

**« Je pratique, tu perçois et
ensemble nous apprenons. »**

**Une recherche sur la pratique enseignante
et son influence sur l'autonomie de l'élève**

Formation secondaire – Filière A

Mémoire de Master de **Joyce Veuve**

Sous la direction de **M. Roger Grünblatt**

Tramelan, le **29 septembre 2023**

Remerciements

Tout d'abord, je souhaite remercier M. Roger Grünblatt, mon directeur de mémoire, d'avoir accepté de m'accompagner durant l'élaboration de ce travail et pour sa disponibilité.

J'adresse un remerciement particulier à Mme Janina Broquet, ma formatrice en établissement pour l'allemand. À travers sa pratique enseignante et son incroyable motivation, elle m'aura permis de vivre un stage inoubliable à l'origine de ce présent travail.

Sans une bonne collaboration avec mes élèves, cette recherche n'aurait pas été possible. Merci à eux pour leur participation et leur confiance durant cette année scolaire riche en expériences.

Merci à Luciana pour son précieux coup de main lors de la relecture de ce travail et pour son écoute.

Un grand merci à toutes les personnes qui ont su me soutenir, d'une manière ou d'une autre, tout au long de la réalisation de ce travail. Je pense en particulier à Mme Françoise Mottaz, ma mentor en français, Florence et Patricia, ainsi qu'à la famille Rüegger pour leur accueil.

Résumé

Quelle ne fut pas ma surprise en découvrant des élèves appréciant l'allemand, du moins ne détestant pas cette matière, en arrivant dans ma classe de stage !? J'y ai également découvert la pratique enseignante d'une formatrice en établissement (FEE) motivée et par conséquent motivante.

C'est à partir de cette interpellante observation et à la recherche de solutions pour palier à certaines contraintes dans mon contexte d'enseignement que ce travail s'est construit. La mise en place d'un dispositif didactique, à savoir l'enseignement de deux branches (ici l'allemand et les sciences de la nature) en parallèle dans une même dynamique de classe, est devenue le terrain de recherche de ce présent travail.

En supposant que, dans ce contexte, ma pratique soutienne l'autonomie de l'élève, en quoi cette manière d'enseigner influence-t-elle sa motivation ? Me permette-elle de répondre à ses besoins fondamentaux ? Lui offre-t-elle un environnement idéal pour ses apprentissages ?

Cette recherche s'intéresse, d'une part, à la pratique enseignante, plus précisément à la mienne, et d'autre part, à l'influence qu'elle a sur mes élèves.

J'enseigne, donc je pratique et j'apprends de ma pratique. En revanche, mes élèves, apprennent-ils et deviennent-ils autonomes dans leurs apprentissages ? L'avenir le dira...

Mots clés :

pratique enseignante – autonomie - autodétermination – besoins fondamentaux – motivation

Abréviations :

FEE : Formateur·trice en établissement

PER : Plan d'étude romand

AL : allemand

SN : sciences de la nature

JV : Joyce Veuve

Table des matières

Remerciements	i
Résumé.....	ii
Table des matières	3
Introduction.....	5
1 Problématique et question de recherche	10
1.1 D'une observation à une question de recherche : tout un cheminement.....	10
1.2 Apport théorique.....	12
1.2.1 Pratique enseignante dans une approche systémique	12
1.2.2 L'influence de la pratique sur la motivation.....	16
1.2.3 Lien entre pratiques et motivation : la théorie de l'autodétermination.....	17
1.2.4 Chaque pratique enseignante incluse dans une ou plusieurs catégories de pratiques	21
1.3 Une découverte professionnelle, un cadre théorique et une question de recherche.....	24
2 Démarche méthodologique	25
2.1 Type de recherche	25
2.2 L'évolution du contexte.....	25
2.3 Public cible final.....	28
2.4 Cinq étapes.....	29
2.5 Outils de recueil des données : deux questionnaires.....	29
2.5.1 Déontologie	29
2.5.2 Questionnaires	30
2.6 Schéma d'analyse de la démarche	32
2.6.1 Etapes 1 et 2 : Détermination de la ou les catégorie(s) de pratique à partir des appréciations (positives ou négative) des élèves.....	33
2.6.2 Etapes 3 et 4 : Sentiment d'autonomie et détermination du style de pratique principal	34
2.6.3 Etape 5 : Sentiment de compétence et précision du style de pratique	35
2.6.4 Etape 6 : Appartenance sociale	36

2.6.5	Etape 7 : Motivation	37
2.6.6	Etape 8 : Influence de la pratique sur la motivation	37
3	Résultats	39
3.1	Présentation des résultats par étape	39
3.1.1	Etapes 1 et 2 : Détermination de la ou les catégorie(s) de pratique à partir des appréciations (positives ou négative) des élèves.....	39
3.1.2	Etapes 3 et 4 : Autonomie et détermination du style de pratique principal	43
3.1.3	Étape 5 : Compétence et précision du style de pratique	44
3.1.4	Étape 6 : Appartenance sociale	45
3.1.5	Étape 7 : Motivation	47
3.1.6	Étape 8 : Influence de la pratique sur la motivation	48
3.2	Analyse des résultats.....	49
	Conclusion	57
	Liste des figures et tableaux.....	59
	Bibliographie.....	61
	Annexe 1 : premier questionnaire.....	I
	Annexe 2 : deuxième questionnaire.....	IV
	Annexe 3 : Vue d'ensemble des réponses (uniquement celles données à l'aide d'une croix)	I
	Annexe 4 : Réponses aux questions ouvertes du 2 ^{ème} questionnaire	II

Introduction

Chaque enseignant-e a sa manière de faire et chaque élève sa façon de la percevoir. Toute personne ayant mis un jour les pieds dans une salle de classe se rappelle au moins d'un-e enseignant-e qu'elle a eu en leçon. Ce souvenir peut être négatif ou au contraire être positif. « Daniel Pennac (2007 : p. 262) affirme [qu']il suffit d'un professeur – un seul ! – pour nous sauver de nous-mêmes et faire oublier tous les autres. » (Viau, 2009, p. 93) ». Cette affirmation met en avant l'influence qu'un-e enseignant-e a dans le parcours scolaire d'un-e élève. Étant consciente de l'impact, négatif ou positif, que j'ai, que je le veuille ou non, auprès de mes élèves, j'ai souhaité à travers ce travail m'intéresser à ma pratique enseignante. En tant qu'enseignante, ma manière de faire a une influence sur mes élèves.

Avez-vous déjà croisé la route d'un-e enseignant-e qui vous fait bien comprendre, ou à l'une de vos connaissances, que vous n'y arriverez jamais ? Comment l'avez-vous vécu ? Daniel Pennac retrace son parcours d'élève étiqueté de « cancre » dans son livre « Chagrin d'école » (2007). Il écrit : « Aucun avenir. Des enfants qui *ne deviendront pas*. Des enfants désespérants. [...] – Avec des notes pareilles qu'est-ce que tu peux espérer ? » (2007, p. 58). Que c'est rude, démotivant et destructeur pour un enfant de se sentir « interdit d'avenir [et de se dire : je suis] une nullité scolaire *et je n'ai jamais été que cela* » (Pennac, 2007, p. 60), jusqu'au jour où « un professeur [lui] donn[e] un statut [et qu'il] exist[e] scolairement aux yeux de quelqu'un » (Pennac, 2007, p. 96). Monsieur Pennac met en avant l'impact que l'enseignant-e a sur un élève et par conséquent également sur ses apprentissages. C'est pourquoi il est pertinent pour un-e enseignant-e de s'intéresser à sa propre pratique afin d'être plus conscient-e de l'impact qu'elle a sur ses élèves. Cela est également une porte ouverte pour mieux comprendre son propre fonctionnement et les raisons qui incitent l'enseignant-e à enseigner comme il-elle le fait.

Plus j'enseigne et plus j'aime imaginer et tester des dispositifs ainsi que prendre le risque que cela ne fonctionne pas et chercher à comprendre pourquoi. Mais ce que j'apprécie plus que tout, c'est avoir un retour de la part de mes élèves sur ce que je leur aie proposé, ce qui me permet de faire évoluer ma pratique pour leur permettre d'apprendre dans les meilleures conditions. C'est dans cet état d'esprit que j'ai mis en place un dispositif totalement innovant, autant pour mes élèves que pour moi, sans penser qu'il serait un tremplin et une richesse pour ce présent travail.

Apprendre l'allemand n'est pas forcément au goût de tous les élèves. Certain-e-s auront peut-être une préférence pour les sciences. Et si nous combinions les deux ?

Le contexte d'enseignement dans lequel s'est construit ce travail de recherche est interdisciplinaire. Enseigner l'allemand puis les sciences, deux domaines si différents, à seulement cinq minutes d'intervalle aux mêmes élèves était pour moi l'opportunité de réfléchir à ma pratique enseignante. Comme il est montré dans le tableau ci-dessous, le lundi après-midi, je salue mes élèves en allemand et deux périodes plus tard, je leur souhaite une belle fin d'après-midi en français. Non seulement la langue d'enseignement change, mais également le lieu.

Tableau 1 : Horaire initial (uniquement le lundi)

Jour et heure	Matière enseignée	Lieu d'enseignement	Langue d'enseignement
Lundi			
13h30-14h15	Allemand	Salle de classe 9PM3	80% allemand et 20% français
5min de pause	Changement de matière	Changement de salle	Changement de langue
14h20-15h05	Sciences	Salle de sciences	100% français

En comparant le contexte d'enseignement de l'allemand et celui des sciences de la nature, un point commun ressort, les personnes.

Tableau 2 : Comparaison *initiale* entre le contexte d'enseignement de l'allemand et celui des sciences de la nature

Matière enseignée	Allemand	Sciences de la nature
Domaine	Langue	Domaine scientifique
Branche	Principale	Secondaire
Notation	Niveaux : A, B, C	Sections : P, M, G
Langue d'enseignement	Allemand	Français
Lieu d'enseignement	Classe (ici 9PM3)	Salle de sciences
Enseignante	Mme Veuve	Mme Veuve
Elèves	Classe 9PM3 : A et B	Classe 9PM3 : tous

Jusqu'ici aucune contrainte problématique, simplement un contexte d'enseignement riche avec un changement de dynamique en peu de temps. Cependant, j'ai rapidement constaté une erreur dans mon horaire ce qui m'a obligée à faire une rocade entre la leçon d'allemand et celle de sciences du vendredi, ce qui a eu pour conséquence la non-disponibilité d'une salle de sciences. Mon programme a dû être rapidement repensé et adapté. Réalisant que je devrais de toute façon repenser mon organisation, j'ai décidé de rassembler toutes les contraintes, les objectifs à atteindre et les ressources à ma disposition pour imaginer une solution. Avec un peu de créativité, d'ingéniosité, d'organisation et surtout la motivation de prendre avec soi toute une classe dans une nouvelle expérience, une contrainte devient l'occasion de faire évoluer sa pratique. J'en suis arrivée à imaginer la solution suivante : combiner les deux périodes du lundi après-midi.

L'objectif à atteindre pour les sciences était que chaque élève puisse préparer, observer et dessiner une cellule (en lien avec MSN 38 du PER¹ « démarche scientifique » et « fonction des cellules »).

La solution est de scinder l'activité en trois étapes, de fixer un temps pour chacune d'elle et de répartir les élèves dans la salle de manière à avoir la place et le matériel nécessaire. Cependant tous les élèves ne peuvent pas faire l'activité en même temps, car le matériel à disposition est restreint. À ce moment-là, nous disposons uniquement de trois microscopes adéquats pour 19 élèves.

Les deux périodes se sont déroulées en salle de sciences et un ordre de passage a été déterminé. Chaque élève a eu 45 minutes d'allemand et 45 minutes de sciences au total, mais avec une répartition du temps particulière. Voilà ce que cela donne dans un tableau :

Tableau 1: Déroulement du test "Je prépare, j'observe et je dessine"

Ordre de passage pour le test « Je prépare, j'observe et je dessine. »

	Prénom	Prénom	Prénom	13h30	13h35	13h40	13h45	13h50	13h55	14h00	14h05	14h10	14h15	14h20	14h25	14h30	14h35	14h40	14h45	14h50	14h55	15h00	15h05
1				Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red
2				Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
3				Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
4				Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
5				Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
6				Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
7				Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green

Déroulement : Le test se déroulera en 3 parties.

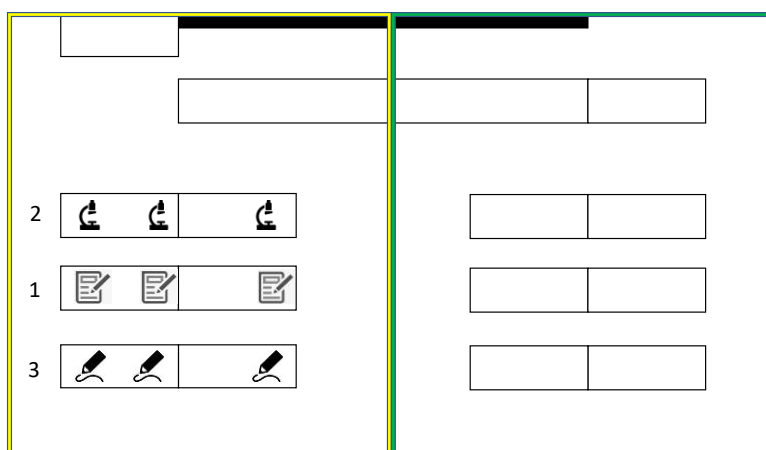
Théorie	Pratique	Dessin d'observation
1 ^{ère} partie 10 minutes	2 ^{ème} partie 10 minutes	3 ^{ème} partie 20 minutes

Case verte : programme d'allemand et case blanche : pause ou temps de préparation

La figure ci-dessous représente la salle de sciences. Elle a été divisée en deux. À gauche, en jaune, se trouvent les élèves en sciences et à droite, en vert, ceux faisant de l'allemand. Du côté des sciences, les élèves devaient se déplacer au fur à mesure des étapes à effectuer.

¹ Disponible à l'adresse suivante : <https://portail.ciip.ch/per/learning-objectives/73>

Tableau 2: Disposition de la salle de sciences



Cet essai m'a permis de pousser à l'extrême l'autonomie de mes élèves, car en allemand, ils ont reçu un plan et ont dû effectuer le travail à partir de ce dernier. L'élève avait plusieurs activités obligatoires à effectuer et d'autres à choix. Nous étudions la thématique des fêtes et plus précisément de l'anniversaire (Séquence 4 du manuel d'enseignement « Geni@Klick » (Schomer et al, 2020)). Différentes activités étaient à la disposition de l'élève (fiche d'exercices, jeux, livres).

Les élèves avaient la possibilité de s'entraider, d'utiliser différentes ressources à leurs dispositions. C'était également l'occasion de leur faire totalement confiance, car je ne pouvais pas être constamment derrière eux pour vérifier qu'ils-elles fassent bel et bien le travail demandé. J'ai bien évidemment été très indulgente avec eux, car c'était un test dans tous les sens du terme. Je me doutais bien que ce ne serait pas optimal et que je rencontrerais forcément quelques problèmes.

Avant de vivre cette expérience, j'ai bien pris le temps d'en discuter avec mes élèves, de leur expliquer ma démarche et les raisons. Je garde un très bon souvenir de cette expérience et n'aurais pas pensé qu'elle serait un élément déclencheur supplémentaire pour ce travail de recherche.

Après ce test, j'ai demandé l'avis de mes élèves pour savoir comment ils avaient vécu cet après-midi. Pour cela, je leur ai posé quelques questions auxquels ils-elles ont répondu anonymement. Leurs retours m'ont motivée à mettre en place un nouveau dispositif didactique. J'ai éprouvé un tel plaisir à préparer cet après-midi « test », à le vivre et à recueillir l'avis de mes élèves, que cette expérience a été pour moi l'occasion d'approfondir mon style d'enseignement. J'y ai découvert une manière de fonctionner qui m'a particulièrement plu et qui me correspond. Suite à cette expérience pédagogique et didactique, mon travail de recherche a évolué, s'est précisé.

En combinant l'enseignement de l'allemand avec celui des sciences, le contexte d'enseignement serait le même pour les deux domaines. Deux branches aussi éloignées l'une de l'autre auraient plus de

points communs. Est-ce que le fait d'avoir ces deux branches en parallèle influencerait l'autonomie de l'élève lors de l'apprentissage de ces domaines ?

Le premier chapitre sera, d'une part, consacré au cheminement qui se cache derrière ce travail. D'autre part, la littérature scientifique apportera la théorie nécessaire afin de poser un cadre à cette recherche. Plusieurs auteur·e·s seront bien souvent cités, notamment Marguerite Altet (1994), Rolland Viau (2009), ainsi que Noémie Baudoin et Benoît Galand (2021), entre autres. Leurs apports théoriques seront dans un premier temps exposés l'un après l'autre puis mis en lien entre eux. Le tout mis en parallèle avec la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (présentée par Fréchette-Simard et al. (2019)).

Le second chapitre concerne la démarche méthodologique. Le type de recherche, des précisions contextuelles, les outils de recueil des données ainsi que le schéma d'analyse y seront présentés.

Le troisième chapitre portera sur l'analyse des résultats. Finalement une conclusion clora ce travail avec la présentation de prolongements possibles.

1 Problématique et question de recherche

Il n'est pas rare d'entendre un·e élève donner son avis sur une matière et/ou au sujet d'un·e enseignant·e. Tantôt nous entendrons une opinion plus positive, encourageante, tantôt une remarque plus négative voire parfois même si négative qu'elle en devient interpellante. Dans ce travail, j'aurais pu m'axer sur ce négativisme vécu et transmis par certain·e·s de nos élèves et en questionner les causes ainsi que les conséquences sur leurs apprentissages. Cependant, je préfère partir d'une observation qui m'a surprise. En arrivant dans ma classe de stage et en débutant mon observation des leçons d'allemand données par Janina Broquet, ma formatrice en établissement (FEE), je m'attendais à être confrontée à des élèves ayant une opinion plutôt négative de cette manière. Quelle ne fut pas ma surprise de constater la motivation de la majorité des élèves à venir en leçon ? Comment Mme Broquet procède-t-elle pour que ses élèves aient une représentation si positive de l'allemand et soient ainsi motivé·e·s à participer ? Ma question de recherche a débuté à partir de cette observation.

Dans un premier temps, je présenterai le contexte dans lequel a eu lieu cette observation afin de préciser la raison de mon étonnement. Il s'agit du premier élément déclencheur de ma réflexion. Un second élément sera mis en avant en lien avec mon contexte d'enseignement au moment de la mise en place de cette recherche. Ce contexte sera précisé dans un deuxième temps et permettra de justifier certaines décisions prises pour ce présent travail.

Après la présentation du cheminement initial de cette recherche, l'apport de plusieurs auteurs, nommant celui de Mme Altet, permettra de poser un cadre théorique à cette recherche. Delà en découlera la question de recherche.

1.1 D'une observation à une question de recherche : tout un cheminement

Tout comme l'écrit Antoinette Bütikofer dans son travail de Master : « En Suisse romande, j'ai souvent entendu des personnes, camarades, collègues, amis, dire qu'ils n'aimaient pas l'allemand et qu'ils n'arrivaient pas à parler l'allemand malgré l'apprentissage imposé de cette langue à l'école durant de nombreuses années » (Bütikofer, 2016, p. 4). J'ai fait le même constat et l'idée que je serai probablement confrontée à des élèves peu, voire pas du tout motivés par l'allemand me vient justement du nombre de fois où j'ai entendu un francophone donner son opinion au sujet de cette langue. Cette idée est également liée aux réactions de mes connaissances lorsqu'elles ont appris que je souhaitais me former comme enseignante au secondaire 1, déjà à ce moment-là, la phrase du type « Eh ben bon courage... travailler avec des ados... » m'a été dite, mais lorsque je précisais que je me forme, entre autres, pour devenir enseignante d'allemand, la réaction a été d'autant plus forte : « Et en plus d'allemand !? ». Il

faut croire qu'enseigner l'allemand à des adolescents romands doit être perçu comme mission impossible pour certaines personnes. Aujourd'hui j'en souris et j'apprécie préciser ce que j'ai pu observer en stage.

En pensant me retrouver face à des élèves démotivés par cette langue, je me suis rapidement posé les questions suivantes : Qu'est-ce qui pourrait motiver mes élèves à apprendre l'allemand ? Cette question et les réflexions qui ont suivi me sont passées par la tête bien avant d'arriver en classe de stage et d'observer Mme Broquet enseigner.

Lors de mes premières leçons d'allemand auprès de ma formatrice, j'ai été impressionnée par le niveau de langue des élèves (9H) et par le fait qu'ils-elles participent en classe en essayant d'interagir en allemand, je précise bien en allemand, avec l'enseignante. Cela m'a vraiment réjouie et à la fois interpellée. C'était là un exemple si motivant en lien avec l'enseignement de l'allemand à l'école obligatoire. Si j'avais eu une enseignante aussi dynamique, motivante et bienveillante en face de moi durant ma scolarité, j'aurais certainement acquis de solides connaissances et eu du plaisir à apprendre cette langue.

« Un[-e] enseignant[-e] qui désire susciter la motivation de ses élèves se doit d'abord d'être compétent[-e] et motivé[-e] à enseigner. » (Viau, 2009, p. 81). Selon moi, ma formatrice remplit à merveille tous ces critères. J'ajouterais même qu'elle les remplit d'autant plus, car elle a su transmettre sa motivation à une stagiaire romande.

Enseigner une langue étrangère, lorsque ce n'est pas sa langue maternelle, reste un grand défi. Cependant, j'ai eu le privilège d'être formée dans un contexte me motivant à réfléchir à ma propre pratique et à aborder l'enseignement de l'allemand sous un nouvel angle.

À partir de cette observation et des phrases que j'ai pu entendre, ma réflexion s'est élargie et a dépassé le cadre de l'enseignement de l'allemand. Il n'est pas rare d'entendre « Je n'aime pas l'allemand. » ou « Les sciences me passionnent. » Il s'agit ici de l'appréciation d'une certaine matière scolaire. Ces formulations peuvent être complétées de la manière suivante : « Je n'apprécie pas mon enseignant-e d'allemand, donc je n'aime pas l'allemand. » et « J'apprécie mon enseignant-e de biologie, donc j'aime la biologie. ». Ces formulations sont volontairement caricaturées pour mettre en avant l'hypothèse que l'enseignant-e, qu'il-elle en soit conscient-e ou non, influence, à travers sa pratique, la motivation de l'élève à apprendre. Prises séparément, chacune de ces phrases concerne une seule matière et un-e enseignant-e associé-e à cette branche.

Cependant, qu'en est-il d'un-e élève qui dit ne pas aimer l'allemand, mais aimer la biologie et qui se retrouve à avoir le-la même enseignant-e dans les deux domaines ? Est-ce qu'il-elle n'aimera plus la biologie ? Est-ce que son opinion concernant l'allemand changera ? Cette réflexion s'est petit à petit

construite à partir du moment où j'ai découvert mon horaire pour la prochaine rentrée scolaire (2022-2023). Je me suis réjouie d'enseigner l'allemand et les sciences de la nature aux mêmes élèves et ce à seulement 5 minutes d'intervalle. J'y ai vu l'opportunité de développer mon travail de recherche, mais sans savoir jusqu'où cela m'amènerait.

Il est vrai que cette recherche a débuté dans le contexte de l'enseignement de l'allemand et aurait pu être le sujet principal ce travail. Une direction possible aurait pu être la mise en place d'un dispositif didactique spécifique à l'allemand afin de motiver à apprendre cette langue. Une autre possibilité aurait pu être de mettre la motivation au centre de ma recherche, puisque cette thématique fait bel et bien partie de ce qui me passionne dans le métier que j'exerce. Je pensais d'ailleurs que ce serait le cœur de mon travail de recherche, or ce n'est pas le cas. J'ai réalisé que mon réel centre d'intérêt est la pratique enseignante, qui est le point commun dans mes réflexions, indépendamment du domaine enseigné. Il m'aura fallu bien des détours, et surtout l'opportunité de mettre en place un dispositif imaginé et testé indépendamment de ce travail, pour enfin déterminer le cadre de mes recherches. J'en arrive à émettre l'hypothèse que ce qui m'a interpellée en observant Janina Broquet enseignée est sa manière d'enseigner, bien que j'aie d'abord constaté l'influence de sa pratique sur la motivation des élèves. En conclusion, mon travail de recherche a débuté par l'observation d'une pratique enseignante pour m'amener à réfléchir à la mienne.

1.2 Apport théorique

Le cadre de cette recherche s'appuie sur plusieurs apports théoriques qui, mis ensemble, permettront de mettre en avant une pratique en particulier, celle soutenant l'autonomie. Tout d'abord, la pratique enseignante sera définie et présentée dans une approche systémique. Le schéma présentant cette dernière sera complété afin de situer plus précisément la pratique enseignante dans cette approche. Même si la motivation n'est pas le centre de ce travail, il est tout de même pertinent de la mettre en lien avec la pratique en présentant la théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan (Fréchette-Simard et al. (2019)). Cette dernière est mise en parallèle avec les styles de pratique selon M. Sarrazin et al. (2006), deux tendances en particulier, puis avec les catégories de pratiques d'après M. Baudoin et al. (2021). Cette vue d'ensemble permettra de déterminer où se situe ma propre pratique enseignante.

