

Haute Ecole Pédagogique
Fribourg

Sources d'une motivation autodéterminée en AV et AC&M

Observation d'un dispositif
d'ateliers libres en classe de 2H.

Travail de Bachelor, réalisé
sous la supervision d'Anja Küttel

Baptiste Oberson

Fribourg, avril 2024

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier pour leur engagement direct ou indirect en faveur de ce Travail de Bachelor :

Anja Küttel pour sa supervision durant ce travail ;

les enseignant·es primaires qui m'ont accueilli en stage à l'automne 2023 et qui ont mis leurs classes à disposition pour la mise en place du dispositif ;

les élèves qui ont été·e – un peu malgré eux·elles – les sujets de mes observations ;

les formatrices et formateurs de la HEP Fribourg qui ont su me conseiller pendant l'élaboration du travail ;

les membres de ma famille qui subissent depuis trois ans les conséquences de ma formation.

RÉSUMÉ

Ce Travail de Bachelor cherche à identifier les sources de motivation qui animent les élèves dans les leçons d'Arts Visuels et d'Activités Créatrices & Manuelles dans un contexte où ils-elles peuvent choisir leur activité. Pour observer le travail des élèves, un dispositif d'ateliers libres a été mis en place dans une classe de 2H, en automne 2023. Les 15 élèves, réparti-es en deux groupes, âgés de cinq à six ans, ont participé en tout à cinq leçons avec ce dispositif. Les observations faites durant ces leçons ont formé un corpus de données qualitatives. L'analyse, qui s'apparente à une étude de contenu, a fait émerger une tentative de catégorisation. Elle a permis d'identifier quatre sources de motivations chez les élèves de cette classe : la possibilité de faire des choix dans un cadre donné ; la présence d'idées et d'influences proches des intérêts des élèves ; un rapport corporel ou technique aux différents matériaux ; une participation au collectif à travers son travail ou des collaborations. Ces éléments pourraient être utiles lors d'une planification d'ateliers libres, en tant qu'aspects méritant une attention a priori de la part de l'enseignant·e.

Mots-clés : motivation, autonomie, persévérance, choix, formation générale

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	2
Résumé	3
Table des matières	4
1. INTRODUCTION	6
2. CONTEXTE THÉORIQUE	
2.1 Identification des besoins	8
2.2 Différents types de motivation	9
2.3 Le choix, la gestion du temps et de la difficulté	11
2.4 Facteurs défavorables à une motivation autorégulée	12
2.5 Aménagement de l'espace en faveur de l'autonomie	13
3. MÉTHODE	
3.1 Une recherche pour l'éducation	14
3.2 Rédaction à la première personne	14
3.3 Modèle de recherche	15
3.4 Question de recherche	15
4. RÉCOLTE DES DONNÉES	
4.1 Éléments retenus pour planifier un dispositif d'ateliers libres	16
4.2 Description du dispositif	16
4.3 Contexte de la récolte des données	20
4.4 Outils de récolte des données	22
5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	
5.1 Analyse des données par codification et catégorisation	24
5.2 Description des données	25
5.3 Fréquentation des ateliers	25
5.4 Les manières de faire des choix	26
5.5 Analyse des données	27

5.6 Le projet de l'élève	30
5.7 Cadre et choix	31
5.8 Techniques	31
5.9 Participation au collectif	34
5.10 Influences extérieures	36
6. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	
6.1 Formes de motivation	38
6.2 Travail autonome et structure	39
6.3 Utilités et limites	40
6.4 Compatibilité avec le PER	42
6.5 Une catégorie oubliée : les perturbations	43
7. CONCLUSION	46
Références	48
Table des annexes	I
Annexes	II

1. INTRODUCTION

Il y a une année, en 2022-23, j'enseignais à mi-temps dans une classe de 1-2H. Lors d'un projet de spectacle destiné aux parents des élèves, j'avais prévu de réaliser des véhicules imaginaires qui défileraient au rythme des chansons apprises en classe. Chaque élève construisait un châssis et y ajoutait ensuite des éléments modelés à l'aide de fil de fer et de papier mâché. Je me retrouvai rapidement à aider toutes les élèves à la fois pour couper du fil de fer et pour aider à le faire tenir sur les châssis des véhicules que j'avais pour moitié terminés moi-même, en dehors des heures de classe. Je tenais d'une main une structure vacillante sous le poids du papier mâché et d'une autre je jouais du pistolet à colle pour réparer une roue en bouchon qui tombait sans cesse. Je trouvais des solutions pour les élèves qui se décourageaient à chaque obstacle, je cherchais comment activer la motivation de celles et ceux qui n'avançaient absolument pas. J'imaginai que l'histoire que nous avions inventée pour le spectacle, ou les premiers véhicules terminés, ou la perspective de montrer leurs créations à leurs parents renforcerait l'implication des élèves dans leur projet personnel. Ce ne fut pas le cas. Les élèves, hormis une ou deux, ne se sentaient pas concernés par leur création. J'ai eu l'impression de devoir les tirer presque depuis le début, et en tout cas jusqu'à la fin. Et en réalité, j'ai réalisé moi-même une part déraisonnable de la production des élèves.

Certes, c'était une première expérience. Ma planification de séquence était trop exigeante, je n'ai pas suffisamment anticipé les difficultés et n'ai pas su assez échelonner les apprentissages en étapes. Mais surtout, ce qui me questionnait était que je n'avais pas réussi à motiver les élèves, qu'ils-elles n'avaient pas pu s'approprier le projet et y trouver du sens. Le manque d'autonomie des élèves dans leur travail, leur dépendance constante à mes encouragements et à mes aides, pesaient sur la relation pédagogique ; je n'étais pas assez disponible, j'avais trop de problèmes à régler simultanément. Au final, je crois avoir reproduit ce que je m'étais promis d'éviter : les élèves n'ont pas travaillé pour eux-elles, mais pour moi, parce que je le demandais. La question que je me posais alors, et qui est à la base de ce Travail de Bachelor, était de chercher comment faire pour que les élèves soient le moteur de leur propre travail. Comment les habituer à agir d'abord en fonction de leurs envies ou de leurs intérêts avant de répondre à la tâche scolaire ? Autrement dit, de manière informelle, comment éviter la question « j'ai fini, je dois faire quoi maintenant ? »

En cherchant dans les théories motivationnelles, j'ai identifié le choix comme un

élément décisif pour favoriser la motivation des élèves. J'avais déjà expérimenté en classe que l'inscription dans différents postes fonctionnait bien en terme de distribution des élèves : ils-elles se montraient plus autonomes dans ce qu'ils-elles avaient pu choisir librement, ce qui me laissait de la disponibilité pour les accompagnements individuels. J'ai voulu dans ce travail de recherche pousser plus loin cette expérimentation, en imaginant un dispositif d'ateliers libres pour l'enseignement des AV et AC&M. L'hypothèse était que si les élèves pouvaient choisir ce qu'ils-elles voulaient faire, leur autonomie et leur motivation serait plus grande. Ce dispositif a ensuite été testé dans une classe de 2H. Les observations récoltées pendant ces leçons forment le corpus de données qui est analysé dans ce travail.

2. CONTEXTE THÉORIQUE

2.1 Identifications des besoins

Dans la situation décrite en introduction, il ressort que les élèves ne semblent pas suffisamment autonomes dans leur travail pour que l'enseignant puisse les accompagner vers de nouveaux apprentissages. Le manque d'autonomie des élèves apparaît dans leurs demandes de soutien technique et dans leurs difficultés à se mettre à la tâche, ou à avancer dans leur tâche. Il semble évident que la tâche de l'enseignant·e peut devenir impossible si il·elle doit étayer à la fois les aspects techniques et les aspects motivationnels d'une majorité d'élèves de la classe, et que les soutiens individuels en souffriront.

Le Plan d'Etude Romand (PER) défini par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2010), décrit comme apprentissage transversal de la Formation Générale (FG) la compétence de faire des choix et de s'engager dans des projets personnels. Dans la description des objectifs FG 13: Choix et projets personnels, il est fait état des compétences suivantes: «c'est par l'apprentissage du choix, le développement de la motivation, de l'autonomie et du goût de l'effort que la thématique Choix et projets personnels contribuera à son tour à la socialisation de l'élève» (CIIP, 2010). Ainsi, le développement de l'autonomie et de la motivation sont liés dans cet objectif transversal de la formation des élèves romand·es.

La présentation du contexte théorique pose un cadre conceptuel autour de ces deux notions d'autonomie et de motivation, comme étant à la fois des besoins identifiés dans la pratique enseignante et des exigences institutionnelles. Par souci de rester dans une approche pédagogique et de ne pas réduire le propos à l'exploration d'une didactique particulière à une discipline, il y aura peu de cadrage conceptuel propre à l'enseignement des Activités Créatrices & Manuelles (AC&M). En effet, si l'exemple a été pris d'une leçon d'AC&M, c'est parce qu'elle est révélatrice d'une difficulté propre à l'enseignement primaire: celle d'encourager l'autonomie. Cette difficulté, si elle s'exprime particulièrement dans les activités créatrices, peut se présenter dans tous les domaines du plan d'étude. La notion de formation générale est dans le PER explicitement transdisciplinaire.

2.2 Différents types de motivation

Fabien Fenouillet présente dans son ouvrage *La motivation* (2017) plusieurs approches théoriques tentant de définir ce qu'est la motivation. Il fait observer que le concept est complexe à définir, et qu'il a engendré de nombreuses recherches dans le domaine de la psychologie pour tenter d'en identifier les composants. Toutes les théories motivationnelles ne sont pas adaptables au contexte scolaire. Parmi celles présentées par Fenouillet (2017), les travaux de Deci et Ryan sur la motivation intrinsèque peuvent apporter une aide pour comprendre la motivation des élèves et ce qui peut la favoriser. Sarrazin et al. (2006) situent également les théories de Deci et Ryan sur l'autodétermination comme étant aujourd'hui les bases des recherches qui visent à observer les comportements dans différents contextes, notamment dans le contexte scolaire.

Edward L. Deci et Richard M. Ryan ont mené de nombreuses études sur la motivation depuis les années 1970. Un article publié en 1993, *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*, synthétise leurs avancées dans la théorie motivationnelle. Deci & Ryan (1993) définissent la personne motivée comme agissant dans un but qu'elle veut atteindre. L'intention qui guide les actions est ainsi constitutive de la notion de motivation. Deci & Ryan (1993) définissent comme amotivées les actions qui sont faites sans intentions, machinalement ou inconsciemment. Les auteurs différencient les formes d'actions motivées selon leur degré d'autodétermination : certaines activités sont choisies librement, en adéquation avec ses intérêts et ses buts personnels, alors que d'autres sont réalisées pour répondre à une demande extérieure ou parce que la personne se sent obligée de le faire. Ils établissent un *continuum* entre les activités choisies de manière fortement autodéterminée et celles qui sont fortement contrôlées par des facteurs extérieurs. De l'une extrême à l'autre du continuum l'action motivée change de qualité.

Deci & Ryan (1993) nomment motivation intrinsèque celle qui a le plus fort degré d'autodétermination. L'intention derrière une action intrinsèquement motivée n'a pas pour autre but que l'action en elle-même. Sarrazin et al. (2006), citant les travaux de Deci et Ryan pour les appliquer au contexte scolaire, différencient trois types de raisons intrinsèques à la motivation. La première est le plaisir de réaliser la tâche – une motivation aux sensations – la deuxième est le sentiment de maîtrise qui est provoqué par la tâche – motivation à l'accomplissement – et la troisième est la satisfaction d'apprendre – motivation à la connaissance.

Les autres types de motivation, selon Deci & Ryan (1993), sont activés par des raisons externes, ce qui ne s'oppose pas forcément à leur caractère autodéterminé. Certaines motivations extrinsèques sont autodéterminées, alors que d'autres ne le sont plus, selon la raison qui pousse l'élève à accomplir une tâche. La figure 1, tirée de Sarrazin et al. (2006), montre les différents types de motivation et leur degré d'autodétermination. Sarrazin et al. (2006) identifient une motivation extrinsèque intégrée quand les élèves s'engagent dans une tâche parce qu'elle correspond à leurs valeurs et répond à leurs besoins, ou une motivation extrinsèque identifiée lorsque la tâche est faite en vue d'atteindre des buts personnels.

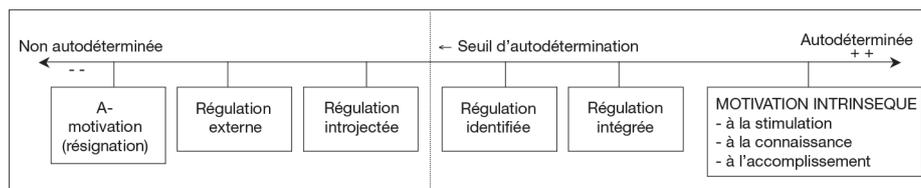


Figure 1 : *continuum* des types de motivation (Sarrazin et al. 2006)

Les marqueurs d'une motivation autodéterminée, selon Deci & Ryan (1993), sont : la curiosité, l'exploration, la spontanéité et la joie de faire. Les auteurs ajoutent également que la longueur de l'action peut être un indicateur de la qualité de la motivation qui la guide : à savoir que la motivation intrinsèque pousse une action sur une plus longue durée qu'une motivation extrinsèque. Deci & Ryan (1993) établissent un lien entre la motivation intrinsèque et la perception de soi-même. Un comportement autodéterminé engage des actions qui correspondent aux aspirations de la personne, à son identité, à ses valeurs et à ses intérêts. L'individu qui est libre de ses choix et de ses actes peut les accorder à son identité propre.

Au contraire, les motivations à faible degré d'autodétermination, visibles sur la gauche du schéma présenté en figure 1, sont identifiables quand les élèves agissent sous la pression d'une contrainte extérieure, quand ils-elles s'y sentent obligé-es, ou aussi quand le fait de ne pas réaliser la tâche leur donnerait mauvaise conscience (Sarrazin et al., 2006).

Les besoins fondamentaux qui sont à l'origine de la motivation sont, selon Deci & Ryan (1993) : le besoin d'autodétermination (ou besoin d'autonomie), le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale. Alors que la motivation intrinsèque répond aux besoins de compétence et d'autodétermination, les motivations extrinsèques font entrer en jeu le besoin d'appartenance en plus des deux autres.

Pour ce travail de recherche, la différence entre les différents types de motivations autodéterminées semble trop fine pour être observable dans un contexte de classe réel. Comme le font remarquer Sarrazin et al. (2006), la motivation intrinsèque peut être difficile à activer en classe, les activités scolaires n'étant pas toujours intrinsèquement intéressante. Un but de l'enseignement pourrait par contre être d'activer des formes autodéterminées de la motivation. Les sections suivantes détaillent certains facteurs potentiellement favorables à la motivation autodéterminée, en choisissant *a priori* ceux qui sont applicables en classe enfantine.

2.3 Le choix, la gestion du temps et de la difficulté

Rolland Viau (2004) présente une vision dynamique de la motivation chez les élèves, dont un modèle est présentée en figure 2. Il est important pour Viau (2004) de remarquer que la motivation de l'élèves va dépendre de la perception qu'il-elle a de la tâche. Les perceptions qui vont influencer la motivation de l'élève sont celle de la valeur de la tâche, celle de sa propre compétence à la réaliser, et celle d'avoir le contrôle de cette tâche. Cette dernière semble la plus pertinente à susciter dans un cadre de début de scolarité. La perception de contrôlabilité est l'impression d'avoir une responsabilité sur le déroulement de la tâche et sur ses conséquences.

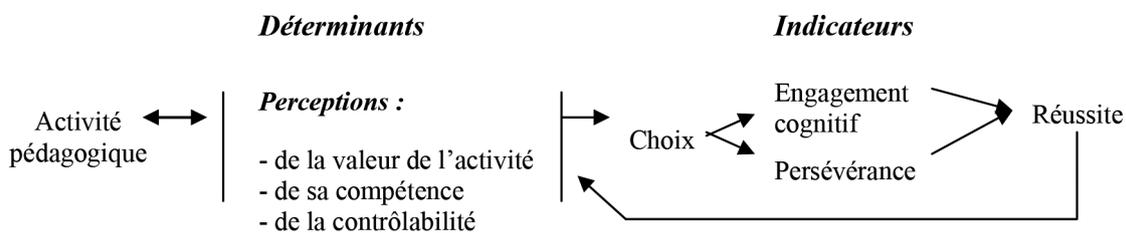


Figure 2: Dynamique motivationnelle (Viau, 2004)

Dans la suite de la dynamique motivationnelle (Viau, 2004), l'élève choisit, selon les perceptions qu'il-elle a de la tâche, de s'y engager. Les indicateurs de sa motivation sont son engagement cognitif et sa persévérance. L'engagement cognitif, selon Viau (2004), est visible à travers les stratégies d'apprentissage mobilisées par l'élève. Sa persévérance l'est par le temps qu'il-elle passe à réaliser la tâche : un-e élève motivé-e n'abandonnera pas la tâche lorsqu'une difficulté apparaît, et ne se contentera pas du strict nécessaire.

Autant Sarrazin et al. (2006) que Deci & Ryan (1993) observent une présence plus fréquente de motivation autodéterminée chez les élèves lorsque un choix est

possible entre des activités variées, de différents degrés de difficultés, réalisables au rythme de l'élève. Deci & Ryan (1993) identifient que le besoin de se sentir compétent sera un moteur de la motivation si les activités sont à la portée des élèves. Deci & Ryan (1993, p. 13) parlent de niveau de sollicitation optimal (traduction libre) : lorsque la distance entre les compétences nécessaires pour réaliser la tâche et le niveau de compétence de l'élève n'est ni trop petite, ni trop grande – autrement dit, lorsque l'activité n'est pour l'élève ni trop facile, ni trop difficile. Viau (2004) cite également dans les critères d'activités propices à motiver les élèves : la responsabilisation à travers la possibilité de faire des choix, le défi abordable qu'elle représente et un temps suffisant pour la réaliser.

