

Comment intervenir auprès d'élève en prolongation scolaire pour favoriser leur motivation à apprendre ?

Mémoire de Corinne Christinat Gindraux
Sous la direction de José Rodriguez Diaz
HEP, Bienne, avril 2017

REMERCIEMENTS	I
RÉSUMÉ	I
MOTS-CLEFS	I
LISTE DES FIGURES	II
LISTES DES TABLEAUX	II
1 INTRODUCTION	1
2 PROBLÉMATIQUE	3
2.1 DÉFINITION DE L'OBJET DE RECHERCHE	3
3 CADRES THÉORIQUES	7
3.1 DÉFINITION DE LA MOTIVATION AU SENS LARGE DU TERME.....	7
3.2 DÉFINITION DE LA MOTIVATION SELON CERTAINS AUTEURS	7
3.3 QU'EST-CE QUE LA MOTIVATION ?	8
3.4 L'IMPORTANCE DE LA MOTIVATION.....	9
3.5 LA MOTIVATION SCOLAIRE SELON QUATRE AUTEURS	11
3.5.1 <i>La motivation selon Vianin</i>	11
3.5.1.1 La pyramide de Maslow (1943)	12
3.5.1.2 La motivation intrinsèque et extrinsèque	13
3.5.1.3 Les attributions causales et contrôlabilité.....	15
3.5.2 <i>La motivation selon Viau</i>	18
3.5.2.1 La dynamique motivationnelle.....	19
3.5.2.2 Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle	20
3.6 EN QUOI CONSISTE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE ?.....	25
3.6.1 <i>La motivation selon Lieury et Fenouillet</i>	27
3.6.1.1 La théorie de Malsow	28
3.6.1.2 La motivation intrinsèque et extrinsèque	28
3.6.1.3 Que faut-il choisir comme motivation à l'école ?	30
3.7 DÉFINITION DE LA QUESTION DE RECHERCHE.....	30
3.8 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	31
4 CONTEXTE DE TRAVAIL	33
4.1 CENTRE PÉDAGOGIQUE.....	33
4.2 PROLONGATION SCOLAIRE	34
5 MÉTHODOLOGIE	36
5.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES.....	36
5.2 LA NATURE DU CORPUS	36
5.2.1 <i>Profil des élèves</i>	37
5.2.2 <i>Le travail de groupe</i>	39
5.2.3 <i>Réalisation des activités</i>	40
5.3 PRÉSENTATION DES OUTILS DE RECUEIL DE DONNÉES	42
5.3.1 <i>Questionnaire</i>	42
5.3.2 <i>Entretien (semi-dirigé) et cible araignée</i>	43
5.3.3 <i>Carnet de bord</i>	43
5.3.4 <i>Grilles d'observation</i>	43
5.3.5 <i>La cible araignée</i>	44
5.4 DÉMARCHE D'ANALYSE	44
6 ANALYSE	46
6.1 LES PERCEPTIONS DE COMPÉTENCE.....	47
6.2 LA VALEUR DE LA TÂCHE	50
6.3 PERCEPTION DE CONTRÔLABILITÉ.....	52

6.4	LA COLLABORATION ET LES INTERACTIONS	54
6.5	LES ATTITUDES	57
6.6	ANALYSE DU QUESTIONNAIRE	60
6.7	ANALYSE DU CLIMAT DE CLASSE	63
6.8	ANALYSE DU TRAVAIL DE GROUPE.....	64
7	RÉSULTATS.....	65
7.1	SYNTHÈSE DU CLIMAT DE CLASSE.....	68
7.2	SYNTHÈSE DE L'ADAPTATION À LA VIE DE LA CLASSE	69
8	SITUATION ET CONCLUSION	70
9	BIBLIOGRAPHIES	75
10	ANNEXES	1
10.1	ACTIVITÉ 1	1
10.2	ACTIVITÉ 2	5
10.3	ACTIVITÉ 3	7
10.4	ACTIVITÉ 4	11
10.5	ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ.....	18
10.6	SYNTHÈSE ENTRETIENS	20
10.7	CIBLE ARAIGNÉE.....	25
10.8	SYNTHÈSE CIBLE ARAIGNÉE	26
10.9	GRILLE D'OBSERVATION CLIMAT DE CLASSE.....	31
10.10	GRILLE D'OBSERVATION TRAVAIL DE GROUPE.....	32
10.11	QUESTIONNAIRE AOÛT 2016.....	34
10.12	QUESTIONNAIRE FÉVRIER 2017.....	42

Remerciements

MERCI à M. José Rodriguez-Diaz directeur de mémoire, pour son suivi et soutien tout au long de ce travail. Il m'a guidé tout au long de ces mois tout en me permettant de garder mes valeurs.

MERCI à mes élèves qui ont accepté de participer aux activités et qui m'ont permis ainsi de mener à bien mes expériences.

MERCI à Prisca pour son soutien et ses discussions.

MERCI à M. Raphaël Lehmann pour les conseils qu'il m'a donnés durant cette année de travail.

MERCI à Dom pour ses nombreuses relectures, sa patience, ses conseils et ses encouragements ainsi qu'à mes enfants qui m'ont soutenu tout au long de ce travail de recherche et qui ont été patients.

Résumé

Comment des élèves en difficulté durant toute leur scolarité peuvent-ils encore garder la motivation pour accomplir une voire deux années de prolongation scolaire ? Comment découvrir le mécanisme de cette motivation ou plutôt de la dynamique motivationnelle chez nos élèves et les aider à maintenir ce fil conducteur durant ces deux années supplémentaires.

Ce sont de ces interrogations que va traiter ce travail de recherche. L'activité pédagogique utilisée dans cette recherche se base sur le travail de groupe.

Il s'agit de percevoir et d'analyser le mode de fonctionnement des élèves qui travaillent par petits groupes afin d'identifier le rôle de la motivation et les facultés d'apprentissage des élèves.

Mots-clefs

Motivation – dynamique motivationnelle - apprentissages

Liste des figures

Figure 1 Pyramide de Maslow	12
Figure 2 Schéma de la motivation (Lieury, 1997)	17
Figure 3 La dynamique motivationnelle de l'élève	20
Figure 4 Facteurs liés à la classe	23
Figure 5 La dynamique motivationnelle (Viau, 2016)	26
Figure 6 Critères de motivation de la classe août 2016	60
Figure 7 Critères de motivation de la classe février 2017	60
Figure 8 Climat de classe	68
Figure 9 Adaptation à la vie de classe	69

Listes des tableaux

Tableau 1 Trois approches de la motivation (Vianin, 2016, p. 152)	11
Tableau 2 Continuum d'autodétermination (Vianin, p 31)	14
Tableau 3 Attributions causales (Viau, 1997, p. 67)	16
Tableau 4 Synthèse questionnaire (2016-2017)	62
Tableau 5 Synthèse des résultats	66
Tableau 6 Synthèse du travail de groupe	67

« Donner à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne »
écrivait Rousseau en 1762 dans l'Emile cité par Vianin 2009.

1 Introduction

Ils ont entre quinze et dix-huit ans, la vie n'est pas toute facile pour eux, jonchée d'obstacles plus ou moins conséquents à surmonter. Ils sont à l'école depuis plus de onze ans. Pour la plupart d'entre eux, l'institution fait partie de leur vie depuis de nombreuses années, selon les cas en internat ou en externat. Ce sont des jeunes rencontrant des difficultés d'apprentissage mais également des problématiques diverses selon leur parcours familial.

Ma classe compte huit élèves, ils passeront en principe deux années dans le « cycle COPS ». ¹Deux ans, c'est en même temps long mais à la fois très court quand il faut mener ces jeunes à décrocher une place d'apprentissage dans un CFPS² ou dans une unité de formation comme l'UFAI³ ou encore dans un atelier protégé.

Les AFP⁴ offrent actuellement une plus grande ouverture sur des métiers mais malheureusement les exigences ont également augmenté. Les jeunes doivent parfois faire le deuil d'un métier qu'ils ne pourront pas exercer à cause de leurs faibles capacités cognitives.

Pour certains, c'est un nouvel échec, une déception importante et du découragement.

Pour d'autres, c'est une peur immense de se lancer dans le monde du travail, « *je dois grandir mais j'ai pas envie car j'ai peur et je ne me sens pas capable* ».

Je me suis donc interrogée sur cette problématique de la motivation à apprendre lorsqu'un jeune est en prolongation scolaire.

Actuellement, je sens un découragement et un manque de considération important non pas dans les domaines scolaires mais plus au niveau du cadre

¹ Cycle d'orientation professionnelle et sociale

² Centre de formation professionnelle et sociale

³ Unité de formation assurance invalidité

⁴ Attestation fédérale de formation professionnelle

institutionnel. Ils ont l'impression qu'on ne leur fait pas toujours confiance et sont très surveillés.

Je fais cette parenthèse car je pense que ce sujet pourrait être une nouvelle recherche mais, il m'apparaît opportun de situer l'état d'esprit de mes élèves.

Si j'ai décidé de traiter de la motivation à apprendre des élèves, c'est parce que je me suis questionnée sur ma manière d'enseigner. Suis-je vraiment satisfaite de la méthode employée ? Est-ce qu'en travaillant avec l'utilisation d'un plan de travail, mes élèves sont toujours motivés ?

Quand je vois mes jeunes remplir des fiches avec les écouteurs pour être sûr qu'on ne les dérange pas, je me suis réellement posée la question sur ce qui pouvait les motiver. En observant leurs attitudes, j'ai plus l'impression qu'ils subissent leur journée d'école mais qu'ils n'en retirent pas grand chose.

Lors de la conférence de Viau en novembre 2016, une de ses citations a retenu mon attention.

« Pour apprendre, il faut le pouvoir, le vouloir et en avoir l'opportunité »

Je me suis donc interrogée sur l'impact du « pouvoir » chez mes élèves. Ont-ils la capacité, la faculté, la possibilité matérielle ou la permission de faire quelque chose ? Dans le cas précis, je pense que « le pouvoir » reste dans leur possibilité d'accomplissement.

Le « vouloir » est plutôt dans le désir, le souhait que quelque chose se produise. La difficulté se trouve plus dans ce « vouloir » qui requiert plus de mobilisation personnelle de la part des jeunes, une connaissance d'eux-mêmes qui les laisse dans une situation inconfortable et déstabilisante.

Quant à « en avoir l'opportunité », il se trouve que l'occasion, la possibilité de réaliser des projets leur est donnée mais que cela nécessite un engagement important de leur part ainsi qu'une motivation à apprendre accrue.

Suite à ces multiples interrogations, mon travail se porte sur l'approche du travail en groupe. Je souhaite observer mes élèves tout au long des quatre activités afin de connaître leur fonctionnement, découvrir leurs réactions et comprendre leur motivation à apprendre.

2 Problématique

2.1 Définition de l'objet de recherche

Comment motiver des élèves en prolongation scolaire, alors que ces derniers sont souvent à la limite de la rupture ? Comment leur redonner l'envie d'apprendre, comment les soutenir dans ces années de prolongation scolaire sans qu'un risque de décrochage ne surgisse ?

Est-il plus opportun de viser la manière d'intervenir ou plutôt la matière à enseigner ? Peut-être que les deux seront nécessaires pour que mes élèves soient davantage motivés à venir en classe et à entrer dans les apprentissages.

Telles sont les questions auxquelles je souhaite répondre au fil de mon travail.

Je constate en accueillant mes élèves en début d'année, une certaine lassitude de l'école, une motivation qui disparaît ou tout simplement de la difficulté à percevoir le sens de ce qu'ils font en classe.

J'ai souvent entendu « mais ça sert à quoi d'apprendre cela, j'en ai pas besoin ».

La majorité des élèves que j'ai dans ma classe entame sa douzième année scolaire et terminera en ayant accompli treize ans de scolarité. On peut donc facilement imaginer le « ras le bol » que peut représenter à leurs yeux l'école.

Un deuxième paramètre qui est l'adolescence est également à prendre en compte. Bien qu'étant déjà bien engagée à cet âge, elle pose de nombreuses questions à ces jeunes. Le regard des autres, la peur de s'engager dans la vie active, le souci de trouver une place d'apprentissage sont des obstacles qui sont souvent difficiles à franchir et où le jeune pourrait vite basculer d'un côté comme de l'autre.

En fait, quelles sont leurs représentations de la vie avec un grand V ?

Sur neuf élèves, trois sont des externes à l'institution, quatre sont en semi-internat et deux sont en internat à 100%.

Bien qu'étant entourés par des éducateurs, les jeunes ne sont pas toujours en adéquation avec la réalité, ils manquent souvent de discernement par

rapport à des situations de la vie courante. Vivre en groupe n'est de loin pas une chose aisée.

On doit partager sa chambre, on mange ensemble, on est en classe ensemble, ce qui laisse souvent peu de place à des moments de tranquillité ou tout simplement l'envie de se retrouver seul. Les jeunes qui sont en internat à la semaine restent confinés dans un cadre institutionnel avec des règles bien définies et ont souvent l'impression d'être sans cesse surveillés.

Bien entendu, la vie en groupe a aussi ses avantages, le partage, les travaux quotidiens (repas, vaisselle, le ménage, les commissions), mais aussi les sorties, les échanges entre camarades.

Les élèves que j'ai cette année, ont un niveau scolaire qui peut pour certains aller jusqu'au niveau 8H parfois 9H tant en math qu'en français. Par contre, ils sont très décalés avec la réalité de l'environnement qui les entoure.

On peut observer ce décalage quand les élèves vont en stage. Nous avons un retour écrit et oral de la personne qui s'est occupée de l'élève et on constate alors ce manque de perceptions de la vie de tous les jours.

La transition de l'institution à un CFPS ou à un apprentissage chez un employeur est un passage à ne pas négliger. Zittoun (2012) parle des usages de ressources pour faciliter les transitions. Il s'agit entre autre des dispositifs d'accompagnement pour permettre aux jeunes de renforcer certains apprentissages scolaires de même que développer des compétences sociales ceci afin de leur donner plus de moyens pour être accepté dans les milieux professionnels.

Par ailleurs, Rochex (1998) montre

Que les élèves de secondaires résisteraient à un objet de connaissance parce qu'ils « n'en voient pas le sens » - ce qui signifie qu'il leur est parfois impossible de les lier avec le reste de leur expérience, soit les valeurs qui sont développées en famille, soit le projet qu'ils ont pour eux-mêmes.

Il est donc important d'articuler les dynamiques d'apprentissage, d'identité et de sens.

Même si dans un CFPs, le suivi sera encore proche, la transition sera difficile pour nos jeunes mais dans un autre sens, c'est peut-être aussi le moment de les laisser voler de leurs propres ailes et d'enlever petit à petit les aides mises à leur disposition.

Dans ma réflexion actuelle, je me questionne sur la crédibilité de ce que je peux amener à mes élèves. Il ne leur reste que deux années, je ne vais pas pouvoir rattraper tout le retard accumulé au fil de leur scolarité ni faire progresser mes élèves dans leurs apprentissages de manière fulgurante.

En observant mes jeunes, j'ai un sentiment très partagé sur le contenu des matières que je leur enseigne. J'ai souvent la nette impression que les élèves répètent et répètent encore et inlassablement les livrets qui de toute façon n'arrivent pas à être assimilés, les notions numériques et bien d'autres encore qui restent des montagnes infranchissables pour un bon nombre de jeunes.

Je me dis alors que le temps s'écoule vite et que pour cette population de jeunes, il faut aller à l'essentiel et à ce qui a du sens pour la suite de sa vie professionnelle. En début d'année, nous les informons sur la rapidité à laquelle va passer ces deux années au COPS et sur le but fondamental de trouver une place d'apprentissage. Cependant, pour la plupart, ce n'est que tardivement que les jeunes comprennent enfin le sens de leurs apprentissages. Il est de notre devoir de tout mettre en œuvre pour qu'ils soient bien préparés pour la sortie du COPS, mais le délai est bien souvent trop court.

Trois questions me viennent à l'esprit au regard de ce j'ai énoncé ci-dessus.