1.2.1 Pratique enseignante dans une approche systémique

Avant de pouvoir définir quelle est ma pratique enseignante, il est nécessaire de répondre à la question : Qu'est-ce qu'une pratique enseignante ? Marguerite Altet la définit comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (2002, p. 86). En la définissant ainsi, j'en déduis qu'il n'existe pas une seule et unique pratique

enseignante, mais une pratique enseignante par enseignant·e. Ma formatrice a donc la sienne, bien à elle, et moi la mienne. Cette déduction m'amène à me demander : Quelle est ma propre pratique enseignante ? Quelle est ma manière de faire ?

Avant de pouvoir répondre à ces questions et analyser une quelconque pratique, il est pertinent de s'intéresser dans quel environnement professionnel évolue un·e enseignant·e. Dans son livre « La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques », Marguerite Altet (1994), par son approche systémique, met en avant la dynamique et toute la complexité de l'environnement professionnel dans lequel évolue un·e enseignant·e.

Cette approche est définie par A. Yatchinovsky comme

une méthode pour **penser le monde autrement**, réfléchir sur soi, [sur l'école], aborder les changements et **entrer différemment en relation avec les autres**. C'est **se projeter dans un futur** souhaité pour gérer l'incertitude, c'est trouver des ressources pour **ne pas rester figé**, c'est démêler des fils pour **atteindre une finalité** (Je souligne.) (2018, p. 11).

Cette définition est tournée vers l'avenir, vers un but à atteindre et encourageant à réfléchir autrement. Penser ainsi amène une certaine dynamique ainsi qu'une manière différente d'interagir avec les autres.

La figure ci-dessous montre le processus interactif entre l'enseignant·e et l'apprenant·e. En s'appuyant que les propos de Yatchinovsky (2018, p. 11), la finalité à atteindre est les apprentissages. L'interaction avec autrui se trouve être entre l'enseignant·e et l'apprenant·e. C'est à ce niveau-là, au cœur de la spirale, que se situe la situation centrale. Le savoir, l'enseignant·e, la communication et l'apprenant·e sont mis en lien et entretiennent des relations particulières selon quels points sont mis en lien entre eux. La relation qu'entretient l'apprenant·e avec le savoir est appelée la relation d'apprentissage, celle reliant l'enseignant·e au savoir est nommée la relation didactique et finalement la relation pédagogique concerne la relation entre l'enseignant·e et l'apprenant·e. Cette dernière inclut également la communication.

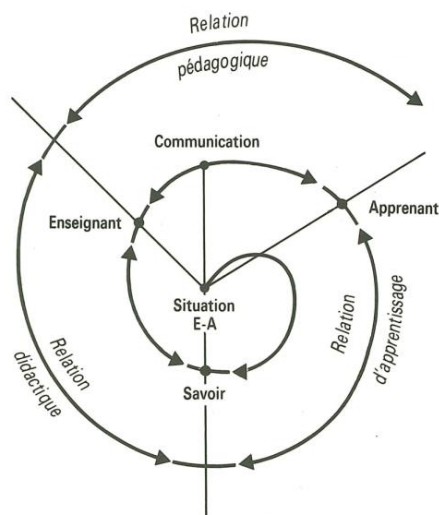


Figure 1: Processus interactif entre l'enseignant-e et l'apprenant-e : une approche systémique selon Altet (1994, p. 8)

Les flèches présentes sur ce schéma montrent qu'aucun sens n'est privilégié, mais que ce processus est dynamique et passe d'une relation à l'autre sans hiérarchie, mais en direction d'un but commun, les apprentissages. Le fait que ce soit une spirale, sans fin définie, met en avant la projection vers le futur mentionnée par A. Yatchinovsky (2018, p. 11).

Dans ce processus, la pratique enseignante se situe au niveau des relations pédagogique et didactique. Altet définit le champ didactique comme étant « la gestion de l'information, [...] la structuration du savoir par l'enseignant et [...] leur appropriation par l'élève » (1994, p. 6). La didactique correspond d'une part à « la matière enseignée, [à] la connaissance des contenus à enseigner [et, d'autre part, à] l'acquisition des contenus en classe par l'apprenant, [à] la manière dont les élèves les utilisent, se les approprient » (1994, p. 13-14). Quant au champ pédagogique, il concerne le « traitement et [...] la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant[-e] » (1994, p. 6).

Dans un premier temps, je me serais spontanément plus intéressée à la relation pédagogie et à l'interaction entre l'enseignant-e et l'élève, mais la subjectivité, apportée par des réflexions à tendance émotionnelle et psychologique, est à éviter pour laisser la place à l'objectivité. Il fallait que je puisse avoir accès à des éléments observables afin d'obtenir des résultats objectifs. De plus, la pratique enseignante se situant à la fois au niveau des relations pédagogique et didactique, il serait « contre-productif de séparer didactique et pédagogie » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 30) voire impossible, car l'une et l'autre sont nécessaires pour atteindre un but commun, celui des apprentissages.

Le dynamisme de cette approche peut être mis en contraste avec le triangle pédagogique de Houssaye (1993, p. 15). Cette forme géométrique est fermée et est constituée de trois sommets : savoir (S), professeur-e (P) et élève (E). Aucune flèche n'est dessinée, mais uniquement une mise en réseau de S, P et E. La richesse de l'approche d'Altet est qu'elle est tout sauf statique contrairement au triangle de

Houssaye. Par ses arrondis, la spirale permet que les frontières entre les différentes relations soient moins distinctes que dans un triangle ce qui schématise, selon moi, une meilleure représentation de la réalité et donc de toute la complexité du monde de l'enseignement.

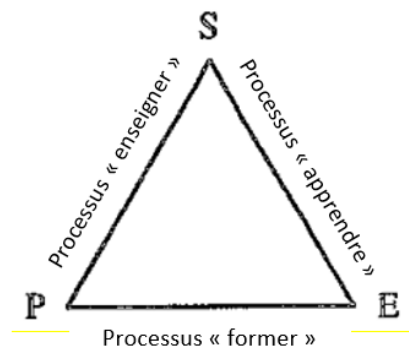


Figure 2: Triangle pédagogique selon Houssaye : P=professeur-e, E=élève, S=savoir

Il est à préciser que sur cette représentation ont été regroupés les trois processus présentés séparément dans l'article de Houssaye (1993, pp. 16-18). Le processus « enseigner » d'Houssaye (1993) correspond à la relation didactique d'Altet (1994), celui d'« apprendre » à la relation d'apprentissage et le processus de « former » à la relation pédagogique.

Où se situe la pratique enseignante dans le processus interactif entre l'enseignant-e et l'apprenant-e proposé par Mme Altet ? Afin de répondre à cette question, la spirale a été complétée. En noir, il s'agit de la spirale initiale et en bleu de la partie ajoutée.

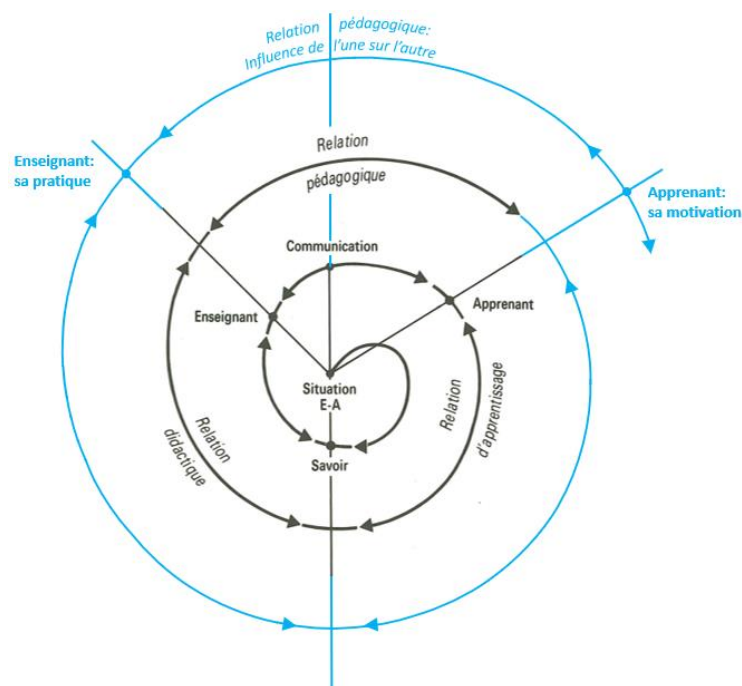


Figure 3: La pratique enseignante dans le processus interactif : spirale (selon Altet (1994, p. 8)) complétée

La pratique enseignante est, comme déjà précédemment mentionnée, la manière de faire propre à chaque enseignant d'exercer son métier (Altet, 2002, p. 86). Elle concerne premièrement l'enseignant-e, c'est pourquoi, dans la spirale, elle se situe sur la droite reliant « Situation E-A » et « Enseignant ». Elle est à la frontière entre les relations pédagogique et didactique, car elle a une influence à la fois sur la manière de transmettre le savoir et sur le lien qu'établit l'enseignant-e avec un-e élève. Bien que le cœur de ce travail de recherche soit la pratique enseignante, il est tout de même pertinent de situer la motivation de l'apprenant-e au sein de la spirale. Cette pratique a un impact sur la motivation même si de nombreux autres facteurs l'influencent également, comme le précise Viau (2009).

1.2.2 L'influence de la pratique sur la motivation

L'auteur, qui a particulièrement étudié la motivation en milieu scolaire, est Rolland Viau. Il définit la dynamique motivationnelle comme

'un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre (Viau, 1999, 1994)' (Viau, 2009, p. 12).

Le fait que les perceptions de l'élève soient influencées par son environnement rejoint l'hypothèse que l'enseignant-e impacte bel et bien ses perceptions puisqu'il-elle fait partie de l'environnement scolaire de l'élève. S'il-elle

désire, susciter la motivation de ses élèves[, il-elle] doit connaître sa matière et être motivé[-e]. Trois autres traits de personnalité doivent également le[-la] caractériser : les attentes qu'il[-elle] entretient envers ses élèves, son style d'autorité et le rôle de modèle qu'il[-elle] joue (Viau, 2009, p.152).

Où se situe l'enseignant-e dans le cadre de référence selon Viau ?

Dans son ouvrage « La motivation en contexte scolaire » (2009), il propose quatre catégories de facteurs liées à cette dynamique : des facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, à l'école, à la société et des facteurs relatifs à la classe (Viau, 2009, p.15). De nombreux facteurs impactent la représentation que l'élève peut se faire d'une certaine matière scolaire, comme « *sa vie personnelle* [ou encore] *la société* » (Viau, 2009, p.14), pour n'en citer que deux. La motivation ou la démotivation ne sont donc de loin pas rattachées à l'unique influence de l'enseignant-e. Même « si certains [...] facteurs ne sont pas du ressort de l'enseignant, d'autres dépendent heureusement de lui » (Viau, 2009, p.8), notamment les facteurs relatifs à la classe. Ils « jouent un rôle de premier plan sur la dynamique motivationnelle de tous les élèves. [Viau précise que] les activités pédagogiques qu[e l'enseignant-e] propose, la relation qu'il[-elle] entretient avec ses élèves, ses pratiques évaluatives, le climat qui règne dans sa classe et les récompenses et les sanctions qu'il[-elle] met en place » (Viau, 2009, p.15) sont les facteurs

« les plus importants [à prendre en compte] pour l'enseignant[-e], car il peut agir sur eux pour susciter chez ses élèves une dynamique motivationnelle positive à apprendre » (Viau, 2009, p.19).

En supposant que la pratique enseignante a un impact sur la motivation de l'élève, quelles sont les caractéristiques d'une pratique favorisant un environnement propice à l'apprentissage (Boekaerts, 2010, p. 97) et à son autonomie ?

1.2.3 Lien entre pratiques et motivation : la théorie de l'autodétermination

Est-ce que ma pratique enseignante permet à mes élèves d'être motivés à apprendre et à devenir autonome dans leurs apprentissages ? Répondre « oui » ou « non » ne serait pas une réponse insatisfaisante et surtout sans grand intérêt. En revanche, il est bien plus pertinent de mettre en avant qu'un-e enseignant-e conscient-e que « par ses comportements et ses attentes envers ses élèves, [il-elle] est [...] un facteur qui influe grandement sur la dynamique motivationnelle » (Viau 2009, p. 15) et sur leur autonomie.

« Étant donné que la motivation ne peut être mesurée en soi, les chercheurs tentent plutôt de l'inférer à l'aide d'indicateurs objectifs » (Fréchette-Simard et al., 2019, p. 501). Puisque j'en déduis que la dynamique motivationnelle est forcément présente pendant une leçon, j'é mets l'hypothèse que ce qui m'a initialement interpellée est la pratique enseignante de ma formatrice. J'ai pu observer la motivation des élèves et donc les effets, entre autres, de sa pratique sur cette dernière. Le cœur de ma recherche est l'influence de ma pratique sur cette dynamique. Contrairement à mon idée de départ, la dynamique motivationnelle sera, non pas le point de départ, mais faisant partie de la finalité de ce travail au côté de la notion d'autonomie.

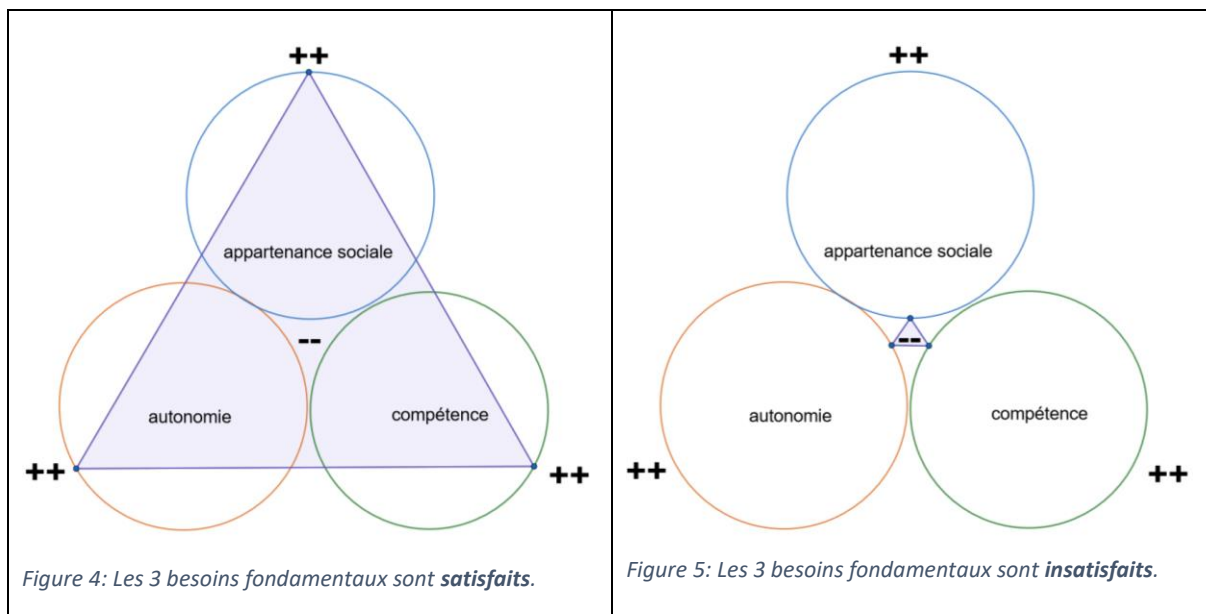
S'intéresser à la motivation implique de faire un choix parmi les « trois théories de la motivation scolaire domin[a]nt les écrits scientifiques [...] : la théorie attentes-valeur, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de l'autodétermination » (Fréchette-Simard et al., 2019, p. 501). Cette dernière a été sélectionnée pour ce travail, car elle peut être mise en lien avec les catégories de pratique, sans pour autant trop la développer.

Le plus important à retenir de la théorie de l'autodétermination est qu'elle « prend appui sur la prémisse que tout comportement humain entend répondre à trois besoins psychologiques fondamentaux, [...] (Deci et Ryan, 1985; 2012) à savoir [...] [l']*autonomie*, [...] [la] *compétence*, [et l']*appartenance sociale* (Deci et Ryan, 2008a, 2012; Guay, Vallerand et Blanchard.,2000; Pelletier et Vallerand, 1993; Ryan et Deci, 2000) » (Fréchette-Simard et al., 2019, p. 507).

Dans la partie *Formation générale* du plan d'études romand (PER), l'autonomie y est citée. Elle fait partie de la rubrique « Choix et projets personnels » (Objectif FG 18). Il est écrit :

Afin de faire des choix et de construire des projets personnels, l'enfant doit renforcer son identité sociale et devenir un membre autonome des groupes auxquels il appartient pour devenir enfin membre de la société tout entière. Ces étapes permettent de définir la socialisation et c'est par l'apprentissage du choix, le développement de la motivation, de l'autonomie et du goût de l'effort que la thématique *Choix et projets personnels* contribuera à son tour à la socialisation de l'élève. (PER, p. 20)

Afin de mettre plus en évidence leur influence sur la motivation de l'élève, voici comment j'ai choisi d'illustrer les trois besoins fondamentaux. Ces schémas ont été réalisés à l'aide de l'outil géométrique « GeoGebra » (Hohenwarter, 2023).



Les schémas ci-dessus représentent l'influence des trois besoins fondamentaux sur la motivation. Chaque cercle correspond à l'un des trois besoins fondamentaux. Chacun d'eux a deux pôles, l'un « ++ » et l'un « -- ». « ++ » signifie que le besoin est tout à fait satisfait et « -- » qu'il ne l'est pas du tout. Sur la figure de gauche, les trois besoins sont satisfaits, la motivation est donc à son maximum. Cette dernière est représentée par le triangle. Chaque « ++ » formant ensemble les trois sommets du triangle. À l'inverse, la motivation est à son minimum sur le schéma de droite, car les trois besoins fondamentaux sont insatisfaits, le triangle de la motivation est très petit. Ce sont là les deux extrêmes possibles. Une infinité de combinaisons sont possibles en voici quatre mis en avant par Sarrazin, Tessier et Trouilloud dans leur article « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches » (2006).

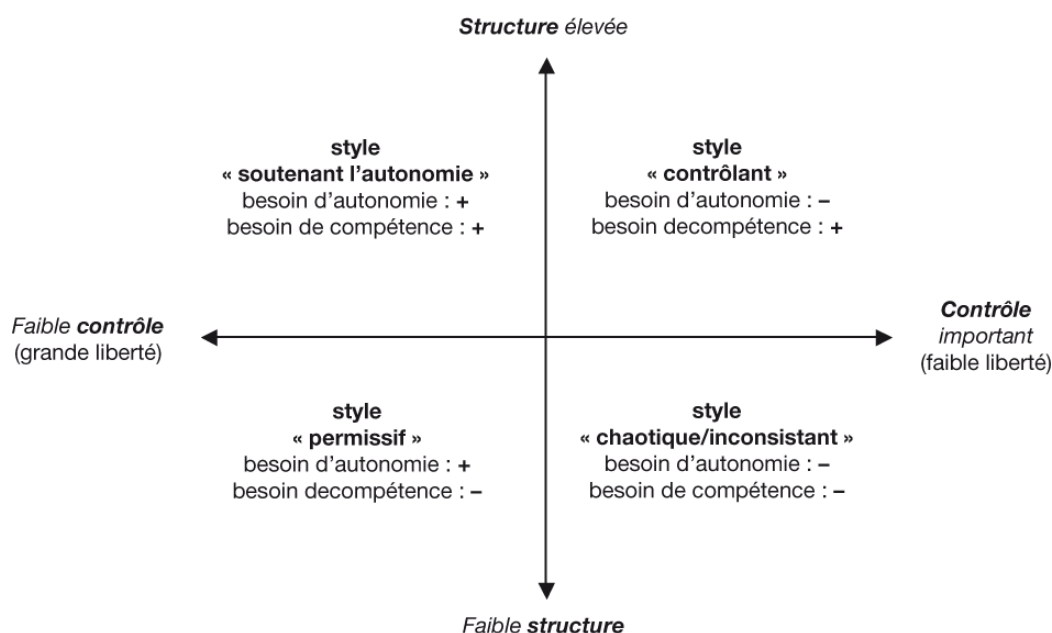


Figure 6: 4 styles de pratique selon 2 besoins fondamentaux (Sarrazin et al., 2006, p. 165)

La figure proposée par Sarrazin et al. (2006, p. 165) a inspiré le schéma ci-dessous. Les styles « soutenant l'autonomie » et « permissif » satisfont le besoin d'autonomie alors que ce n'est pas le cas pour les styles « contrôlant » et « chaotique/inconsistant ». Concernant le besoin de compétence, il est satisfait pour les styles « soutenant l'autonomie » et « contrôlant » et non pour les deux autres styles.

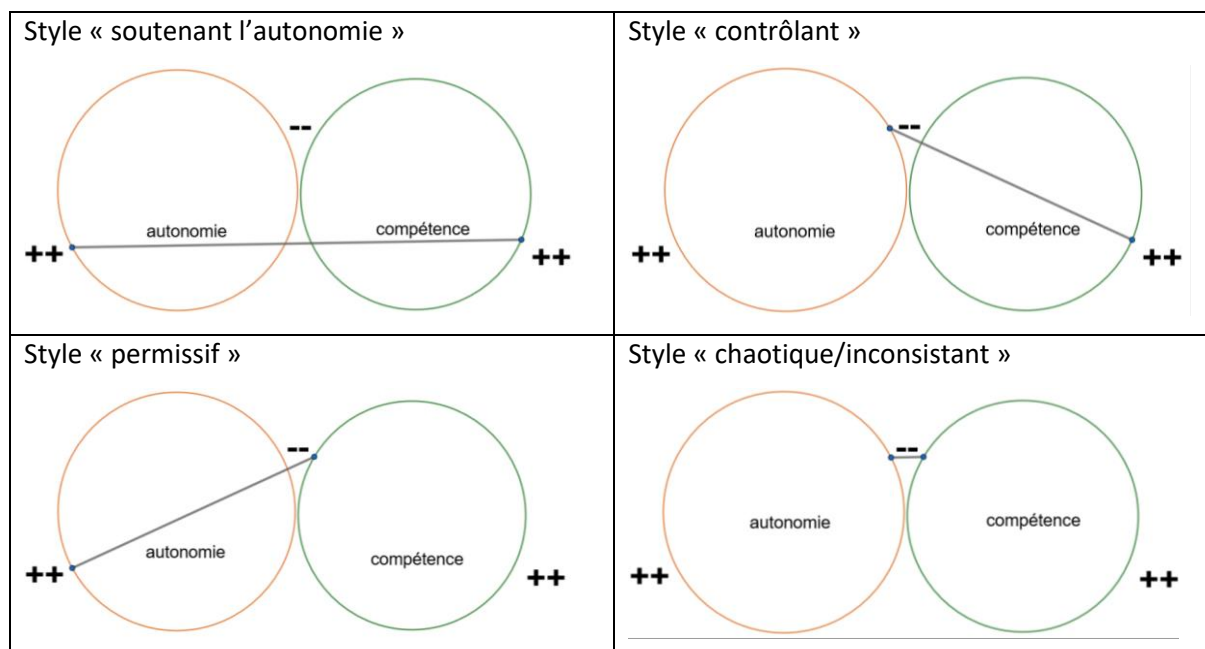


Figure 7: Les 4 styles de pratique mis en lien avec 2 des 3 besoins fondamentaux.

Sarrazin et al. (2006) définissent « les besoins de compétence [comme étant] le désir d'interagir efficacement avec l'environnement [...], l'autonomie [...] le désir d'être à l'origine de son propre comportement [...] et de proximité sociale[, c'est-à-dire] le désir d'être connecté socialement avec des personnes qui nous sont significatives » (p. 160). Pour un-e élève, il s'agit, par exemple de l'enseignant-e

et des autres élèves dans la classe. Ce dernier besoin est nommé « appartenance sociale » dans la figure ci-dessous.