Sarrazin et al. (2006) font une distinction utile entre un climat favorable à l'autonomie, qui laisse aux élèves des choix et les rend responsables de leurs apprentissages, et un climat de laisser-faire. La différence entre les deux tient dans la structure qui encadre les activités de la classe. Dans un climat de laisser-faire, la structure est faible, la liberté des élèves est grande. Il n'y a pas de direction donnée aux apprentissages et les élèves peuvent en effet y faire ce qu'ils-elles veulent. Dans un climat de soutien à l'autonomie, les dispositifs didactiques sont au contraire bien structurés pour permettre aux élèves de s'engager dans les apprentissages sans se disperser trop. Les initiatives et les choix des élèves sont encouragés, mais dans un cadre clairement défini.

2.4 Facteurs défavorables à une motivation autoréglée

Deci & Ryan (1993) ont démontré empiriquement que l'introduction d'une récompense à la fin d'une action motivée intrinsèquement avait pour conséquence de diminuer la motivation. Une action qui jusque là était choisie librement et exécutée sans autre but que le plaisir de la faire, est moins fréquemment choisie, ou exécutée avec moins de persévérance dès lors que son exécution est récompensée. Les auteurs tirent la conclusion que le fait d'introduire une récompense diminue la perception d'autodétermination. L'origine de l'action se déplace entre l'intérieur de la personne vers l'extérieur.

Deci & Ryan (1993) autant que Sarrazin et al. (2006) constatent que les influences extérieures qui tendent à contrôler les actions d'une personne auront généralement pour conséquence de diminuer la motivation des élèves. Outre la récompense, les influences suivantes sont vécues comme contrôlantes : l'évaluation, la menace d'une sanction, l'expression d'une obligation (« tu dois », « il faut »), un délai temporel, la compétition et les buts prédéfinis. En résumé, selon

Sarrazin et al. (2006), chaque fois que l'élève se sent guidé-e de l'extérieur, comme un pion, sa motivation perdra en autorégulation.

2.5 Aménagement de l'espace en faveur de l'autonomie

Dans l'ensemble, Deci & Ryan (1993) observent que les élèves seront généralement plus curieux-ses et plus persévérant-es pour dépasser des obstacles dans les classes où la personne enseignante met en place des moyens pour augmenter leur autonomie et lier l'enseignement à leurs intérêts. Bernard Lahire (2001) définit un modèle idéaltype de la pédagogie de l'autonomie, dans lequel la classe est divisée en sous-espaces attribués à des activités spécifiques. Les activités sont connues des élèves et ils-elles en connaissent également les règles. L'organisation de l'enseignement, à l'opposé théorique de l'enseignement simultané où toutes les élèves font la même chose en même temps, est une répartition des élèves entre des activités différentes dans des espaces attribués à chaque activité. L'auteur appelle ces espaces « ateliers » (Lahire, 2001, p. 152). Les élèves, travaillant individuellement ou en groupe dans chacun des ateliers, doivent être capables d'y travailler de manière autonome. Ce dispositif permet à l'enseignant-e d'accompagner les élèves qui ont besoin de son aide et ce faisant il établit une forme de pédagogie différenciée.

Dans le modèle de Lahire (2001), l'élève est mis-e en position active, il-elle pose des questions, cherche des informations, son activité est productive ou créative plutôt que répétitive. Comme l'élève est actif-ve, son rayon de déplacement est plus large que dans un système d'enseignement frontal où il-elle reste sur sa chaise. Il-elle doit pouvoir se mouvoir, solliciter l'aide d'un-e autre élève, parler, sans devoir en demander l'autorisation, parce que « l'autorisation lui est accordée par le système de fonctionnement de la classe » (Lahire, 2001, p. 153).

3. MÉTHODE

3.1 Une recherche pour l'éducation

Van der Maren, dans son ouvrage *Méthodes de recherche pour l'éducation* (1996) insiste sur l'utilité d'une recherche qui se fait en faveur de l'éducation telle qu'elle se pratique sur le terrain de l'enseignement. Il situe les savoirs approchés par une recherche en faveur de l'éducation entre les savoirs scientifiques et les savoirs pratiques. La *praxis* étant l'ensemble des pratiques effectives sur le terrain ; elles sont fondées selon Van der Maren (1996) sur la tradition ou sur l'expérience professionnelle. A noter que selon lui, la *praxis* permet de réfléchir la pratique et de la transmettre, mais ne permet pas de la faire évoluer. Pour ce faire, il faut lui faire profiter des contributions du savoir appliqué.

Pour Van der Maren (1996), afin que la recherche sur l'éducation accède à une validité et une crédibilité sur le terrain de la pratique quotidienne de l'enseignement, il est attendu que son auteur assume ses théories et les mette en pratique. Il doit le faire dans une situation réelle et pas dans une situation privilégiée de laboratoire. De même, pour que les résultats d'une recherche soient acceptés par les enseignant-es, ils-elles doivent y être considéré-es en tant qu'auteurs et autrices de la *praxis* observée. Autrement dit, l'enseignant-e ne sera que peu disposé-e à faire évoluer sa pratique dans le sens d'une théorie qui ne fera pas écho à ses questionnements, ses problèmes, ses représentations dans l'exercice de son métier.

3.2 Rédaction à la première personne

Ce point peut justifier ma position dans la présente recherche : j'agis en tant qu'enseignant pour répondre à des besoins à l'intérieur de ma pratique. Je me situe comme praticien-réflexif (Paquay, 1994), je réfléchis à ma pratique et cherche des moyens de la faire évoluer. Il n'y a pas ici de différence de personne entre l'auteur de la recherche et l'acteur de la *praxis*. Comme l'écrit Van der Maren (1996), j'assume les effets de ma théorie en la testant moi-même avec les élèves. Etant aussi celui dont les représentations et les habitudes sont remises en question, il me semblait difficile de prendre une autre position que la première personne pour rédiger le rapport de recherche. Dans certaines situations scolaires que je décris, je suis moi-même en jeu en tant qu'enseignant. Il me semble qu'il y aurait une forme d'authenticité, comparable à celle exigée par Van der Maren (1996), à admettre qu'il n'y a qu'une seule personne qui cumule deux rôles. Il écrit que la recherche crée des « histoires vraisemblables » (Van der Maren, 1996, p. 277), et

dans ce sens, assumer une écriture à la première personne me semble contribuer à cette vraisemblance.

3.3 Modèle de recherche

La recherche menée pour ce travail peut s'apparenter à une étude de cas (Van der Maren, 1996), même si son ampleur limitée ne peut pas prétendre atteindre des résultats généralisables à partir de l'observation du cas singulier. Les données qualitatives utilisées pour l'analyse ont été provoquées par la mise en place d'un dispositif en classe et l'observation de l'activité des élèves. L'analyse des données peut rejoindre une méthode par analyse de contenu (Bardin, 2003): les observations qualitatives ont permis d'établir un compte-rendu de chaque séance d'enseignement. Ces comptes-rendus, en tant qu'éléments de langage (Bardin, 2003) ont pu être analysés à travers une première codification (Paillé, 1994; Van der Maren, 1996) puis ces codifications ont été réunies en catégories (Bardin, 2003; Paillé, 1994; Van der Maren, 1996). Le but de l'analyse était de faire émerger une structure qui pourrait contribuer à comprendre la complexité de la situation observée, telle qu'elle s'exprime presque malgré elle, à travers les actions et les énoncés des élèves. La description des catégories et leur mise en lien (Paillé, 1994) permet la description des situations observées et fait office de résultat pour ce travail.

3.4 Question de recherche

A partir du cadre conceptuel retenu et de la volonté de réaliser une recherche en faveur de l'enseignement, ce travail s'attache à identifier les sources de motivations chez les élèves de 2H, dans une classe en particulier, dans un dispositif d'ateliers libres en Arts Visuels (AV) et en AC&M. L'hypothèse qui ressort du cadre conceptuel est que le choix laissé aux élèves entre des activités variées, adaptées aux différents besoins et compétences, réalisables au rythme de chacun-e pourraient favoriser une forme de motivation autodéterminée (Deci & Ryan, 1993, Sarrazin et al., 2006). L'objectif de la recherche est d'observer la motivation qui anime les élèves de cette classe lors de la mise en place du dispositif d'ateliers libres et d'en identifier les sources.

4. RÉCOLTE DES DONNÉES

4.1 Éléments retenus pour planifier un dispositif d'ateliers libres

Pour résumer les apports des notions théoriques présentées dans ce chapitre, et en vue de planifier un dispositif à tester en classe, les points suivants sont retenus. Pour engager une forme de motivation autodéterminée chez les élèves, il est important de :

- laisser des choix et de rester proche des intérêts des élèves – besoin d'autodétermination (Deci & Ryan, 1993 ; Sarrazin et al., 2006 ; Viau, 2004)
- prévoir des tâches qui sont accessibles tout en permettant de développer des compétences – besoin de compétence (Deci & Ryan, 1993 ; Sarrazin et al. 2006 ; Viau, 2004)
- laisser la gestion du temps à la responsabilité des élèves (Viau, 2004)
- faire attention, dans la mesure du cadre scolaire, à ne pas introduire de perturbations extérieures telles qu'une évaluation, des comparaisons, des buts prédéfinis (Deci & Ryan, 1993 ; Sarrazin et al., 2006). Le cadre scolaire induit des limites temporelles et spatiales impondérables.
- structurer clairement le cadre dans lequel peuvent se faire les choix des élèves (Sarrazin et al., 2006)
- penser des activités qui peuvent provoquer un plaisir et un intérêt à être entreprises pour elles-mêmes (Deci & Ryan, 1993 ; Sarrazin et al., 2006)
- agencer l'espace en fonction des choix donnés aux élèves : un espace par atelier (Lahire, 2001).

4.2 Description du dispositif

Partant des éléments retenus ci-dessus, j'ai prévu un dispositif d'enseignement-apprentissage que j'allais pouvoir tester en classe, dans le but d'observer les sources de motivation des élèves. Quatre matériaux ont été choisis avec lesquels les élèves pourraient avoir du plaisir à travailler en tant que tels : la peinture, la terre, des pièces de bois, des pièces de construction Lego.

Les objectifs visés prioritairement par l'ensemble du dispositif étaient les suivants :

Objectifs généraux :

A 11 AV / AC&M: Exprimer une idée ou un imaginaire par la pratique de différents langages artistiques.

A 13 AV / AC&M: Explorer diverses techniques

A 12 AC&M: Mobiliser ses perceptions sensorielles

FG 13: Faire des choix dans des situations scolaires variées

FG 18: Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes

Les objectifs de Formation Générale sont au cœur du dispositif. Comme décrit en introduction, je cherchais à rendre les élèves plus autonome dans la gestion de leur propre travail. Pour cela, la première étape est d'apprendre à choisir en fonction de ses envies, de ses buts et de ses compétences. L'objectif FG 18 vise cette capacité d'identifier ses préférences, ses intérêts et ses compétences, qui est nécessaire afin d'être en mesure de faire des choix (CIIP, 2010). L'objectif FG 13 indique l'apprentissage de l'autonomie face à sa tâche, la capacité de faire des choix en fonction de son projet et l'apprentissage de la persévérance (CIIP, 2010). Afin d'engager des formes de motivations autodéterminées, comme décrites dans la section précédente (Deci & Ryan, 1993; Sarrazin et al., 2006), il a été remarqué que les élèves devaient avoir la possibilité faire des choix. Pour autant, il ne suffit pas de laisser la possibilité de choisir aux élèves pour qu'ils et elles l'utilisent, pour que leurs choix soient adaptés à leurs compétences et à leurs intérêts. En d'autres termes: bien choisir s'apprend et s'entraîne.

Les objectifs spécifiques pour ce dispositif étaient: Choisir un atelier et expliquer son choix; Identifier ses envies. La première leçon me servait d'évaluation diagnostique, sur la base de laquelle je pouvais si besoin thématiser les stratégies possibles pour faire un choix accordé à ses envies et ses compétences. Afin de centrer l'attention des élèves sur ce point de leur activité, je commençais les leçons par un petit rituel de choix d'une couleur. Les élèves devaient choisir parmi de nombreux cartons de couleurs différentes laquelle correspondait à leur humeur du moment. Chacun·e montrait sa couleur aux autres, avec la possibilité de s'exprimer sur son choix. Dans l'analyse *a priori* de la séquence, je remarquai que le choix libre pouvait représenter une difficulté pour certain-es élèves. Pour y remédier, je proposais une aide au choix, sous forme de toupie à faire tourner, qui indiquait l'atelier à fréquenter lorsqu'elle s'arrêtait. Je ne laissais pas cette option sans accompagnement et je prévoyais de laisser l'élève relancer la toupie si il-elle était déçu·e par le résultat qu'elle indiquait.

L'attente fondamentale pour les premières leçons avec ce dispositif était d'être capable de choisir un atelier et de choisir ce qu'ils-elles voulaient y faire. Je la verbalisais ainsi en début de leçon. Pour montrer qu'il y avait un choix à faire – qu'il

ne s'agissait pas de passer en visite d'un atelier à l'autre – et afin de concrétiser la structure du dispositif (Sarrazin et al., 2006) , je demandais aux élèves de s'inscrire avec leur prénom sur un tableau des quatre ateliers. Si ils ou elles voulaient changer, il fallait également changer le prénom de place.

Ateliers	Objectifs	Matériel	Cadre
Terre	ACM 11 : Modeler librement. ACM 11 : Exprimer une idée par le modelage. ACM 13 : chercher des solutions à des problèmes de stabilité ou de solidité.	Terre à modeler	Se laver les mains une fois terminé.
Peinture	AV 11 : Peindre librement en respectant une contrainte technique. AV 11 : Exprimer une idée par une image. AV 13 : Utiliser de manière adéquate le pinceau et la peinture. AV 13 : Gérer la fluidité et la quantité de peinture se	Gouache, feuille A3	Une couleur par pinceau, pas de mélange dans les pots.
Bois	ACM 11 : utiliser un matériel indéfini pour créer une construction en volume. ACM 13 : chercher des solutions à des problèmes de stabilité et d'équilibre ACM 12 : identifier les différentes textures des morceaux de bois (lisse, rugueux).	Chutes de bois, certaines poncées, d'autres pas.	Aucun cadre particulier.
Lego	ACM 11 : exprimer une idée par la construction et l'agencement des espaces. ACM 13 : chercher des solutions à des problèmes de stabilité.	Lego, uniquement des pièces de construction non définies.	Aucune cadre particulier.

Figure 3: planification des ateliers

Le cadre de chaque atelier était volontairement simple, avec un minimum de consignes. Comme le précise Lahire (2001), il est nécessaire que les élèves puissent entrer dans la tâche sans aide de l'enseignant-e. Mis à part l'atelier peinture, aucun atelier ne menait à une production pérenne ; c'est à dire que toutes les productions en terre, Lego ou bois allaient être démontées en fin de leçon. Ceci excluait pour ces trois matériaux une motivation extrinsèque engendrée par la production d'un objet à ramener à la maison.

Pour éviter le plus possible les influences externes qui pourraient passer pour contrôlantes (Deci et Ryan, 1993), aucun des ateliers n'imposaient de but prédéfini. Pour que le choix des élèves en soit vraiment un, bien que posé dans une structure définie, il était important qu'il n'y ait pas de contrainte dans le choix des ateliers. Il n'y avait pas de limite de participant-es, pas d'obligation de visiter plusieurs ateliers, pas d'obligation non plus de rester à un seul atelier. Tout au plus, je prévoyais un accompagnement en cas de changement trop fréquent, ou une adaptation de l'espace de travail en cas de fréquentation trop nombreuse.

Dans l'analyse *a priori*, que je construis sur la base des concepts de la pédagogie universelle (Bergeron et al., 2011), je me posais la question de comment les élèves pouvaient montrer ce qu'ils-elles avaient appris ou réalisé. Ma présence dans les ateliers leur permettait de me solliciter pour me montrer leur travail, je prévoyais aussi de prendre des photos en fin de leçon.

De manière globale, je définis que mon rôle serait de rester en dehors des productions des élèves, tout en étant disponible pour répondre aux questions, pour venir voir le travail, pour répondre à des demandes techniques. Je donnerais un retour si l'élève me demandait de venir voir son travail. Je prévoyais aussi de relancer l'élève si je voyais que son travail stagnait, ou d'encourager ses gestes si je le-la voyais proche d'une compétence nouvelle. Finalement, je prévoyais de répondre favorablement si les élèves me demandaient de pouvoir utiliser un outil, ou de l'amener pour la prochaine leçon si l'outil ne se trouvait pas dans la classe.

4.3 Contexte de la récolte des données

J'ai profité du stage d'automne 2023 pour mettre en place mon dispositif et observer la participation des élèves. Les élèves provenaient de deux classes de 2H, qui se mélangeaient pour les AC&M. Ils et elles se répartissaient en deux groupes et alternaient un vendredi avec une enseignante, et un vendredi avec l'autre enseignant. Un projet pour la St-Nicolas étant déjà planifié d'un côté, j'installai mon dispositif de l'autre. Pendant le stage, j'ai pu mener et observer 3 leçons d'une heure, deux fois avec un groupe, une fois avec l'autre. L'enseignante chez qui je testais ce dispositif a elle-même mené la deuxième leçon pour le deuxième groupe, après le stage, en décembre 2023, et m'a transmis ses observations. Finalement, j'ai pu procéder à une cinquième leçon avec la moitié des élèves, au mois de janvier 2024, sur 1h30 un vendredi après-midi.

