondance*, URL: <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves>
- Willingham, D.T. (2010) « Comment adapter mes cours aux différents types d'élèves ? » (p.1456-165), *Pourquoi les enfants n'aiment pas l'école !* (traduit par Marie Antilogus). France : La Librairie des Écoles

Annexes

- Annexe A : Modalités du recueil de données
- Annexe B : Transcription des entretiens
- Annexe C : Tableau 1 – récapitulatif des entretiens et observations
- Annexe D : Tableau 2 – première analyse du tableau récapitulatif
- Annexe E : Tableau 3 – données classées auto / éco / hétéro
- Annexe F : Données de l'année dernière – ERCAPP

MODALITÉS DU RECUEIL DE DONNÉES

L'impact de la « classe nature » sur la motivation des élèves favorisant les apprentissages

Mes hypothèses de recherche :

- Le rapport à l'autre est une condition nécessaire à la motivation pour nourrir leur(s) expérience(s).
- La motivation intrinsèque est une condition essentielle pour nourrir les expériences.
- Une autre hypothèse serait que la motivation a besoin de l'environnement pour nourrir leur(s) expérience(s).

Terrain : Une classe de maternelle (PS, MS, GS) 23 élèves

Modalités de recueil de données : des entretiens individuels à partir de photos et de vidéos

- prendre en photos les élèves dans les bois, les filmer
- à chaque entretien, présenter une ou plusieurs photos à l'élève et/ou des vidéos et lui poser des questions, le laisser s'exprimer s'il en a envie

Type d'entretiens avec les enfants : entretiens semi-directifs

Les questions seront plus ou moins nombreuses. Certaines seront préparées à l'avance, d'autres seront improvisées. Les élèves pourront, s'ils le souhaitent, s'exprimer sur des sujets transversaux qui pourront justifier leur motivation.

Questions posées :

- Qu'est-ce que tu étais en train de faire ?
- Pourquoi souris-tu sur la photo ?
- Pourquoi étais-tu content ?
- Tu n'avais pas peur de te blesser ?
- Est-ce que tu as appris des choses ?
- Qu'est-ce que tu as appris ?
- Tes camarades de classe t'ont aidé ?



Précautions pour la conservation de traces, pour chaque entretien :



- enregistrer les entretiens et les conserver
- créer une fiche par enfant
- retranscrire chaque entretien
- noter la date de production
- organiser les résultats obtenus sous forme de tableau
- associer les observations


Annexe B : Transcription des entretiens





TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS





___ : mes paroles

N°	ÉLÈVES	TRANSCRIPTION	IMAGES
1	Julia (GS)	<p>« Qu'est-ce que tu étais en train de faire sur cette photo ?</p> <ul style="list-style-type: none">- On avait trouvé du carrelage dans le bois !- C'est vrai ça, tu avais trouvé des morceaux de carrelage avec tes copines. Qu'est-ce que vous avez fait avec ce carrelage ?- on en a trouvé plein et après on a fait comme un puzzle après- Et pourquoi est-ce que tu souris sur cette photo ?- Parce que j'étais contente on a trouvé plein de morceaux- Tu aimes bien aller au bois ?- Oui on trouve plein de choses on peut ramasser des choses»	 