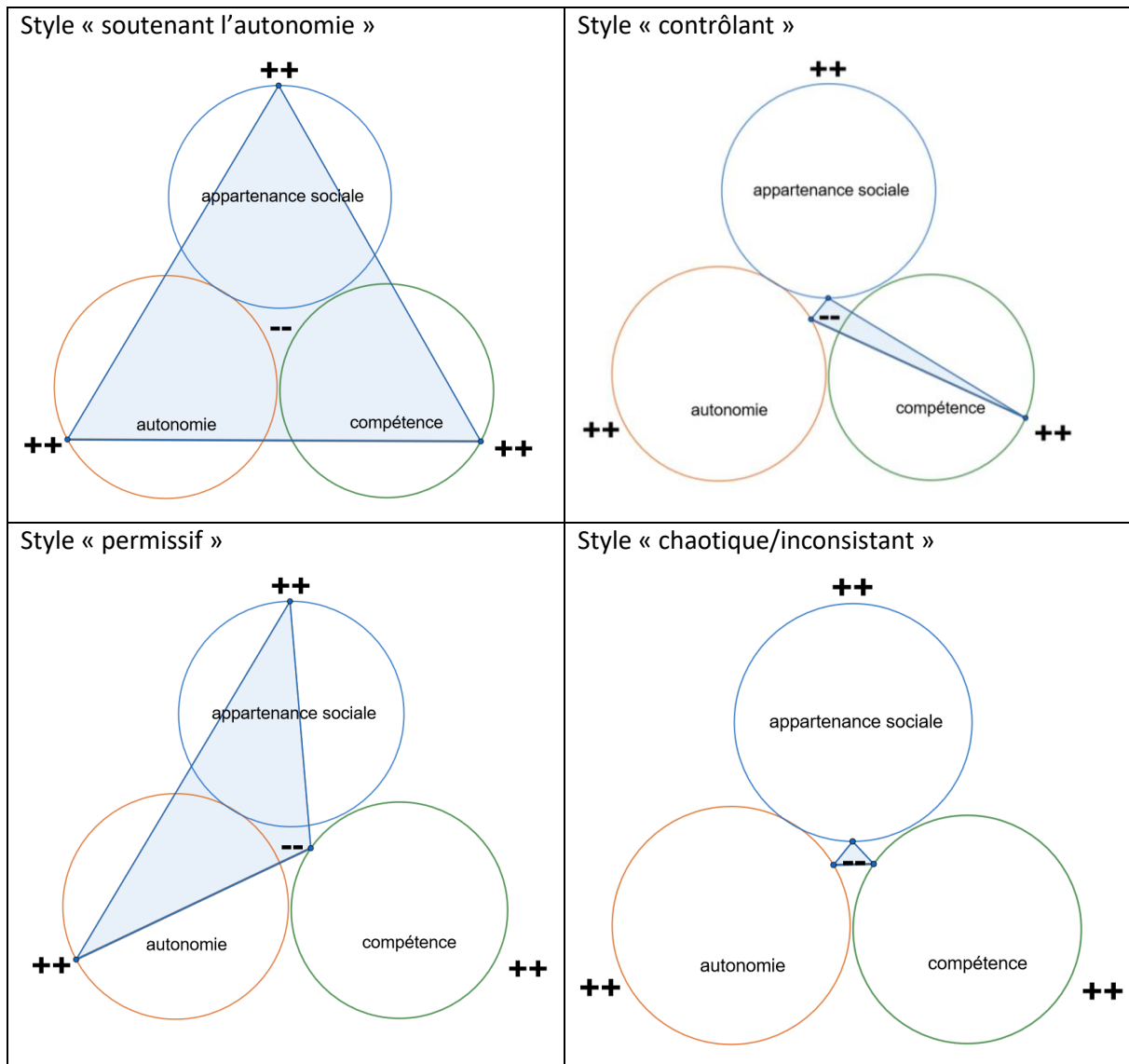


Figure 8: Les 4 styles de pratique mis en lien avec les 3 besoins fondamentaux.

En référence aux figures 4 et 5, le style « soutenant l'autonomie » est celui satisfaisant les trois besoins fondamentaux, alors qu'à l'opposé, le style « chaotique/inconsistant » ne les satisfait pas du tout. En s'appuyant sur la taille du triangle, le style « permissif » serait plus favorable pour motiver un élève alors que le style « contrôlant » le serait nettement moins et rejoindrait davantage le style « chaotique/inconsistant ».

Le sommet du triangle, en lien avec l'appartenance sociale, a été déterminé à partir des caractéristiques des deux styles de supervision décrits par Sarrazin et al. (2006, p. 162). Le style « soutenant

l'autonomie » « nourrit les besoins des élèves [et] est susceptible de faciliter une motivation autodéterminée [Le style « contrôlant »] tend plutôt [...] à une motivation non déterminée » (2006, p. 162).
De plus,

un enseignant qui soutient l'autonomie est *plus proche* [...], *plus positif* [...], *plus flexible* et *plus explicatif*. À l'inverse, un enseignant « contrôlant » a tendance à *prendre tout en charge* [...], à *être plus pressé* [...], à *être plus négatif* [...], et à *motiver par la pression*. (Sarrazin et al., 2006, p. 162)

Pour une meilleure mise en évidence des caractéristiques en italique dans le paragraphe ci-dessus, une mise en page sous forme de tableau a été favorisée. Le contenu qui suit est également issu de l'article de Sarrazin et al. (2006, p. 162).

Style « soutenant l'autonomie »	Style « contrôlant »
L'enseignant...	L'enseignant...
<i>...est plus proche</i> ...respecte les élèves, passe du temps à les écouter, à essayer de les comprendre	<i>...prend tout en charge</i> ...impose ce qu'il y a à apprendre et comment le faire, utilise un langage directif
<i>...est plus positif</i> ...encourage les élèves, et valorise les progrès réalisés	<i>...est plus négatif</i> ...critique davantage
<i>...est plus flexible</i> ...laisse aux élèves des opportunités de faire des choix, leur donne du temps pour résoudre des problèmes par eux-mêmes	<i>...est plus pressé</i> ...donne rapidement la solution sans vraiment laisser le temps à l'élève de chercher par lui-même
<i>...est plus explicatif</i> ...explique aux élèves l'utilité ou l'importance de faire telle tâche ou telle activité	<i>...motive par la pression</i> ...a recours aux récompenses/punitions, aux exhortations et à la compétition entre élèves

Figure 9: Caractéristiques des 2 styles de supervision selon Sarrazin et al. (2006, p. 162)

À partir de ces deux styles de supervision, j'en déduis que les 2 styles à gauche des figures 7 et 8 satisfont le besoin d'appartenance contrairement aux 2 styles de droite. C'est pourquoi le sommet du triangle est au pôle « ++ » pour les styles « soutenant à l'autonomie » et « permissif », alors qu'il est au pôle « - » pour les styles « contrôlant » et « chaotique/inconsistant ».

1.2.4 Chaque pratique enseignante incluse dans une ou plusieurs catégories de pratiques

Lors de mes observations en stage, j'ai pu constater qu'un-e enseignant-e a beau préparer les meilleures leçons d'un point de vue didactique, s'il-elle n'arrive pas à créer un certain lien avec ses élèves, à entrer en contact avec eux-elles, ils-elles seront difficilement motivé-e-s à apprendre. Alors qu'entretenir une relation positive avec ses élèves est un soutien social des enseignant-e-s pour reprendre la

catégorie de Baudoin et Galand (2021, p. 136). Relations didactique et pédagogique vont bien de pair pour rejoindre le schéma d'Altet (1994, p. 8) précédemment présenté (cf. p. 14). Cette catégorie satisfait en particulier le besoin d'appartenance sociale.

L'apport théorique de Baudoin et Galand amène un éclairage plus récent et permet de compléter ce cadre théorique. Ces auteurs présentent quatre autres catégories de pratiques. L'une d'elles est le soutien à l'autonomie et à la participation. Elle « se rapporte aux pratiques visant à fournir à l'élève des possibilités de choix, à donner sens aux apprentissages et à leur permettre de faire entendre leur voix » (Baudoin et al. 2021, p. 136). Ces deux catégories rappellent le style « soutenant l'autonomie » selon Sarrazin et al. (2006).

La gestion de la discipline ainsi que le soutien à l'apprentissage sont deux autres catégories de pratiques. Cette dernière englobe toutes les pratiques qui « structurent[nt] l'apprentissage par des objectifs clairs, de la guidance ou des rétroactions »[. Une cinquième catégorie de pratiques est celle qui met] l'accent [...] sur la performance, c'est-à-dire encourage[] la comparaison et la compétition entre élèves » (Baudoin et al. 2021, p. 136). Cette catégorie ne sera pas plus développée dans ce présent travail, car Baudoin et al. (2021, p. 134) précise qu'elle est basée sur la théorie des buts d'accomplissement et non sur la théorie de l'autodétermination.

Tableau 3: Les caractéristiques des 5 catégories de pratique selon Baudoin et al. (2021).

Catégories de pratique	L'enseignant·e...
Soutien social des enseignants	...porte de l'attention et du respect à l'élève (→ soutien émotionnel) ...fournit de l'aide à l'élève (→ soutien instrumental) ...donne des conseils à l'élève (→ soutien informationnel) ...fournit des réactions à l'élève (→ soutien évaluationnel)
Soutien à l'autonomie et à la participation	...propose des activités qui donnent du sens aux apprentissages ...laisse des possibilités de choix aux élèves ...laisse l'opportunité aux élèves de faire entendre leur voix ...offre l'opportunité aux élèves de participer à certaines décisions : mise en place des règles, organisation pratique (sans lien avec les apprentissages)
Soutien à l'apprentissage	...met en place un environnement d'apprentissage structuré facilitant l'apprentissage par des objectifs clairs, une guidance appropriée et des rétroactions régulières ...communique aux élèves des attentes claires pour l'apprentissage et pour les comportements à adopter en classe

	...structure les activités afin de guider les élèves dans leurs apprentissages
Gestion de classe et gestion de la discipline	...donne des règles claires, cohérentes et les applique effectivement de manière équitable au niveau de la classe (et/ou de l'école) → Amélioration du climat de sécurité → Amélioration du sentiment de justice
Accent mis sur la performance	...met en compétition les élèves entre eux Remarque : Cette catégorie ne sera pas plus développée dans le cadre de ce travail, car elle est basée sur la théorie des buts d'accomplissement. Cependant il est tout de même pertinent de mettre en avant qu'elle rejoint le style « contrôlant » par le fait de mettre en compétition les élèves entre eux.

Mettre en lien la catégorie du soutien à l'apprentissage avec le processus interactif entre l'enseignant-e et l'apprenant-e (Altet, 1994, p. 8) permet de montrer la dynamique de ce processus. Pour apprendre, l'élève a besoin d'une structure et d'objectifs donnés par l'enseignant-e. C'est dans un premier temps de la relation didactique, car l'enseignant-e structure le savoir (Altet, 1994, p. 6). Viau précise à ce sujet que « si l'on veut que les élèves s'y retrouvent dans la matière qu'on leur enseigne, il faut leur en donner une vue d'ensemble avant d'entrer dans les détails » (2009, p. 10). Dans un deuxième temps, l'élève doit s'approprier le savoir, cette relation se situe au niveau de la relation d'apprentissage. Finalement, les retours et les aides apportées par l'enseignant-e, afin de guider l'élève dans son apprentissage et acquérir de nouvelles connaissances, font partie de la relation pédagogique. Cela montre bien la complexité de cette approche systémique et sa richesse pour mieux cerner et analyser une pratique enseignante.

En conclusion, la pratique d'un-e enseignant-e fait partie d'un système complexe dans lequel il-elle l'a fait évoluer entre deux styles de pratique principale, le style « soutenant l'autonomie » et le style « contrôlant ». De plus, selon sa manière de procéder, sa pratique s'ancrera tantôt dans une catégorie de pratique, tantôt dans une autre. Il est tout à fait possible qu'un-e enseignant-e tend plus vers l'un des styles de pratiques et vers certaines catégories plus que vers d'autres, cependant, il est important de préciser que « l'enseignant[·e] doit [...] savoir adapter le curriculum et sa pratique pédagogique pour rendre les activités en classe plus intéressantes, plus utiles et plus agréables aux yeux de ses élèves et pour leur donner confiance en leurs capacités » (Boekaerts, 2010, p.97).

L'enjeu se situe dans la conscientisation pour l'enseignant·e de découvrir concrètement quelle est, non pas la pratique enseignante d'un·e collègue et encore moins d'un·e enseignant·e lambda, mais bel et bien la sienne.

1.3 Une découverte professionnelle, un cadre théorique et une question de recherche

Dans ce présent travail, plusieurs styles et catégories de pratiques enseignantes font partie du cadre théorique, cependant le cœur de la réflexion se situe au niveau de ma propre pratique. Cette dernière s'est développée dans un contexte bien particulier, ce qui m'a amenée à réfléchir à ma manière de procéder, et ce à partir de certaines contraintes ainsi que de l'avis de mes élèves. De là en a découlé un raisonnement mettant l'accent sur l'autonomie. À partir de cet apport théorique, il a pu être mis en avant que le style « soutenant l'autonomie » est celui favorisant particulièrement la motivation de l'élève. Depuis le début je me suis demandé comment faire pour motiver mes élèves sans mettre de nom sur ma pratique. Au fil de mes lectures et des discussions avec mon directeur de mémoire, j'ai réalisé que ma pratique s'ancre particulièrement dans ce style de pratique (Sarrazin et al. 2006) et dans plusieurs catégories (Baudoin et al., 2021). Cette découverte professionnelle m'a encouragée à m'intéresser d'autant plus à l'impact de ma pratique sur la motivation et l'autonomie de mes élèves. C'est pourquoi l'ensemble de mon cheminement m'a conduite à formuler la question de recherche suivante : En quoi une pratique enseignante soutenant l'autonomie influence-t-elle la motivation de l'élève ?

2 Démarche méthodologique

Le cadre théorique ainsi que le cheminement amenant à la question de recherche ont été présentés dans le précédent chapitre. Dans ce présent chapitre, le type de recherche sera présenté, puis l'évolution du contexte ainsi que le public cible seront développés. Dans un second temps, le protocole, l'outil de recherche ainsi que le schéma d'analyse des données seront expliqués.

2.1 Type de recherche

Ce travail s'ancre dans une démarche qualitative, car ce type de recherche « s'efforce d'analyser les acteurs comme ils agissent » (Dumaz, 2013, p.30). Ici, l'acteur est l'enseignant[-e] et dans sa pratique enseignante se trouvent ses « intentions (le "pourquoi" de l'action), les modalités de [ses] actions et de [ses] interactions (le "comment" de l'action). Popper (1988, p. 198) parle d'étudier des "actions, interactions, buts, espoirs et pensées" » (Dumaz, 2013, p.30). Cette définition de la recherche qualitative peut être appliquée avec le questionnement posé concernant la pratique enseignante.

L'outil de recueil des données est le questionnaire, plus précisément de type « maison ». Ce choix est lié au contexte dans lequel cette recherche a eu lieu. Il faut savoir que le premier questionnaire a été distribué aux élèves la semaine de la rentrée d'août 2022, soit seulement quelques mois après le début de la recherche. Ce type de questionnaire « n'est pas soumis à un long processus de validation. [...] Le principal avantage [...] réside dans le fait qu'il peut être préparé rapidement » (Viau, 2009, p.110).

Au moment de la création et de la distribution du premier questionnaire, le cadre théorique ainsi que la question de recherche étaient encore incomplets. Cependant, j'ai choisi de prendre le risque d'obtenir des données qui pourraient s'avérer non-pertinentes pour cette recherche, plutôt que de ne pas avoir accès à certaines informations. Pour espérer que les résultats puissent être pertinents, il était impératif que les élèves n'aient pas été encore influencés ni par la pratique enseignante de mes collègues ni par la mienne.

Le 2ème questionnaire a été construit à partir du premier. Il sera présenté dans le sous-chapitre « Outils de recueil des données : deux questionnaires ».

2.2 L'évolution du contexte

Avant de décrire la méthode utilisée, il est nécessaire de présenter la nouvelle organisation des leçons d'allemand et de sciences de la nature provoquée par la rocade entre deux de mes leçons. Pour rappel, une erreur dans l'horaire a eu pour conséquence la non-disponibilité d'une salle de sciences. Le grand changement dans cette organisation est la fusion des leçons d'allemand et de sciences du lundi après-midi, ces deux périodes d'enseignement ayant lieu l'une après l'autre.

Tableau 4: Horaire avec la nouvelle organisation

Jour et heure	Matière enseignée	Lieu d'enseignement	Langue d'enseignement
Lundi			
13h30-14h15 5min de pause 14h20-15h05	Fusion des leçons 2 groupes : Allemand Sciences	Salle de sciences	Bilingue : français et allemand
Mardi			
15h20-16h05	Allemand	Salle de classe 9PM3	80% en allemand 20% en français
Vendredi			
8h15-9h00	Sciences (rocade)	Salles de sciences indisponibles → Salle de classe 9PM3	100% en français
15h20-16h05	Allemand (rocade)	Salle de classe 9PM3	80% en allemand 20% en français

Initialement, le seul point commun entre le contexte d'enseignement de l'allemand et celui des sciences était les personnes, plus précisément les élèves et l'enseignante (cf. Tableau 2). Lors de la fusion des leçons, le contexte a évolué et les points communs ont augmenté.

Tableau 5: Comparaison lors de la fusion entre le contexte d'enseignement de l'allemand et celui des sciences de la nature

Matière enseignée	Allemand	Sciences de la nature
Domaine	Langue	Domaine scientifique
Branche	Principale	Secondaire
Notation	Niveaux : A, B, C	Section : P, M, G
Langues d'enseignement	Allemand + français	<u>Évolution du contexte</u> 100% français → français + allemand
Lieu d'enseignement	<u>Évolution du contexte</u> Salle de classe 9PM3 → Salle de sciences	Salle de sciences
Enseignante	Mme Veuve	Mme Veuve
Elèves	Classe 9PM3 : A et B	Classe 9PM3 : tous

Bien que la langue d'enseignement principale pour l'allemand reste l'allemand et le français pour les sciences, les deux langues sont utilisées durant 1h30. Les élèves sont dans un environnement bilingue.

Les élèves sont répartis dans deux groupes. Ces derniers n'ont pas été définis au hasard, mais en fonction du niveau d'allemand des élèves. L'une des problématiques à laquelle je suis confrontée dans mon contexte d'enseignement est le fait que des élèves de niveau A et d'autres de niveau B suivent la même

leçon. Il est parfois difficile d'adapter le niveau et de pousser un élève de niveau A plus loin tout en laissant plus de temps pour un élève de niveau B. Cette nouvelle organisation permet de différencier plus facilement les niveaux et d'avoir du temps pour favoriser l'utilisation orale de la langue allemande. Cette démarche rejoint l'approche actionnelle et actuelle des langues étrangères. En effet, le moyen d'enseignement actuel « Geni@Klick » pour l'allemand est axé sur la communication et a pour objectif de rendre l'élève autonome et surtout acteur de son apprentissage. Le but est qu'il-elle soit responsable de son propre processus d'apprentissage (Schomer et al. 2020, p.4).

À la différence des situations classiques d'exercices et de tests, les phases d'enseignement basées sur l'approche actionnelle ont un effet motivant sur les élèves, car elles mettent davantage l'accent sur le résultat des efforts de communication que sur le respect des règles formelles (Nunan, 1989). L'objectif est donc de créer des contextes d'apprentissage motivants en proposant des tâches adaptées au niveau de connaissances des élèves de manière que tous les élèves puissent mettre à l'épreuve leurs capacités et leurs compétences (Hutterli et al., 2008, p. 81). (Chesini, 2017, p. 2)

La moitié de la classe est occupée par les élèves en sciences (encadré jaune) et l'autre moitié par ceux en allemand (encadré vert). Chaque côté de la salle de classe peut accueillir jusqu'à 12 élèves. Le tableau (trait noir épais sur la figure 10) est suffisamment grand pour que chaque branche en ait un bout. Les bancs libres sont utilisés pour y déposer le matériel nécessaire.

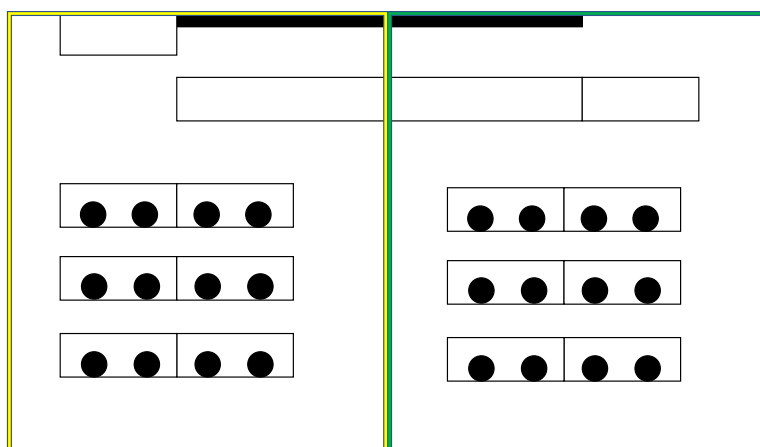


Figure 10: Disposition du lundi dans la classe de sciences

La leçon d'allemand commence par vingt minutes d'oral avec la présence de l'enseignante (JV signifie Joyce Veuve) pour les niveaux B. Pendant ce temps, les niveaux A préparent le travail pratique de sciences de manière guidée, mais autonome à l'aide d'un dossier. Après vingt minutes, l'enseignante change de groupe, laisse les élèves en allemand travailler en autonomie à l'aide d'un plan et rejoint les élèves en sciences pour faire un travail pratique avec eux. Après la pause, les élèves changent de groupe et l'enseignante redonne la même leçon, mais cette fois-ci enseigne l'allemand à des niveaux A. Cette nouvelle organisation est inspirée de la réflexion faite lors de la mise en place du test « Je prépare, j'observe et je dessine » (cf. Tableau 1) décrit dans l'introduction principale de ce travail.

Tableau 6 : Organisation des leçons d'allemand et de sciences du lundi

Lundi	5'	20'	20'	5'	20'	20'	5'
G1	Introduction ensemble	AL B Communication avec JV	AL B Travail autonome avec un plan	Pause	SN PM Préparation TP Travail autonome avec un dossier	SN PM (+1 élève C en AL) TP avec JV	Conclusion ensemble
G2		SN PM Préparation TP Travail autonome avec un dossier	SN PM TP avec JV		AL A Communication avec JV	AL A Travail autonome avec un plan	
JV		AL B avec G1 Communication 9 élèves	SN PM avec G2 TP 8 élèves		AL A avec G2 Communication 8 élèves	SN PM avec G1 TP 10 élèves	
<u>Légendes</u>							
G → groupe		AL → allemand		A / B / C → niveaux de langue en allemand			
JV → Joyce Veuve		SN → sciences de la nature		PM → sections		TP → travaux pratiques	

J'émet l'hypothèse que cette organisation permet d'avoir plus de temps pour chaque élève, qu'elle favorise l'utilisation de la langue orale allemande et surtout permet de satisfaire le besoin d'autonomie chez l'élève.

2.3 Public cible final

Dans un premier temps, le public cible était les trois classes de 9H, uniquement les sections PM. Le questionnaire, distribué en août 2022, a été rempli par 61 élèves (24 en 9PM1, 23 en 9PM2 et 14 en 9PM3). Étant donné que le contexte d'enseignement a évolué et que la question de recherche s'est précisée, il est devenu évitant que seuls les élèves de 9PM3 seraient en mesure d'apporter des réponses pertinentes pour ce travail. La raison principale est qu'elle est l'unique classe à avoir testé mon nouveau dispositif didactique en lien l'enseignement de l'allemand et des sciences. De plus, je n'ai ni enseigné en 9PM1, ni en 9PM2. Ces élèves n'ont par conséquent pas été confrontés à ma pratique enseignante.

Le public cible final est donc les élèves de 9PM3. À l'issue des deux questionnaires, 16 élèves ont participé à cette recherche. 7 d'entre eux sont de niveau A en allemand et 9 de niveau B. 5 élèves sont en section P et 11 en section M. Il faut savoir que quatre élèves ukrainiens étaient également présents en classe, mais ils n'étaient pas en mesure de répondre aux questionnaires pour des raisons linguistiques. En cours d'année et donc après le début de ma recherche, deux élèves italophones sont arrivés dans ma classe. Seule une de ces 6 élèves a participé au deuxième questionnaire. Les 5 autres élèves ne

peuvent par conséquent pas faire partie de ma recherche, même si leur présence a forcément fait évoluer ma pratique, puisque j'ai dû linguistiquement m'adapter afin de pouvoir communiquer avec eux.

2.4 Cinq étapes

Le protocole initialement imaginé était composé de 3 étapes : la distribution d'un 1^{er} questionnaire dès la rentrée scolaire pour obtenir des informations au sujet de la motivation de l'élève lorsque ma pratique enseignante lui était encore inconnue, une période d'enseignement et finalement la distribution d'un 2^{ème} questionnaire, lorsque ma pratique enseignante serait connue des élèves. Cependant, ce travail s'est de plus en plus ancré dans une démarche expérimentale et a donc été adapté avec l'évolution du contexte d'enseignement. Au lieu d'être constituée d'une seule étape, la partie centrale de l'enseignement est divisée en 3 parties, à savoir l'enseignement de l'allemand et des sciences séparément (organisation habituelle), le mise en place d'un travail pratique (TP-test) en parallèle de l'allemand (adaptation particulière de ma pratique) et l'enseignement en parallèle de l'allemand et des sciences (adaptation et appropriation de ma pratique). La dernière étape est la distribution du deuxième questionnaire.