L'établissement se situait en périphérie de la ville de Fribourg, dans un quartier socialement plutôt privilégié. Les enfants parlaient en grande majorité le français à la maison, ils-elles avaient 5 ans, ou tout juste 6.

Pour Florence Weber (2009, cité par Bovey, 2022), il est capital de faire état des influences de l'enquêteur-riche sur l'enquête, et donc d'expliquer clairement son rôle dans le milieu observé, comment il-elle y est entré-e, comment sa place s'y est faite. Je suis entré dans la classe avec le rôle de stagiaire – respectivement avec celui de stagiaire-de-la-classe-d'à-côté. C'est à dire que mon rôle était donné par la voie hiérarchique : j'arrive parce que je dois être là, tout comme l'enseignant-e est là parce que c'est son poste. J'ai le soutien *a priori* de l'enseignant titulaire, je reçois de lui la légitimité de faire respecter un cadre, de poser des tâches, de régler les comportements et les activités des élèves. Cette légitimité ne m'exonère pas de tous les questionnements sur ma pratique, mais d'une partie certainement ; je peux prendre des notes sans que les élèves s'en étonnent, je peux fixer des horaires, participer aux activités avec les élèves, demander le silence, le tout sans que cela paraisse incongru. Par conséquent, j'ai sur le dispositif observé une influence directe, c'est un premier point. Le second étant que je ne peux me départir de cette influence. Je dois agir comme un enseignant, je ne peux pas me contenter d'observer. D'une part les élèves attendent que je guide la leçon, d'une autre l'observation elle-même en serait perturbée si je ne le faisais pas.

Je note encore que mon rôle dans la classe – je le fais remarquer parce que ce n'est pas courant – a été facilité par le fait que l'enseignant et moi avions en commun d'être des hommes, d'un certain âge. Je n'ai pas vécu le regard étonné des

élèves qui constataient que déjà j'étais la seule personne masculine présente dans leur école enfantine, et en plus que j'étais clairement plus âgé que leur maîtresse. J'avais donc dans cette classe le bénéfice d'une certaine normalité. Tous ces éléments étaient tout à fait propices à tester des dispositifs inhabituels, parce que ce que je faisais était accepté par les élèves comme étant ce qu'on pouvait attendre d'un enseignant.

Quitte à décrire les influences que j'ai pu avoir sur les élèves, je prends un peu d'avance en faisant remarquer que certaines de mes actions lors des leçons observées ont modifié le comportement des élèves, du moins sur un court moment. Et plus particulièrement des actions induites par la démarche d'observation: les traces que je gardais des productions des élèves ont pu engendrer une demande de leur part. Je prenais des photos pour garder des traces de leur travail, en vue de l'analyse des données et j'en réalisais des dessins. (A noter que je pratique les deux en classe même quand je ne fais pas de travail de recherche, mais ça les élèves ne le savaient pas.) Quand j'ai commencé à prendre des travaux en photo, avec mon téléphone portable, les élèves m'ont ponctuellement demandé de venir le faire chez eux-elles. Ils ou elles posaient volontiers à côté de leur création, avec

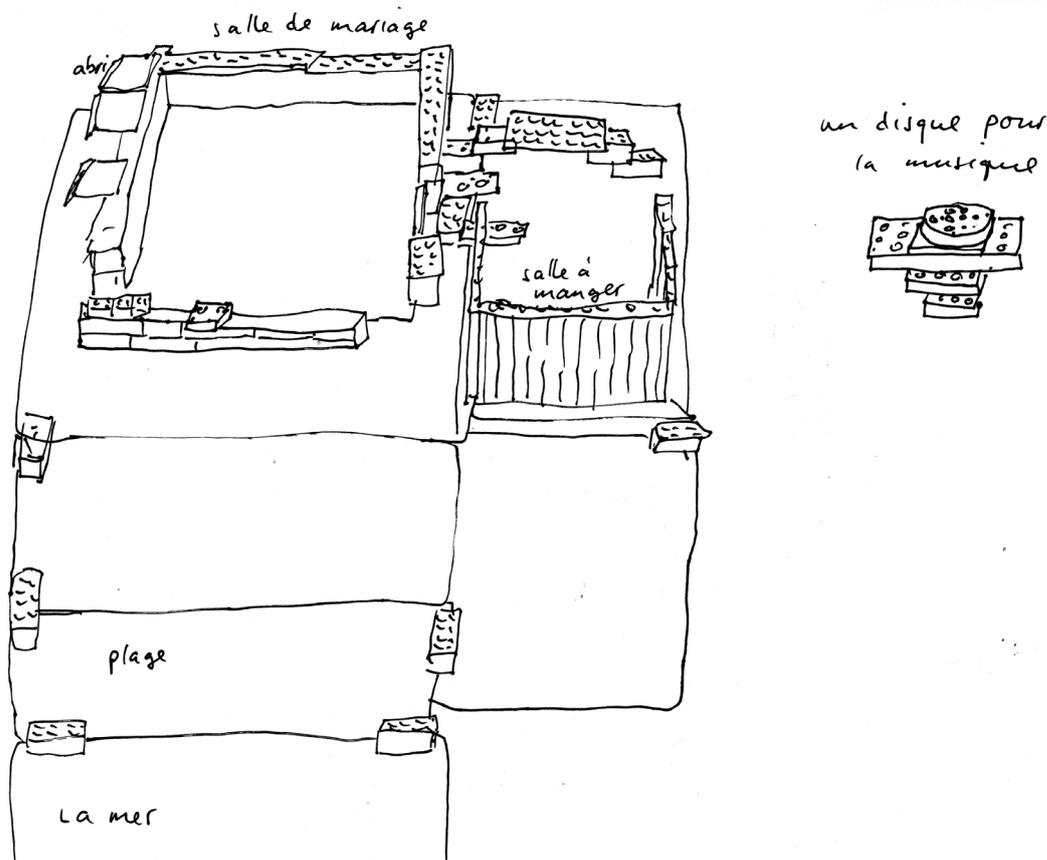


Figure 4: Dessin d'un projet à l'atelier Lego, réalisé lors de la leçon du 26.01.2024.

le sourire et parfois les pouces en l'air. Les photos étant déjà dans leur habitudes, cela se passait vite et ils-elles ne me demandaient même pas de pouvoir voir la photo. Il en allait autrement pour le dessin. J'ai commencé à le faire dans la dernière leçon observée, parce que j'en avais le temps et dans le but d'introduire un peu de calme à travers ma propre attitude. Très vite, les élèves de toute la classe ont quitté leur atelier pour venir voir ce que je faisais, et n'y retournaient qu'une fois que je leur avais promis de venir aussi dessiner leur création. La figure 4 montre un des dessins réalisé sur la demande des élèves. Lors de l'analyse des données, je catégorisais ces interventions – les miennes – dans le groupe des perturbations. Elles m'ont aidé à repenser cette notion de perturbation, j'y reviendrai plus tard.

4.4 Outils de récolte des données

Pour l'observation en classe, j'ai noté la fréquentation des ateliers pour chaque élève. J'ai utilisé une grille avec des indicateurs des différentes formes de motivation décrite par Deci & Ryan (1993).

– Le choix : comment les élèves choisissaient, est-ce qu'ils-elles hésitaient longtemps ? est-ce qu'ils-elles utilisaient l'aide du hasard ? est-ce qu'ils-elles choisissaient un atelier pour suivre un-e autre élève ?

A. a de la peine à se décider. Il fait tourner la coocinelle. Elle lui indique l'atelier Bois. Il y va même si il y est le seul. Les autres décident rapidement.

(Compte-rendu du 3.11.2023.)

– Les marques de concentration : ne se laisse pas distraire, travail en silence, ne veut pas s'arrêter.

M. le rejoint, mais elle travaille pour elle, sans communiquer.

(Compte-rendu du 3.11.2023.)

– La persévérance : est-ce que l'élève cherche des solutions lorsqu'un problème se présente ?

Elle essaie aussi d'empiler les bouts de bois, recommence plusieurs fois quand cela chute.

(Compte-rendu du 3.11.2023.)

Certains indicateurs envisageaient la présence d'une forme de motivation non autodéterminée (ou du moins je l'avais anticipé comme tel) :

– arrêt de l'activité dès la demande extérieure satisfaite.

– demande de validation : est-ce que c'est bien comme ça ? viens voir !

A. me demande de venir voir sa tour.

Je lui propose de la prendre en photo, il se met à côté en souriant.

(Compte-rendu du 3.11.2023.)

J'envisageais aussi l'absence de motivation, avec une colonne pour noter soit l'inactivité, soit une activité sans intention (amotivation, selon Deci & Ryan, 1993)

Finalement, j'ai aussi prévu de noter des observations qui m'aideraient à décrire les activités des élèves: comment se fait l'entrée dans l'activité? comment elle continue après une première phase exploratoire? Est-ce que la priorité de l'élève est en ce moment plutôt tournée vers les aspects sociaux?

R. hésite, il reste un peu près de moi, avec son prénom dans la main. Puis finit par rejoindre les autres à la terre. (Dans toutes les activités, il reste généralement avec B.)

(Compte-rendu de la leçon du 10.11.2023)

Ma grille d'observation a d'ailleurs évolué au fil des leçons observées. J'y ai par exemple ajouté l'observation de l'activité après la première exploration, parce que le processus s'est répété régulièrement: d'abord une exploration sensorielle, puis l'entrée dans un projet.

J'avais prévu de compléter ces observations par des entretiens, menées après une leçon. Ces entretiens avaient pour but d'obtenir une description de l'activité par l'élève et de déterminer si et pourquoi cette activité lui avait donné satisfaction, comment il-elle se sentait dans ce dispositif d'ateliers libres. Afin de déterminer la valeur que je pouvais accorder aux réponses des élèves sur leur propre activité, je demandais au début de me raconter ce qu'ils-elles avaient fait pendant la leçon. J'anticipe un peu sur la section de description des données récoltées, mais je peux dire que les élèves avec lesquelles j'ai mené l'entretien n'avaient plus de souvenir de leur propre activité pendant la leçon. Je devais moi-même leur rappeler ce qu'ils-elles avait fait et j'ai également dû leur suggérer des éléments d'autres réponses en attendant de leur part une validation ou une infirmation. Les données ainsi récoltées m'ont paru peu pertinentes pour la recherche, et surtout peu fiables. La perception que des élèves de 5 ans ont de leur propre activité est peut-être trop imprécise pour pouvoir en attendre des indications stables ou cohérentes. Par conséquent, j'ai rapidement abandonné cet outil d'observation.

5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

5.1 Analyse des données par codification et catégorisation

Selon Van der Maren (1996) et Paillé (1994), la codification consiste à reprendre les données et à en étiqueter chacun des aspects. Paillé (1994) invite le ou la chercheur·euse à nommer, résumer, identifier ce qui se dégage de chaque ligne des données. J'ai utilisé pour la mise en pratique de cette étape des aspects observables en essayant d'éviter les interprétations – bien que derrière le choix des mots l'interprétation guette toujours.

Par exemple, pour une ligne descriptive telle que

H travaille seule avec la terre, d'un bout à l'autre de la leçon. Elle ne parle pas.

(Compte-rendu du 3.11.2023)

je n'utilise pas le codage « motivation » mais reste proche de ce qui est observable :

Projet individuel	H travaille seule avec la terre,
Persévérance	d'un bout à l'autre de la leçon.
Silence	Elle ne parle pas.

L'étape suivante, celle de la catégorisation a pour but de porter la recherche à un niveau conceptuel plus élevée (Paillé, 1994). Il n'est pas rare que dans le passage de la codification à la catégorisation, certains termes du codages soient déjà exploitables en tant que catégorie. D'autres dont le sens est plus attaché au particulier de la situation ne peuvent remplir le rôle de catégorie. Dans l'exemple ci dessus, j'ai utilisé la notion de projet personnel, ou projet de l'élève, pour regrouper les codifications. La notion de projet de l'élève présentant un certain potentiel de développement.

Paillé (1994) indique qu'après avoir tenté de nommer des catégories, l'analyste doit retourner dans son corpus de données pour refaire le processus d'annotation, mais en utilisant cette fois les catégories au lieu des codages utilisés précédemment. Afin de consolider la catégorisation, il est ensuite nécessaire que les catégories soient définies, en incluant des liens avec la situation observée. C'est ce qui apparaît dans le chapitre de présentation des résultats. La dernière étape à laquelle j'ai procédé est celle de tendre à une mise en lien des catégories telles qu'elles ont pu être observées dans la classe.

5.2 Description des données

Comme décrit précédemment, j'ai récoltés des observations lors de cinq leçons, entre le mois de novembre 2023 et le mois de janvier 2024. Ces observations, notées selon des grilles présentées dans la section précédente et dont un exemple est consultable en annexe, ainsi que les images – photos ou dessins – prises pendant les leçons, m'ont permis d'établir un compte-rendu pour chacune des leçons. Les comptes-rendus reprennent en grande partie la structure des observations : fréquentation des ateliers, choix, entrée dans l'activité, les activités de chaque élève et la fin de la leçon. J'y décris aussi mes interventions en début de leçon, afin de donner le cadre et les explications nécessaires à la leçon. J'ai ajouté dans ces descriptifs les images dont je disposais. A noter que les comptes-rendus des leçons qui sont visibles en annexe ont été dépouillés des éléments qui aurait permis de reconnaître les élèves (photos avec visage, prénoms complets). Avant de passer à l'analyse des données, je fais état de deux constats chiffrés qui peuvent s'établir sans entrer dans une démarche quantitative – le faible volume de données ne le permettant pas.

5.3 Fréquentation des ateliers

Leçon 1 (3.11.2023) : 7 élèves,

- 4 ont visité un seul atelier et y sont resté-es,
- une élève est passé brièvement à deux ateliers avant de se fixer sur un troisième pour le reste de la leçon
- 2 élèves ont visité trois ateliers en produisant à chaque fois quelque chose.

Leçon 2 (10.11.2023) : les 7 élèves ont choisi un atelier et y sont resté-es.

Leçon 3 (17.11.2023) : 8 élèves

- 4 ont choisi un atelier et y sont resté-es,
- 2 ont changé rapidement pour un deuxième atelier, et y sont resté-es jusqu'à la fin de la leçon
- 2 sont passées (ensemble) par trois ateliers. A noter qu'il s'agit des deux mêmes élèves que lors de la leçon 1

Leçon 4 (1.12.2023) : les 6 élèves ont choisi un atelier et y sont resté-es.

Leçon 5 (26.1.2024) : 7 élèves,

- chacun-e a choisi un atelier et y est resté pendant environ une heure, puis toutes les élèves ont quitté leur atelier pour aller à l'atelier peinture.

Ce que je retiens de ces données, c'est que les élèves, à quelques exceptions près, n'ont pas papillonné d'un atelier à l'autre sans se fixer. Les ateliers Terre et Lego ont été les plus fréquentés sur la durée, mais il y a aussi eu des implications durables dans les ateliers Peinture et Bois.

5.4 Les manières de faire des choix

Le choix des élèves s'est généralement fait rapidement. Un élève lors des leçons 1 et 3 a hésité longuement, et a fait usage de la toupie que je proposais comme aide pour se décider. Un autre, lors de la leçon 2 a longuement hésité, puis a suivi un autre élève, comme il le faisait invariablement dans les autres leçons aussi. Lors de la leçon 3, deux élèves se sont suivies pendant toute une leçon, d'un atelier à un autre, sans réelle implication dans le travail.

Je relève, pour l'élève qui a longtemps hésité lors de la leçon 3, une suite d'observations :

A a de nouveau de la peine à décider. Il lance la coccinelle plusieurs fois. F l'appelle plusieurs fois : «Mais A, vient avec moi!» Finalement il retourne au Bois, où il a terminé la dernière fois.
[...]

Je viens vers A pour le rendre attentif à la texture des bouts de bois : certains sont poncés et d'autres pas. [...] Je lui montre comment j'ai fait pour poncer celui qui est tout doux. Il veut faire à son tour. Je l'accompagne pour ajuster son geste et sa prise. Il continue un moment, puis arrête. Après 15 minutes au Bois, il va aux Legos. [rejoindre l'élève qui l'appelait en début de leçon]

(Compte-rendu du 17.11.2023)

Peut-être que l'on peut interpréter de cette observation une hésitation au moment de choisir : entre l'envie de retrouver une activité qui avait été plaisante la dernière fois, et l'envie de rejoindre un copain, il a fallu du temps pour se décider. Et malgré la décision, l'hésitation reste apparemment présente. Si je vais vers A pour l'orienter vers des perceptions et lui suggérer l'utilisation d'un outil, c'est que je sens qu'il n'est pas engagé dans son projet. Je tente de lui donner les moyens de retrouver le contact avec une motivation personnelle. En vain, puisque rapidement après mon départ il change d'atelier.

Finalement, j'ai été étonné lors de la dernière leçon de voir à quel point le processus du choix était déjà installé. J'ai distribué les prénoms – en faisant volontairement des erreurs, pour entraîner la reconnaissance des prénoms de la classe

– et sans devoir rien expliquer d’autre, les élèves ont d’abord corrigé mes erreurs d’attribution, puis ont collé leur prénom au tableau, sous l’atelier de leur choix, et s’y sont rendu.