2	Evan (GS)	<p>« Qu'est-ce que tu étais en train de faire sur cette photo ?</p> <p>- j'étais monté dans l'arbre, j'ai grimpé tout en haut j'avais plus peur</p> <p>- Parce que tu avais peur avant ?</p> <p>- Oui parce qu'avant j'étais tombé de l'arbre alors j'avais peur de remonter mais j'ai remonté quand même</p> <p>- Tu es remonté quand même dans l'arbre oui. Et tu as un grand sourire sur la photo ! Tu étais content d'avoir réussi à remonter dans l'arbre ?</p> <p>- Oui parce que j'ai plus peur je suis content.</p> <p>- Alors tu aimes bien aller au bois ?</p> <p>- Oui on grimpe dans les arbres avec les copains et on court</p> <p>- Et tu apprends des choses dans les bois ?</p> <p>- ...</p> <p>- Tu ne sais pas ?</p> <p>- Si avant je savais pas monter dans les arbres</p> <p>- La maîtresse t'a aidé ?</p> <p>- Non j'ai fait tout seul c'est moi qu'a appris</p> <p>- Et tu préfères apprendre des choses dans la classe ou dans le bois ?</p> <p>- Dans le bois c'est trop bien y'a beaucoup de choses</p> <p>- Ah oui ? Comme quoi par exemple ?</p> <p>- Euh...</p> <p>- Tu peux observer des choses le bois ?</p> <p>- Des fois on trouve des bêtes mais des fois on sait pas ce que c'est.</p> <p>- Et qu'est-ce que tu fais quand tu ne sais pas ce que c'est ?</p> <p>- On va demander à la maîtresse mais des fois elle sait pas non plus alors on attend on cherche</p>	
3	Wayatt et Ayman (GS)	<p>Moi : Qu'est-ce que vous faisiez sur la photo ?</p> <p>Élève 1 : Oh c'est nous !</p> <p>Élève 2 : On sautait sur le truc</p> <p>Élève 1 : Nan on sautait de la pierre !</p> <p>Élève 2 : Oui c'était trop haut !</p> <p>Élève 1 : C'était haut mais on n'avait pas peur</p> <p>Moi : Alors vous aimez bien aller au bois ?</p> <p>Élève 2 : oui on peut faire plein de trucs</p> <p>Moi : comme quoi par exemple ?</p> <p>Élève 1 : on a trouvé des champignons mais la maîtresse a dit qu'on n'avait pas le droit de les toucher</p> <p>Élève 2 : Oui parce que c'est dangereux mais elle a dit qu'on pouvait les regarder quand même hein</p> <p>Moi : Oui c'est vrai, il ne faut pas toucher les champignons parce qu'on ne sait pas s'ils sont vénéneux, mais vous pouvez les observer.</p>	

4	Joy (PS)	<p>« Qu'est-ce que tu fais sur cette photo ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oh c'est quand on faisait de la soupe aux dinosaures ! - Vous avez fait de la soupe pour les dinosaures ? - oui en fait on a ramassé des cailloux, plein de trucs, on a mis dans la boue - Et après la soupe était prête ? - on a tout mélangé - Comment vous avez fait pour mélanger ? - Avec des gros bouts de bois et aussi on a mis des feuilles et d'autres trucs - Et les dinosaures étaient contents ? - ... ben on les a pas vus ! 	
5	Yacine (MS)	<p>« Qu'est-ce qu'on faisait, ici, tu te souviens ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... - Où est-ce qu'on était, à ton avis ? - Au bois ? - Oui c'est ça, c'est quand on était au bois. Et qu'est-ce qu'on faisait ? - On marchait. - Oui, on marchait parce que tu préférerais rester avec moi. Pourquoi tu préférerais rester avec moi ? - J'aime pas le bois. - Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu n'aimes pas le bois ? - Il fait froid j'aime pas - Tu préfères rester dans la classe ? - oui c'est mieux dans la classe. 	
6	Antoine (GS) et Léo (MS)	<p>« Qu'est-ce que vous faites sur cette vidéo ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - On fait un trou - Pourquoi ? - On cherche quelque chose - Et qu'est-ce que vous cherchez ? - On sait pas, on cherche - Moi je cherchais des noisettes 	
7	Leyhan et Mathilde (MS)	<p>Moi : Qu'est-ce que vous faites sur la vidéo ? Mathilde : on cherche des crocodiles géants Leyhan : moi je les ai empoisonnés parce que j'aime pas les crocodiles Mathilde : nan faut pas les empoisonner Moi : Pourquoi tu veux empoisonner les crocodiles ? Leyhan : parce qu'ils sont méchants Mathilde : oui mais c'est pas bien Moi : pourquoi est-ce que ce n'est pas bien ? Mathilde : ben parce que faut pas faire de mal aux animaux</p>	Vidéo près de la rivière
8	Eva et Alyna	<p>Moi : Qu'est-ce que vous faites ? Élève 1 : On fait du feu parce que sinon le loup</p>	Vidéo