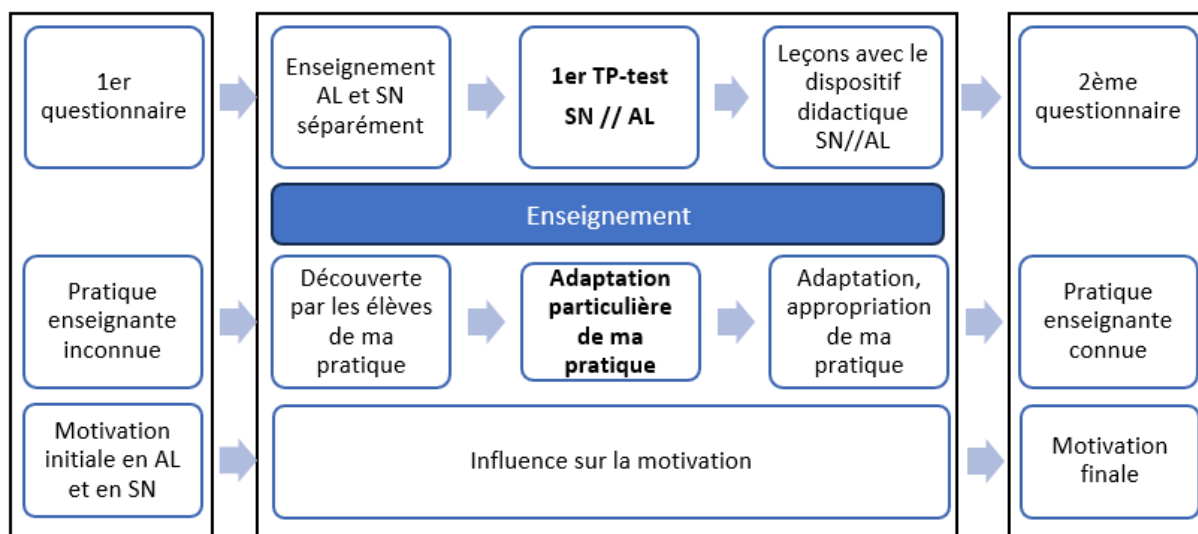


Figure 11: Protocole

2.5 Outils de recueil des données : deux questionnaires

L'outil principal de cette recherche est le questionnaire. Le premier a été distribué à la rentrée scolaire d'août 2022 et le second en mars 2023. Pour des questions logistiques, le choix a été fait de distribuer une version papier du questionnaire et non numérique.

2.5.1 Déontologie

Lors de la distribution des deux questionnaires, il a été expliqué aux élèves le but de la recherche ainsi que l'utilisation des données récoltées, c'est-à-dire qu'elles seront uniquement utilisées dans le cadre

de ma formation et resteront anonymes. Dans l'optique de pouvoir faire le lien entre les deux questionnaires, tout en gardant l'anonymat, il a été demandé à l'élève d'inscrire en haut de sa feuille le numéro de son casier. Il fallait choisir un moyen facile à mentionner par l'élève et qu'il-elle pourrait sans problème à nouveau inscrire sur le deuxième questionnaire. Tous les numéros ont ensuite été remplacés par des noms d'emprunt afin de redonner une identité aux élèves et éviter qu'ils-elles soient uniquement associé-e-s à un numéro. Seuls les noms ainsi que leur abréviation seront utilisés dans ce travail. Ces dernières seront écrites dans les tableaux et les schémas des résultats pour une meilleure lisibilité.

Tableau 7 : Nom d'emprunt pour chaque élève suivi de leur abréviation

Amanda (Am)	Brice (Br)	Clément (Cl)	Denis (De)
Estéban (Es)	Flore (Fl)	Greg (Gr)	Hélène (He)
Isabelle (Is)	John (Jo)	Ken (Ke)	Laure (La)
Maude (Ma)	Norbert (No)	Ophélie (Op)	Pablo (Pa)

À chaque nouveauté, j'ai souhaité prendre le temps de discuter avec mes élèves de mes prises de décisions. Leurs avis m'ont également été d'une précieuse aide, car ils m'ont permis d'enrichir mes réflexions.

En 9PM3, dans ma classe, j'ai pu directement en discuter avec mes élèves. Pour les deux autres classes, j'ai donné une fiche explicative à mes collègues, afin qu'elle soit lue à leurs élèves. À la fin du questionnaire, l'élève avait la possibilité de poser des questions en lien avec ma recherche. Lorsque cela a été nécessaire, je suis ensuite passée dans les autres classes afin de répondre aux interrogations encore en suspens.

2.5.2 Questionnaires

L'ouvrage de Rolland Viau « La motivation en contexte scolaire » (2009) a été ma référence et ma source d'inspiration pour concevoir le premier questionnaire (annexe 1). L'objectif de ce dernier est d'avoir l'opinion générale au sujet l'allemand et concernant les sciences en arrivant à l'école secondaire.

La première partie du questionnaire est constituée de questions ouvertes. Il a été demandé à l'élève sa matière préférée et d'en donner la raison ainsi que de repenser à l'enseignant-e qu'il-elle a préféré et de préciser pourquoi cette personne et les matières qu'il-elle lui a enseignées.

La seconde partie du questionnaire consiste à répondre à l'aide d'une croix. Elle est composée de 10 questions : 5 concernant l'allemand et 5 pour les sciences. L'accent a été mis sur 5 points : l'**opinion générale** de l'élève concernant une certaine matière, sa **motivation** à apprendre cette matière, l'**utilité** qu'il voit à l'apprendre, son **intérêt** pour la matière et son **sentiment de compétence** à apprendre cette

matière. Ces points peuvent être mis en lien avec la théorie de l'autodétermination présentée dans le cadre théorique dans laquelle le sentiment de compétence est un des trois besoins fondamentaux qui influence la motivation.

Les questions ont été formulées à partir du modèle « Questionnaire maison » proposé par Viau (2009, p.112).

Afin de mieux adapter ce cours aux intérêts et aux attentes de la classe, j'aimerais avoir ton opinion sur les activités d'écriture dans le cours de français. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses; ce qui m'importe, c'est de connaître tout simplement ton opinion. Tu n'as pas à t'identifier. Merci de ta collaboration. Coche la réponse qui correspond le mieux à ton jugement.

1. De façon générale, le cours de français que tu suis présentement te motive-t-il?
 Pas du tout Pas assez Assez Beaucoup

2. J'aimerais avoir ton point de vue sur les activités d'écriture. Pour chaque énoncé, coche l'expression qui correspond le mieux à ce que tu penses.

a) Elles me seront utiles dans l'avenir:
 Pas du tout Pas assez Assez Beaucoup

b) Elles sont intéressantes à réaliser:
 Pas du tout Pas assez Assez Beaucoup

c) Je me sens toujours capable de les réussir:
 Pas du tout Pas assez Assez Beaucoup

d) J'ai mon mot à dire sur la façon dont elles se déroulent:
 Pas du tout Pas assez Assez Beaucoup

3. Lorsque tu rédiges des textes dans une activité d'écriture, penses-tu utiliser les bonnes méthodes de travail pour réussir?
 Pas du tout Pas assez Assez Beaucoup

4. En général, lorsque tu as de la difficulté à rédiger un texte dans une activité d'écriture, persévères-tu jusqu'à ce que tu sois satisfait de ton travail?
 Pas du tout Pas assez Assez Beaucoup

5. Selon toi, les résultats que tu as eus dans les activités d'écriture en valent-ils la peine?
 Pas du tout Pas assez Assez Beaucoup

Note: Si l'enseignant désire utiliser le questionnaire ci-dessus, il ne doit pas craindre de reformuler des énoncés en utilisant des termes plus couramment utilisés par les élèves.

Figure 12: Questionnaire maison selon Viau (2009, p.112)

La pertinence et l'utilité de ce premier questionnaire se verront uniquement une fois la deuxième prise de données effectuées. En effet, ma question de recherche était encore trop peu précise au moment de la réalisation de ce questionnaire et mon cadre théorique trop restreint. La réflexion au sujet de la pratique enseignante n'avait pas encore été étudiée, ni même pensée. Le risque a été pris d'obtenir des données qui s'avéreront non-pertinentes pour répondre à la question de recherche.

Le 2^{ème} questionnaire (annexe 2) a été construit à partir du premier, afin de pouvoir les mettre en lien l'un avec l'autre. Cependant, des questions spécifiques aux leçons avec le dispositif didactique ont été ajoutées ainsi que des demandes de précisions, c'est-à-dire une explication pour certaines réponses. La première partie du 1^{er} questionnaire a été enlevée, car elle s'est finalement avérée peu pertinente pour cette recherche. De plus, il a été uniquement distribué à mes élèves puisque la suite de la recherche a seulement été effectuée avec eux. Les autres élèves n'auraient pas pu y répondre puisqu'ils n'ont pas testé mon dispositif didactique.

Même si le premier questionnaire n'apportera pas de réponse à la question de recherche, le type « maison » reste tout à fait pertinent, non plus pour une raison de rapidité de mise en place, mais parce que son « utilisation est limitée à un groupe particulier d'élèves » (Viau, 2009, p.110). Il n'aurait pas été possible de le faire valider par un autre public que mes élèves puisque la recherche est finalement intimement liée à mon dispositif didactique dans un contexte bien spécifique. C'est pourquoi seules les réponses données par mes élèves sont disponibles en annexes. Les deux questionnaires s'y trouvent, ainsi que les formulations exactes des réponses suivies de leur reformation lorsque cela était pertinent de les donner. Cela a permis, d'une part de renforcer l'anonymat de mes élèves, car j'aurais été en mesure de reconnaître leur manière d'écrire et cela aurait pu influencer mon analyse, d'autre part de regrouper le contenu à l'aide de mots-clés.

Il faut savoir que les questionnaires ont été construits à partir des sources motivationnelles liées à la classe (Viau, 2009), ce qui perd de sa pertinence lorsque la recherche est axée sur la pratique enseignante. L'ensemble des questionnaires devrait par conséquent être revu en ciblant les caractéristiques propres aux catégories de pratiques enseignantes et aux styles de pratiques. La thématique de la motivation ne serait plus au centre des questionnaires, mais elle arriverait uniquement au moment de l'analyse des résultats, c'est-à-dire lorsqu'elle est impactée par la pratique enseignante.

Malgré des questionnaires inappropriés, il a tout de même été possible de mettre en place un schéma d'analyse, présenté ci-après, permettant de répondre à la question de recherche.

2.6 Schéma d'analyse de la démarche

Le schéma d'analyse est composé de 8 étapes. Chacune d'elle est détaillée ci-dessous et accompagnée d'hypothèses. Il est important de préciser que seuls les résultats du 2^{ème} questionnaire se sont avérés pertinents pour répondre à la question de recherche. C'est pourquoi, l'indication « 03 » est mentionnée après chaque « Q. » qui signifie « question ». Le nombre et la lettre correspondent au numéro de la question qui permettront de donner les informations nécessaires. De plus, l'accent est mis sur l'analyse du dispositif didactique, c'est-à-dire les leçons combinant l'allemand et les sciences.

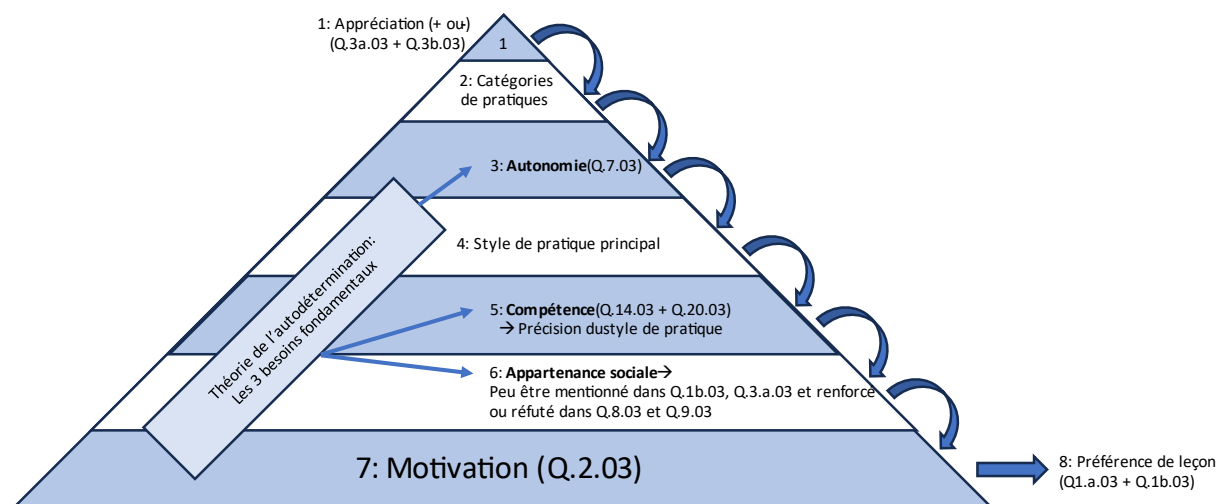


Figure 13: Schéma d'analyse globale, étape par étape

Afin de répondre à la question « En quoi une pratique enseignante « soutenant l'autonomie » influence-t-elle la motivation de l'élève ? », j'é mets l'hypothèse de départ que mon dispositif didactique soutient l'autonomie de l'élève.

2.6.1 Etapes 1 et 2 : Détermination de la ou les catégorie(s) de pratique à partir des appréciations (positives ou négative) des élèves

Les réponses aux questions « Qu'est-ce que tu apprécies durant ces leçons ? » (Q.3a.03) et « Qu'est-ce que tu n'apprécies pas durant ces leçons ? » (Q.3b.03) permettent d'obtenir des informations intéressantes. Cela peut être un type d'activité, une manière de fonctionner, le déroulement de la leçon, le type d'interaction, l'endroit où a lieu la leçon, entre autres. Ces questions sont suffisamment ouvertes pour permettre à l'élève de mettre en évidence ce qui lui convient ou non dans mon dispositif didactique. Les réponses ont été triées de façon à regrouper un contenu similaire.

Chaque groupe de réponse, déterminé lors de la première étape, est classé dans une des quatre catégories (Baudoin et al. 2021) suivante :

- Le soutien social des enseignants ainsi que le soutien à l'autonomie et à la participation sont mis ensemble et forment la catégorie : le soutien à la relation,
- Le soutien à l'apprentissage et à la participation,
- La gestion de classe et la gestion de la discipline,
- L'accent mis sur la performance.

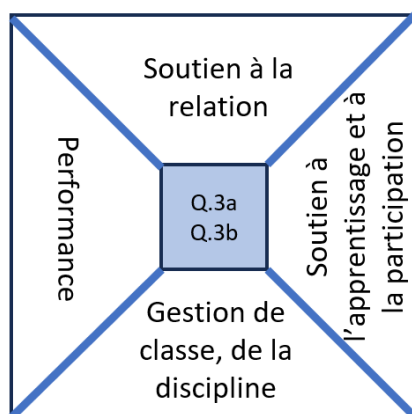


Figure 14: Schéma d'analyse : étapes 1 et 2 : appréciation (+ et -) de l'élève et catégories de pratiques

Si ma pratique soutient réellement l'autonomie, j'é mets l'hypothèse que les réponses devraient principalement rejoindre les catégories « soutien à la relation » et « soutien à l'apprentissage et à la participation ».

2.6.2 Etapes 3 et 4 : Sentiment d'autonomie et détermination du style de pratique principal

Cette étape consiste à récolter les réponses de la question « Durant les leçons du lundi après-midi, je me sens autonome. » (Q.7.03) L'élève devait cocher si « oui », « plutôt oui », « plutôt non » ou « non ».

Mon hypothèse est qu'une pratique tendant à soutenir l'autonomie devrait, comme son nom l'indique déjà, satisfaire l'une des trois besoins fondamentaux (Fréchette-Simard, 2019), le sentiment d'autonomie. Dans ce cas-là, la majorité des élèves devrait répondre « oui » ou « plutôt oui » à la question 7.03.

Dans le cas contraire, les « plutôt non » et « non » correspondraient à une pratique tendant plus vers la performance. Ces sont là les deux situations extrêmes.

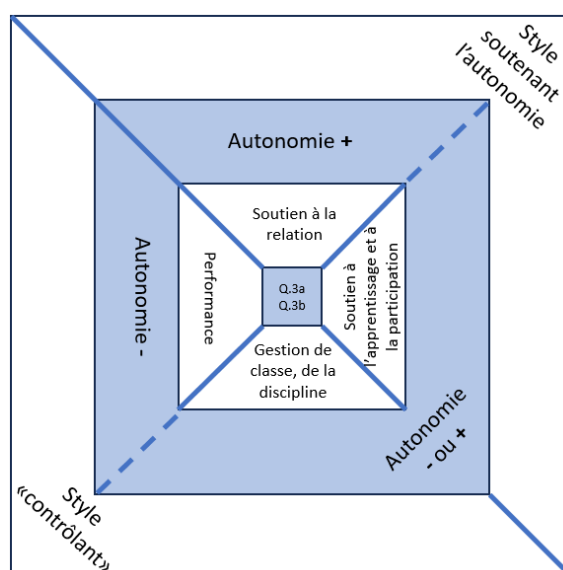


Figure 15: Schéma d'analyse : étapes 3 et 4 : sentiment d'autonomie et styles de pratiques principaux

La catégorie de pratique particulièrement en faveur de l'autonomie est celle du soutien à l'autonomie. À l'inverse, celle en sa défaveur est une pratique mettant l'accent sur la performance. En ce qui concerne les deux catégories restantes, elles sont à la frontière entre une autonomie favorisée et défavorisée. C'est pourquoi des traits discontinus figurent sur le schéma. Ces catégories ne sont pas cloisonnées à l'un des deux styles de pratiques (Sarrazin et al. (2006)) principaux. Ces derniers sont nommés ainsi dans ce travail afin de distinguer les étapes 4 et 5 l'une de l'autre.

Les deux styles de pratiques principaux sont le style soutenant l'autonomie, pour lequel le sentiment d'autonomie est positif, et le style « contrôlant », pour lequel ce sentiment est négatif. Il est important de préciser que lors de l'analyse des réponses des élèves, les deux carrés centraux (étapes 1 et 2) ne seront plus mentionnés, car ils sont nécessaires uniquement pour déterminer la tendance principale vers laquelle ma pratique enseignante s'oriente.

2.6.3 Etape 5 : Sentiment de compétence et précision du style de pratique

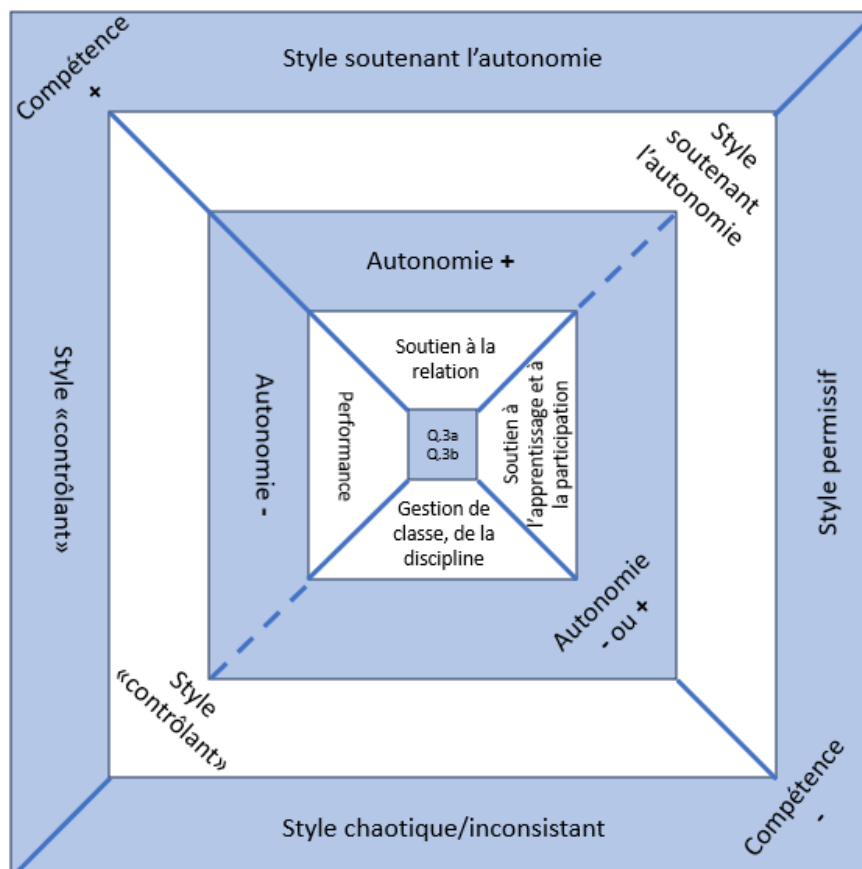


Figure 16: Schéma d'analyse : étape 5 : sentiment de compétence

En regroupant les réponses aux questions « Je me sens capable d'apprendre l'allemand. » (Q.14.03) et « Je me sens capable d'acquérir des connaissances en sciences. » (Q.20.03), le style de pratique peut être précisé. Si une majorité d'élèves se sentent autonomes et également compétents, alors deux de

leurs besoins sont satisfaits. Le style tendrait à être soutenant à l'autonomie. En revanche, si une majorité d'élèves ont répondu par la négative pour les sentiments d'autonomie et de compétence, le style de pratique tendrait à être « chaotique/inconsistant ». L'entre-deux est également possible, c'est-à-dire qu'un élève peut se sentir autonome et incompetent (style permissif) ou l'inverse (style « contrôlant »). Il faut également préciser qu'un·e élève peut se sentir compétent·e en sciences et incompetent·e en allemand.

2.6.4 Etape 6 : Appartenance sociale

L'un des besoins fondamentaux les plus subjectifs, et donc difficile à déterminer à partir du questionnaire, est celui de l'appartenance sociale. J'é mets l'hypothèse qu'il ne sera pas possible de déterminer pour tous les élèves si ce besoin est satisfait ou non, ni avec certitude. Cependant, certaines réponses peuvent permettre de supposer ce qu'il en est.

Pour cette étape, il s'agit de regrouper toutes les réponses (Q.1b.03, Q.3a.03, Q.8.03 et Q.9.03) pour lesquels l'interaction avec les autres est perçue positivement par l'élève. Un exemple, pour les questions 1b et 3a, serait « le travail à 2 ou + ». Pour Q.8 et Q.9, j'é mets l'hypothèse qu'un élève répondant « oui » aux deux questions se sent appartenir au groupe. Dans le cas contraire, ce serait des moments d'interaction ne remplissant pas ce besoin.

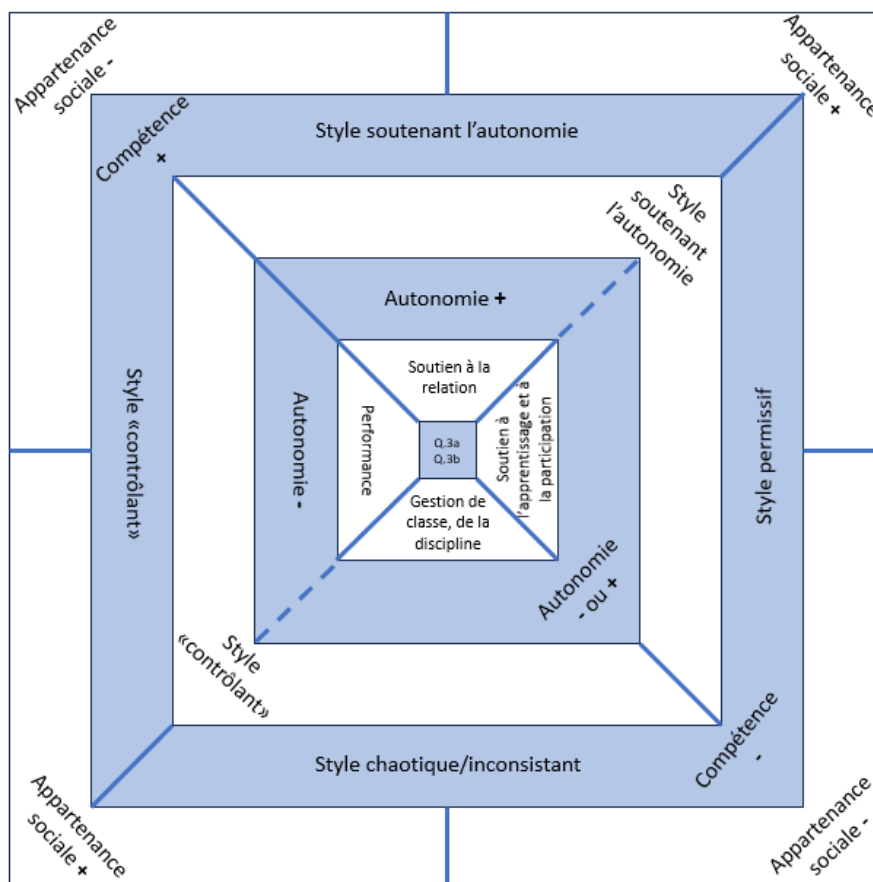


Figure 17: Schéma d'analyse : étape 6 : sentiment d'appartenance sociale

2.6.5 Etape 7 : Motivation

L'avant-dernière étape est celle de regrouper les réponses à la question « De manière générale, je suis motivé(e) à participer à ces leçons. » (Q.2) Il s'agit des leçons avec le dispositif didactique.

