

Les ateliers : effets sur la motivation et la responsabilisation des élèves

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Maude Theurillat

Sous la direction de : Alaric Kohler

Porrentruy, mars 2015

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, M. Alaric Kohler, pour son aide précieuse, sa disponibilité et ses conseils avisés lors de la réalisation de mon mémoire. Mes remerciements vont également à toutes les personnes qui ont permis la réalisation de ma recherche, en particulier à ma collègue et aux élèves qui ont participé au dispositif mis en place, ainsi qu'à tous ceux qui m'ont prodigué des conseils pour la rédaction de mon mémoire.

Avant-propos

Résumé

A travers ce travail de recherche, je me suis intéressée aux approches qui accordent aux élèves une place active et les responsabilisent face aux apprentissages et aux aspects de la vie scolaire. Dans mon étude, j'ai comparé deux méthodes d'enseignement, à savoir une méthode active et une méthode traditionnelle. À cette fin, j'ai mis en place les deux méthodes indiquées dans une classe de 5^e HarmoS comprenant 21 élèves. Puis j'ai comparé les résultats obtenus avec chacune des deux méthodes, en essayant d'analyser leurs effets sur la motivation et la responsabilisation des élèves, dans le but de répondre à ma question de recherche, à savoir : « Donner aux élèves des responsabilités dans leur apprentissage : quels effets sur leur motivation face aux activités? ».

Mots clés :

- pédagogie traditionnelle
- pédagogie active
- ateliers
- motivation
- responsabilisation

Liste des figures

<i>Figure 1 : « J'ai pu faire les activités seul »</i>	37
<i>Figure 2 : « J'ai pu faire les activités en groupe, avec mes camarades »</i>	37
<i>Figure 3 : « J'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même »</i>	38
<i>Figure 4 : « J'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse »</i>	38
<i>Figure 5 : « J'ai pu m'exprimer librement »</i>	39
<i>Figure 6 : « J'ai pu faire les activités à mon rythme »</i>	39
<i>Figure 7 : « J'ai pu travailler de manière autonome »</i>	40
<i>Figure 8 : « J'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre »</i>	41
<i>Figure 9 : « J'ai pu avoir des responsabilités »</i>	42
<i>Figure 10 : « J'ai eu du plaisir à faire les activités »</i>	43
<i>Figure 11 : « J'ai l'impression d'avoir appris quelque chose »</i>	44
<i>Figure 12 : Préférence des élèves après la méthode A</i>	45
<i>Figure 13 : Préférence des élèves après la méthode T</i>	45
<i>Figure 14 : Préférence générale</i>	46

Liste des tableaux

<i>Tableau 1 : questionnaire</i>	36
--	----

Liste des annexes

ANNEXE 1 : ACTIVITES SELON METHODE A	I
ANNEXE 2 : ACTIVITES SELON METHODE T	V
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRES DISTRIBUES AUX ELEVES	VIII
ANNEXE 4 : RÉPONSES DES ÉLÈVES AUX QUESTIONNAIRES	XI

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE	3
1.1 IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	3
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	3
1.2.1 Deux conceptions différentes de l'enseignement-apprentissage	3
1.2.1.1 La pédagogie traditionnelle, magistrale ou frontale	3
1.2.1.2 La pédagogie active	4
1.2.2 L'élève acteur de son apprentissage	5
1.2.2.1 L'apport de Piaget	5
1.2.3 La motivation en contexte scolaire	6
1.2.3.1 Le rôle de la motivation	7
1.2.3.2 L'agentivité et le sentiment d'auto-efficacité	8
1.2.4 La métacognition	8
1.2.5 La dimension sociale de l'apprentissage	9
1.2.5.1 L'apport de Vygotski	9
1.2.5.2 L'apprentissage coopératif	10
1.2.5.3 L'influence de Célestin Freinet	11
1.2.6 La responsabilisation des élèves	12
1.2.7 Mise en œuvre de la pédagogie active	13
1.2.7.1 Les ateliers	13
1.2.7.2 Le plan de travail	14
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	14
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	16
2.1 LES FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	16
2.1.1 Recherche principalement qualitative	16
2.1.2 Approche hypothético-déductive	16
2.1.3 Démarche descriptive et explicative	16
2.2 LA NATURE DU CORPUS	17
2.2.1 Choix de l'étude de cas comparative	17
2.2.2 La procédure et le protocole de recherche	17
2.2.3 Les outils utilisés	21
2.3 LES METHODES D'ANALYSE DES DONNEES	23
2.3.1 Le questionnaire distribué aux élèves	23
2.3.2 Les observations vidéo des différentes leçons	24

CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	25
3.1 LES OBSERVATIONS VIDEO	25
3.1.1 <i>Remarques générales</i>	25
3.1.2 <i>Principales différences entre les leçons observées</i>	26
3.1.3 <i>Le début de la leçon</i>	26
3.1.4 <i>La part d'autonomie et de responsabilités accordées aux élèves dans leurs apprentissages</i>	27
3.1.5 <i>Les autres sources de motivation</i>	30
3.1.6 <i>Les stratégies d'évitement</i>	33
3.1.7 <i>Quelques éléments de la méthode T</i>	34
3.1.8 <i>Discussion des hypothèses</i>	34
3.2 LE QUESTIONNAIRE.....	36
3.2.1 <i>Validité interne</i>	37
3.2.2 <i>Fidélité du dispositif</i>	37
3.2.3 <i>Questions liées aux hypothèses</i>	39
3.3 LA PREFERENCE DES ELEVES	45
3.4 EFFETS DE L'ORDRE.....	46
CONCLUSION	48

Introduction

Dans un enseignement dit frontal ou magistral, la personne la plus active est l'enseignant. Il est chargé de la plupart des responsabilités indispensables au bon fonctionnement d'une classe. On a affaire à un rapport assez directif, où l'enseignant expose les connaissances, puis indique aux élèves quels exercices réaliser. Selon Lahire (2001), « [l'élève] entre donc dans un rythme scolaire qui a été pensé en dehors [de lui] et sur lequel [il n'a] aucune prise » (p.157). Il y joue alors un rôle passif. Lors d'une leçon où l'enseignant monopolise la parole, l'élève a un rôle d'écoute. Or, tôt ou tard, il « décroche ». Plusieurs facteurs peuvent en être la source : pensées diverses, camarades, objets, « perturbateurs » visuels (par exemple un oiseau derrière la fenêtre) ou auditifs (tels que le bruit de travaux). La baisse d'attention peut également provenir du fait que l'élève ne comprend pas le sujet, ou éprouve un certain désintérêt. Le manque de rythme dans l'organisation de la journée peut également conduire à une certaine monotonie. Depuis l'introduction de la pédagogie nouvelle, toute une série de pédagogues ont cherché à remplacer le rôle passif de l'élève au profit d'un autre, plus actif.

Au cours de mes différents stages, je me suis intéressée aux différentes méthodes d'enseignement et aux types de gestions de classes. À partir des observations et des expériences que j'ai vécues, je me suis questionnée sur les pratiques pédagogiques qui favorisent un enseignement dynamique, qui rompent avec la passivité décrite ci-dessus, et qui donnent envie aux élèves de s'impliquer dans leurs apprentissages. Il me paraît essentiel, dans mon enseignement futur, de trouver des pratiques dans lesquelles tous les acteurs soient à l'aise, tant les élèves que les enseignants et moi-même.

À l'école infantine, j'ai pu remarquer que la gestion de classe était particulière. En effet, tous les élèves ne font pas les mêmes activités en même temps et au même endroit, notamment par la mise en place d'ateliers. Cela exige de la part des élèves une certaine autonomie, car l'enseignant ne peut pas être partout à la fois. Le rythme des activités est varié et les élèves sont toujours occupés. De même, l'enseignant cherche à responsabiliser progressivement ses élèves dans toute une série d'aspects de la vie : s'habiller seul, s'inscrire dans un « coin », marquer d'une croix au tableau l'activité réalisée, etc. Je me suis demandé dans quelle mesure ces éléments pouvaient être adaptés aux degrés supérieurs de l'école primaire, afin que les cours soient idéalement dynamiques, variés, motivants et responsabilisants.

Je cherche donc, à travers le présent mémoire, à trouver des éléments concrets qui me permettront de mettre en place des dispositifs d'enseignement qui accordent à l'élève une

place active et qui le responsabilisent face aux apprentissages et aux aspects de la vie scolaire. J'y vois un intérêt théorique et pratique. Théorique, car cela permettra de comprendre les différentes préoccupations à la base des courants pédagogiques, les visions des différents auteurs, les lignes fondatrices, les similitudes et les désaccords. Il permettra également de trouver des idées de mises en œuvre pratiques en classe. Pratique également, car je pourrai, à travers les ateliers, observer les effets d'une approche active qui donne aux élèves des responsabilités par rapport à une approche frontale.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Importance de l'objet de recherche

Dans les discours que l'on peut entendre en didactique aujourd'hui en tant que futurs enseignants, les pédagogies actives et constructivistes tiennent une place importante. En revanche, lorsqu'il s'agit de trouver une définition claire et précise de ces dernières, les réponses peuvent être multiples, et parfois floues. Souvent, la pédagogie active est présentée en opposition avec la pédagogie traditionnelle, mais cela ne la définit pas. Vellas (2008) apporte des indications sur des auteurs au centre des théories constructivistes scientifiques, tels Piaget, Wallon, Vygotski, Bachelard ou encore « les chercheurs qui poursuivent dans cette ligne aujourd'hui » (p.21). Je cherche donc à approfondir cette dénomination, qui pour moi est encore trop vague.

Si la pédagogie active est aujourd'hui prônée, au détriment de pédagogies plus traditionnelles, souvent jugées dépassées, il me paraît important, dans un premier temps, de trouver des informations concrètes sur les lignes fondatrices de cette première, afin de la situer, de savoir ce qu'elle peut apporter que la seconde ne permettrait pas, et de trouver comment la mettre en pratique. Je trouve également important, dans un deuxième temps, de pouvoir opérationnaliser une méthode active, pour en constater les effets concrets sur les élèves, en comparaison avec une méthode plus traditionnelle.

Il me tenait à cœur de choisir un sujet de recherche qui m'apporte des éléments qui me serviront concrètement dans ma future pratique, et pourrait être utile à d'autres enseignant-e-s.

1.2 État de la question

1.2.1 Deux conceptions différentes de l'enseignement-apprentissage

1.2.1.1 La pédagogie traditionnelle, magistrale ou frontale

Il est utile de rappeler en quelques mots les grands traits de la pédagogie traditionnelle. Dans la littérature, elle est généralement définie par opposition à la pédagogie nouvelle. En résumé, la première est « ce que la seconde n'est pas ». En effet, dès la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, la pédagogie traditionnelle est remise en cause. Face au nombre important d'élèves qui composaient les classes avant cette réforme, la pédagogie traditionnelle visait à l'efficacité et comportait des règles précises et strictes. La méthode la plus appropriée était la transmission unilatérale de connaissances du maître possédant le

savoir vers l'élève l'ignorant. Cette approche est dite « frontale », car l'enseignant dispense le savoir, seul face à ses élèves. L'éducation se fait du « dehors » vers le « dedans ». Dans cette conception, on ne prend pas en compte les connaissances antérieures des élèves. L'apprentissage se fait par empilement de connaissances (Gauthier, 2005). La répétition y joue alors un rôle prépondérant, ainsi que cela ressort de l'adage latin « repetitio est mater studiorum. » L'enseignant a pour rôle d'exposer les concepts le plus clairement possible. Il explique, montre, exemplifie, pose des questions pour vérifier la compréhension. Puis il plonge les élèves dans des exercices qui servent à appliquer ce qui vient d'être dit. En réalité, la pédagogie traditionnelle, comme toute pédagogie, recouvre bien des pratiques différentes.

1.2.1.2 La pédagogie active

La pédagogie active, elle, prend racine au début du XX^e siècle et est l'un des piliers du courant de la pédagogie nouvelle, que l'on oppose généralement aujourd'hui à la pédagogie traditionnelle. Claparède (1958) fait de Rousseau le « grand inspirateur, [qui] a ouvert un énorme chantier de réflexion sur l'éducation » (cité par Gauthier, 2005, p.144). Depuis lors, toute une série de courants pédagogiques différents ont vu le jour, notamment en France, en Belgique, en Allemagne, en Angleterre et aux États-Unis. Les manières de procéder sont assez différentes les unes des autres. Toutefois, leur but commun est de placer l'enfant au cœur de l'apprentissage, alors que la pédagogie traditionnelle se centrait avant tout sur les connaissances à transmettre (Gauthier, 2005). Vellas résume bien cette multiplicité de pratiques pédagogiques qui tendent à ce but, en ces termes (Vellas, 2008) :

Les manières de rendre les élèves actifs ont été et sont toujours multiples. Ce fut hier en se retirant en tant qu'enseignant pour accorder aux enfants la liberté d'agir (pédagogies libertaires) ; en les mettant en projet (Dewey) ; en partant de leurs intérêts, leurs besoins comme celui de jouer (Claparède) ou de produire, travailler (Freinet) ; en leur proposant un milieu à leur portée et un matériel spécifique (Montessori) ; en les rendant responsables de la vie communautaire (self-government, P.I.) et de leurs apprentissages (pédagogies coopératives) ; en instaurant un travail libre par groupes (Cousinet) ; en les faisant réinventer, recréer les objets culturels (de Decroly au Groupe français d'éducation nouvelle aujourd'hui). C'est actuellement aussi en proposant des situations tenant compte de leurs besoins (pédagogies différenciées, individualisation des parcours de formation) ; en les plaçant face à des problèmes ouverts, dans des situations-problèmes, des démarches de recherche les confrontant à des défis, des énigmes ; en les faisant s'affronter à des obstacles devenus objectifs ; en les faisant travailler des groupes d'apprentissage, en les mettant en démarche, dans des chantiers, des situations de plus en plus complexes ; en modifiant l'organisation du travail scolaire. (p.21)

Le présent travail n'a pas pour objet d'énumérer l'ensemble des méthodes d'enseignement/apprentissage actives, ni de les caractériser ou de les comparer. Lebrun (2007) le précise d'ailleurs d'emblée dans son ouvrage : « la méthode idéale n'existe pas ».

C'est à l'enseignant qu'il incombe de construire sa propre méthode à partir des « ingrédients » qui l'intéressent dans diverses approches. Pour Lebrun (2007), « ce choix sera déterminé par les objectifs de l'activité, la nature du sujet traité, la composition du groupe-classe, les ressources et les outils disponibles et finalement les affinités personnelles de l'enseignant » (p.123).

Cet auteur propose tout de même une synthèse des lignes fondatrices qui caractérisent la pédagogie active :

- le caractère personnel de l'apprentissage ;
- le rôle catalyseur des connaissances antérieures ;
- les facteurs de motivation ;
- l'importance des « ressources » à disposition ;
- le rôle du contexte, de l'environnement et de l'expérience concrète ;
- les compétences de haut niveau à exercer ;
- la démarche de recherche et de questionnement dans l'apprentissage ;
- le changement conceptuel (prise de conscience, déséquilibre, reformation) ;
- la nécessité d'un feed-back par rapport à ses activités ;
- le caractère interactif et coopératif de l'apprentissage ;
- le lien entre projet personnel, professionnel, d'études de vie ;
- l'importance d'une construction, d'une production ;
- le rôle de la réflexion sur l'apprentissage qui se passe (le caractère méta).

Maintenant que nous avons passé en revue les éléments principaux de la pédagogie active, nous allons quelque peu les approfondir, afin de mieux comprendre en quoi ils consistent. Dans cette perspective, je vais me référer à deux auteurs à l'origine de théories constructivistes, à savoir Piaget et Vygotski.

1.2.2 L'élève acteur de son apprentissage

La théorie constructiviste de Piaget va nous permettre de comprendre les préoccupations du pédagogue et en quoi, selon lui, la connaissance se construit à partir de l'action. A partir de là, nous pourrions discuter des implications de cette théorie sur la motivation et la profondeur des apprentissages (notamment à travers la métacognition).

1.2.2.1 L'apport de Piaget

Dans sa théorie, Piaget s'intéresse à la manière dont l'enfant développe ses capacités cognitives. Selon lui, la connaissance n'est pas un état. L'enfant structure ses connaissances en interagissant avec le monde extérieur, grâce à un processus dynamique et évolutif

(Legendre, 2005). L'action y joue un rôle essentiel. L'enfant expérimente, déduit, réorganise sa pensée. C'est à partir de ses connaissances antérieures qu'il en construit de nouvelles, par déconstruction et reconstruction. Pour se les approprier, il passe par deux processus distincts : l'assimilation et l'accommodation.

L'enfant cherche à s'approprier les éléments de son environnement d'après ses structures mentales actuelles (assimilation). Or, lorsqu'il se trouve confronté à une difficulté nouvelle, ce sont les structures mentales qu'il doit adapter, ceci afin de pouvoir à nouveau s'approprier les éléments de son environnement (accommodation). Fournier résume cela ainsi (2006, p.19) : « L'intelligence se construit par l'équilibration entre ces deux processus, provoquant une autostructuration du sujet. » Ainsi, l'enfant passe par différents stades dans son développement cognitif. Cela implique une restructuration des connaissances, qui va à l'encontre d'un processus d'empilement par transfert de connaissances.

