

CLEMENT Arnaud

CAPPEI : 2019

Redonner de la motivation à des enfants démobilisés,  
grâce à une pédagogie adaptée à leurs besoins.



*Ils sont capables, parce qu'ils se croient capables.  
Virgile.*

## SOMMAIRE.

INTRODUCTION.....	p1
1) Historique, présentation du dispositif et du contexte d'exercice de mon poste d'enseignant spécialisé.....	p2
2) Quels sont les éléments qui ont provoqué un questionnement réflexif sur ma pratique professionnelle ?.....	p5
2.1) Définition.....	p7
2.2) Comment renforcer la sensation de compétence si importante pour apprendre ?.....	p8
3) Pistes pédagogiques possibles à mettre en œuvre pour favoriser la motivation des élèves et leur efficacité perçue.....	p9
3.1) Renforcer le SEP par l'installation de sous-objectifs proximaux.....	p10
3.2) Placer le rôle de l'erreur dans la réussite doit aussi être au centre des considérations.....	p11
4) Prendre en compte la restauration du SEP d'un élève dans la co-crédation de séquences d'aide pédagogiques en classe.....	p12
4.1) Les éléments mis en oeuvre pour renforcer le SEP.....	p13
5) Combattre l'amotivation par une pédagogie ludique. Pourquoi jouer c'est apprendre ?.....	p15
5.1) Quels jeux, pour quels effets ?.....	p17
5.2) Utilisations de jeux en accompagnement pédagogique.....	p17
a) Dans le domaine des mathématiques.....	p18
b) Exemple de remotivation par l'utilisation du jeu auprès d'enfants à besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'étude de la langue.....	p19
6) Utilisation du numérique pour redonner envie d'apprendre, d'expérimenter et oser produire....	p22
CONCLUSION.....	p25

## **INTRODUCTION.**

« Je suis nul ! », « Je n’y arriverai jamais ! », « Ce n’est même pas la peine que j’essaie ! ». Tant de petites phrases si souvent entendues au contact d’élèves, de douloureuses affirmations en provenance de jeunes enfants qui sont face à une difficulté non négligeable : apprendre.

Pourtant cet acte naturel que nous rencontrons tous dans notre vie ne devrait provoquer qu’intérêt, curiosité, joie et envie d’essayer.

Le constat de la réalité apparaît malheureusement plus nuancé. Nous avons tous eu en classe des élèves qui soufflent alors que débute une activité et ce quelle qu’elle soit, mathématiques, français, arts ou musique.

Ressenti ce sentiment d’impuissance face à une feuille blanche où l’enfant n’a rien produit, pas un mot pas une trace. Croisé le regard d’élèves dépensant des trésors d’ingéniosité pour fuir et éviter d’affronter un problème sournois. La liste est longue et adaptable à toutes les personnes qui se sont trouvées un jour face à un public d’apprenants. Ces situations, dont la multitude et la multiplicité sont venues chaque jour me défier depuis ma prise de poste d’enseignant spécialisé, m’ont mis dans une position de questionnement professionnel important. Il m’est apparu nécessaire d’engager un écrit réflexif autour d’un thème central et fondamental de l’éducation : la motivation de l’élève. Il sera important d’identifier les causes de démotivation, de les comprendre d’un point de vue théorique et essayer d’y apporter des réponses pédagogiques adaptées pour venir en aide à l’élève qui affronte cette situation mais aussi au maître de la classe en quête de ressources pour accompagner les enfants résignés.

### **1) Historique, présentation du dispositif et du contexte d’exercice de mon poste d’enseignant spécialisé.**

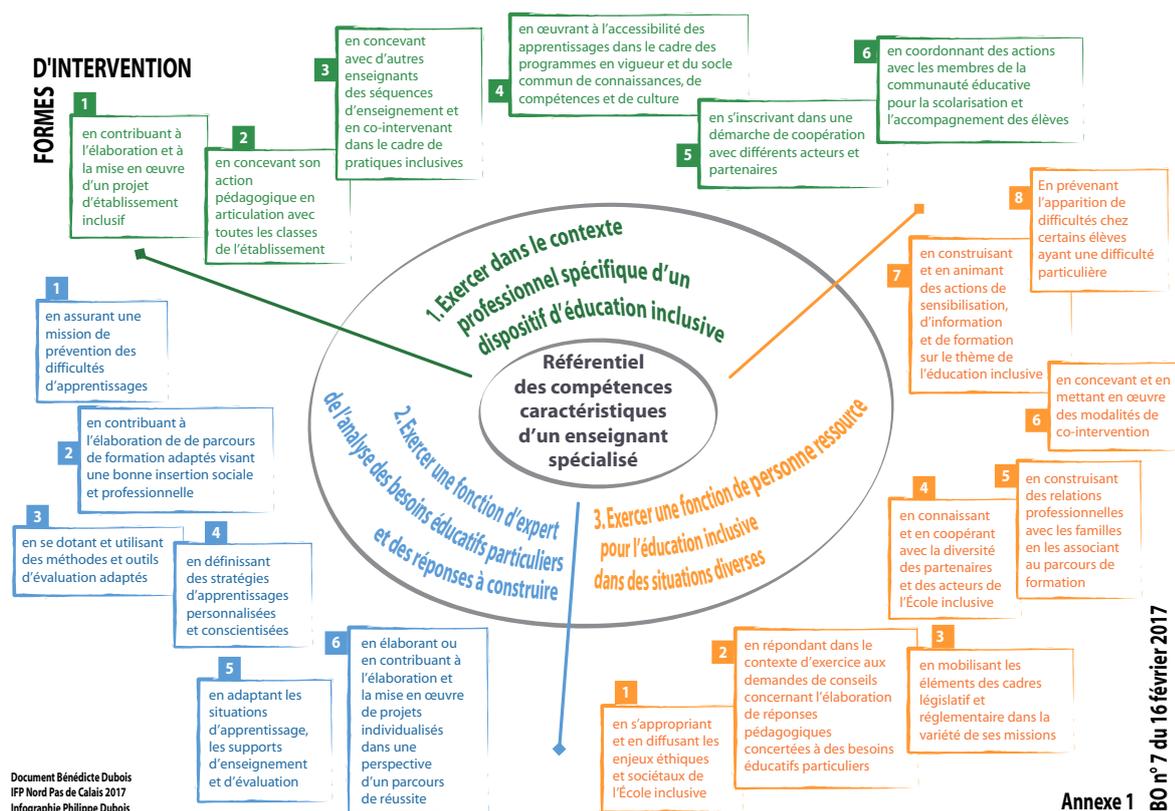
Je suis enseignant depuis maintenant quinze années. J’ai occupé différents postes d’adjoint à directeur d’école. J’ai eu la chance d’avoir été au moins une année au contact de tous les niveaux de l’école élémentaire. Je dis chance car il m’est apparu important d’avoir enseigné auprès de toutes petites sections avant de me retrouver face à une classe de cycle trois. En effet j’ai pu constater que la posture de l’enseignant ainsi que les micro-gestes professionnels notamment oraux s’en trouvent qualitativement améliorés car ils doivent être réfléchis et choisis à bon escient. La dévolution de consignes pour accompagner des enfants de moins de trois ans est au centre de l’efficacité pédagogique. La précision des mots prononcés, le choix des images ou pictogrammes montrés sont au centre de la création d’une séance d’enseignement. Cela reste utile et enrichissant pour la suite

de la carrière et plus particulièrement avec des enfants à besoins éducatifs particuliers. Six années de direction d'école m'ont donné la possibilité de m'améliorer sur la gestion d'équipe autour de questionnements divers. Cette expérience m'est aujourd'hui utile en ce qui concerne la partie personne ressource de ma mission, afin de favoriser le travail en partenariat avec tous les acteurs de la réussite scolaire des enfants.