- Dois-je leur apporter un maximum de connaissances scolaires ou dois-je plutôt orienter mon enseignement sur la vie au quotidien ?
- Est-ce plus important de continuer à leur faire apprendre des matières qu'ils n'arrivent pas à comprendre ou bien est-ce mieux de les orienter vers des connaissances plus pratiques telles que prendre un bus, savoir tenir un budget ?
- Ai-je le droit en tant qu'enseignante de laisser de côté les activités scolaires au profit du savoir-être et du savoir-vivre ?

C'est en mettant en place mon objet de recherche, que ces quelques questions me sont apparues et même si elles ne font pas partie de mes hypothèses, j'espère que mes recherches, mes lectures, et mes discussions avec mes élèves m'autoriseront à y répondre.

En m'interrogeant sur la motivation des jeunes en prolongation scolaire, je souhaite par le biais de ce travail de recherche trouver une approche qui pourra convenir à mes élèves pour continuer d'être motivés dans les apprentissages et surtout pour trouver un sens à ce qu'ils font.

En conduisant cette recherche, j'aspire d'une part à connaître le fonctionnement de la motivation chez les adolescents mais également à découvrir au travers de ce travail une manière d'amener mes élèves à garder leur motivation en leur offrant des possibilités d'entrer dans les apprentissages de façon adéquate et signifiante à leurs yeux.

Les nombreuses recherches sur la motivation démontrent un intérêt profond pour cette thématique. Il a fallu cibler mes recherches et pour cela je m'en suis beaucoup tenue aux théories de P. Vianin et R. Viau qui me sont apparues proches de mon contexte de travail.

3 Cadres théoriques

3.1 Définition de la motivation au sens large du terme

Selon le Larousse, la motivation est ce qui motive, explique, justifie une action quelconque, cause, raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action. Fait pour quelqu'un d'être motivé à agir. (Larousse 2016).

3.2 Définition de la motivation selon certains auteurs

Il existe une multitude de définitions de la motivation. Je nommerai quelques définitions apportées par des auteurs cités par Vianin (2014, p. 23).

L'étymologie du mot « motivation » du latin *movere*, - qui signifie *se déplacer* – confirme sa vertu première : début et source de tout mouvement. En effet, tout l'apprentissage dépend d'elle. Sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit – et même du corps, tout apprentissage est impossible. (Vianin 2014, p 21).

Pantonella définit par exemple la motivation comme « une énergie qui nous fait courir », (1992, p. 10).

Decker présente la motivation comme une « source d'énergie psychique nécessaire à l'action ». (1988, p. 15).

Auger et Bouchelart (1995, cité dans Vianin, 2014), parlent de « créer les conditions qui poussent à agir, c'est stimuler, donner du mouvement ».

La définition est pour la plupart de ces auteurs centrée sur le mouvement, l'action, la stimulation.

Selon Lieury et Fenouillet, « la motivation est donc l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation (vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin l'intensité et la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante ». (2013 p. 1).

Nuttin considère la motivation comme « toute tendance affective, tout sentiment susceptible de déclencher et de soutenir une action dans la direction d'un but ». (1985, p. 78).

Nuttin a aussi introduit la dimension de la relation entre l'individu et son environnement ce qui donne au concept un cadre systémique.

Vallerant et Thill (1993, cité par Viau, 2009, p. 11), proposent une définition générale de la motivation qui rallierait probablement la majorité des chercheurs en psychologie : « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et /ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ».

D'après cette définition, on remarque que la motivation ne sert pas juste à déclencher un comportement, mais qu'elle l'oriente et en détermine la persistance et l'intensité.

Les modèles sociocognitifs soulignent également que le comportement de l'individu dépend de facteurs internes mais que leur origine se trouve dans l'environnement. Vianin (2104, p 25).

Il est donc important de retenir dans ce chapitre, les notions d'énergie, de stimulations.

3.3 Qu'est-ce que la motivation ?

C'est en premier avoir envie d'apprendre, de réaliser une tâche d'apprentissage. C'est également une propension à ne pas baisser les bras si une difficulté surgit, fournir des efforts pour accomplir la tâche et rester persévérant.

Il existe trois niveaux d'intensité de la motivation :

L'engagement, l'effort et la persévérance. Ces trois concepts sont repris par Viau et Vianin.

La motivation d'un élève pourra être liée à deux dimensions principales telles que :

- Sa perception de valeur de la connaissance visée et de la tâche proposée.
- Sa perception de sa propre capacité à réaliser cet apprentissage et cette tâche.

Selon un article de Dontigny et Roy (2007), la motivation pour l'engagement et la réussite scolaire étant le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, le but qu'il se donne dans les apprentissages et la matière qu'il accorde aux différentes matières scolaires.

Un élève accorde de la valeur à un apprentissage quand il y trouve une certaine utilité pour progresser dans une discipline. Il est alors dans le plaisir de découvrir une nouvelle connaissance. On dira que la motivation correspond à un but de maîtrise et d'éventuellement de rechercher de nouveauté. La valeur pourra également être liée à une bonne note qui sera la récompense à un travail fourni par l'élève. Ce dernier pourra se comparer aux autres et être d'autant plus motivé si sa note est supérieure aux autres. La motivation correspond à un but de performance.

Dans la motivation dite extrinsèque, la valeur est dépendante d'autrui, l'élève accomplira des choses pour les autres, parfois par peur de quelqu'un d'autre.

3.4 L'importance de la motivation

« Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne » écrivait Rousseau en 1762 dans l'Emile.

Les enseignants bien souvent utilisent la faible motivation des élèves pour justifier les difficultés qu'ils rencontrent. Selon De Beni et Pazzaglia (in Doudin, Martin et Albanese, 2001, p. 248), « la faible motivation des élèves est vécue (par les enseignants), non seulement comme frustrante, mais comme le principal obstacle au succès du processus d'enseignement-apprentissage ».

Bien souvent, on trouve chez les enseignants un sentiment d'impuissance à motiver les élèves. Les enseignants sont conscients de l'enjeu et comme le relève Zakhartchouk (2005), la question « Comment motiver efficacement les élèves ? » est arrivée en tête, en France parmi toutes celles proposées lors du débat national de 2004 sur l'école. (Vianin, 2014, p. 22).

Pour Aubert (1994), la motivation fait partie des processus conatifs et est – avec la disponibilité psychique – une composante essentielle de la réussite scolaire. (Vianin 2014, p. 22).

Chappaz (1992), confirme également le lien étroit qui existe entre la réussite scolaire et le degré de motivation. Il cite une enquête faite par Forner au niveau du BAC et conclut en affirmant que « les pourcentages de réussite augmentent avec la force de motivation et l'influence de la motivation scolaire est encore plus forte chez des sujets faibles (plus ils sont motivés, plus ils réussissent au Bac malgré leurs handicaps) ». (p. 46).

Vianin présente trois approches théoriques de la motivation qui sont toutes les trois complémentaires.

- l'approche humaniste qui est plus axée sur la relation entre le professionnel et le sujet. L'autonomie, les besoins et intérêts, les relations sont les points essentiels.
- l'approche behavioriste qui s'intéresse plutôt au comportement du sujet et à sa modification. Elle sera basée sur les renforcements, feedback et les objectifs « malins ».
- l'approche cognitive qui considère la motivation comme une élaboration cognitive. Elle fait partie du système métacognitif de l'enfant. Les facteurs concernent les buts, l'intelligence, la valeur, les exigences et les stratégies et la contrôlabilité.

-

La personne humaine est ainsi abordée dans toute sa complexité : le corps, la tête et le cœur.

Le tableau ci-dessous résume les trois approches de la motivation.

	L'approche béhavioriste	L'approche humaniste	L'approche cognitiviste
Type de savoir	Savoir	Savoir-être	Savoir-faire
Point de départ	L'objectif d'apprentissage	L'élève et ses besoins	Le traitement de l'information
Priorité accordée	Le corps	Le cœur	La tête
Type d'approche	Organisationnelle	Sentimentale	Stratégique
Relation élève - enseignant	Intervenant contrôlant ↓ Élève « objet »	Elève « sujet » ↓ Intervenant répondant	Intervenant Informant → Sujet « pensant »
Composantes motivationnelles	Motivation extrinsèque (renforcements, conditionnement, moyens) Objectif (but, défi, évaluation formative et formatrice, progrès)	Réponse aux besoins fondamentaux (amour, estime, appartenance, relation) Motivation intrinsèque (autodétermination, choix)	Sens (valeur, projet, contrat) Autoefficacité (contrôlabilité, ZPD, stratégies, différenciation, feedback, attributions causales)

Tableau 1 Trois approches de la motivation (Vianin, 2016, p. 152)

Vianin décrit deux composantes motivationnelles pour chaque approche.

Pour le courant humaniste, les besoins fondamentaux et la motivation intrinsèque sont les deux composantes.

La motivation extrinsèque (bâton, carotte et la carriole) ainsi que les buts et objectifs concernent l'approche béhavioriste.

Pour terminer, l'approche cognitive intègre le projet (son sens et sa valeur) ainsi que le sentiment de compétence ou d'autoefficacité (développer le sentiment de contrôlabilité).

3.5 La motivation scolaire selon quatre auteurs

3.5.1 La motivation selon Vianin

Vianin décrit différentes composantes de la motivation, j'en ai choisi quatre qui me paraissent les plus proches de mon travail.

En effet, les cinq composants de la pyramide sont très en liens avec la population d'élèves qui se trouvent dans ma classe, où on peut constater des manques dans les différents stades de la pyramide.

J'ai également choisi de traiter des causabilités dans mon travail car je me rends compte que beaucoup de mes jeunes ont de la peine à se situer dans

leurs apprentissages, ne savent pas expliquer pourquoi ils ont réussi ou pas une activité.

- La pyramide de Maslow et le rôle des besoins
- La motivation intrinsèque et extrinsèque
- Les attributions causales et contrôlabilité

3.5.1.1 La pyramide de Maslow (1943)

Elle regroupe les cinq besoins humains.

1. Besoins physiologiques : liés à la survie des individus, comme manger et dormir.
2. Besoins de sécurité : survie, confort, tranquillité.
3. Besoins d'appartenance et de relations : fraternité solidarité, convivialité, avoir sa place.
4. Besoins d'être reconnu : estime, pouvoirs, honneurs.
5. Besoins de réalisation de soi : plénitude psychologique, achèvement social.

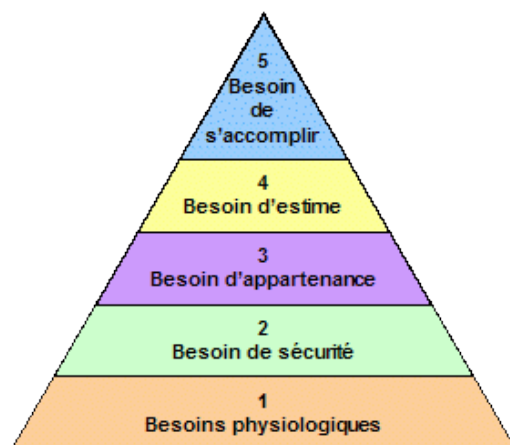


Figure 1 Pyramide de Maslow

Au début, l'individu cherche à assouvir en premier lieu ses besoins physiologiques, puis les besoins de sécurité, de relations, de reconnaissance puis enfin de réalisation de soi.

Si l'on veut arriver au niveau supérieur, il faut satisfaire un besoin de niveau inférieur.

Si Vianin s'intéresse à la pyramide de Maslow, c'est avant tout pour que l'enseignant prenne en considération les besoins de l'élève afin que les conditions nécessaires à la motivation scolaire soient remplies.

3.5.1.2 La motivation intrinsèque et extrinsèque

La motivation intrinsèque est définie comme « les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire » (Roussel, 2001, p. 7).

On parle ici des intérêts spontanés d'un individu. La personne a simplement envie de découvrir des choses par elle-même et cela la satisfait, même si il n'y a aucune récompense en retour.

Les psychologues humanistes ont beaucoup insisté sur cette forme de motivation, l'enfant « est motivé pour » faire une activité sans qu'il y ait de récompenses extérieures. L'élève agit par plaisir, par intérêt de l'activité et souvent par curiosité.

« La motivation est évidemment un levier très important pour l'intervenant. Mais seule une connaissance fine des intérêts du sujet permet de l'utiliser de manière pertinente » (Vianin, 2014, p. 51).

La motivation extrinsèque : sa source se situe à l'extérieur du sujet. La motivation est apportée par des renforcements, des feed-back et des récompenses données à l'individu pour le motiver.

L'élève est là pour retirer un avantage ou éviter un désagrément. L'approche en est ici béhavioriste.

Contrairement à la motivation intrinsèque, l'élève sera « motivé par » un élément extérieur d'un apprentissage et par le fait de recevoir une récompense.

Le risque de cette approche est que l'élève soit détourné du but lui-même de l'apprentissage et ceci risque de l'éloigner d'un apprentissage qui soit signifiant.

Il est cependant difficile de faire une réelle distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque. Elles interagissent fréquemment, les facteurs

situationnels extrinsèques jouant un rôle dans la motivation intrinsèque. (ex. quand on félicite un élève sur son travail, cela lui montre qu'il a de bonnes compétences et donc renforce sa motivation intrinsèque).

Pour Deci et Ryan (1991) – selon leur théorie de l'évaluation cognitive – la motivation intrinsèque serait suscitée par le besoin de se sentir compétent et autodéterminé. L'autodétermination permet à l'élève de pouvoir faire des choix dans un grand nombre de situations. (Vianin, 2007, p 30).

Quand un enseignant permet à l'élève de prendre des initiatives, de choisir un but, d'utiliser les moyens qu'il veut, il favorise le sentiment de compétence et le processus d'autodétermination.

L'individu qui se trouve dans un environnement où il peut s'autodéterminer est davantage motivé que celle qui n'est pas dans la sphère d'autodétermination.

Deci parle de continuum d'autodétermination. Cette notion de continuum permet de comprendre comment un individu peut passer d'une forme de régulation à une autre.

----->

Continuum d'autodétermination				
Absence d'autodéterminati on	Amotivation	Motivation Extrinsèque	Motivation Intrinsèque	Comportement autodéterminé

Tableau 2 Continuum d'autodétermination (Vianin, p 31)

Pour Deci, « Le besoin d'autodétermination est un facteur tout à fait crucial dans la dynamique motivationnelle. Il correspond à la tendance de l'individu à se percevoir comme le principal agent de son comportement ». (Vianin, 2014, p. 31).

Un autre concept a été développé par plusieurs auteurs. Il s'agit de l'amotivation, qui est une absence de motivation. Le sujet ne comprend pas bien les relations qu'il peut y avoir entre ses actions et le résultat qu'il obtient. On parle ici de la perte du sentiment de contrôlabilité.

3.5.1.3 Les attributions causales et contrôlabilité

Cette troisième composante de la motivation scolaire traite de la manière avec laquelle l'élève interprète ses réussites ou ses difficultés qu'il rencontre. En effet, l'élève peut attribuer ses échecs ou ses succès à des causes différentes qu'elles soient extérieures ou à lui-même.

Weiner propose trois dimensions avec lesquelles l'élève pourra attribuer les causes de ses échecs ou réussites. (Vianin, pp. 37-38).

a) Le lieu de la cause : les causes peuvent être externes ou internes. On parle de causes internes quand il s'agit des efforts accomplis, des capacités personnelles de même que les stratégies utilisées.

Les causes externes pourront être attribuées à « une mauvaise nuit », un texte trop difficile donné par l'enseignant.

b) La stabilité de la cause : c'est la temporalité de l'attribution causale qui peut être passagère ou permanente. Chez l'élève elle va générer deux cas de figure. Soit il n'a pas assez travaillé (cause modifiable) et il ne souffre pas du sentiment de résignation, soit il pense que c'est parce qu'il n'est pas intelligent (cause stable). Dans le premier cas, l'élève pourra travailler davantage mais dans le second, il sera persuadé que rien ne pourra s'améliorer.

c) La contrôlabilité : elle est en lien avec les deux premières dimensions, mais garde toute son importance. L'élève a le sentiment de garder le contrôle sur la situation et que la cause est sous son pouvoir (cause contrôlable).