	(GS)	<p>va venir Moi : Le loup va venir ? Élève 2 : Oui il se cache dans la maison là-bas, à côté du bois ! Élève 1 : Et là on est en train de casser les branches pour faire du feu moi : Et qu'est-ce que ça va faire au loup, le feu ? Élève 1 : ben ça va lui faire peur ! Et quand le feu sera éteint bah ça va pas lui faire peur alors du coup on va rallumer le feu et il va partir élève 2 : et on va lui donner de la viande comme ça il va pas nous manger élève 3 : vite ! Vite ! Il arrive !</p>	
9	Camélia (GS)	<p>« Qu'est-ce que tu étais en train de faire ? - J'avais attrapé une branche pour me balancer dans le vide comme Tarzan ! »</p>	 
10	Enzo (GS)	<p>« Tu reconnais ta main sur la photo ? - Oui c'est ma main ! - et qu'est-ce que tu tiens dans la main ? - c'est une feuille d'arbre ! Elle est toute blanche parce qu'il y a du givre dessus parce qu'il fait froid - comment sais-tu que c'est du givre ? - c'est la maîtresse qui me l'a dit</p>	

11	Driss (GS)	<p>« Qu'est-ce que tu fais sur cette photo ? - C'est ma main ! Regarde j'ai fait une empreinte de ma main - Comment tu as fait pour faire ça ? - Ben j'ai posé ma main sur le banc et ça a enlevé le givre après y'en avait plus »</p>	
12	Ava (GS)	<p>« Qu'est-ce que tu fais sur cette photo ? - monté haut! - Oui tu as escaladé la pierre ! Tu étais contente d'avoir réussi ? - Oui ! »</p>	
13	Leyhan (MS)	<p>« Tu te souviens de cette photo ? - Oui c'est la plante qu'était arrachée dans la terre - Oui la plante avait été arrachée. - oui mais c'est pas moi - alors qu'est-ce que tu as fait après ? - bah j'ai remis dans la terre j'ai fait un petit trou - Tu l'as replantée, oui. Pourquoi l'as-tu replantée ? - C'est la maîtresse qui m'a dit pour qu'elle pousse faut la remettre dans la terre après ça va être une fleur »</p>	
14	Xéna (MS) et Diane (PS)	<p>Moi : Vous vous souvenez de cette photo ? Xéna : Oui c'est notre château de princesse Moi : Comment vous avez fait pour faire votre château ? Diane : On a mis une pierre après on a mis la bouteille pour faire la tour Xéna : c'est un donjon c'est pas une tour Moi : Un donjon, c'est une tour ! Mais c'est vrai que c'est plus précis. Et donc vous avez fait le château avec un morceau de bouteille ? Diane : bah oui on a trouvé la bouteille Moi : Comment ça se fait que vous ayez trouvé une bouteille dans le bois ? Diane :</p>	

	<p>Xéna : c'est les gens qu'ont jeté Diane : c'est pas bien ça pollue Xéna : Oui après les animaux vont mourir s'ils les mangent Moi : C'est vrai, il ne faut pas jeter nos déchets par terre. Et après, vous avez laissé la bouteille dans le bois ? Diane : Nan on l'a gardée et on l'a mis à la poubelle après »</p>	
--	---	--

Annexe C : Tableau 1 - récapitulatif des entretiens et observations

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES ENTRETIENS ET OBSERVATIONS

ENTRETIENS	ÉLÈVES	SUJETS ABORDÉS	COMMENTAIRES	AUTRE	COMMENTAIRES	AUTRE	COMMENTAIRES	OBSERVATIONS HORS ENTRETIEN	COMMENTAIRES
1	Julia (GS)	Faire un puzzle avec du carrelage	imagination	« Avec mes copines »	interactions				
2	Evan (GS)	Monter dans les arbres, grimper, courir,	Défi, atteindre un objectif, surmonter ses peurs	« avec les copains »	Importance des pairs, appartenance à un groupe				
		trouver des bêtes	Observer la nature						
3	Wayatt et Ayman (GS)	Sauter, ne pas avoir peur	Défi, atteindre un objectif	« nous », « on »	Les élèves étaient deux, ils ont réalisé les activités ensemble	« la maîtresse a dit »	Mise en place de certaines règles indispensables pour la sécurité des enfants		
		trouver des champignons	Observer la nature						
4	Joy (PS)	La soupe aux dinosaures,	Imaginaire,	« on »	Les élèves jouent, manipulent ensemble				
		mélanger avec des bouts de bois	motricité fine						
5	Yacine (MS)	préfère rester	Cadre	n'aime pas le	Milieu			Observation	vit des