C'est lors de la discussion suivant une inspection que j'ai émis le souhait de faire évoluer ma pratique vers un accompagnement pédagogique spécialisé et plus particulièrement sur le rôle de personne ressource qui est central dans le dispositif d'un pôle ressource actuel.

J'occupe la fonction d'enseignant spécialisé depuis deux ans.

Les missions inhérentes à ce poste sont présentées dans le référentiel de compétence de l'enseignant spécialisé du Bulletin officiel n° 7 du 16-02-2017 annexe I dont voici une représentation synthétique sous forme de schéma.



« L'enseignant en RASED exerce ses missions au sein du pôle ressource de circonscription, sous l'autorité de l'IEN – chargé de l'enseignement du premier degré. Son action s'inscrit dans le cadre des projets des écoles. »

Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et missions des personnels qui y exercent. B.O, Août 2014.

Cela suppose un travail en équipe avec les enseignants des écoles du secteur mais aussi avec les psychologues scolaires de l'Education Nationale. Cette étroite collaboration va permettre de porter un regard d'expert sur des situations qui demandent des besoins particuliers. Un travail d'observation en classe et de synthèse fréquent avec eux(elles) est fondamental pour améliorer la connaissance des élèves ainsi que la pertinence des réponses apportées.

Ce travail en équipe va aussi permettre de proposer des projets qui vont s'inscrire dans une optique de :

« Mise en œuvre d'actions de prévention des difficultés d'apprentissage ou d'insertion dans la vie collective, élaborer et mettre en œuvre des actions de prévention auprès de petits groupes d'enfants, de demi classe ou de classe entière »

Remédier aux difficultés scolaires, 2014, Réseau Canopé.

Cette année, à titre d'exemple, un projet de prévention sur l'utilisation des écrans pour les élèves de cycle trois sera inclus dans les futurs projets d'écoles pour la circonscription de Carmaux Monts d'Alban. Il portera sur une séquence de quatre séances qui seront faites en groupe classe en co-intervention avec les enseignants concernés et aboutira à la création d'un permis d'utilisateur responsable pour les élèves.

Le contexte d'exercice de ce poste se positionne sur deux circonscriptions. Celle d'Albi et celle de Carmaux et des Monts d'Alban, réparties en cinquante pour cent chacune. Pour le secteur d'Albi, la zone d'intervention concerne le bassin de collège de Réalmont. Cela représente un total de douze écoles dans un secteur rural qui couvre des petites structures en RPI (regroupement pédagogique intercommunal) à des écoles plus importantes de sept et huit classes.

Pour la circonscription de Carmaux et des Monts d'Alban, j'interviens auprès de 7 écoles situées dans le bassin de collège d'Alban auxquelles il convient d'ajouter l'école Georges Sand de Lescure soit un total de huit établissements. L'ensemble du secteur d'intervention de ce poste regroupe donc vingt écoles géographiquement éloignées parfois isolées, regroupées pour certaines en RER (réseau d'écoles rurales), voir en zone de petite montagne pour celles situées le plus à l'est du département.

Les difficultés rencontrées auprès des enfants de ses secteurs sont remontées vers le pôle ressource de la circonscription par les directeurs après un conseil de cycle ou de maîtres auxquels l'enseignant spécialisé participe. Elles entrent dans plusieurs catégories, qui peuvent être diagnostiquées par

divers professionnels oeuvrant au contact de certains élèves, médecin, orthophonistes et psychomotriciens. Egalement repérées par les évaluations mises en place par le ministère comme cette année en CP et CE1, ainsi que celles plus fréquentes des enseignants. L'enseignant spécialisé peut aussi au travers de tests spécifiques de type Timé2 (test d'identification de mots écrits), Oura (outils de repérage des acquis en lecture des élèves en CP), ELFE (test de lecture fluence).

Il faut cependant garder à l'esprit que l'évaluation et l'observation en classe doivent faire suite à une proposition de réponses pertinentes et adaptées au plus juste afin de répondre au besoin de chaque élève identifié comme présentant une ou plusieurs difficultés.

« Lorsque des professionnels de l'éducation ou de la rééducation interviennent auprès d'enfants, d'adolescents ou d'adultes en difficulté pour lire et/ou pour écrire, se pose d'emblée le problème de savoir, d'une part, quelle est précisément la nature des difficultés rencontrées et, d'autre part, proposer des aides appropriées. Deux aspects importants du diagnostic sont donc intimement liés, normatif et formatif. Le premier permet de savoir où la personne examinée se situe par rapport à une population de référence. C'est l'objectif des tests standardisés : comparer les performances obtenues lors de l'examen avec celles issues de l'étalonnage du test. Une fois que le compte rendu des difficultés est fixé, il reste à proposer des pistes d'aide pour remédier aux difficultés observées : telle est la dimension formative, selon nous, indissociable de la première. Sinon, à quoi pourrait bien servir un relevé des performances et des erreurs pour la personne examinée ? »

Jean ECALLE, Annie MAGNAN, (2015) L'apprentissage de la lecture et ses difficultés, Dunod, 2e édition.

Le public concerné par la mission de mon poste, balaie l'ensemble des niveaux de l'école. Un besoin de prévention est parfois nécessaire dans les champs disciplinaires du socle commun pour tous les cycles de l'école primaire. Aussi bien pour repérer des difficultés dans la découverte du principe alphabétique, dans le développement de la conscience phonologique mais également d'un soutien dans la construction du nombre et de la notion de quantité. L'enseignant spécialisé va donc favoriser une observation avec une intention de dépistage dès le début d'année dans les classes du cycle un, en restant toujours dans une logique de dialogue avec l'enseignant de la classe. Il pourra s'en suivre une mise en œuvre d'ateliers sous forme variées comme par exemple de la co-intervention en groupe pour l'ensemble des élèves de la classe.

Pour l'école élémentaire, le public concerné par ma mission demande de prendre en compte des besoins éducatifs particuliers ou spécifiques. Dans le cadre de la mission de l'enseignant spécialisé à dominante pédagogique ce public va se composer d'élèves présentant un blocage dans la

construction de leur « échelle du savoir », celle qui va leur permettre de s'élever à un niveau supérieur de compétence et d'autonomie. Mais également un manque de motivation.

« L'élève est en difficulté parce que son développement intellectuel et son horizon culturel ne sont pas à la hauteur de la norme scolaire. Il faut alors l'aider à reprendre confiance en soi, à (re)construire ses références culturelles, ses expériences personnelles et ses outils cognitifs de façon à ce qu'il puisse reprendre un cheminement scolaire classique.

Il s'agit dès lors de prendre en compte le monde personnel de l'élève : de le considérer comme un sujet unique et singulier qu'il faut rencontrer, écouter, afin de l'aider à instaurer ou à restaurer le désir d'apprendre, la confiance en soi ; l'efficacité intellectuelle en lien avec la découverte du sens des apprentissages »

Philippe CORMIER, responsable du centre de formation ASH de l'ESPE des Pays de la Loire.

La richesse provient de la diversité. Pour la conserver il faut l'accepter et la respecter. Apprendre ensemble pour vivre ensemble, c'est ce que représente l'école inclusive.