J'émet l'hypothèse qu'un-e élève, ayant répondu « oui » ou « plutôt oui » aux étapes 3 et 5 et que le sentiment d'appartenance sociale semble être satisfait, devrait répondre « oui » à la question 2. Si deux voire trois des besoins fondamentaux ne sont pas remplis, la réponse devrait être « non » ou « plutôt non ».

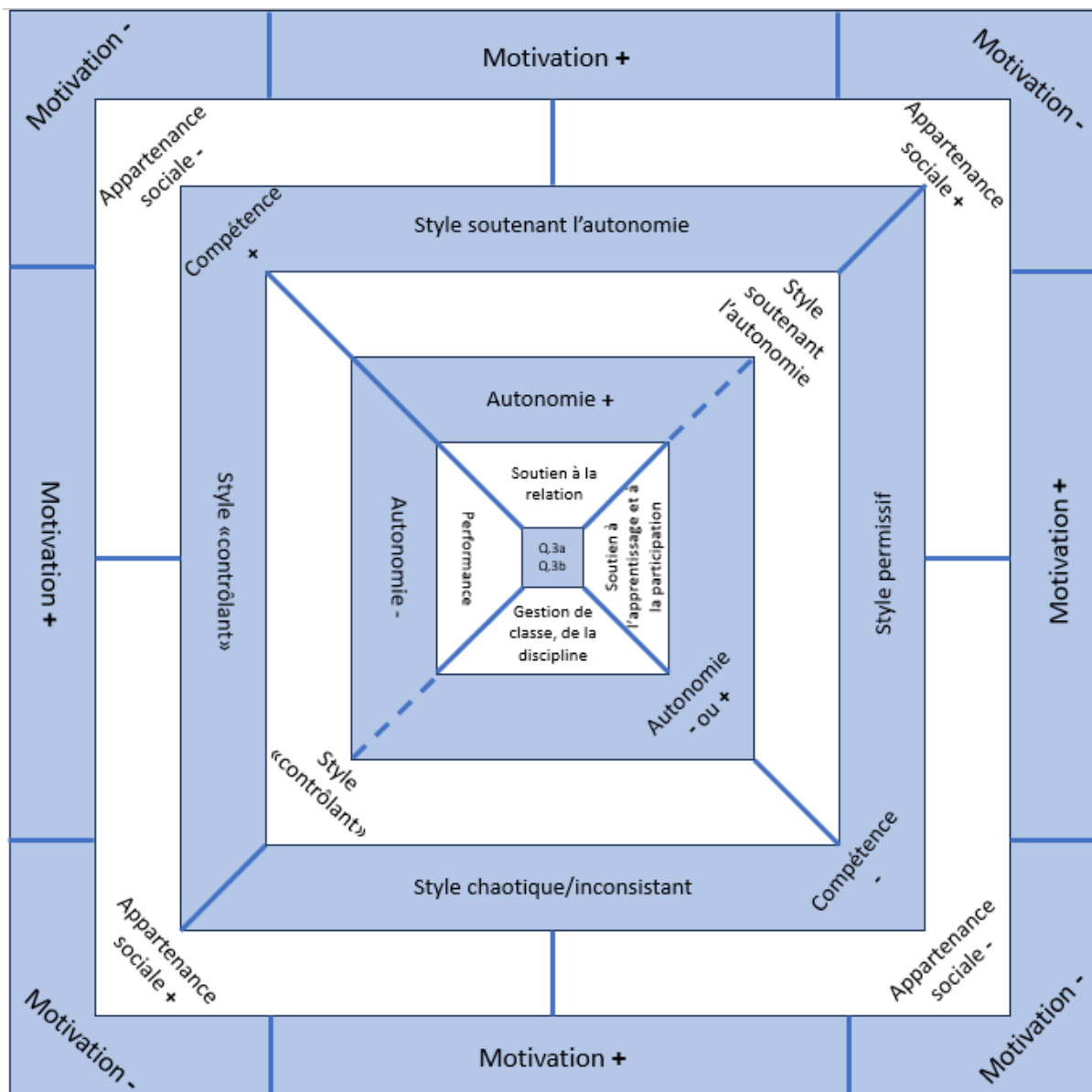


Figure 18: Schéma d'analyse : étape 7 : motivation

2.6.6 Etape 8 : Influence de la pratique sur la motivation

Lors de cette dernière étape, les résultats concernant la motivation et ceux répondant à la question « Quelle(s) leçon(s) préfères-tu ? » (Q.1a.03) et son explication (Q.1b.03) sont mis en parallèle.

L'objectif est de mettre en évidence les éléments qui pourraient avoir une influence sur la motivation de l'élève. Mon hypothèse est qu'une pratique enseignante soutenant l'autonomie est celle permettant de répondre au mieux aux trois besoins fondamentaux de l'élève et donc qu'elle favoriserait sa motivation.

Si ma pratique tend réellement, et pas seulement en théorie, vers l'autonomie, je m'attends à ce que les élèves aient une préférence pour les leçons avec mon dispositif didactique et que leur motivation soit plutôt positive pour ces leçons.

Qu'en est-il en réalité ? Est-ce que ma pratique enseignante soutient l'autonomie de mes élèves ? Est-ce qu'elle favorise leur motivation ? Les résultats présentés au chapitre suivant permettront de répondre à ces interrogations ainsi qu'à la question de recherche : « En quoi une pratique enseignante soutenant l'autonomie influence-t-elle la motivation de l'élève ? ».

3 Résultats

Ce chapitre a pour but de présenter les résultats de cette recherche. Chacune des étapes du schéma d'analyse, expliqué au chapitre précédent, guidera la présentation des résultats. La première partie sera consacrée au contenu et une deuxième à l'analyse ainsi qu'à l'interprétation des résultats. À partir des réponses des élèves, des exemples concrets seront développés. Finalement, l'ensemble des hypothèses émis lors de la présentation de la démarche méthodologique obtiendront une réponse ou d'une moins une piste de réponse.

3.1 Présentation des résultats par étape

3.1.1 Etapes 1 et 2 : Détermination de la ou les catégorie(s) de pratique à partir des appréciations (positives ou négative) des élèves

Les deux tableaux suivants regroupent les réponses en lien avec l'interrogation de l'appréciation de l'élève durant les leçons avec le dispositif didactique. Qu'est-ce qu'il-elle apprécie ? (Q.3a.03) Qu'est-ce qu'il-elle n'apprécie pas ? (Q.3a.03)

Dans la première colonne se trouvent les élèves. Les lettres correspondent à leur prénom. Pour rappel, ce sont tous des noms d'emprunt afin de maintenir l'anonymat. Dans la deuxième colonne sont inscrites leurs réponses, qui sont ensuite classées dans l'une des catégories de pratiques. Cette classification a été effectuée à partir du tableau 3 (p.22-23 de ce travail).

Tableau 8: Appréciation positive de l'élève au sujet des leçons avec le dispositif didactique

Elèves	Réponses	L'enseignant.e...	Catégories de pratiques
He, Pa, Op, No, Ma, La, Gr, Fl, Es, De	Travail à 2 ou +	...laisse des possibilités de choix aux élèves.	Soutien à la relation
Br, La, Is, De	Temps d'interaction avec l'enseignante (regroupe : questions/réponses, qualité des explications, exercices oraux, discussions au début des leçons d'allemand et lors du TP en sciences)	...porte de l'attention et du respect à l'élève ...fournit de l'aide à l'élève ...donne des conseils à l'élève ...fournit des réactions à l'élève	
He, Cl	Autonomie (regroupe : temps en autonomie, fiche en autonomie)	...propose des activités qui donnent du sens aux apprentissages ...laisse des possibilités de choix aux élèves	

Br	Humour pour apprendre	...porte de l'attention et du respect à l'élève	
Jo	2 groupes donc plus de temps pour chaque élève	...porte de l'attention et du respect à l'élève ...fournit de l'aide à l'élève ...donne des conseils à l'élève ...fournit des réactions à l'élève	
Ma	Choix de l'ordre des activités	...laisse des possibilités de choix aux élèves	
Am, Gr	Le fait d'apprendre (que ce soit en allemand, en sciences, ou les 2)	...met en place un environnement favorisant l'apprentissage	Soutien à l'apprentissage
Ke, Is, La	Types d'activités (TP en sciences, Kahoots (rarement le lundi), jeux)	...propose des activités qui donnent du sens aux apprentissages	
-	-	-	Gestion de classe et de la discipline
-	-	-	Accent mis sur la performance
No	Possibilité de discuter	-	Autre

Lors des leçons avec le dispositif didactique, les élèves ont la possibilité de travail par deux, parfois plus, afin de s'entraider. Les groupes de travail sont favorisés principalement en allemand lorsque l'enseignante s'occupe plus particulièrement des élèves en sciences. À ce propos, John apprécie le fait qu'il y ait deux groupes, car l'enseignant a ainsi plus de temps pour chaque élève. Lors de la préparation du dispositif didactique, mon but était d'avoir plus de temps, en particulier, pour encourager l'utilisation orale de l'allemand. Le temps à disposition en sciences est l'occasion de fournir des réactions à l'élève, de lui donner des conseils et donc de le guider dans son apprentissage. Ces temps privilégiés permettent de porter plus d'attention à l'élève, de créer un lien avec lui, parfois en passant par l'humour, comme l'a relevé Brice. Pendant ce temps, les élèves en allemand travaillent avec un plan. Avec ce dernier, l'élève a le choix de l'ordre des activités, ce que Maude relève comme appréciation positive. Hélène et Clément apprécient ces temps d'autonomie, où ils ont la possibilité d'avancer à leur rythme, d'aller chercher les fiches dont ils ont besoin et d'avoir accès aux corrigés. Tous ces éléments de réponses font partie de la catégorie « soutien à la relation ». D'après les résultats, les élèves apprécient particulièrement avoir de l'interaction sociale, que ce soit avec l'enseignante, avec leurs camarades, comme le précise Norbert. Ce dispositif didactique permet de répondre à ce besoin d'appartenance sociale. Le type d'activité proposé a également son importance, comme l'ont mentionné Ken, Isabelle

et Laure. Quant à Amanda et Greg, ils apprécient le fait d'apprendre. Il semblerait que l'environnement de ce dispositif didactique soit favorable à leur apprentissage.

Dans le tableau ci-dessous, les réponses ont été triées selon le même principe que le précédent, à la seule différence qu'elles permettent de mettre en avant des caractéristiques non remplies d'une catégorie. La réponse d'Ophélie est intéressante, car elle met en avant une des limites du dispositif didactique, à savoir l'indisponibilité de l'enseignante à certains moments de la leçon. Plusieurs élèves ont mentionné apprécier les temps d'interaction avec l'enseignante, cependant, notamment pour Ophélie, n'ont pas forcément lieu au moment où l'élève aurait besoin d'aide. De plus, pour certains élèves, comme Maude, Laure, Greg et Denis, le type d'activité semblent être un frein à leur apprentissage, par exemple les temps d'échange en allemand ou encore les exercices où l'élève doit plus écrire. En effet, lors de la préparation du dispositif didactique, les exercices de production et de compréhension écrites sont favorisés en allemand durant les 20 minutes de travail avec un plan. Le but étant d'avoir mis l'accent sur la production orale en allemand les 20 premières minutes lors desquels la présence de l'enseignante est nécessaire. Denis mentionne qu'il n'apprécie ni les exercices où il faut écrire, ni suivre un plan (Q.3b.03), mais qu'il préfère qu'un thème soit bien expliqué par l'enseignante, car il a besoin de pouvoir interagir avec l'enseignant-e, d'avoir la possibilité de poser des questions (Q.1b.03) et d'obtenir ainsi directement une réponse.

Tableau 9: Appréciation négative de l'élève au sujet des leçons avec le dispositif didactique

Elèves	Réponses	L'enseignant-e...	Catégories de pratiques
Op	Indisponibilité de l'enseignante à certains moments de la leçon, conséquence perte de temps si question/incompréhension et souhait de ne pas déranger quand l'enseignante travaille avec l'autre groupe	...ne fournit pas de l'aide à l'élève quand il-elle en aurait besoin.	Soutien à la relation
Ke, Am	Difficultés (regroupe : Les mots compliqués en sciences, compréhension de l'allemand)	...fournit de l'aide à l'élève (→ soutien instrumental) ...donne des conseils à l'élève (→ soutien informationnel)	
De	Exercices peu variés	... propose des activités qui peuvent donner du sens aux apprentissages,	Soutien à l'apprentissage

		mais le manque de variété d'activités peu amoindrir le sens.	
De	Suivre un plan	...structure les activités afin de guider les élèves dans leurs apprentissages à l'aide d'un plan, cependant cette guidance ne convient pas.	
Ma, La, Gr, De	Types d'activités (regroupe : temps d'échange au début de la leçon d'allemand, parler allemand, exercices où il faut plus écrire, test (rarement le lundi))	... propose des activités qui peuvent donner du sens aux apprentissages, mais le type d'activité, même si elle a du sens, peut ne pas convenir à l'élève.	
-	-	-	Gestion de classe et de la discipline
-	-	-	Accent mis sur la performance
He, No	Le manque de place	... ne permet pas à l'élève d'apprendre dans l'environnement le plus approprié	Autres
Pa	Le bruit		
La	Le silence		

Hélène et Norbert mentionnent un manque de place lors des leçons avec le dispositif didactique. Ce n'est pas surprenant, car ces élèves sont habitués à avoir leur propre banc dans leur classe, alors qu'en salle de sciences se sont de longues tables. Les places ne sont pas aussi clairement délimitées et l'une de mes observations a été qu'ils aiment travailler en groupe, alors ils s'agglutinaient à un endroit. Même si chaque élève avait la possibilité d'avoir une place, cela n'était pas suffisant pour deux élèves. Deux autres réponses, qui semblent en contradiction, sont le bruit et le silence. En effet, ce sont là deux inconvénients dans l'environnement d'apprentissage proposé par ce dispositif didactique. Étant donné que les travaux de groupe sont autorisés, le volume sonore peut vite augmenter, en particulier lors de la deuxième partie des leçons, c'est-à-dire au moment de travailler avec le plan en allemand et d'effectuer un travail pratique en sciences. Concernant le silence, je suppose que c'est en lien avec le moment de préparation du travail pratique. L'élève est prié de travailler seul, en silence et en suivant un dossier, pendant que l'enseignante discute en allemand avec l'autre moitié de la classe. Ce n'est que vingt minutes par élève sur les 90 minutes de leçons, mais pour Laure se sont peut-être vingt minutes plus pénibles.

En conclusion, les catégories « gestion de classe et de la discipline » et mettant l'« accent sur la performance » ne sont pas représentées, en revanche la catégorie du « soutien à la relation » prend une grande place.

3.1.2 Etapes 3 et 4 : Autonomie et détermination du style de pratique principal

Les réponses ci-dessous correspondent à la question « Durant les leçons du lundi après-midi, je me sens autonome. » (Q.7.03). Comme l'indique le tableau ci-dessous, l'ensemble des élèves a répondu positivement.

Tableau 10: Résultats : Sentiment d'autonomie

Autonomie	oui	plutôt oui	plutôt non	non
Leçon avec le dispositif didactique	Br, Cl, Ke, Op, Pa	Am, De, Es, Fl, Gr, He, Is, Jo, La, Ma, No	-	-

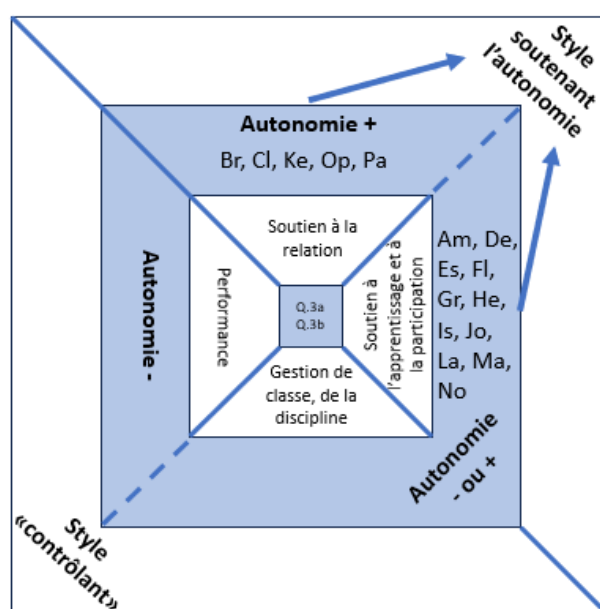


Figure 19: Résultats : Etapes 3 et 4 : Sentiment d'autonomie

Dans la figure ci-dessus, il est important de préciser que les catégories « soutien à l'apprentissage et à la participation » ainsi que « gestion de classe, de la discipline » peuvent favoriser ou non l'autonomie. C'est pourquoi l'autonomie est « - ou + ». Un-e enseignant-e ayant un style « contrôlant » peut, par exemple, proposer des activités donnant du sens pour les apprentissages sans pour autant laisser à l'élève la possibilité de faire des choix et de prendre des initiatives, donc il-elle ne favorise pas l'autonomie de l'élève.

Il faut faire attention à ne pas associer les catégories de pratiques avec les réponses données par les élèves. Les lettres indiquent uniquement l'autonomie de l'élève, indépendamment de la catégorie de pratique de l'étape précédente. Tout a volontairement été laissé sur le même schéma, car les catégories peuvent être mises en lien avec la notion d'autonomie.

Ces quatre catégories permettent de mieux classer les besoins satisfaits des élèves, cependant il est plus pertinent de continuer l'analyse avec les styles de pratique pour obtenir une vue plus globale de ma manière d'enseigner. Le style « contrôlant » et celui soutenant l'autonomie sont à l'opposé l'un de l'autre sur le schéma. Du moment où la grande majorité des élèves répondent « oui » ou « plutôt oui » à la question du sentiment d'autonomie, alors la pratique enseignante est orientée vers le style soutenant l'autonomie. Dans le cas contraire, c'est-à-dire lorsque la plupart des élèves répondent par la négative, le style est de tendance contrôlante.

3.1.3 Étape 5 : Compétence et précision du style de pratique

Cette étape permet de préciser le style de pratique à l'aide du sentiment de compétence. Étant donné que le dispositif didactique concerne à la fois l'allemand et les sciences, une question a été posée pour chacune des branches. Est-ce que l'élève se sent capable d'apprendre l'allemand (Q.14.03) et est-ce qu'il-elle se sent capable d'acquérir des connaissances en sciences ? (Q.20.03) Ces informations permettent d'affiner la détermination du style de pratique enseignante.

Tableau 11: Résultats : Sentiment de compétence

Compétence	oui	plutôt oui	plutôt non	non
Allemand	Br, Is, Gr, Jo, Ke	De, Fl, He, Ma, No, Pa, Op	Am, Cl, Es, La	-
Sciences	Br, Is, Op	De, Fl, He, Ma, No, Pa, Gr, Jo, Ke, Am, Cl, Es, La	-	-

Les résultats montrent que seuls quatre élèves se sentent plutôt incompetents, et ce, uniquement en allemand. L'ensemble des élèves se sent compétent en sciences. Dans le tableau ci-dessus, lors que l'élève a donné la même réponse pour les deux catégories, ces lettres ont été inscrites l'une en dessus de l'autre. Ces données ont ensuite été insérées dans le schéma d'analyse. Dans ce dernier (2x) est écrit à côté des lettres de l'élève lorsqu'il-elle a donné une réponse similaire pour l'allemand et pour les sciences. Une barre oblique sépare les « oui » des « plutôt oui ».

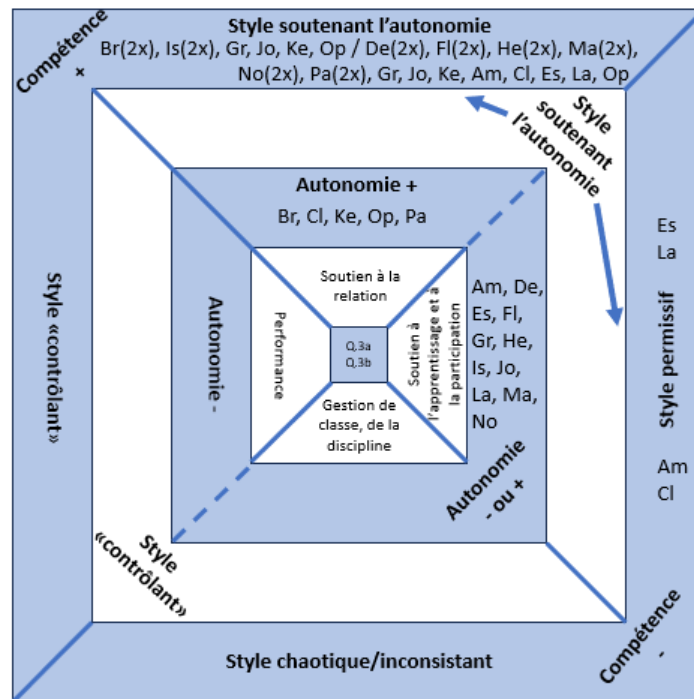


Figure 20: Résultats : Étape 5 : Sentiment de compétence

Est-ce qu'un-e élève se sentant autonome apprend forcément ? Qu'en est-il pour des élèves comme Amanda et Clément ? J'émetts l'hypothèse qu'un-e élève peut se sentir autonome sans pour autant apprendre, car les moments où il-elle est amené-e à travailler en autonomie peuvent rapidement devenir un temps de discussions extrascolaires. Dans ce cas-là, je dirais que même si l'élève se sent compétent, cela ne signifie pas qu'il-elle apprend réellement. Inversement, un-e élève peut très bien effectuer son travail sans pour autant se sentir compétent. Cela reflète-t-il forcément un style de pratique permissif ?

3.1.4 Étape 6 : Appartenance sociale

Cette sixième étape regroupe peu de données et elles sont à analyser avec une certaine réserve. Aucune question n'est directement posée en lien avec le sentiment d'appartenance sociale. Cependant, le fait d'apprécier travailler en groupe et d'avoir la possibilité de discuter soient des réponses données dans les questions ouvertes (raison de la préférence de leçon (1b.03) et appréciation positive durant les leçons avec le dispositif didactique (3a.03)) sont des données pouvant être associées à ce sentiment. Je suppose qu'un-e élève appréciant être en groupe, qu'il-elle soit efficace ou non dans son travail, a le sentiment d'être liés aux autres.

Tableau 12: Résultats : sentiment d'appartenance sociale

Elève	Réponse: Appartenance sociale +	Q.
He, Pa, No, Op, Ma, La, Gr, Fl, Es, De	Travail à 2 ou +	3a.03
Br	Questions entre élèves si l'enseignante n'est pas tout de suite disponible → Travail à 2 ou +	1b.03
No	Possibilité de discuter	1b.03 et 3a.03

Les précédents résultats donnent des indications plus précises au sujet du sentiment d'appartenance sociale que les questions concernant le déroulement des leçons avec le dispositif didactique précisant les temps d'échanges (Q.8.03 et Q.9.03). Un-e élève peut très bien se sentir socialement appartenir à un groupe sans pour autant apprécier le déroulement de ces leçons. Par exemple, Amanda répond « oui » pour les sciences et « plutôt non » pour l'allemand pourtant la grande majorité des personnes de son groupe restent les mêmes durant 90 minutes même si la branche scolaire change. Le cas de cette élève sera discuté lors de l'analyse des résultats.

Norbert a répondu à deux reprises la possibilité de discuter, c'est pourquoi deux références aux questions sont mentionnées dans le tableau 12.

Tableau 13: Résultats : Temps d'échange et appartenance sociale (Q.8.03 et Q.9.03)

Déroulement avec temps d'échange	oui	plutôt oui	plutôt non	non
Allemand	Es, He, Jo, Gr , Br, Cl, De, Fl, Gr, Is, Ke, No, Op, Pa	-	Am, Ma	-
Sciences	Es, He, Jo, Gr , Am	Br, Cl, Fl, Is, La, Ma, No, Op, Pa		

À partir des deux tableaux ci-dessus, je suppose que le sentiment d'appartenance sociale est satisfait pour Hélène, Pablo, Norbert, Ophélie, Maude, Laura, Greg, Flore, Estéban, Brice, John et Denis. Qu'en est-il pour les autres élèves ? La question reste ouverte. Un point d'interrogation a été mis à côté de leur nom dans le schéma ci-dessous.

