

Motiver les élèves

20 pratiques pour enseigner autrement

Emile Le Menn

À mes collègues Laure, Sophie, Marie, Aurélie, Marion, Claire, Laura, Geneviève, Benjamin, Josette, Nancy, qui m'ont permis de passer de mémorables années à enseigner dans le quartier Rosa Parks à Paris.

À Léa, Maëvane, Mélissa, Mélanie, Hubert, Julie, Sarah, Ludovic, Morgane, Juline, Inès et tous.tes celles et ceux qui m'ont ouvert les portes de leur classe à travers la France depuis 2018, et continuent de le faire.

À Agnès, Aly, Anatole, Ashley, Awa, Dimitri, Fares, Inès, Isaac, Julian, Lina, Maëva, Maxel, Mazen, Pierre, Raphaël, Shemsdine, Ulysse, Valeska, Yanina, qui ont accepté d'apparaître en photo dans ce livre, et plus généralement à tous mes anciens élèves des écoles Bolivar et Macdonald, qui m'ont fait grandir.

À Leo, mon ami et associé, qui me motive au quotidien.



Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires.

Voir le site

<http://www.orthographe-recommandee.info> et son miniguide d'information.



© Éditions Retz 2023

ISBN : 978-2-7256-4359-5

Code : 853379 - N° de projet : 10277995 - Dépôt légal : avril 2023

Imprimé en France, en mars 2023, par l'Imprimerie Chirat - N° 202303.0414

Introduction	4
Comprendre la motivation	6

Répondre au besoin d'autodétermination

1. Lecture et écriture libres	16
2. Les travaux de recherche personnelle	29
3. Les projets personnels	52
4. La boîte à questions	72
5. L'arbre de la confiance	74
6. L'organisation matérielle de la classe au service de l'autonomie	84

Répondre au besoin de compétence

7. Les travaux manuels	96
8. Des outils pour un enseignement différencié	110
9. Utiliser et transmettre des techniques d'apprentissage efficaces	120
10. L'évaluation formative au service du progrès des élèves	136

Répondre au besoin d'appartenance sociale

11. Valeurs communes, règles, sanctions	148
12. Le conseil d'élèves	157
13. Le « Quoi de neuf ? » de l'actualité	170
14. Les invités	179
15. Le projet civique	188
16. La classe dehors	201
17. Les groupes multiâges	211
18. La coopération	220
19. La discussion philosophique	238
20. Les temps conviviaux	246
Conclusion	253

I Introduction

Ma première expérience d'enseignement eut lieu en Allemagne, alors que je sortais tout juste du lycée. Je devais donner un cours de soutien en FLE à des collégiens allemands en difficulté. Je me pensais doué pour transmettre mon amour du français, et suffisamment jeune pour qu'une proximité naturelle se crée avec les élèves, ce qui faciliterait leurs apprentissages. Mais dès la première heure, je me heurtai à une difficulté de taille : malgré leurs notes catastrophiques en français, certains des élèves ne parvenaient pas à se mettre au travail pour se préparer aux examens qui les attendaient. Ils n'étaient pas dérangeants, non, mais j'avais beau m'évertuer à présenter les choses dans un sens puis dans l'autre, rien n'y faisait. Ces élèves continuaient de me voir sans vraiment m'entendre, de suivre en vain mes gestes et mes lèvres. Ils restaient globalement perplexes face aux activités proposées par leurs enseignants et par moi-même.

Ce n'est pas qu'ils ne voulaient pas travailler. En réalité, ils avaient envie de bien faire et de réussir. Seulement, quelque chose en eux manquait, qui leur aurait permis de s'engager plus activement.

Ce quelque chose, je m'en rendis compte au bout de quelques années, c'est la **motivation**. Bien que celle-ci soit indispensable à toute activité humaine - à fortiori des activités exigeantes comme celle d'apprendre de nouveaux savoirs - à l'école, on en parle très peu. Ou lorsqu'on le fait, c'est souvent avec l'impression que l'on a peu de prise dessus. Il y aurait des élèves motivés et d'autres pas. Moi-même, j'ai longtemps souscrit à cette idée.