Dans cette conception constructiviste, Bru (2006) considère que « la méthode à privilégier est celle qui donne aux enfants et aux adolescents l'occasion et les moyens de réaliser des actions aussi bien matérielles que mentales sur des symboles, des raisonnements ou des façons de penser » (p.21).

1.2.3 La motivation en contexte scolaire

Je vais à présent tenter de définir la motivation, qui est un facteur important de la pédagogie active. Pour cela, je vais me référer à Viau (2003), qui propose une définition de la motivation intéressante. Selon l'auteur, elle est « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p.7). Cette définition est intéressante, car elle comporte les 4 indicateurs de motivation qui permettent, selon l'auteur, d'observer si un élève est motivé ou non.

On distingue la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque. Dans le premier cas, l'élève réalise une activité par intérêt, par curiosité. Il en retire un plaisir réel et de la satisfaction. Cette motivation vient de lui-même, de l'intérieur. Dans le deuxième cas, ce sont des facteurs extérieurs qui poussent l'élève à réaliser une activité, soit pour recevoir une récompense, soit pour éviter une sanction. On parle de pédagogie de la carotte et du bâton (Duclos, 2010).

Les enseignants recherchent plutôt la motivation intrinsèque, en proposant des activités qui, de par leur nature, donnent envie aux élèves de s'y investir. Cette motivation-là comporte, ainsi que je l'ai mentionné, 4 indicateurs (Viau, 2003) :

- **le choix** : un élève qui est motivé par la tâche qui lui est demandée choisit de l'entreprendre, tandis qu'un élève démotivé va chercher à l'éviter, en utilisant des stratégies d'évitement, comme tailler son crayon, s'arrêter sur des détails, faire reformuler l'enseignant, etc. ;
- **l'engagement cognitif** : l'élève fait preuve d'attention et de concentration. Il utilise des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation pour réaliser l'activité. Il cherche à comprendre, mémoriser, organiser les informations efficacement pour résoudre l'activité ;
- **la persévérance** : il s'agit du temps qu'un élève consacre à un travail pour le réussir. On parle ici de durée. En effet, l'apprentissage est un processus qui demande du temps. Il y a également la notion de volonté de continuer lorsque l'on est confronté à une difficulté ;
- **la performance** : elle correspond aux résultats observables de l'apprentissage. Est-ce que l'élève a atteint l'objectif ou pas ? À quel degré ? La performance joue un grand rôle dans la motivation, et va dans les deux sens. Un élève motivé va obtenir plus facilement de bons résultats. C'est le reflet de tout le processus motivationnel en amont. Or, un élève qui obtient de bons résultats aura tendance à augmenter sa motivation.

1.2.3.1 Le rôle de la motivation

Barth (2013) s'est questionnée sur l'importance de la motivation des élèves face à l'apprentissage. Elle est parvenue à la conclusion que la motivation était nécessaire à l'apprentissage, qu'elle devait même en être une condition préalable et non une conséquence. Cela implique de repenser le processus d'enseignement-apprentissage. L'enseignant construit la motivation avec l'élève en l'impliquant dans l'apprentissage où interagissent tant l'affectif que le cognitif. Le savoir n'est alors pas vu comme une matière à transmettre, à exposer. L'élève s'approprie le savoir, en cherchant à comprendre les concepts clés et leurs buts, en établissant des liens avec d'autres concepts. Cela lui permet de les réactiver dans d'autres situations. Il construit un système de savoir, en maîtrisant peu à peu les outils de pensée. Ainsi que le résume Barth, « il s'agit de penser pour apprendre, afin d'apprendre à penser » (p.19).

Barth (2013), à l'instar de Grangeat que nous allons voir plus loin, voit l'enseignant comme un médiateur (et non comme un détenteur de savoir à transmettre), dont le rôle est d'organiser des situations d'apprentissage qui amènent les élèves à comprendre les concepts des différentes disciplines. L'élève y a un rôle de chercheur, à travers des

situations problèmes, des expérimentations, des recherches, etc. Cette auteure y voit une transaction, qui remplace la notion de transmission.

1.2.3.2 L'agentivité et le sentiment d'auto-efficacité

Dès les années 80, Albert Bandura, dans sa théorie de l'apprentissage social, se penche sur le concept de « sentiment d'efficacité personnelle », dans lequel trois facteurs interviennent et interagissent entre eux : la personne, son comportement et son environnement. Dans cette théorie, il perçoit l'individu comme acteur de sa vie et de ses actions et comme exerçant un contrôle sur ces dernières. Il a la capacité de les anticiper, de les ajuster, de les réguler, de les influencer, de les négocier. On parle alors de la théorie de l'agentivité. Il ne faut y voir l'individu ni comme complètement autonome, ni complètement dépendant des influences externes. Il est acteur de sa vie, tout en interagissant avec les contextes sociaux et physiques d'existence (Carré, 2004).

Le sentiment d'auto-efficacité est au centre de la motivation. Carré (2004) explique que, pour Bandura, si une personne ne croit pas en sa capacité d'aboutir au résultat qu'elle vise grâce à sa propre action, elle ne disposera que de peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés. Bandura résume cela en ces termes (1997) :

L'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (*human agency*). Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés.

(cité par Carré, 2004, p.41)

Le sentiment d'efficacité engendre de nombreux effets, notamment sur le fait de réguler ses efforts et de persister dans ces derniers. Il agit également sur l'évaluation, car il est lié à l'autorégulation des apprentissages et la métacognition.

1.2.4 La métacognition

La métacognition est cette capacité à se décentrer afin de pouvoir observer et constater l'état de ses connaissances et la manière de s'y prendre pour les acquérir. Meirieu (1996) la définit comme « le fait d'effectuer un retour sur son propre processus d'apprentissage et d'interroger, de l'extérieur [...], avec l'aide de ses pairs, de ses maîtres et des supports culturels nécessaires, la dynamique même du transfert de connaissance » (p.103). Grangeat (1997) met davantage l'accent sur les multiples manières de penser chez les élèves. L'enseignant y est considéré comme un médiateur qui invite ses élèves à confronter leurs différentes démarches et stratégies cognitives. Il lui incombe de les mettre en évidence. L'élève, de son côté, constate qu'il y a plusieurs manières pour arriver à un même but. De la

sorte, il développe la capacité d'expliciter ses propres processus mentaux. Selon cet auteur, il serait plus facile pour l'élève de s'approprier ensuite la méthode plus classique amenée par l'enseignant. Des chercheurs ont d'ailleurs mis en évidence l'importance de la médiation sociale (par l'enseignant et les pairs) dans le développement de compétences métacognitives (Legendre, 2005).

La métacognition est un processus important dans l'apprentissage scolaire. Büchel (2001) l'explique en ces termes :

La métacognition est aussi bien un but qu'une méthode ; but parce que l'élève apprend à mieux connaître son propre fonctionnement cognitif et comparer ce dernier au fonctionnement d'autres personnes ainsi qu'au fonctionnement idéal ; méthode parce que les processus sont plus efficaces lorsqu'ils sont rendus conscients. (cité par Vianin, 2009, p.58)

La métacognition permet à l'élève de prendre conscience des outils dont il a besoin pour atteindre un objectif, et par conséquent de s'approprier peu à peu ces outils cognitifs, dans un premier temps grâce à l'aide de l'enseignant, puis seul.

1.2.5 La dimension sociale de l'apprentissage

Nous allons à présent nous intéresser à l'une des caractéristiques de la pédagogie active dont je n'ai pas encore parlé. Il s'agit de la dimension sociale de l'apprentissage. Elle s'inscrit dans la continuité des idées piagétienne et néo-piagétienne, qui accordent beaucoup d'importance à la coopération. Pour Vygotski également, l'interaction sociale joue un rôle important dans l'apprentissage, mais cet auteur l'inscrit davantage dans une perspective historico-culturelle. À travers l'apprentissage coopératif, nous allons voir, concrètement, comment les interactions entre élèves peuvent être mises en place au service des apprentissages, et quels objectifs cette approche vise. Freinet a joué un grand rôle dans cette dernière.

1.2.5.1 L'apport de Vygotski

Dans la théorie de Vygotski, l'interaction sociale est un facteur clé de l'apprentissage. Il appartient à l'enseignant de créer un climat de travail basé sur des échanges constructifs de connaissance, de points de vue, sur l'entraide, la collaboration (Legendre, 2005). Cela ne veut pas dire qu'il suffit d'amener les élèves à échanger entre eux pour apprendre. Selon Vygotski, la culture dans laquelle s'insère la connaissance ainsi que les outils qui s'y rapportent contribuent largement à cette dernière, d'où l'importance d'une grande diversité de ressources.

En fait, la construction de la connaissance passe par un processus d'intériorisation. Vygotski l'explique en ces termes : « Dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : [...] dans un premier temps, *entre personnes (interpsychologie)*, et dans un deuxième temps à l'*intérieur* de l'enfant lui-même (*intrapsychologie*) » (cité par Lehraus & Rouiller, 2008, p.4). Il y a ainsi une « reconstruction interne de l'activité externe ». Tout apprentissage passant de *l'inter* à *l'intra* doit se situer dans ce que Vygotski appelle la « zone proximale de développement de l'enfant », zone qui permet justement à ce dernier de s'approprier peu à peu les outils qui le conduiront à réaliser seul ce qu'il « obtient » actuellement avec l'aide de l'enseignant ou de pairs plus expérimentés (Legendre, 2005). La métacognition joue un rôle important dans ce processus.

1.2.5.2 L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est une approche pédagogique qui accorde une place prépondérante à l'apprentissage par interactions entre les élèves, dans une perspective socioconstructiviste. Elle apparaît dans les années 1970 en Amérique du Nord. Comme son nom l'indique, cette approche met au centre la coopération entre les élèves, visant deux finalités interdépendantes : tout d'abord apprendre aux élèves à coopérer et ensuite coopérer afin de mieux apprendre (Rouiller Barbey & Lehraus, 2003). Elle permet, grâce à l'apport et aux forces de chacun, d'arriver à des objectifs communs au sein d'un même groupe hétérogène (Lehraus, 2001). On comprendra que l'hétérogénéité est ici vue comme un plus, une richesse en regard de la diversité. Lehraus le résume très bien (p.20) : « Les méthodes coopératives sont en effet fondées sur le postulat que chacun peut contribuer, par son apport spécifique, à la construction commune. »

Des études (Lehraus, 2001) ont été menées sur les effets de cette approche et sont parvenues à la conclusion qu'ils étaient positifs sur plusieurs plans. Tout d'abord sur le plan individuel, cette approche procure une meilleure estime de soi. Sur le plan social, elle favorise l'acquisition de valeurs telles que le sens des responsabilités et la solidarité par exemple. En outre, sur le plan cognitif, elle amènerait un meilleur rendement académique. Enfin, elle accroîtrait la motivation et une attitude plus positive face à la matière (Lehraus, 2001). En résumé, cette approche apporte des compétences tant cognitives que sociales.

Les différents principes de cette approche ont été résumés par Johnson & Johnson (1994). L'enseignant, à travers la mise en place de situations d'apprentissage en groupes, vise plusieurs objectifs (cité par Lehraus & Rouiller, 2008, p.18) :

- Structurer l'interdépendance positive au sein des groupes : par exemple en visant des objectifs communs, en répartissant les rôles, et en construisant une identité de groupe ;
- Répartir les élèves dans des équipes restreintes (de deux à cinq élèves) et hétérogènes, de manière informelle (formés au hasard pour un temps court) ou formelle (choisis en fonction de critères, pour une période plus longue) ;
- Responsabiliser les élèves face à leur propre apprentissage et à celui du groupe : attribution de rôles (contrôler le temps, veiller à ce que chacun suive, etc.), évaluer son travail. Ce ne sont que quelques exemples. L'enseignant délègue peu à peu aux élèves une partie de la gestion des activités et peut intervenir de manière différenciée auprès de chacun (Lehraus, 2001) ;
- Développer des habiletés sociales qui permettent des échanges dans le respect, l'écoute, l'empathie, etc. ;
- Inviter les élèves à faire un retour sur le fonctionnement en équipe et à émettre une réflexion critique. Cela favorise la prise de conscience métacognitive, dans le but de faire ressortir les éléments qui fonctionnent bien et ceux qui mériteraient d'être améliorés.

1.2.5.3 L'influence de Célestin Freinet

Freinet est l'un des pionniers de l'approche coopérative. En effet, le pédagogue favorisait déjà, lui aussi, la coopération dans la classe, au détriment de la compétition (Lehraus & Rouiller, 2008). « À travers les notions de respect de l'individualité, d'expression de l'enfant, de coopération, d'échange, de communication et de communauté, l'approche pédagogique de Freinet incarne les nouvelles finalités de l'école (Audet, 1996, cité par Lehraus & Rouiller, 2008, p.9). Dans la pédagogie Freinet, la coopération est nécessaire, car elle facilite l'apprentissage individuel et contribue à une meilleure richesse de groupe. À partir de cette période, on assiste à l'essor d'une pédagogie qui, par le biais d'une approche coopérative, se fonde sur une participation active des élèves (Lehraus & Rouiller, 2008).

L'on peut se demander comment Freinet en est arrivé à introduire un mouvement nouveau. C'est parce qu'il ne voulait pas d'une pédagogie où les élèves sont peu impliqués, n'écoutent pas, rêvassent. Il fallait qu'il fasse quelque chose. « Il y avait, à l'origine de mes recherches, la nécessité où je me suis trouvé, d'améliorer mes conditions de travail pour une efficacité si possible accrue » (Freinet, 1964, p.13).

Face à cette volonté de rendre les élèves plus actifs dans leurs apprentissages, Freinet met en place des « techniques » poursuivant cet objectif, tels que l'imprimerie à l'école, le texte libre, les fichiers autocorrectifs, les plans de travail, les ateliers de travail et d'expérimentation, le dessin libre, etc. Tous ces moyens mis à disposition contribuent à la « méthode naturelle » que préconise Freinet. Ils visent également la prise de responsabilités chez les élèves.

1.2.6 La responsabilisation des élèves

Comme vue précédemment, l'approche active considère l'élève comme acteur de son apprentissage. Ce dernier y exerce donc un certain pouvoir. De même, la dimension sociale l'amène à prendre des décisions au sein du groupe. Il lui revient donc un certain nombre de responsabilités qui lui confèrent de l'autonomie. Lahire (2001) résume cela ainsi :

Un élève placé « au centre du système », un élève actif, en recherche, un élève réfléchissant, découvrant par lui-même et s'organisant, opérant des choix, s'auto-évaluant et, parfois, s'auto-corrigeant, un élève ayant contribué à la fixation des règles communes et, de ce fait, les respectant, voilà donc l'image de l'élève qui se dégage du langage pédagogique associé à la notion d'autonomie. (p.158)

Le Plan d'Études Romand (PER) va dans ce sens. On le retrouve dans les capacités transversales que sont :

- la collaboration,
- la communication,
- la démarche réflexive et le sens critique,
- la pensée créatrice,
- les stratégies et la réflexion métacognitive.

Permettre à l'élève d'avoir une part de responsabilité dans son apprentissage suppose du côté de l'enseignant de tenir compte de trois éléments essentiels, selon Lahire (2001), soit :

- la transparence : l'enseignant informe les élèves sur tout (par exemple l'emploi du temps, les objectifs visés, etc.) ;
- l'objectivation : elle permet de s'appuyer sur des critères, des informations, des règles claires, qui évitent une interprétation subjective ;
- la publicisation : l'élève doit pouvoir se référer à des éléments visibles et les utiliser (par exemple les consignes d'un exercice ou les règles de classe).

1.2.7 Mise en œuvre de la pédagogie active

Nous allons à présent entrer dans une partie théorique qui a pour but de présenter quelques applications pédagogiques qui peuvent être intégrées dans une leçon basée sur la pédagogie active. Nous avons déjà vu que l'apprentissage coopératif s'intégrait tout à fait dans cette conception de l'enseignement-apprentissage. Nous allons en particulier nous intéresser à une approche active que sont les ateliers, et aux objectifs qu'elle vise.

1.2.7.1 Les ateliers

La présence d'ateliers au sein de sa classe est un outil qui permet de rompre avec une approche frontale. Ses modes d'organisation peuvent beaucoup varier d'un enseignant à l'autre, selon les choix qu'il opère en fonction de critères établis. Caron (2003) voit les ateliers comme « des moyens mis à la disposition des pédagogues désireux de développer une approche participative, responsabilisante et différenciée auprès de leurs élèves » (p.215). La présence et le nombre d'ateliers dépendent des objectifs, des activités que l'enseignant souhaite mettre en place, des ressources à disposition et des besoins des élèves. Ils permettent « à un certain nombre d'apprenants de se détacher du grand groupe durant de courtes périodes pour se retrouver en présence d'une tâche mobilisatrice à assumer seuls ou avec quelques camarades de travail, avec le support de ressources matérielles et didactiques adaptées et efficaces » (p.215).

Delhaxhe (1991) a mené une étude sur la gestion de classes maternelles belges, et est arrivé à la conclusion que les élèves étaient plus actifs lors d'une organisation en ateliers que dans d'autres contextes, telles que des activités frontales. Par ailleurs, le temps d'attente était moins long et les élèves pouvaient davantage interagir avec l'enseignant et les pairs (Godenir & Descy, 1995).