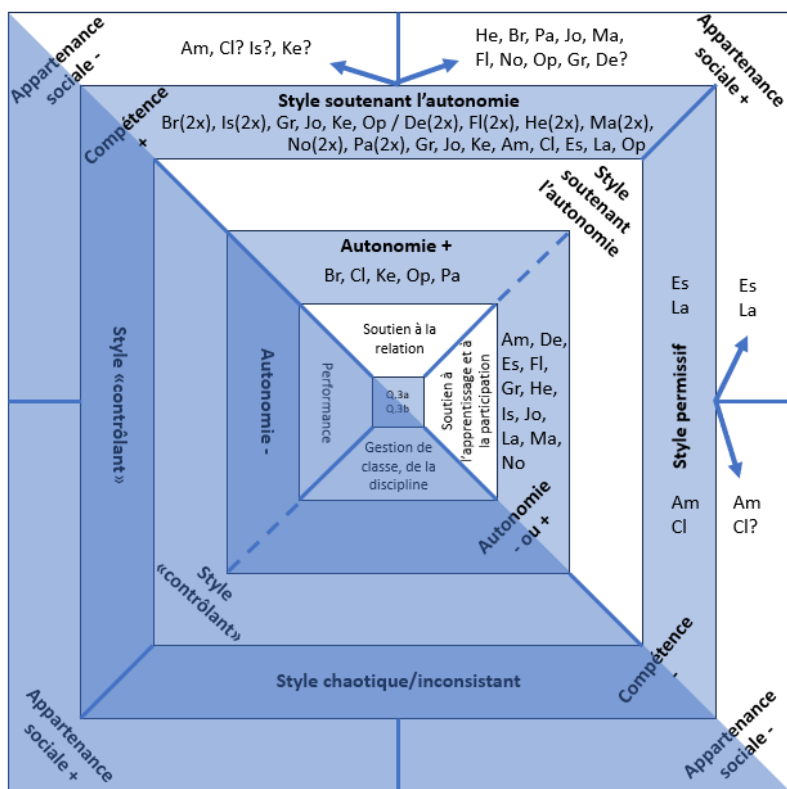


Figure 21: Résultats : étape 6 : sentiment d'appartenance sociale

3.1.5 Étape 7 : Motivation

La question posée est « De manière générale, je suis motivé(e) à participer [aux] leçons [avec le dispositif didactique]. » (Q.2.03) Seuls trois élèves répondent ne pas être vraiment motivés à participer à ces leçons. Dans l'ensemble, les leçons avec mon dispositif didactique sont des leçons motivantes pour les élèves.

Tableau 14: Résultats : Motivation

Motivation	oui	plutôt oui	plutôt non	non
Leçon avec le dispositif didactique	He	Br, Es, Fl, Gr, Is, Jo, Ke, La, Ma, No, Op, Pa	Am, Cl, De,	-

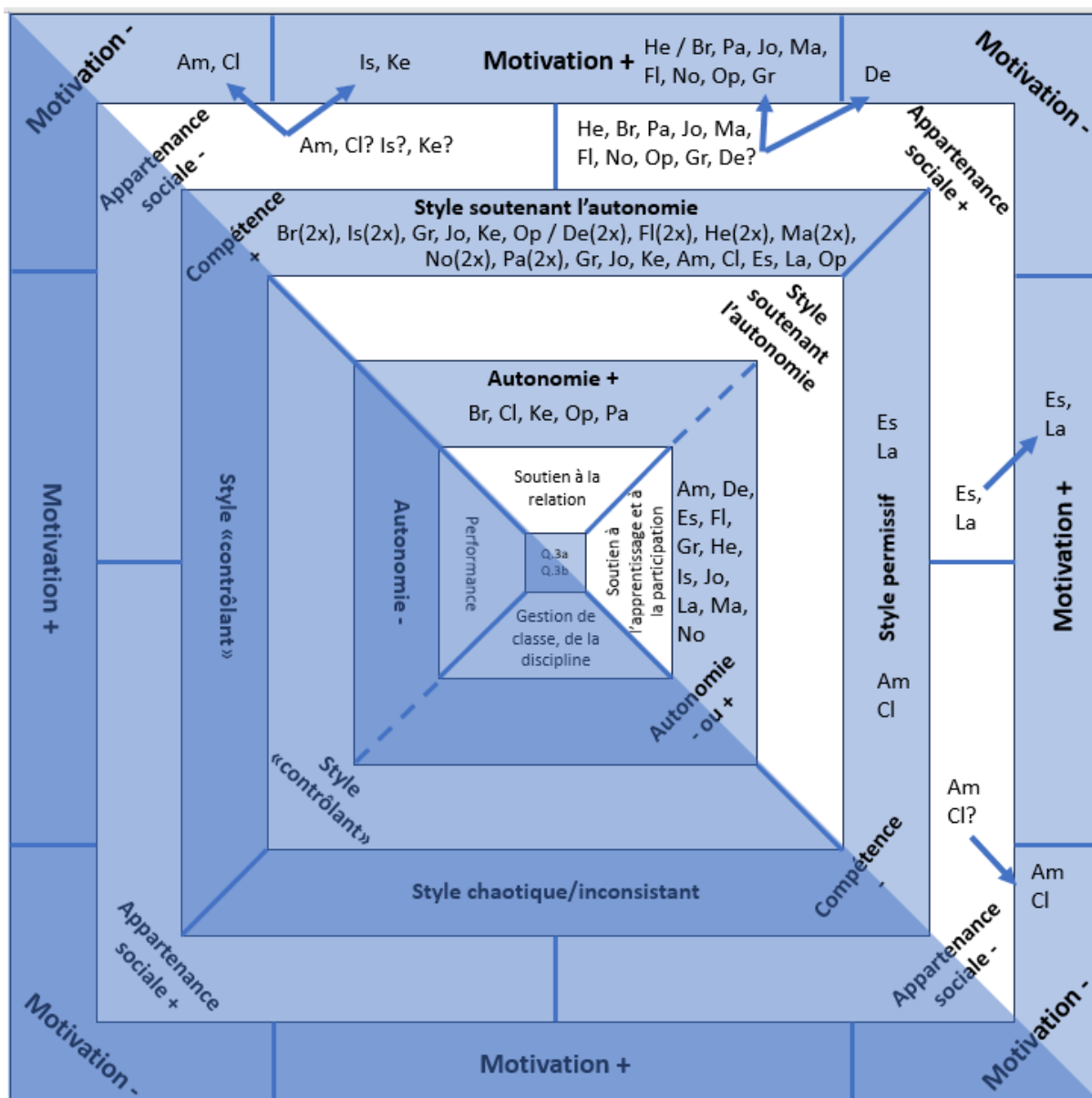


Figure 22: Résultats : Étape 7 : Motivation

3.1.6 Étape 8 : Influence de la pratique sur la motivation

Le tableau ci-dessous présente les résultats concernant la question « Quelle(s) leçon(s) préfères-tu ? » L'élève avait comme possibilité de réponses : « Je préfère les leçons d'allemand et de sciences du lundi après-midi. », ce qui correspond à la leçon avec le dispositif didactique, « Je préfère les leçons d'allemand du mardi et du vendredi après-midi. », « Je préfère les leçons de sciences du vendredi matin. » ou « Je n'ai aucune préférence ».

Tableau 15: Résultats : Préférence de leçon

Préférence	Leçon avec le dispositif didactique	Sciences	Allemand	Aucune
Elève	Br, Es, Fl, Is, Jo, La, Ma, No, Pa	Am, Cl, De, Gr, Op	Ke	He

La majorité des élèves préfère les leçons avec le dispositif didactique. L'ensemble de l'analyse montre qu'une pratique orientée vers l'autonomie et permettant à l'élève de satisfaire à ses besoins fondamentaux augmente sa motivation.

3.2 Analyse des résultats

Dans ce sous-chapitre, les résultats précédemment présentés seront analysés et discutés. Il est nécessaire de préciser d'entrée que les découvertes faites grâce au schéma d'analyse seront, lorsque cela est pertinent, complétées par des données disponibles en annexes. Elles n'ont pas été mentionnées dans le sous-chapitre précédent, car elles sont liées à des exemples bien précis discutés dans l'analyse. Il n'aurait pas été pertinent de vouloir absolument tout présenter.

Avant de passer à l'analyse, il est nécessaire de préciser qu'il faut prendre ces résultats avec prudence. Ils ne sont le reflet que de 16 élèves et ont été obtenus à partir d'un questionnaire qui devrait être amélioré afin d'obtenir des réponses plus ciblées et donc d'une qualité supérieure. Cependant, je tiens à préciser que mes élèves se sont donné de la peine à répondre en apportant des éléments riches en contenu.

Étapes 1 et 2 : D'après les appréciations (positives et négatives) de mes élèves, il ressort que ma pratique favorise la catégorie du « soutien à la relation ». Le « soutien à l'apprentissage » y est également représenté. Aucun élément ne peut être classé dans les autres catégories. Ce qui m'amène à interpréter que ma pratique ne s'oriente pas du tout vers un style « contrôlant » durant les leçons avec mon dispositif didactique. Ces résultats correspondent aux réflexions faites lors de la préparation de ces leçons, à savoir laisser à l'élève la possibilité d'avancer à son rythme à l'aide d'un plan, de choisir, par exemple, où il-elle souhaite s'asseoir et dans quel ordre il-elle effectue les activités. Ces possibilités sont principalement pensées pour l'enseignement avec le dispositif didactique pour l'allemand. En sciences, l'élève est guidé par un dossier ce qui le soutient dans son apprentissage.

Étapes 3-4 : Les résultats montrent que ma pratique enseignante s'oriente vers le style soutenant l'autonomie, ce qui est cohérent avec les résultats des étapes 1 et 2. Cette orientation est d'autant plus renforcée qu'aucun élève se sent privé d'autonomie lors des leçons avec mon dispositif didactique. Cela signifie que l'un des trois besoins est déjà satisfait pour tous les élèves.

Étape 5 : D'après le schéma d'analyse, le style s'oriente plus vers celui soutenant l'autonomie. La majorité des élèves se sent à la fois autonome et compétente. Cependant quatre élèves se sentent incompétents en allemand et compétents en sciences.

Dans ce cas, cela montre que la pratique peut varier d'une leçon à l'autre même si je reste la même enseignante. Du point de vue de l'élève, ma pratique est différente puisque le déroulement de la leçon est autre. En effet, un élève préparant le travail pratique de sciences à l'aide d'un dossier pendant que j'enseigne en allemand avec l'autre groupe sera en train d'apprendre différemment que l'élève qui interagit avec moi. Pour la moitié de la classe, je serai très présente, la catégorie « soutien à la relation » est favorisée, alors que pour les autres, ce n'est pas le cas. Tout l'enjeu de ces leçons avec mon dispositif est de trouver l'équilibre pour que les besoins des élèves soient satisfaits le plus possible durant les 90 minutes de leçon. Pour cela, un besoin sera plus satisfait à un moment donné qu'un autre, puis cela change. Par exemple, un-e élève en leçon d'allemand pourra plus facilement satisfaire son besoin de compétence, car l'enseignante peut plus le-la guider, le-la soutenir dans son apprentissage, et ce d'autant plus vu le petit effectif (maximum 10 élèves). Son besoin d'autonomie pourra d'autant plus être satisfait lors de la deuxième partie de la leçon. Mon hypothèse est que si l'élève est suffisamment bien guidé lors de la première partie de la leçon, notamment en ayant reçu des explications claires pour savoir comment travailler avec le plan et quelles sont les ressources à sa disposition pour l'aider, il-elle devrait se sentir d'autant plus autonome lorsqu'il-elle est amené-e à travailler sans un soutien direct de l'enseignant-e. Dans ce cas-là, la pratique enseignante est associée à deux catégories, qui misent ensemble, permettent de viser l'objectif suivant : satisfaire le besoin d'autonomie de l'élève en satisfaisant également son besoin de compétence.

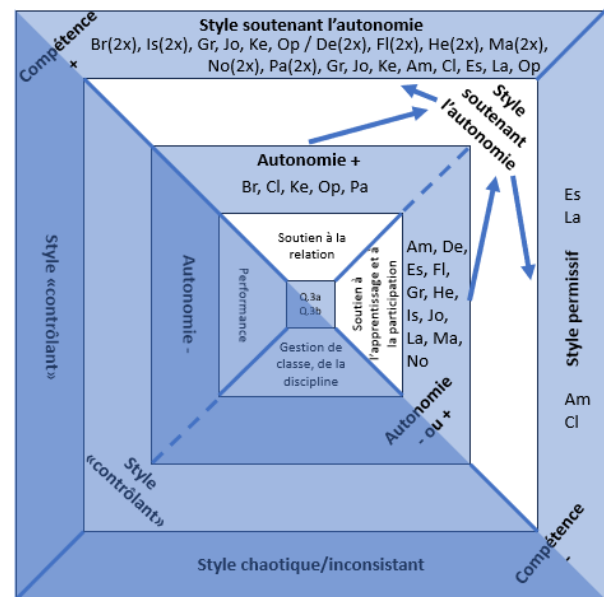


Figure 23 : Schéma d'analyse : Résultats : Style soutenant l'autonomie

Tableau 16: Résultats : Déroulement AL lors des leçons avec le dispositif didactique (Q.8.03)

Déroulement : moment d'échange puis travail avec un plan	oui	plutôt oui	plutôt non	non
Allemand	Br, Cl, De, Es, Fl, Gr, He, Is, Jo, Ke, No, Op, Pa	La	Am, Ma	-

Le tableau ci-dessus met en avant les réponses concernant la question « En allemand, j'apprécie avoir un moment d'échange avec Mme Veuve, puis pouvoir travailler seul ou à 2. » (Q.8.03). D'après les résultats, le déroulement des leçons a satisfait la grande majorité des élèves, hormis Maude et Amanda. Cette dernière répond se sentir plutôt incompétente en allemand (Q.14.03) comme il est possible de le voir dans le schéma de la figure 25. Laura est dans la même situation, cependant, elle répond plutôt positivement au déroulement de la leçon d'allemand lorsqu'elle est avec le dispositif didactique, alors qu'Amanda répond par la négative. Bien que leur situation semble similaire en analysant le schéma ci-dessous (figure 25), plusieurs interprétations sont à mon avis possibles. L'une d'elles est que le sentiment de compétence de Laure augmente lorsqu'elle a la possibilité d'interagir avec l'enseignant-e puis avec un-e camarade. Dans ce cas de figure, la pratique ne serait pas réellement permissive, puisque le sentiment de compétence se dirige vers le plus. Cependant, une autre interprétation est envisageable, celle qu'elle décroche lors de la partie autonome et n'apprend finalement pas grand-chose. Je tendrais plus pour cette hypothèse, car elle apprécie travailler à plusieurs (Q.3a.03) et n'aime ni le silence ni les exercices où il faut écrire (Q.3b.03). De plus, elle préfère cette leçon, car elle répond qu'elle s'amuse plus et que ça passe plus vite (Q.1b.03). Cependant, il est impossible de déterminer avec certitude ce qu'il en est en réalité de l'apprentissage de cette élève.

Etape 6 : L'exemple d'Amanda est intéressant. Elle n'apprécie pas le déroulement des leçons avec le dispositif didactique en allemand. Elle fait partie des trois élèves ayant répondu « plutôt non » à la motivation de participer à ces leçons et se sent plutôt incapable d'apprendre cette langue étrangère. La raison pour laquelle elle préfère les leçons de sciences aux autres périodes est les difficultés de compréhension linguistique qu'elle rencontre. Cependant elle apprécie le déroulement de la période de sciences. Dans l'ensemble, elle se sent autonome. Concernant le sentiment d'appartenance sociale, il est compliqué de savoir s'il est satisfait ou non à partir de ces résultats. En revanche, en lisant l'ensemble des réponses, c'est la seule élève qui a répondu qu'elle n'apprécie pas travailler à deux (Q.12b.03). Il s'agit encore de l'allemand, mais cette fois-ci lors des leçons uniquement en lien avec cette matière scolaire. Au vu de ces données, il est possible qu'elle ne se sente pas lié au groupe. Comme son sentiment de compétence n'est pas non plus satisfait, il fallait effectivement s'attendre à ce que sa motivation soit plutôt négative, ce qui est le cas. Cependant, il est intéressant de constater que sa motivation pour l'allemand est tout de même positive. La raison qu'Amanda mentionne est de

source externe à l'école. Ces proches parlent allemand, c'est pourquoi elle aimerait plus l'apprendre (Q.11a.03). Ce constat est très intéressant, car c'est un exemple mettant en avant un « facteur[] externe[] qui influence[] sur [la] dynamique motivationnelle. [Il est] lié[] à la vie personnelle de l'élève » (Viau, 2009, p. 183) et non à la classe, et donc pas non plus à la pratique enseignante.

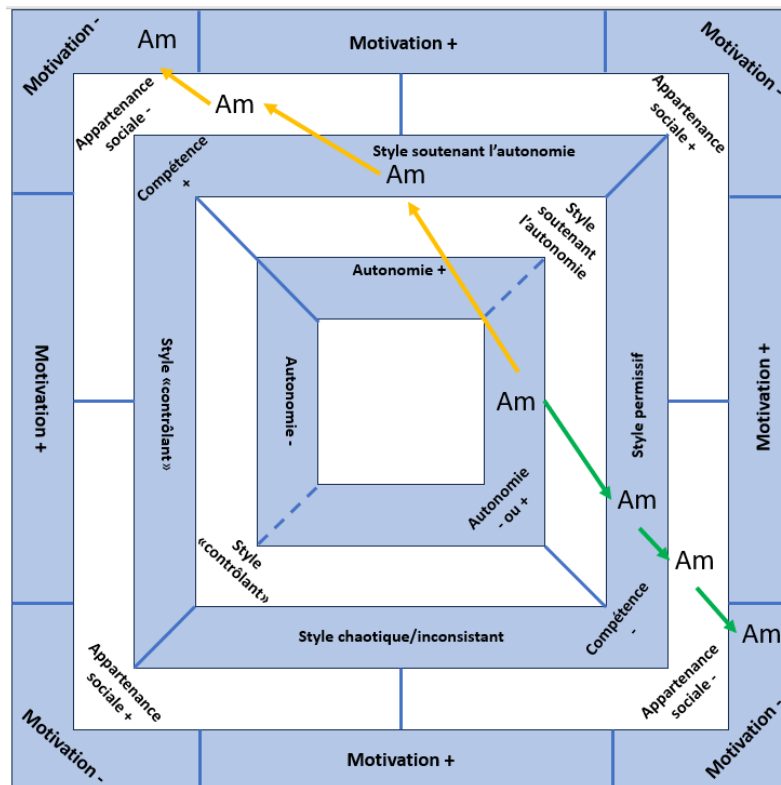


Figure 24: Analyse des réponses d'Amada (AM)

Etape 7 : Dans ce présent travail, la principale pratique est celle soutenant l'autonomie. Cependant, lorsqu'elle est affinée, cette pratique peut réellement soutenir l'autonomie ou devenir permissif si le sentiment de compétence n'est pas satisfait. Là où les résultats de cette recherche sont particulièrement intéressants, c'est lorsque Clément répond qu'il se sent autonome, plutôt compétent en sciences et plutôt incompetent en allemand. Etant donné qu'il travaille 45 minutes en allemand et 45 minutes en sciences, j'é mets l'hypothèse que mon style de pratique, bien que favorisant l'autonomie, fera qu'il sera plus permissif lors de la leçon d'allemand. C'est un risque à prendre. De plus, Clément travaille avec un plan, la probabilité augmente qu'il n'apprenne pas grand-chose à ce moment-là s'il peine à l'utiliser. Clément a répondu que sa motivation était plutôt négative pour les leçons avec le dispositif didactique (Q.1a.03).

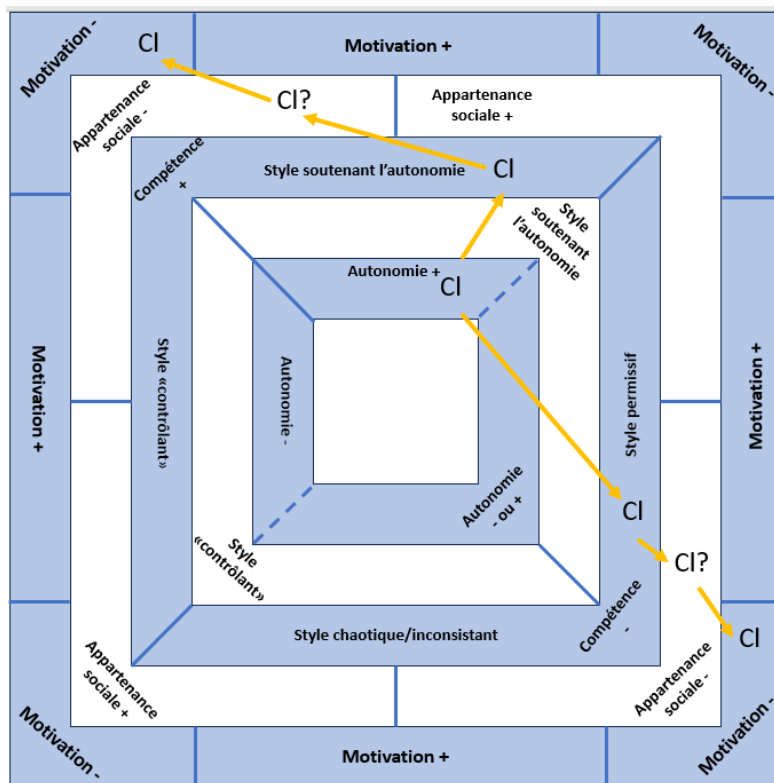


Figure 25: Schéma d'analyse des réponses de Clément (CI)

D'après les réponses de Norbert, les trois besoins fondamentaux sont comblés et donc, selon le schéma d'analyse, la pratique enseignante s'oriente vers le style soutenant l'autonomie. Cependant, Norbert a répondu à deux reprises le fait que lors des leçons avec le dispositif didactique, il a plus la possibilité de parler. Sa préférence de leçon (Q.1b.03) et ce qu'il apprécie semble être motivé par la liberté qu'il prend de discuter. Bien que la théorie m'amène à analyser et à inscrire les lettres de cet élève du côté du style soutenant l'autonomie, en réalité, la question de l'apprentissage reste ouverte. Est-ce que Norbert apprend réellement quelque chose durant ces leçons ou discuter dès que possible lui permet d'éviter de travailler ? Dans ce cas-là, le style serait plutôt permissif.

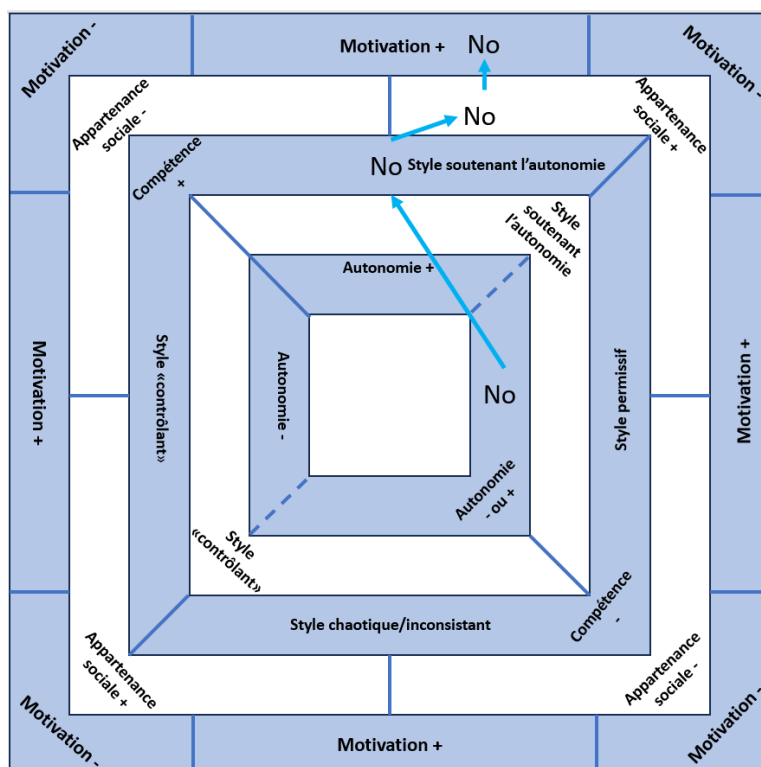


Figure 26: Analyse des réponses de Norbert (No)

Cet exemple est intéressant, car il montre bien que le déroulement des leçons avec ce dispositif didactique laisse effectivement la possibilité à l'élève de prendre certaines libertés, même si le cadre donné ne l'autorise pas, sans que l'enseignant-e puisse systématiquement le repérer. En effet, l'enseignant-e a son attention prise par la moitié de la classe et pour que ce type de leçon fonctionne, il-elle est obligé-e de faire confiance à l'autre moitié de la classe. L'autonomie de l'élève est volontairement poussée à l'extrême, cependant, il est important de garder en tête qu'il faut trouver un équilibre pour d'un-e élève dont l'autonomie est moindre ne soit pas totalement livré à lui-même. Afin de limiter un maximum cette éventualité, il est important que l'élève se sente guidé-e même en l'absence de l'enseignant-e. Les deux possibilités expérimentées durant les leçons avec le dispositif didactique sont le plan en allemand avec des choix laissés à l'élève et le dossier détaillé en sciences à suivre étape par étape. Est-ce que Norbert apprécie travailler avec des plans ? La réponse est « plutôt non » (Q.6.03), pourtant il a répondu « oui » concernant le déroulement des leçons d'allemand du lundi (Q.8.03). Au premier abord, cela semble contradictoire puis qu'il n'apprécie pas travailler avec un plan. Cependant, au moment d'apprendre à l'aide de ce dernier, il est dans un temps d'autonomie, sans l'enseignant-e toujours derrière lui. L'hypothèse est qu'il en profite pour discuter au lieu de travailler.