« Les enfants qui arrivent au cycle 2 sont très différents entre eux. Ils ont grandi et ont appris dans des contextes familiaux et scolaires divers qui influencent fortement les apprentissages et leur rythme. La classe s'organise donc autour de reprises constantes des connaissances en cours d'acquisition et d'une différenciation des apprentissages. Il s'agit aussi de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de certains élèves (élèves allophones nouvellement arrivés, en situation de handicap, éprouvant des difficultés importantes à entrer dans l'écrit, entrant nouvellement à l'école, etc.) qui nécessitent des aménagements pédagogiques appropriés. «

Programmes consolidés du cycle deux (Eduscol 2018)

## **2) Quels sont les éléments qui ont provoqué un questionnement réflexif sur ma pratique professionnelle ?**

C'est au contact de ces enfants que m'est rapidement apparu un questionnement central dans le quotidien de ma pratique professionnelle. Comment faire apprendre à un enfant démotivé ? Comment lui redonner confiance et le ramener vers l'envie d'essayer, de tenter, de se tromper sans que ce soit vécu comme un échec ?

Une problématique encore plus obsédante après le visionnement dans un premier temps d'une expérience filmée mais aussi par la suite d'une conférence de Fabien Fenouillet (Professeur de psychologie cognitive, Paris Ouest- Nanterre) que j'ai suivi à Tarbes l'année dernière.

La vidéo que je mentionne, revêt dans mon positionnement professionnel une remise en cause centrale. Une prise de conscience qui provoque un avant et un après.

Elle présente le concept d'impuissance acquise aussi nommé par Mr Fenouillet la résignation apprise.

La notion d'impuissance apprise [*Learned Helplessness*] est développée dans les années 60 par Martin SELIGMAN, un psychologue comportemental. Il s'agit d'un état proche du renoncement et de la dépression chez un individu (ou un animal) faisant l'expérience d'échecs successifs et d'absence de maîtrise sur ce qui lui arrive.

Ci-suit le lien de la vidéo du Dr Charisse NIXON (Psychologie du développement West Virginia University) et je vais en présenter rapidement le contexte d'étude et les conclusions qu'elle apporte.

<https://www.youtube.com/watch?v=j9I95BJsINc&feature=youtu.be>

Descriptif :

Dans une classe de secondaire, la professeur présente l'activité à réaliser. Elle dit (et c'est important de le mettre en évidence) que la tâche est à faire individuellement et quelle est très facile.

Elle propose de prendre un morceau de papier sur lequel il va falloir réaliser des anagrammes.

Chacun doit réaliser trois exercices, elle répète que c'est très simple et que la première anagramme n'a que trois lettres elle est donc évidente à trouver. Lorsque qu'un élève a terminé le premier exercice il doit lever la main pour le signaler et donc se rendre visible à tous. Il se produit ici une première prise de conscience pour un enseignant. La moitié de la classe lève la main très vite quand la seconde partie reste main baissée et commence à lever les yeux pour remarquer que beaucoup ont déjà terminé et réussi. L'enseignant répète de ne faire que le premier exercice et qu'il est censé être très facile.

« Ne vous occupez plus du premier exercice Il est temps de passer au deuxième ».

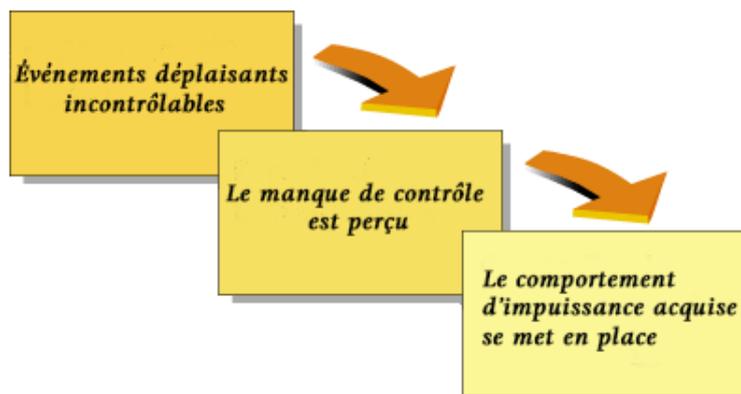
Bis repetita, la même moitié de classe réalise sans problème et très vite de cette seconde anagramme quand l'autre partie de la classe reste à nouveau face à une tâche qu'ils ne peuvent résoudre.

Troisième et dernier exercice, le même schéma se reproduit.

Que s'est-il passé ? Le premier et le second exercice étaient en fait différents, la première moitié de classe disposait d'anagrammes réellement faciles alors que ceux de la seconde moitié étaient elles insolubles.

Le troisième exercice était le même pour tous, et les résultats sont éloquentes.

La moitié de classe en échec sur les deux premiers exercices n'a même pas réussi à résoudre le troisième. Cela va même encore plus loin car une grande partie n'a même pas tenté de le résoudre. C'est l'impuissance apprise.



« Une succession d'échecs répétés mettent l'apprenant en situation de résignation. L'élève ne perçoit plus de relation entre ce qu'il fait et les résultats de son action.

Les enfants résignés attribuent leurs échecs à une inadéquation personnelle, citant spontanément une déficience en intelligence, mémoire ou dans les habilités requises pour la tâche. De même les enfants n'espèrent plus réussir. Ils commencent à avoir des sentiments négatifs. Principalement ils expriment une aversion envers la tâche, déclare qu'elle est ennuyeuse. Ils s'engagent aussi dans une verbalisation inadéquate par rapport à la tâche »

Fabien Fenouillet (2018) « Motivation et réussite scolaire ».

Exemple : Les enfants ayant fait l'expérience d'échecs dans leur antécédent se disent à tort qu'ils ne peuvent améliorer leurs performances. Ces derniers souffrant d'impuissance acquise échouent durant leur scolarité, et sont beaucoup moins motivés que les autres.

Il s'agit donc rien de moins que d'une forme d'apprentissage du découragement. Il est donc important de connaître le fonctionnement de la motivation et de l'estime de soi qui lui est reliée. Pour ainsi pouvoir apporter une remédiation en réponse auprès d'enfants en difficultés dans les classes qui présentent cette forme de résignation.

### 2.1) Définition.

Il n'existe pas qu'une seule forme de motivation. On peut dans le cadre de l'école en distinguer deux essentielles : la motivation extrinsèque qui est régie par les renforcements (système de

récompense) et la motivation intrinsèque (curiosité, manipulation) qui n'a de but que l'intérêt pour l'activité en elle-même.

Comme l'a montré E. Deci de l'université de Rochester (1971), les récompenses extrinsèques causent une diminution de la motivation intrinsèque (mesurée par un système de libre choix d'activités).

A l'école, la motivation intrinsèque pourrait correspondre aux situations où les élèves sont plutôt acteurs, c'est à dire impliqués dans une tâche (construire, inventer, jouer). La motivation extrinsèque correspondrait à l'élève qui est spectateur.

Il apparaît donc ici qu'une première piste serait de favoriser chez les enfants en difficulté dans les classes une motivation intrinsèque. Elle se traduirait par le fait de ne pas être « motivé par... » mais d'être « motivé pour... ». L'un des plus puissants ressorts de cette dernière serait donc le besoin d'autonomie.

*« Tout ce qui favorise l'autodétermination, l'estime de soi est donc à conseiller. Au contraire, ce qui semble tuer la motivation c'est la contrainte. » Fabien FENOUILLET.*

## **2.2) Comment renforcer la sensation de compétence si importante pour apprendre ?**

Cela passe par ce que nomme Albert Bandura : le SEP (sentiment d'efficacité personnelle).