		en classe	sécritaire de la classe	bois parce qu'il fait froid,	incertain			des pairs	expériences au travers d'autrui
6	Antoine (GS) et Léo (MS)	Faire un trou, creuser	motricité	« on »	Activités réalisées à deux, ensemble				
		chercher quelque chose, chercher des noisettes	Observer la nature						
7	Leyhan et Mathilde (MS)	Chercher des crocodiles géants	Développement de l'imaginaire : jeu	faut pas faire de mal aux animaux	Débat entre pairs				
					Conscience de la vie animale				
8	Eva et Alyna (GS)	Casser des branches pour faire du « feu »	imaginaire	« on »	Jeu en collectif				
		faire peur au loup	Lien avec la culture littéraire, réinvestissement de savoirs						
9	Camélia (GS)	Attraper une branche pour se balancer comme Tarzan	motricité					+ Imitation des pairs, ses camarades se balançaient quelques minutes plus tôt sur cette même branche	
		Tarzan	Culture, réinvestissement						
10	Enzo (GS)	Givre sur la feuille à cause du froid	Observer la nature, savoirs scientifiques	« c'est la maîtresse qui me l'a dit »	Explicitation par le professeur en temps de classe				

					ordinaire				
11	Driss (GS)	Empreinte de main	Expérience de l’empreinte						
12	Ava (GS)	Monter haut, grimper	Défi, satisfaction d’avoir réussi Motricité						
13	Leyhan (MS)	Replanter une fleur arrachée	Protéger la nature	« c’est la maîtresse qui m’a dit »	intervention du professeur était nécessaire pour que les élèves n’arrachent pas les végétaux				
14	Xéna (MS) et Diane (PS)	Faire une château de princesse	imaginaire	Bouteille en plastique = pollution, danger pour les animaux, ramasser les déchets	Protéger la nature, sensibilisation au développement durable	« on »	Activité réalisée à deux		

Annexe D : Tableau 2 – première analyse du tableau récapitulatif

PREMIÈRE ANALYSE DU TABLEAU RÉCAPITULATIF

Légende : rapport à soi rapport à l'autre rapport à l'environnement

ENTRETIENS	ÉLÈVES	SUJETS ABORDÉS	COMMENTAIRES	AUTRE	COMMENTAIRES	AUTRE	COMMENTAIRES	OBSERVATIONS HORS ENTRETIEN	
1	Julia (GS)	Faire un puzzle avec du carrelage	imagination	« Avec mes copines »	interactions				
2	Evan (GS)	Monter dans les arbres, grimper, courir,	Défi, atteindre un objectif, surmonter ses peurs	« avec les copains »	Importance des pairs, appartenance à un groupe				
		trouver des bêtes	Observer la nature						
3	Wayatt et Ayman (GS)	Sauter, ne pas avoir peur	Défi, atteindre un objectif	« nous », « on »	Les élèves étaient deux, ils ont réalisé les activités ensemble	« la maîtresse a dit »	Mise en place de certaines règles indispensables pour la sécurité des enfants		
		trouver des champignons	Observer la nature						
4	Joy (PS)	La soupe aux dinosaures,	Imaginaire,	« on »	Les élèves jouent, manipulent				
		mélanger avec	motricité fine						

		des bouts de bois			ensemble				
5	Yacine (MS)	préfère rester en classe	Cadre sécuritaire de la classe	n'aime pas le bois parce qu'il fait froid,	Milieu incertain			Observation des pairs	vit des expériences au travers d'autrui
6	Antoine (GS) et Léo (MS)	Faire un trou, creuser	motricité	« on »	Activités réalisées à deux, ensemble				
		chercher quelque chose, chercher des noisettes	Observer la nature						
7	Leyhan et Mathilde (MS)	Chercher des crocodiles géants	Développement de l'imaginaire : jeu	faut pas faire de mal aux animaux	Débat entre pairs				
					Conscience de la vie animale				
8	Eva et Alyna (GS)	Casser des branches pour faire du « feu »	imaginaire	« on »	Jeu en collectif				
		faire peur au loup	Lien avec la culture littéraire, réinvestissement de savoirs						
9	Camélia (GS)	Attraper une branche pour se balancer comme Tarzan	motricité					+ Imitation des pairs, ses camarades se balançaient quelques minutes plus tôt sur cette même branche	
		Tarzan	Culture, réinvestissement						
10	Enzo (GS)	Givre sur la	Observer la	« c'est la	Explicitation				