Le manque de motivation, l'incapacité à s'engager dans certains apprentissages, je l'avais vécu en tant que collégien, en maths et en anglais. Je continuerai de l'observer chez de nombreux jeunes lors de mes expériences professionnelles successives. D'abord dans une école pour jeunes réfugiés à Cologne, puis en Maison pour enfants à caractère social (MECS) et en centre de loisirs en banlieue parisienne. En me lançant dans un tour du monde des écoles alternatives de huit mois en 2016, je réalisai que le manque de motivation des élèves était un problème un peu partout dans le monde, de la Finlande à la Nouvelle-Zélande en passant par le Canada et la France. D'une classe à l'autre, je voyais nombre d'élèves passer l'essentiel de leur journée d'école à attendre que le temps passe, sans parvenir à apprendre grand-chose. La majorité des jeunes, ainsi amotivés, étaient passifs, mais certains adoptaient des comportements autrement plus dérangeants pour le groupe et l'enseignant.

Ce qui devint l'objet principal de mes observations fut alors de comprendre ce qui est à l'origine de la motivation des élèves. Ou plutôt, devrais-je écrire, « des » motivations, car il existe en réalité différents types de motivations, dont les effets varient. J'essayais de comprendre les liens entre ces formes motivationnelles et l'engagement des élèves dans les apprentissages scolaires.

En écrivant en 2017 *L'École autrement, Mon tour du monde des pédagogies alternatives*¹, je commençai à structurer mes réflexions, en me basant sur mes observations et mes lectures. En devenant, en parallèle, enseignant, je tentai de confronter mes idées théoriques à la pratique. Les années suivantes, enseignant successivement en PS-MS, CM1 puis CM2 dans le 19^e arrondissement parisien, je m'efforçai de mettre en œuvre les pistes qui m'avaient semblé les plus prometteuses lors de mes voyages.

Dans le présent ouvrage, je partage le fruit de mes sept années de recherche et d'expérimentation au sujet de ce qui m'est apparu avec le temps comme étant la clef de tout apprentissage : **la motivation à apprendre**.

Quoi de plus beau pour un enseignant que de voir ses élèves enthousiastes à l'idée de venir à l'école le matin pour apprendre ? À l'inverse, quoi de plus difficile que d'assister au triste spectacle d'enfants entrant en classe à reculons ?

Mais **comment susciter l'envie d'apprendre chez les élèves** ? Comment les amener à être curieux, à persister malgré les difficultés, à s'engager dans les activités ? Voilà des questions essentielles pour un enseignant, puisqu'**un élève motivé, c'est un élève qui non seulement apprend mieux, mais qui s'épanouit**.

Dans cet ouvrage, en partant de recherches effectuées sur la motivation, je propose aux professeurs des écoles élémentaires :

- des **clés théoriques** pour comprendre ce phénomène dont on parle beaucoup, mais sur lequel on semble souvent ne pas avoir de prise ;
- des **pratiques pédagogiques concrètes** visant à amener les élèves à s'engager activement dans les apprentissages pour réussir et s'épanouir à l'école.



1. Émile Le Menn, *L'École autrement, Mon tour du monde des pédagogies alternatives*, Retz, 2018.

Comprendre la motivation

De quoi parle-t-on lorsqu'on parle de motivation ?

On assimile parfois la motivation à d'autres termes, comme « l'intérêt », « l'envie », « la curiosité », « l'implication », « le but »... C'est tout cela et un peu plus à la fois.