Introduire des ateliers dans sa classe répond à plusieurs buts. Ouellet (1995) y voit de nombreux objectifs (p.6) :

- permettre à chaque élève de fonctionner selon son rythme et son style d'apprentissage ;
- motiver l'élève par rapport à l'école, faire tout en son pouvoir pour que l'élève se « réconcilie » avec l'école ;
- rendre l'élève plus autonome, plus responsable dans plusieurs domaines :
 - dans ses comportements,
 - dans ses apprentissages et les évaluations respectives,
 - dans la gestion de son temps et de son travail,

- dans la prise de décision, la prévision et la planification entourant les choix à faire et à assumer,
 - dans les exigences, les défis rencontrés dans son cheminement ;
- amener l'élève à respecter :
- les autres élèves,
 - le matériel utilisé,
 - les différences individuelles,
 - ses performances et celles des autres ;
- apprendre à l'élève :
- à travailler en équipe,
 - à exprimer ses goûts, ses besoins, ses réussites, ses échecs,
 - à développer sa créativité,
 - à trouver des solutions à ses problèmes à partir de cadres de références et de banques de stratégies suggérées par l'enseignante.

1.2.7.2 Le plan de travail

Le plan de travail est un outil de planification « que l'on met à la disposition des élèves pour leur permettre de gérer eux-mêmes leurs apprentissages chaque fois que le menu du cours ou de la journée est ouvert » (Caron, 2003, p.253). Les élèves ont à réaliser un certain nombre d'activités dans un laps de temps défini. Cet outil a l'avantage de permettre aux élèves d'avancer à leur rythme, de les responsabiliser et de les rendre autonomes. Il faut toutefois veiller à ce que cet avantage ne devienne pas un inconvénient. En effet, le plan de travail doit être conçu de telle manière à ce que les écarts dans l'avancement du travail ne prennent pas trop d'ampleur entre les élèves rapides et les élèves plus lents. La différenciation pédagogique semble être une solution : l'enseignant peut y inscrire les activités obligatoires, et d'autres activités semi-obligatoires ou facultatives. Il peut également préparer un plan de travail individualisé en fonction des besoins des élèves.

1.3 Question de recherche et hypothèses de recherche

À partir de la théorie construite autour du sujet qui m'intéresse, je me demande quelles sont les implications d'une méthode active par rapport à une méthode dite traditionnelle. Je m'intéresse particulièrement à la présence d'ateliers au sein d'une leçon, car elle comprend plusieurs paramètres de l'apprentissage qui retiennent mon attention, que j'ai développés

plus haut, à savoir notamment la construction des savoirs par soi-même, la dimension sociale de l'apprentissage, son caractère personnel, ainsi que la responsabilisation des élèves face à une part d'autonomie.

Je cherche à comprendre quels effets l'une ou l'autre méthode a sur la motivation des élèves, car cet aspect me semble essentiel dans la vie scolaire des élèves et dans leurs apprentissages. Ceci m'amène à la question de recherche suivante :

Donner aux élèves une part de responsabilité dans leur apprentissage : quels effets sur leur motivation face aux activités ?

Pour répondre à cette question, je pose les hypothèses suivantes :

- 1. La mise en place d'ateliers requiert de l'autonomie de la part des élèves. Ils doivent donc assumer des responsabilités.**
- 2. Les élèves sont plus motivés dans leurs apprentissages lorsque l'enseignant leur accorde une part de responsabilité dans ces derniers.**
- 3. Les ateliers favorisent la motivation (cette hypothèse découle des deux précédentes).**

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Les fondements méthodologiques

2.1.1 Recherche principalement qualitative

Mon travail de recherche est de type qualitatif. Il s'intéresse aux effets de deux méthodes d'enseignement différentes sur les élèves d'une classe déterminée. Il part de l'observation de ces derniers au niveau de leur motivation en contexte scolaire. Un questionnaire est par ailleurs utilisé pour évaluer la motivation des élèves au sein de cette même classe. Il amène des données quantitatives. Il est principalement composé d'affirmations auxquelles les élèves répondent au moyen d'une échelle ordinale, composée de 5 degrés (vraiment d'accord, assez d'accord, moyennement d'accord, pas vraiment d'accord, pas du tout d'accord). Or, il est distribué à échelle restreinte, car il se limite au cercle d'une classe, et donc à l'avis d'un nombre limité d'élèves. Il serait incorrect d'utiliser les résultats de cette recherche pour ensuite les généraliser. Cependant, ils permettent de documenter une étude de cas et de tester les hypothèses ci-dessus pour la singularité de la mise en œuvre pédagogique présentée plus loin.

2.1.2 Approche hypothético-déductive

Mon travail de recherche s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive. Cette approche part d'une question de départ, à partir de laquelle une théorie y est construite et une ou des hypothèses y sont formulées (elles découlent souvent de la théorie). À partir de ces dernières, une démarche de recherche est entreprise, afin de vérifier si la ou les hypothèses sont conformes aux résultats de la recherche ou non (Dépelteau, 2000).

2.1.3 Démarche descriptive et explicative

La démarche descriptive, comme son nom l'indique, cherche à décrire, à exposer des faits. Elle permet ainsi d'avoir une idée précise et concrète d'un phénomène, puis d'établir des liens, des comparaisons entre les éléments de ce dernier. Dans ma recherche, cette démarche me permet de décrire les comportements des élèves durant les leçons d'expérimentation, avec la méthode d'enseignement traditionnelle et la méthode d'enseignement par ateliers. Cette description, basée sur les observations que j'effectue à partir d'une grille, me permet ensuite de comparer les comportements, les attitudes des élèves dans les deux cas de figure. Quels comportements se rejoignent ? Lesquels divergent ? Les résultats du questionnaire seront aussi utilisés dans une démarche comparative, qui

sera présentée ci-après. À partir des données récoltées, je cherche à comprendre pourquoi j'ai obtenu ces résultats. J'entre donc dans une démarche explicative.

La démarche explicative, on s'en doute, cherche à expliquer un phénomène. Elle répond donc à la question « pourquoi ? ». Elle permet de valider ou d'infirmer une hypothèse et d'interpréter les résultats obtenus.

Dans le cas de ma recherche, j'ai émis pour hypothèse que les élèves sont plus motivés face aux apprentissages lorsqu'ils ont des responsabilités et une part d'autonomie, que la mise en place d'ateliers favorise. La méthode d'enseignement par ateliers favoriserait donc leur motivation. À partir de la démarche descriptive qui collecte des données qui vont dans le sens ou non de mes hypothèses, j'utilise la démarche explicative pour justifier et interpréter les résultats obtenus, et ainsi expliquer pourquoi ils ont abondé dans ce sens.

2.2 La nature du corpus

2.2.1 Choix de l'étude de cas comparative

L'expérimentation a eu lieu dans une classe de 5^e HarmoS, composée de 21 élèves. Ce degré scolaire m'intéresse, car je n'avais encore jamais eu l'occasion d'y enseigner auparavant. J'ai donc trouvé intéressant d'orienter mon travail de recherche dans ce degré précis. Par ailleurs, la 5^e H est la première année du cycle 2. Or, d'après mes expériences en stage au cycle 2, les ateliers sont peu présents, ce qui a renforcé mon intérêt dans ce degré. Je suis consciente de la subjectivité de mon travail, étant donné que mon expérimentation est focalisée sur une seule et même classe, et donc que les résultats obtenus ne sont propres qu'à cette même classe, dans sa configuration telle qu'elle était à ce moment-là. Ils ne peuvent en aucun cas être généralisés à l'ensemble des classes de ce degré.

2.2.2 La procédure et le protocole de recherche

La répartition des élèves en deux équipes

Pour répondre au mieux à ma question de recherche, et ainsi confirmer ou infirmer mes hypothèses, j'ai séparé les élèves en deux équipes, que j'ai créées en tenant compte des critères ci-après que je vais développer.

Premièrement, j'ai veillé à ce que les deux équipes soient, dans la mesure du possible, homogènes entre elles, d'après le niveau global des élèves en mathématiques. Ce critère se comprend aisément si l'on veut ensuite comparer les résultats entre les deux équipes.

Deuxièmement, à l'intérieur de chaque équipe, j'ai formé des groupes de trois élèves pour la leçon de la méthode active. Ce choix se justifie par rapport aux responsabilités que je leur ai données (point développé plus loin). Chaque élève avait deux rôles. Le nombre total étant de six, des équipes de trois élèves s'y prêtaient bien. Pour cela, j'ai également tenu compte du nombre total de 21 élèves, divisible par trois. Cela a eu pour conséquence de créer deux équipes dont le nombre d'élèves n'était pas équitable. La première, que j'appellerai équipe 1, était composée de 12 élèves. La deuxième, l'équipe 2, ne comportait que 9 élèves. Ce petit inconvénient n'a pas posé problème dans la mesure où les élèves ont suivi les deux types d'enseignement.

La période de récolte des données

L'expérimentation s'est déroulée sur deux lundis, soit le 24 novembre et le 2 décembre 2014. J'ai profité de ces matinées, car l'horaire de la classe prévoyait deux périodes en co-enseignement ce jour-là. C'était l'occasion de séparer la classe en deux, avec deux enseignantes différentes - ma collègue et moi-même - dans deux salles distinctes.

Afin de pouvoir comparer les deux types d'enseignement qui m'intéressent, j'ai enseigné à l'équipe 1 avec la méthode par ateliers (ci-après méthode A), pendant que ma collègue enseignait auprès de l'équipe 2 avec la méthode traditionnelle (ci-après méthode T).

La semaine suivante, les équipes ont suivi la méthode d'enseignement qu'ils n'avaient pas encore suivie. Les deux enseignantes ont également changé de méthode d'enseignement, afin d'éviter un éventuel effet de l'enseignant sur la motivation des élèves, comme la personnalité, le langage verbal et non verbal, l'humour, etc., et ainsi influencer les résultats. De même, le fait que je parte d'hypothèses pour répondre à ma question de recherche peut m'inciter, involontairement, à adopter des attitudes qui cherchent à confirmer ces hypothèses, et ainsi biaiser les résultats. En procédant ainsi, je pourrai ensuite comparer les résultats en vérifiant s'ils vont dans le même sens, indépendamment de l'enseignante, augmentant ainsi leur fiabilité.

Le choix de la discipline

L'expérimentation a eu lieu pendant les leçons de mathématiques. J'ai choisi cette discipline pour les raisons suivantes. D'une part, elle se prête bien aux ateliers, de par les nombreuses activités de groupes. J'ai ainsi pu suivre le programme tout en réalisant mon travail. D'autre part, j'ai pu profiter d'environ deux périodes d'affilée dans cette discipline, ce qui m'a permis d'observer les élèves sur des indicateurs de motivation comme la persévérance. Troisièmement, comme je l'ai mentionné plus haut, les mathématiques font partie des deux heures de co-enseignement hebdomadaires, ce qui m'a permis de séparer la classe en deux, avec deux enseignements différents simultanés.

Les différents rôles attribués aux élèves

Travailler par ateliers suppose de la part des élèves une certaine autonomie. En effet, l'enseignant ne peut pas être partout à la fois. Cela implique pour l'enseignant une bonne organisation de la gestion de classe et pour les élèves un bon fonctionnement des activités à l'intérieur des groupes et le respect des rôles qui leur ont été attribués, permettant le bon déroulement dans la classe. Ainsi, différents rôles ont été assignés aux élèves durant les leçons d'expérimentation :

- **Le responsable du temps**

Il décide quand l'activité est terminée et quand passer à l'atelier suivant → auto-évaluation.

Il coche l'activité après un tableau récapitulatif (commun à la classe) des ateliers à faire → auto-régulation ;

- **Le responsable des consignes**

Il lit les consignes à haute voix et s'assure que tout le monde dans le groupe les a comprises ;

- **Le responsable du matériel**

Il distribue le matériel, puis le range à la fin de l'activité (les autres élèves peuvent l'aider, bien entendu) ;

- **Le responsable de la parole et du bon fonctionnement dans le groupe**

Il s'assure que chacun peut s'exprimer sans être interrompu et que les membres du groupe se respectent ;

- **Le responsable « des difficultés »**

Un élève est chargé de résumer les difficultés que le groupe a rencontrées durant l'activité ;

- **Le responsable du bilan**

Il est chargé de résumer les stratégies qu'ont utilisées les membres du groupe, comment ils ont réalisé l'activité, comment ils ont fait pour y arriver.

Les six rôles mentionnés ci-dessus sont de trois natures différentes.

Les responsabilités d'auto-régulation

Trois rôles ont une visée d'auto-régulation : gérer le temps, les consignes et le matériel. Ce sont des responsabilités concrètes d'action, qui cherchent à contribuer à une bonne gestion de classe, et plus spécifiquement de groupe.

Les responsabilités métacognitives

Deux rôles touchent spécifiquement à la métacognition (point développé plus haut). Ce sont les responsables des difficultés et du bilan qui en sont chargés. Ces deux responsabilités demandent de la part des élèves un retour réflexif sur les activités qu'ils ont menées. Dès lors, ils doivent pouvoir identifier quelles difficultés ils ont rencontrées, et quelles stratégies ils ont utilisées pour réussir efficacement les activités.

La responsabilité sociale

Ce rôle s'applique à la dimension sociale du groupe. Un élève est chargé de veiller au bon fonctionnement au sein du groupe. C'est une responsabilité importante, qui est préconisée par les capacités transversales du Plan d'études romand.

Les différents rôles ont été expliqués aux élèves en début de leçon. Pour chaque groupe, j'ai résumé ceux de chaque élève sous forme de grille affichée au tableau, afin que chacun soit au clair avec ceux qui lui revenaient.

J'ai fait en sorte que chaque élève s'occupe de deux rôles de natures différentes : un rôle d'auto-régulation, et un autre (métacognitif ou social).

Distribution du questionnaire

Au lendemain de chaque leçon d'expérimentation, j'ai distribué aux élèves un questionnaire. Les horaires m'empêchaient en effet de le faire le jour même. C'était le même questionnaire pour tous, quelle que soit la méthode suivie. Cette caractéristique est importante, et même indispensable si l'on veut pouvoir établir des comparaisons entre les deux méthodes. Malheureusement, tous les élèves présents le jour des expérimentations n'ont pas pu répondre aux questionnaires, pour différentes raisons : élève allophone qui ne parle encore que très peu le français, élève qui suivait des cours bilingues dans une autre classe ce

matin-là, élèves malades. Par ailleurs, je ne voulais pas leur soumettre le questionnaire plus tard pour ne pas biaiser les résultats. J'ai estimé que sa validité serait moins bonne après un laps de temps trop long. C'est la raison pour laquelle je n'ai pas obtenu le même nombre de réponses après chaque leçon. De plus, comme je l'ai mentionné plus haut, les deux groupes ne comportaient pas le même nombre d'élèves. Par conséquent, j'ai dû transformer les résultats en pourcentage pour équilibrer cette différence. J'ai toutefois ajouté le nombre d'élèves représentés au dessus des graphiques. En effet, lorsque l'expérimentation concerne un nombre réduit d'élèves comme c'est le cas ici, le pourcentage varie rapidement, ce qui peut donner l'impression, lors de comparaisons, que l'écart est grand, alors que la différence n'est en réalité que de quelques élèves. Il faut alors le mentionner.

Au terme des deux leçons, j'ai distribué aux élèves un questionnaire de synthèse, où ils ont dû mentionner la méthode qu'ils ont préférée et justifier leur choix.

2.2.3 Les outils utilisés

Afin de pouvoir répondre au mieux à ma question de recherche, j'ai utilisé deux outils de recherche, à savoir la grille d'observation et le questionnaire.

La grille d'observation

La grille d'observation permet de recueillir des faits, des attitudes. Dès lors que mon objectif est de voir si la motivation des élèves en contexte scolaire est liée à une part de responsabilisation dans leurs apprentissages, la grille d'observation me permet de relever des indicateurs de motivation des élèves dans deux situations d'enseignement différentes, l'une en enseignement traditionnel, l'autre en enseignement par ateliers. Pour cela, j'ai élaboré une grille d'observation composée d'indicateurs de motivation regroupés dans un tableau. « La motivation » en tant que telle ne se mesure pas. C'est pourquoi je me suis basée sur les critères proposés par Viau (2003), qui prend en compte quatre indicateurs principaux : le choix d'entrer dans l'activité, l'engagement cognitif, la persévérance et enfin la performance. J'ai décliné ces quatre indicateurs en comportements observables.

L'observation se fait à la fois en situation, et par le biais d'une caméra. Je peux ainsi relever les premiers éléments pertinents observés durant les leçons d'expérimentation, qui sont dûment consignés par écrit et datés. Cependant, il est difficile de conduire une leçon tout en remplissant une grille d'observation de manière correcte et complète. C'est pourquoi l'enregistrement vidéo est utilisé comme outil durant l'expérimentation. En effet, il me permet de revenir *a posteriori* sur les leçons et d'observer plus attentivement certains aspects. Dès lors, une analyse plus fine est possible. Il a également pour avantage de pouvoir observer

des éléments intéressants et utiles à ma question de recherche, qui ne faisaient initialement pas partie des faits à observer. Ce moyen de collecte de données a aussi ses limites. Les comportements, faits, attitudes sont parfois difficiles à interpréter et entraînent une part de subjectivité, dont le chercheur doit être conscient et qu'il doit accepter. Par ailleurs, je dois veiller à ce que les traces soient sécurisées.