Comme dans la stabilité de la cause, une situation va permettre à l'élève de contrôler et réhabiliter les causes de son échec (je vais plus tôt au lit pour être en forme) alors que dans l'autre situation, il restera sur l'idée que la situation ne sera pas sous son contrôle et démissionnera.

	INTERNE		EXTERNE	
	Stable	Modifiable	Stable	Modifiable
Contrôlable	Stratégies d'apprentissage	Effort	Programme scolaire	Perceptions de l'enseignant
Incontrôlable	Aptitudes intellectuelles	Maladie	Niveau de difficulté d'une activité	Humeur de l'enseignant

Tableau 3 Attributions causales (Viau, 1997, p. 67)

La motivation d'un élève est influencée par la manière dont il perçoit les causes de ses réussites ou de ses difficultés. Il pourra attribuer ses réussites en français à une intelligence élevée ou parce que qu'il a la « bosse du français ». Un autre pensera qu'il a de bons résultats car il a fourni un gros effort ou encore parce qu'il a trouvé les bonnes stratégies mises en place en classe.

Bien souvent, les enseignants et les parents ont tendance à attribuer la réussite scolaire à de bonnes dispositions héréditaires ou une intelligence innée.

« Les attributions causales ne sont donc pas des données observables, objectives, mais sont le fruit d'un jugement que porte sur ses résultats ». (Vianin, 2007, p. 39).

L'élève se trouve devant deux cas de figures. Soit il pense que l'intelligence est évolutive et modifiable et il investira dans les apprentissages scolaires, soit il pensera que l'intelligence est innée et que de tout façon il ne pourra rien y faire et évitera de s'engager dans les tâches scolaires.

L'élève peut aussi généraliser la cause de ses difficultés. En effet, il aura tendance à dire qu'il est nul en math, en français. Cette pensée négative va le porter à avoir une mauvaise estime de lui.

Or, la motivation est très liée à l'image de soi. En effet, personne n'est prêt à faire des efforts sans avoir la conviction qu'il est capable de réussir (Lévy-Leboyer, 1999).

Certains auteurs ont établi un lien entre le sentiment de contrôlabilité et la motivation intrinsèque : « Si la personne explique les événements ou sa performance par des causes qu'elle ne peut pas contrôler, elle ne pourra pas développer une motivation intrinsèque, car elle n'y trouvera aucune donnée maîtrisable. Dans les apprentissages et l'enseignement, il est donc impératif d'insister sur les causes contrôlables » (Dias, 2003, p. 72).

Prenons l'exemple d'un élève qui ne se sent pas compétent pour exécuter une activité (faible sentiment de contrôlabilité) mais il a encore la possibilité de l'accomplir ou non (autodétermination), il aura tendance à renoncer à accomplir sa tâche.

Il peut arriver aussi que l'élève ait de bonnes dispositions pour s'acquitter de son travail (fort sentiment de contrôlabilité) mais que l'enseignant soit trop directif, (peu d'autodétermination), il sera plutôt enclin à se rebeller par manque de liberté.

Le schéma de Lieury (1997) explique très bien ces composantes.

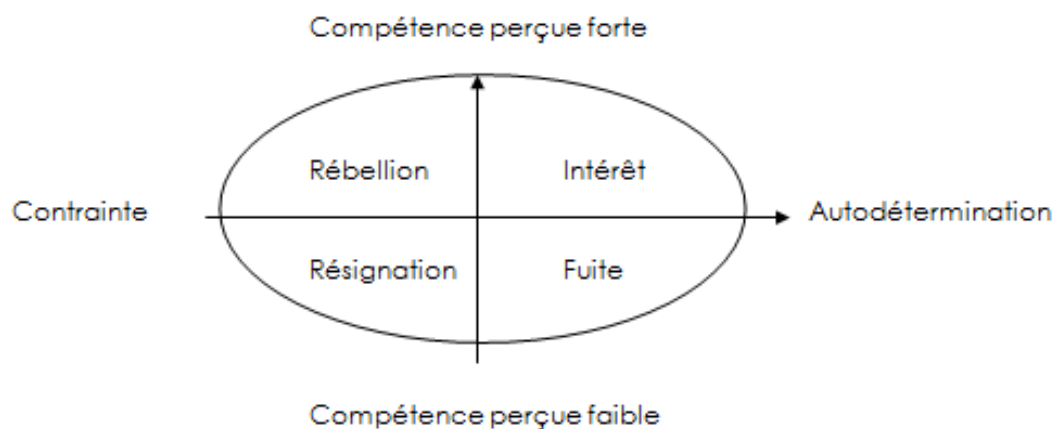


Figure 2 Schéma de la motivation (Lieury, 1997)

Des recherches ont été faites pour établir un lien entre les attributions causales, la motivation des élèves et la réussite scolaire.

En voici un résumé :

- La réussite de l'élève en classe est due aux efforts fournis et aux capacités intellectuelles.
- Les « meilleurs » élèves expliquent leurs échecs par manque de travail. (cause interne).
- Les élèves en difficulté attribuent leurs échecs à des causes externes (l'enseignant est mauvais, le bruit dans la classe).
- L'élève faible peut penser que ses échecs sont dus à un manque de travail.
- L'élève préfère être passif que de montrer qu'il ne peut pas accomplir la tâche.
- Les résignés sont ceux qui attribuent leurs réussites à la chance, (causes externes) ou à leur intelligence (causes internes stables et contrôlables).

L'enseignant a un rôle à jouer pour que l'élève attribue ses échecs ou ses réussites à des causes qui sont sous son « pouvoir ».

Elles sont évolutives pour permettre un changement, elles sont spécifiques pour qu'elles soient réalisables et atteignables et souvent internes pour permettre à l'élève d'atteindre son but.

3.5.2 La motivation selon Viau

« Pour apprendre, il faut le pouvoir, le vouloir et en avoir l'opportunité »

Viau s'est posé 4 questions.

Premièrement, comment se fait-il que certains élèves soient motivés par des activités pédagogiques et d'autres pas ?

Deuxièmement, comment la motivation peut-elle influencer les apprentissages ?

Troisièmement, comment pourrait-on accroître la motivation des élèves ?

Et pour terminer, comment intervenir sur la motivation ?

Bons nombres d'enseignants pensent que si un élève n'est pas motivé c'est parce qu'il ne fait pas assez d'efforts et que les parents ne s'investissent pas assez dans la scolarité de leur enfant.

Viau mentionne qu'il est bien de faire la distinction entre une cause et une manifestation car si on veut résoudre un problème de motivation, il va falloir en connaître les causes et non les manifestations.

Pour cela, il est primordial de bien connaître la motivation à apprendre en milieu scolaire.

Viau s'est basé sur une approche sociocognitive qui est apparue comme une des plus pertinentes pour prendre en compte la motivation à apprendre en milieu scolaire.

3.5.2.1 La dynamique motivationnelle

Le cadre de référence utilisé par Viau englobe la dynamique motivationnelle d'un élève dans un contexte d'apprentissage scolaire et s'intéresse également aux facteurs externes qui influent sur la dynamique motivationnelle.

Dans ce contexte, la motivation sera nommée dynamique motivationnelle et Viau la définit comme suit :

« 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 ». (1997, p. 7).

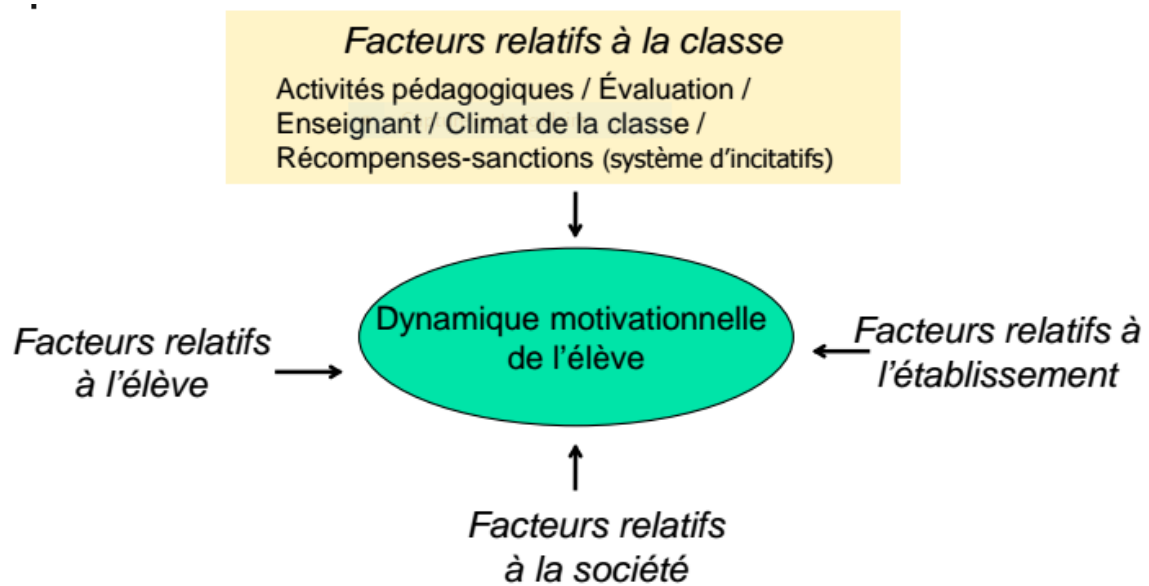


Figure 3 La dynamique motivationnelle de l'élève

L'auteur utilise l'expression « dynamique motivationnelle » au dépend de « la motivation » ceci pour montrer que la motivation est intrinsèque à l'élève et varie continuellement en fonction de plusieurs facteurs externes. La motivation est fluctuante et c'est normal. Les enseignants ont le pouvoir de motiver ou démotiver leurs élèves mais elle dépend ainsi que l'écrit Perrenoud, « de ce qui se passe ici et maintenant », dans la classe mais aussi dans la vie de l'élève. (C. Delannoye, 2005, p. 138).

« La motivation est un phénomène complexe qui met en interaction des sources et des manifestations ». (Viau, 2009, p. 12).

3.5.2.2 Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle

Viau a nommé quatre facteurs de la dynamique motivationnelle :

- les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève
- les facteurs relatifs à la société
- les facteurs relatifs à l'école
- les facteurs relatifs à la classe

Je vais reprendre rapidement trois d'entre d'eux qui ont toute leur importance dans la dynamique motivationnelle mais où je ne vais pas

m'étendre dans mon travail. Je m'intéresserai davantage aux facteurs relatifs à la classe, puisque mes activités seront axées sur les activités pédagogiques à travers le travail de groupe.

Les facteurs liés à la vie personnelle de l'élève :

Bien que ces facteurs n'entrent pas dans la responsabilité de l'enseignant, ils peuvent influencer de manière positive ou négative la dynamique motivationnelle de l'élève. On démontre une grande importance à l'environnement et la famille qui entourent le jeune.

Bien que ce nouvel environnement familial peut avoir des répercussions négatives sur la motivation des enfants et adolescents, on se rend compte que d'autres facteurs peuvent inverser cette tendance. Par exemple l'environnement physique créé par les parents, les valeurs qu'ils transmettent aux apprentissages scolaires et le regard attentif qu'ils portent aux études.

Des études recensées par Wigfield *et al* (2006) démontrent, entre autres, que les parents influencent la motivation de leur enfant par leurs attentes à son égard, leur conception de l'apprentissage et de l'éducation, leurs comportements, etc. (Viau 2009 p. 73).

Les facteurs liés à la société :

Ils ont une influence sur la motivation et la réussite de l'élève à l'école. De nombreuses études sociologiques ont été faites jusqu'à ce jour et ont déduit que la culture d'une société et les médias de masses ont une forte influence sur la dynamique motivationnelle.

A l'heure actuelle, la question se pose sur le bien fondé de ce que nous faisons apprendre aux élèves, à savoir si pour un jeune qui veut devenir paysagiste, il est pertinent de lui apprendre les œuvres de la littérature française. Mais si l'on réfléchit ainsi ne va-t-on pas empêcher les élèves de s'initier à d'autres domaines ? C'est donc ici qu'intervient tout le sens que les élèves portent aux apprentissages et c'est également ce que je peux observer dans ma classe. « *Est-ce utile d'apprendre tout cela, Madame ?* ».

Les facteurs liés à l'école :

Ces facteurs sont régis par les valeurs et des buts que se donne l'école. Elles varient donc beaucoup d'une école à l'autre. Certaines mettront plus l'accent sur l'autonomie et la responsabilisation de l'élève alors que d'autres se baseront sur des valeurs d'obéissance et de discipline.

Les valeurs accordées par certaines écoles ainsi que les règlements adoptés auront des conséquences sur la dynamique relationnelle.

Lors d'enquête menée par Bloom (1985), il en est ressorti que les activités extrascolaires tels que des expositions, des clubs de sciences, des concours, des visites scientifiques ont été des moments déterminants pour le choix d'une carrière pour les jeunes. L'intérêt d'avoir un autre regard sur son enseignant et sur les camarades et d'avoir le libre choix de participer aux activités apporte un autre regard sur l'école. Il est possible d'apprendre avec plaisir. (Viau, 2009, p. 78).

Les facteurs liés à la classe :

Les facteurs liés à la classe dépendent beaucoup de l'influence de l'enseignant qui peut agir sur la dynamique motivationnelle des élèves. Viau parle de cinq facteurs qui ont le plus d'influence sur cette dynamique motivationnelle, soit les activités pédagogique, le climat de classe, les pratiques d'évaluation, les récompenses et les sanctions.

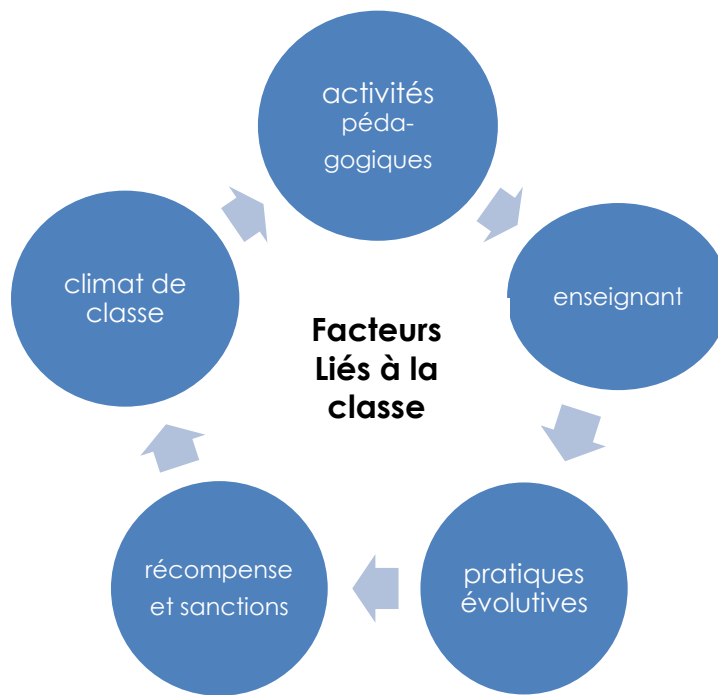


Figure 4 Facteurs liés à la classe

Les activités pédagogiques. Elles sont là pour donner l'occasion à l'élève d'apprendre et il faut ici faire la différence entre les activités pédagogiques d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignant est l'acteur principal et a pour rôle de communiquer les matières. Il peut choisir sa manière de faire mais bien souvent l'enseignant utilise l'exposé qui selon les cycles scolaires variera dans la durée.

Il est important que l'enseignant s'intéresse aux sources de la dynamique motivationnelle des élèves, en se posant la question sur ce que peut leur apporter la manière de présenter les matières.

Est-ce que l'élève aura de l'intérêt et percevra l'importance de ce que je lui apporte ? Est-ce que j'aurai le sentiment qu'il a compris ce que je lui transmets et pourra-t-il avoir un certain contrôle sur le déroulement de la leçon ?