La motivation est essentiellement régie par le sentiment d'efficacité personnelle. Le besoin d'estime renvoie au regard global que l'on a de soi tandis que le SEP est plus spécifique de ses compétences dans un domaine. Si je prends l'exemple d'un élève, il peut avoir une bonne estime de lui-même car il se trouve dans un environnement affectif positif dans sa famille, ayant de bonnes relations interpersonnelles et pourtant il peut se sentir moyen ou même nul en mathématiques ou en orthographe. Cela signifie que son SEP est moyen ou nul dans ces matières.

« Du fait de ses capacités de représentations mentales, l'élève est capable d'anticiper des satisfactions provenant de ses réussites ou de ses échecs. Le point d'appui de la motivation serait donc de se fixer un but par rapport à un standard personnel. Cet intervalle à combler déclenche une motivation et le contrôle (connaissance des résultats) constitue l'anticipation du renforcement : c'est le sentiment d'efficacité personnelle »

Albert BANDURA (1993) « perceived self-efficacy in cognitive development and functioning »

La théorie de Bandura permet d'expliquer les envies et les passions que développent les élèves pour un domaine en particulier. Un enfant fera une activité donnée et s'il se trouve mentalement satisfait (SEP élevé) il va se fixer des défis de plus en plus compliqués. Nous pouvons le voir en classe avec des puzzles réussis qui donnent envie d'en tenter d'autres comportant plus de pièces ou dans les jeux de constructions avec des fiches de montages qui augmentent en difficulté. Et ce, sans récompense particulière : nous sommes bien ici dans le domaine de la motivation intrinsèque, celle qui anime l'élève à être motivé pour faire une tâche et en retirer un plaisir.

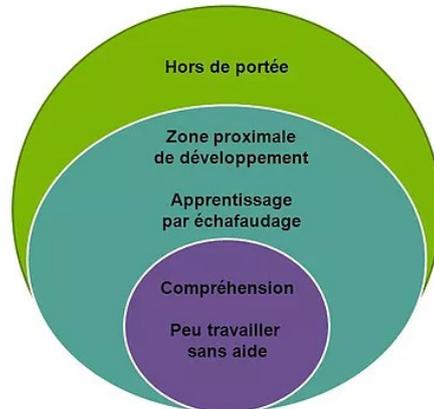
Il paraît donc pertinent afin de redonner la motivation aux enfants en difficulté que nous rencontrons, de mettre en place des activités qui vont permettre de réintroduire le SEP perdu.

Une expérience menée par Mr Bandura et Schunk indique une notion centrale pour favoriser un SEP élevé chez des apprenants.

Il s'agit de prioriser des sous-objectifs proximaux multiples, rapides et réalisables (but proche) par rapport à un objectif unique et lointain, qui peut être considéré comme inaccessible pour l'élève.

Ces objectifs proximaux se situent donc dans la ZPD (zone proximale de développement) de l'enfant telle qu'elle est définie par Lev Vygotski.

## Zone proximale de développement



La zone proximale de développement (ZPD) se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture. La ZPD se définit comme la zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. Ainsi une tâche qui s'inscrit dans la ZPD permet à l'élève en apprentissage de se mobiliser, car il sent le défi réaliste.

**3) Pistes pédagogiques mises en œuvre pour favoriser la motivation des élèves et leur efficacité perçue.**

### 3.1) Renforcer le SEP par l'installation de sous-objectifs proximaux.

La meilleure façon de maintenir la motivation personnelle serait donc de combiner un objectif à long terme, qui fixe l'orientation du projet, avec une série de sous-objectifs accessibles, destinés à guider et maintenir les efforts de la personne le long du parcours, tout en lui fournissant des récompenses immédiates.

Ces sous-objectifs proximaux sont aussi un moyen efficace de réduire le risque de découragement dû à un objectif élevé et d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle.

En effet, atteindre des sous-objectifs fournit des indicateurs croissants de maîtrise qui permettent d'acquérir un sentiment progressif d'efficacité personnelle.

La posture de l'enseignant est centrale dans ce processus. Il doit fournir des retours appropriés et constructifs à l'élève.

« Un enseignant qui souligne la qualité du travail d'un élève facilite le développement du sentiment d'efficacité, contrairement à celui qui souligne la quantité de travail produit sans référence à la qualité. Celui qui attribue à l'aptitude les progrès scolaires d'un élève a plus de probabilités de favoriser un plus grand sentiment d'efficacité et de réussite que s'il les attribue à un dur travail. »

(SCHUNK, 1983).

Parallèlement, il ne semble pas pertinent de dire à des élèves qui rencontrent d'importantes difficultés qu'ils sont très talentueux. Dans ces conditions, il faut plutôt attribuer les échecs à un manque de connaissances et de compétences cognitives que le sujet peut acquérir, et proposer à l'élève des sous-objectifs proximaux afin de mettre en évidence la croissance de ses aptitudes personnelles.

Il semble alors pertinent de se focaliser sur des moyens que l'on peut acquérir en vue de la maîtrise fournit le guidage pédagogique et une démonstration plus persuasive d'aptitude que de simplement attribuer la performance à l'effort ou à une capacité inhérente.

« Quand j'entends dans les classes les successions d'ordres donnés aux élèves (prenez le livre de..., allez à la page..., faites l'exercice n°. ....), je trouve qu'il serait important que les enseignants puissent ménager des pauses afin de laisser plus d'espace à leurs élèves. Par exemple : « quand vous pensez avoir compris telle notion, choisissez un exercice dans telle liste pour vérifier que vous

l'avez effectivement compris et inventez une méthode personnelle pour vous rappeler cette définition dans six mois. » »

Daniel FAVRE (2015) « Cessons de démotiver les élèves »

Ce genre d'aménagement peut facilement être mis en place s'il est pensé et anticipé lors de la création des séances d'apprentissages. On voit ici la place centrale du choix et non de la contrainte dans l'organisation du travail de l'élève. Rappelons-nous ici que la contrainte est une antagoniste de la motivation. L'enseignant spécialisé dans son rôle de personne ressource peut avec le maître, co-créer des séquences qui vont tenir compte de ces paramètres. Puis ces dernières tant en co-enseignement qu'en co-intervention pourront être mises en œuvre dans les classes où des enfants présentent des besoins particuliers de motivation ou de SEP trop bas.

### 3.2) Placer le rôle de l'erreur dans la réussite doit aussi être au centre des considérations.

« Apprendre nécessite de se tromper mais l'erreur n'est pas une faute. Elle est le langage qui donne à entendre les conceptions naïves ou erronées de l'élève, son incompréhension du sujet ou de la question. Si à court terme, cela prend du temps, très rapidement on constate que le temps ainsi utilisé est un bon investissement : l'élève construit ses apprentissages sur un sol sans cesse solidifié et ne reproduira plus les erreurs ainsi traitées. »

Marie MILIS (2009) « Je parie que tu peux »

L'apprentissage n'est pas un processus linéaire. Il passe par essais, tâtonnements, erreurs, échecs... Il y a donc pour les élèves un droit à l'erreur qui doit être reconnu et pris en compte. Le travail sur l'erreur permet d'instaurer un climat de confiance dans lequel l'erreur n'est plus stigmatisée mais devient un matériau collectif pour la construction du savoir.

Pour l'élève, le retour réflexif sur l'erreur est une voie propice pour accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée. Par ce travail, il découvre aussi son propre fonctionnement intellectuel et gagne en autonomie.

Comme l'indique Stella BARUK, « lorsque l'apprenant identifie lui-même l'erreur, la confusion cesse au moment même où il en prend conscience ».