Je me suis initialement basée sur la grille d'observation suivante :

Avant l'activité	L'élève écoute les consignes
	L'élève pose des questions de compréhension
Pendant l'activité	1. Le choix d'entrer dans l'activité
	L'élève entre tout de suite dans l'activité
	L'élève cherche des stratégies d'évitement
	2. L'engagement cognitif
	L'élève s'investit dans la tâche
	L'élève fait/parle d'autre chose que la tâche demandée
	L'élève éprouve du plaisir à réaliser la tâche (enthousiasme, sourire, etc.)
	L'élève reste passif
	L'élève va plus loin que les attentes
	L'élève sollicite l'enseignant pour des questions, des doutes, des précisions, etc.
	L'élève échange avec ses pairs sur le contenu
	3. La persévérance
	L'élève fait preuve de persévérance, p. ex. lors de difficultés
	L'élève abandonne lors de difficultés
	Temps (en min) passé à réaliser l'activité : _____ min
	4. La performance
	L'élève a atteint l'objectif
L'élève n'a pas atteint l'objectif	
Après l'activité : mise en commun	L'élève donne un retour sur l'activité
	L'élève participe à la mise en commun (remarque, question, etc.)

Le questionnaire

Pour répondre au mieux à ma question de recherche, j'ai également utilisé le questionnaire comme second outil de collecte de données. En effet, la grille d'observation permet d'observer des comportements de l'extérieur, mais empêche de connaître le point de vue interne des élèves. C'est la raison pour laquelle un questionnaire distribué aux élèves vient étoffer les résultats obtenus sur la base des observations. Mucchielli (1979) le définit comme « une suite de propositions, ayant une certaine forme et un certain ordre, sur lesquelles on

sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé » (cité par Lorenzi-Cioldi, 2003, p.189). Il a l'avantage de transmettre la perspective des élèves, et de permettre de mieux comprendre les résultats observés. Il comporte aussi des limites, qui peuvent être de natures différentes. Cela peut avoir trait à la compréhension des affirmations ou à la volonté, selon Pourtois & Desmet (1997, p.167), « de donner une image de soi favorable et/ou donner une image de soi conforme, "normale"», par exemple.

Le questionnaire qui a été présenté aux élèves est composé d'affirmations au sujet desquelles les élèves ont dû donner leur avis à travers une échelle à cinq degrés, comme je l'ai mentionné plus haut : « vraiment d'accord », « assez d'accord », « moyennement d'accord », « pas vraiment d'accord », « pas du tout d'accord ».

Dans la suite de ce travail, cette échelle sera illustrée comme il suit :

- vraiment d'accord = 😊😊
- assez d'accord = 😊
- moyennement d'accord = 😐
- pas vraiment d'accord = 😞
- pas du tout d'accord = 😞😞

Le questionnaire reflète le regard des élèves par rapport à l'expérimentation qu'ils ont vécue. Il comporte trois types d'affirmations : des affirmations de validité interne, des affirmations de fidélité du dispositif et des affirmations liées aux hypothèses. Certaines affirmations ont rempli simultanément les trois fonctions ci-dessus. Je vais y revenir dans l'analyse.

2.3 Les méthodes d'analyse des données

2.3.1 Le questionnaire distribué aux élèves

Premièrement, j'ai regroupé l'ensemble des questionnaires remplis par jour et par méthode. J'avais préalablement demandé aux élèves de ne pas y inscrire leur prénom afin que la récolte soit anonyme. Néanmoins, pour distinguer les questionnaires par méthode, j'ai ajouté un signe distinctif aux feuilles distribuées aux élèves ayant suivi la méthode A. J'ai ensuite comptabilisé les réponses, puis je les ai inscrites dans différents tableaux sur Excel. Cela m'a permis de générer un histogramme pour chaque affirmation du questionnaire. De plus, j'ai comptabilisé les réponses des élèves au moyen d'un système de points, ce qui m'a permis de repérer des éléments significatifs. Je vais y revenir dans l'analyse. Grâce à cela, j'ai pu établir des comparaisons entre les deux méthodes, et répondre à mes hypothèses.

2.3.2 Les observations vidéo des différentes leçons

Deuxièmement, j'ai visionné les différentes leçons de l'expérimentation. J'ai commencé par les leçons de la méthode A. Au préalable, j'ai préparé une ligne temporelle pour chaque équipe. Pour m'y retrouver, j'ai numéroté chaque groupe avec un numéro différent. Le premier jour, pour l'équipe 1, il y avait quatre groupes, que j'ai nommés groupe 1, groupe 2, groupe 3 et groupe 4. Le deuxième jour, pour l'équipe 2, il y avait 3 groupes, dont un composé de 2 élèves. Pour ne pas confondre avec ceux du premier jour, je les ai nommés groupe 5, groupe 6 et groupe 7.

Dans chaque équipe, j'ai ainsi relevé les principaux comportements significatifs de chaque groupe face aux tâches qui leur étaient demandées, en regard des éléments théoriques relevés dans la première partie de ce présent travail. J'inscrivais des commentaires au fur et à mesure de l'avancement du visionnage. Parallèlement à cela, je prenais note des activités de chacun d'eux sous forme de ligne temporelle, pour avoir un aperçu global et visuel. Ce cheminement m'a permis de regrouper mes remarques par catégories, et ainsi d'apporter des éléments de réponses à mes hypothèses.

Pour cet outil, j'ai choisi d'accentuer l'analyse des leçons de la méthode A, ceci pour la raison suivante. En leçon traditionnelle, il est difficile d'observer la motivation des élèves lorsqu'ils suivent les explications de l'enseignante ou réalisent des exercices sous forme de fiches, malgré la présence de signes visibles de motivation. Par exemple, il est possible de voir le taux de participation des élèves en se focalisant sur les réponses qu'ils donnent de leur propre initiative. La performance est également un indicateur de motivation qui pourrait être pris en compte. Cependant, il est difficile d'isoler cette variable, car beaucoup d'autres paramètres entrent en jeu. Au vu des éléments mentionnés ci-dessus, nous pouvons constater les limites d'une recherche sur la motivation.

Le visionnement des enregistrements vidéo a posteriori m'a permis de relever certains éléments qui sont ressortis durant les leçons. J'ai ainsi pu identifier des signes de motivation et/ou de non-motivation au sein des groupes, au moyen de différents indicateurs. J'ai ainsi pu distinguer plusieurs sources de motivation chez les différents groupes.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Après avoir présenté la dimension méthodologique de ma recherche, je vais à présent me pencher sur la partie « analyse et interprétation des résultats ». Ce chapitre est construit sur deux grandes parties, à partir des deux outils que j'ai utilisés pour récolter mes données : d'une part les observations vidéo et d'autre part le questionnaire. À l'intérieur de chaque partie, chaque nouvel élément sera successivement présenté et discuté, afin de faciliter la lecture et la compréhension du rapport. Je pourrai ainsi répondre aux différentes hypothèses que j'ai formulées auparavant, et ainsi approfondir ma question de recherche. J'examinerai alors si les éléments théoriques traités au début de mon travail concordent avec mes propos.

3.1 Les observations vidéo

Un travail d'observation des différents groupes durant les leçons de la méthode A m'a permis de remarquer que la motivation de ces derniers était très variable. Je vais présenter les principales sources de motivation qui sont ressorties de cette méthode.

3.1.1 Remarques générales

Comme je l'ai mentionné plus haut, l'équipe 1 et l'équipe 2 ne comptaient pas le même nombre d'élèves. Par conséquent, leur dynamique n'était pas la même, surtout pour la méthode A. Le premier jour, tous les élèves de l'équipe 1 étaient présents. Ils étaient donc 12 au total. Le deuxième jour, un élève de l'équipe 2 était malade. Par conséquent, les élèves n'étaient plus que 8, dont un élève allophone. Comme déjà signalées, les équipes étaient formées de groupes de trois élèves. Celui comprenant l'élève allophone nécessitait un temps d'explications plus important. L'enseignante était donc davantage présente auprès de ce groupe. Ses membres ont pris beaucoup de peine à lui expliquer les consignes et à le « coacher ». Les élèves n'ont donc pas travaillé dans les mêmes conditions que les autres élèves. Cette circonstance a eu une influence sur l'équipe 2 en général. L'enseignante a dès lors été plus sollicitée et plus présente auprès des différents groupes, qui avaient plus de peine à faire les ateliers.

3.1.2 Principales différences entre les leçons observées

Même si le dispositif était le même pour les leçons, indépendamment de l'enseignante, certains paramètres en ont influencé le déroulement, qui par conséquent était un peu différent.

Premièrement, comme nous venons de le voir, le nombre d'élèves par équipe a influencé la dynamique de classe. Les élèves de l'équipe 2 étaient plus demandeurs de renseignements que l'autre équipe, et regardaient davantage ce que faisaient les autres.

Deuxièmement, l'équipe 2 a eu plus de peine à faire les ateliers. Elle a donc sollicité davantage l'enseignante et a été moins autonome.

Troisièmement, la personnalité de chaque enseignant conduit à des leçons différentes, même si la méthode et le thème sont identiques.

Quatrièmement, l'ordre dans lequel les méthodes ont été suivies a joué un rôle. En effet, les élèves qui ont suivi l'ordre méthode A – méthode T n'ont pas vécu les leçons de la même manière que ceux qui ont suivi le cheminement inverse.

Tous ces éléments ont influencé les résultats du questionnaire, en particulier sur trois points, où des différences sont ressorties, à savoir la part de compréhension grâce aux explications de l'enseignante, la compréhension globale des activités et le choix de passer d'une activité à une autre.

3.1.3 Le début de la leçon

L'enseignante commence la leçon par une phase d'explication du dispositif aux élèves. Ainsi, elle répartit les groupes et détaille les différents rôles attribués aux élèves. Les premiers signes de motivation apparaissent à ce moment-là. C'est à travers des remarques, telles qu'un « ouais » appuyé, que je perçois des signes d'enthousiasme. De même, lorsque l'enseignante annonce aux élèves qu'ils auront environ trois quarts d'heure pour réaliser tous les ateliers, des exclamations s'ensuivent, telles que « trop bien ! ». Les élèves, dans l'ensemble, s'intéressent au dispositif. Ils sont attentifs aux explications et consignes, et rebondissent sur les remarques de l'enseignante. Lorsque cette dernière amène les élèves vers les différents ateliers pour regarder ensemble les consignes, elle dit : « L'atelier 1, ce sera ici ». Instantanément, un élève demande : « Ce sera quoi ? ». On reconnaît l'engagement du groupe 3 dans des phrases comme « Venez, on va là ! » ou encore « mais non, tu [ne] dois pas faire comme ça ! », et du groupe 4, lorsqu'une élève dit à un membre de son groupe « allez, viens ! ».

3.1.4 La part d'autonomie et de responsabilités accordées aux élèves dans leurs apprentissages

- **l'autonomie**

Le dispositif est conçu de manière à conférer aux élèves une part d'autonomie dans la gestion des activités. Cette dernière a une nature double.

Tout d'abord, les élèves disposent d'une autonomie concrète, au niveau de l'action. Ils vont à l'atelier qu'ils choisissent, et y restent le temps nécessaire. Ils gèrent l'organisation du temps, des consignes et du matériel.

Ensuite, ils sont face à un deuxième type d'autonomie, cognitive cette fois. Les élèves peuvent expérimenter par eux-mêmes, et donc assouvir leur « faim de connaissances ». Cette responsabilité cognitive leur revient.

Je constate que les élèves ne sont pas habitués à avoir une part aussi importante d'autonomie, au sens général. Cela transparaît lorsqu'ils viennent vers l'enseignante et demandent : « Maîtresse, est-ce qu'on peut ... ? ». Dans l'ensemble, les groupes, surtout au début de la leçon, viennent poser des questions sur des décisions qui leur reviennent. Ils demandent par exemple à l'enseignante vers quel atelier aller, ou s'ils peuvent faire un atelier précis. Je constate encore une fois qu'ils ne sont pas habitués à avoir un pouvoir de décision sur certains aspects de leurs apprentissages. Certains groupes, cependant, se sentent assez vite à l'aise avec la part d'autonomie qui leur est laissée.

- **la gestion des ateliers par rapport à l'autonomie laissée aux élèves**

Les membres du groupe 3 sont les plus rapides pour accomplir tous les ateliers. Ils passent en moyenne 4 minutes par atelier. La période de transition entre chacun d'eux est courte, grâce à une bonne organisation. À chaque nouvel atelier, ils se mettent tout de suite au travail. De ce fait, ils ont le temps de faire l'atelier facultatif. C'est même précisément à cet atelier qu'ils passent le plus de temps (10'30 min. environ). Il est intéressant de remarquer qu'ils décident d'abord de reprendre l'activité d'un des cinq autres ateliers, puis l'interrompent lorsqu'un autre groupe vient discuter avec eux pour parler de tout autre chose que de la leçon. Après cette interruption de 30 secondes, la seule pendant laquelle ils ne sont pas concentrés sur les ateliers durant la leçon, ils inventent eux-mêmes un jeu, qui est une variante de l'activité qu'ils faisaient jusqu'alors.

Je pense que cet indicateur temporel souligne une motivation très présente à l'intérieur du groupe durant l'ensemble de la leçon. L'atelier facultatif est intéressant, car, d'une part, comme son nom l'indique, il n'est pas obligatoire, et, d'autre part, il laisse part à de la

créativité, et donc à plus de liberté que les autres ateliers. Il développe la pensée créatrice, une des compétences transversales du PER. De plus, c'est un bon indicateur de motivation, qui permet de voir si les élèves s'engagent cognitivement dans cet atelier, et s'ils persévèrent. On retrouve ici deux des indicateurs de motivation de Viau (2003). Dans le cas de ce groupe, les deux indicateurs sont clairement validés. Les élèves auraient très bien pu parler de toute autre chose, ou s'amuser avec les dés. Au contraire, c'est avec beaucoup d'enthousiasme qu'ils s'investissent dans cette tâche. L'enseignante doit même les rappeler à l'ordre lors de la mise en commun finale, car ils sont encore mobilisés dans l'activité alors qu'il leur a été demandé d'y mettre fin. Les élèves de ce groupe sont autonomes et on sent chez eux une véritable motivation cognitive.

À l'inverse, le groupe 2 est le dernier à se mettre au travail. Les élèves mettent beaucoup de temps à s'organiser au sein de l'atelier. Ils commencent réellement l'activité 2'30 minutes après le groupe 3. Ils sont facilement distraits et commentent ce qui se passe autour d'eux. Dans l'ensemble, ils réalisent les activités au ralenti. Cependant, ils s'investissent tous dans un atelier qui capte leur intérêt et y font preuve de persévérance et de collaboration.

Dans ce groupe, la responsable du temps a de la peine à s'imposer, et donc à intervenir pour arrêter l'atelier. C'est certainement un facteur qui contribue au manque de dynamisme du groupe. De plus, la cohésion entre les élèves n'est pas très bonne. Toutefois, j'ai remarqué que dans une activité particulièrement, les élèves se sont montrés plus mobilisés et autonomes. Je pense que c'est à ce moment-là qu'une collaboration s'est créée et a favorisé un climat de travail propice aux apprentissages. Il me paraît que la nature de l'activité joue un rôle non négligeable dans la motivation des élèves. C'est particulièrement visible dans le groupe 2, mais cela ressort également dans d'autres groupes.

- **les rôles et les responsabilités**

Lors de la présentation du dispositif déjà, je constate que les élèves ont des difficultés à comprendre en quoi consistent les rôles qui leur sont attribués. C'est particulièrement visible pour ceux qui demandent de leur part des responsabilités métacognitives et sociale, pour lesquels ils posent à plusieurs reprises beaucoup de questions semblables. De même, au cours de la leçon, ils entrent difficilement dans ces rôles, alors qu'ils retiennent assez facilement la nature des trois rôles d'auto-régulation, et les appliquent assez naturellement. C'est surtout le cas des responsables du matériel et des consignes. Quant à la responsabilité du temps, elle a été gérée assez aisément par certains élèves, et beaucoup plus difficilement par d'autres.

Je fais l'hypothèse que les trois rôles d'auto-régulation ont été assumés plus facilement par les élèves, car ils se rapportent à des responsabilités concrètes d'action. Les élèves ont probablement déjà été responsables des consignes ou du matériel auparavant, sous une forme ou une autre. Cela expliquerait pourquoi ils savaient comment réagir. Quant à la responsabilité temporelle, elle n'était pas gérée aussi aisément par chacun. Cela pourrait venir du fait que ce rôle implique une part de métacognition, à laquelle les élèves semblaient peu habitués. En effet, pour pouvoir passer à l'activité suivante, l'élève doit réaliser qu'il a suffisamment compris l'activité en cours, et que c'est également le cas de ses camarades. Ce dernier élément nous donne également des indications sur les deux responsabilités métacognitives en tant que telles. Elles demandent de la part des élèves un retour sur leurs activités, afin qu'ils se situent par rapport aux difficultés rencontrées ainsi qu'aux stratégies utilisées pour réussir les activités. Cela demande une conscientisation de leur part. Or, dans la mesure où les élèves ne semblaient pas avoir l'habitude de le faire, c'était un processus difficile et peu naturel pour eux. Il en allait de même de la responsabilité sociale.

Il serait intéressant de reprendre une étude de recherche, permettant aux élèves de se familiariser avec les rôles qui leur ont été attribués, mais de plus longue durée, ce que ne permettait pas le cadre de la présente recherche.