Dans les activités d'apprentissage, c'est l'élève qui est l'acteur principal. Il devra mettre en pratique les compétences et les connaissances qu'il a apprises.

« Son rôle n'est pas de recevoir, mais d'utiliser ce qu'il a appris »⁵

L'enseignant. « Il suffit d'un professeur – un seul ! – pour nous sauver de nous-mêmes et faire oublier tous les autres ». Pennac (2007, p. 256).

Dans la vie, on a parfois rencontré une personne grâce à qui on a pu avancer, voir les choses autrement, être soutenue, écoutée. L'enseignant joue souvent ce rôle surtout avec des élèves en difficultés. Un attachement parfois fort se crée. Ces élèves ont tellement été sous le regard des critiques dans leur scolarité que lorsqu'ils arrivent chez nous, un lien se crée plus aisément mais qui met cependant du temps à se tisser.

Comme le dit Viau, (2009, p. 81), « L'enseignant demeure un des principaux facteurs de motivation ou de démotivation pour les élèves ».

Je pense que nous avons un impact considérable sur les élèves et que nous avons beaucoup d'influence sur eux tant positive que négative. Un enseignant peut « casser » un élève et je suis impressionnée par cette forme de puissance.

Les pratiques évaluatives. Les évaluations restent une tâche importante de l'enseignement. Elles permettent de vérifier les connaissances de l'élève et également de savoir s'il a réalisé les apprentissages désirés.

Un lien étroit existe entre la dynamique motivationnelle et les pratiques évaluatives.

L'évaluation a-t-elle un effet sur la motivation ? Selon le résultat de certaines études, il en ressort deux types d'évaluation. La première est centrée sur les performances et ne semblent pas adéquate pour favoriser la motivation, elle crée une distinction entre les faibles et les forts et entretient la comparaison entre les élèves.

La seconde, est l'évaluation axée sur le processus d'apprentissage. Il ne s'agit plus de tenir compte des performances mais des progrès accomplis par l'élève. On va ainsi comparer les performances actuelles avec ses

⁵ Conférence de Rolland Viau, « Comprendre et intervenir pour favoriser la motivation à apprendre des élèves. (novembre 2016)

performances précédentes et de ce fait, il n'y aura aucune comparaison faite avec les camarades.

Dans notre société actuelle, il est de plus en plus difficile d'échapper à la compétitivité et à la performance. La composante motivationnelle en tant qu'évaluation est une tâche qui devient complexe pour l'enseignant.

Le climat de classe. Pour que le climat de classe soit favorable à la motivation, plusieurs conditions doivent être remplies. D'une part, la gestion de la discipline, le temps alloué à l'apprentissage et l'organisation de l'espace. La relation entre les élèves est une condition qui mérite qu'on s'y intéresse.

Les études menées (Good et Brophy; Brophy, 2004, cité dans Viau, 2009, p. 85), tendent à démontrer que la collaboration entre les élèves favorise un meilleur climat de travail que la compétition et par conséquent une dynamique motivationnelle plus positive.

C'est ainsi que les activités pédagogiques basées sur un travail de groupe permettent aux élèves de mieux s'intégrer aux autres.

Récompenses et sanctions. On peut utiliser en classe différents types de récompenses, le renforcement verbal, l'objet matériel ou encore la récompense-privilège. Pour les sanctions, il s'agira d'enlever la récompense, de réprimandes ou alors des retenues.

Depuis de nombreuses années, le fait d'attribuer des récompenses ne semble pas une excellente idée et est fortement contesté. Ce mode de fonctionnement transformerait la motivation intrinsèque en motivation extrinsèque.

Viau s'interroge plutôt sur l'effet des récompenses à moyen ou long terme sur la motivation à apprendre des élèves.

3.6 En quoi consiste la dynamique motivationnelle ?

En fait, il s'agit de disséquer la figure 5 (p. 18) et de l'analyser au microscope. L'activité pédagogique n'a pas été retenue comme faisant partie de la

dynamique motivationnelle de l'élève puisqu'elle ne lui est pas intrinsèque. Par contre, elle joue le rôle de facteur externe qui va alors déclencher ou initier la dynamique motivationnelle.

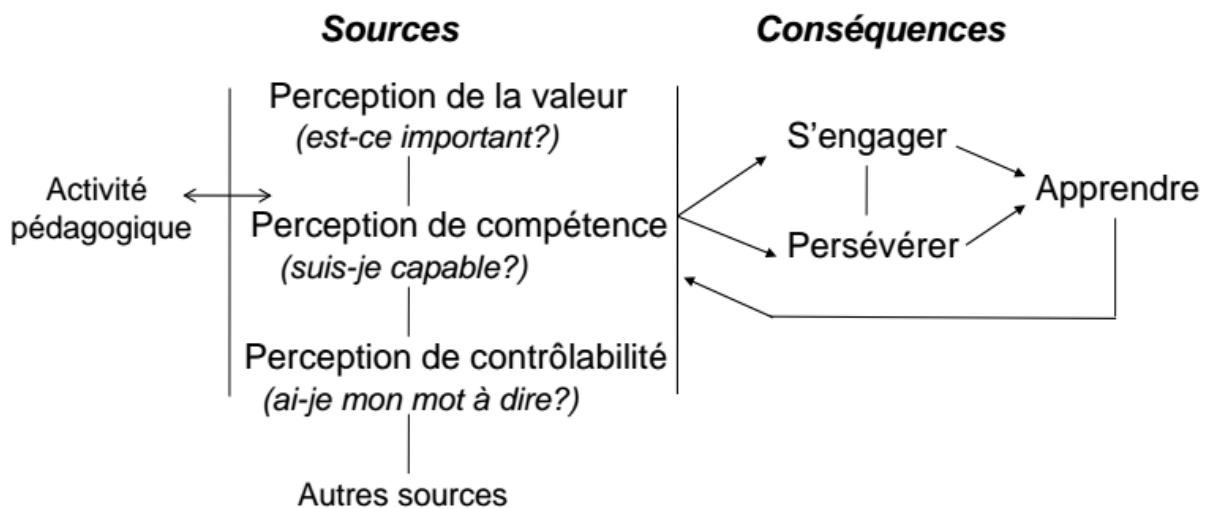


Figure 5 La dynamique motivationnelle (Viau, 2016)

Analysons de plus près les sources de la dynamique motivationnelle. Les sources de la motivation sont multiples. « Les tenants de l'approche sociocognitive considèrent que les principales sources de la dynamique motivationnelle de l'élève résident dans ses perceptions ». (Viau, 2009, p. 22). Comme montré dans le schéma ci-dessus, les perceptions permettent à l'élève de mettre de la valeur en utilisant des activités pédagogiques, elles vont également aider l'élève à s'interroger sur les compétences à réaliser l'activité. (Suis-je capable de), de même que sur les perceptions de contrôlabilité (Ai-je mon mot à dire ?) Par ce biais, l'élève pourra se rendre compte s'il est persévérant dans l'activité.

La définition des perceptions sont « des jugements qu'une personne porte sur des événements, les autres et elle-même ». (Viau, 2009, p. 22).

L'individu est en continuelle interprétation de ce qui lui arrive. Les perceptions sont subjectives et ne peuvent être fausses puisque c'est ce que nous pensons vraiment.

Mais elles peuvent être réalistes ou irréalistes.

On retrouve cette interprétation chez l'élève quand par exemple son souhait serait de devenir physicien alors qu'il est en échec en mathématique.

Pour l'enseignant, il est important que les perceptions de l'élève soient réalistes sans pour autant lui casser sa motivation à atteindre un but.

Trois perceptions exercent une influence sur la dynamique motivationnelle de l'élève.

1. La perception de la valeur (estimation) qu'il accorde à l'activité qu'il doit accomplir (Wigfield *et al.*, 2006).
2. La perception de sa compétence à la réussir (Schunk et Pajares, 2002).
3. La perception de contrôlabilité sur son déroulement (Deci et Ryan, 1987).

Certains auteurs québécois énoncent les composantes du profil motivationnel d'un élève comme, le sentiment d'efficacité personnelle (perception de compétence) qui définit le jugement que l'élève porte sur ses capacités à effectuer des tâches scolaires, les buts de ses apprentissages qui sont les objectifs utilisés par l'élève. Il y en a trois principaux, la maîtrise, la performance et l'évitement. Pour terminer, la dernière composante est la valeur accordée aux matières, résultat de la conjugaison entre son intérêt et l'importance qu'il accorde aux activités proposées.

Pour l'élève, la perception de la valeur signifie qu'il ne sait souvent pas pourquoi il doit réaliser diverses activités, il n'accorde que peu de valeur à ses tâches.

L'élève accorde de la valeur seulement s'il porte de l'intérêt à une activité, s'il en voit l'utilité. Si tel n'est pas le cas, il y a fort à parier qu'il sera démotivé et n'accordera aucun intérêt à la tâche.

3.6.1 La motivation selon Lieury et Fenouillet

Pour ma troisième étude de la motivation, je me suis intéressée à l'approche de Lieury et Fenouillet, (2013).

Fenouillet a recensé une centaine de théories de la motivation, je me contenterai d'en choisir trois, proches de celles étudiées par Vianin et Viau.

3.6.1.1 La théorie de Maslow

La théorie de Maslow est évoquée de manière brève comme étant une théorie ayant bien fonctionnée à ses débuts, mais qui semble pour les auteurs moins adaptés maintenant. Ils résument cette théorie par « Ventre vide n'a pas d'oreille » (Lieury et Fenouillet, 2013, p. 169).

Une fois que les besoins physiologiques ont été satisfaits, l'individu a d'autres besoins qui apparaissent. Maslow a hiérarchisé ses besoins et en haut de la pyramide nous trouvons la réalisation de soi, les aptitudes, les valeurs.

Cette théorie a d'ailleurs beaucoup été utilisée dans la psychologie de la vente. En effet, l'intérêt est d'explicitier qu'un achat semblable peut correspondre à des besoins différents.

Les motivations ne sont pas réellement hiérarchisées et de nombreux scientifiques contredisent la théorie de Maslow. On ne remarque pas assez les changements entre les différents besoins.

Les besoins d'appartenance et d'estime de soi restent flous dans certaines situations. (ex. achat d'un vêtement qui peut tout aussi bien correspondre à une appartenance à un groupe, qu'au besoin d'une estime de soi).

Les théories récentes s'orientent plus vers des besoins cognitifs simples qui régissent la motivation.

Nous nommerons ici les trois possibles théories fondamentales à l'origine de la motivation. (Ibid., p. 172).

- La théorie du sentiment d'efficacité personnelle : besoin d'estime de soi.
- La théorie de l'évolution cognitive : l'autodétermination, la compétence perçue et le besoin social.
- La théorie de l'ego (besoin d'estime), où la compétition (contrainte/autodétermination) joue également un rôle.

3.6.1.2 La motivation intrinsèque et extrinsèque

Le regard porté sur la motivation intrinsèque et extrinsèque est souvent basée sur des expériences que relatent Lieury et Fenouillet.

On s'est aperçu lors d'expériences faites sur les singes, que ces derniers étaient capable de travailler plusieurs heures d'affilées sur un puzzle et ceci sans recevoir de récompense. Encore de nos jours, on pense que toute motivation est accrue par le renforcement, les joueurs professionnels gagnent de plus en plus d'argent.

« Le renforcement tue la motivation intrinsèque ». (Ibid., p. 32).

Les expériences faites par Harlow, dont font état Lieury et Fenouillet montrent la distinction entre deux motivations. Les motivations extrinsèques (renforcements) et les motivations intrinsèques (curiosité, manipulation), le but est l'intérêt pour l'activité en elle-même. (Ibid., p. 32).

On constate donc que les récompenses en argent ou en approbations verbales atténuent la motivation intrinsèque chez l'homme. Son comportement ne sera plus en fonction de la satisfaction mais pour des motifs extrinsèques.

Certains pédagogues en cherchant à connaître la diminution de la motivation intrinsèque ont pu observer qu'elle était influencée par la contrainte, l'évitement d'une punition, un temps limite donné.

Ceci nous amène à comprendre que l'homme a besoin d'autonomie et que ce besoin est un puissant ressort de la motivation intrinsèque.

La motivation intrinsèque montre que l'individu fait une activité pour le plaisir qu'elle lui procure.

La motivation extrinsèque signifie que l'individu pratique une activité pour le plaisir de recevoir quelque chose d'agréable (argent, récompense) ou pour éviter une chose déplaisante.

Selon Deci et Ryan la motivation extrinsèque ne peut être envisagée sur un continuum d'autodétermination.

Un individu qui aura une activité qui lui plaît aura un sentiment d'autodétermination contrairement à celui qui aura une motivation extrinsèque, l'activité n'aura pas le même impact, elle sera externe (école obligatoire) et il sera moins autodéterminé.

L'explication de la baisse de motivation intrinsèque provient des récompenses, du temps imposé, d'une pression.

3.6.1.3 Que faut-il choisir comme motivation à l'école ?

Bien que la motivation intrinsèque semble bien adaptée à l'élève, la contrainte, les renforcements (notes) peuvent rompre cette motivation.

L'autodétermination et l'estime de soi semblent donc être des paramètres très importants. La contrainte tue la motivation intrinsèque.

« En définitive, ce qui est à proscrire sur le plan éducatif est ce qui nuit à la personne, la baisse de la sensation de compétence et de l'impression de libre arbitre ». (Lieury et Fenouillet, 2013, p. 40).

La motivation extrinsèque est contrôlée et contrainte et l'élève se résigne et perd tout sa motivation. D'ailleurs, celle-ci évolue selon les niveaux scolaires et l'âge.

L'école étant obligatoire, la motivation intrinsèque en est fortement réduite. L'école est perçue contre l'autodétermination, comme une contrainte. C'est-à-dire par le renforcement (notes, argent) la compétition, l'évaluation. L'école devrait favoriser l'autodétermination, l'estime de soi.

3.7 Définition de la question de recherche

Le développement du cadre théorique m'a permis de mettre en relation trois approches différentes de la motivation. La motivation étant un sujet très vaste, il était donc essentiel de choisir des approches qui me semblent pertinentes et en rapport avec mon travail de recherche. Il ressort dans les différentes théories les éléments suivants :

- L'élève accorde de la valeur à un apprentissage quand il y trouve du sens et une utilité pour progresser.
- La motivation est une composante essentielle de la réussite scolaire.
- La connaissance ne se transmet pas mais il faut que l'élève ait lui-même envie d'apprendre.
- La motivation intrinsèque est étouffée par l'école.

Je retiendrai pour mon travail de recherche trois concepts qui sont ressortis de mes lectures.

- La motivation intrinsèque

- Les attributions causales et contrôlabilité
- La dynamique motivationnelle
- L'autodétermination

Comme cité dans mon cadre théorique, il existe quatre facteurs liés à la dynamique motivationnelle. Je vais orienter mes observations en tenant compte d'un seul facteur, celui lié à la classe. Dans mon contexte de travail et selon la méthode de recherche que je vais utiliser, il m'a paru opportun de faire ce choix.

Les facteurs liés à la classe me permettront de vraiment optimiser ma recherche en tenant compte des activités pédagogiques que je mettrai en place ainsi que l'observation du climat de classe.

Il s'agira de trouver dans ce travail de recherche la ou les démarches pédagogiques qui conviendront le mieux à mes élèves afin qu'ils augmentent leur motivation dans les apprentissages et trouvent du sens à ce qu'ils font en classe.

Sur la base de mon cadre théorique et de mon travail en classe avec mes élèves, je pourrais reformuler ma question de recherche comme suit :

Quelles approches pédagogiques conviendraient le mieux aux élèves en prolongation scolaire qui sont démotivés et parfois en rupture scolaire ?

3.8 Hypothèses de recherche

Mes hypothèses ont été élaborées à la suite d'un constat au sein de ma classe.