Pour l'enseignant spécialisé, l'exploitation de l'erreur est un instrument de régulation pédagogique. Elle permet de découvrir les démarches d'apprentissage des élèves, d'identifier leurs besoins éducatifs particuliers, de différencier les approches pédagogiques, de les évaluer avec pertinence.

Lors de sa conception de séance, l'enseignant spécialisé doit y accorder une place centrale et intégrer l'erreur non plus comme une mauvaise action mais comme un précieux indicateur. Bannissons les petits Smileys rouges et leurs yeux en colère comme nous en voyons encore parfois mais fêtons cela comme une chance, « *un cadeau de l'élève à la classe* » comme l'a défini si bien Caleb GATTEGNO (1978, enseignant et chercheur en pédagogie, il est l'auteur de l'approche pour l'enseignement des langues, appelée Silent Way).

« La plus grande erreur que puisse faire un homme est d'avoir peur d'en faire une. »

Elbert HUBBARD (1856-1915, Philosophe américain).

#### **4) Prendre en compte la restauration du SEP d'un élève dans la co-crédation de séquences d'aide pédagogiques en classe.**

Nous avons vu dans l'étude théorique que le SEP d'un élève pouvait être relevé par la mise en place de sous-objectifs proximaux qui vont lui permettre de ne pas se résigner avant d'atteindre un but unique, trop éloigné et donc inaccessible. J'ai, dans ma pratique et au cours de multiples accompagnements, été confronté à des élèves démobilisés. Ils n'osaient même plus tenter ou produire une esquisse de proposition face à une tâche proposée. J'ai été sollicité par plusieurs enseignants pour des situations semblables. Après une observation et une analyse conjointe, il est apparu que la piste d'une remotivation par un renforcement du SEP pouvait être pertinente afin d'aider l'élève à « remonter dans le train » et pouvoir à nouveau se risquer à apprendre.

La séance doit être une expérience positive de réussite.

Pour cela, il faut d'abord garder en tête que nous disposons de quatre leviers face à un élève démobilisé :

**La performance :** (expérience personnelle de la maîtrise) : il conviendra donc ici afin de restaurer ce sentiment de performance de veiller à la mise en place des sous-objectifs proximaux atteignables et courts décrits par Albert BANDURA.

**La persuasion sociale** : le commentaire des personnes jugées importantes par l'élève au sujet de ses performances et comme nous l'avons vu plus haut à bien valoriser le rôle de l'erreur dans le discours rassurant de l'enseignant.

**L'observation d'autrui** : (expérience vicariante de la maîtrise) : favoriser dans la séance de pouvoir observer d'autres élèves réussir une tâche, plutôt que d'observer l'enseignant.

**L'interprétation des états émotionnels** : veiller à rassurer et à favoriser des situations attrayantes car si des états émotionnels négatifs sont associés à des tâches où l'élève rencontre des échecs, celui-ci doutera de ses compétences personnelles et pourra alors se retrouver « enfermé » dans un SEP négatif.

#### 4.1) Les éléments mis en oeuvre pour renforcer le SEP.

J'ai été sollicité par une enseignante qui décrivait une situation de « blocage » en production d'écrit chez un enfant de CP. Une observation en classe m'a permis de voir un comportement d'évitement dès que la maîtresse proposait de passer à de la production d'écrit.

Luana est une élève de CP (en classe de GS/CP) qui trouve l'écriture et le passage à l'écrit « trop dur ». Son niveau de décodage est bon mais elle se trouve en échec dès qu'elle doit produire un mot écrit et encore plus pour encoder une petite phrase.

Dès le début de l'activité elle commençait à chercher ses affaires, avait oublié quelque chose dans son sac qui se trouvait dans le couloir, appointait ensuite son crayon. Toute une série d'actions afin de retarder ce qu'elle ne voulait pas affronter, écrire seule des mots, inventer une phrase. Malgré les encouragements de la maîtresse, seule une lettre voire une petite syllabe, pas toujours celle attendue prenait forme sur la ligne de la feuille.

- « Je veux pas le faire, je sais pas écrire ce mot en plus... »

« L'enseignant spécialisé exerce une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire :

-en assurant une mission de prévention des difficultés d'apprentissages.

-en définissant des stratégies d'apprentissages personnalisées et explicites.

-en adaptant les situations d'apprentissage, les supports d'enseignement. »

Comment en gardant le même but, sans rabaisser la difficulté de l'objectif à atteindre, remotiver cette élève et lui redonner la confiance nécessaire pour écrire une phrase ?

J'ai pensé en gardant en tête les sous-objectifs proximaux, à créer un nouvel outil pour cette élève avec la maîtresse de la classe, qui lui permettrait de décomposer la tâche en petites actions rapides et à sa portée. Afin de l'amener à écrire une phrase simple.

En observant l'élève j'ai constaté qu'elle affectionnait un jeu de lettres présent dans la classe de type BOGGLE qu'utilisaient les élèves en activité de manipulation autonome. En favorisant donc une activité attractive pour elle j'ai adapté ce jeu afin de créer une « machine à mots » qu'il faut « secouer très fort » pour coller les syllabes et fabriquer un mot. Cet outil est pensé pour lui permettre d'encoder elle-même les mots de son choix pour arriver à écrire la phrase qu'elle aura inventé.

Elle consacre du temps à encoder et l'outil (sous le guidage de l'enseignant au début puis en autonomie par la suite) va la guider pour la création de syllabes constitutives des mots.

« Passer du temps à produire en encodant soi-même a un effet tendanciel positif global sur l'ensemble des élèves. Le nombre d'explicitations données par l'enseignant durant les tâches d'écriture portant sur des unités linguistiques courtes a des conséquences positives sur la progression en écriture des élèves les plus faibles. »

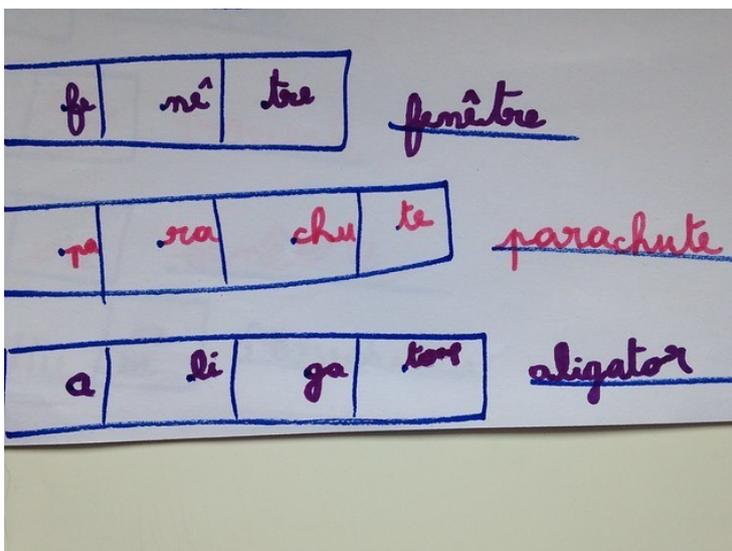
Rolland GOIGOUX (2016), « Enseigner la lecture et l'écriture au CP ».