L'exemple de Norbert met en avant une des limites de ce dispositif didactique, à savoir qu'un-e élève encouragé-e à prendre en charge son apprentissage n'y arrivera pas forcément. Même si sa motivation,

dans le cas de Norbert, n'est pas influencé négativement par cette pratique enseignante, cette dernière ne lui offre pas un environnement propice à l'apprentissage.

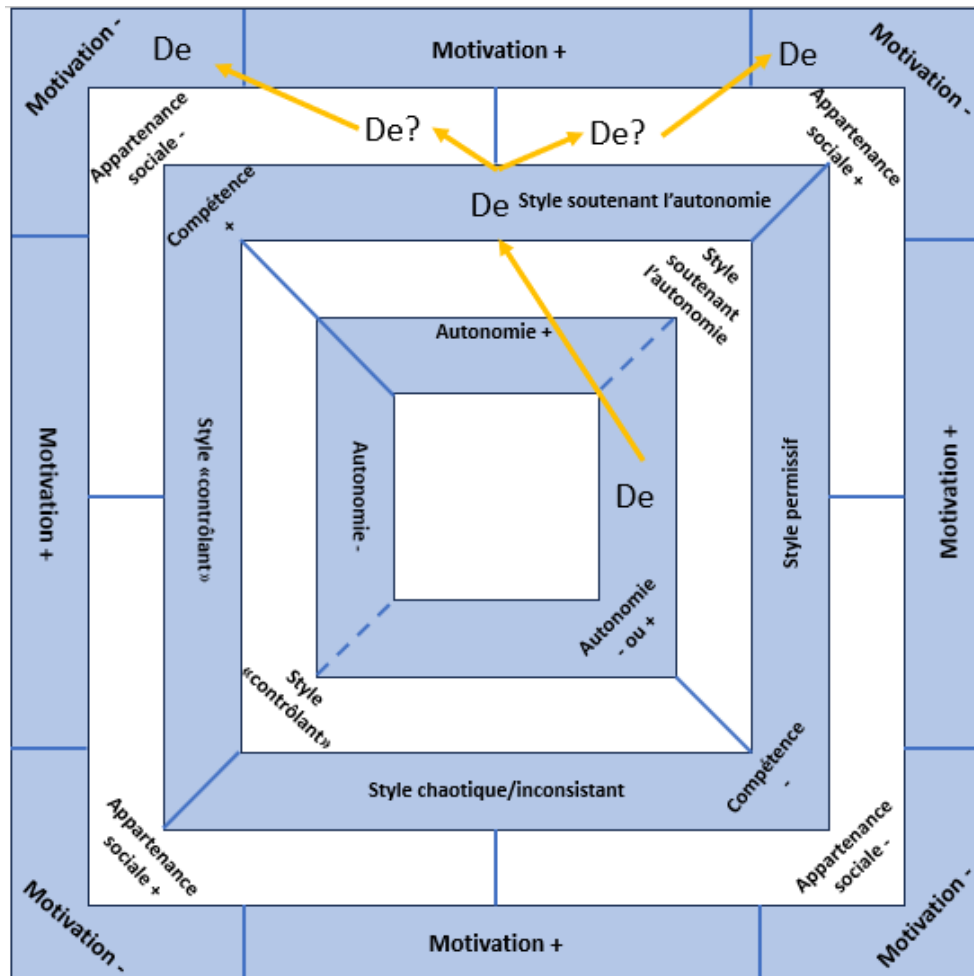


Figure 27: Analyse des réponses de Denis (De)

L'analyse des réponses de Denis est intéressante. Cet élève n'apprécie pas particulièrement travailler avec un plan, ni les exercices où il faut beaucoup écrire. Il précise également qu'à son avis les exercices sont peut variés. (Q.3b) En revanche il apprécie les travaux de groupe (Q.3a.03) et préfère quand l'interaction avec l'enseignante est privilégiée. Cet élève a besoin qu'un thème soit bien expliqué par l'enseignante. Il n'aime pas travailler avec un dossier, comme lors des 20 premières minutes de sciences consacré à la préparation du travail pratique (Q.1b.03). Pour Denis, même si les leçons avec le dispositif didactique laissent plus de place à l'interaction avec l'ensemble de la classe, elle n'est pas suffisante avec l'enseignante. C'est pourquoi un point d'interrogation se trouve à l'étape de l'appartenance sociale. Denis semble avoir particulièrement besoin d'interagir avec les autres et encore plus avec son enseignante. Est-ce que le besoin d'appartenance sociale est satisfait ? Mon hypothèse est que non, car au final cet élève est plutôt démotivé à participer aux leçons avec le dispositif didactique, malgré les sentiments d'autonomie et de compétences apparemment satisfaits. Cet exemple montre que

chaque personne a des besoins particuliers et que l'un des trois besoins fondamentaux peut prendre le dessus et avoir une grande influence sur la motivation de l'élève. C'est pourquoi, une pratique enseignante favorisant l'un des besoins peut avoir un impact, positif ou négatif, important sur la motivation de l'élève. L'exemple de Denis montre bien l'importance d'éviter de vouloir enseigner uniquement avec ce dispositif didactique. Pour cet élève se serait contre-productif, car son environnement ne serait pas propice à ses apprentissages.

Conclusion

Comme l'a défini Mme Altet, la pratique enseignante est « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (Altet, 2002, p. 86). La pratique de chaque enseignant-e est unique, par conséquent, elle ne peut pas être classée ni dans un style de pratique ni dans une catégorie de pratique. Ce qui fait sa singularité est l'imbrication et l'équilibre trouvé entre les différentes caractéristiques présentées autant dans les styles que dans les catégories de pratique.

Le style de pratique permettant de satisfaire au mieux les trois besoins fondamentaux (selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan présentée par Fréchette-Simard et al. (2019) et de favoriser la motivation de l'élève, est celui soutenant l'autonomie. Cependant la frontière entre une pratique enseignante de style soutenant l'autonomie et celle nommée style permissif est proche. Malgré un cadre clairement délimité et un sentiment d'autonomie satisfait, l'élève ne recevant pas suffisamment de guidance verra son sentiment de compétence être de plus en plus insatisfait. Dans ce cas-là, il est probable qu'une manifestation possible dans son comportement soit de plus parler avec un-e camarade ou d'arrêter de travailler. Finalement, est-ce que l'élève aura acquis de nouvelles connaissances ? Voilà un élément central auquel l'enseignant-e doit être attentif-ve : les apprentissages.

Ce questionnement est l'un des prolongements possibles à ce travail, à savoir, la mise en place d'un moyen d'évaluer les apprentissages de l'élève à la suite des leçons vécues avec le dispositif d'enseignement.

En effet, les questionnaires actuels ne permettent ni de déterminer avec certitude si l'élève a acquis de nouvelles connaissances, ni si son sentiment d'appartenance sociale est satisfait. Certaines réponses laissent à supposer que l'élève se sent lié au groupe, mais sans que cela puisse être affirmé. Pour cela, une possibilité aurait été d'intégrer des activités lors desquelles l'acquisition de nouvelles connaissances était possible uniquement grâce aux autres élèves. Des questions auraient ensuite été posées à ce propos, afin d'obtenir de meilleurs résultats concernant à la fois les apprentissages et ce sentiment d'appartenance.

Étant donné que les échéances définies par mon contexte d'enseignement étaient peu flexibles et le nombre d'élève pouvant participer à cette recherche était restreint, les résultats obtenus sont à interpréter avec prudence.

Afin de palier à ces difficultés d'interprétation, il serait intéressant de repenser les questionnaires à la lumière du cadre théorique en les axant davantage sur la pratique enseignante. Malgré tout, les réponses données par les élèves aux questions ouvertes apportent des éléments au sujet de la pratique enseignante.

À travers ce travail de recherche, j'ai découvert que ma pratique enseignante tend vers le style soutenant l'autonomie et que je laisse mes élèves être librement eux-mêmes dans un cadre délimité. Le dispositif mis en place a motivé la majorité de mes élèves. De plus, le nombre de réponses pouvant être classé dans la catégorie « soutien à la relation » m'amène à la déduction suivante : créer un lien avec mes élèves est une caractéristique forte dans ma pratique.

Selon ma vision de l'enseignement et la raison pour laquelle j'ai choisi ce métier, les mots écrits par Daniel Pennec (2007) seraient « Un avenir. Des enfants qui [...] *deviendront* [...]. Des enfants » *prometteurs*. Que c'est encourageant pour un·e élève de sentir qu'il·elle a le droit à un avenir, qu'un·e enseignant·e lui donne la possibilité de se construire dans un cadre bienveillant. Un tel contexte est également encourageant pour l'enseignant·e. Rendre mes élèves les plus autonomes possible et responsables de leurs apprentissages est dans l'optique de leur donner un avenir. Cela rejoint l'objectif FG 18 du PER, à savoir que l'élève puisse « devenir un membre autonome » (PER, p. 20).

Un autre prolongement possible à ce travail serait de s'intéresser à l'éthique enseignante et à l'influence des valeurs de l'enseignant·e sur sa pratique. Prairat (2021) définit cette éthique comme étant une « éthique de la présence » et met en avant la polysémie de ce dernier terme. Il précise que la présence est « *un art d'être présent*, à soi, aux autres, être en résonance avec la classe [...], *un art d'être au présent*, être là, [...] dans l'immédiate actualité [...] et *un art du présent* au sens du cadeau, [...] du don de ses connaissances [...] de son expérience. La présence est une manière d'être. » (2016, p.16) L'enseignement est avant tout, selon moi, un métier dans lequel l'humain est prioritaire.

En conclusion, « le soutien à l'autonomie ne se résume pas à offrir des choix à l'élève, mais implique également une relation interpersonnelle fondée sur l'empathie, l'aide et l'encouragement » (Viau, 2009, p. 51).

Liste des figures et tableaux

Figure 1: Processus interactif entre l'enseignant-e et l'apprenant-e : une approche systémique selon Altet (1994, p. 8).....	14
Figure 2: Triangle pédagogique selon Houssaye : P=professeur-e, E=élève, S=savoir.....	15
Figure 3: La pratique enseignante dans le processus interactif : spirale (selon Altet (1994, p. 8)) complétée.....	15
Figure 4: Les 3 besoins fondamentaux sont satisfaits	18
Figure 5: Les 3 besoins fondamentaux sont insatisfaits	18
Figure 6: 4 styles de pratique selon 2 besoins fondamentaux (Sarrazin et al., 2006, p. 165).....	19
Figure 7: Les 4 styles de pratique mis en lien avec 2 des 3 besoins fondamentaux.	19
Figure 8: Les 4 styles de pratique mis en lien avec les 3 besoins fondamentaux.	20
Figure 9: Caractéristiques des 2 styles de supervision selon Sarrazin et al. (2006, p. 162)	21
Figure 10: Disposition du lundi dans la classe de sciences.....	27
Figure 11: Protocole	29
Figure 13: Questionnaire maison selon Viau (2009, p.112)	31
Figure 14: Schéma d'analyse global, étape par étape.....	33
Figure 15: Schéma d'analyse : étapes 1 et 2 : appréciation (+ et -) de l'élève et catégories de pratiques	34
Figure 16: Schéma d'analyse : étapes 3 et 4 : sentiment d'autonomie et styles de pratiques principaux	34
Figure 17: Schéma d'analyse : étape 5 : sentiment de compétence.....	35
Figure 18: Schéma d'analyse : étape 6 : sentiment d'appartenance sociale	36
Figure 19: Schéma d'analyse : étape 7 : motivation	37
Figure 20: Résultats : Etapes 3 et 4 : Sentiment d'autonomie.....	43
Figure 21: Résultats : Étape 5 : Sentiment de compétence	45
Figure 22: Résultats : étape 6 : sentiment d'appartenance sociale	47
Figure 23: Résultats : Étape 7 : Motivation	48
Figure 24 : Schéma d'analyse : Résultats : Style soutenant l'autonomie	50
Figure 25: Analyse des réponses d'Amanda (AM).....	52
Figure 26: Schéma d'analyse des réponses de Clément (Cl)	53
Figure 27: Analyse des réponses de Norbert (No)	54
Figure 28: Analyse des réponses de Denis (De)	55

Tableau 1: Déroulement du test "Je prépare, j'observe et je dessine".....	7
Tableau 2: Disposition de la salle de sciences.....	8
Tableau 3: Les caractéristiques des 5 catégories de pratique selon Baudoin et al. (2021).	22
Tableau 4: Horaire avec la nouvelle organisation.....	26
Tableau 5: Comparaison lors de la fusion entre le contexte d'enseignement de l'allemand et celui des sciences de la nature.....	26
Tableau 6 : Organisation des leçons d'allemand et de sciences du lundi.....	28
Tableau 7 : Nom d'emprunt pour chaque élève suivi de leur abréviation.....	30
Tableau 8: Appréciation positive de l'élève au sujet des leçons avec le dispositif didactique.....	39
Tableau 9: Appréciation négative de l'élève au sujet des leçons avec le dispositif didactique.....	41
Tableau 10: Résultats : Sentiment d'autonomie.....	43
Tableau 11: Résultats : Sentiment de compétence.....	44
Tableau 12: Résultats : sentiment d'appartenance sociale.....	46
Tableau 13: Résultats : Temps d'échange et appartenance sociale (Q.8.03 er Q.9.03).....	46
Tableau 14: Résultats : Motivation.....	47
Tableau 15: Résultats : Préférence de leçon.....	48
Tableau 16: Résultats : Déroulement AL lors des leçons avec le dispositif didactique (Q.8.03).....	51

Bibliographie

- Altet, M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. » *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Presses universitaires de France.
- Boekaerts, M. (2010). Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe. In H. Dumont & D. Istance & F. Benavides (Eds.), *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*. (97-115). Editions OCDE.
- Baudoin, N. & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de la pédagogie*, 211, 117-146. doi : 10.4000/rfp.10559
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3- 3, 29-48. doi : 10.4000/educationdidactique.543
- Bütikofer, A. (2016). *Les représentations de l'allemand et de son apprentissage chez les élèves suisses romands*. Mémoire de master inédit, Haute école pédagogique du canton de Vaud. Repéré à <https://doc.rero.ch/record/305554>
- Chesini, C., Klee, P. (2017). « Autour des tâches d'apprentissage ». Ce qu'en dit la recherche. *Bonnes pratiques dans l'enseignement des langues* [En ligne]. Repéré à <https://edudoc.ch/record/128369>
- Dumez, H. (2013). « Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. » *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 112, 29-42. <https://doi.org/10.3917/geco.112.0029>
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, S., & Duchesne, S. (2019). « La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. » *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 12-24.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Éditions Gallimard.

Plan d'Etudes Romand. (2010). Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://portail.ciip.ch/per/learning-objectives/148>

Sarrazin et al. (2006). *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe ; l'état des recherches*, 147-177. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>

Schomer, M., & Brauchli, B. (2020). *Geni@IKlick. Deutsch für die Romandie. Lehrerhandbuch 9. Klasse*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Canada : De Boeck.

Yatchinovsky, A. (2018). *L'approche systémique : pour gérer l'incertitude et la complexité*. Paris : ESF éditeur.

Logiciel interactif de géométrie

Hohenwarter, M. (dernière version, 2023) *GeoGebra. Géométrie*. [logiciel libre]. <https://www.geogebra.org/geometry?lang=fr>

Annexe 1 : premier questionnaire

MEM
Joyce Veuve

Questionnaire n°1

Août 2022

Consignes à transmettre aux élèves

Coucou !

J'espère que tes premiers jours dans cette nouvelle école se passent bien. Cette année, j'aurai besoin de toi.

Je t'explique. En parallèle de mes heures d'enseignement dans cette école, je continue d'être en formation. Dans ce cadre-là, j'ai un travail à réaliser pour lequel ton avis m'intéresse particulièrement.

Mon but est de découvrir comment tu perçois certaines matières scolaires. C'est pourquoi je transmettrai durant l'année à ton enseignante d'allemand plusieurs questionnaires à compléter. Je te serais reconnaissante de prendre le temps d'y répondre de **manière individuelle**.

Peux-tu répondre le plus sincèrement possible aux questions qui suivent ?

Attention : Aucun nom ou prénom ne doit être écrit sur ta feuille, **inscrit uniquement le numéro de ton casier** ; ainsi, je pourrai faire le lien entre tes réponses au fil de l'année sans pour autant savoir qui tu es. J'ai simplement besoin que le numéro inscrit sur ta feuille reste toujours le même.

Attention : La feuille est **recto-verso** ! Le questionnaire est composé de 14 questions et il te faudra grand maximum 15 minutes pour le compléter.

En fin de questionnaire, tu auras la possibilité de me poser une question si tu le souhaites. Pour assurer l'anonymat de ta feuille, je donnerai une réponse à l'ensemble de la classe.

Merci pour ta collaboration !

Joyce Veuve

(Questionnaire à la page suivante)

Numéro de casier : _____

Ton avis m'intéresse !

1^{ère} partie

Q.1

a) Quelle est ta matière scolaire préférée ? _____

b) Pourquoi est-elle ta matière préférée ? _____

Q.2 De toute ta scolarité, repense à l'enseignant(e) que tu as le plus apprécié(e).

a) Qu'est-ce qui rend cette personne si appréciable ?

b) Quelle(s) matière(s) t'a-t-elle enseigné ? _____

2^{ème} partie

Réponds aux questions ci-dessous en cochant l'expression qui correspond le mieux à ton avis. (Une seule croix par question !)

<u>Q.3</u>	De manière générale, mon opinion concernant l' <u>allemand</u> est...				
	<input type="checkbox"/> ++ très positive.	<input type="checkbox"/> + plutôt positive.	<input type="checkbox"/> 0 neutre.	<input type="checkbox"/> - plutôt négative.	<input type="checkbox"/> -- très négative.

<u>Q.4</u>	Je suis <u>motivé(e)</u> à apprendre l' <u>allemand</u> .			
	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Plutôt oui	<input type="checkbox"/> Plutôt non	<input type="checkbox"/> Non

<u>Q.5</u>	Je pense qu'il est <u>utile</u> que j'apprenne l' <u>allemand</u> .				
	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Plutôt oui	<input type="checkbox"/> Plutôt non	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Je ne sais pas.

<u>Q.6</u>	Je trouve <u>intéressant</u> d'apprendre l' <u>allemand</u> .				
	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Plutôt oui	<input type="checkbox"/> Plutôt non	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Je ne sais pas.

<u>Q.7</u>	Je me sens <u>capable</u> d'apprendre l' <u>allemand</u> .				
	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Plutôt oui	<input type="checkbox"/> Plutôt non	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Je ne sais pas.

TOURNE LA PAGE !!!

Q.8	De manière générale, mon opinion concernant les sciences est...				
	<input type="checkbox"/> ++ très positive.	<input type="checkbox"/> + plutôt positive.	<input type="checkbox"/> 0 neutre.	<input type="checkbox"/> - plutôt négative.	<input type="checkbox"/> -- très négative.

Q.9	Je suis motivé(e) à suivre des leçons de sciences .			
	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Plutôt oui	<input type="checkbox"/> Plutôt non	<input type="checkbox"/> Non

Q.10	Je pense qu'il est utile que je suive des leçons de sciences .				
	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Plutôt oui	<input type="checkbox"/> Plutôt non	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Je ne sais pas.


Q.11	Je suis intéressé(e) par les sciences .				
	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Plutôt oui	<input type="checkbox"/> Plutôt non	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Je ne sais pas.

Q.12	Je me sens capable d'acquérir des connaissances en sciences .				
	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Plutôt oui	<input type="checkbox"/> Plutôt non	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Je ne sais pas.

Q.13	Je suis en section...		
	<input type="checkbox"/> P	<input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> Pas de section

Q.14	En allemand , je suis en niveau...		
	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> Pas de niveau

Si tu as une **remarque** ou une **question** concernant ce questionnaire, n'hésite pas à l'écrire ici. Je ferai en sorte de répondre rapidement à tes éventuelles questions.

Merci beaucoup pour ta collaboration ! 

Je te souhaite une bonne rentrée !

Joyce Veuve, enseignante d'allemand et de sciences de la nature en 9H

TOURNE LA PAGE !!!

Annexe 2 : deuxième questionnaire

MEM
Joyce Veuve

Questionnaire n°2

Mars 2023

Numéro de ton casier : _____

Chers/chères élèves de 9PM3 !

Puisque tu participes à mes leçons du lundi après-midi durant lesquelles les leçons d'allemand et de sciences ont lieu en parallèle, ton avis m'intéresse particulièrement.

Mon objectif est de découvrir comment tu perçois l'apprentissage de l'allemand et l'apprentissage des sciences de la nature.

Merci de répondre le plus honnêtement et le plus précisément possible.

Mme Veuve

Questions générales

Q.1a) Quelle(s) leçon(s) préfères-tu ? (1 seule croix possible)

- Je préfère les leçons d'allemand et de sciences du lundi après-midi.
- Je préfère les leçons d'allemand du mardi et du vendredi après-midi.
- Je préfère la leçon de sciences du vendredi matin.
- Je n'ai aucune préférence.

Q.1b) Explique en quelques mots ta préférence.

Allemand et sciences : questions spécifiques aux leçons du lundi après-midi

Q.2) De manière générale, je suis motivé(e) à participer à ces leçons.

++ oui

+ plutôt oui

- plutôt non

-- non

Q.3a) Qu'est-ce que tu apprécies durant ces leçons ?

Q.3b) Qu'est-ce que tu n'apprécies pas durant ces leçons ?

Joyce Veuve

Q.4) Durant les leçons du lundi après-midi, je m'engage dans mon travail.

<input type="checkbox"/> ++ oui	<input type="checkbox"/> + plutôt oui	<input type="checkbox"/> - plutôt non	<input type="checkbox"/> -- non
---------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------

Q.5) J'apprécie travailler à mon rythme.

<input type="checkbox"/> ++ oui	<input type="checkbox"/> + plutôt oui	<input type="checkbox"/> - plutôt non	<input type="checkbox"/> -- non
---------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------

Q.6) J'apprécie travailler avec un plan.

<input type="checkbox"/> ++ oui	<input type="checkbox"/> + plutôt oui	<input type="checkbox"/> - plutôt non	<input type="checkbox"/> -- non
---------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------

Q.7) Durant les leçons du lundi après-midi, je me sens autonome.

<input type="checkbox"/> ++ oui	<input type="checkbox"/> + plutôt oui	<input type="checkbox"/> - plutôt non	<input type="checkbox"/> -- non
---------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------

Q.8) En allemand, j'apprécie avoir un moment d'échange avec Mme Veuve, puis pouvoir travailler seul ou à 2.

<input type="checkbox"/> ++ oui	<input type="checkbox"/> + plutôt oui	<input type="checkbox"/> - plutôt non	<input type="checkbox"/> -- non
---------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------

Q.9) En sciences, j'apprécie découvrir d'abord par moi-même le contenu de la leçon, puis avoir un moment d'échange avec Mme Veuve.

<input type="checkbox"/> ++ oui	<input type="checkbox"/> + plutôt oui	<input type="checkbox"/> - plutôt non	<input type="checkbox"/> -- non
---------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------

Espace de parole (1) :

Aimerais-tu ajouter quelque chose en lien avec les leçons du lundi après-midi ?

Questions spécifiques aux leçons d'allemand

Q.10) De manière générale, mon opinion concernant l'allemand est...

<input type="checkbox"/> ++ très positive.	<input type="checkbox"/> + plutôt positive.	<input type="checkbox"/> 0 neutre.	<input type="checkbox"/> - plutôt négative.	<input type="checkbox"/> -- très négative.
---	--	---------------------------------------	--	---

Q.11a) Je suis motivé(e) à apprendre l'allemand.

<input type="checkbox"/> ++ oui	<input type="checkbox"/> + plutôt oui	<input type="checkbox"/> - plutôt non	<input type="checkbox"/> -- non
---------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------

Q.11b) Explique en quelques mots ta réponse Q.11a).

Q.12a) Qu'est-ce que tu aimes faire durant les leçons d'allemand ?

--

Q.12b) Qu'est-ce que tu n'aimes pas faire durant les leçons d'allemand ?