J'entame ma deuxième année au COPS et je n'ai pas encore réellement trouvé une manière de travail qui me convienne. Mes élèves ont l'habitude d'utiliser le plan de travail mais en ayant pu une fois tester le travail en groupe, je me réjouis de pouvoir réaliser des expériences afin de valider ou invalider mes hypothèses.

1. Le travail en groupe facilite-t-il l'entrée dans les apprentissages

2. Le climat de classe et la relation avec l'enseignant ont-ils une influence sur la motivation à apprendre ?

4 Contexte de travail

4.1 Centre pédagogique

Le Centre pédagogique a pour mission d'accueillir des enfants qui présentent des difficultés scolaires, la plupart d'entre elles dues à un retard intellectuel souvent associés à des troubles psychoaffectifs. Ces jeunes ont entre 10 et 18 ans.

Avant leur placement dans ce centre, la plupart des enfants suivaient un cursus normal mais certains peuvent venir d'autres institutions.

Les élèves peuvent être en internat, semi-externat ou externat.

Bien souvent, les jeunes arrivent dans un état de stress important à la suite de mauvaises expériences dans leur classe précédente. Grâce à une prise en charge adéquate, l'élève retrouve peu à peu son rythme de travail ainsi qu'une confiance en lui.

Depuis que je travaille dans cette institution, soit 3 ans de remplacement et depuis deux ans avec un poste fixe, la population accueillie s'est modifiée et il est désormais très rare qu'un élève regagne un cursus scolaire normal.

Un élève accueilli au Centre pédagogique fait d'abord une semaine de stage dans une classe avec des travaux scolaires à produire afin que son niveau scolaire et sa possibilité à progresser soit déterminés.

L'entrée au Centre pédagogique doit être acceptée par les parents et il n'est pas toujours évident pour eux de franchir le passage de l'école « normale » à celui d'une institution.

Souvent, le jeune est soulagé de trouver un endroit plus calme et adapté à ses besoins. Il se sent pris en charge de manière plus spécifique, il se sent entendu et pris en compte par l'adulte. Cependant, certains élèves souffrent d'être mis en institution et supportent mal le regard des autres camarades qui sont restés dans le cycle « normal ». Actuellement, un de mes élèves ne peut plus se voir dans ce milieu, cette étiquette de « débile » comme il le prononce lui-même, lui colle à la peau et cela devient insupportable.

En 2007, le Centre a fêté ses 77 ans d'existence et une plaquette a été éditée à cet effet. Des politiciens, psychologues, artistes, historiens ont participé à l'élaboration de cette plaquette.

Il y a 10 ans que ces textes ont été écrits et une phrase m'a quelque peu fait réfléchir à la situation qui comme je le mentionne ci-dessus a évolué. Christian Müller, psychiatre, qui a œuvré dans les murs de l'institution durant de nombreuses années s'exprime ainsi : « Ces derniers ont presque tous un QI entre 65 et 80 et donc des difficultés scolaires et des problèmes au niveau de l'apprentissage. On n'accueille pas d'enfants avec des troubles de conduite du type agressif, oppositionnel, délinquant et asocial ».

Actuellement, si je fais une observation plus précise des élèves qui sont dans l'institution, je peux constater que les problèmes comportementaux ont augmenté et la difficulté à mener à bien un travail scolaire devient de plus en plus contraignante.

Les enfants présentent une vulnérabilité émotionnelle importante et l'une des tâches de notre institution est de les aider à retrouver un apaisement. Il faut élaborer des moyens pour apprendre aux élèves à vivre avec leurs difficultés et leur donner des outils pour avancer dans leur parcours de vie.

La vie de groupe est une des dimensions importantes, elle permet l'apprentissage de la collaboration, du partage et du travail en équipe, même si cela est souvent pénible et demande un effort parfois insurmontable pour certains jeunes.

4.2 Prolongation scolaire

L'institution offre aux jeunes en difficultés scolaires la possibilité de prolonger le cursus scolaire de un voire deux ans. Cette section appelée « le COPS », centre d'orientation professionnelle et sociale » est en mesure de proposer ces années de prolongation dans le but premier de trouver une place d'apprentissage pour ces jeunes.

Les jeunes qui sont accueillis au COPS sont souvent des élèves qui sont déjà dans l'institution depuis plusieurs années, mais nous pouvons aussi accueillir des jeunes qui sont en rupture du système scolaire normal.

Comme mentionné ci-dessus, ces deux années permettent aux jeunes de faire des stages dans différents métiers ainsi que dans des centres de formation (CFPS). Nos objectifs scolaires sont alors axés sur différents ateliers scolaires et pratiques tels que les mesures, les masses, la socialisation, le DFC (développement des forces de caractère), la résolution de problèmes ainsi que sur le traitement de l'actualité.

Les objectifs en maths et en français sont élaborés en fonction des difficultés de l'élève et selon ses besoins. Les jeunes fréquentent également des ateliers de préformation leur donnant une première approche du monde du travail (respect des horaires, mise au travail, propreté, rangements). L'atelier ORPER⁶ a lui pour fonction d'aider le jeune à faire des demandes pour des stages, à créer un curriculum vitae, rédiger des courriels et des lettres ainsi que de présenter aux jeunes les différents centres de formation existants. Il s'agit de préparer la sortie du jeune en ayant au préalable édifié un ou plusieurs objectifs futurs.

Le travail scolaire sera axé sur des objectifs ciblés sur leur futur apprentissage et ce pour autant que le jeune ait déjà trouvé sa voie.

Depuis un peu plus d'une année je m'occupe à temps partiel de la 2^{ème} classe du COPS. Elle est constituée de neuf élèves, âgés de 15 à 18 ans.

Pour mon travail, j'ai choisi cinq élèves, dont deux sont en dernière année et trois en 1^{ère} année.

⁶ Orientation personnelle et professionnelle

5 Méthodologie

5.1 Fondements méthodologiques

Afin de trouver des informations qui m'aideront à répondre à mes hypothèses, je vais partir sur une méthodologie de recherche action qui me permettra de résoudre des problèmes concrets. Mes différentes observations en classe, me permettront de valider ou d'invalides mes hypothèses.

Afin de trouver une ou plusieurs méthodes qui conviendraient à mes élèves pour garder la motivation et éviter le décrochage scolaire, j'ai décidé de partir sur le travail de groupe. Ce fonctionnement n'est pas habituel pour mes élèves puisqu'ils travaillent plutôt avec un plan de travail.

Si j'ai fait le choix du travail en groupe, c'est d'une part parce que je ne suis pas entièrement acquise au travail sur plan et je cherche donc à savoir si le travail de groupe pourrait amener davantage de motivation chez mes élèves et apporté du sens à leurs apprentissages.

L'année dernière, j'ai pu lors de ma PPA⁷, réaliser un travail de groupe. J'ai été étonnée de la dynamique que ce travail a pu générer et de l'envie de mes élèves à vouloir réaliser un travail en étant par petits groupes.

5.2 La nature du corpus

Pour mener à bien ma recherche, je vais élaborer mes observations sur les activités de groupe au sein de ma classe et avec mes neuf élèves. J'ai choisi cinq d'entre eux pour faire mes observations.

Il m'a apparu judicieux de mélanger des premières années et des deuxièmes années puis j'ai aussi envie de prendre certains élèves plus que d'autres par rapport à leur fonctionnement en classe. Je pense que ce sera l'occasion de mieux les observer et de percevoir ce qui va bien et moins bien.

Le choix n'a pas été simple et j'ai dû faire face à de nombreux changements dus à l'organisation de la classe. En effet, mes élèves partent régulièrement en stage et je n'ai aucune emprise sur les dates puisque ce sont mes

⁷ Pratique professionnelle appliquée

collègues d'ORPER qui s'occupent de ce domaine. Il m'a donc fallu désigner d'autres élèves.

Les attentes de mes élèves de première ou deuxième sont-elles différentes, leur motivation est-elle ascendante ou au contraire dégressive ?

La comparaison sera intéressante à observer.

Mon choix s'est donc porté sur une fille et quatre garçons, dont deux quitteront le COPS cette année scolaire pour autant qu'ils aient trouvé une place d'apprentissage. (Une fille et un garçon).

5.2.1 Profil des élèves

John, 16 ans se trouve au CPM depuis 2013, avant de venir au Centre, il a été placé dans une autre institution où il y a passé une année, en semi-externat. Il a des troubles des apprentissages avec déficit d'attention et des troubles du langage non spécifiés. Une maladresse motrice sévère et des troubles pulsionnels. Il est en première année au COPS.

Niveau scolaire en math et français : 6H et 6H

Projet ORPER : Gagner en maturité dans les interactions sociales et construire les premières bases de son orientation. Apprendre à ne pas vouloir tout, tout de suite.

Louis 16 ans, est arrivé au COPS cette année, est dans l'institution depuis 2012. C'est un élève qui gentiment se fait une place dans la classe.

Niveau scolaire en math et en français : 6 H-7H et 6H

Projet ORPER : Il doit maintenant passer à la vitesse supérieur au niveau de son rythme de travail tant en classe que dans l'atelier de préformation. Il doit également faire attention aux demandes et aux reproches qu'on lui fait, dans sa manière de les accepter et davantage participer aux solutions.

Adapter son langage face aux personnes qu'il a devant lui.

Max, 16 ans, est dans l'institution depuis 2010. Il est au COPS depuis août 2016. Il a suivi un cursus normal jusqu'en 5 H puis a fait une année dans un internat. C'est un élève peu sûr de lui, qui joue le rôle de « l'amuseur » en

classe. Il a besoin de s'affirmer ainsi pour se protéger. Il est encore peu mature mais veut à tout prix quitter l'institution en fin d'année.

Niveau scolaire en math et en français : 7H et 6H

Projet *ORPER* : Construire des liens solides de confiance et d'authenticité, lui permettant de construire un projet d'évolution comportemental et un projet de formation professionnelle.

Kate, 17 ans, admise au Centre en 2012. Elle est en deuxième année au COPS et en semi-internat. Avant d'arriver chez nous, elle était en classe normale, jusqu'en 8H mais au vu d'un retard dans les apprentissages, il a été préféré une admission en institution. Les parents et Kate étaient très réticents au placement. Elle a des retards dans le domaine verbal et dans le raisonnement perceptif et logicomathématique. Elle est fragile émotionnellement et très anxieuse. Gros décalage avec la réalité.

Niveau scolaire en math et français : 8H-9H et 8H

Projet *ORPER* : Kate a fait plusieurs stages, dont trois dans la vente. Elle pense s'orienter dans ce domaine, mais les retours de stage ne sont pas très favorables. Kate, malgré son bon niveau scolaire est souvent en inadéquation concernant la vie en général.

Paul, 17 ans, est au CPM depuis 2011. Il fait sa 2^{ème} année au COPS, en semi-internat avant il était dans une classe d'intégration au collège de la Fontenelle et durant plusieurs années aux Perce-Neige.

Là-bas, il était sous-stimulé, mais à cause de son comportement, il n'a pas pu réintégrer une classe « normale ». Il a des tics moteurs.

Il ne regarde pas la personne qui lui parle. Il est fuyant et aurait tendance à raconter des choses qui ne sont pas véridiques et à se défilier. Il a un déficit d'attention et des troubles du développement de la motricité et de la coordination.

Niveau scolaire en math et en français : 8H et 9H

Projet ORPER : Travailler sa maturité et son engagement avec effort afin d'arriver le plus affûté possible sur sa future place de formations à la rentrée 2017.

5.2.2 Le travail de groupe

De nombreux auteurs se sont penchés sur la thématique du travail de groupe. Je vais donc chercher à en savoir plus.

Selon Meirieu, « *Le groupe d'apprentissage n'a de raison d'être que s'il est, pour chaque participant, un lieu et un moyen de faire des acquisitions intellectuelles* ». (Barlow, 2000, p. 62).

Toujours d'après le même auteur, « *l'enseignant qui veut s'engager dans une rénovation pédagogique, le premier objectif est de briser le fonctionnement impositif et abstrait du cours magistral, pour mettre leurs élèves en situation d'agir et d'opérer eux-mêmes leurs propres découvertes* ». (Meirieu, 2010 p. 11).

Dans ce travail, les groupes seront restreints. (3 élèves au maximum). Les groupes restreints ou primaires présentent les caractéristiques suivantes :

- Nombre restreint de personnes ce qui permet de nombreux échanges interindividuels.
- Poursuite des mêmes buts.
- Les relations affectives peuvent être denses et créer des sous-groupes d'affinités.
- Sentiment de solidarité.
- Code d'appartenance au groupe.
- Rôles qui se différencient.

Voici quelques définitions du groupe restreint selon certains auteurs :

Kurt Lewin définit le groupe par une double interdépendance, entre les membres et entre les variables du champ. Catell, par la satisfaction qu'il apporte aux besoins de ses membres ; Moreno, par les affinités entre ceux-ci ; Homans et Bales, par les communications à l'intérieur du groupe et l'interaction qui en résulte entre chacun des membres. (Anzieu et Martin, 2007, p. 38).

5.2.3 Réalisation des activités

Il s'agira pour mes élèves de travailler de deux façons. La première expérience sera une activité précise concernant la proportionnalité que je demanderai aux élèves de réaliser par groupe de trois. La seconde expérience, toujours sur le même thème, laissera aux élèves une liberté d'action, soit une possibilité d'agir selon leur désir pour aboutir à un point donné, c'est-à-dire à amener un maillon à l'édifice. Les groupes seront donc identiques pour les deux activités.

Je souhaite par ce fonctionnement observer les différences de réactions que peuvent engendrer une activité ciblée par rapport à une activité plus libre.

Je laisserai un temps de pause des vacances de Noël et reprendrai la même activité afin de voir si les élèves ont pris en compte des différentes remarques qui auront pu être apportées sur les précédentes expériences.

Le travail de groupe justifiera ou pas le choix de mes théories en relation avec la dynamique motivationnelle et les facteurs liés à la classe.

J'ai opté pour deux périodes de 45 à 60 minutes qui auront lieu le lundi, le jeudi matin ou le vendredi matin pour chaque activité (ciblée et libre). Trois groupes seront formés par mes soins. Au départ, je pensais laisser le choix aux élèves, mais à la suite de plusieurs lectures je me suis décidée à élaborer moi-même les groupes. Dans chacun d'eux, j'ai mis un élève qui a quelques connaissances en proportionnalité.

Selon une étude⁸ qui a été réalisée sur le choix des groupes par l'élève ou par l'enseignant, il ressort de cette recherche qu'il est préférable de les laisser choisir. Cependant, selon les analyses statistiques effectuées⁹, les résultats sont peu contrastés. Il serait donc approprié de varier les manières de travailler en groupe afin de permettre à chacun d'y trouver un sens. D'autre part la variabilité du choix des groupes peut dépendre de nombreux paramètres, comme l'âge, l'affinité entre les élèves, le degré de scolarité.

⁸ Richardet, F. (2013, avril). Laisser les élèves composer les groupes de travail, un moyen d'améliorer le climat social de la classe ?

⁹ Ibid

J'enseigne les mathématiques à mes élèves et ma collègue le français. Il fallait donc que je trouve un thème à travailler en groupe en mathématique. Au début, j'ai pensé utiliser la résolution de problèmes, mais en y réfléchissant un peu plus, j'avais envie d'apporter une activité plus ludique et qui changeait de l'ordinaire.

J'ai ensuite opté pour la géométrie, mais en faisant une activité de groupe sur ce thème pour faire un essai, j'ai eu ma réponse lors du feed-back de l'activité. Cela ne correspondait pas du tout aux attentes de mes élèves.

Loin de penser que la géométrie n'a pas sa place dans mon contexte scolaire, elle ne touche de loin pas tous mes élèves dans le sens où j'axe mes activités pédagogiques le plus en lien avec leur future formation.

En réfléchissant sur ce que j'avais apporté à mes élèves et en me posant la question : mon activité avait-t-elle du sens pour eux ?, j'ai décidé qu'il était préférable de partir dans un domaine différent. Il fallait d'une part que le travail donné ait du sens, mais qu'il soit aussi réalisable pour l'ensemble de mes élèves.