Cet outil diffère de ceux généralement utilisés qui segmentent les mots en cases lettres. Ici il s'agit dans un premier temps d'identifier le nombre de phonèmes du mot à écrire, c'est ce qui donnera le nombre de cases à la « machine ». Cela évite ainsi des oublis de syllabes et des inversions. Une fois les cases remplies, il faut secouer la « machine » pour la faire fonctionner « cadre symbolique et ludique de l'activité » puis réécrire le mot dans sa version finale sur une ligne. Le mot est encodé. Une fois le blocage levé, l'élève va ensuite poursuivre sa production. J'ai pu constater que l'utilisation de cet outil pouvait relancer l'envie d'écrire car chaque mot à former constitue un défi désormais à la portée de l'enfant et il s'y investit car « il sait qu'il sait » faire fonctionner cette machine. On peut imaginer aussi pour favoriser l'autonomie de l'élève que le maître écrive la version finale du mot au dos de l'outil ce qui permettrait une auto-correction immédiate (feedback positif de la tâche) pour l'utilisateur. C'est une démarche motivante qui donne un retour immédiat en cas d'erreur tout en lui donnant un rôle formateur.

Le bilan est encourageant car dans cette situation l'élève est remotivée pour écrire. Son sentiment d'efficacité personnelle est renforcé car elle se sait capable de mener l'activité. L'envie d'utiliser l'outil lui donne une motivation intrinsèque car il n'y a d'autres récompenses au bout que celle d'avoir pu écrire la phrase de son choix tout comme les autres camarades de classe.

Cet outil ne peut être considéré que transitionnel dans le processus d'acquisition des compétences pour produire un texte. Le but de son utilisation est de permettre à un enfant à besoin éducatif particulier de se remotiver par une utilisation attrayante et qui lui propose une succession de sous-objectifs (étant dans sa ZPD) le mettant en position de réussite. Il conviendra ensuite de lui permettre de s'en détacher lorsque son manque de confiance ne sera plus un frein dans son apprentissage.

Présentation de l'outil et exemples d'utilisations :



##### 5) Combattre l'amotivation par une pédagogie ludique ? Pourquoi jouer c'est apprendre ?

« Je ne perds jamais, soit je gagne, soit j'apprends »

Nelson MANDELA.

La seconde piste à exploiter pour remotiver un élève est de proposer un apprentissage par le jeu. On peut justifier l'utilisation du jeu à l'école car il contribue au sentiment d'appartenance à un groupe. Il permet de développer des situations d'entraide, la nécessité pour chacun de verbaliser sa

démarche et le contrôle de la proposition de l'autre. Il conduit à une meilleure tolérance face à l'échec.

Bien des élèves n'entrent pas dans le processus d'apprentissage et dans la voie de la réussite parce qu'ils n'acceptent pas l'échec ou l'erreur. Le manque de réussite est dédramatisé, il ne dépend pas seulement d'une validation extérieure et bénéficie d'un relâchement de la censure. Les contraintes du travail sont mieux supportées. C'est une activité qui permet à l'élève de se mobiliser en investissant son énergie disponible dans un domaine particulier.

Le jeu fait partie des facteurs qui permettent de susciter la motivation chez les apprenants, ainsi nous avons vu qu'il pouvait être utile dans les apprentissages moteurs même s'il présente certaines limites, notamment en fonction du moment où il est utilisé dans l'apprentissage et de la manière dont il est introduit. Ainsi, les auteurs ont des conceptions différentes du jeu mais tous lui donnent une place privilégiée dans le parcours éducatif et dans la réussite d'un élève.

« Le jeu au niveau cognitif permet à l'enfant de comprendre le monde qui l'entoure et de mieux saisir les rapports entre les différents éléments de son environnement. »

Jean PIAGET (psychologue, biologiste, logicien et épistémologue suisse connu par ses travaux de la psychologie de développement, et l'épistémologie génétique).

Le jeu est le mode d'apprentissage naturel chez tous les mammifères, de plus il est un principe originaire à toutes cultures.

Les derniers programmes officiels de l'école maternelle confirment bien la place centrale du jeu à l'école. Il devrait être présent partout, tout le temps et dans toutes les situations d'apprentissages, sans se substituer à d'autres formes d'activités mais en renfort, en catalyseur.

« Apprendre en jouant :

Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. Il revêt diverses formes :

jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques. »

Programme d'enseignement de l'école maternelle, B.O [n°2 du 26 mars 2015](#) .

### 5.1) **Quels jeux, pour quels effets ?**

Le choix du jeu et les effets souhaités en l'utilisant doit constituer un moment primordial pour l'enseignant spécialisé. Il existe une multitude de jeux pouvant être utilisés tels que définis par leurs règles mais aussi une quasi-infinité qui peuvent en plus être détournés ou adaptés pour un besoin spécifique.

Pour comprendre le fonctionnement d'un jeu sur le plan éducatif, il faut identifier cinq critères dont les deux premiers sont majeurs:

« -le second degré, ce qui conduit le jeu à être une situation à laquelle les acteurs engagés confèrent une autre signification que celle liée aux comportements utilisés.

-la présence d'une décision, non seulement celle de jouer ou d'entrer dans le jeu, mais le fait que le jeu n'est qu'une succession de décisions.

-la règle, qu'elle soit préalable ou construite au fur et à mesure du jeu.

-la frivolité ou l'absence de conséquence de l'activité.

-l'incertitude, l'idée que l'on ne sait pas où le jeu conduit, devoir s'adapter à la situation - contrairement, par exemple, à un rituel. »

Gilles BROUGERE, (professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris 13, « Jeu et éducation » 2006)

### 5.2) **Utilisations de jeux en accompagnement pédagogique.**

#### a) **Dans le domaine des mathématiques.**

La pratique du jeu permet de gagner du temps dans la compréhension des connaissances, rend plus pérennes les savoir-faire essentiels en mathématiques et permet de développer des compétences diverses.

*« En travaillant les fondamentaux par une approche différente, le jeu contribue lui aussi à la formation mathématique des élèves. Les jeux traditionnels (comme les échecs), les jeux à règles (jeux de cartes, jeux de plateaux pour les petites classes, jeux de l'oie, etc.) et les jeux de construction stimulent le raisonnement logique et contribuent à créer ou restaurer le plaisir de faire des mathématiques (pour l'élève comme pour son professeur). Tous ces jeux sont d'excellents outils pour décomposer-composer les nombres, et pratiquer le raisonnement, mais ne sont pas assez utilisés »*

21 mesures pour l'enseignement des mathématiques  
Rapport - Cédric VILLANI, député de l'Essonne et Charles TOROSSIAN, inspecteur général de l'éducation nationale - 12/02/2018

Exemple de l'utilisation du jeu pour remotiver et donner de l'envie à réaliser une tâche qui ne donnait que peu d'appétence :

Dans une classe de CM1, suite à une concertation en conseil des maîtres et croisé par une observation en classe, il apparaissait que l'apprentissage des tables de multiplication posait un réel problème à certains enfants. Les tables étaient insuffisamment maîtrisées et cela générait des difficultés croissantes et transversales en résolution de problèmes. Ces difficultés venaient pénaliser le rapport aux apprentissages, en entamant la confiance en soi de l'enfant et sa motivation. Le recours systématique aux outils de types tables sur papier ou en sous mains utilisables ont été mis en place dans un premier temps mais je souhaitais dans ce cas voir comment le jeu pouvait amener les élèves à se détacher de l'outil, acquérir des stratégies afin d'apprendre les tables et améliorer leur autonomie.

J'ai donc proposé à la maîtresse des temps en classe de co-enseignement ou je prenais un groupe de quatre enfants pour mener un atelier jeu autour des tables de multiplications. Une autre clé, clairement mis en évidence par les neurosciences, est l'importance de la répétition des situations d'apprentissage, de façon à aller vers l'automatisation de certaines tâches.

De ce fait la mise en œuvre de cet atelier était quotidienne sur une période, rythme que j'ai pensé être le plus pertinent pour obtenir des résultats, plutôt qu'un atelier hebdomadaire dont les séances auraient été trop éloignées chronologiquement pour être suffisamment efficaces.