5.5 Analyse des données

Après une première étape de codification des données, sur laquelle je ne m’attarderai pas plus ici, j’ai pu rassembler certaines codifications dans des catégories plus générale. Ce processus n’a pas été linéaire, et j’utilise ici les notes prises dans un mémo du 23.01.2023, pour illustrer le début de cette étape de catégorisation, tout en faisant voir les codifications que j’avais utilisées dans l’étape précédente.

A partir de la codification réalisée la semaine passée, j’ai tenté de passer à l’étape de catégorisation. J’ai d’abord écrit sur une feuille tous les codes utilisés. Puis je les ai regroupés en facteurs internes et facteurs externes à l’élèves.

INTERNE

projet personnel

continuité

choix

silence

persévérance

narration pour soi

chant pour soi

expérimentation

corps-outil

EXTERNE

comportements sociaux

collaboration

narration, description

traces

demande de validation

En dehors de ces deux groupes il restait des codes qui concernaient le cadre ou le rôle de l’enseignant, et le code « apprentissages ». Je me suis souvenu qu’un des besoins de départ était de parvenir à atteindre les objectifs du PER grâce au dispositif mis en place. J’ai donc répertorié les apprentissages décrits dans le domaine AC&M du PER, et j’ai procédé de la même manière qu’avec le reste des données. J’ai codé cette liste d’apprentissages, sans

oublier les objectifs CT et FG associés par le PER au domaine Arts.

Une fois ceci fait, je suis retourné sur un observation de leçon, et j'ai introduis les codes utilisés pour la codification du PER. Remarquant que cela fonctionnait (faisait du sens) j'ai combiné les deux manières de coder pour obtenir un schéma.

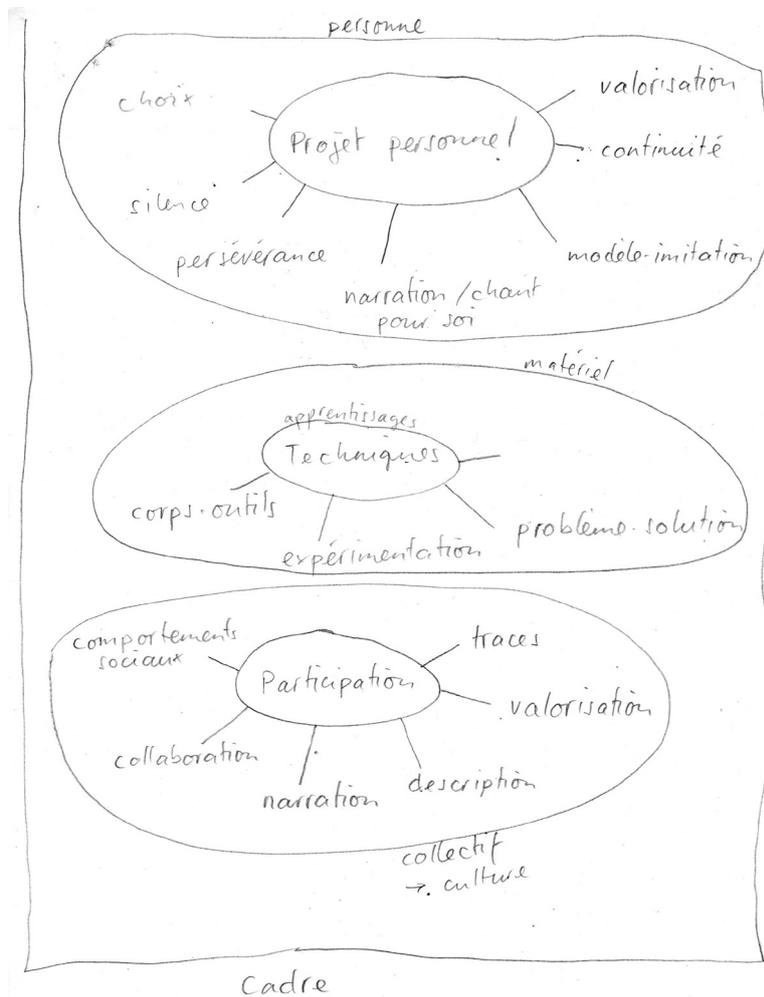


Figure 5: première tentative de catégorisation, schéma de travail.

Cette première tentative de catégorisation, loin d'être satisfaisante, laisse apparaître la notion de projet de l'élève, qui semble importante pour structurer les observations réalisées en classe. Pour le reste, les catégories laissaient une part trop grande à la spéculation et manquaient ainsi de constituer une base solide pour mon analyse. Je repris alors les données codifiées et vérifiai la pertinence des termes choisis. A partir de ce deuxième tour de codification et de catégorisation, j'ai dégagé cinq catégories principales, qui se liaient entre elles comme représenté sur la figure 6.

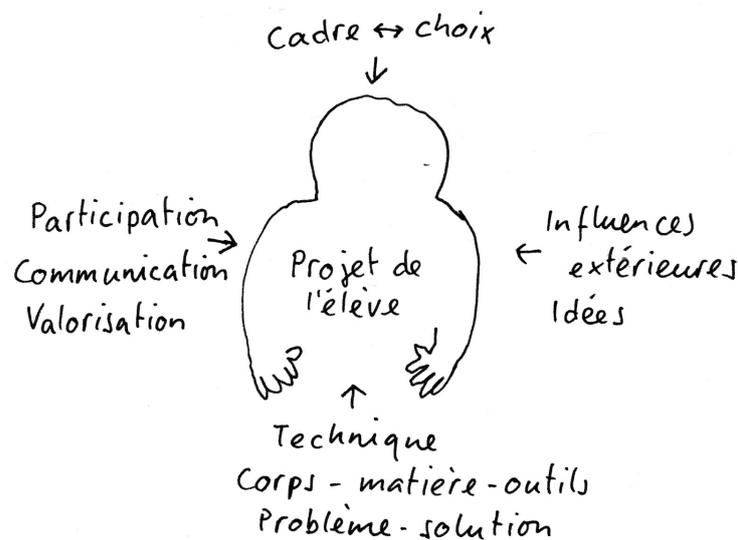


Figure 6 : quatre sources de motivation du projet de l'élève.

Au centre des catégories observées, se trouve les projets des élèves. A partir des observations, je pouvais identifier quatre sources de motivation qui avaient permis aux élèves de s'y engager :

1. Le projet de l'élève prenait place dans un cadre donné, à l'intérieur duquel les élèves pouvaient faire des choix.
2. Les élèves travaillaient avec des matériaux, en utilisant leurs mains et leur corps, ou en utilisant des outils. Tout cela est regroupé sous le nom de technique. Cette partie a une suite dynamique : au fil du travail, les élèves ont rencontré des problèmes techniques, ces problèmes ont pu dans certains cas engendrer l'acquisition de nouveaux apprentissages, qui ont amené à une solution.
3. Les élèves réalisaient leur projet dans un groupe-classe, avec un-e enseignant-e. Placer ce projet dans le groupe était une source de motivation. Demander à l'enseignant-e de venir voir, prendre des photos, laisser des traces en font partie. Mais également se mettre en collaboration avec un-e autre élève.
4. Les élèves portaient généralement d'un sujet, d'une idée pour commencer leur projet. A moins qu'il-elle ne soient parti-es de la matière (point 2). Les élèves ont cherché des idées chez ce que faisaient les autres, dans ce qui était présent dans la classe ou dans d'autres sources extérieures à l'école (foot, dessin-animés).

La suite de ce rapport réunit les observations faites en classe dans les cinq catégories évoquées ci-dessus.

5.6 Le projet de l'élève

Dans l'ensemble des cinq leçons données avec le dispositifs d'ateliers libres, j'ai pu observer une majorité d'élèves qui s'engageaient dans différentes formes de projets. Il n'y a guère que lors de la cinquième leçon qu'un élève n'est pas arrivé à s'engager dans son travail comme les autres l'ont fait. Un certain nombre d'aspects observés pourraient être considérés comme des propriétés visibles du projet personnel de l'élève.

– La continuité, comme quand

B. repart dans ses pyramides de conglomérats (observations du 1.12.2023)

c'est à dire qu'il continue ce qu'il a déjà fait tout au long de la leçon précédente.

– La persévérance

– Le silence :

... travaille silencieusement malgré le «piplettage» des 3 autres» (observations du 1.12.2023)

– Le chant ou la narration pour soi :

il parle tout seul, pas très fort» (observations du 10.11.2023).

La persévérance est une attitude observable liée à la durée du travail, tout comme la continuité, illustrée ci-dessus. Les élèves dont on peut dire qu'ils-elles faisaient preuve de persévérance, n'ont pas abandonné au premier obstacle. La situation de A à l'atelier bois, montre un exemple de persévérance.

A essaye plusieurs manières d'empiler les bouts de bois. Au début sur la tranche. Puis il en pose certains à l'horizontal. Il dit à M. «Il me faut une base solide». Il continue jusqu'à la fin de la leçon. (Compte-rendu du 3.11.2023)

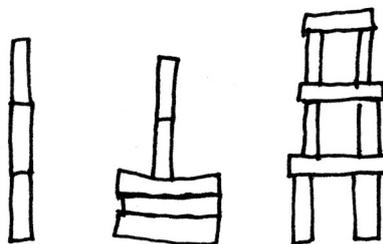


Figure 7 : Croquis des différents empilements testés par A lors de la leçon du 3.11.2023.

L'élève a fait face à des difficultés techniques dans la recherche d'équilibre, et l'envie de trouver des solutions était assez forte pour qu'il les cherche par lui-même. Cette attitude pourrait être aussi liée à une notion de responsabilité. L'élève dans cette situation a cherché par lui-même des solutions à des problèmes qu'on ne lui demandait pas de résoudre. Il a fait sien à la fois problème et recherche de solutions.

5.7 Cadre et choix

Dans l'exemple observé auparavant, l'élève a choisit d'empiler les bouts de bois. Il aurait aussi pu les étaler par terre pour en faire une route. Mais le choix qu'il avait pour agir n'était pas non plus illimité. Il était toujours contenu dans un cadre, celui de l'école, en premier lieu, et celui donné par l'enseignant·e, en second lieu. Dans le dispositif testé en classe, il ne s'agissait que de quatre ateliers différents, dans deux domaines disciplinaires (cadre donné par l'enseignant·e). Les élèves n'avaient pas la possibilité de faire un gâteau ou un plongeon au 1 mètre. Le projet ne pouvait pas être continué au delà de la sonnerie de 11h40 (cadre donné par l'école). Les projets des élèves étaient généralement limités par des contraintes, elles étaient constitutives de la forme du projet, comme l'était les choix faits par les élèves. Ce qui m'amène à lier les deux de manière dialectique. Les choix ont eu lieu dans un cadre, et auraient été différents s'ils avaient eu lieu ailleurs. Le choix était influencé par le cadre, autant que le cadre était exploré par le choix. Dans la situation observée, le cadre est celui de l'école (la classe, les horaires, la présence de l'enseignante titulaire et d'un stagiaire), celui des choix didactiques (un dispositif d'ateliers, mais aussi l'agencement des lieux, la place dévolue à chaque atelier, le système d'inscription) et celui des matériaux.

5.8 Technique

J'ai regroupé sous ce terme les aspects observés qui sont recouverts par les objectifs du PER Arts 12 et 13 (CIIP, 2010): le rapport au matériaux, l'utilisation de son corps, de ses sens, mais aussi des outils, ainsi que la recherche de solutions pour résoudre les problèmes techniques. Je reproduis ici le projet d'une élève lors de la leçon du 10.11.2023, avec les codifications en marge.

Choix	N va à la peinture, mais elle se plaint un peu.
Besoin relationnel	« J'aurais bien aimé ne pas être seule. » Je lui propose de rejoindre les autres si c'est cela qui est important pour elle au début. Elle dit qu'il y a trop de monde.

Accompagnement	Pour l'encourager, je l'accompagne au début de son activité. On mélange ensemble les couleurs primaires pour faire du orange, du vert et du violet.
Montrer ses compétences	Elle est tout à fait au courant de ces mélanges. [Elle commence seule sa peinture, je rejoins la table de l'atelier terre.]
Demande d'attention	N, à la peinture, demande plusieurs fois de l'aide, pendant que je suis à la table terre. Je me lève pour l'aider.
Projet personnel	Elle dit qu'elle veut peindre un arc-en-ciel,
Problème	«Par quelle couleur ça commence un arc-en-ciel ?»
Trouver des solutions	Elle trouve de suite et par elle-même un modèle dans la classe.
Problème	Au moment de poser la deuxième couleur, son pinceau, pas assez essuyé, goute sur la feuille.
Frustration	Elle commence une crise de perfectionnisme dont elle est coutumière. «ahh non, j'ai fait une tache! il me faut une nouvelle feuille, s'il vous plaît donnez moi une nouvelle feuille. Baptiste, il faut que tu me permettes de recommencer, je t'en supplie!»
Encouragement à surmonter le problème	Je parviens, non sans y passer un long moment, à la convaincre que ce n'est pas une tache mais juste un point de couleur. Qu'elle peut l'intégrer à sa peinture ou attendre qu'il sèche et le recouvrir d'une autre couleur.
Technique	Elle essaie de passer une autre couleur par dessus, les couleur se mélangent, elle trouve ça joli.
Trouver des solutions	Elle prend d'autres couleurs et les mélange sur la feuille.
Projet personnel	Elle est autonome pendant un moment et produit une peinture «abstraite».
Cadre	Quand elle a terminé, elle demande où elle doit la mettre, je lui indique le séchoir. Puis elle demande si elle peut en faire une deuxième, je réponds que bien sûr. Elle prend une nouvelle feuille, y inscrit son prénom et la date comme je l'avais demandé.
Problème	Au moment où elle la tourne pour peindre, il y a déjà des taches sur la feuille. «Oh non, ma feuille est déjà toute sale»
Conseil	J'explique que c'est parce qu'il restait sur la table de la couleur qui avait débordé lors de la peinture précédente. Elle ne peut pas envisager de

peindre sur cette feuille déjà tachée, il faut qu'elle en commence une autre. Cette fois je lâche. [Je lui permets de prendre une autre feuille.] Je lui montre que si elle va sur une autre table – propre – pour écrire son prénom, la feuille ne se tachera pas.

Projet personnel Elle produit une deuxième peinture selon le même procédé que la première.

Retour à l'idée de départ

Peu avant la fin, elle prend une troisième feuille et réalise rapidement un arc-en-ciel.

(Compte-rendu du 10.11.2023)

Cette situation s'est présentée plusieurs fois, dans des proportions moindres: apparition d'un problème technique – apprentissage – solution. Souvent, j'ai dû accompagner l'élève pour que l'apprentissage se passe, ou au minimum donner un outil. Les apprentissages étaient généralement très simples: mettre un peu d'eau pour lisser la terre; ou placer les pièces legos en alternance pour que le mur soit plus solide (voir figure 8).



Figure 8: Technique de construction. Compte-rendu du 26.01.2024.

Une élève, lors de la cinquième leçon, a réalisée d'elle-même des adaptations à son projet pour qu'il trouve une stabilité qui lui posait problème (voir figure 9).

Modèle Je modèle un chien.
Projet personnel H, très concentrée, modèle un chien à son tour.
Problème Elle commence par le faire debout, comme le mien. Le sien a un long cou, la tête penche en avant, et tombe,
Solution alors elle colle la tête au tronc, sans cou.
Problèmes Plus tard, les jambes de devant s'affaissent.
Solution Elle couche le chien.

(Compte-rendu du 26.1.2024)

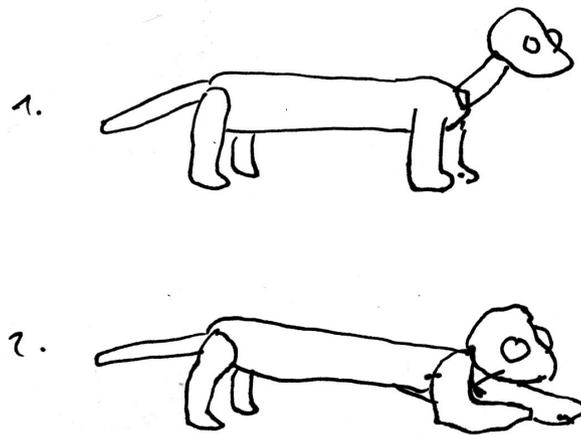


Figure 9: Evolution du projet de H, en quête de stabilité. Compte-rendu du 26.1.2024.

5.9 Participation au collectif

Dans cette catégorie apparaissent toutes les manières d'être lié-es aux autres, que ce soit les autres élèves ou l'enseignant-e.

– Les demandes de validation

L. me demande de regarder, il a fait un L en lego. (Compte-rendu du 17.11.2023)

– La narration ou l'explication de son projet

... et ici ben, c'est que, pour pas que y'a des enfants qui rentrent, sans permission des mamans (elle ouvre et ferme trois petits clapets bleus). Et ici, je voulais faire un toboggan mais j'avais pas de temps. (Retranscription d'une vidéo, compte-rendu du 1.12.2023)

– La collaboration

E et K commencent un projet commun. De manière d'abord tacite. Il et elle constituent une collection d'escargots, d'abord de la même taille, puis en variant du gros jusqu'au minuscule. (Compte-rendu du 10.11.2023, visible en figure 10)

– Les comportements sociaux, par exemple lors du choix d'un atelier :

F l'appelle plusieurs fois: «Mais vient avec moi!» (Compte-rendu du 17.11.2023).

Il était prévisible que le choix d'un atelier ne se faisait pas sur les seuls critères de l'envie ou des matériaux. La part sociale n'était pas négligeable. J'ai pourtant été surpris de constater qu'elle ne jouait pas en défaveur des projets des élèves. Au début de ma catégorisation, j'avais tendance à opposer les besoins relationnels au projet de l'élève. Puis, en observant bien les situations où les liens avec les autres apparaissaient, j'ai envisagé que l'aspect social pouvait être une propriété du projet des élèves.