Finalement, mon choix s'est porté sur l'apprentissage de la proportionnalité. Une partie des élèves a déjà travaillé sur cette matière, ce sera donc l'occasion de rafraîchir leurs connaissances et également de permettre aux élèves d'expliquer à leurs camarades les démarches pour apprendre et comprendre les proportionnalités.

Le contexte culinaire m'a paru être une bonne source de motivation. Pour moi, il s'agira de communiquer à mes élèves les objectifs de la tâche ainsi que d'en expliquer l'intérêt.

« Concrètement, cela signifie répondre aux questions : « A quoi ça sert ? Ça va nous apprendre quoi ? »(...) Quand l'enseignant met en relation les apprentissages scolaires avec des situations de la vie réelle, alors l'élève peut donner un sens à son travail ». (Auger et Bouchelart, 1995, cité par Vianin, 2007, p. 87).

Activité 1 : Les élèves doivent apprendre à modifier des recettes de cuisines en fonction du nombre de personnes. L'objectif est le travail en groupe soit comment collaborer avec les autres et ne pas faire la tâche tout seul dans son coin. (annexe 10.1).

Activité 2 : Les élèves doivent inventer un repas avec une entrée, un plat principal et un dessert. Ils devront se mettre d'accord pour savoir quel groupe fera telle partie du repas et ensuite définir un nombre de personne pour permettre de calculer la recette. (annexe 10.2).

Le but de cette deuxième activité est vraiment de voir comment mes élèves fonctionnent en groupe, comment ils arrivent à s'organiser. Pour cela, ils bénéficient de soixante minutes pour préparer leur projet. Quel engouement mettront-ils pour préparer cette activité ?

Après deux semaines de vacances, les activités trois et quatre vont être conduites selon le même schéma que les activités une et deux.

Activité 3 : Les élèves reçoivent trois fiches de problème en lien avec les proportionnalités, concernant des recettes de cuisines à modifier selon le nombre de personnes. (annexe 10.3).

Activité 4 : Il s'agit dans cette dernière activité de laisser les élèves organiser un souper pour deux cents personnes. Parmi trois menus donnés, ils doivent trouver le moins cher et ensuite calculer le prix de revient pour deux cents personnes. Le même exercice leur est demandé pour le prix le moins cher pour les ustensiles (assiettes, services et verres en plastiques). (annexe 10.4).

5.3 Présentation des outils de recueil de données

5.3.1 Questionnaire

Les élèves ont rempli un questionnaire la première semaine d'école. L'année scolaire débute par un camp d'une semaine et est principalement axé sur la socialisation de l'élève et son objectif pour l'année scolaire. Cette semaine permet de faire connaissance avec nos élèves et d'avoir des discussions sur leur avenir. Les questions concernent la motivation mais plus particulièrement

en mathématique puisque c'est la matière que je leur transmets. En février, le questionnaire identique sera rempli par les élèves pour permettre une comparaison entre les deux afin de voir si des changements importants ont été opérés par les élèves. (annexes 10.11 et 10.12).

5.3.2 Entretien (semi-dirigé) et cible araignée

Cet entretien a lieu au terme des quatre activités de groupe. Je prendrai chaque élève séparément avec des questions concernant le travail effectué durant ces quelques semaines. Cet entretien contient des éléments en relation avec le ressenti des élèves, la motivation engagée dans les activités et également si des apprentissages ont pu se faire et s'ils pensent que le travail de groupe leur a amené quelque chose de supplémentaire. (annexe 10.5).

5.3.3 Carnet de bord

J'utilise un carnet de bord tout au long des activités de groupe, ce qui me permet de noter mes observations.

5.3.4 Grilles d'observation

Pour mes grilles d'observation, j'ai pris en compte deux facteurs liés à la classe. Le premier concerne les activités pédagogiques et le deuxième, le climat de classe. (annexes 10.9 et 10.10).

En fonction de ces facteurs, j'ai élaboré deux grilles d'observation.

Pour les activités pédagogiques, il s'agit d'observer cinq critères : le comportement avec les autres, la confiance en soi, la communication avec les autres, la compréhension et la réaction face au travail.

Selon la base de ses critères, je pense être à même de mieux cerner le mode de fonctionnement de mes élèves lorsqu'ils travaillent en groupe.

J'utilise la même grille tant pour les activités ciblées que pour les activités libres, ce qui va m'aider à faire une comparaison entre les deux.

La deuxième grille concerne le climat de classe et la relation avec l'enseignant.

Je me suis orientée vers deux critères qui contiennent le comportement avec l'adulte et l'adaptation à la vie de classe.

5.3.5 La cible araignée

Cette cible contient six items et est numérotée de 1 à 5. Elle est remplie par chaque élève en fin d'activité. Il doit alors noter ses appréciations. Le chiffre un correspond à « pas du tout d'accord » et cinq « tout à fait d'accord ». Je reprendrai ensuite avec l'élève les différentes notations afin qu'ils me les expliquent à chaud. J'ai choisi de le faire tout de suite après l'activité, cela m'a paru plus pertinent que d'attendre la fin de mes quatre activités surtout que deux semaines séparaient la suite des prises de données.

Les six items que j'ai choisi de prendre concernent en particulier l'engagement de l'élève dans l'activité. (annexe 10.7).

- je suis motivé par l'activité
- j'ai trouvé du sens à l'activité
- je me suis senti à l'aise dans le groupe
- j'ai pu prendre la parole
- j'ai joué un rôle de leader
- j'ai collaboré avec les autres

5.4 Démarche d'analyse

Durant les quatre prises de données que j'ai effectuées, j'ai été confronté à des changements dus à des élèves en stage ou qui étaient malades. Pour débiter, j'avais prévu trois groupes d'élèves qui resteraient les mêmes tout au long des quatre activités.

Ceci n'a pas pu être réalisé et il a fallu réorganiser au pied levé trois activités sur quatre. C'est-à-dire remanier les groupes à chaque fois.

En conclusion, une seule activité s'est déroulée avec trois groupes de trois, les trois autres ayant été constituées d'un groupe de trois et d'un autre groupe de quatre élèves.

Ceci a bien entendu eu un impact sur la création des groupes. Certains élèves ont eu plus de modification que d'autres. Je pense que ce changement aura des conséquences sur mes résultats ainsi que sur la motivation des jeunes.

Dans mon travail, la vidéo a été un complément à mon choix méthodologique pour me permettre de remplir mes grilles d'observations sans pour autant en faire une analyse. Ceci m'a été d'une très grande aide, j'ai pu ainsi être plus présente lors des activités pour prodiguer des conseils à mes élèves.

6 Analyse

Afin de mener à bien mon analyse, je me suis référée au tableau de Viau (p.26) ce qui me permettra de mettre en liens les comportements et les remarques de mes élèves. Il s'agit des trois composantes suivantes :

- perception des compétences
- perception de la tâche
- contrôlabilité

Dans ma cible araignée, les items « collaboration et interactions » ont été apportés et je souhaite pouvoir les utiliser dans mon analyse. Le dernier critère s'est porté sur les « attitudes ». Je pense que les attitudes ont une part d'influence sur la motivation et sur le bien-être des élèves.

Les entretiens ont été retranscrits et ensuite j'ai choisi des couleurs correspondants à chaque critère nommé ci-dessus.¹⁰ Une synthèse de chaque entretien est réalisée sous forme de tableau avec les phrases reportées dans les différents items.

Je vais continuer sur ce modèle pour les commentaires de mes cibles araignées ¹¹ainsi que pour les grilles d'observations sur le climat de classe et le travail en groupe.

Dans les deux premières activités menées par mes élèves, j'ai été plutôt actrice de l'activité, mon rôle a cependant évolué et j'ai pris une part plus importante en leur prodiguant des conseils ou en répondant à leurs questions. Selon une étude de Soulé, (2007), il existe deux sortes de fonctionnement lors d'une recherche, l'observation participante ou OP et la participation observante ou PO.

L'OP axe ses priorités sur les observations avec des prises d'initiatives plus rares.

Pour la PO, la personne est avant tout actrice sur le terrain et devient chercheuse une fois la mission exécutée.

¹⁰ Annexe 10.6

¹¹ Annexe 10.8

Pour ma part, comme mentionné ci-dessus, j'ai plutôt été tout au long de mon travail dans un rôle d'observatrice participante, même si plus été me mêler aux groupes lors des dernières activités.

Lors d'une OP, la personne « se mêle au milieu observé, mais peut en sortir à chaque instant, et ne se trouve donc jamais exactement dans la position sociale, ni dans la disposition psychologique des acteurs étudiés ». (Damon 2002, p.20) Lors d'une telle activité de groupe, il est extrêmement difficile de suivre attentivement ce qu'il se passe, les interactions sont multiples entre les élèves et je me suis rendu compte qu'on n'entend qu'une infime partie de ce qui se dit au sein du groupe.

6.1 Les perceptions de compétence.

La perception de sa compétence est « la perception qu'a l'élève de sa compétence est le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée. ». (Viau, 2009, p. 36).

John : La difficulté pour John est qu'il a l'impression de connaître des choses, mais confronté à des camarades, il se rend compte que ce n'est pas le cas. Il lui manque des connaissances pour mener à bien l'activité. Cela semble le mettre dans une attitude de retrait face à ce qu'on lui demande.

Selon Rondier (2003),

Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles.

John se dit bon en math, pour lui cela signifie qu'on se débrouille pour tel problème mais il en est loin, il rencontre de grosses difficultés en rapport avec la réalité.

D'ailleurs, il dit bien « *On peut aussi apprendre des choses en étant individuel, enfin tout seul quoi* ». Au fil des rencontres, John entre plus facilement dans l'activité « *J'ai fait des progrès, j'ai pu donner des coups de main pour les calculs* ».

Le fait de travailler en groupe a sans doute freiné John dans ses apprentissages, il s'est trouvé confronté à ses difficultés face à ses camarades.

Pour Bandura, (2004)

Le système de croyance sur son auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle, est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Pour lui, si les gens ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir des résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés. (p. 12).

Comme le dit Viau, « Les conditions d'apprentissage peuvent faire naître des incertitudes chez un élève et l'amener à se demander s'il est capable de faire ce que son enseignant lui propose ». (2009, p. 37).

Kate : Elle arrive à situer son niveau parmi ses camarades « *Chacun voit que d'autres ont plus de difficultés et que d'autres n'en n'ont pas. Moi, c'est entre les deux* ».

Kate dit connaître les proportionnalités, elle est sûre d'elle, mais elle n'a pas la capacité d'expliquer aux autres de manière intelligible. A plusieurs reprises, elle partait complètement faux dans l'activité et ce sont ses camarades qui devaient l'aider. Elle se contredit également. « *Je savais déjà faire* » et « *c'était compliqué* ».

Bandura parle de quatre sources principales qu'un individu peut avoir sur la perception de sa compétence. Il s'agit des performances antérieures

(expériences personnelles), l'observation (démonstration), la persuasion verbale (commentaires que les parents, enseignants et camarades font à un élève pour lui signifier qu'il est capable de faire l'activité) et pour terminer, les états physiologiques et émotifs (peur, déception).

Dans le cas de Kate, les expériences personnelles ne lui permettent pas d'avoir assez de recul afin de pouvoir analyser la perception de sa compétence. Les nombreux échecs ont marqués son parcours scolaire.

Max : C'est un élève qui a un bon niveau scolaire, mais qui dans l'activité des proportionnalités a eu quelques difficultés de compréhension. Si on regarde les différents tableaux concernant Max, on retrouve très peu la perception des compétences. *« Comme on est tous des certains niveaux ben on peut voir le niveau des autres pis comparer avec les autres niveaux »*. C'est un élève qui semble jouer un rôle, c'est-à-dire qu'il n'est pas lui-même, il a besoin de reconnaissance et il manque de confiance en lui. Dans le domaine des compétences, il avance et donc est sûr de pouvoir réussir même si il a de temps en temps besoin d'aide.

Paul : Il a une bonne estimation de ce qu'il sait *« je savais déjà, je savais beaucoup de choses »*. Ceci lui a permis par ailleurs de profiter au mieux de l'activité et de se rendre compte que grâce à ce travail de groupe, il sera plus à l'aise pour travailler en équipe dans un futur métier. *« Peut-être en groupe ça se peut apprendre plus de choses au travail mais aussi sur nous-mêmes »*. Cette réflexion *« Sur nous-mêmes »* montre que Paul a fait un beau travail sur lui-même et se pose des questions sur ce qu'il peut amener dans un travail de groupe. Ce jeune homme ne doute pas de ses capacités à réaliser ce qu'on lui demande.

Louis : Durant les activités, il a très peu donné de sa personne, il semblait assez détaché de ce qui était demandé de faire. *« Certains exercices étaient durs mais bon j'ai donné assez en tout cas pour les résoudre »*. Comme le mentionne Viau *« Evitent-ils de s'investir dans la réalisation d'une activité*

pédagogique ? ». (2009. p. 35). Dans le cas de Louis, le souci de ne pas réussir a très certainement contribué à une attitude de fuite par le jeu et la rigolade.

6.2 La valeur de la tâche

« La perception de la valeur d'une activité se définit comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit ». (Viau, 2009, p. 24).

John : C'est un élève qui a envie d'apprendre mais qui en fait ne sait pas vraiment pourquoi. John est demandeur mais c'est souvent parce que l'adulte lui a dit de le faire, il vient alors vers nous pour qu'on lui apprenne la matière demandée. *« Je me suis dit j'ai appris des choses »*, et ensuite il dit *« Voilà, je fais cette feuille, après, voilà c'est fini »*.

John aime les maths et dit également « cela pourra m'être utile pour la suite ». Viau parle de deux dimensions de la perception de la valeur : *« L'utilité et l'intérêt »*.

John a donc selon ses commentaires bien cerné les deux aspects ci-dessus. Il sait à quoi va lui servir l'activité pédagogique mais n'a pas encore toutes les cartes en main pour qu'elle aboutisse à un résultat concret.

Kate : Dans l'activité des proportionnalités, Kate ne trouve pas vraiment d'intérêt puisqu'elle *« N'aime pas trop les calculs »*. Elle se trouve donc en difficulté, les résolutions de problème sont un domaine qui la met dans une position incommode. Par contre, elle perçoit l'utilité de l'activité *« Utile pour faire un gâteau et dans la vie plus tard »*.

Elle ne comprend pas le but de répéter plusieurs fois l'activité, elle dit *« Si on fait tous les jours la même chose, c'est un peu énervant »*. Kate aime voir l'avance dans son travail, plus j'ai fait de fiches mieux c'est, mais malheureusement, elle porte peu d'intérêt à vraiment essayer de comprendre ce qu'elle fait. Elle est un peu dans un modèle d'automatisation et se sent désorientée si les consignes sont modifiées.

Max : Il reconnaît l'utilité de la tâche « *C'est complètement utile au fait* », « *Préparer un plat pour 200, les quantités, oui utile pour la suite* ». Par contre, il met moins de sens à l'activité mais plus dans le fait d'avoir pu y participer. D'ailleurs Viau appuie bien cette observation, « *L'utilité n'est pas nécessairement associée à l'intérêt. En effet, nous pouvons trouver une activité plus ou moins intéressante, tout en la jugeant utile* ». (2009, p. 25).

Paul : Dans les observations qu'a faites Paul, je constate qu'il a trouvé l'activité intéressante ainsi que de l'utilité à savoir manier les proportionnalités. Il dit avoir trouvé du sens à l'activité « *Pour bien être patient plus tard* ». Cependant, il se contredit dans le fonctionnement du groupe, il dit être moyennement motivé par le travail en groupe et de l'autre côté il se rend compte que travailler en groupe lui permet de mieux apprendre qu'en individuel. « *Si on apprend une nouvelle branche et que ça nous plaît ça va aussi, ça nous donne une bonne envie de l'apprendre mais travailler en groupe* ».

Je tiens à souligner, l'importance des origines intrinsèques de la perception de la valeur que sont les buts poursuivis par l'élève. Ces trois buts sont : les buts sociaux, les buts scolaires et les buts éloignés de l'élève que l'on nomme « *Perspective future* ».