La majorité des élèves essaie de s'adapter au dispositif. Par exemple, un élève du groupe 2 demande à la responsable du temps : « Qu'est-ce qu'on fait, on change d'atelier ? C'est toi qui décides. »

Je trouve intéressant que ce soit le « leader » du groupe qui demande la permission à la responsable du temps qui, au cas particulier, a une personnalité beaucoup plus effacée. Il a intégré que cette responsabilité lui revenait à elle, et pas à lui. C'est cependant lui qui prend l'initiative en posant la question, et amorce le changement d'atelier. Cela va dans le sens de l'apprentissage coopératif, qui vise notamment à donner des rôles aux élèves pour développer chez eux toutes sortes de compétences extérieures à l'apprentissage lui-même. Dans ce groupe, la responsable du temps peine à s'imposer, et à intervenir pour interrompre clairement l'activité. S'interposer dans un groupe est une compétence à développer chez cette élève, que le travail en groupe favorise. Cela peut prendre du temps.

C'est au sein du groupe 4 que les rôles sont le mieux intégrés, particulièrement grâce à une élève qui les prend très à cœur. En tant que responsable du temps, elle demande aux autres, alors qu'ils n'ont pas utilisé tout le matériel de l'atelier : « Vous avez bien compris ? ». En recevant une réponse positive, elle ajoute : « OK, alors on peut changer ! ». La responsabilité d'autorégulation prend ici tout son sens. La responsable a renoncé à terminer

matériellement l'exercice, car ce n'était pas nécessaire. En effet, l'exercice était compris par tous. De manière générale, les rôles ont été assez bien assimilés dans ce groupe.

Dans le groupe 6, l'enseignante remarque que les élèves n'utilisent pas la responsabilité temporelle à bon escient. Ils passent 28 minutes au premier atelier. Au bout de 20 minutes, l'enseignante conseille aux élèves de travailler assez vite afin que chacun essaie le « rôle du banquier » et que le groupe ait le temps de passer aux autres ateliers. En voyant les élèves traîner en longueur, l'enseignante intervient une deuxième fois : « Vous en faites encore quelques-uns pendant cinq minutes et puis après vous changez d'atelier. »

Il ressort de ce qui précède que les élèves n'ont pas encore acquis cette autonomie temporelle d'autorégulation, qui n'est pas si évidente à maîtriser, ainsi que je l'ai relevé auparavant. En effet, pour changer d'atelier, le responsable du temps doit réaliser que tout le monde a bien compris l'atelier. Cela suppose de prendre du recul par rapport à la tâche et de vérifier que tous les membres du groupe ont acquis l'objectif.

Lors du bilan de la leçon en équipe, les mêmes constats ont été faits pour les deux leçons « ateliers ». Bien que les élèves aient eu de la peine à se mettre dans certains rôles, en particulier métacognitifs, l'échange a été très constructif. Dans l'ensemble, les élèves se sont exprimés plus facilement au sujet des stratégies qu'ils ont utilisées qu'à propos des difficultés qu'ils ont rencontrées. D'autres élèves ont expliqué leurs stratégies sans même que l'enseignante le demande explicitement : « Pour vérifier, on a pris l'argent et on a compté pour voir si c'était tout juste. » D'ailleurs, les élèves avaient tendance à dire qu'ils n'avaient pas rencontré de difficultés, que c'était facile. Un élève a néanmoins relevé qu'il s'était trompé en début d'atelier, qu'il faisait d'abord des multiplications au lieu d'additions. Cet élève a repéré une erreur, a pu mettre un nom dessus et la corriger. Il est intéressant de constater que cet élève a participé à un conflit sociocognitif (divergences avec une autre élève) assez long durant un atelier. Cela a vraisemblablement favorisé cette prise de conscience face à l'erreur.

3.1.5 Les autres sources de motivation

On l'a vu, une part de responsabilisation laissée aux élèves dans leurs apprentissages peut être une source de motivation pour eux. Le visionnement des leçons avec la méthode A m'a permis de relever d'autres sources de motivation dans les différents groupes, dont une partie rejoint les éléments de la problématique développés plus haut.

- **La nouveauté**

Tout d'abord, le dispositif a piqué la curiosité des élèves par sa nouveauté et il a suscité beaucoup d'excitation. Globalement, les élèves étaient très attentifs.

- **La dimension sociale de l'apprentissage**

J'ai remarqué que la dimension sociale a joué un grand rôle dans la motivation des élèves, ainsi que dans le bon fonctionnement des ateliers. Je l'ai repéré à deux moments distincts.

Le premier moment important est « l'amorce ». En effet, lorsque l'enseignante a terminé les différentes explications, les membres d'un même groupe se rassemblent pour se mettre d'accord sur le choix d'un atelier et sur son organisation. Certains élèves communiquent tout de suite entre eux et collaborent. Toutefois, les groupes 1, 2 et 7 connaissent des difficultés pour se mettre au travail. La communication est rare et les élèves peinent à se répartir les tâches, nuisant ainsi à la collaboration.

Le deuxième « moment » comprend le reste de la leçon. Durant cette période, les différents groupes interagissent de manières très différentes.

Les membres du groupe 3 se retrouvent immédiatement. Ils échangent pour s'accorder sur le choix du premier atelier, et sans plus attendre, « s'y plongent ». La qualité de leur communication rend les échanges intéressants, et crée une bonne dynamique constructive. On le ressent dans leur entrain général, et cela dès le début, que la composition du groupe favorise vraisemblablement.

On retrouve également beaucoup d'enthousiasme dans le groupe 4. Une élève prend particulièrement à cœur les responsabilités confiées au groupe. Elle a le souci que chacun participe de manière équitable et comprenne les activités. Elle quitte son travail et celui des autres, en vérifiant que tout est correct. Elle fait preuve de beaucoup d'empathie. Par son enthousiasme, elle entraîne les deux autres élèves et les remobilise en cas d'inattention.

La collaboration est très présente également dans le groupe 5, composé de trois élèves dont un élève allophone. Les explications prennent donc plus de temps. Le groupe est concentré sur la tâche, mais il n'est pas très dynamique. Les élèves s'investissent beaucoup afin d'aider l'élève allophone pour qu'il comprenne les consignes, et ils lui manifestent beaucoup d'empathie.

J'ai constaté également un conflit sociocognitif, notamment dans le groupe 6. Il apparaît assez tôt durant la leçon entre deux élèves, qui ne sont pas d'accord entre eux à propos d'un

échange entre unités et dizaines. Ce conflit dure près de 2 minutes. L'enseignante intervient finalement pour amener les élèves à réfléchir sur chacun des points de vue.

On le constate ici, le conflit sociocognitif est le signe d'un engagement cognitif à propos d'une tâche. Il prend son sens dans des situations comme celle-ci, qui est formatrice pour les élèves concernés.

En ce qui concerne les élèves du groupe 1, ils se retrouvent sans entrain. Il n'y a pas beaucoup de communication, ni de véritable collaboration. Chacun fait pour soi, sans cohésion de groupe. Une élève jette régulièrement des coups d'œil autour d'elle. J'interprète ce signe comme l'expression d'un malaise dans le groupe. Il est cependant intéressant de constater qu'au fil de la leçon, la collaboration s'améliore.

On retrouve un peu le même schéma dans le groupe 2, dans le sens où la cohésion de groupe vient petit à petit. Les élèves mettent beaucoup de temps à s'organiser. C'est principalement un élève, de personnalité plus forte que les autres, qui donne les directives, qui prend des initiatives. C'est également l'élève qui paraît le plus motivé dans le groupe. Les deux autres élèves le suivent. On peut se demander si le fait de prendre des décisions sur les apprentissages le motive davantage ou si c'est l'expression d'une personnalité plus forte.

On observe également le schéma au sein du groupe 7, composé de deux élèves seulement, car un élève était malade. Du fait du nombre réduit des membres, les interactions sont moins riches. Un troisième élève ne peut donner son avis lorsque les deux autres sont en désaccord.

De manière générale, je constate dans chaque groupe plusieurs éléments qui interagissent. Lorsque la nature de l'activité exige davantage de collaboration, les élèves se concertent et collaborent davantage. Ils sont donc plus concentrés sur l'activité, qu'ils prennent plus à cœur. Ils sont plus mobilisés. On retrouve dans les différents groupes les compétences transversales prônées par le PER, dont j'ai parlé plus haut. La présence d'ateliers favorise bel et bien ces différentes compétences, qui ne sont pas travaillées pour elles-mêmes, mais au travers d'autres objectifs.

On l'a vu, au fil de la leçon, les élèves apprennent progressivement à travailler ensemble. La cohésion de groupe apparaît. Cela va dans le sens des deux finalités interdépendantes de Rouiller Barbey & Lehraus (2003), à savoir tout d'abord apprendre aux élèves à coopérer pour ensuite coopérer afin de mieux apprendre. Dans cette expérimentation, j'ai constaté

que certains groupes, inconsciemment, travaillaient la première finalité, tandis que d'autres l'avaient déjà acquise et pouvaient se concentrer sur la seconde.

On peut en conclure que la dimension sociale est une source importante de motivation pour les élèves. La composition des groupes y joue un rôle important. Je suppose que cette motivation dépend de paramètres, tels le niveau scolaire des élèves d'un même groupe, leur personnalité, et les affinités entre les membres du groupe. Ceux qui étaient les plus à l'aise entre eux paraissaient également les plus motivés durant la leçon. Pour les autres, il est intéressant de constater qu'une apparente « réticence » a progressivement laissé place à de la collaboration.

- **L'indication temporelle**

L'annonce du temps restant avant la fin de la leçon a remobilisé et stimulé les élèves de manière générale, indépendamment de l'enseignante. Lorsque cette dernière annonce, vers la fin de la leçon, le temps à disposition pour terminer les ateliers, les élèves accélèrent le rythme, semblent plus motivés, plus efficaces, plus dynamiques et plus concentrés sur l'activité.

J'en déduis que l'indication de temps aide les élèves à structurer leurs activités et les stimule. Le revers, c'est que cela les incite parfois à bâcler leur travail ou à passer à une nouvelle activité avant qu'ils n'aient expérimenté ou compris la précédente. Je l'ai constaté dans le groupe 6, où une élève déclare : « Mais c'est bon, on a déjà compris, hein ! », alors que le groupe venait à peine de commencer l'activité.

Il serait intéressant de refaire une leçon similaire, en indiquant périodiquement aux élèves le temps qu'il leur reste, et de voir les effets sur leur motivation.

3.1.6 Les stratégies d'évitement

Si un certain nombre de signes de motivation se sont manifestés dans les groupes, ainsi que nous venons de le voir, plusieurs stratégies ont également été utilisées par les élèves pour éviter ou ralentir leurs tâches. Je vais présenter celles que j'ai pu observer.

Dans le groupe 1, un élève pose une question à l'enseignante, qui n'est pas en rapport avec la leçon. Puis le groupe met presque une minute pour désigner celui qui commencera la nouvelle activité. À la 47^e minute, le groupe commence à « bavarder » et à rigoler avec un autre groupe. Le groupe 2 est le dernier à se mettre au travail. Les élèves mettent beaucoup de temps à s'organiser au sein de l'atelier. Les membres du groupe 6 ont, à certains moments, utilisé le matériel pour différer l'activité. C'est particulièrement visible chez un

élève qui a tendance à s'amuser avec les multicubes plutôt que de se concentrer sur la tâche. Il entraîne pendant quelques instants son groupe à s'amuser avec un dé. Quant aux élèves du groupe 7, au nombre de deux seulement, ils travaillent parfois au ralenti.

Je n'ai pas observé de stratégies particulières d'évitement dans les autres groupes.

Je constate également que les élèves qui ont suivi la méthode A dans l'équipe 2, la moins nombreuse, avaient tendance à être plus rapidement déconcentrés que l'autre équipe dès qu'un élément extérieur intervenait.

3.1.7 Quelques éléments de la méthode T

Avec la méthode T, la leçon commence par une partie théorique sur le sujet, au cas particulier le système décimal. Cette dernière est beaucoup plus longue pour les élèves qui commencent par cette leçon (env. 19 min.) que pour ceux qui ont déjà suivi la leçon avec les ateliers (8 min.).

Il est compréhensible que la leçon qui introduit un thème exige davantage d'explications. Cette partie théorique se déroule sous forme de questions-réponses. Les élèves sont attentifs. Pour chaque question, un élève au moins lève la main. Ils sont en moyenne entre 3 et 4 sur 8 (dont un élève allophone), respectivement entre 5 et 6 sur 11 à répondre. Cela dépend évidemment de la difficulté de la question, et du temps que l'enseignante laisse aux élèves pour lever la main. Parfois, seuls quelques-uns lèvent la main (souvent les mêmes) pour répondre, et parfois, quasiment tous.

Le fait de lever la main pour répondre peut être interprété comme un indicateur de motivation

Dans un deuxième temps, les élèves réalisent les exercices qui leur sont demandés sur fiches, après explication des consignes. Durant ce laps de temps, chacun travaille de son côté. L'ambiance est très calme. Des périodes sont consacrées à la correction en commun. À nouveau, les élèves sont participatifs.

3.1.8 Discussion des hypothèses

Les observations que j'ai pu faire montrent que la mise en place d'ateliers a favorisé l'autonomie des élèves. Dans ce cadre de travail, ils ont dû assumer des responsabilités, notamment à travers les rôles qui leur étaient confiés. Ils étaient responsables d'une partie de la gestion de la classe, ainsi que de la gestion de l'apprentissage. Je peux ainsi valider ma première hypothèse, selon laquelle « la mise en place d'ateliers requiert de l'autonomie de la part des élèves. Ils doivent donc assumer des responsabilités ».

Ensuite, il convient de se demander si les élèves sont plus motivés dans leurs apprentissages lorsque l'enseignant-e leur accorde une part de responsabilités. À nouveau, les éléments discutés plus haut permettent d'apporter des éléments de réponses. On peut remarquer que certains groupes ont été très rapidement à l'aise avec l'autonomie qui leur a été laissée, et ont pris en charge la gestion de leur groupe, ainsi que les apprentissages liés aux différents ateliers. Cela a été une source de motivation pour eux. C'était surtout le cas des groupes 3 et 4. Je dois cependant nuancer mes propos, car j'ai pu constater que tous les groupes n'étaient pas aussi impliqués dans le dispositif. Certains étaient quelque peu déstabilisés, surtout au début de la leçon.

Par ailleurs, on peut remarquer que d'autres sources de motivation ou de non-motivation sont entrées en jeu dans le déroulement de la leçon à l'intérieur des groupes. La composition des groupes a notamment joué un rôle important. Je pense que si je répétais ce dispositif avec des groupes composés différemment, le comportement de certains élèves serait aussi modifié. Je dirais donc que la deuxième hypothèse, selon laquelle « les élèves sont plus motivés dans leurs apprentissages lorsque l'enseignant leur accorde une part de responsabilité dans ces derniers » peut être souvent validée, mais qu'elle n'est pas obligatoirement valable pour tous les élèves, et qu'elle dépend d'autres paramètres que j'ai mentionnés ci-dessus.

Il convient dès lors de rechercher si ma troisième hypothèse, à savoir que la présence d'ateliers favorise la motivation (par rapport à l'enseignement traditionnel), peut être validée.

Dans l'ensemble, en tenant compte des éléments ci-dessus, les élèves ayant suivi la méthode A ont été en général mobilisés lors des différents ateliers et ont tous fait l'effort de s'adapter au dispositif. Dans l'ensemble, ils ont été relativement peu distraits, et ont présenté différents signes de motivation. Cela me permet de valider ma troisième et dernière hypothèse, à savoir qu'en principe, « les ateliers favorisent la motivation », mais de manière différente selon les groupes.

Le prochain chapitre reprend les différentes hypothèses discutées ci-dessus, à la lumière de l'avis des élèves tel qu'exprimé au travers des questionnaires.

3.2 Le questionnaire

Tableau 1 : questionnaire

N°	Question	Méthode T	Méthode A
1	j'ai eu du plaisir à faire les activités	73	89
2	j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même	71	84
3	j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse	62	73
4	j'ai pu m'exprimer librement	67	74
5	j'ai pu faire les activités à mon rythme	65	80
6	j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades	16	90
7	j'ai pu faire des activités seul	78	30
8	j'ai bien compris les activités	74	82
9	j'ai trouvé les activités difficiles	18	32
10	j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose	58	80
11	j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre	40	73
12	j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre	68	83
13	j'ai pu avoir des responsabilités	40	79
14	j'ai pu demander des explications à la maîtresse	53	73
15	j'ai pu travailler de manière autonome	59	72
16	j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer à la suite	52	50
Nombre d'élèves		N =16	N=18

Ce tableau énumère les questions qui ont été présentées aux élèves. J'ai comptabilisé les réponses en leur accordant les valeurs ci-dessous, puis j'ai fait le total des points pour chacune des questions :

- 5 points = vraiment d'accord
- 4 points = assez d'accord
- 3 points = moyennement d'accord
- 2 points = pas vraiment d'accord
- 1 point = pas du tout d'accord

En procédant ainsi, j'ai pu comparer les points obtenus par chacune des deux méthodes. Cela me permet de voir quels résultats méritent d'être analysés, voir approfondis.