Figure 10: collection d'escargots réalisée en collaboration, 10.11.2023.

Dans les situations observées, le groupe a pu avoir parfois une influence sur le projet de l'élève. Quand un élève a commencé à utiliser l'outil qu'une autre élève avait demandé, il y avait une récupération d'un aspect qui n'était pas sien mais qui servait son projet ou même qui le modifiait.

K va chercher un outil en imitation à ce que fait E. Il réinvesti l'outil, expérimente des longues galeries dans la grosse motte de terre.

(Compte-rendu du 1.12.2023).

Il en allait de même pour les demandes de validation, quand un-e élève demandait à l'enseignant-e de venir voir son travail, ou quand il-elle le montrait aux autres personnes du groupe, il y avait un enjeu de socialisation ou de valorisation qui participait à son projet.

La collaboration, enfin, qui s'est présentée à de nombreuses reprises lors des leçons observées, n'y est pas apparue opposée au projet de l'élève. Même à deux, ou trois, chacun-e des élèves impliqué-es dans une collaboration a semblé en assumer une part de responsabilité. L'exemple suivant a eu lieu lors d'une collaboration à quatre autour de la construction d'une salle de mariage en lego (figure 4).

O. monte les murs de la salle à manger. [...] Les autres lui disent que son mur est trop haut : elle n'aura pas assez de pièces brunes pour faire tout le tour. O. enlève des pièces, elle adapte son projet. (Compte-rendu du 26.01.2024)

Cet exemple suggère que toutes les élèves impliquées dans le projet se sentaient responsables de sa réussite, ou de son apparence globale, même si elles intervenaient toutes à un endroit différent de la construction.

Pour résumer cette définition de la participation dans ce contexte du projet de l'élève, je pourrais retenir que dans la situation observée, les élèves ont eu tendance à se situer dans le groupe en prenant ce que le groupe donnait (idée, exemple, collaboration, validation extérieure) et en donnant à leur tour au groupe (être un exemple, montrer et raconter son travail, s'impliquer dans la collaboration, valider le travail des autres). Il a pu aussi être observé que les enseignant-es faisaient partie du groupe dans lequel les élèves plaçaient leur projet. Par exemple les nombreuses fois où les élèves demandent de venir voir leur travail, pas parce qu'ils-elles rencontrent une difficulté, mais juste pour montrer et peut-être recevoir une validation.

5.10 Influences extérieures

Dans les situations observées, les élèves se sont engagés soit dans une exploration purement physique ou sensorielle de la matière, soit dans un projet représentatif d'une idée. S'il n'était pas possible d'observer si une idée venait directement de l'élève, il était parfois possible de remarquer qu'elle faisait suite à certaines influences, soit parce qu'elles avaient été laissées intentionnellement par l'enseignant, soit parce que l'élève verbalisait ses sources. Je cite ici deux exemples, avec les codifications.

R. travaille seul, il parle tout seul, pas très fort.

Demande de validation

Il me demande une fois de de venir voir :

Narration

il m'explique quelque chose avec des tortues ninja. Je ne comprends pas et ne reconnais pas ce qu'il a modelé.

Persévérance

Il continue pendant toute la leçon.

Jeu

Apparemment il joue aussi avec les personnages qu'il a créé

(Compte-rendu du 10.11.2023)

Cadre	Pour éviter que l'utilisation de la force par L. et M. deviennent difficilement supportable pour les autres, je me mets à la table Terre et
Modèle	je commence à modeler une pieuvre.
Aide	Je n'ai pas le temps de la terminer parce que je dois accompagner S. à la peinture.
Modèle	Je laisse intentionnellement la pieuvre sur la table.
Collaboration	L. et M. commencent un projet commun. Il et elle modèlent un bateau.
Influence?	Au bout d'un moment, L. me demande si il-elle peuvent utiliser ma pieuvre. Je dis oui. Il-elle la joigne au bateau avec un long bout de terre.

(Compte-rendu du 3.11.2023, figure 11)

Dans le premier projet, l'élève me parle de l'influence extérieure – les tortues ninja – qui a donné l'idée de son projet. Elle n'est compréhensible que pour lui, mais apparemment elle suffit à le mettre dans un travail concentré et engagé. Dans le deuxième projet, la collaboration autour du bateau, les élèves tapaient la terre sur la table, la portait à bout de bras, avant que je n'intervienne pour limiter le bruit et l'excitation. J'ai fait à ce moment l'hypothèse rapide que si je me mettais à côté d'elle et lui, et que je me comportais calmement, cela pourrait les influencer positivement. Je ne pensais pas alors que ce que j'allais faire aurait une influence, seulement mon attitude. J'ai modelé une pieuvre sans l'avoir prémédité. Au moment de la laisser sur la table, je savais par contre ce que je faisais, je laissais un modèle. Je n'ai ensuite pas de preuve que leur thématique du bateau a un lien avec la pieuvre, mais le fait qu'un peu plus tard il et elle m'ont demandé de l'annexer à leur projet montre qu'elle n'était pas passée inaperçue.



Figure 11 : le bateau, projet de collaboration, 3.11.2023

6. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

6.1 Formes de motivation

Les élèves qui se sont mis en projet dans la classe observée ont semblé sous certains aspects être autodéterminé-es dans leur investissement. Deci & Ryan (1993) décrivent l'activité engagée par une motivation autodéterminée comme joyeuse, curieuse, spontanée et explorative. Dans le dispositif observé, de nombreux exemples d'activités des élèves ont pu faire état d'une envie d'explorer les matériaux, parfois même une envie si démonstrative qu'elle perturbait le travail des autres élèves. Leur activité a rarement mis du temps à se décider. Même si elle pouvait subir plusieurs changements d'orientation, c'est par des actions directes et non planifiées que les élèves guidaient leurs projets. Quant à la joie et le plaisir de faire, je ne l'ai pas observé nommément ainsi – c'est peut-être un manquement de ma part, j'y reviendrai – mais je remarquai avec satisfaction que l'ambiance générale lors des leçons données était positive et dénotait le plaisir des élèves.

Deci & Ryan (1993), Sarrazin et al. (2006) et Viau (2004) évoquent tous la durée de l'investissement comme un indicateur de la motivation des élèves. Viau (2004) parle de persévérance. La longueur d'une durée reste relative, ce qui la rend difficilement observable. Un investissement de 15 minutes peut déjà être considéré comme une longue durée chez certain-es élèves de cet âge. Au fil des observations, il apparaît toutefois que de nombreux projets d'élèves pouvaient être qualifiés de longs. Certains ont duré toute une leçon, certains ont même été repris lors de la leçon suivante. Certain-es élèves ont exprimé leur mécontentement quand arrivait la fin de la leçon. Comme décrit dans la présentation des résultats, la persévérance a aussi été observée chez certain-es élèves dans la volonté de dépasser un obstacle ou une difficulté, cela sans que quelqu'un le leur demande.

Les marques observées d'une forme de persévérance peut aussi indiquer que les activités des élèves pouvaient correspondre à leur niveau de compétence, sans être trop facile ou trop éloigné (Deci & Ryan, 1993). Le choix de l'atelier, mais aussi de ce qui pouvait y être accompli, semble avoir permis à chacun-e de réaliser un projet correspondant à son niveau, d'une manière relativement autonome (Lahire, 2001). Ainsi, les activités semblent avoir permis, pendant ce temps défini, à une majorité des élèves de répondre à un besoin de compétence (Deci & Ryan, 1993).

Si le besoin d'autodétermination (Deci & Ryan, 1993) semble avoir été en partie

satisfait par les possibilités de choix laissés aux élèves, les observations ne sont pas assez claires pour déterminer si le choix est bien une cause de la motivation des élèves. Une autre pourrait être de répondre à un besoin d'appartenance sociale (Deci & Ryan, 1993). Il est intéressant de constater que la participation au groupe se soit fréquemment manifestée dans les situations observées, sous différentes formes. Les élèves avaient besoin de montrer leurs créations, de communiquer à ce sujet, de chercher des collaborations. Il y avait dans leurs demandes de validation une forme de fierté pour le travail accompli. Parfois cette fierté était même directement verbalisée. Derrière ces marques de fierté pourrait se deviner une motivation à l'accomplissement, telle qu'elle est évoquée par Sarrazin et al. (2006). Tout comme le plaisir de faire qui ressortait des explorations de la matière, du rapport corporel avec elle, de l'exploration des outils, pourrait faire penser à une motivation aux sensations (Sarrazin et al., 2006). Quant à la motivation à la connaissance (Sarrazin et al., 2006), elle n'a vraisemblablement pas été présente dans ce dispositif. Il est vrai que l'acquisition de connaissances, hormis certains aspects techniques apparus individuellement, n'était pas un enjeu de ce dispositif d'ateliers. De la même manière, l'indicateur motivationnelle de l'engagement cognitif, visible selon Viau (2004) à travers la valeur des stratégies d'apprentissage engagée, n'a pas semblé observable dans cette catégorie d'âge.

6.2 Travail autonome et structure

Les activités des élèves ont généralement été assez disciplinées. Les débordements n'étaient pas ingérables, et plutôt respectueux d'un cadre scolaire bien intégré. Certains aspects du dispositif d'ateliers soulignaient ce cadre et ont peut-être joué un rôle positif dans son respect et dans la canalisation des activités. La structure est une partie intégrante d'un soutien de l'autonomie des élèves selon Sarrazin et al. (2006). Dans ce dispositif, le fait de devoir s'inscrire à un atelier en y mettant son prénom, que l'atelier ait lieu à un endroit défini de la classe (Lahire, 2001), que la leçon soit encadrée par un début en collectif et des rangements finaux, sont des éléments de structure simples. Ils ont certainement leur importance pour éviter le laisser-aller (Sarrazin et al., 2006) qui pourrait se manifester si tout était permis. En creux des observations, je constate qu'aucun·e élève n'a demandé s'il·elle pouvait aller jouer, ou n'a commencé à peindre sur les bouts de bois – à noter que je l'aurais autorisé si la demande en avait été faite – aucun·e élève n'a jeté des boules de terre ou jouer au foot avec son chausson. Ce que je veux dire c'est que malgré la plus grande liberté accordée aux élèves dans ce genre de dispositif par rapport à d'autres leçons, ils et elles ont continué à respecter le cadre qui était donné.

Finalement, je constate aussi, en me remémorant ma propre activité, que j'ai pu intervenir individuellement auprès de la plupart des élèves. Ce qui dénote que pendant ce temps, les autres élèves travaillaient de manière autonome, ou du moins étaient autonomes, si ils ou elles ne travaillaient pas. Lahire (2001) conseille de prévoir des tâches connues des élèves, ou à leur portée sans de trop longues indications préalables. Cela semble avoir été le cas dans ce dispositif, avec des activités en partie intuitives, ou connues, ou suffisamment simples pour être explorées sans aide au départ.

6.3 Utilités et limites

Une partie de ce qui a été écrit peut amener des indications intéressantes pour la pratique enseignante, tout en restant limités et dépendantes du contexte de la classe. La courte durée du test est une limite sérieuse de ce travail de recherche. Il ne s'agit pas d'une séquence complète d'enseignement d'AC&M et d'AV, mais seulement de sa partie divergente. Il manque la partie convergente pour amener les élèves à produire un objet ou des images qui correspondraient à leur projet personnel. Ce manque ne permet pas d'observer ce qu'il advient des sources de motivation une fois les élèves engagés dans la complexité d'une partie convergente, ni leur autonomie au travail sur la durée. Pourtant, en l'état, ce qui a été testé en classe pourrait déjà permettre d'initier chez les très jeunes élèves le plaisir d'avoir la maîtrise de leur travail. Cela pourrait aussi de donner une place au travail autonome à l'école et prendre une place dans les prémisse d'une pédagogie de l'autonomie, telle que la décrit Lahire (2001).

S'il est indiscutable que le dispositif mis en place ne peut faire office de séquence complète d'enseignement, il pourrait être intéressant de proposer des suites. Une possibilité, sous forme d'hypothèse, serait d'introduire un projet collectif pour rassembler toutes les formes de projet personnel en une création commune. Une autre possibilité serait de laisser les élèves continuer dans leur projet personnel, en les accompagnement individuellement vers de nouveaux apprentissages. Quelle que soit la suite envisagée, elle dépendra du contexte de la classe : tant un projet collectif qu'une poursuite des projets personnels impliqueraient que les élèves aient l'habitude de ces formes de travail. Par exemple, pour continuer un projet personnel, il serait important que les élèves aient également l'expérience du choix et de la valeur de leur propre travail dans différents domaines d'enseignement. Si le reste du temps, en dehors des AC&M, leur production scolaire reste sous une forme de tâches à accomplir selon les demandes de l'enseignant-e, les

chances qu'un projet libre leur paraissent être un vrai travail dans lequel il est nécessaire de s'engager pourraient être réduites. Sans une construction globale de l'autonomie, le dispositif testé lors de cette recherche risque bien de ne produire que des moments d'expérimentation, ce qui n'est pas sans valeur, mais qui ne va pas amener à une production d'un objet (objectifs AC&M) ou la construction d'un projet personnel (objectifs FG).

Une autre limite de cette recherche est qu'elle n'a été menée que dans une seule classe. La classe était formée en majorité d'élève venant de familles proches de la culture de l'école. Peu d'élèves ne parlaient pas la langue de scolarisation à la maison, ce qui permet de pratiquer une forme d'enseignement explicite, soutien selon Lahire (2001) d'une pédagogie de l'autonomie. Les élèves avaient pour la plupart bien intégré les comportements adéquats en classe, rendant relativement aisé l'introduction d'une forme plus libre d'enseignement. Il manque donc une variété de contextes dans l'application du dispositif pour en produire une analyse plus solide. La question reste de savoir si dans un autre contexte moins favorable, les élèves se seraient mis au travail de manière autant motivée et si la structure du dispositif aurait été autant bien respectée.

La troisième limite identifiée concerne les observations. J'étais déjà introduit dans la classe avant de commencer les leçons observées pour la recherche. C'était aussi un avantage au moment de mettre en place le dispositif, mais j'ai été mis dans un double rôle lors de ces leçons. J'observais tout en intervenant comme enseignant. Parfois je me retenais d'intervenir pour ne pas perturber le phénomène que j'observais. D'autre fois je devais intervenir parce que le cadre devenait défavorable au travail, et ce faisant je modifiais aussi d'autres aspects du phénomène observée. Cela a pu donner des renseignements sur la manière d'agir en tant qu'enseignant-e, mais la validité des données relevées en est fragilisée. En outre, je manquais d'expérience dans ce genre de recherche. Mes observations ont pu manquer ce qui était important. Je n'ai par exemple jamais noté d'observations concernant la joie des élèves ou l'ambiance générale. Pas plus que je n'ai pris de notes concernant ma propre activité. Les observations ont pu être biaisées par ce que je pensais recueillir comme données, m'empêchant de voir d'autres manifestations des phénomènes observés.

Une quatrième limite concerne l'analyse des données recueillies. Comme pour les observations, mon manque d'expérience a certainement créé des obstacles qui ne pouvaient être dépassés en quelques mois de travail. Le même biais que

celui identifiée dans les observations pourrait être présent dans la codification des données. Je n'étais pas neutre dans la codification ou la catégorisation, je cherchais quelque chose de relativement précis et cela a pu m'influencer dans le choix des termes et des concepts. De manière générale, le faible volume de données n'était pas favorable à une analyse en profondeur. De plus, le manque de connaissances pratiques au niveau méthodologique a fait que j'ai exploré plusieurs méthodes d'analyses, sans vraiment en trouver une qui soit compatible avec le peu de données recueillies et leur forme. J'ai navigué entre étude de cas, théorisation ancrée, étude de contenu, sans réellement pouvoir appliquer une des méthodes entièrement. Sans compter que selon la méthode choisie j'aurais peut-être dû réaliser autrement ma prise de données. L'ensemble du travail s'est donc construit de manière plutôt empirique.

6.4 Compatibilité avec le PER

Les objectifs fixés pour le dispositif en entier étaient des objectifs de formation générale : faire des choix en fonction de ses envies, de ses intérêts et de ses compétences. L'observation des activités des élèves montre que le dispositif leur a permis d'entraîner cette compétence, parfois en hésitant, parfois en essayant plusieurs activités avant de trouver la bonne, parfois en étant dès le début très confiant·e dans leur choix. Ils et elles ont pu aussi remarquer que les choix ont des conséquences, et que la suite des choix construit un projet personnel.

Les apprentissages fixés par le domaine Arts du PER (CIIP, 2010) variaient selon les ateliers. Mais ce qui a été constaté de manière globale, c'est que les différents axes du domaine Arts pouvaient être travaillés dans une certaine mesure par des ateliers libres et l'implication des élèves dans leur propre projet. Savoir ce que l'on veut représenter, trouver les moyens de le faire (Axe 1) ; s'adapter aux contraintes de la matière pour parvenir à le faire, surmonter les problèmes techniques, essayer des outils, apprendre des gestes de base (Axe 3) ont été les aspects les plus souvent observés dans cette classe. Pour les apprentissages perceptifs (Axe 2), ils ont été plus épars, liés aux différents matériaux, et ont parfois nécessité un accompagnement : percevoir les différentes textures, le poids, la chaleur des matériaux, percevoir les différences de teintes, les mélanges de couleurs. Finalement, les apprentissages de l'Axe 4, culture, sont les moins approchés quand le projet vient des élèves, ce qui semble évident à anticiper. Pour autant, les notions de participations au collectif qui ont été observées se rapprochent des prémisses de la culture

en tant que partage. Des apports culturels pourraient être développés par l'enseignant·e à partir de ce besoin d'appartenance sociale expérimenté par les élèves.