Pour Pierre Vianin, la motivation, c'est « le début et la source de tout mouvement. (...) Véritable moteur de l'activité, elle assure, en plus du démarrage, la direction du "véhicule" et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter tous les obstacles¹ ». Le chercheur en sciences de l'éducation Jean Houssaye la définit quant à lui comme « l'action des forces, conscientes et inconscientes, qui déterminent le comportement² ». Pour Michel Develay, plus lyrique, c'est « la mise en mouvement du désir³ ». Enfin, pour Fabien Fenouillet, qui s'essaie à une synthèse des définitions faites par d'autres chercheurs : « La motivation désigne une force intra-individuelle qui peut avoir des déterminantes internes et/ou externes et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action⁴. » **Dans cet ouvrage, je considérerai la motivation comme l'énergie interne, consciente et/ou inconsciente, qui pousse une personne à s'engager dans une activité et qui détermine la direction, la forme, l'intensité et la persistance dans la durée de cet engagement, et donc la capacité d'un individu à poursuivre un but et à atteindre des objectifs. Elle résulte de l'interaction entre les caractéristiques personnelles d'un individu et son environnement.**

Une motivation scolaire en berne

Aussi bien en France qu'à l'étranger, plusieurs études attestent le faible engagement des élèves dans leur parcours scolaire. Cet engagement baisserait même tout au long de la scolarité des jeunes.

En France, ce sont ainsi 32% des élèves du primaire et 40% des élèves du collège qui affirment ne pas aimer aller à l'école⁵. L'enquête PISA de 2009 place la France 19^e sur 25 pays de l'OCDE quant au pourcentage d'élèves déclarant aimer l'école⁶.

1. Pierre Vianin, *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?*, De Boeck Supérieur, 2007, Louvain, p. 21.

2. Jean Houssaye. « La motivation », in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF éditeur, 1993, p. 223-233.

3. Michel Develay, *Donner du sens à l'école*, ESF éditeur, 6^e édition, 2007, p. 5.

4. Alain Lieury, Fabien Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, 4^e édition, Dunod, 2019, p. 5.

5. Philippe Guimard, Fabien Bacro, Séverine Ferrière, Agnès Florin et Tiphaine Gaudonville, « Le bien-être des élèves à l'école et au collège », *Éducation & Formations* n° 88-89, décembre 2015, p. 175.

6. « Assurer le bien-être des enfants », OCDE, 2009, p. 63.

Dans une étude de 2019, menée auprès de 35 000 élèves français, la DEPP met en évidence « une dégradation de la motivation et du sentiment d'efficacité scolaire des élèves au cours du collège⁷ ». Dès l'entrée en 6^e, seul un tiers des élèves se disent intéressés par ce qu'ils apprennent à l'école, et cette part va en diminuant de classe en classe. On ne peut s'empêcher de visualiser la classe où seuls dix élèves sur trente s'intéressent au cours tandis que les autres attendent placidement ou en bavardant que la journée passe. Cette étude montre aussi qu'environ les deux tiers des élèves au collège ont peu confiance en eux au niveau relationnel et ne croient pas en leurs compétences au niveau scolaire. Or, on le verra par la suite, ces éléments (l'intérêt, la croyance en ses propres capacités, la qualité des relations relationnels en classe) conditionnent fortement la motivation à apprendre.

Aux États-Unis, la motivation aussi est en berne. En 2016, l'institut Gallup a mené une étude sur plus de 3 000 établissements américains. Celle-ci a montré que 74 % des élèves de « Grade 5 » (équivalent du CM2) étaient impliqués dans leur scolarité, mais que ce taux chutait drastiquement ensuite au fil des années. Seulement 34 % d'élèves étaient activement impliqués en classe en « Grade 12 » (terminale). Concernant les élèves « pas du tout impliqués dans leurs apprentissages », ce ratio passait de 8 % en CM2 à 32 % en terminale⁸. La chercheuse Susan Harter et son équipe ont obtenu des résultats similaires en étudiant la motivation des élèves dans différentes villes américaines. **D'année en année, la curiosité et l'enthousiasme des élèves à l'idée d'apprendre et de rencontrer des défis à l'école s'émousse fortement⁹.**

Des conséquences sur la réussite scolaire des élèves

Comme en atteste une étude menée dans 155 pays en 2017, des travailleurs motivés sont des travailleurs plus productifs (de 17 % en moyenne). Ce sont aussi des travailleurs moins souvent absents (41 % de moins que les travailleurs qui se déclarent peu motivés par leur travail)¹⁰.