3.2.1 Validité interne

Dans le questionnaire distribué aux élèves, j'ai inséré des affirmations de validité interne. Il s'agit de questions qui s'opposent. Logiquement, les élèves doivent être d'accord avec l'une, et pas avec l'autre. Elles me permettent de vérifier si les élèves ont compris le contenu du questionnaire et les différences entre les deux méthodes. Dans le questionnaire, il y avait 3 paires de 2 affirmations plus ou moins contradictoires. Les élèves n'en ont perçu qu'une seule.

Les élèves ont majoritairement déclaré avoir travaillé seuls avec la méthode T, et en groupe avec la méthode A.

Figure 1 : « J'ai pu faire les activités seul »

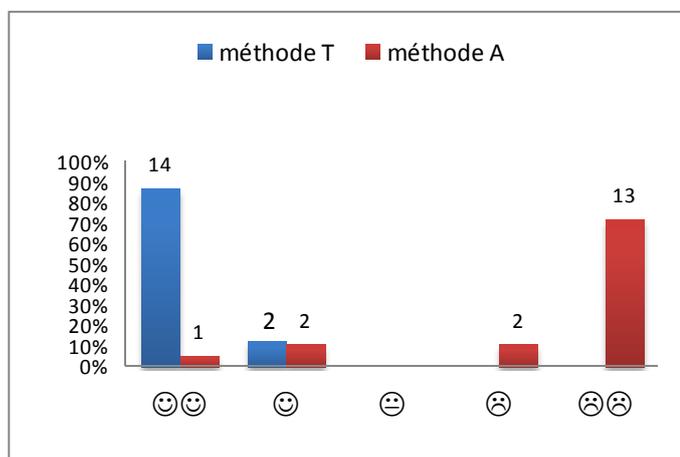
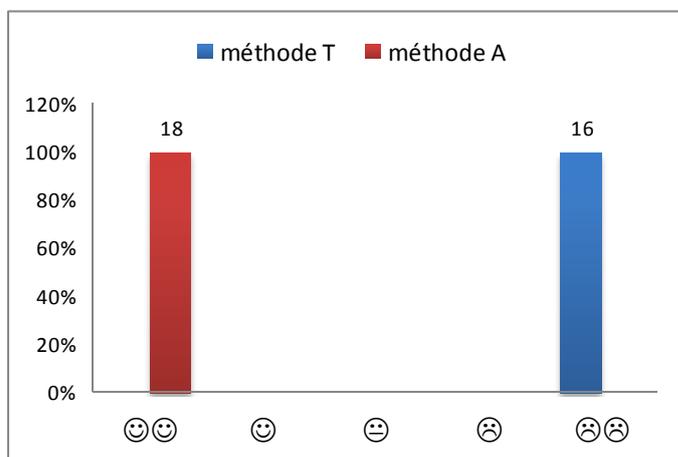


Figure 2 : « J'ai pu faire les activités en groupe, avec mes camarades »



Les élèves ont compris la question, car pour une même méthode, ils ont été d'accord avec l'une des deux affirmations, et pas avec l'autre.

3.2.2 Fidélité du dispositif

Dans le questionnaire, certaines affirmations ont pour but de comparer le dispositif d'enseignement qui a effectivement été réalisé, d'après la perception des élèves, par rapport au déroulement prévu. Je peux ainsi voir si les élèves ont perçu des différences entre les deux méthodes, par rapport aux caractéristiques imposées par le dispositif. Il s'agit des questions 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15 et 16.

Si je reprends les affirmations des figures 1 et 2 ci-dessus, je peux constater que les élèves ont identifié le mode de travail dans les deux méthodes. Il correspond au dispositif souhaité.

La figure 3 montre que les élèves ont l'impression que la méthode A leur a permis d'expérimenter davantage par eux-mêmes (72%) que la méthode T (50%). Cette différence doit toutefois être relativisée, étant donné que les pourcentages cumulés des réponses aboutissent à un résultat relativement proche.

À la question 3 (figure 4), les élèves estiment qu'ils ont davantage compris grâce aux explications de la maîtresse lorsqu'ils ont suivi la méthode T. À nouveau, cette différence s'équilibre si l'on prend en compte les avis qui sont « assez d'accord » avec cette affirmation.

Figure 3 : « J'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même »

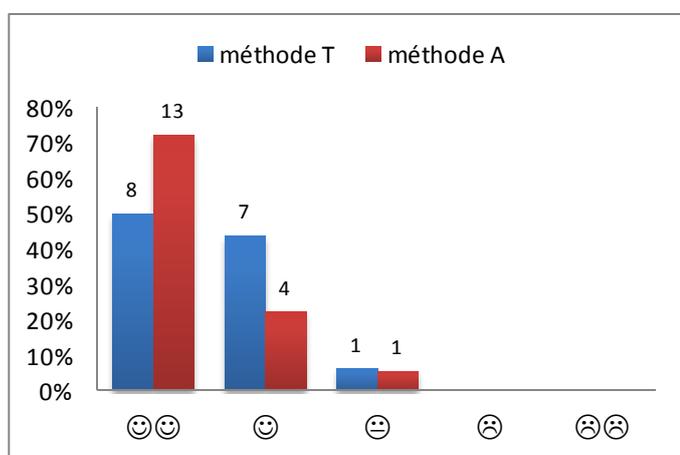
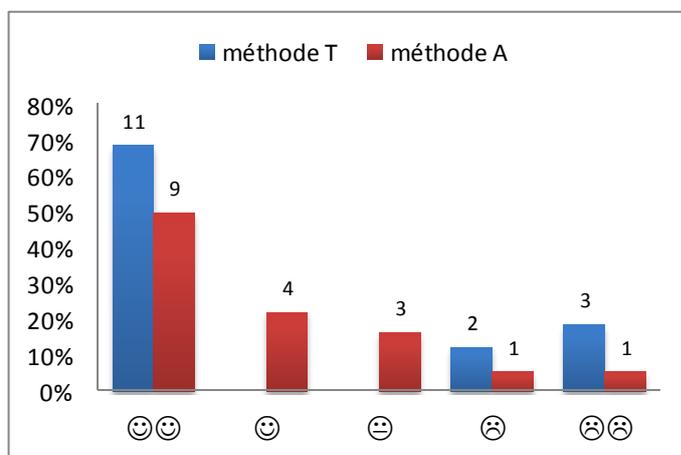


Figure 4 : « J'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse »



À travers ces deux graphiques, on remarque ainsi que les deux méthodes ont permis aux élèves de comprendre à la fois par eux-mêmes et grâce à des explications de l'enseignante, selon eux. Ces deux apports leur ont été bénéfiques.

Au niveau de la gestion de classe, deux éléments n'ont pas été autrement influencés par la méthode. Il s'agit des questions 4 et 5. Les élèves ont pu globalement s'exprimer librement et travailler à leur rythme, indépendamment de la méthode.

Figure 5 : « J'ai pu m'exprimer librement »

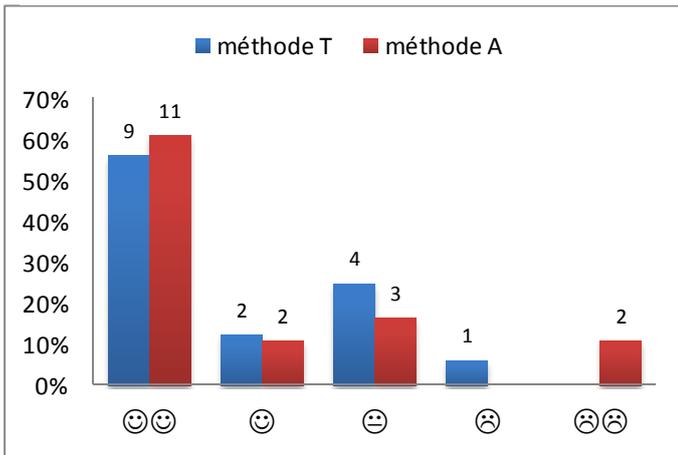
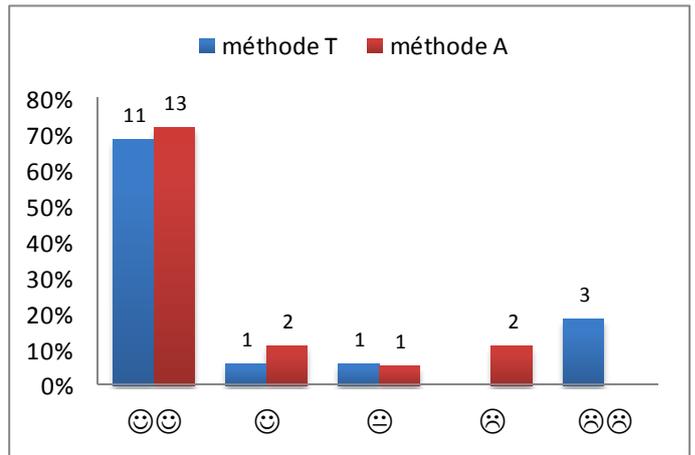


Figure 6 : « J'ai pu faire les activités à mon rythme »



J'ai été quelque peu étonnée par les réponses à la question 4 (figure 5). Je m'attendais à un pourcentage plus faible en ce qui concerne la méthode T, étant donné que les élèves ne pouvaient pas parler sans l'autorisation de l'enseignante. Je pense que ce résultat vient du fait que les élèves ont pu poser une question ou y répondre lorsqu'ils le souhaitaient, simplement en levant la main. Ils ne l'ont pas perçu comme une limitation de leur droit de parole.

Les autres affirmations seront traitées dans le chapitre suivant, qui revient sur les hypothèses de départ.

3.2.3 Questions liées aux hypothèses

Certaines affirmations du questionnaire ont pour but d'apporter des éléments de réponses par rapport aux hypothèses énoncées plus haut. Nous pourrions ainsi voir si le point de vue des élèves rejoint les éléments qui ressortent des observations vidéo, à partir des hypothèses 1 et 2.

- 1. La mise en place d'ateliers requiert de l'autonomie de la part des élèves. Ils doivent donc assumer des responsabilités.**

Il convient dans un premier temps d'examiner si les élèves pensent que la méthode A a favorisé l'autonomie et une part de responsabilisation dans leurs apprentissages. Dans un deuxième temps, il y a lieu de savoir s'ils ont eu l'impression d'avoir plus de responsabilités avec cette première méthode par rapport à la méthode T.

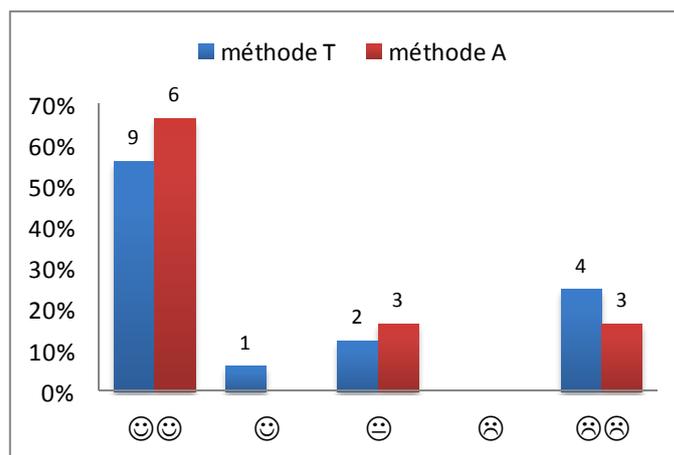
- 2. Les élèves sont plus motivés dans leurs apprentissages lorsque l'enseignant leur accorde une part de responsabilité dans ces derniers.**

La deuxième hypothèse, qui dépend de la première, sera discutée à travers deux items du questionnaire.

L'autonomie

La question 15 nous apporte des informations concernant l'autonomie. La figure 7 nous montre que les résultats des deux méthodes sont à peu près équivalents. Les élèves déclarent avoir travaillé pour beaucoup de manière autonome, indépendamment de la méthode.

Figure 7 : « J'ai pu travailler de manière autonome »



On peut donc en déduire que la méthode A a favorisé l'autonomie des élèves, puisque 67% des élèves vont dans ce sens. En revanche, ce n'est pas un paramètre propre à la méthode A, puisque des résultats semblables ressortent également de la méthode T. Je m'attendais à un écart plus grand, étant donné que le dispositif prévoyait une autonomie plus grande avec les ateliers. C'est vraisemblablement parce qu'ils ont pu réaliser les exercices des fiches à leur rythme que les élèves se sont sentis autonomes.

La question 16 touche également à l'autonomie. Elle n'apporte cependant pas d'éléments nouveaux significatifs. Il n'y a pas de réelle différence entre les deux méthodes (52 points pour la méthode T et 50 pour l'autre méthode).

La responsabilisation

Les affirmations 2, 11 et 13 nous permettent de voir à la fois si la méthode A a eu un effet responsabilisant sur les élèves, et dans l'affirmative, nous devons rechercher s'il était plus important qu'en situation traditionnelle.

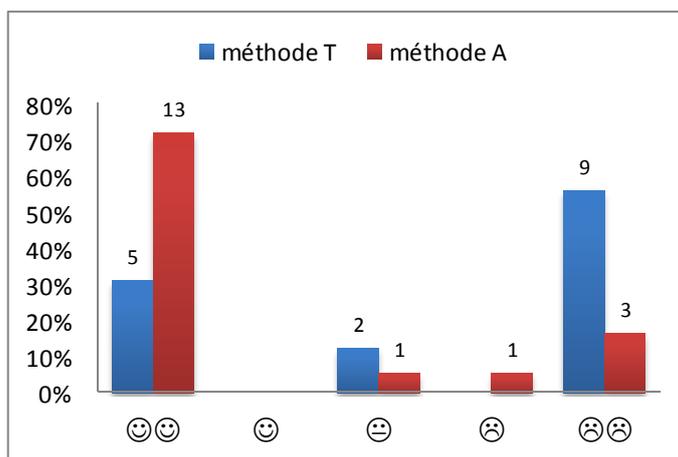
Les résultats de la 2^e affirmation du questionnaire nous ont été donnés plus haut. Nous savons déjà que 72% des élèves ont l'impression d'avoir expérimenté et compris par eux-

mêmes avec la méthode A. Nous savons également que ce pourcentage est plus élevé que pour les résultats de la méthode T (50%).

On peut se demander en quoi cet item est en lien avec la responsabilisation. Dans la mesure où les élèves doivent découvrir les activités par eux-mêmes en ateliers, c'est à eux qu'il incombe de se concentrer sur la tâche et de chercher à comprendre l'activité, afin de la réaliser au mieux. En ce sens, cette méthode est moins directive, et confère une part de responsabilités des élèves face aux apprentissages. Au vu des résultats, on peut en déduire que tel fut le cas. Il faut toutefois nuancer cette interprétation, étant donné que beaucoup d'élèves disent avoir pu également apprendre par eux-mêmes avec la méthode T. Et cela se comprend. En effet, il est du ressort de l'élève de suivre le cours, d'assimiler la matière, de poser une question en cas de non-compréhension, puis d'appliquer la théorie pour les exercices. Je pense que ces résultats ne nous permettent que partiellement d'affirmer que les élèves ont eu davantage de responsabilités avec la méthode A.

Les résultats de l'item 11 sont aussi intéressants. Un pourcentage de 31% des élèves ayant suivi la méthode T estime qu'ils ont pu choisir de passer d'une activité à l'autre. Ce pourcentage double largement avec la méthode A, puisque 72% des élèves ont eu cette impression.

Figure 8 : « J'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre »

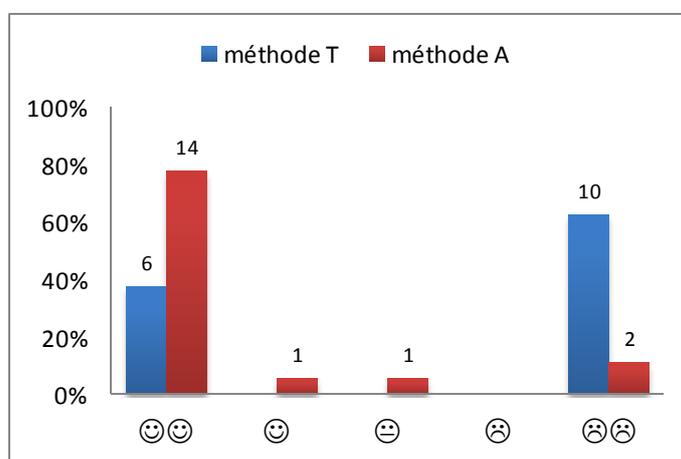


Ici, on retrouve le mot « choisir » qui, je pense, a eu un fort impact sur les résultats, assez différents en fonction de la méthode. Ce terme, dans le contexte de la phrase « j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre », suppose que les élèves peuvent changer d'activité de leur propre chef. L'introduction du vocable « choisir » apporte une responsabilité personnelle, un engagement de la part de l'élève. Lorsque ce dernier a compris une activité, il peut passer

à la suivante. C'est une responsabilité liée au rôle d'auto-régulation temporelle, qui touche également, à mon avis, à la métacognition, comme je l'ai expliqué plus haut. À moins que le choix ne s'opère par lassitude de l'activité en cours. Lorsqu'ils décident de passer d'une activité à l'autre, les élèves ressentent donc une part de responsabilité plus grande avec la méthode A. Cela va dans le sens de notre première hypothèse.