--

Q.13) Je trouve **intéressant** d'apprendre l'allemand.

<input type="checkbox"/> ++ oui	<input type="checkbox"/> + plutôt oui	<input type="checkbox"/> - plutôt non	<input type="checkbox"/> -- non
---------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------

Q.14) Je me sens **capable** d'apprendre l'allemand.

<input type="checkbox"/> ++ oui	<input type="checkbox"/> + plutôt oui	<input type="checkbox"/> - plutôt non	<input type="checkbox"/> -- non
---------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------

Q.15) Je pense qu'il est **utile** que j'apprenne l'allemand.

<input type="checkbox"/> ++ oui	<input type="checkbox"/> + plutôt oui	<input type="checkbox"/> - plutôt non	<input type="checkbox"/> -- non
---------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------

Espace de parole (2) :

Aimerais-tu ajouter quelque chose en lien avec les leçons d'allemand ?

--

Questions spécifiques aux leçons de sciences de la nature

Q.16) De manière générale, mon opinion concernant les sciences est...

<input type="checkbox"/> ++ très positive.	<input type="checkbox"/> + plutôt positive.	<input type="checkbox"/> 0 neutre.	<input type="checkbox"/> - plutôt négative.	<input type="checkbox"/> -- très négative.
---	--	---------------------------------------	--	---

Q.17a) Je suis **motivé(e)** à suivre des leçons de sciences.

<input type="checkbox"/> ++ oui	<input type="checkbox"/> + plutôt oui	<input type="checkbox"/> - plutôt non	<input type="checkbox"/> -- non
---------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------

Q.17b) Explique en quelques mots ta réponse Q.17a).

--

Q.18a) Qu'est-ce que tu aimes faire durant les leçons de sciences ?

--

Q.18b) Qu'est-ce que tu n'aimes pas faire durant les leçons de sciences ?

--

Q.19) Je suis intéressé(e) par les sciences.

<input type="checkbox"/> ++ oui	<input type="checkbox"/> + plutôt oui	<input type="checkbox"/> - plutôt non	<input type="checkbox"/> -- non
---------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------

Q.20) Je me sens capable d'acquérir des connaissances en sciences.

<input type="checkbox"/> ++ oui	<input type="checkbox"/> + plutôt oui	<input type="checkbox"/> - plutôt non	<input type="checkbox"/> -- non
---------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------

Q.21) Je pense qu'il est utile que je suive des leçons de sciences.

<input type="checkbox"/> ++ oui	<input type="checkbox"/> + plutôt oui	<input type="checkbox"/> - plutôt non	<input type="checkbox"/> -- non
---------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------

Espace de parole (3) :

Aimerais-tu ajouter quelque chose en lien avec les leçons de sciences ?

--

Q.22) Je suis en section...

<input type="checkbox"/> P	<input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> Pas de section
----------------------------	----------------------------	---

Q.23) En allemand, je suis en niveau...

<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> Pas de niveau
----------------------------	----------------------------	--

Espace de parole (4) :

Aimerais-tu ajouter quelque chose (question ou commentaire) en lien avec ce questionnaire ?

--

Un grand merci pour ta participation !

Annexe 3 : Vue d'ensemble des réponses (uniquement celles données à l'aide d'une croix)

Elèves	Préférence	AL+SN : motivation		AL+SN : engagement		AL+SN : rythme de travail		AL+SN : plan de travail		AL+SN : autonomie		AL+SN : échange AL puis seul		AL+SN : seul puis échange SN		AL : opinion générale		AL : motivation		AL : intérêt		AL : sentiment de compétence		AL : utilité		SN : opinion générale		SN : motivation		SN : intérêt		SN : sentiment de compétence		SN : utilité		Section pour les sciences		Niveau en allemand	
		1a 03	2 03	4 03	5 03	6 03	7 03	8 03	9 03	3 08	10 03	4 08	11a 03	6 08	13 03	7 08	14 03	5 08	15 03	8 08	16 03	9 08	17a 03	11 08	19 03	12 08	20 03	10 08	21 03	13 08	22 03	14 08	23 03						
JV 9pm3	1a 03	2 03	4 03	5 03	6 03	7 03	8 03	9 03	3 08	10 03	4 08	11a 03	6 08	13 03	7 08	14 03	5 08	15 03	8 08	16 03	9 08	17a 03	11 08	19 03	12 08	20 03	10 08	21 03	13 08	22 03	14 08	23 03							
Am		-	+	+	+	+	-	++	+	0	+	+	+	+	-	-	++	+	0	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	P	M	B	B			
Br		+	+	+	+	++	++	+	(+)	++	(+)	+	(+)	+	(++)	++	(+)	++	(0)	+	(-)	++	(-)	++	(+)	++	(-)	+	(P)	P	(A)	A							
Cl		-	++	++	+	++	++	+	0	+	-	-	-	-	?	-	+	++	+	+	+	+	+	++	+	?	+	M	M	B	B								
De		-	+	+	-	+	++	-	-	0	-	+	-	+	+/-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	++	+	+	+	M	M	B	B							
Es		+	+	++	++	+	++	++	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	-	-	P	M	B	B								
Fl		+	+	+	++	+	++	+	0	0	+	-	-	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	M	M	B	B	
Gr		+	++	++	+	+	++	++	++	+	+	-	++	-	++	++	-	+	0	0	-	++	-	+	-	+	-	++	M	M	A	A							
He	=	++	++	++	+	+	++	++	+	+	+	+	+	++	+	+	++	++	++	++	++	+	+	++	++	+	+	+	+	+	+	P	P	A	A				
Is		+	+	+	-	+	++	+	0	0	-	+	+	+	++	++	+	++	+	++	+	++	+	++	++	++	++	++	+	+	+	+	+	+	P	P	A	A	
Jo		+	+	++	++	+	++	++	∅	++	∅	++	∅	++	∅	++	∅	++	∅	+	∅	+	∅	+	∅	+	∅	+	∅	M	M	∅	B						
Ke		+	+	++	++	++	++	-	++	++	++	+	++	+	++	++	++	++	0	0	+	-	-	-	+	+	+	+	M	M	A	A							
La		+	+	++	++	+	+	+	-	0	+	-	-	+	-	-	++	++	+	0	+	+	++	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	P	P	A	A	
Ma		+	+	+	++	+	-	+	0	0	-	-	-	-	?	+	++	-	+	+	+	+	++	+	++	+	-	+	M	M	B	B							
No		+	+	+	-	+	++	+	+	+	+	+	-	+	-	+	++	++	0	++	-	++	-	+	+	-	-	M	M	B	B								
Op		+	++	++	++	++	++	+	+	+	+	+	?	+	++	+	+	+	++	++	++	++	++	++	++	++	++	+	+	+	+	+	+	M	M	B	B		
Pa		+	++	+	++	++	++	+	∅	+	∅	+	∅	++	∅	+	∅	++	∅	+	∅	+	∅	+	∅	+	∅	+	∅	P	∅	A							

Légendes :

« Bleu »	→ code couleur pour les leçons du lundi (AL+SN)
« Vert »	→ code couleur pour l'allemand
AL	Abréviation du mot « allemand »
« Jaune »	→ code couleur pour les sciences
SN	Abréviation du mot « sciences »
=	Réponse : « Je n'ai aucune préférence. »
P	Section « pré-gymnasiale » → section la plus élevée
M	Section « moderne » → section du milieu
A	Niveau d'allemand le plus élevé
B	Niveau d'allemand du milieu
1a	N° de la question, exemple « Question 1a »

∅	Pas de réponse : L'élève était absent ou pas en mesure de remplir le questionnaire.
(...)	Questionnaire sans n° de casier, associé à l'élève par déduction
++	Réponse : « Oui »
+	Réponse : « Plutôt oui »
0	Réponse : « Neutre »
-	Réponse : « Plutôt non »
--	Réponse : « Non »
?	Réponse : « Je ne sais pas. »
+/-	Réponse : Croix mise entre les cases « + » et « - »
08	Mois d'août 2022 → Le 1 ^{er} questionnaire a été rempli à la rentrée d'août 2022.
03	Mois de mars 2023 → Le 2 ^{ème} questionnaire a été rempli en mars 2023.

Annexe 4 : Réponses aux questions ouvertes du 2^{ème} questionnaire

Elève	Q.1b) Explique en quelques mots ta préférence.	
	Formulation initiale de l'élève	Reformulation
Am	Je préfère la science car en allemand quand vous parlez on comprend pas tout.	Difficultés de compréhension en allemand
Br	On peut se poser des questions entre élèves si la prof n'est pas tout de suite disponible.	Questions entre élèves si l'enseignante n'est pas tout de suite disponible → Travail à 2 ou +
Cl	Je préfère la Science à l'Allemand et je n'aime pas trop quand il y a Science et Allemand en même temps.	Organisation des leçons combinées : N'apprécie pas SN et AL en parallèle
De	Je préfère quand on peut bien expliquer un thème avec le prof et pas avec des dossiers comme ça on peut s'exprimer aussi mieux poser les questions	Besoin d'explications données oralement par l'enseignant·e, besoin d'interaction (questions/réponses) N'apprécie pas travailler avec un dossier
Es	Parce que j'ai l'impression que les leçons passe plus vite, et j'aime bien travailler avec des plans en allemand	Impression que les leçons passent plus vite
Fl	On a plus d'autonomie et on peut faire des expériences	Possibilité de faire des TP
Gr	Parce que ça m'apprend plus et ça m'intéresse plus	Apprend plus et plus d'intérêt
He	C'est bien de faire comme lundi et d'un côté ce jour-là on ne peut pas, par exemple, répéter un Lese-Hör-Test, recevoir une note... Donc c'est bien d'avoir les deux.	« C'est bien de faire comme lundi et d'un côté ce jour-là on ne peut pas, par exemple, répéter un Lese-Hör-Test, recevoir une note... Donc c'est bien d'avoir les deux. »
Is	Je préfère car on peut faire des TP	Possibilité de faire des TP
Jo	J'aime comment maîtresse explique le matériel	Qualité des explications (concernant le travail à effectuer)
Ke	J'ai plus de facilité	Plus de facilité
La	On s'amuse plus et ça passe plus vite	Impression que les leçons passent plus vite
Ma	Sa passe plus vite, l'ambiance est agréable.	Impression que les leçons passent plus vite Ambiance agréable
No	Vue que l'on change de classe on peut plus parler	Changement de classe, donc plus de possibilité de discuter
Op	Je trouve la science très intéressante et ça me passionne. Et je préfère la science car j'aime bien et aussi on comprend mieux en français que en Allemand.	Grand intérêt, même passion pour les sciences Difficultés de compréhension en allemand
Pa	Parce qu'en allemand on a plus d'autonomie	Plus d'autonomie en allemand

Elève	Q.3a) Qu'est-ce que tu apprécies durant ces leçons ? (Leçons hybrides)	
	Formulation initiale de l'élève	Reformulation
Am	Apprendre + l'allemand et savoir plus de chose en science	Apprendre plus en AL Savoir plus de chose en SN
Br	Le fait d'avoir de l'humour m'aide à apprendre mieux. Et aussi, vous expliquez très les choses. (dessin bonhomme qui sourie en montrant ses dents et un pouce contre le haut)	Humour pour apprendre Qualité des explications
Cl	Les fiches en autonomie.	Fiche en autonomie
De	Que il y a pas mal de travail en groupe et des exercice oral qui pourrais y avoir	Travail à 2 ou + Exercices oraux
Es	Ont travaille souvent par deux	Travail à 2 ou +
Fl	On fait assez de choses par deux	Travail à 2 ou +
Gr	Qu'il faut travailler en binome et que j'apprends beaucoup de chose	Travail à 2 ou + Apprendre beaucoup
He	Le temps d'autonomie (ou par deux) et le temps pour poser plus de questions, discuter, expliquer...	Travail à 2 ou + Temps d'interaction (questions, discussions, explications) Temps d'autonomie
Is	En sciences les TP et en Allemand parler au début	En AL : discussions au début En SN : les TP
Jo	Du fait que nous étions divisés en deux groupes, le professeur parvient à consacrer du temps à chaque élève	2 groupes donc plus de temps pour chaque élève
Ke	Les dissections les kaoohts !!!	En SN : les dissections En AL : les kahoots Remarque JV : rare le lundi
La	Le travail à plusieurs, les jeux	Travail à 2 ou + Les jeux
Ma	On est libre de commence par ce qu'on veut. Le travaille par deux ou trois.	Travail à 2 ou + Choix de l'ordre des activités
No	Les groupe et on peut beaucoup disuter	Travail à 2 ou + Possibilité de discuter
Op	La plupart du temps nous pouvons faire par deux	Travail à 2 ou +
Pa	De pouvoir travailler avec une autre personne	Travail à 2 ou +

Elève	Q.3b) Qu'est-ce que tu n'apprécies pas durant ces leçons ? (Leçons hybrides)	
	Formulation initiale de l'élève	Reformulation
Am	En allemand on comprend pas tout quand vous parlez	Difficultés de compréhension en allemand
Br	Rien. Tout me va.	-
Cl	Quand y'a des test (nan en vrai y'a rien que j'apprécies pas.)	Les tests, sinon rien. Remarque JV : en principe par le lundi, exception faite lors de la toute 1ère combinaison SN et AL à l'origine de la nouvelle organisation
De	Que c'est peut-être plus d'exercices écrit, que nous devons suivre un plan, et que le exercices son beacoup les même	En AL : plus d'écrit, suivre un plan, exercices peu variés Remarque JV : Trop varier les exercices pourrait être un frein à l'autonomie, si trop de nouveauté, l'élève risque d'avoir plus besoin d'interagir avec l'enseignant·e
Es	Je sais pas	-
Fl	Je ne sais pas	-
Gr	Qu'il faut parler allemand	Parler allemand
He	Souvent ça va, mais, parfois, il manque un peu de place sur les bancs.	Le manque de place
Is	rien	-
Jo	-	-
Ke	Les mots compliquer en sience	En SN : les mots compliqués
La	Le silence, les exercices où il faut beaucoup écrire	Le silence Exercices où il faut beaucoup écrire
Ma	Le moment où on fait l'allemand tous ensembles	En AL : temps d'échange au début de la leçon
No	Que quand l'on change de classe c'est trop petit mais j'ai réussi a avoir un double ban a moi tout seul et aitre a côtés de mes ami mais en gros pas aispance	Le manque de place
Op	Que disont que nous somme en Allemand et que Mme Veuve est en Science, nous voulons pas trop déranger même quand on a des questions qui nous faire perdre du temps. Et aussi peut-être ne pas comprendre d'autre exercice à cause de cette fameuse question.	Indisponibilité de l'enseignante à certains moments de la leçon, conséquence perte de temps si question/incompréhension et souhait de ne pas déranger quand l'enseignante travaille avec l'autre groupe
Pa	Il y a des fois trop de bruit.	Le bruit

Espace de parole (1) : Aimerais-tu ajouter quelque chose en lien avec les leçons du lundi après-midi ? (Leçons hybrides)	
Elève	Formulation initiale de l'élève
Am	C'est comme dur pour un prof de contrôler 2 leçons je préfère que on fait tous l'allemand puis la science tous ensemble que d'avoir 2 groupes mais en manque de matériels c'est plus efficace de faire 2 groupe
Br	Le fait de pouvoir « choisir » notre place et d'être autonome m'aide à comprendre les exercices ou les mots que je ne comprends pas.
Cl	Non.
De	-
Es	non
Fl	Un petit peu plus de jeu en allemand
Gr	non
He	C'est bien d'être en salle de science.
Is	-
Jo	-
Ke	-
La	non
Ma	-
No	-
Op	Non, je les trouve très bien
Pa	Non

Remarque : La reformulation est non-pertinente, c'est pourquoi elle est absente.

Elève	Q.11b) Explique en quelques mots ta réponse Q.11a). (Q.11a → Je suis motivé(e) à apprendre l'allemand.)	
	Formulation initiale de l'élève	Reformulation
Am	Tous mes proches parle allemand du coup je veus plus l'apprendre	Proches qui parlent allemand et souhaite de plus l'apprendre
Br	Car pour le futur (études, apprentissage) ça peut nous aider.	Utile : aide pour le futur (études, apprentissage)
Cl	Ce n'est pas vraiment une langue qui m'attire mais je suis consiente que cette langue est asser importante en Suisse, pour les études et autres. =)	Pas attirée par cette langue, mais consciente qu'elle est importante en Suisse → utile pour les études et autres
De	Oui car ça pourrait être utile plus tard ou même maintenant	Utile : pour plus tard ou même maintenant
Es	J'aime pas trop l'Allmand du coup je suis moin motivé	Appréciation plutôt négative de l'allemand
Fl	Maintenant dans le monde on parle plus l'allemand donc je pense que sa va me servir pas a grand chose.	Inutile : idée que l'allemand n'est plus parlé dans le monde, donc ne sert à pas grand-chose de l'apprendre
Gr	Ça m'intéresse pas trop et que je parle déjà allemand	Désintéret et parle déjà l'allemand
He	Parce que c'est une langue beaucoup parlée en Suisse par rapport au français.	Utile : langue beaucoup parlée en Suisse
Is	Plutôt oui car déjà ça peut être très utile en vacances ou ailleur	Utile : pour les vacances ou ailleurs
Jo	J'aime Allemand et je veux apprend il.	Appréciation de l'allemand et souhait de l'apprendre
Ke	Même si je sais déjà par mal de chose	Déjà beaucoup de connaissance en allemand
La	Je trouve ça assez dur et il y a beaucoup à apprendre	Complicé et beaucoup à apprendre
Ma	Je n'aime pas cette matière	Appréciation plutôt négative : « Je n'aime pas cette matière. »
No	Généralement c'est compliquer en s magasse de savoir que apprais j'ai plein d'autre exercise aprais	Complicé, agacement face aux nombres d'exercices à effectuer
Op	J'aime bien apprendre de nouvelle langue mais je trouve l'orthographe très compliqué pour moi.	Appréciation d'apprendre une nouvelle langue, mais difficultés avec l'orthographe
Pa	Parce que j'aime bien découvrir des choses.	

Elève	Q.12a) Qu'est-ce que tu aimes faire durant les leçons d'allemand ?
	Formulation initiale de l'élève
Am	Les kaote
Br	Le travail à deux ou +, les kahoots.
Cl	Bah du coup les fiches en autonomie (par 2 si possible lol)
De	Travailler en groupe ou faire des jeux (kahoot) ou a plusieurs
Es	Travailler par deux et faire les exercices dans l'Arbeitsbur
Fl	Les kahoot
Gr	D'avoir un plan et de faire se qui est noté et de travailler souvent à deux
He	Des kahoots
Is	Des révisions pour les tests
Jo	Des fiches et des ateliers
Ke	Kahoot, leçon interactive, Atelier
La	Faire les exercices et jouer par 2
Ma	Kaoht !
No	Des kahoots
Op	Kahoot et les moment où on travaille a deux ou trois
Pa	Avoir des test

Elève	Q.12b) Qu'est-ce que tu n'aimes pas faire durant les leçons d'allemand ?
	Formulation initiale de l'élève
Am	Travailler à deux
Br	Je suis assez motivée donc rien ne me semble pas cool à faire.
Cl	rien
De	Pleins d'exercices d'affilé sans faire une pause ou un autre truc
Es	Je sais pas
Fl	Plutôt les execercis d'ecrit
Gr	Parler allemand
He	-
Is	Ecrire des textes
Jo	Je sais pas
Ke	-
La	Des exercices seul
Ma	Les exercices à faire seul.
No	Le egsèrsice dans les livre
Op	Les tests mais sinon rien
Pa	Rien

Remarque : La reformulation est non-pertinente, c'est pourquoi elle est absente.

Elève	Espace de parole (2) : Aimerais-tu ajouter quelque chose en lien avec les leçons d'allemand ?
	Formulation initiale de l'élève
Am	-
Br	J'aime beaucoup faire des kahoots, continuez comme ça ! (Dessin d'un pouce vers le haut)
Cl	Nope
De	Que nous apprenons quand même pas mal de chose sur le thème qu'on apprend
Es	Non
Fl	Plus de kahoot
Gr	non
He	Bonne ambiance
Is	-
Jo	Non, ce bonne
Ke	-
La	non
Ma	-
No	Que sais les seul leçon ou l'on fait des kahoot
Op	Non, je les trouve bien
Pa	Non

Remarque : La reformulation est non-pertinente, c'est pourquoi elle est absente.

Elève	Q.17b) Explique en quelques mots ta réponse Q.17a). (Q.17a → Je suis motivé(e) à suivre des leçons de sciences.)	
	Formulation initiale de l'élève	Reformulation
Am	Je veux + apprendre la science juste pour 1 seul thème je veux + apprendre sur la galaxie	Souhait d'apprendre pour un seul thème (galaxie) ☑ intérêt bien spécifique
Br	La science ça m'intéresse parce que le fait de pouvoir apprendre des choses me donne envie d'avancer	Intérêt, appréciation d'apprendre ☑ donne envie d'avancer
Cl	C'est très intéressant et à chaque nouveau thème je découvre de nouvelles choses c'est pour ça que je suis plutôt motivée	Grand intérêt
De	Ça dépend les thèmes, de quoi on parle si je trouve intéressant ou utile	Appréciation d'apprendre, de découvrir de nouvelles choses
Es	J'aime bien les thèmes qu'on fait	Variation de la motivation en fonction du thème étudié → critères : si c'est intéressant ou utile
Fl	J'aime bien quand j'apprends de nouvelles choses	Appréciation des thèmes étudiés
Gr	Ça m'intéresse beaucoup	Appréciation d'apprendre de nouvelles choses
He	C'est bien parce que on apprend beaucoup de choses.	Intérêt : « Ça m'intéresse (sic !) beaucoup. »
Is	J'adore la science c'est une de mes leçons préférées	Appréciation car apprend beaucoup
Jo	-	Appréciation particulière pour la science
Ke	Ça m'intéresse pas trop	« J'adore la science c'est une de mes leçons préférées (sic !) »
La	On peut souvent travailler à deux et on apprend des choses intéressantes	-
Ma	Je trouve les sciences intéressantes.	Désintérêt
No	C'est que pour moi c'est pas si qui m'intéresse le plus et j'ai déjà mon père qui a une usine qui marche très bien donc mon futur est déjà défini	Apprentissage de choses intéressantes
Op	Je trouve la science passionnante.	Travail à 2 ou +
Pa	Tout dépend le thème, j'aime bien apprendre. Mais il y a quelques thèmes que j'aime un peu moins apprendre.	Intérêt

Elève	Q.18a) Qu'est-ce que tu aimes faire durant les leçons de sciences ?
	Formulation initiale de l'élève
Am	Apprendre plus de chose
Br	Les experiences, dissections.
Cl	Les experience en classe.
De	Les experience
Es	Des experiences
Fl	Les experiences
Gr	Écouter la prof et faire les fiches à deux
He	Les TP
Is	Les TP
Jo	Explose quelque chose nouveau
Ke	Les disections
La	Un peu tout
Ma	Les experiences
No	experience
Op	Travaillé par deux
Pa	Les TP, travailler à deux

Elève	Q.18b) Qu'est-ce que tu n'aimes pas faire durant les leçons de sciences ?
	Formulation initiale de l'élève
Am	Les disections
Br	J'aime moins les tests théorique que pratique
Cl	Les dissection
De	Remplir des feuilles ou des dossiers
Es	Je sais pas
Fl	Je ne sais pas
Gr	Être autonom et parler devant la classe
He	-
Is	Un peu de theorie ne me dérange pas mais si toute un lecon y est dédié quand même un petit peu
Jo	Je comprend pas de tout
Ke	-
La	Les tests
Ma	Lire les grands textes
No	Remplire les document
Op	rien
Pa	Rien

Remarque : La reformulation est non-pertinente, c'est pourquoi elle est absente.

Elève	Espace de parole (3) : Aimerais-tu ajouter quelque chose en lien avec les leçons de sciences ?
	Formulation initiale de l'élève
Am	-
Br	Jaime beaucoup les experiences pratiques.
Cl	Non merci.
De	-
Es	non
Fl	non
Gr	non
He	-
Is	-
Jo	Explore skélete (le systeme locomoteur)
Ke	-
La	non
Ma	-
No	-
Op	Je trouve la science passionnante et interessant
Pa	Non

Remarque : La reformulation est non-pertinente, c'est pourquoi elle est absente.

Elève	Espace de parole (4) : Aimerais-tu ajouter quelque chose (question ou commentaire) en lien avec ce questionnaire ?
	Formulation initiale de l'élève
Am	
Br	Non.
Cl	Nein
De	-
Es	non
Fl	Non
Gr	non
He	-
Is	-
Jo	Cool !
Ke	-
La	non
Ma	-
No	Pouvoir allé a la sale d'info pour rep les tests
Op	Aucune, que vous êtes une professeur tres gentille et cool. (ne le dites a personne mais vous êtes une de mes prof préféré :))
Pa	Non

Remarque : La reformulation est non-pertinente, c'est pourquoi elle est absente.