Paul a très bien compris que les activités pédagogiques lui ont permis de créer des relations avec les autres et lui ont également donné la possibilité d'affirmer son statut social.

L'idée de performance n'est cependant pas une réalité de Paul et n'était pas non plus recherchée dans l'activité. Pour ce dernier, le but essentiel était celui de l'apprentissage.

Actuellement, Paul est à la recherche d'une place d'apprentissage. Du haut de ses bientôt 18 ans, il lui est encore très difficile de se projeter dans le monde du travail.

Louis : Il a pu exprimer l'utilité et l'intérêt de l'activité par trois adjectifs : « *Instructif, intéressant et important* ». Ce qui me surprend quelque peu, c'est qu'au fil des activités où il a été acteur, on ne retrouve pas réellement ces

trois valeurs. Il n'a pas montré dans son comportement l'activité instructive, intéressante et importante.

Comme Louis ne se confie pas beaucoup, je suppose qu'il peut y avoir un décalage entre son vécu et la verbalisation des choses.

Il a même dit : « *Je me demandais à quoi je servais* ».

On le sent démuni face à ses camarades qui prennent les devants. Cependant, il n'a rien fait pour que la situation change. Il s'est laissé guider. J'ai aussi été impressionnée par la signification qu'il donne des activités de groupe « *Le travail en groupe tout dépend ce qu'on fait c'est pas une découverte mais c'est un réapprentissage d'une matière de math qu'on avait déjà travaillé dans l'ancien plan* ». On sent derrière cette phrase, une certaine réflexion que Louis apporte et de la compréhension de la valeur de la tâche qu'il transmet.

6.3 Perception de contrôlabilité

« Nous définissons la perception de contrôlabilité en milieu scolaire comme le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité ». (Viau, 2009, p. 44).

John : Lors de la première activité, John a été spectateur, il n'a rien fait, n'a pas pu participer, il a été mis de côté. « *On ne pouvait pas donner son point de vue* », « *Impression qu'on ne pouvait pas donner son avis* ».

John n'a pas beaucoup d'autonomie sur certains aspects de son apprentissage.

Son degré de contrôlabilité est donc faible.

Comme l'énonce Viau, les élèves auront « Le sentiment que tout est décidé d'avance et qu'il ne leur reste plus qu'à suivre ». (Ibid., p. 45).

Heureusement, il y a eu des changements au sein du groupe et John a pu davantage participer. « *J'étais entendu et je pouvais aussi donner mon point de vue* ».

Viau parle des origines intrinsèques de la perception de contrôlabilité en se rapportant aux trois besoins à combler chez l'humain, énoncés par Ryan et Deci.

Le besoin d'autonomie, le besoin de se sentir compétent et le besoin d'affiliation.

Le plus important pour ces auteurs est le besoin d'autonomie, celui qui est le plus relié à la perception de contrôlabilité.

Pour John, ce besoin semble difficile à acquérir. Il n'a pas réellement envie de grandir d'où ce manque d'implication dans l'activité, ce besoin de rester en retrait par peur de « dire faux », de ne pas être à la hauteur de ce qu'on lui demande de faire.

Kate : Elle s'est sentie très impliquée dans les deux premières activités où elle prend rapidement le contrôle et explique à ses camarades comment faire. Elle a déjà travaillé les proportionnalités, donc elle est rassurée et se sent une âme de leader. « *Moi, par exemple, je propose d'abord de tout lire* ». Je peux donc dire que Kate se sent compétente dans cette tâche et autodéterminée.

Kate reste fragile malgré cette envie de contrôler la situation car ses acquis ne lui permettent pas de garder cette posture. Cela se vérifie lors des deux dernières activités qui contiennent beaucoup de consignes. Kate est submergée et ne fait plus face à la situation, elle baisse les bras. Elle se rend compte qu'elle n'a plus le contrôle de ce qu'elle fait, mais elle est capable de demander de l'aide.

Max : Bien que Max ait dit qu'il n'aimait pas le rôle de leader « *C'est mon envie de ne pas jouer ce rôle* » « *Un petit peu mais pas plus* », c'est tout de même lui qui décide qui sera le leader. De plus, Max a besoin d'exister et il le manifeste au travers de blagues et d'un besoin de toujours parler, de dire à haute voix ce qu'il pense. Il a besoin comme le souligne Bourgeois, « de penser que l'on est l'agent de son propre comportement, que l'on a la capacité de contrôle sur ce que l'on fait, que l'on agit de son plein gré, de

façon « autodéterminé » [...], et non sous la pression d'une contrainte, d'une injonction ou d'un contrôle extérieur ». (2014, p. 237).

Ces quelques lignes sont représentatives de ce que vit Max au travers des activités. Il a besoin d'avoir le contrôle et surtout que cela vienne de lui.

Paul : Il est capable de réaliser qu'il a une certaine autonomie dans ses apprentissages. Durant les activités, il a souvent joué le rôle de « grand frère » et lors de la dernière séance, il est resté concentré sur son travail sans forcément participer aux nombreuses discussions hors sujet de ses camarades.

Il le dit lui-même « *J'ai expliqué à John comment faire* », « *Moi qui ai expliqué aux autres comment faire, oui j'aime ce rôle* ». Grâce à ce rôle « D'expliquant », il a eu un certain contrôle ainsi qu'une maîtrise de l'activité. Il a donc développé son autonomie et cela l'a rendu acteur de son comportement.

Louis : Très peu de choses ressortent dans les synthèses de tableaux sur sa perception de contrôlabilité. Je suis tentée d'affirmer que Louis même s'il sait dire les choses quand cela ne va pas, n'arrive pas encore à se placer dans un besoin d'autonomie. Il accomplit sa tâche mais sans réfléchir à ce qu'elle peut lui apporter en terme de contrôle. Sa remarque ci-dessous me permet de constater surtout au niveau de l'activité, qu'il n'agit pas de son plein gré, mais qu'il exécute ce qu'on lui demande de réaliser.

« Ils ont entendu en tous cas mes propositions, ouais après c'est comme je vous ai dit avant, on a parké tout ça au bout d'un moment et on a conclu et au final on a dit cette technique-là, là j'ai été, en tout cas j'ai été entendu pendant ce moment ».

6.4 La collaboration et les interactions

Comme mentionné au début de ce chapitre, la collaboration ne trouve pas sa place dans mon cadre théorique. J'ai donc traité de ce thème puisqu'il

est utilisé comme critère dans ma cible araignée. De plus, mes activités pédagogiques étant sous l'égide du travail de groupe, il était naturel de s'y arrêter un instant.

Selon Zittoun, (1997), « L'intelligence apparaît non pas comme une qualité innée mais comme le résultat d'une construction au travers d'interactions sociales et des appropriations par l'individu des systèmes symboliques ».

L'auteur mentionne également le bénéfice des interactions entre partenaires lors de résolution de problème qui suscite des progrès dans l'acquisition de compétences cognitives.

John : Il a passé par plusieurs phases durant les quatre séances organisées. De la première activité où il n'a pas participé « *J'ai presque rien fait* » à la dernière fois où il a été plus actif dans son groupe. « *J'ai pu collaborer cette fois, car il y avait d'autres personnes* ».

John a été confronté à plusieurs camarades et lors de la première activité, on s'est moqué de lui, d'où ce sentiment de n'avoir rien fait ou rien pu faire. Cependant, il est difficile de collaborer si on a de la difficulté dans la matière traitée. John a bénéficié de l'appui d'un camarade qui a pris du temps plus lui fournir des explications. Il a beaucoup apprécié ces moments. « *On m'a bien expliqué* ».

Kate : On sent chez Kate se besoin d'appartenance. « *Le fait d'être ensemble, tout le monde a le même exercice, j'étais pas seule à faire l'exercice* ». Toutes ces phrases montrent une envie de travailler en groupe et non pas individuellement. Je remarque également que Kate est capable de réfléchir autrement et de comparer ses résultats et sa manière de faire. « *Je fais exactement différemment c'est ça qui est bizarre, c'est impressionnant chacun a sa propre technique* ». Comme cité dans l'article de J.P. Roux, « Ces confrontations déstabilisent les procédures individuelles des sujets impliqués ce qui exige d'eux une réorganisation le plus souvent constructrice de leur système cognitif ». (2004, p. 2).

Kate prend conscience qu'il y a d'autres techniques d'approche pour arriver au même résultat.

Elle dit aussi avoir beaucoup aimé pouvoir aider, elle aime ce rôle. Kate a besoin de se sentir utile.

Max : Lors de la première activité, il a le sentiment de ne rien pouvoir faire « *Pas pu travailler, Kate a tout fait* ». Cependant, il n'a pas réagi au fait que Kate fasse tout. Il a choisi de rester en retrait et surtout de bavarder avec d'autres élèves. Les interactions ont été plus importantes lors des autres activités. Il dit avoir collaboré. Pour Max, le travail de groupe a sa place dans le cadre scolaire. Lors de l'entretien, il signale que cela pourrait l'aider à combler ses faiblesses en français « *L'autre il a plus de facilité et il pourrait m'expliquer comment* ». Max en ferait de même en math, matière où il se sent à l'aise.

Paul : Chez ce jeune homme, la collaboration a bien fonctionné. Il peut observer quand ça marche ou pas « *Si pas de personnes qui avancent c'est saoulant* ». Très souvent, il raconte que tout le monde a participé « *Tous travaillé ensemble, j'ai pu aider, on a tous dit quelque chose* ». Ce besoin de tous tirer à la même corde est un point important pour Paul. Pourtant, dans la vie de tous les jours, c'est un élève qui fait le minimum lors des tâches de nettoyage en particulier. Ce serait intéressant de faire un rapprochement avec ce qu'il dit et ce qu'il fait.

Louis : Il est intéressant de comparer les commentaires de l'entretien et celui de la cible araignée. L'élève ne raconte pas toujours ce qu'il a vraiment fait car il ne s'en rend pas totalement compte ou parce que son interprétation des mots est différentes de celle de l'enseignant. En effet, Louis dit « *J'ai presque rien collaboré plutôt joué à shi fu mi* », « *A la fin je voulais un peu donner de moi* » et lors de la dernière séance « *On a tous collaboré* ». On sent déjà une progression au fil des séances. Si on examine le retour de l'entretien, Louis parle plutôt de la collaboration comme « *Pour moi travailler*

en groupe c'est, on s'aide les deux quand l'un des deux a un problème on s'aide ou etc.» ou «*On apprend plus des autres*». Il parle beaucoup d'entraide alors qu'en fait il n'a pas montré cette approche durant les trois activités qu'il a faites.

6.5 Les attitudes

Pour terminer, j'ai choisi d'analyser les attitudes de mes cinq élèves tout au long des séances. Cela comporte autant les attitudes face à la tâche mais également celles envers les camarades. Dans mon contexte de recherche, je suis confrontée à des élèves ayant des vies familiales difficiles et pour certains, une vie en internat qui suppose une vie de groupe qui peut impliquer de nombreuses interactions positives ou négatives chez les jeunes. Un élève qui arrive en classe avec un problème a automatiquement de la peine à entrer dans les apprentissages.

Pelgrims énonce dans ses travaux de recherches, la part active que prennent les émotions et l'impact qui se dégage dans le processus d'autorégulation affective et émotionnelle. Elle relate également le peu d'engagement et de persévérance des élèves dans les activités que demande une tâche et ce malgré leur envie d'apprendre. Il ne s'agit pas là d'un manque de croyance de leur part mais plutôt parce que les conditions ne permettent pas d'actualiser leurs intentions d'apprentissage. En plus de l'activation de connaissances déclaratives et procédurales, de stratégies, d'autorégulation, il faut encore mettre en place, le processus de régulation attentionnelle, motivationnelle et émotionnelle. (2009, p.143).

John : Il a vécu de la provocation de la part de plusieurs camarades durant la première séance. Il est resté très calme et ensuite est venu m'expliquer le déroulement des événements. Ce qui est intéressant ici, c'est que John ne se plaint que d'une personne alors que deux autres camarades se sont moqués de lui. Ce n'est qu'au travers de la vidéo que je réalise ce qu'a vécu mon élève.

Lors du retour de la cibles araignées, les remarques ont passées de « elle m'a provoqué », « Je me suis dit si c'est ça travailler en groupe » à « On rigolait, il y avait une bonne ambiance ». Les notations ont été de 1 pour la première fois à 5 pour les trois autres séances.

Le climat de classe a donc toute son importance pour que l'élève se sente bien dans un groupe, mais John a encore de la peine à discerner ce qui est acceptable ou pas. J'interprète ses notes de soit c'est noir soit c'est blanc. Il n'arrive pas à faire la part des choses.

Kate : Elle semble très satisfaite de travailler en groupe « C'est beaucoup mieux, on a plus de motivation, c'est mieux », « C'est plus ennuyant de faire tout seul que en groupe parce que ça va beaucoup plus vite et on a plus de plaisir à faire le travail ».

Je sens que mon élève a besoin de ce contact avec les autres, je pense pour ma part qu'il y a deux raisons qui porte Kate dans ce travail de groupe. Tout d'abord, elle manque de confiance et a besoin qu'on la coache puis elle a aussi cette envie de communiquer avec les autres, d'appartenir à un groupe. D'ailleurs elle dit : « On apprend mieux à se connaître ». La difficulté dans la relation de Kate avec ses camarades est qu'elle dit s'entendre avec tout le monde et ne se rend pas compte que ce n'est pas toujours réciproque. De plus, elle se confond en excuses ou en compliments ce qui irrite assez vite son entourage.

Max : c'est un élève qui montre peu ses émotions mais qui est toutefois très sensible.

D'ailleurs, il est arrivé à la deuxième séance en me faisant part d'un problème « qui lui prenait la tête » et en m'avertissant qu'il aurait de la peine à s'investir dans l'activité. Il a très bien géré sa matinée, rapidement il s'est mis à échanger des mots avec son voisin de table et a continué une bonne partie de la matinée.

Pour les élèves que je côtoie, les problèmes prennent vite de l'envergure, mais en réalité ils ne sont pas si importants. Dans le cas présent, le retour à la normale s'est fait très rapidement.

Lors de son entretien, il a énoncé le fait d'avoir partagé les quatre activités uniquement avec des filles. « J'étais avec des filles, j'aurais aimé changé de groupe ». Il a attendu la fin des activités pour me faire part de ce désagrément.

Je ne lui ai pas demandé la raison, mais je suppose en voyant d'autres groupes avoir des discussions et des éclats de rire qu'il aurait volontiers participé à cette bonne ambiance.

Paul : le retour de l'entretien ainsi que la synthèse de la cible araignée m'ont permis de constater que Paul a pu extérioriser ses émotions alors que dans la vie de tous les jours, il est fuyant et s'enferme dans le mensonge.

Il parle de son état, de l'ambiance de classe et de souvenirs que lui rappellent l'activité quatre.

« Je n'ai pas ressenti une grande joie ni une grande, ni une grande détresse ou ce genre de truc ». « Notre classe a une bonne ambiance et que on est tous chacun enfin y a pas une personne qu'on déteste plus que l'autre ».

Les retours à chaud de la cible araignée font apparaître des émotions plus vives telles que : *« On nous a mis de côté, ils nous ont lâché »*. Je citerai encore une phrase qui m'a bien plu, *« J'ai ouvert mon esprit »*. C'est comme si le fait d'avoir travaillé en groupe lui avait apporté un regard différent sur les autres et de voir qu'il y avait une manière autre de travailler que sur le plan avec les écouteurs sur les oreilles.

Louis : Il montre qu'il a eu du plaisir et que cela a de l'importance. Il a bien aimé rigoler avec ses camarades. *« Ça respirait la joie de vivre »* et *« J'ai beaucoup apporté dans la rigolade »*. Il est donc plutôt enclin à s'amuser qu'à fournir un travail avec le groupe.