En ce qui concerne la possibilité d'avoir des responsabilités, on peut observer une différence également assez importante (du simple au double) selon la méthode. Les élèves pensent qu'ils ont pu avoir davantage de responsabilités avec la méthode A (78%) par rapport à la méthode T (38%).

Figure 9 : « J'ai pu avoir des responsabilités »



Les élèves ont perçu plus de responsabilités avec les ateliers qu'en enseignement traditionnel. Cette grande différence peut s'expliquer par le fait que j'ai utilisé le terme « responsabilités » lorsque j'ai introduit le dispositif avec les élèves. Pour certains, c'est le terme qui a certainement retenu leur attention, et pas la dimension de responsabilité en tant que telle.

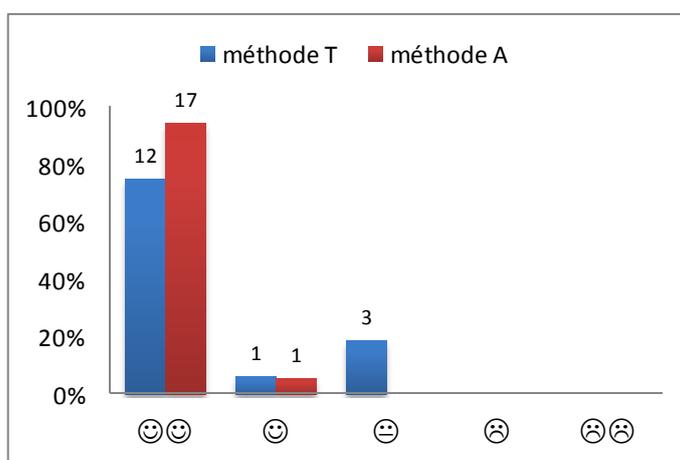
En définitive, les éléments dont nous avons parlé au cours de ce chapitre nous permettent de constater que les ateliers ont favorisé chez les élèves des compétences d'autonomie et de responsabilités. C'est d'ailleurs un des buts que vise Ouellet (1995) à travers ce mode de travail. L'étude comparative entre les deux méthodes permet en outre de constater que d'après les élèves, la méthode A a eu sur eux un effet responsabilisant supérieur à la méthode T. Cela confirme les résultats obtenus par les observations vidéo à propos de la première hypothèse.

La motivation

La première hypothèse a été validée. Il convient à présent de se pencher sur la dimension motivationnelle qu'elle implique. Les items 1 et 10 nous apporteront les premiers éléments de réponses.

Les résultats montrent un intérêt global certain pour les activités, quelle que soit la méthode. Certains élèves disent toutefois avoir éprouvé davantage de plaisir à faire les activités avec la méthode A (94%).

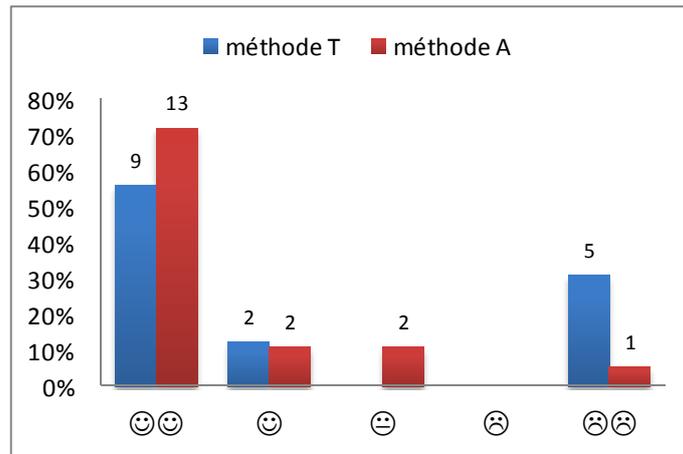
Figure 10 : « J'ai eu du plaisir à faire les activités »



Les élèves ayant plus de difficultés scolaires ont peut-être décroché moins vite avec les ateliers qu'avec le système traditionnel. Ces résultats prouvent un intérêt légèrement supérieur en ateliers, mais ils n'en indiquent pas la raison.

Quant au sentiment d'avoir appris quelque chose, la méthode A l'a davantage procuré à certains élèves. Si l'on calcule le nombre de points obtenus par les deux méthodes en fonction des résultats, on remarque une différence assez importante (58 points pour l'enseignement traditionnel et 80 pour les ateliers). Le graphique vient illustrer mes propos.

Figure 11 : « J'ai l'impression d'avoir appris quelque chose »



On peut supposer qu'un élève qui s'est impliqué dans les différents ateliers, en cherchant à les comprendre, a fait en sorte d'apprendre quelque chose. Il en est conscient, puisqu'il a cette « impression ». Il a donc fait un retour sur les activités réalisées, et a pris conscience d'avoir fait un pas en avant par rapport à ses compétences acquises jusqu'ici. Il a donc sûrement éprouvé un sentiment d'auto-efficacité, au centre de la motivation selon Carré (2004). J'en déduis que l'impression d'avoir appris quelque chose touche au sentiment d'autonomie et de motivation cognitive.

Au vu des deux items traités ci-dessus, on peut constater que les élèves ont eu un peu plus de plaisir à faire les activités avec la méthode A et ont l'impression d'avoir appris davantage avec cette méthode. Ces résultats semblent aller dans le sens des éléments discutés lors de l'observation vidéo à propos de la deuxième hypothèse.

3.3 La préférence des élèves

Après que les élèves ont suivi les deux leçons, selon les deux méthodes, ils ont été invités à indiquer par écrit la méthode qu'ils ont préférée, et à justifier leur choix.

Figure 12 : Préférence des élèves après la méthode A

Parmi les élèves qui ont terminé par les ateliers, tous disent avoir préféré cette méthode.

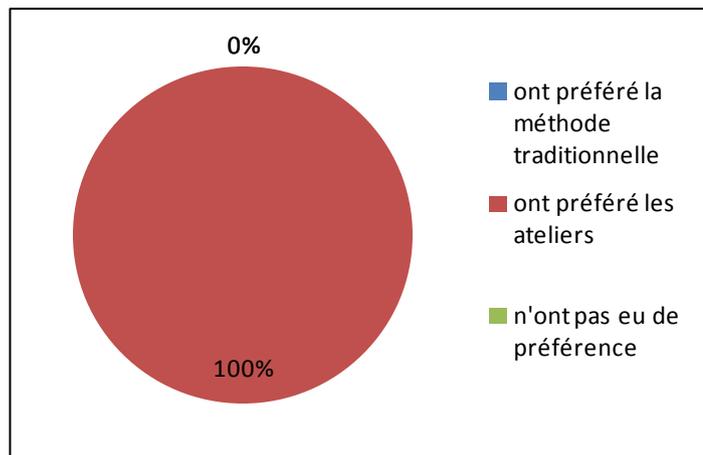
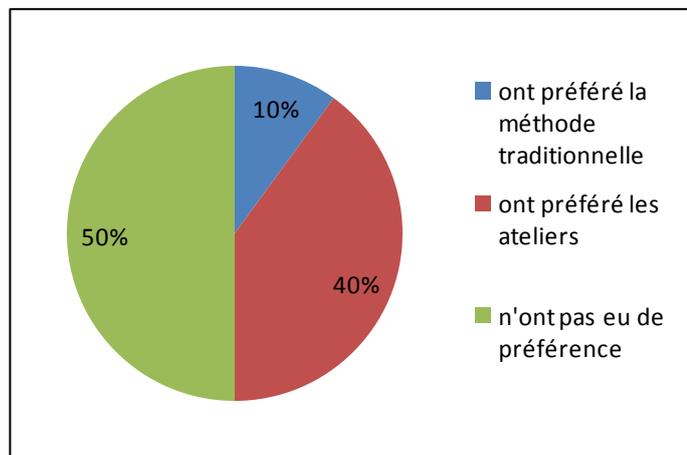


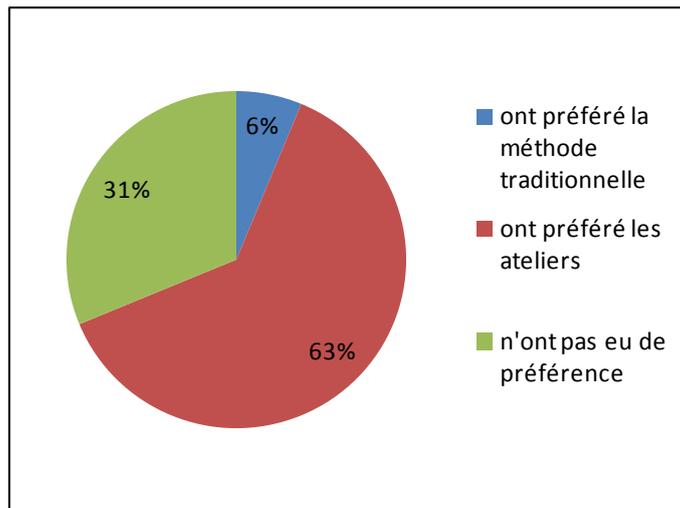
Figure 13 : Préférence des élèves après la méthode T

Parmi les élèves qui ont terminé par l'enseignement traditionnel, la moitié d'entre eux n'a pas eu de préférence. Les autres élèves sont plus nombreux à avoir préféré la méthode A que la méthode T.



Si l'on prend en compte l'avis de tous les élèves, environ les deux tiers ont préféré les ateliers. Environ un tiers des élèves n'a pas eu de préférence. Enfin, un petit pourcentage a préféré la méthode T. C'est très peu, par rapport à l'avis général. Dans l'ensemble, ce sont les ateliers qui ont le plus plu aux élèves.

Figure 14 : Préférence générale



Les résultats montrent que de nombreux élèves ont préféré les ateliers. On peut se demander pourquoi. Je renvoie le lecteur aux sources de motivation déjà évoquées. De plus, l'aspect ludique est ressorti chez plusieurs élèves : « j'ai bien aimé les jeux » ou « c'était amusant, on a fait des jeux amusants ». Une élève a apprécié les travaux de groupes et les responsabilités. Un élève a relevé que c'était facile. Enfin, un autre élève a « préféré les activités d'hier [ateliers], ça [a] fait tourner le cerveau ». Comme nous pouvons le constater, les motivations des élèves ont été diverses.

3.4 Effets de l'ordre

L'enseignante qui a contribué à l'expérimentation de mon travail de recherche a conduit une des deux équipes, qui a été soumise aux deux méthodes dans l'ordre inverse de l'équipe que j'ai moi-même conduite. Après discussion avec l'enseignante, j'ai constaté que l'ordre dans lequel les deux méthodes se sont succédé pour un même thème a eu une influence, ainsi que l'ai déjà mentionné.

Premièrement, j'ai constaté que le groupe qui a commencé par les ateliers a eu plus de facilité à suivre cette méthode que le groupe qui a terminé par celle-ci, et a moins sollicité l'enseignante.

Deuxièmement, l'ordre a eu un effet sur l'apprentissage. Les élèves qui ont commencé par les ateliers ont été plus rapides à réaliser les exercices de la leçon traditionnelle. Ils en ont donc fait davantage durant un même laps de temps.

Troisièmement, bien que je me sois efforcée de répartir les élèves de manière homogène en tenant compte de leur facilité en mathématiques, il est probable que le groupe le plus

nombreux comprenait de manière globale des élèves qui réalisaient plus facilement les activités dans cette discipline que l'autre groupe.

Enfin, les élèves disent avoir mieux compris grâce à la méthode qu'ils ont suivie en dernier, qu'il s'agisse de la méthode A ou de la méthode T. Cela se comprend aisément, car les mêmes notions ont été reprises par rapport à la semaine précédente, mais sous une autre forme. Lors de la deuxième leçon, les élèves ont donc pu répéter les compétences enseignées, quelle que soit la méthode.

Conclusion

Lorsque j'ai débuté mon travail de recherche, ma principale préoccupation était de trouver des éléments concrets qui me permettraient de mettre en place des dispositifs d'enseignement qui accordent à l'élève une place active et le responsabilisent face aux apprentissages et aux aspects de la vie scolaire. La rédaction de la partie théorique m'a orientée vers la mise en place d'un dispositif de recherche comparatif entre deux méthodes d'enseignement : une méthode active à travers les ateliers et une méthode plus traditionnelle. Je suis donc partie de trois hypothèses (exposées au chapitre 1.3 ci-dessus). Brièvement, je relève ce qui suit.

En ce qui concerne la méthode active, je suis partie d'une approche basée sur les ateliers. Conformément à ma préoccupation de départ, j'ai posé pour première hypothèse que sa mise en place requérait de l'autonomie chez les élèves, avec pour conséquence une certaine responsabilisation de leur part.

Les deux outils de recherche que j'ai sélectionnés, à savoir l'observation et le questionnaire, m'ont permis de récolter deux types de données : d'une part des données visibles depuis un regard extérieur, et d'autre part, le point de vue interne des élèves. Après avoir traité et analysé ces données, j'ai pu me positionner par rapport à mes hypothèses. Les résultats se sont révélés convergents, dans le sens où le point de vue des élèves et les observations allaient dans le même sens. Les élèves ont dû se prendre en charge en contexte d'ateliers, car ils jouissaient d'une part d'autonomie. Il leur appartenait de s'organiser à l'intérieur du groupe, afin que ce dernier fonctionne, notamment à partir des rôles qui leur étaient attribués, et de se plonger dans l'activité afin de la comprendre, ou de se donner les moyens de la comprendre si ce n'était pas le cas. De leur côté, de nombreux élèves estiment avoir pu travailler de manière autonome, en ayant des responsabilités, notamment dans le choix de passer d'une activité à l'autre, en expérimentant et en comprenant les activités par eux-mêmes.

Ensuite, à travers ma deuxième hypothèse, j'ai cherché à savoir si cette approche responsabilisante pour les élèves était une source de motivation supplémentaire par rapport à l'enseignement traditionnel. D'après mes observations générales, les élèves étaient participatifs, indépendamment de la méthode. Leur participation était, selon moi, un signe de motivation. Leurs avis personnels confirment cette supposition, étant donné que 94% des élèves de la méthode A, respectivement 75% de l'autre méthode, confirment totalement avoir eu du plaisir à faire les activités. Aucun élève n'a exprimé d'avis contraire, mais simplement nuancé son opinion.

Il reste néanmoins difficile de mesurer la motivation des élèves en enseignement traditionnel avec l'outil d'observation. J'ai pu constater que les élèves ont écouté les explications, répondu volontiers aux questions posées, et qu'ils ont réalisé des exercices sur fiches. La plupart semblaient s'intéresser à la leçon.

En revanche, les indicateurs de motivation ont été beaucoup plus nombreux et visibles en ateliers. Leurs sources sont diverses. Celle qui nous intéresse, à savoir l'autonomie laissée aux élèves impliquant la responsabilisation de ces derniers, était clairement présente. Cependant, j'ai constaté que cela n'a pas été le cas pour tous les élèves. De plus, leurs avis personnels ne permettent que partiellement de confirmer ou d'infirmer la deuxième hypothèse. À partir des réponses à l'affirmation « j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose », on peut supposer que tel est le cas. Il convient de relever, par ailleurs, que d'autres paramètres ont eu une incidence sur la motivation, telle la composition des groupes qui, selon moi, a joué un rôle très important.

Enfin, d'après les réponses au questionnaire final, les deux tiers des élèves disent avoir préféré les ateliers à l'autre méthode. A travers l'observation, j'ai en effet pu constater, chez les élèves, de nombreux signes de motivation. Je peux donc valider ma dernière hypothèse, selon laquelle les ateliers favorisent la motivation.

La discussion de mes hypothèses me permet à présent de répondre à ma question de recherche qui, je le rappelle, était la suivante : « Donner aux élèves une part de responsabilité dans leur apprentissage : quels effets sur leur motivation face aux activités ? »

Au cours du travail par ateliers, j'ai pu créer des conditions responsabilisantes pour les élèves. Grâce à la validation de mes hypothèses, pour l'essentiel, je peux en déduire que la responsabilité qui leur a été conférée les a motivés dans leurs activités.

Néanmoins, celle-ci n'a pas produit le même effet sur chaque élève et a eu parfois des aspects moins positifs. C'est ainsi que j'ai remarqué que cette approche était exigeante pour certains élèves, cela d'autant plus qu'ils n'étaient pas habitués à ce qu'on leur laisse autant d'autonomie, ni à se prendre en charge personnellement. Il m'a paru que la méthode traditionnelle, plus dirigiste, plus sécurisante et plus rassurante, était mieux adaptée à certains élèves.

Les conclusions auxquelles je suis parvenue doivent toutefois être relativisées, et connaissent toute une série de limites. Comme nous l'avons vu, la méthode par ateliers permet mieux de se rendre compte, par l'observation, de la motivation de l'élève que la méthode traditionnelle. Dans la méthode A, les indicateurs de motivation ont été bien plus

nombreux qu'avec l'autre méthode. J'ai constaté que la nature de la leçon avec la méthode T a raréfié les manifestations visibles de motivation. Cela ne veut en tout cas pas dire que cette dernière n'était pas présente, mais simplement qu'elle ne s'est pas extériorisée. L'outil d'observation n'était peut-être pas adapté. En ce sens, le questionnaire l'était beaucoup plus. Nous touchons là à l'une des limites de ma recherche.