6.5 Une catégorie oubliée: les perturbations

Un phénomène est apparu lors des leçons observées, qui apparaît peu lors de l'analyse, c'est celui de la perturbation. Un des enjeux d'une application en classe d'un dispositif est de savoir comment intervenir en tant qu'enseignant·e pour éviter ou diminuer la perturbation. Pour cela, il m'a paru nécessaire d'en faire le constat et d'établir une hypothèse quant à ses sources possibles.

Communication, perturbation

Discussion B-R: skibidi toilettes (-> M. me renseigne, c'est une série youtube), puis Messi - Ronaldo. Comme lors de la première leçon j'interviens pour faire cesser la discussion qui s'emballe. Avec moins de succès, R (c'est nouveau) n'arrête pas de parler.

Absence de projet Il ne se fixe pas, veut faire un terrain de foot, la maison de Messi, une voiture, un chien, un crocodile.

Perturbation Avec B, ils imitent des gestes de Ronaldo quand il marque un but.

Perturbation H leur dit: chuut, un peu agacée.

Au début, je pensais m'en sortir en considérant que l'école et l'enseignant·e posaient un cadre et que ce qui venait de l'extérieur de ce cadre (Ronaldo-Messi), ou ce qui en sortait pour cause d'excès (bavardages trop bruyants), était source de perturbation. Ainsi, il suffisait d'intervenir pour replacer le cadre et les élèves se mettraient au travail. Hum...

Je me suis replongé dans la catégorisation des données pour vérifier cette hypothèse, et j'ai trouvé des situations qui la contredisaient. Par exemple les deux exemples cités dans la section sur les influences (la pieuvre et les tortues ninja) me montrent des éléments extérieurs qui influencent positivement le projet personnel. Pour quelle raison une pieuvre et un bateau pourraient être considérés comme des influences acceptables, alors que Messi et Ronaldo ou les tortues ninja ne seraient pas acceptables? Le seul critère de venir de l'extérieur du cadre scolaire ne suffit pas pour justifier ce jugement. S'il est clair que les tortues ninja ne font pas partie du cadre scolaire, il est moins évident d'expliquer pourquoi une pieuvre en ferait partie. Est-ce que les éléments extérieurs sont une perturbation parce qu'ils sortent du cadre de l'école ou de la leçon? Ou est ce que moi, en qu'en tant

qu'enseignant, perçois qu'ils sortent du cadre parce qu'ils perturbent les projets des élèves ?

L'hypothèse que je formule pour tenter de structurer le phénomène de la perturbation en classe ne s'appuie pas sur des données suffisantes pour prétendre à une forme de validité. Elle ouvre cependant la question et pourrait faire le sujet de recherches ultérieures. Je me suis demandé si l'élément perturbateur avait aussi sa place dans la formation du projet de l'élève. J'avais identifié dans la classe observée quatre sources de motivation, qui représentaient ensemble un état idéal de l'activation du projet de l'élève : des choix à l'intérieur d'un cadre, des idées, un rapport à la matière ou des défis techniques abordables et une participation au collectif. Dans l'exemple cité en début de cette section, les idées des élèves perturbent leur travail au lieu de le nourrir. Ou quand deux élèves se suivent d'atelier en atelier sans rien produire, leur relation ne débouche pas sur une collaboration active comme dans d'autres cas observés. La perturbation ne serait peut-être pas si différente d'un aspect motivateur. Elle différerait seulement dans une perspective dynamique : en attirant toute l'attention de l'élève elle déséquilibrerait son projet. Cela pourrait être représenté comme un focus mis sur une seule source de ce qui était une motivation quand tout était équilibré. L'élève chercherait alors à trouver une réponse à une situation qui le déstabilise trop, et ne pourrait pas s'engager dans un travail qui irait au delà de cette réponse. Par exemple, si je reprends les sources de motivation décrites précédemment et que j'imagine l'attention de l'élève captée par une profusion de choix. Je peux l'imaginer engageant toute son énergie pour faire un choix, hésitant sûrement, accumulant les paramètres pour s'aider à choisir, sans pouvoir s'en sortir parce que ceux-ci se contredisent, et finalement incapable de se mettre au travail tant que ce problème n'est pas réglé.

Cette hypothèse pourrait s'apparenter à une extension du constat décrit auparavant de niveau de sollicitation optimale (Deci & Ryan, 1993) : un problème technique abordable pour l'élève est une source de motivation, mais si le problème est trop complexe, trop éloigné de ses compétences, il-elle n'y trouvera pas de solution et risquera de se démotiver. Il pourrait en aller pareillement pour les autres sources de motivation : un déplacement de la source hors de portée de l'élève le décentrerait de son projet et entraînerait des conséquences. Si un élève rencontre une difficulté technique trop importante, il-elle commencera peut-être à discuter avec les autres et délaissera son travail. Si les idées manquent, la motivation à surmonter des obstacles techniques n'est peut-être pas suffisamment grande pour parvenir à des solutions. Les perturbations agirait selon cette hypothèse comme

une combinaison. Une remédiation possible à l'apparition de perturbations pourrait être de penser à l'ensemble des sources de motivations, pour soigner chacune d'elles au lieu de ne traiter que la perturbation d'une seule. Ce que je veux dire, c'est qu'il est peut-être plus efficace pour diminuer l'agitation entre les élèves de donner un nouvel outil pour résoudre un problème de stabilité que de demander le silence absolu. Il est peut-être plus efficace de donner à chacun·e un espace sur une scène improvisée pour montrer son projet que d'interdire aux élèves de mimer des gestes de footballeur. Cela, bien sûr, reste une hypothèse. Elle pourrait faire l'objet d'une autre recherche, ou simplement être explorée empiriquement par chacun·e dans sa propre classe.

7. CONCLUSION

L'enjeu de ce travail de recherche était d'observer les sources de motivation des élèves dans dispositif d'ateliers libres en AC&M et en AV. Dans les limites d'un contexte favorable à ce genre de dispositif, il a été observé que le dispositif avait permis aux élèves de s'engager librement dans un travail concentré et appliqué. L'analyse des données a pu faire émerger plusieurs aspects qui avaient pu soutenir le projet et la motivation des élèves :

- l'élève peut faire des choix dans un cadre donné ;
- le contenu du projet est influencé par des sources proches de l'élève ;
- le contact avec les matériaux est relativement intuitif, il fait apparaître des obstacles techniques motivants, sans que leur résolution soit hors de portée des compétences des élèves ;
- le projet permet à l'élève une participation au collectif, soit sous la forme d'un partage (montrer et recevoir un retour), soit sous la forme d'une collaboration.

Ces éléments peuvent être utilisés lors de la planification d'une séquence d'enseignement-apprentissage. Si je mets en place des ateliers libres en classe, je penserai à ces aspects : quel choix donner aux élèves, quel cadre n'est pas négociable ? En sachant que le projet personnel sera une réponse faite autant au cadre qu'au choix. Quelles sources de documentations sont à disposition ? qu'est-ce qui est accroché au murs de la classe ? quelle histoire lit-on avant de commencer ? Sachant que tout cela pourra réapparaître dans les projets des élèves. Quels outils, quels gestes pourraient servir aux élèves ? Est-ce qu'on les apprend avant, ou une fois que les problèmes apparaissent ? Quelle place est donnée pour montrer son travail aux autres ? Est-ce qu'on peut demander l'attention de tou·tes à un moment donné ? Est-ce qu'on peut prendre une photo et la coller dans son cahier de trésor ? Est-ce qu'on peut décrire son travail dans une courte vidéo ? Sont autant de questions liées à la participation qui peuvent être envisagées lors de la planification. Tout comme l'est également le cadre d'éventuelles collaborations, sachant que travailler à plusieurs n'est pas forcément défavorable à l'appropriation d'un projet.

Cette vision d'un ensemble de facteurs à soigner me semble plus pertinente pour l'enseignant·e que d'agir sur des problèmes vus comme isolés – parce que dans la réalité, il ne suffit pas toujours de dire chut pour que les élèves se calment et se mettent au travail silencieusement. De plus, si les élèves acquièrent une relative autonomie dans leur activité, l'enseignant·e peut passer auprès de chacun·e

individuellement pour un accompagnement différencié, qu'il soit technique ou motivationnel. Le risque est ainsi moindre de se retrouver dans une leçon telle que décrite en introduction, ne sachant plus où donner de la tête et voyant la classe comme un océan de demandes. Personnellement, je perçois le sens d'un rôle où l'enseignant-e soigne un équilibre entre les différentes motivations des élèves, soutient les apprentissages lorsqu'ils apparaissent proches des mains des élèves et valorise leurs travaux en écoutant ce qu'ils-elles ont à en raconter. Le dispositif testé ici pourrait intégrer des ateliers d'autres domaines disciplinaires. Il pourrait trouver une place dès le début de la scolarité dans des formes d'enseignement qui visent à soutenir l'autonomie des élève, en les initiant à la valeur de leurs choix à la construction de projets personnels et à la responsabilité de leurs apprentissages.

RÉFÉRENCES

- Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. In S. Moscovici, & F. Buschini (Dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 243-269). Presses Universitaires de France.
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Education et francophonie*, XXXIX : 2. Association canadienne d'éducation de langue française.
www.acelf.ca
- Bovey, L. (2022). *Aux marges de l'école inclusive*. [Travail de thèse], Université de Genève.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (2010). Plan d'Etude Romand. <https://portail.ciip.ch/per/domains>
- Deci, E., L., & Ryan, R., M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39/2, 223-238.
- Fenouillet, F. (2017). *La motivation*. Dunod.
- Lahire B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, 151-161.
doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2812>
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, 15, 7-37.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157 [En ligne]. <http://journals.openedition.org/rfp/463>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal ; De Boeck Université.

Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. *(Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre. Construire savoirs et compétences*. Actes du 3^{ème} congrès des chercheurs en Education, Bruxelles, Belgique.

<http://enseignement.be/index.php?page=28162&navi=2474#ancre2004>

ANNEXES

Table des annexes

Annexe 1 : compte rendu de la leçon 1 – 3.11.2023

Annexe 2 : compte rendu de la leçon 2 – 10.11.2023

Annexe 3 : compte rendu de la leçon 3 – 17.11.2023

Annexe 4 : compte rendu de la leçon 4 – 1.12.2023

Annexe 5 : compte rendu de la leçon 5 – 26.1.2024

Annexe 6 : planification de la séquence testée en classe

Annexe 7 : grille d'observation, leçon 2

Annexe 8 : compte-rendu de la leçon 1, avec codifications

Annexe 9 : compte-rendu de la leçon 5, avec catégorisations

3.11.2023, vendredi. 10h30-11h40.

Première leçon pour ce groupe, 7 élèves.

Enseignant·es: Baptiste et M.

Baptiste mène la leçon.

Déroulement:

– Introduction (plenum):

Choix d'une couleur: Choisissez une couleur qui correspond à comment vous vous sentez en ce moment. Vous la montrer à tout le monde en la tenant comme ça (devant son torse). Est-ce que quelqu'un veut expliquer pourquoi il a choisi cette couleur?

Explication succincte du projet: «Pour un travail que je fais, je voulais essayer des ateliers où vous pouvez faire ce que vous voulez»

– Présentation des ateliers. Dessin au tableau. Puis je me lève. les élèves restent assis·es, et je mets en place les ateliers, en montrant ce que c'est: le bois, les legos, la terre – pour la terre il faut mettre son tablier, et se laver les mains quand on a fini, sinon on en met partout. Je me lave les mains parce que j'ai déballé le bloc. Et la peinture – pour la peinture, on met aussi son tablier.

Vous pouvez faire ce que vous voulez, à chaque atelier. A la fin, on range tout, on remet la terre en bloc, on range les legos, il n'y a rien qui est gardé. Sauf les peintures.

– Choix

J'attends de vous que vous soyez capable de choisir ce que vous avez envie de faire (enseignement explicite). Vous avez le droit de changer d'atelier. Pour s'inscrire à un atelier, vous mettez votre prénom sous le dessin de l'atelier au tableau.

Si vous hésitez, vous pouvez demander de l'aide à la coccinelle, comme ça (je montre, en faisant tourner la toupie).

– Ateliers

– Rangements

Observations

Fréquentation des ateliers, par élève

A: Bois

M1: Terre

H: Terre

L1: Terre

S: Terre, Peinture, Bois

M2: Terre, Peinture, Terre

M3: Lego, Terre, Bois

Choix

A a de la peine à se décider. Il fait tourner la coccinelle. Elle lui indique l'atelier Bois. Il y va même si il y est le seul.

Les autres décident rapidement.

Entrée dans l'activité.

Terre: L1 et M1 expérimentent d'abord la force. C'est lourd. Il et elle lâchent leur morceau de terre sur la table, pèsent dessus pour l'aplatir, tapent dessus. Ça fait du bruit.

S arrête rapidement et commence la peinture. Je lui aide à mettre en place et explique la règle 1 couleur par pinceau. M2 la rejoint rapidement.

M3 assemble quelques pièces de lego, puis quitte l'atelier pour rejoindre les autres à la terre. Elle ne reste pas longtemps (M. note dans ses observations: peut-être dérangée par la proximité?). Elle va au bois, où elle reste jusqu'à la fin.

Pour éviter que l'utilisation de la force par L1 et M1 deviennent difficilement supportable pour les autres, je me mets à la table Terre et je commence à modeler une pieuvre. Je n'ai pas le temps de la terminer parce que je dois accompagner S à la peinture. Je laisse la pieuvre sur la table.

Suite des activités

L1 et M1 commencent un projet commun. Il et elle modèle un bateau. Au bout d'un moment, L1 me demande si iels peuvent utiliser ma pieuvre. Je dis oui. Iels la joigne au bateau avec un long bout de terre.

A essaye plusieurs manières d'empiler (voir croquis) les bouts de bois. Au début sur la tranche. Puis il en pose certains à l'horizontal. Il dit à M. «Il me faut une base solide». Il continue jusqu'à la fin de la leçon.

M3 le rejoint, mais elle travaille pour elle, sans communiquer. Elle essaie aussi d'empiler les bouts de bois, recommence plusieurs fois quand cela chute.

S réalise une peinture, puis va à l'atelier bois. Elle y collabore avec A.

M2 réalise également une peinture, puis elle retourne à la terre. Elle y modèle une grande tête

H travaille seule avec la terre d'un bout à l'autre de la leçon, elle ne parle pas.

Demande de validation

A me demande de venir voir sa tour. Je lui propose de la prendre en photo, il se met à côté en souriant. (photo)

H montre une première fois à M. ce qu'elle a fait. Puis je viens voir. Je demande ce qu'elle a voulu faire: elle ne sait pas. Je demande si je peux prendre une photo (voir photo).

M1 et L1 demandent de pouvoir me raconter aussi ce qu'iels ont fait: un bateau, avec

le capitaine, là c'est un fil pour pêcher la pieuvre. Là il y a un toboggan. A la fin iels me demandent de prendre une photo (voir photo).

M3 travaille tout le long seule, ne me demande pas de venir voir. Je demande quand même si je peux prendre en photo sa tour en bois.

Fin

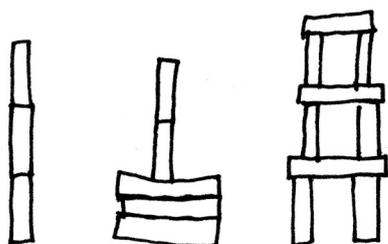
M1 et L1 auraient voulu pouvoir continuer.



Création de H



Le bateau de L et M1



Différents empilements testés par A

10.11.2023, vendredi, 10h30-11h40

Première leçon pour ce groupe. 7 élèves

Enseignant·es: Baptiste et M., Baptiste mène la leçon

Même déroulement que pour le groupe 1, leçon 1

Disposition des ateliers identiques à la première leçon. Sauf que cette fois je retire le plastique de sous la terre, les élèves travaillent directement sur la table et on la nettoiera à la fin.

Observations

Fréquentation des ateliers

B: Terre

N: Peinture

E: Terre

K: Terre

O: Terre

L2: Terre

R: Terre

à noter: personne ne change d'atelier en cours de leçon

Choix de l'activité

B, E, K, O et L2 choisissent rapidement la terre.

R, il reste un peu près de moi, avec son prénom dans la main. Puis fini par rejoindre les autres à la terre. (Dans toutes les activités, il reste généralement avec B.)

N va à la peinture, mais elle se plaint un peu. «J'aurais bien aimé ne pas être seule.» Je lui propose de rejoindre les autres si c'est cela qui est important pour elle au début. Elle dit qu'il y a trop de monde. Pour l'encourager, je l'accompagne au début de son activité. On mélange ensemble les couleurs primaires pour faire du orange, du vert et du violet. Elle est tout à fait au courant de ces mélanges.

Entrée dans l'activité

A la terre, je me mets un moment avec le groupe, à genoux sur le sol. Sans rien dire je prends un bout de terre et je modèle un escargot. Je dois intervenir pour arrêter l'escalade verbal entre B et R à propos de Messi et Ronaldo. «On ne joue pas au foot ici, alors on laisse de côté Ronaldo et Messi s'il vous plaît.»

Collaboration, activités après la première exploration

E et K commencent un projet commun. De manière d'abord tacite. Il et elle constituent une collection d'escargots, d'abord de la même taille, puis en variant du gros jusqu'au minuscule. Il et elle communiquent à ce sujet: «moi je fais un tout petit» «moi j'en fait un

vraiment gros, regarde».