En ce qui concerne l'école, le lien entre motivation et performances scolaires n'est pas forcément évident. Les enseignants du primaire peuvent parfois déplorer que certains élèves désireux d'apprendre soient en difficulté scolaire, et qu'à l'inverse, d'autres élèves visiblement bien peu concernés par les enseignements prodigués

7. DEPP, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, « La motivation et le sentiment d'efficacité des élèves baissent de façon socialement différenciée au cours du collège », Note d'information n° 19.02, mars 2019, Paris.

8. 2016 Gallup Student Poll.

9. Susan Harter, « A new self-report a scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom : motivational and informational components », *Developmental psychology*, vol. 17, n° 3, University of Denver, 1981.

10. State of the Global Workplace, Gallup, 2017.

effectuent les travaux proposés avec aisance. Mais ces situations, courantes au primaire, se font de plus en plus rares au fil des années, lorsque les élèves désireux d'apprendre commencent à intérioriser l'idée qu'ils sont peu performants, et que ceux qui ont le plus de facilités se retrouvent confrontés à des contenus plus exigeants¹¹.

Parmi les différents facteurs qui influent sur la qualité des apprentissages des élèves, la motivation est centrale. Différentes études menées sur les cohortes passant le baccalauréat attestent **l'importance du facteur motivationnel dans les performances scolaires**¹². Les chercheurs constatent que plus les élèves font preuve de résignation et d'amotivation, plus leurs résultats sont faibles. À l'inverse, plus les élèves ont une forte motivation intrinsèque, plus leurs notes sont élevées. Ils observent aussi que parmi les élèves ayant le plus de difficultés scolaires, les plus motivés réussissent mieux que leurs pairs le jour de l'examen. D'autres recherches menées auprès de lycéens allemands montrent qu'**à intelligence et résultats scolaires antérieurs similaires, ce sont les élèves qui font preuve de la plus grande motivation qui s'en sortent le mieux lors des examens**¹³.

Le « mal motivationnel » qui commence dans l'enfance et ne fait que s'accroître année après année a de graves répercussions sur les jeunes qui démarrent leur vie d'adulte. Cela se traduit notamment par **un fort taux de décrochage scolaire**. Chaque année, en France, ce sont ainsi 80 000 élèves qui quittent l'école sans aucun diplôme¹⁴. Et deux jeunes sur dix âgés de 20 à 24 ans ne suivent aucune formation, ne font aucune étude et sont sans emploi¹⁵. Pour ces élèves, l'école n'a pas su remplir ses missions : « garantir la réussite de tous » et « lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative »¹⁶.

11. DEPP, *op. cit.*

12. Pierre Vianin, *op. cit.*, p. 22.

13. Ricarda Steinmayr, Anne F. Weidinger, Malte Schwinger, Birgit Spinath, « The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings », *Frontiers in Psychology*, 31 juillet 2019, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>.

14. Site du ministère de l'Éducation nationale, La loi pour une école de la confiance, <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>, (consulté le 10 septembre 2021).

15. OCDE, « Panorama de l'éducation : Transition de l'école au travail », *Statistiques de l'OCDE sur l'éducation* (base de données), 2021, <https://doi.org/10.1787/aeb1893d-fr> (données extraites le 19 avril 2021). Selon ces statistiques, en France, en 2019, 19,5% des jeunes âgés de 20 à 24 ans étaient considérés comme des NEETs (Not in Education, Employment or Training), loin devant la moyenne de l'OCDE (14,9%) et surtout devant la grande majorité des pays européens.