Comme jeu d'appui j'ai choisi « Multipli Potions » de Julien LAMOUCHE aux éditions On the go ». Créé par un professeur des écoles, ce jeu m'est apparu adapté pour les besoins identifiés dans cette classe.

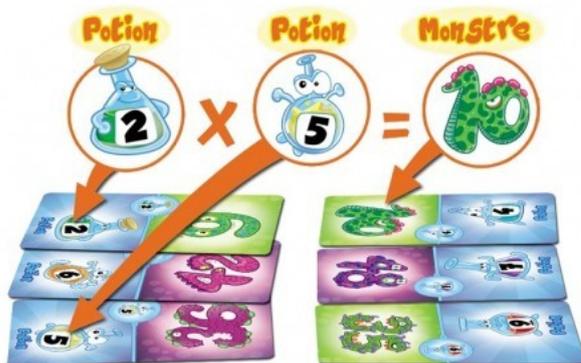
D'autres raisons ont aussi guidés mon choix. A ce moment de l'année, les élèves travaillaient autour d'un projet de classe ayant pour thème central les monstres. Je voulais donc m'inscrire dans une continuité de contenu et ne pas faire une rupture inutile.

Ce jeu favorise le calcul mental et la recherche de possibilités autour de la réversibilité de la multiplication et de la connaissance des multiples. Il faut pour cela former des potions pour capturer des monstres. Ces monstres prennent la forme de nombres afin de favoriser une démarche mnémotechnique au fil des parties.

Une fois les règles comprises, les parties se déroulent en favorisant la recherche de combinaisons et la coopération entre joueurs. Rapidement, au bout d'une semaine on constate déjà que des résultats sont mémorisés et ne sont plus trouvés en écrivant ou en dessinant une suite itérative comme observé en situation initiale en classe.

A la fin de la séquence les enfants ont réalisé des progrès fulgurants. Ils ont acquis des compétences qui leur permettent une meilleure efficacité en résolution de problèmes mathématiques ainsi qu'en calcul mental. Cet apprentissage ludique montre un réel intérêt pour faire acquérir un savoir et pratiquer un entraînement qui sous une forme plus formelle (lignes de cases à remplir dans un fichier) pourrait avoir une action démotivante chez certains élèves.

Au terme de cet accompagnement, nous avons décidé avec les élèves du groupe de fabriquer d'autres cartes selon le même principe pour enrichir le jeu et poursuivre l'étude de la multiplication.



**b) Exemple de remotivation par l'utilisation du jeu pour des enfants à besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'étude de la langue.**

J'ai pu tester une autre expérience de remotivation par une pédagogie ludique dans le cadre d'une aide apportée en classe de CP. Dans cette classe, deux élèves suite à des tests passés en classe présentaient un profil d'apprenti lecteur comme étant faibles identificateurs.

« Les faibles identificateurs traitent difficilement les mots tout en comprenant relativement bien ce qu'ils lisent; ils ont des capacités de compréhension à l'oral préservées »

(Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP , 2017)

Après une observation en situation de lecture en classe et en croisant les regards avec l'enseignante j'ai émis l'idée d'une démotivation en activité de lecture. La réalisation et les exercices du fichier d'élève utilisés en classe ne semblait pas leur aiguïser l'envie et de façon quotidienne seulement un demi exercice n'était réalisé sur l'ensemble de la page proposée par l'enseignante.

Il m'a semblé alors pertinent de proposer une aide pédagogique basée sur une pratique ludique de l'apprentissage de la lecture.

Pour cela, j'ai décidé de mettre en place des ateliers quotidiens basés sur le Syllabozoo d'André OUZOULIAS.



« Cet équipement pédagogique, vise à préparer et faciliter l'apprentissage de la graphophonologie par les élèves de cycle 2, qu'il s'agisse d'élèves de Grande Section, de début de CP ou d'enfants pris en charge par le RASED. Il résulte de l'analyse des difficultés de nombreux élèves en fin de CP, que nous pouvons regarder comme des « accidentés » de divers processus d'enseignement de la

lecture ayant entre eux un point commun : leurs promoteurs adhèrent spontanément à l'idée qu'il suffit d'enseigner les conversions graphèmes-phonèmes (CGP) dès les premiers jours du CP pour que les enfants les apprennent et les fassent fonctionner. Il s'agit donc d'un outil qui vise à préparer et faciliter l'entrée dans la graphophonologie alphabétique en cherchant à ce que tous les élèves aient au début du CP les compétences qui rendent possible la compréhension des CGP»

André OUZOULIAS, « Favoriser la réussite en lecture, 2008 »

Ce jeu basé sur un traitement grapho-syllabique propose une imagerie très attrayante pour les enfants. Dès la séance d'introduction, j'ai pu noter un réel intérêt et une attention soutenue (présentation des images d'animaux et de leurs noms). Les séances suivantes que j'ai mises en œuvre étaient conçues selon trois temps :

- un premier en pratiquant un jeu de « Memory » avec les cartes fournies. Ces dernières comportent chacune au recto une syllabe faisant parti d'un nom d'animal bi-syllabique, et au verso une partie du corps de l'animal en question. Les élèves doivent donc former des paires de syllabes pour former un animal, l'autocorrection est effective car il suffit de retourner la carte pour vérifier.

Cette situation permet d'affiner la reconnaissance visuelle des syllabes. Ainsi lancé dans le jeu, il m'est apparu que la connaissance et la prise d'indices s'affinaient pour devenir à la fin de la séquence un exercice de vitesse tant les enfants s'étaient appropriés le support.

- une seconde partie sous la forme d'un jeu présentant des règles proches du « Pouilleux ». Dans ce jeu de cartes avec pioche, je distribuais à chaque enfant 10 cartes. Le but était de fabriquer le plus possible de noms d'animaux. Cette situation me permettait à tout moment de vérifier la lecture des syllabes que chacun avait dans son jeu.

-« Quel nom d'animal pourras-tu former ?

-Je vais faire cochon car j'ai déjà la carte « co ».

-Quelle carte te manque t'il ?

-Il me manque le « chon »

-Comment vas-tu la reconnaître si tu la pioches ?

-Ça s'écrit c,h,o,n... »

Grâce à ce jeu j'ai pu noter une performance et une amélioration fulgurante dans le traitement grapho-syllabique chez les deux élèves. La maîtresse me faisait aussi un retour positif dans la posture et la production des élèves en classe. La participation orale en situation de lecture avait changé de façon significative.

- troisième partie de la séance, production d'écrit. Pour rester dans une démarche motivante je proposais aux enfants de créer à notre tour des animaux. Non pas des connus (« ça on sait déjà »), mais des chimères. Ces dernières portent un nom écrit en utilisant deux syllabes d'animaux réels.

Les possibilités sont infinies et souvent très drôles, les enfants inventaient avec appétence des chimères toujours plus folles et se régalaient à les faire deviner aux autres élèves de la classe.

Cette situation d'apprentissage permet d'utiliser chacune des actions préconisées par Claudine GARCIA dans une chronologie adaptée pour un jeune lecteur : « *j'entends, je dis, je lis, j'écris* ».

En s'appropriant au fur et à mesure des séances l'ensemble des syllabes constitutives du jeu, les enfants ont la possibilité de scripter ces graphèmes et les hésitations ainsi que les non tentatives qui étaient observables avant la séquence ne sont plus des obstacles pour eux. Le bilan est ici positif. L'utilisation d'un jeu pertinent et adapté a permis de remotiver des élèves en difficulté, et grâce à leur adhésion de leur permettre d'acquérir les savoirs qui leur faisaient défaut. Les deux élèves, dont il est question ici, sont à ce jour en CE1 et possèdent des acquis conformes aux attentes des programmes du cycle deux.