B réalise une espèce de pyramide, en ajoutant toujours des bouts de terre. Il doit ajuster pour ne pas que le tout tombe d'un côté ou de l'autre. Il travaille seul et ne cherche plus à parler aux autres. Il demande souvent que je vienne voir.

O commence aussi par un escargot. Au bout d'un moment elle me demande si elle peut avoir une pointe pour faire des trous. Je lui donne une broche en bois. Elle expérimente alors plusieurs manières d'utiliser cet outil. (voir photo) Elle modèle une tortue, elle dessine les motifs de la carapace avec l'outil.

L travaille seule, silencieusement. Elle s'applique à rendre la terre toute lisse. elle modèle des animaux.

R travaille seul, il parle tout seul, pas très fort. Il me demande une fois de de venir voir: il m'explique quelque chose avec des tortues ninja. Je ne comprends pas et ne reconnais pas ce qu'il a modelé. Il continue pendant toute la leçon. Apparemment il joue aussi avec les personnages qu'il a créé.

N, à la peinture, demande plusieurs fois de l'aide, pendant que je suis à la table terre. Je me lève pour l'aider.

Elle dit qu'elle veut peindre un arc-en-ciel, par quelle couleur ça commence un arc-en-ciel? Elle trouve de suite et par elle-même un modèle dans la classe. Au moment de poser la deuxième couleur, son pinceau, pas assez essuyé, goutte sur la feuille. Elle commence une crise de perfectionnisme dont elle est coutumière. «ahh non, j'ai fait une tache! il me faut une nouvelle feuille, s'il vous plaît donnez moi une nouvelle feuille. Baptiste, il faut que tu me permettes de recommencer, je t'en supplie.» Je parviens, non sans y passer un long moment, à la convaincre que ce n'est pas une tache mais juste un point de couleur. Qu'elle peut l'intégrer à sa peinture ou attendre qu'il sèche et le recouvrir d'une autre couleur. Elle essaie de passer une autre couleur par dessus, les couleur se mélangent, elle trouve ça joli. Elle prend d'autres couleurs et les mélange sur la feuille. Elle est autonome pendant un moment et produit une peinture «abstraite». Quand elle a terminé, elle demande où elle doit la mettre, je lui indique le séchoir. Puis elle demande si elle peut en faire une deuxième. je réponds que bien sûr. Elle prend une nouvelle feuille, y inscrit son prénom et la date comme je l'avais demandé. Au moment où elle la tourne pour peindre, il y a déjà des taches sur la feuille. «Oh non, ma feuille est déjà toute sale» J'explique que c'est parce qu'il restait sur la table de la couleur qui avait débordé lors de la peinture précédente. Elle ne peut pas envisager de peindre sur cette feuille déjà tachée, il faut qu'elle en commence une autre. Cette fois je lâche. Je lui montre que si elle va sur une autre table – propre – pour écrire son prénom, la feuille ne se tachera pas.

Elle produit une deuxième peinture selon le même procédé que la première.

Peu avant la fin, elle prend une troisième feuille et réalise rapidement un arc-en-ciel.

Demande de validation

N est très contente de son travail. Elle cherche des compliments: «C'est joli hein?» «Je trouve que je fais des très belles peintures».

B me demande de venir voir ce qu'il fait, à deux reprises, et une fois à M. Je propose de prendre une photo de son travail. Il accepte volontiers. K me demande si je peux aussi faire une photo de leur collection d'escargots. Je prend plusieurs photos. (voir photos)

Fin

Rangements difficiles. Les élèves ont de la peine à ranger sans mon aide, et ceux-celles que je n'arrive pas à accompagner partent s'asseoir en cercle, mais ne restent pas en place.



La collection d'escargot de K et E



Utilisation de l'outil, O



La pyramide de B



La table Terre

17.11.2023 Vendredi, 10h30-11h40

Deuxième leçon pour ce groupe

8 élèves

Enseignant-es: Baptiste et M. Baptiste mène la leçon

Même déroulement que lors de la première leçon. Sans les explications pour les ateliers. Mais avec une petite démonstration de comment nettoyer des pinceaux et une table. Lors des rangements, chacun reçoit une tâche précises (balayer, nettoyer les pinceaux, nettoyer la table, ramassoir) à coller sur son pull.

Observations

Fréquentation des ateliers

A: Bois, Lego

M1: Lego

F: Lego

H: Lego

L1: Lego

S: Terre, Bois, Lego

M2: Terre, Bois, Lego

M3: Bois, Peinture

Choix

A a de nouveau de la peine à décider. Il lance la coccinelle plusieurs fois. F l'appelle plusieurs fois: «Mais A, vient avec moi» Finalement il retourne au Bois, où il a terminé la dernière fois.

Les autres choisissent rapidement.

Entrée

S et M2 font un bol en terre. A et M3 font des empilements comme la dernière fois.

F essaie de travailler seul 5 minutes, puis cherche la collaboration de L1.

Activités

Je viens vers A pour le rendre attentif à la texture des bouts de bois: certains sont poncés et d'autres pas, je lui demande s'il sent une différence.

– Celui là est tout doux.

– oui c'est vrai, on peut dire doux. Et l'autre comment on peut le décrire alors?

– je ne sais pas.

– on pourrait dire rêche, tu comprends? ou rugueux.

– oui

Je lui montre comment j'ai fait pour poncer celui qui est tout doux. Il veut faire à son

tour. Je l'accompagne pour ajuster son geste et sa prise. Il continue un moment, puis arrête. Après 15 minutes au bois, il va aux Legos.

M3 change rapidement pour aller à la peinture. Comme la dernière fois, elle trouve son activité de la journée, elle réalise plusieurs peintures, sans rien demander.

Je l'aide seulement au début pour lui procurer du scotch (que je déchire moi-même et colle aux quatre coins de sa feuille).

Aux legos, F, L1, M1 et H travaillent ensemble en assemblant les plaques de base. Quand A arrive, F s'éloigne des autres pour continuer avec A. Ils réalisent un projet parallèle à celui des autres, qu'ils vont finir par appondre. Le tout est un parc d'attraction.

S et M2 viennent au bois quand les autres sont partie. Elles n'y restent pas longtemps. Elles vont ensuite au legos, se disputent un moment avec les autres pour avoir un bout de table et un accès à la caisse. J'interviens pour réorganiser l'espace de travail et trouver une place pour tout le monde.

Demande de validation

L1 me demande de regarder, il a fait un L en lego.

Fin

Le groupe lego me présente son parc d'attraction: la piscine, le toboggan, et là ça s'ouvre.



Travail en cours à l'atelier Lego

Annexe 4, compte-rendu de la leçon 4

1.12.2023, vendredi, 10h30-11h40

Deuxième leçon pour ce groupe

6 élèves

Enseignante: M.

Observations prises par M.

Observations

Fréquentation des ateliers

B: terre

N: terre

E: Terre

K: Terre

O: Lego

L2: Lego

Choix :

O choisi les legos peut-être pour être avec L2.

Activités

B repart dans ses «pyramides de conglomérats»

B chante tout seul.

E: terre, Propose de faire des escargots. Va chercher un outil, travaille silencieusement malgré le «piquetage» des 3 autres

K: terre, Propose aussi de faire des escargots. [Va chercher un outil en imitation à ce que fait E.] Réinvesti l'outil, expérimente des longues galeries dans la grosse motte de terre. Montre à N

O: lego: calme et concentrée

L2: lego, idem. Accepte la proposition d'O [de collaborer] et déconstruit ce qu'elle a commencé.

Elles partent sur une construction commune mais peinent à se mettre d'accord sur la «symbolique».

N: prend les baguettes du sable en imitation à l'utilisation faite par E. Rejette l'objet de B lorsqu'il souhaite l'ajouter à la collection existante.

Demandes de validation

B: Très fier de son travail, me [M.] demande une photo individuelle à la fin.

E: lorsque je viens pour Bilal: «regarde, j'ai fait un bois rongé par un castor»

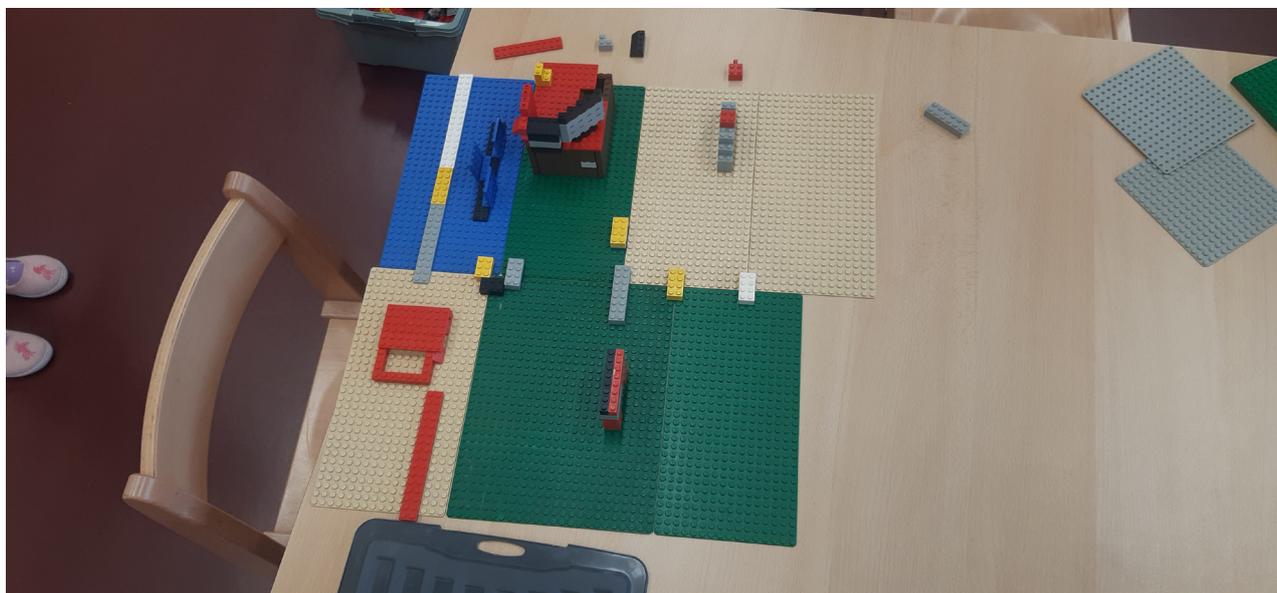
K: «Regarde ce beau escargot!» Besoin que ses pairs valident son travail.

Retranscription de la vidéo (O et L2, aux Legos)

L2: ... un restaurant (pose deux doigts dessus).

M.: et là c'est quoi déjà? tu me redis parce que j'avais pas filmé.

L2: une maison (pose sa main dessus) et ici c'est la mer et ici c'est le pont (elle passe un doigt sur le pont: fffrt), et ici ben, c'est que, pour pas que y'a des enfants qui rentrent, sans permission des mamans (elle ouvre et ferme trois petits clapets bleus). Et ici, je voulais faire un toboggan mais j'avais pas de temps (monte avec les doigts sur l'escalier). Et ici on a fait une petite marche... on peut marcher dans ici (passe deux doigts sous une petite arcade) et ici, si on va ici y'a une chasse au trésor (elle touche les plaques lego et ça fait du bruit: fffrt)



Travail terminé à l'atelier Lego (O et L2)

26.01.2024, Vendredi après-midi, 14h-15:30

7 élèves

Enseignant·es: Baptiste et M., Baptiste mène la leçon

Disposition: Plus de place pour chaque atelier.

Observations

Fréquentation des ateliers

B, H et R: Terre

M1, L2, O, M3: Lego

15h: tous·tes vont à la peinture

Choix

Choix rapide, R se décide tout seul, contrairement à la première leçon.

Activités

Terre.

Discussion B et R: skibidi toilettes (-> M. me renseigne, c'est une série youtube), puis Messi Ronaldo. Comme lors de la première leçon j'interviens pour faire cesser la discussion qui s'emballe. Avec moins de succès, R (c'est nouveau) n'arrête pas de parler. Il ne se fixe pas, veut faire un terrain de foot, la maison de Messi, une voiture, un chien, un crocodile. Avec B, ils imitent des gestes de Ronaldo quand il marque un but.

H leur dit: chuut, un peu agacée.

Elle tape pour faire des côtés plats à son gros morceau de terre.

Je modèle un chien.

H, très concentrée, modèle un chien à son tour.

Elle commence par le faire debout, comme le mien. Le sien a un long cou, la tête penche en avant, et tombe, alors elle colle la tête au tronc, sans cou.

Plus tard, les jambes de devant s'affaissent. Elle couche le chien. (voir croquis)

B, tout en parlant, continue ses agglomérations de petits bouts. la plupart sont laissés bruts, mais il lisse quelques uns en forme de corne. Il dit que l'ensemble est un carnaval. (voir croquis)

R, modèle les lettres de son prénom (apprentissage récent), à l'envers. Il a plus de peine à faire le R. Il dit: «là je dois encore faire le niveau le plus dur de mon prénom».

Je dessine les productions de B et H. R aimerait que je dessine ce qu'il fait. Mais il ne fait rien, il parle seulement, et ne garde rien de ce qu'il modèle. Quand je dessine, les élèves de l'atelier Lego viennent voir. La deuxième fois qu'elles viennent regarder, elles me demandent si je peux venir aussi chez elles pour dessiner ce qu'elles ont fait. J'accepte.

Lego

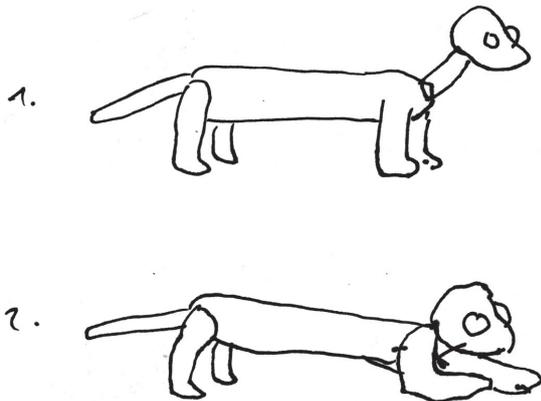
Construction collective. M1 explique, elle semble avoir le lead conceptuel. «C'est une salle de mariage. Là c'est la salle à manger. Là c'est la plage et la mer.»

O monte les murs de la salle à manger. Il est instable, je lui montre une technique (voir croquis)

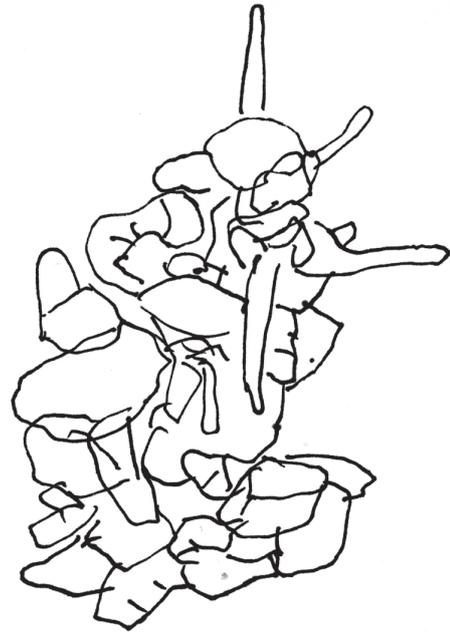
Les autres lui disent que son mur est trop haut: elle n'aura pas assez de pièces brunes pour faire tout le tour. O enlève des pièces, elle adapte son projet.

M3 ne dit rien, mais elle participe à la construction.

Vers 15h, M, L2 et O veulent faire de la peinture. Tous·tes les élèves les rejoignent autour de la double table prévue pour la peinture. Ils et elles y travaillent jusqu'à la fin de la leçon.



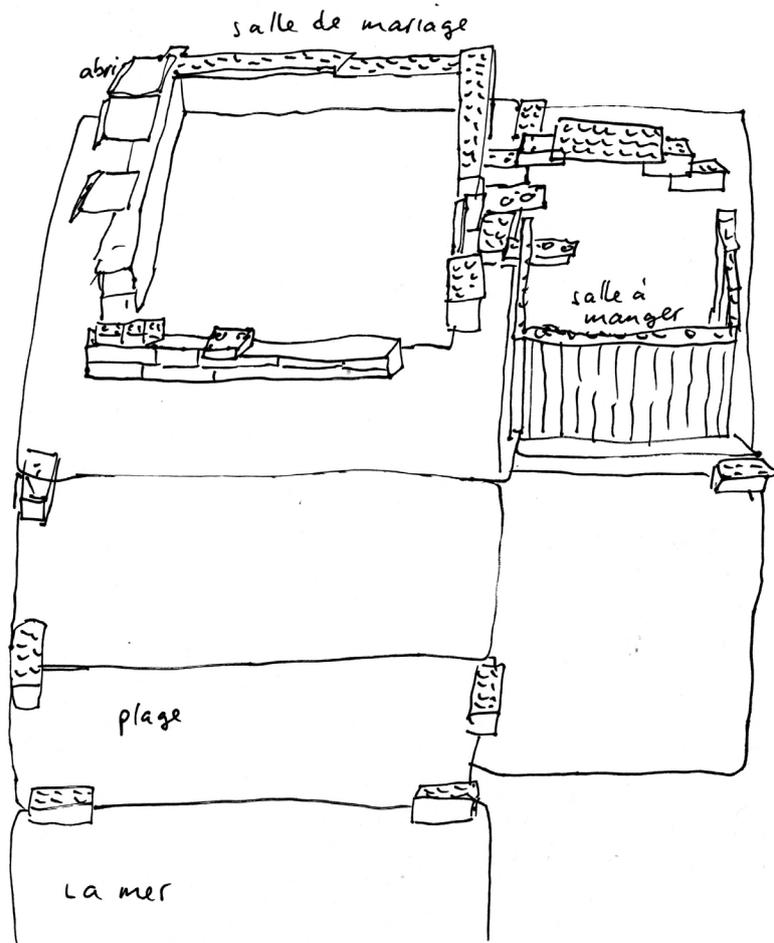
Résolution de problème de stabilité par H



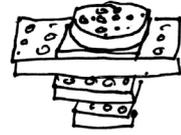
Pyramide de B



Conseil pour un mur plus solide en briques lego



un disque pour
la musique



La salle de mariage, en lego

Séquence ateliers AV / ACM, 2H, novembre 2023

Planification

Objectifs généraux:

A 11 AV / ACM: exprimer une idée ou un imaginaire par la pratique de différents langages artistiques.