16. Article L.111-1 du Code de l'éducation.

Pour ces raisons, il est indispensable de réfléchir aux moyens d'éradiquer ce « mal motivationnel ». La recherche permet de comprendre les dessous des dynamiques motivationnelles et d'en déduire des pratiques pédagogiques efficaces pour mobiliser tous les élèves et les faire réussir.

Qu'est-ce qui nous motive ?

Selon Fabien Fenouillet, professeur de psychologie cognitive à l'Université Paris-Ouest, il existerait au moins une centaine de théories motivationnelles. Celles qui ont le plus essaimé considèrent « que les besoins sont à la source de toutes les motivations¹⁷ ».

Les besoins qui motivent les individus sont, dans ces théories, d'ordre physiologique (la faim, la soif...) ou psychologique (besoin d'estime, besoin de curiosité et de manipulation...). Si l'on a pu penser, au départ de l'étude de la motivation, qu'il suffisait de renforcer les besoins à l'aide de récompenses ou de punitions pour motiver les individus (Hull, Skinner et la théorie behavioriste¹⁸), il en va désormais autrement.

Aujourd'hui, la théorie motivationnelle la plus souvent citée est celle des chercheurs de l'université de Rochester (États-Unis), Edward Deci et Richard Ryan. Celle-ci est appelée « **théorie de l'autodétermination** ». Elle a notamment le mérite de faire une synthèse d'autres théories avancées, comme la théorie du sentiment d'efficacité personnel d'Albert Bandura, de l'université de Stanford (États-Unis)¹⁹, et, plus généralement, les différentes théories liant la motivation au besoin d'estime. C'est cette théorie que je propose de présenter ici, et qui guide la construction de la partie pratique de ce livre.

Pour Deci et Ryan²⁰, le degré de motivation dépend de trois besoins psychologiques innés :

- le **besoin d'autodétermination** : le fait d'endosser pleinement ses actions, de pouvoir faire des choix essentiels ;
- le **besoin de compétence** : le fait de sentir qu'on agit efficacement, qu'on parvient à ses fins ;
- le **besoin d'appartenance sociale** : le fait de se sentir connecté aux autres, qu'il s'agisse de l'enseignant, des parents, de la classe, de la communauté toute entière.

17. Alain Lieury et Fabien Fenouillet, *op. cit.*, p. 5.

18. Pierre Vianin, *op. cit.*, p. 53 ; Alain Lieury et Fabien Fenouillet, *op. cit.*, p. 16-19.

19. Albert Bandura, 1993, « Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning », *Educational Psychologist*, 28, 1993, p. 117-148.

20. Richard M. Ryan et Edward L. Deci, « Intrinsic and extrinsic motivations : classic definitions and new directions », *Contemporary Educational Psychology*, 25, 2000, p. 54-67, doi:10.1006/ceps.1999.1020.

Lorsqu'ils prennent en compte le besoin de compétence des individus pour être motivés, Deci et Ryan se rapprochent de la théorie motivationnelle d'Albert Bandura. Pour celui-ci, c'est le **sentiment d'efficacité perçu** des individus qui conditionne leur degré de motivation. Autrement dit, dès lors qu'un individu s'estime bon en quelque chose et a confiance en sa capacité à réussir, il serait motivé. Le sentiment d'efficacité perçu (SEP) est équivalent au besoin de compétence de Deci et Ryan. **Bandura précise aussi à travers ses recherches que le SEP est plus efficace dans le cas où l'on donne à l'élève un but proche plutôt qu'éloigné, car alors il s'en souvient mieux et peut plus rapidement observer sa capacité à atteindre des objectifs.**

Deci et Ryan distinguent ensuite trois types de motivation plus ou moins efficaces pour mouvoir l'individu : **l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.**

1. L'amotivation

L'amotivation correspond à l'absence de motivation. On la trouve lorsque les individus effectuent une activité sans aucun entrain, sans savoir pourquoi. Elle résulte du désintérêt éprouvé pour une activité, du sentiment d'incompétence par rapport à celle-ci et de la non-identification de son utilité sur quelque plan que ce soit.