		feuille à cause du froid	nature, savoirs scientifiques	maîtresse qui me l'a dit »	par le professeur en temps de classe ordinaire				
11	Driss (GS)	Empreinte de main	Expérience de l'empreinte						
12	Ava (GS)	Monter haut, grimper	Défi, satisfaction d'avoir réussi Motricité						
13	Leyhan (MS)	Replanter une fleur arrachée	Protéger la nature	« c'est la maîtresse qui m'a dit »	intervention du professeur était nécessaire pour que les élèves n'arrachent pas les végétaux				
14	Xéna (MS) et Diane (PS)	Faire une château de princesse	imaginaire	Bouteille en plastique = pollution, danger pour les animaux, ramasser les déchets	Protéger la nature, sensibilisation au développement durable	« on »	Activité réalisée à deux		

Annexe E : Tableau 3 – données classées auto/éco/hétéro

CONDITIONS POUR NOURRIR L'/LES EXPÉRIENCES DES ÉLÈVES		
AUTO	ECO (environnement)	HETERO (l'autre)
Développement de l'imaginaire à travers le jeu (entretiens n°1, 4, 7, 8, 14)	Faire l'expérience de l'espace	Développement des compétences langagières par les interactions : Interactions entre pairs, échanges, débats (entretiens n°1, 3, 6, 7, 8, 14)
Développement de l'autonomie	Observer la nature (animaux, végétaux...) (entretiens n°2, 3, 6, 10, 13)	Importance des pairs, appartenance à un groupe (entretien n°2)
Certain degré de liberté	Sauter des flaques	Jeux, socialisation (entretiens n°4, 7, 8)
Se construire soi	Découverte d'animaux vivant dans les bois (entretien n°2)	Apprendre par les autres, apprentissage social, apprendre par imitation (entretiens n°5, 9)
Défi d'atteindre un objectif (entretiens n°2, 3, 12)	Changements d'état de l'eau	Vivre des expériences à travers autrui (entretien n°5)
Surmonter ses peurs (entretien n°2)	Le bois, aspect sensitif	Explicitions du professeur hors classe nature (entretien n°10,...)
Question du bien-être (entretien n°5)	Escalader (apprendre <i>par</i> l'environnement)	Explicitions du professeur en classe nature (entretien n°13)
Lien avec la culture/ culture littéraire, réinvestissement des savoirs, développement de compétences (savoirs, savoir-être, savoir faire) (entretiens n°8, 9, 10, 11, 12)	Expérience du silence : entendre les bruit de la nature	
Développement de la motricité/motricité fine (entretiens n°4, 6, 9, 12)	Milieu incertain/cadre non sécuritaire (entretien n°5)	
Satisfaction de la réussite (entretien n°12)	Conscience de la vie animale et végétale (entretiens n°7, 13, 14)	
Développement du langage (entretiens n°1, 3, 6, 7, 8, 14)	Savoirs scientifiques (entretiens n°10, 11)	
	Sensibilisation au développement durable (entretien n°14)	

Annexe F : Données de l'année dernière – ERCAPP *La motivation des élèves*

→ « Quel est le moment de la journée que tu as préféré ? »

N° entretiens	Élèves	Date	Sujet principal abordé		Commentaires	Autres sujets abordés	Commentaires
1	Élève 1 Arthur	11/03	ballon	- lien social - activité extra scolaire - sport			
5		14/03	ballon				
7		19/03	ballon				
2	Élève 2 Léa	14/03	visite de la bibliothèque	- sortie scolaire		- rituels (date) - récréation - sport	
3	Élève 3 Lou	14/03	pas de réponse				
4	Élève 4 Louis	14/03	récréation/copains	- lien social			
6	Élève 5 Hugo	19/03	piscine	- projet scolaire - sport	- défi d'atteindre un objectif (VIANIN)	- récréations - rituels (date)	- cadre sécuritaire, habitudes
8	Élève 6 Noah	19/03	piscine				
9	Élève 7 Isaac	19/03	piscine				
10	Élève 8 Manola	19/03	piscine			- expériences - nounou	- enseignement des sciences - apprentissages concrets - activités signifiantes (VIAU) - activités authentiques (VIAU)