De plus, les élèves n'étaient pas habitués au dispositif. Il leur a donc fallu un temps d'adaptation pour entrer dans cette logique d'approche responsabilisante. Cette recherche aurait mérité d'être conduite sur une période plus longue, en intégrant par exemple cette alternance des deux méthodes sur plusieurs sujets. Cela m'aurait permis de voir si les résultats auraient été semblables ou divergents, ce que je n'ai pu réaliser faute de temps. Par ailleurs, l'étude n'a concerné que 21 élèves, ce qui relativise fortement sa portée. Il s'agit donc également de limites à la valeur de ma recherche, dont les résultats ne peuvent sans autres être généralisés.

L'étude montre encore l'importance de l'effet de l'ordre. Il semblerait que les élèves qui ont commencé par la méthode A ont eu plus de facilité à comprendre le sujet et à réaliser les activités, indépendamment de leur nature. Il serait intéressant de voir si cet ordre « méthode A – méthode T » est plus approprié que l'inverse, ou si ce sont uniquement les circonstances de cette expérimentation qui sont à la base de cette constatation. Cette supposition n'ayant pu être expérimentée à suffisance, on peut y voir à la fois une limite à son admission et une piste intéressante à creuser.

Quoi qu'il en soit, je pense que les deux méthodes utilisées pour l'étude sont valables, et complémentaires. Toutes deux ont motivé les élèves. Comme j'ai pu le constater, tous les élèves n'ont pas préféré la même méthode. En effet, il m'a semblé que la méthode A a mieux convenu à certains élèves, la méthode T à d'autres. Je trouve qu'il peut être utile d'introduire un thème avec l'une, et de le compléter avec l'autre.

Cette étude a été très enrichissante pour ma pratique professionnelle. J'ai pu opérationnaliser une approche active tels les ateliers. Il est vrai qu'on peut à première vue se demander si elle est adaptée à un degré de cycle 2, alors qu'elle est principalement utilisée à l'école enfantine. Pour ma part, au cours de ma formation, j'ai été assez rapidement intéressée par les ateliers, que je n'avais jamais eu l'occasion de mettre en pratique avant mon étude. Grâce à mon sujet de recherche, j'ai pu me positionner par rapport à ce mode d'enseignement, et voir concrètement ses effets sur des élèves de cycle 2.

En conclusion, je dirais qu'examiner la motivation des élèves n'a fait que renforcer ma propre motivation au métier d'enseignante.

Références bibliographiques

- Barth, B.- M. (2013). *Elève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Paris : Retz.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France (Que sais-je ?).
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Chenelière.
- Carré, Ph. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs*, 5, 9-50.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Duclos, G. (2010). *La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir*. Ed. du CHU Sainte-Justine.
- Fournier, M. (2006). Jean-Piaget (1896-1980). In M. Fournier & R. Lécuyer (Ed.), *L'intelligence de l'enfant* (pp.17-23). Auxerre : Sciences humaines éd.
- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne*. Paris : Librairie A. Colin (collection Bourrelier).
- Gauthier, C. (2005). De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle. In C. Gauthier & M. Tardif (Ed.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd., pp. 131-154). Montréal : Gaëtan Morin/Chenelière. (Original publié en 1996)
- Godenir, A. & Descy, P. (1995). *Agir en ateliers*. Bruxelles : Editions Labor.
- Grangeat, M. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- Lahire, B. (2001). La construction de l' « autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, 151-161.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Legendre, M.-C. (2005). Jean Piaget et le constructivisme en éducation. In C. Gauthier & M. Tardif (Ed.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd., pp. 333-349). Montréal : Gaëtan Morin/Chenelière. (Original publié en 1996)
- Legendre, M.-C. (2005). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation. In C. Gauthier et M. Tardif (Ed.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd., pp. 333-349). Montréal : Gaëtan Morin/Chenelière. (Original publié en 1996)
- Lehraus, K. & Rouiller, Y (2008). Introduction : De la diversité des approches d'enseignement/ apprentissage coopératives. In Y. Rouiller, & K. Lehraus (Ed.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives* (pp. 1-27). Bruxelles : Peter Lang.
- Lehraus, K. (2001). Différencier à l'école : les propositions de l'apprentissage coopératif. *Educateur*, 5, 20-21.
- Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2003). Le questionnaire. In S. Moscovici & F. Buschini (Ed.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 187-220). Paris : Presses universitaires.
- Ouellet, L. (1996). *Quand les enfants s'en mêlent. Ateliers et scénarios pour une meilleure motivation*. Montréal : La Chenelière.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Sprimont : Mardaga.
- Rouiller Barbey, Y. & Lehraus, K. (2003). Pédagogie coopérative : De l'expérience et de la science... *Educateur*, 5, 24-26.
- Vellas, E. (2008). La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes. *Enjeux pédagogiques*, 10, 21-22.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Annexes

Annexe 1 : Activités selon méthode A

Atelier 1



Lance les dés et demande au banquier la somme que tu as obtenue.
Fais des échanges lorsque cela est nécessaire.

Atelier 2



Assemble chaque nombre écrit en chiffres avec son écriture en nombres

Atelier 3



Dicte des nombres à tes camarades et vérifie s'ils sont corrects

Atelier 4



Lis les nombres et rassemble la bonne quantité de monnaie

Atelier 5



Dicte à tes camarades le nombre de centaines, de dizaines et d'unités qu'ils doivent écrire sur leur tableau

Sept cent vingt-quatre	Nonante-trois
Sept cent quarante-neuf	Huit cent vingt-six
Cinq cent trente	Cent quatre-vingt-cinq
Deux cent septante-cinq	Quatre cent quarante-deux
Six cent septante-quatre	Trois cent quatre-vingt-cinq

724	93	749	826
530	185	275	442
674	385	94	64
734	83	649	827
520	285	675	440
604	785	54	19

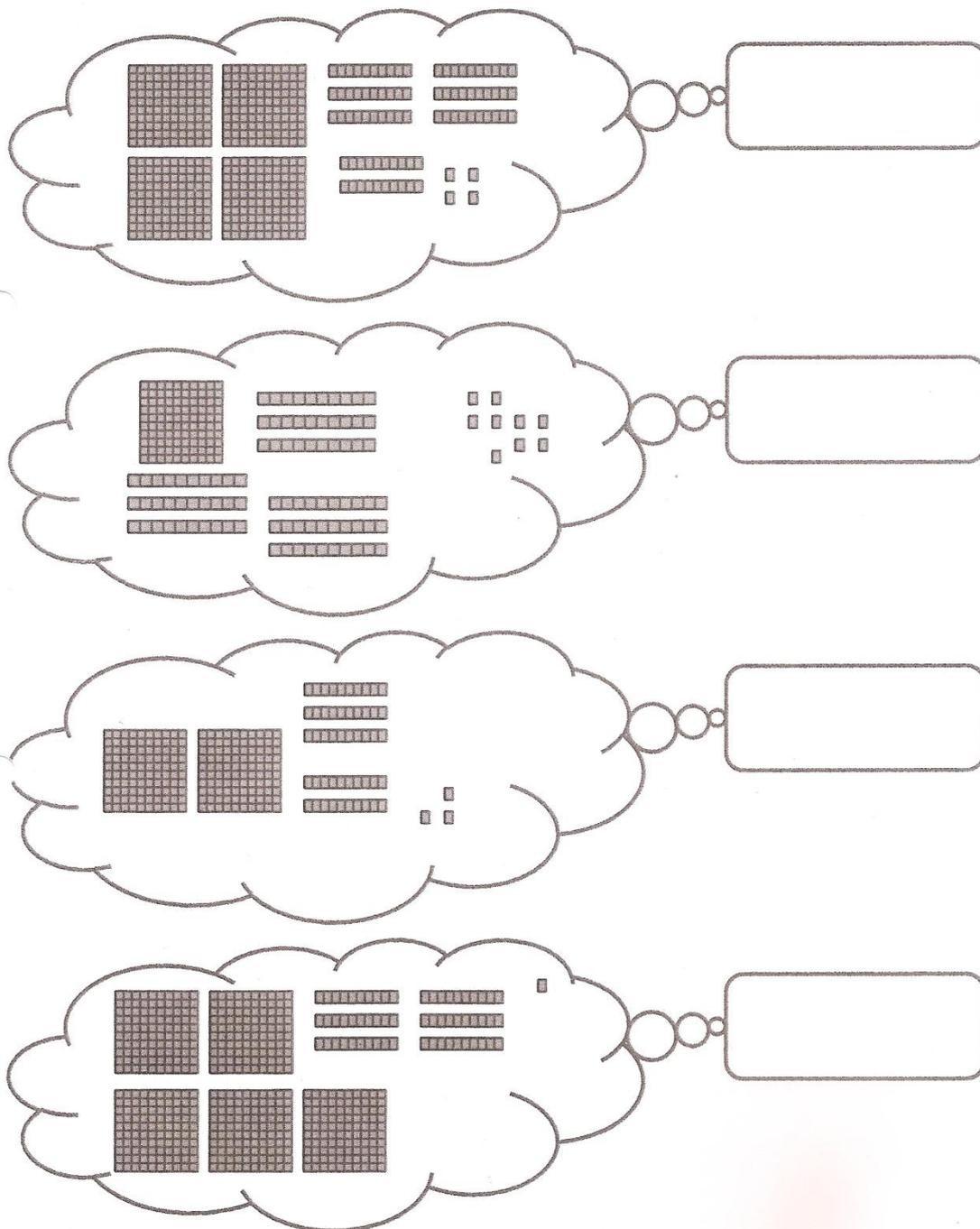
<ul style="list-style-type: none"> - 3 centaines - 8 unités 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 centaines - 4 dizaines - 1 unité 	<ul style="list-style-type: none"> - 8 centaines - 8 dizaines - 3 unités
<ul style="list-style-type: none"> - 5 dizaines - 9 unités 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 centaines - 1 dizaine - 0 unité 	<ul style="list-style-type: none"> - 6 centaines - 3 dizaines - 7 unités
<ul style="list-style-type: none"> - 5 centaines - 3 dizaines - 1 unité 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 centaines - 7 unités 	<ul style="list-style-type: none"> - 4 dizaines - 4 unités

Annexe 2 : Activités selon méthode T

Numération

Les nombres de 0 à 999

1  Indique le nombre de cubes dans le cadre correspondant.



The first thought bubble contains 4 hundreds flats, 2 tens rods, and 2 units cubes. The second contains 1 hundred flat, 3 tens rods, and 5 units cubes. The third contains 2 hundreds flats, 3 tens rods, and 2 units cubes. The fourth contains 4 hundreds flats, 2 tens rods, 2 units cubes, and 1 single unit cube.

2 Colorie le bon nombre de centaines, de dizaines et le bon nombre d'unités.

<p>876</p> <p>100 100 100 100 100 100 100 100 100</p> <p>10 10 10 10 10 10 10 10 10</p> <p>○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○</p>	<p>950</p> <p>100 100 100 100 100 100 100 100 100</p> <p>10 10 10 10 10 10 10 10 10</p> <p>○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○</p>
<p>735</p> <p>100 100 100 100 100 100 100 100 100</p> <p>10 10 10 10 10 10 10 10 10</p> <p>○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○</p>	<p>208</p> <p>100 100 100 100 100 100 100 100 100</p> <p>10 10 10 10 10 10 10 10 10</p> <p>○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○</p>

3 Compte les centaines, les dizaines et les unités

<p>□</p> <p>100 100 100 100 100</p> <p>10 10 10 10 10 10 10 10</p> <p>○ ○ ○ ○</p>	<p>□</p> <p>100 100 100 100 100 100 100</p> <p>○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○</p>
<p>□</p> <p>100 100 100 100 100 100 100 100 100</p> <p>10 10 10 10 10 10 10 10 10</p> <p>○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○</p>	<p>□</p> <p>100 100 100 100 100 100 100 100</p> <p>10 10 10</p>

4 Décompose ou écris ces nombres en centaines, dizaines et unités.

		C	D	U
	8 centaines 9 dizaines 3 unités			
904				
	8 centaines 8 unités			
	7 dizaines 9 unités			
469				
580				
	6 centaines 2 unités 3 dizaines			



Numération

Fiche 2

Les nombres de 0 à 999

5 Relie les nombres écrits en chiffres à leur écriture en lettres.

848 •

888 •

808 •

878 •

898 •

• huit cent-~~soixante-dix~~^{septante} huit

• huit cent-huit

• huit cent-quarante-huit

• huit cent-~~quatre-vingt-dix~~^{nonante} huit

• huit cent-quatre-vingt-huit

6 Écris ces nombres en chiffres.

cing cent-vingt-quatre : _____

six cent-~~soixante-six~~^{septante} : _____

sept cent-neuf : _____

quatre cent-cinquante-deux : _____

huit cent-quatre-vingt-six : _____

sept cent-~~soixante-dix~~^{septante} sept : _____

7 Place les nombres dans les bonnes colonnes et complète.

Quatre-vingt-cinq

Huit cent douze

Sept cent neuf

Quatre cent septante

Deux cent trente

Cent quatre-vingts

	c	d	u
→			
→			
→			
→			
→			
→			

Questionnaire

1. a. Qu'est-ce que tu as aimé le plus dans les activités d'hier ?

b. Qu'est-ce que tu as aimé le moins ?

2. Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

a. Pour chaque phrase, colorie le bonhomme d'après ce que tu penses.

☺ Colorie ce bonhomme en vert si tu es vraiment d'accord

☺ Colorie ce bonhomme en jaune si tu es assez d'accord

☹ Colorie ce bonhomme en bleu si tu es moyennement d'accord

☹ Colorie ce bonhomme en orange si tu n'es pas vraiment d'accord

☹ Colorie ce bonhomme en rouge si tu n'es pas du tout d'accord

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- | | |
|--|---|
| j'ai eu du plaisir à faire les activités |    |
| j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même |    |
| j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse |    |
| j'ai pu m'exprimer librement |    |
| j'ai pu faire les activités à mon rythme |    |
| j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades |    |
| j'ai pu faire des activités seul |    |
| j'ai bien compris les activités |    |
| j'ai trouvé les activités difficiles |    |
| j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose |    |
| j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre |    |
| j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre..... |    |
| j'ai pu avoir des responsabilités |    |
| j'ai pu demander des explications à la maîtresse |    |
| j'ai pu travailler de manière autonome |    |
| j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer |    |
| à la suite | |

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Questionnaire de synthèse

a. Coche la réponse avec laquelle tu es d'accord

En mathématiques, durant ces deux lundis, ...

- j'ai préféré les activités d'**hier**
- j'ai préféré les activités de **la semaine passée**
- je n'ai **pas eu de préférence**

b. Explique ton choix

a. Coche la réponse avec laquelle tu es d'accord

En mathématiques, durant ces deux lundis, ...

- j'ai l'impression d'avoir mieux compris **hier**
- j'ai l'impression d'avoir mieux compris **la semaine passée**
- aucune réponse

c. Explique ton choix

Annexe 4 : Réponses des élèves aux questionnaires

Questionnaire distribué aux élèves

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre..... 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite
- b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Questionnaire distribué aux élèves

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre..... 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite
- b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre..... 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre..... 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Questionnaire distribué aux élèves

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Questionnaire distribué aux élèves

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre..... 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre..... 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Questionnaire distribué aux élèves

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre..... 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Questionnaire distribué aux élèves

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre..... 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Questionnaire distribué aux élèves

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre..... 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Questionnaire distribué aux élèves

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre..... 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités   
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même   
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse   
- j'ai pu m'exprimer librement   
- j'ai pu faire les activités à mon rythme   
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades   
- j'ai pu faire des activités seul   
- j'ai bien compris les activités   
- j'ai trouvé les activités difficiles   
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose   
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre   
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre   
- j'ai pu avoir des responsabilités   
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse   
- j'ai pu travailler de manière autonome   
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer   
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités   
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même   
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse   
- j'ai pu m'exprimer librement   
- j'ai pu faire les activités à mon rythme   
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades   
- j'ai pu faire des activités seul   
- j'ai bien compris les activités   
- j'ai trouvé les activités difficiles   
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose   
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre   
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre   
- j'ai pu avoir des responsabilités   
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse   
- j'ai pu travailler de manière autonome   
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer   
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre..... 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre..... 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre..... 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre..... 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer à la suite 😊 😐 😞

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer à la suite 😊 😐 😞

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre..... 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre..... 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre..... 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre..... 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.

Hier matin, durant la leçon de mathématiques, ...

- j'ai eu du plaisir à faire les activités 😊 😐 😞
- j'ai pu expérimenter et comprendre par moi-même 😊 😐 😞
- j'ai pu comprendre grâce aux explications de la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu m'exprimer librement 😊 😐 😞
- j'ai pu faire les activités à mon rythme 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités en groupe, avec mes camarades 😊 😐 😞
- j'ai pu faire des activités seul 😊 😐 😞
- j'ai bien compris les activités 😊 😐 😞
- j'ai trouvé les activités difficiles 😊 😐 😞
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose 😊 😐 😞
- j'ai pu choisir de passer d'une activité à l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu me concentrer sur une activité après l'autre 😊 😐 😞
- j'ai pu avoir des responsabilités 😊 😐 😞
- j'ai pu demander des explications à la maîtresse 😊 😐 😞
- j'ai pu travailler de manière autonome 😊 😐 😞
- j'ai pu montrer mon travail à la maîtresse avant de passer 😊 😐 😞
à la suite

b. Quelle est la phrase avec laquelle tu es le plus d'accord ? Mets une croix à côté.