Exemple : toute situation où un individu ne va pas s'engager dans une activité. Un élève qui bavarde plutôt que de faire un exercice, un étudiant qui repousse constamment la mise au travail pour préparer un partiel...

2. La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque survient lorsque l'activité est menée non pas pour la satisfaction qu'elle procure directement, mais pour des raisons externes et généralement « utilitaires », comme des récompenses en cas de réussite (avantages matériels, reconnaissance, statut social...) ou le besoin d'éviter des sanctions (punitions, mauvaise évaluation, déclassement social...).

Deci et Ryan définissent quatre types de motivation extrinsèque, en fonction du degré d'autodétermination, et donc d'internalisation et d'intégration des raisons externes qui motivent extrinsèquement le comportement d'un individu :

– **La régulation externe :** principe de la carotte et du bâton, attrait de la récompense ou peur de la punition.

Exemple : l'élève qui apprend ses leçons pour ne pas se faire gronder par ses parents ou pour avoir une récompense...

– **La régulation introjectée :** lorsque l'enfant agit principalement pour préserver son ego : pour répondre à une certaine pression sociale ou familiale, pour éviter d'être rejeté, pour obtenir l'approbation des autres...

Exemple : l'étudiant qui fait une classe préparatoire pour ne pas décevoir ses parents.

- La **régulation identifiée** : lorsque l'individu voit l'intérêt que peut avoir une certaine tâche pour obtenir ce qu'il souhaite ensuite.

Exemple : l'enfant qui apprend ses tables de multiplication car il a compris que c'était utile pour la suite de ses études. Il conçoit l'intérêt que cela peut avoir sans exactement savoir ce vers quoi ça va le mener concrètement.

- La **régulation intégrée** : lorsque l'individu a totalement internalisé la nécessité de s'engager dans une activité donnée pour atteindre des objectifs qui lui sont propres et lui tiennent à cœur ; lorsque l'activité a un sens et un but clairement reconnus...

Exemple : l'étudiant qui révise nuit et jour afin de valider le diplôme exigeant qui lui permettra d'exercer le métier de ses rêves, qui l'intéresse profondément.

3. La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque intervient lorsque l'individu s'engage de façon volontaire et spontanée dans une activité pour le plaisir et la satisfaction que celle-ci lui procure (besoin de curiosité, de manipulation, de découverte, d'accomplissement, de nouvelles sensations²¹...).

Exemples : le chercheur qui se passionne pour sa thèse ; l'artisan qui adore concevoir et fabriquer des objets ; le soignant dont la vocation est de réparer les vivants ; le lecteur qui se plonge dans un livre qui l'inspire...

4. Le continuum d'autodétermination

Deci et Ryan constatent qu'il y a un continuum qui va de l'amotivation à la motivation intrinsèque, en passant par différents degrés de motivation extrinsèque. Ce qui détermine le degré de motivation pour une tâche, c'est la dose d'autodétermination. Plus le comportement est autodéterminé, plus la motivation est forte. Un élève motivé intrinsèquement sera plus intéressé, enthousiaste et en confiance qu'un élève qui n'est motivé que par des punitions ou des récompenses. Cette plus grande motivation se manifeste par de meilleures performances, une plus grande capacité à persévérer, plus de créativité, mais également plus de vitalité, d'esprit d'initiative, et une meilleure estime de soi²².

21. Ces trois derniers besoins intrinsèques ont été particulièrement étudiés par Robert Vallerand, de l'université du Québec à Montréal.