A 13 AV / ACM: explorer diverses techniques

A 12 ACM: mobiliser ses perceptions sensorielles

FG 13: faire des choix dans des situations scolaires variées

Objectifs spécifiques:

AV: peindre librement en respectant un cadre matériel donné

AV: dessiner en suivant une consigne

ACM: disposer des objets dans un espace

ACM: modeler librement

ACM: modeler en respectant une consigne

ACM: construire en volume en utilisant des pièces de Lego

ACM: utiliser un matériel indéfini

ACM: chercher des solutions aux problèmes de stabilité ou d'équilibre

FG: choisir un atelier et expliquer son choix

FG: identifier ses envies

Analyse a priori du dispositif

Pourquoi? (Conception Universelle des Apprentissages: réseau affectif)

Qu'est-ce qui donne du sens à ces apprentissages? Matières, possibilité de jouer, contact direct avec les mains. Les projets viennent des élèves.

Comment soutenir la motivation, l'effort? Le libre choix permet de maintenir la motivation et d'encourager l'autonomie

Comment soutenir l'auto-régulation? Entretiens ponctuels avec quelques élèves après la leçon. Entretien informels pendant la leçon.

Quoi? (CUA: réseau perceptif)

Qu'est-ce qui est attendu? attentes fondamentales

Faire un choix dans une situation scolaire (si besoin avec l'aide du hasard).

Construire, modeler et peindre librement, agir pour soi.

Quelles sont les étapes pour y arriver? Peut-être nécessaire de pratiquer le choix plusieurs fois avant: choisir entre des actions plus immédiates. Entraîner le dispositif de choix, utiliser le hasard si on hésite. Identifier des stratégies pour s'aider du dé ou d'un

autre moyen aléatoire.

Pour bien saisir qu'il y a un choix à faire: mettre en place un système d'inscription avec les prénoms.

Ne pas présenter tous les ateliers en une fois: trop long moment de consigne. Ou présenter de manière minimale en se limitant aux contraintes techniques.

Quelles sont les obstacles à la compréhension? L'habitude qu'à l'école la tâche soit imposée (mais peu probable qu'elle soit déjà prise en 1-2H)

Comment contourner les obstacles? Donner les attentes de manière explicite: j'attends que vous soyez capable de choisir ce que vous voulez faire. Essayez de sentir ce que vous avez vraiment envie. Et si vous n'y arrivez pas, lancer le dé entre ce que vous hésitez. Vous verrez déjà si le résultat vous plaît ou pas.

Comment expliquer autrement? Montrer l'exemple, avec peu de paroles.

Qui?

Quels besoins particuliers? N: grande exigence envers elle-même, sera très vite frustrée si elle n'arrive pas à faire comme elle l'imaginait. Eviter en tout cas de lui montrer un résultat qu'elle devrait obtenir. Et lui laisser la possibilité d'abandonner, au moins temporairement.

Comment? (CUA: réseau stratégique)

Quelles actions / tâches demander aux élèves? Les ateliers sont une sorte de variation de la tâche. Le libre choix, qui semble être un moyen de différenciation, peut aussi être destabilisant pour certain-es élèves: proposer aussi un système de choix aléatoire, dé ou autre, ainsi qu'une contrainte structurelle si cela s'avère nécessaire (temps minimum passé dans l'atelier).

Les élèves risquent de papillonner entre les ateliers, au départ du moins. Laisser faire lors de la première séance, en insistant quand même sur le rangement. Intervenir plus explicitement lors des séances suivantes: si tu changes tout le temps tu ne peux pas apprendre quelque chose, et ce n'est pas très motivant, ou bien?

Comment l'élève peut montrer ce qu'il-elle a appris? Résultat visible, demande de validation (viens voir), entretien.

Comment mobiliser les fonctions exécutives? Enseignement explicite, feedback, activité structurante (cadre simple et claire), rangement précis. Aider à se fixer des objectifs personnels → entretiens informels, relances. Entretien en fin de leçon.

Rangement: dès le départ, ne pas sortir les outils soi-même, mais indiquer où ils sont.
Demander en fin de leçon de les nettoyer et de les ranger au même endroit.

Rôle de l'enseignant

Pour ne pas perturber les observations, le même rôle sera tenu pour tous les ateliers:

- observer et noter les choix des élèves
- venir voir sur demande de l'élève (regarde ce que j'ai fait): Valider en demandant si l'élève est content-e de son travail, ou demander des informations sur le processus.
- aide technique sur demande de l'élève
- relance si l'activité de l'élève plafonne ou si un manque de motivation est perçue.
- guider l'élève vers de nouveaux apprentissages si on aperçoit qu'il-elle est proche de se dépasser.

Atelier	Technique	Développement	Objectifs	Matériel	Résultat
Expérimentation AV	Peinture	Libre	AV 11, AV 13	Gouache, pinceau, papier A3	Peinture à exposer en classe
Expérimentation ACM	Terre	Libre, puis introduction par une histoire	ACM 11	Terre	Aucun, jeu possible pendant l'atelier
Construction	Lego (seulement de la construction)	Libre, puis possibilité d'introduire une contrainte. Demandes de verbalisation. Relances, lien avec les apprentissages.	ACM 11	Lego	aucun
Objet-jeu	Chutes de bois, différentes formes	Utilisation volontairement indéfinie Relances, demande de verbalisation. Lien vers d'autres apprentissages.	ACM 12	Chutes de bois	jeu, évt. prolongements pour construire quelque chose

Déroulement de la séquence

Semaines	1	2	3	4
Introduction des ateliers	<p>4 ateliers à choix. Consigne sur le cadre technique, l'emplacement du matériel et le rangement. Explicite: Vous pouvez fabriquer / peindre / modeler ce que vous voulez. J'attends que vous soyez capables de choisir ce que vous voulez faire.</p>		<p>4 ateliers à choix Régulation selon ce qui a été fait lors de la première leçon.</p>	
Spécificités par ateliers	<p>Peinture: le pinceau reste dans sa couleur – pas de mélange. Bois: réponse aux demandes possibles (clouer, coller, scotch, peindre) Vous pouvez faire une demande pour la semaine d'après, à condition de me faire un plan de ce que vous avez besoin. Prolongement possible pendant la leçon: perception de rugueux/ doux, lisse. Possibilité de poncer. Lego: demande d'autres pièces possible pour la leçon d'après, à condition de faire un plan ou une commande.</p>			
Étapes préparatoires	<p>Choix d'une couleur (comment je me sens aujourd'hui?)</p>	<p>Thématiser le choix: comment on choisit? Quelle tactique quand on ne sait pas quoi choisir? Comment savoir ce qu'on a envie de faire?</p>		
Entretiens			En fin de leçon	En fin de leçon

Ateliers AV / ACM: observation de la fréquentation de chaque atelier Date et horaire: 10.11 Leçon 2

Elèves 2H	Atelier 1 Terre	Atelier 2 Bois	Atelier 3 Lego	Atelier 4 Peinture	Guidage pour choisir ou entrer dans l'activité	Dialogue individuel avec l'élève
					*	
					*	
					*	
					*	
					*	
					*	
					* hésite puis finit B	

* je modèle
un escargot
→ inspire
chacun.e
+ ou -

Elèves 2H	Concentration sur la tâche: ne se laisse pas distraire, ne veut pas arrêter	Persévérance: recherche - ou pas - de solutions	Arrêt de l'activité dès la demande externe satisfaite	Demande de validation: C'est bien comme ça? Viens voir!	Ne sait pas quoi faire; ne fait rien	Priorité aux rapports sociaux	Priorité aux tâches imitatives (mise en place, rangements, nettoyage)	Quelle forme d'activité après la 1ère exploration?
		+		1 photo				construction équilibrée
	demandes multiples	progrès, * accepte les erreurs		cherche le compliment		1 aurait aimé se pas être seule		mélange de couleurs
	ensemble projet			1 photo				[projet commun = collection]
		demande un outil pointe		travail sans demander de voir				tortue, motifs avec la pointe
				idem				s'applique à faire tout lisse → amusant
	parle tout seul			idem		1 suit B		pas reconnaissable, mais dans son langage

* M. veut peindre un arc-en-ciel, mais son pinceau coule, et fait une tache. D'abord très frustrée, puis elle continue en mélangeant les couleurs, laisse de côté l'idée de l'arc-en-ciel. Fait une 2ème peinture "abstraite" et colorée. A la fin, elle fait une 3ème peinture: retour de l'arc-en-ciel.

3.11.2023, vendredi. 10h30-11h40.

Codification

	<p>Première leçon pour ce groupe</p> <p>7 élèves</p> <p>Déroulement:</p> <p>– Introduction (plenum):</p>
Choix	<p>Choix d'une couleur: Choisissez une couleur qui correspond à comment vous vous sentez en ce moment. Vous la montrer à tout le monde en la tenant comme ça (devant son torse). Est-ce que quelqu'un veut expliquer pourquoi il a choisi cette couleur?</p>
Cadre	<p>Explication succincte du projet: «Pour un travail que je fais, j'avais envie d'essayer des ateliers où vous pouvez faire ce que vous voulez»</p> <p>– Présentation des ateliers. Dessin au tableau. Puis je me lève. les élèves restent assis-es, et je mets en place les ateliers, en montrant ce que c'est: le bois, les legos, la terre – pour la terre il faut mettre son tablier, et se laver les mains quand on a finit, sinon on en met partout. Je me lave les mains parce que j'ai déballé le bloc. Et la peinture – pour la peinture, on met aussi son tablier.</p>
Ateliers libres	<p>Vous pouvez faire ce que vous voulez, à chaque atelier. A la fin, on range tout, on remet la terre ne bloc, on range les legos, il n'y a rien qui est garde. Sauf les peintures.</p>
Choix	<p>– Choix de l'atelier</p>
Enseignement explicite	<p>J'attends de vous que vous soyez capable de choisir ce que vous avez envie de faire (enseignement explicite). Vous avez le droit de changer d'atelier. Pour s'inscrire à un atelier, vous mettez votre prénom sous le dessin de l'atelier au tableau.</p>
Indécision	<p>Si vous hésitez, vous pouvez demander de l'aide à la coccinelle, comme ça (je montre, en faisant tourner la toupie).</p> <p>– Ateliers</p>
Cadre	<p>– Rangements</p>
	<p>Observations</p> <p>Choix</p>
Indécision	<p>A a de la peine à se décider. Il fait tourner la coccinelle. Elle lui indique l'atelier Bois. Il y va même si il y est le seul.</p>

Choix	Les autres décident rapidement.
	Entrée dans l'activité.
Corps	Terre: L1, M1 expérimentent d'abord la force. C'est lourd. Il et elle lâchent leur morceau de terre sur la table, pèsent dessus pour l'aplatir, tapent dessus. Ça fait du bruit.
Cadre	S arrête rapidement et commence la peinture. Je lui aide à mettre en place et explique la règle 1 couleur par pinceau.
Comportement social	M2 la rejoint rapidement.
Essai	M3 assemble quelques pièces de lego,
Comportement social	puis quitte l'atelier pour rejoindre les autres à la terre. Elle ne reste pas longtemps (M. note dans ses observations: peut-être dérangée par la proximité?).
Choix	Elle va au bois, où elle reste jusqu'à la fin.
Cadre	Pour éviter que l'utilisation de la force par L1 et M1 deviennent difficilement supportable pour les autres, je me mets à la table Terre et
Modèle	je commence à modeler une pieuvre.
Aide	Je n'ai pas le temps de la terminer parce que je dois accompagner S à la peinture.
Modèle	Je laisse intentionnellement la pieuvre sur la table.
	Suite des activités
Collaboration	L1 et M3 commencent un projet commun. Il et elle modèlent un bateau.
Imitation	Au bout d'un moment, Liam me demande si iels peuvent utiliser ma pieuvre. Je dis oui. Iels la joigne au bateau avec un long bout de terre.
Expérimentation	Augustin essaye plusieurs manières d'empiler (voir croquis) les bouts de bois. Au début sur la tranche.
Apprentissage technique	Puis il en pose certains à l'horizontal.
Stratégie	Il dit à M. «Il me faut une base solide».
Projet personnel	Il continue jusqu'à la fin de la leçon.
Silence	M3 le rejoint, mais elle travaille pour elle, sans communiquer.
Expérimentation	Elle essaie aussi d'empiler les bouts de bois
Persévérance	recommence plusieurs fois quand cela chute.
Essai	S réalise une peinture, puis va à l'atelier bois.

Collaboration Elle y collabore avec A.
Essai M2 réalise également une peinture,
Choix puis elle retourne à la terre.
Projet personnel Elle y modèle une grande tête (photo)

Projet personnel H travaille seule avec la terre
Persévérance d'un bout à l'autre de la leçon,
Silence elle ne parle pas.

Demandes de validation

Demande de validation A me demande de venir voir sa tour.
Trace Je lui propose de la prendre en photo,
Poser il se met à côté en souriant.

Demande H montre une première fois à M. ce qu'elle a fait.
Curiosité de l'enseignant Puis je viens voir. Je demande ce qu'elle a voulu faire: elle ne sait pas.
Trace Je demande si je peux prendre une photo.

Demande M1 et L1 demandent de pouvoir me raconter aussi ce qu'ils ont fait:
Narration un bateau, avec le capitaine, là c'est un fil pour pêcher la pieuvre. Là il y a un toboggan.
Trace A la fin ils me demandent de prendre une photo.

Absence de demande M3 travaille tout le long seule, ne me demande pas de venir voir.
Trace Je demande quand même si je peux prendre en photo sa tour en bois. Tout le groupe veut y être.
Pose M3 ne pose pas.

Fin

Envie de continuer M1 et L1 aurait voulu pouvoir continuer.

Annexe 9, compte-rendu de la leçon 5, avec catégorisations

Vendredi 26.01.2024, 14h-15:30

Observations

Catégorisation

Cadre-choix Disposition: plus de place pour chaque atelier.

Fréquentation des ateliers

B, H, R: Terre

M1, L2, O, M3: Lego

15h: toutes vont à la peinture

Cadre-choix Choix rapide, R se décide tout seul, contrairement à la première leçon.

Terre.

Perturbation: éléments extérieurs

Discussion B-R: skibidi toilettes (-> M. me renseigne, c'est une série youtube), puis Messi Ronaldo. Comme lors de la première leçon j'interviens pour faire cesser la discussion qui s'emballe. Avec moins de succès, R (c'est nouveau) n'arrête pas de parler.

Absence de projet personnel

Il ne se fixe pas, veut faire un terrain de foot, la maison de Messi, une voiture, un chien, un crocodile.

Perturbation: éléments extérieurs

Avec B, ils imitent des gestes de Ronaldo quand il marque un but.

Perturbation: collectif

H leur dit: chuut, un peu agacée.

Apprentissages Elle tape pour faire des côtés plats à son gros morceau de terre.

Influences Je modèle un chien.

Projet personnel / influences H, très concentrée, modèle un chien à son tour.

Problème Elle commence par le faire debout, comme le mien. Le sien a un long cou, la tête penche en avant, et tombe,

Solution alors elle colle la tête au tronc, sans cou.

Problème Plus tard, les jambes de devant s'affaissent.

Solution Elle couche le chien.

Projet personnel B, tout en parlant, continue ses agglomérations de petits bouts. la plupart sont laissés bruts, mais il lisse quelques uns en forme de corne. Il dit que l'ensemble

	est un carnaval.
Apprentissages	R, modèle les lettres de son prénom (apprentissage récent), à l'envers et a plus de peine à faire le R.
Perturbation: éléments extérieurs?	
	Il dit: là je dois encore faire le niveau le plus dur de mon prénom.
Valorisation	Je dessine les productions de B et H. R aimerait que je dessine ce qu'il fait.
Absence de projet personnel	
	Mais il ne fait rien, il parle seulement, et ne garde rien de ce qu'il modèle.
Perturbation	
	Quand je dessine, les élèves de l'atelier Lego viennent voir.
Valorisation	La deuxième fois qu'elles viennent regarder, elles me demandent si je peux venir aussi chez elles pour dessiner ce qu'elles ont fait. J'accepte.
	Lego
Collaboration	Construction collective. M1 explique, elle semble avoir le lead conceptuel.
Participation au collectif	
	«C'est une salle de mariage. Là c'est la salle à manger. Là c'est la plage et la mer.»
Problème	O monte les murs de la salle à manger. Il est instable,
Apprentissages	je lui montre une technique
Problème	Les autres lui disent que son mur est trop haut: elle n'aura pas assez de pièces brunes pour faire tout le tour.
Collaboration / solution	
	O enlève des pièces, elle adapte son projet.
Projet personnel	M3 ne dit rien, mais elle participe à la construction.
Cadre-choix	Vers 15h, M1, L2 et O veulent faire de la peinture.
Participation	Tou-tes les élèves les rejoignent.