#### **6) Utilisation du numérique pour redonner envie d'apprendre, d'expérimenter et oser produire.**

Un environnement numérique adapté permet un retour d'information immédiat pour l'élève, qui ne sanctionne pas l'erreur mais l'encourage à constamment corriger et améliorer son approche. Sans être l'unique réponse, les outils numériques, ciblés et liés à des mises en situation pédagogiques prédéfinies, pourraient être une partie de la réponse à l'échec scolaire.

« Le principe de ces dispositifs numériques est de maximiser le temps d'apprentissage pour chaque enfant. En effet, sur un plan pédagogique, ces aides ont un double avantage : elles offrent une autonomie d'apprentissage à l'élève en classe et elles permettent d'augmenter et d'optimiser le temps d'apprentissage nécessaire quel que soit le type de déficit relevé. »

Jean ÉCALLE, Annie MAGNAN, «Comment lutter contre les difficultés en lecture à l'école : de la prévention précoce à l'aide informatisée», *Développements*, 18-19, 93-108, 2015.

Les outils du numérique ont un point commun : ils accroissent considérablement la motivation des élèves et permettent de développer l'autonomie.

« A voir l'engouement des jeunes pour ces technologies qui se traduit par une motivation dans les usages de toutes sortes, il peut sembler a priori légitime de penser que dans le contexte scolaire cela se transpose directement. Mais c'est sans compter sur l'écart de contexte d'usage et surtout de projet et de but. Car à la motivation, il faut ajouter l'intention. Que la motivation soit intrinsèque (venue de la personne elle-même) ou extrinsèque (venue de l'extérieur de la personne, de son environnement), elle reste liée à l'intention, c'est-à-dire à la volonté d'agir dans une direction donnée. Dans la salle de classe, la canalisation de cette intention ne peut ignorer l'effet motivant de certains objets, dont ceux du monde numérique. Cependant si l'on s'en tient au pouvoir de séduction de l'informatique appuyé sur les pratiques sociales des élèves, le risque est de faire rapidement retomber la motivation apparente. »

Bruno DEVAUCHELLE, Professeur associé à l'Université de Poitiers Directeur du département IME.

On voit donc clairement ici que plus que l'objet numérique, ce sont les stratégies pédagogiques qui sont déterminantes pour l'engagement des élèves. L'utilisation seule sans intention réfléchie et organisée ne permettra pas une motivation durable mais un intérêt fugace simplement lié à la nouveauté. En intégrant cette donnée importante, il reste néanmoins un formidable outil motivationnel et engageant pour notre public d'apprenants. C'est un atout important dans la pratique d'un enseignant spécialisé.

J'ai pu en expérimenter l'utilisation dans un projet de remotivation et d'implication au travers d'une activité de production de textes pour des enfants de cycle trois en difficulté dans ce domaine. Elèves effectivement démobilisés comme j'ai pu l'observer en classe face à la tâche que cela leur demande. Un écrit coûteux et difficile, imagination et engagement limité en production d'écrits en classe. Des textes produits très succincts freinés par l'outil scripteur trop coûteux en énergie. Des difficultés de relecture développées à cause d'une graphie altérée. Nous sommes en présence d'enfants à besoins éducatifs particuliers dans ce champs disciplinaire.

Contacté par l'enseignant en quête de ressources pour ré-enclencher l'envie d'écrire et libérer le potentiel non exprimé, je me suis mis en recherche d'un outil adapté. L'idée du numérique s'est imposée car elle présente (en plus des raisons nommées ci-dessus) dans ce cas précis l'avantage de remplacer le stylo ou le crayon par un clavier moins coûteux en énergie, tout en proposant un plaisir d'utilisation. J'ai aussi veillé à ne pas proposer un projet court avec un objectif trop simple et peu ambitieux.

« Ecrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire ; – après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle. »

Programmes du cycle trois, Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018.

J'ai proposé à l'enseignant un outil que j'ai trouvé sur le site de la circonscription de la Haute-Vienne 6 dont l'IEN, Mr [Patrice ROUSSEAU](#), est chargé de mission départementale : TICE Numérique éducatif.

Il s'agit de BD Studio Pratic. Le choix de proposer la création d'une bande dessinée m'est apparu après avoir discuté avec les enfants concernés car je voulais entrer dans un domaine proche de leurs intérêts. C'est un support riche et motivant dont je souhaitais aussi tester l'efficacité motivationnelle au contact de ce public en particulier.

« Choisir la bande dessinée, c'est: répondre au constat de difficulté de faire écrire les élèves, motiver les élèves en leur proposant un support proche de leur environnement, aider les élèves à construire des compétences en production d'écrits, en s'appuyant sur le socle commun »

Anne BISAGNI-FAURE, Rectrice de l'académie de Toulouse, »La pratique de la bande dessinée comme espace de création et objet d'étude : impacts sur l'enseignement en général. »

Une fois l'appropriation qui est très accessible du logiciel, les enfants ont eu envie de produire, d'inventer. D'abord passionnés par le grand choix d'images, de vignettes, de personnages à leur disposition, ils ont vite voulu les faire agir, parler, vivre. Les séances se déroulaient dans un échange libre et coopératif ou chacun se montrait l'évolution de la planche, demandait l'avis et partageait son idée :

« Regarde le chevalier ! Il est très fort et va partir chercher un château... ».

« Moi j'ai mis une sorcière qui va fabriquer une soupe magique pour... je sais pas encore mais j'inventerai une magie. »

Sans s'en rendre compte ils étaient en production d'écrit. Soulagés de la feuille en cet instant, du stylo pénalisant à ce stade de leur évolution, ils retrouvaient dans ces séances une candeur logique à leur âge.

En observant les séances avec l'enseignant de la classe, il apparaissait un changement d'attitude des élèves face à la tâche demandée. L'effet remotivant attendu était conforme à mes attentes et à celui du maître de la classe. Le numérique porte en lui un potentiel d'action sur la motivation.

Cet outil est resté en classe et profite à tous les élèves. L'idée de travailler, par ce biais, les différents écrits, s'est imposé à l'enseignant qui projette d'en faire un projet de classe. Il reconnaît par ailleurs avoir progressé dans sa pratique en partie grâce aux échanges et à la mise en place de cet outil.

#### CONCLUSION :

Sujet central de la réussite scolaire pour tous, la motivation est un processus qui gagnerait à être anticipé et inclus dans de nombreuses activités. Sans elle de nombreux élèves passent à côté d'expériences enrichissantes et de progrès qui sont pourtant à leur portée. Un enseignant spécialisé plus que tout autre doit la favoriser et l'induire dans sa pratique sous toutes les formes que nous avons vues plus haut. La spirale infernale de l'échec doit être brisée. La valorisation et la renarcissisation doivent permettre aux enfants à besoins éducatifs particuliers d'être eux aussi le plus souvent possible confrontés à la réussite. Sans elle la notion même d'apprentissage semble illusoire.

Ma réflexion engagée autour de ce thème va être étoffée et je compte participer dans mon quotidien à gagner des batailles (en toute modestie mais avec conviction) contre la résignation et l'inappétence scolaire.

**« Il y a au fond de nous de multiples petites étincelles de potentialités; elles ne demandent qu'un souffle pour s'enflammer en de magnifiques réussites. »**

Wilferd Arlan Peterson.