22. Edgar Thill, Robert Vallerand, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Études Vivantes, Laval (Québec), 1993 ; Susan Harter, « A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom », University of Denver, 1981.

Répondre au besoin d'auto- détermination

- Lecture et écriture libres 16
- Les travaux de recherche personnelle 29
- Les projets personnels..... 52
- La boîte à questions..... 72
- L'arbre de la confiance 74
- L'organisation matérielle de la classe
au service de l'autonomie..... 84

Lecture et écriture libres

Qu'est-ce que c'est ?

La pratique de la lecture et de l'écriture libres consiste à faire lire aux élèves des livres qu'ils ont choisis, et à leur faire écrire des textes sur des sujets qui leur tiennent à cœur, sans contraintes de sujet, de genre, de forme, autres que celles données par la langue française. Ils mettent ainsi du sens sur les enseignements de la discipline.

En familiarisant les élèves avec ces deux activités, l'enseignant leur apprend à faire des choix, à persévérer et à travailler en autonomie avec méthode dans un champ restreint. Il ouvre ainsi la voie à une activité plus complexe et signifiante encore, celle du projet personnel (voir p. 52).

Pour quoi faire ?

Pour l'enseignant :

- Voir les élèves gagner en autonomie et en concentration.
- Faire naître chez les élèves des besoins en connaissances spécifiques (par exemple en orthographe ou en syntaxe).
- Évaluer le degré d'acquisition des connaissances enseignées explicitement en français et pouvoir remédier aux difficultés de certains si nécessaire.
- Mieux connaître ses élèves, leurs intérêts personnels, leur façon de travailler et leurs affinités.

Pour l'élève :

- S'assurer qu'il a compris ce qu'il a appris au préalable et se rendre compte de ce qu'il n'a pas réellement compris.
- S'entraîner en mobilisant ses connaissances (grammaire, compréhension de texte, orthographe) dans un contexte réel où celles-ci entrent en interaction.
- Donner du sens à ses apprentissages et donc plus être plus engagé dans l'activité.
- Apprendre à prendre des décisions et à poursuivre des buts.

Dans les programmes



Au cycle 2 :

Attendus de fin de cycle :

- Lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.
- Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page (1 400 à 1 500 signes).
- Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.
- Améliorer un texte, notamment son orthographe, en tenant compte d'indications.

Au cycle 3 :

Le champ du français articule (...) des activités de lecture, d'écriture et d'oral, régulières et quantitativement importantes, complétées par des activités plus spécifiques dédiées à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) qui permettent d'en comprendre le fonctionnement et d'en acquérir les règles.

On voit là que l'étude de la langue doit être au service de la lecture, de l'écriture et de l'oral, et non l'inverse.

Attendus de fin de cycle :

- Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture.
- Écrire un texte d'une à deux pages, adapté à son destinataire.
- Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques.



Les origines

Le fait de permettre aux élèves de choisir l'orientation qu'ils donnent à leurs productions écrites se retrouve dans les méthodes de l'École nouvelle. Le pédagogue Célestin Freinet a fait du texte libre l'un de ses chevaux de bataille. Pour lui, l'élève doit pouvoir ressentir profondément le besoin d'écrire, et ne peut se contenter de simples exercices d'écriture ou de grammaire standardisés¹. Aux États-Unis,

... / ...

1. Alain Vergnion, « Le texte libre dans la pédagogie Freinet », dans « Les pratiques extra-scolaires de lecture et d'écriture des élèves », sous la direction de Yves Reuter et Marie-Claude Penloup, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 23, 2001, p. 151-168.

Nancie Atwell, récipiendaire du Global Teacher Prize de 2015, a popularisé et conceptualisé le fait d'amener les élèves à lire et écrire ce qu'ils veulent avec méthode en classe, notamment à travers ses livres *The Reading Zone*² et *In The Middle*³.

Ce qu'en dit la recherche

Nombreux sont les chercheurs qui estiment que les élèves doivent être amenés à mobiliser leurs savoirs en interaction les uns avec les autres dans le cadre de situations qu'ils qualifient tantôt d'authentiques⁴, tantôt de contextualisées⁵, tantôt de « complètes, complexes et signifiantes ». On retrouve cette dernière expression chez le chercheur canadien Jacques Tardif, pour qui « les situations qui peuvent révéler quelque chose au regard des stratégies cognitives et métacognitives des élèves sont essentiellement des tâches complètes, complexes et signifiantes. Celles-ci permettent de déterminer avec exactitude l'usage que l'élève peut faire de ses connaissances (...) ainsi que leur degré de transférabilité⁶ ». Pour Clark : « lorsqu'on apprend à réaliser des tâches complexes pour travailler dans un certain environnement, il est nécessaire d'exercer ce nouvel apprentissage dans un contexte dont les principales caractéristiques ressemblent à celles de cet environnement [et sont donc authentiques]⁷ ». Mais il ne s'agit pas seulement de contextualiser les savoirs. Ce sont les allers-retours entre contextualisation et décontextualisation des connaissances qui garantissent la solidité des apprentissages réalisés⁸.

2. Nancie Atwell et Anne Atwell Merkel, *La zone lecture. Comment former des lecteurs compétents, passionnés et critiques*, Éditions D'eux, 2017.

3. Nancie Atwell, *In The Middle, A Lifetime of Learning About Writing, Reading, and Adolescents*, Heinemann, 2014. Adapté par Sophie Gagnon-Roberge et Yves Nadon, *Les ateliers de lecture et d'écriture au quotidien. Conseils et stratégies issus de plus de 40 ans d'expérience en enseignement*, Chenelière Éducation, 2017.

4. David Shaffer et Mitchel Resnick, « "Thick" authenticity: new media and authentic learning », *Journal of Interactive Learning Research*, 10(2), 1999, p.195-215.

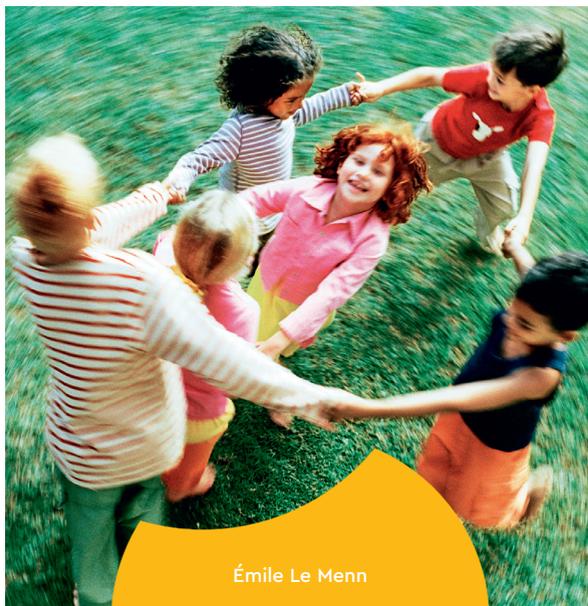
5. Philippe Perrenoud, « Transférer ou mobiliser ses connaissances ? D'une métaphore l'autre : implications sociologiques et pédagogiques », 1999, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html, [consulté le 13 mars 2022].

6. Jacques Tardif, « L'évaluation dans le paradigme constructiviste », texte tiré de *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation* (Coll. sous la direction de René Hivon, université de Sherbrooke, 1993, p. 27-56, passim), p. 4.

7. Richard E. Clark in Philippe Dessus et Pascal Marquet, « À la recherche des ingrédients actifs de l'apprentissage », *Distances et savoirs*, vol. 7, n° 1, 2009, p. 119.

8. Philippe Perrenoud, *ibid.*

Du même auteur



Émile Le Menn

L'école autrement

▶ Mon tour du monde
des pédagogies alternatives