6.6 Analyse du questionnaire

Après six mois, j'ai fait repasser le questionnaire à mes élève en ayant cependant modifié la dernière question puisque j'ai des élèves qui vont partir en juin prochain et d'autres qui ont encore une année au COPS.

Je prendrai uniquement en compte dans cette analyse les points où des changements notoires se sont produits. Ceci afin de ne pas surcharger l'analyse. Les résultats complets sont en annexes.

Voici donc quelques questions qui m'ont paru intéressantes à analyser.

Qu'est-ce qui te motive à venir en classe ? (plusieurs réponses possibles)

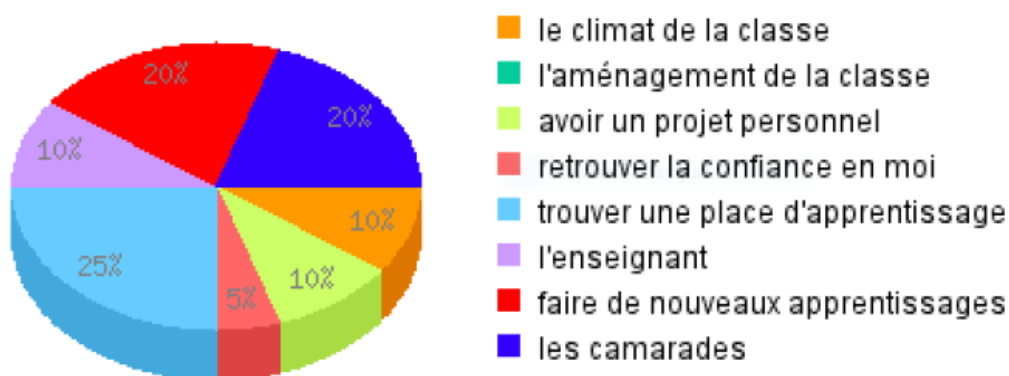


Figure 6 Critères de motivation de la classe août 2016

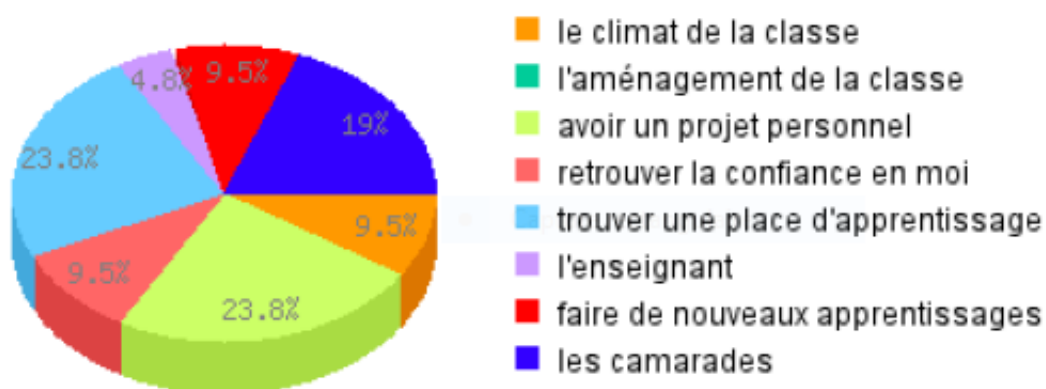


Figure 7 Critères de motivation de la classe février 2017

Constat : Les jeunes maintiennent la priorité sur l'importance de trouver une place d'apprentissage par contre, faire des apprentissages n'est plus autant primordial mais laisse la place à l'utilité d'avoir un projet. J'émet l'hypothèse que cela peut provenir du travail fait dans les ateliers ORPER, où l'axant est mis sur un projet tant personnel que professionnel.

Parmi les objectifs suivants, lesquels souhaiterais-tu travailler plus particulièrement ?

Constat : Les élèves mettent la priorité sur le besoin de trouver une place d'apprentissage et de travailler leur autonomie pour les deux questionnaires alors que l'importance du travail de la confiance diminue en février 2017.

De quelle manière aimes-tu travailler en classe ?

Constat : En globalité, je constate que les élèves préfèrent avoir une variation dans la manière de travailler en classe. Un seul élève a gardé ses positions et veut travailler sur le plan, un autre a changé d'avis en passant de « autre » à plan de travail. Pour le reste, l'option se dirige vers un mélange entre travail de groupe et projet de classe.

Les deux élèves qui ont choisi uniquement le plan de travail sont des jeunes qui n'ont pas beaucoup participé à l'activité de groupe. Louis a le plus souvent joué, rigolé alors que pour John je pense que la confrontation aux savoirs a été difficile pour lui. Il s'est très certainement rendu compte de ses difficultés d'où l'envie de plutôt travailler individuellement. John a de la peine à avoir une perception réaliste de ses compétences lors des activités pédagogiques.

« Tous les chercheurs qui ont travaillé sur la perception de compétence en milieu scolaire sont unanimes pour conclure que cette source de motivation a un effet de première importance sur l'apprentissage ». (Viau, 2009, p. 39).

Pour conclure cette analyse, j'évoquerai trois questions qui ont été posées en fin de questionnaire concernant leurs attentes au COPS (août 2016) et leurs

attentes pour la prochaine année (pour les élèves de 1^{ère}) et ce qu'ils retiennent de cette année au COPS (pour les élèves de 2^{ème}) (Février 2017).

Le tableau ci-dessous retranscrit les écrits de mes élèves tels que je les ai recopiés.

	Août 2016 <i>Qu'attends-tu de ton année au COPS ?</i>	Février 2017 <i>Qu'attends-tu de ta prochaine année au COPS ? (1^{ère}) Que retiens-tu de tes 2 années au COPS ? (2^{ème})</i>
John (1^{ère})	Que je face plein de stage	Que je face de beau stage et quand soit fière de moi !
Louis (1^{ère})	Trouver une place d'apprentissage	De vite trouvé une place d'apprentissage.
Max (1^{ère})	Qu'on trouve des stages et apprentissage	Trouver rapidement une place d'apprentissage si non je devient fou.
Paul (2^{ème})	Trouver une place d'apprentissage et enrichir mes connaissances dans les maths et le français	De bons moments et beaucoup de rigolade.
Kate (2^{ème})	Se trouver un métier	J'avais des difficultés mais grâce au COPS, j'ai réussi a les améliorer.

Tableau 4 Synthèse questionnaire (2016-2017)

Constat : Les deux élèves qui quittent le COPS en juin prochain avait pour objectif en août de trouver une place d'apprentissage. Ce qui est intéressant c'est qu'ils ont effectivement trouvé une place, mais n'en font pas état. Paul semble avoir bien rigolé mais ne fait pas mention de ce qu'il a pu apprendre au COPS.

Quant aux trois autres, leur priorité reste la place d'apprentissage et semble pour Max et Louis un besoin urgent. On peut même parler ici d'une certaine résignation. Au fil des mois, j'ai pu sentir une forte envie de ne plus être en

institution. Cette image leur colle à la peau et les met dans un inconfort par rapport à leurs camarades dans la vie courante.

John quant à lui, est plutôt sur la réserve, il parle encore de stage alors que normalement en fin de première année, il est sensé savoir dans quel métier il souhaite s'orienter. C'est un élève qui a peur de grandir, qui ne visualise pas encore le monde du travail. Il a un grand besoin de reconnaissance.

6.7 Analyse du climat de classe

Les observations du climat de classe ont été axées sur deux points différents, l'adaptation à la vie de classe et le comportement avec l'adulte. Différents critères ont ensuite été observés plus précisément, grâce au croisement avec à la vidéo.

Cependant, je constate que l'observation sur le comportement avec l'adulte a été difficilement observable lors des activités pratiquées en classe. Comme mentionné plus haut, j'ai plutôt eu un rôle d'observatrice participante et mon but premier était de ne pas trop interférer dans les discussions. Lors des dernières activités, mon intervention était plutôt cadrante et aidante.

Au niveau de l'adaptation à la vie de classe, je constate une certaine passivité chez les élèves. Ils ont souvent tendance à se laisser guider, donner le rôle de leader à un autre et je constate un manque d'engagement.

Après réflexion, cette passivité peut sembler normale du faite que pour la plupart d'entre eux, l'aspect nouveau donné par le travail de groupe doit être un nouveau mode de fonctionnement à intégrer. Il faut leur laisser du temps pour pouvoir s'approprier l'outil. Je ne me suis pas tout de suite aperçue que cela pouvait impliquer un grand changement. Je mets mes élèves devant la difficulté et certains jeunes ne me suivent pas pour différentes raisons. L'implication demandée, l'opposition au changement en sont des barrières.

Ici, j'observe trois états possibles de mes jeunes, les opposants à l'activité, la participation parce que l'adulte est présent et ceux qui font l'activité par intérêt.

Vianin (2016), évoque la position du « point nodal » dans un projet, comme une des grandes difficultés à identifier. Souvent, ce point bloque le processus d'apprentissage. Pour chaque projet, il faut avoir un point d'appui un peu comme celui d'Archimède, ceci permettra alors de « décupler l'efficacité de l'intervention ». (p. 86).

6.8 Analyse du travail de groupe

Pour cette dernière analyse, je me permets de faire un bref retour des observations qui ont pu être conduites et ensuite d'en faire une synthèse sous forme de tableau.

Dans mes observations, j'ai pris en compte différentes composantes divisées ensuite en items plus précis.

Le comportement avec les autres, la confiance en soi, la communication, la compréhension, les réactions au travail sont mes composantes.

Pour faire une synthèse de toutes ces données, j'ai choisi de ne pas conserver tous les sous-composants mais de sélectionner uniquement ceux qui m'ont paru important pour répondre à mes hypothèses.

7 Résultats

Un premier tableau de synthèse permet de cerner les points essentiels qui ressortent des remarques faites par mes élèves tout au long des quatre activités. Ce tableau reprend les cinq items utilisés dans mon analyse. Les composantes sont une synthétisation de chaque fonction qui facilite la compréhension. J'ai ensuite pour chaque composante nommé des critères pédagogiques.

Le dernier élément de mon tableau traite des outils mis en œuvre qui ont été ou pourront être utilisés par la suite. Cette colonne sera évolutive au fil du temps et des activités faites avec les élèves.

Le second tableau est un résumé du travail de groupe. J'ai repris les cinq critères de bases (comportement, confiance en soi, communication, compréhension et réactions face au travail). J'ai ensuite pris en compte que les notions qui étaient le plus parlantes dans la synthèse de toutes les activités faites avec les élèves.¹²

J'ai synthétisé ces résultats à l'aide de deux schémas afin de mettre en évidence mes observations aussi bien dans le climat de la classe que dans l'adaptation à la classe.

¹² Annexe 10.10

Synthèse des cinq fonctions

Fonctions	Composantes	Critères	Outils mis en oeuvre
Perception des compétences	Connaissance de soi	Rapport aux autres Rapport au travail demandé Connaissance de ses limites Connaissances techniques	Auto-évaluation Défi Référentiel de compétences
Perception de la tâche	Rapport aux savoirs	Compréhension Sens / utilité Connaissances générales	Choix du thème Variation de la présentation
Contrôlabilité	Participation	Elèves/élèves Elèves/enseignants Elèves / contenus /tâches Elèves / propre avis Elèves/besoin d'exister	Choix des activités Modalités pédagogiques (travail de groupe)
Attitude	Posture + ou -	Respect Ecoute Adaptation Confiance Peur de l'échec Ennui Déception Mécontentement	Travail des émotions
Collaboration/ interactions	Relation	Elèves/élèves Elèves/ enseignants Elèves / tâches Elèves/apprentissage Elèves/groupe	Rôles dans le groupe Projet de groupe

Tableau 5 Synthèse des résultats

Synthèse du travail de groupe

Comportement avec les autres	Observations
<i>Communication</i>	<ul style="list-style-type: none"> • discussion diverses entre élèves • pas forcément en lien avec l'activité
<i>Etre meneur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • une seule élève a pris le rôle de leader • interventions soutenues mais sans vouloir ce rôle
<i>Agressivité verbale</i>	<ul style="list-style-type: none"> • provocation • remarques désobligeantes • moqueries
<i>Extérioriser ses émotions</i>	<ul style="list-style-type: none"> • énervement • sentiment de mise à l'écart • confidences
Confiance en soi	
<i>Prise d'initiative</i>	<ul style="list-style-type: none"> • collectivité • peu d'engagement
<i>Sensible aux encouragements</i>	<ul style="list-style-type: none"> • par l'enseignant /les copains • besoin d'être reconnu • content du résultat obtenu
Communication	
<i>Prendre la parole</i>	<ul style="list-style-type: none"> • difficile si pas à l'aise dans le groupe • parler pour attirer l'attention • discrétion
<i>Ecouter les autres</i>	<ul style="list-style-type: none"> • manque de patience • pour comprendre les explications
Compréhension	
<i>Comprendre les consignes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • comprendre ou pas les explications d'un copain • croire qu'on a compris • lecture trop rapide • manque de réflexion
Réactions face au travail	
<i>Motivation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • travailler en groupe • matériel utilisé • état psychique • influence des personnes dans le groupe • refaire l'activité pas motivant • interprétation variable de la motivation selon l'élève
<i>Persévérance</i>	<ul style="list-style-type: none"> • relâchement par manque de travail • difficulté de la tâche • se laisser guider • manque d'envie/ de compréhension • vouloir terminer

Tableau 6 Synthèse du travail de groupe

7.1 Synthèse du climat de classe

Ce qui ressort des expériences faites lors des activités se trouvent représenté par cette balance. Un bon équilibre s'est établi entre les élèves et le groupe. C'est-à-dire que dans l'ensemble les élèves ont trouvé leur place au fur et à mesure des activités et cela a permis de mener à bien le travail demandé.

L'enseignant figure dans cette balance comme personne ressource. J'ai apporté des questionnements et donné des réponses à leurs interrogations. Je reste donc en retrait mais c'était mon idée de départ de ne pas devoir interférer dans le déroulement des activités. Mon but a été de les laisser se débrouiller le plus possible sans mon intervention afin qu'ils apprennent à se questionner entre eux et non pas se précipiter sur une aide extérieure.

En effet, mes élèves sont très vite amenés quand une consigne n'est pas comprise, à demander une explication et ils oublient de prendre le temps de comprendre et d'aller chercher des réponses ailleurs.

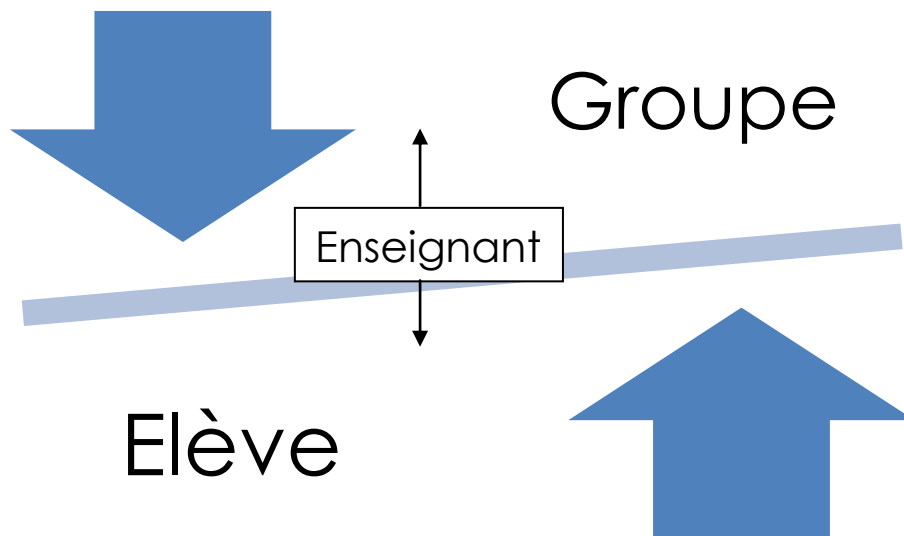


Figure 8 Climat de classe

7.2 Synthèse de l'adaptation à la vie de la classe

Les observations m'ont permis de mieux cerner le fonctionnement de mes élèves.

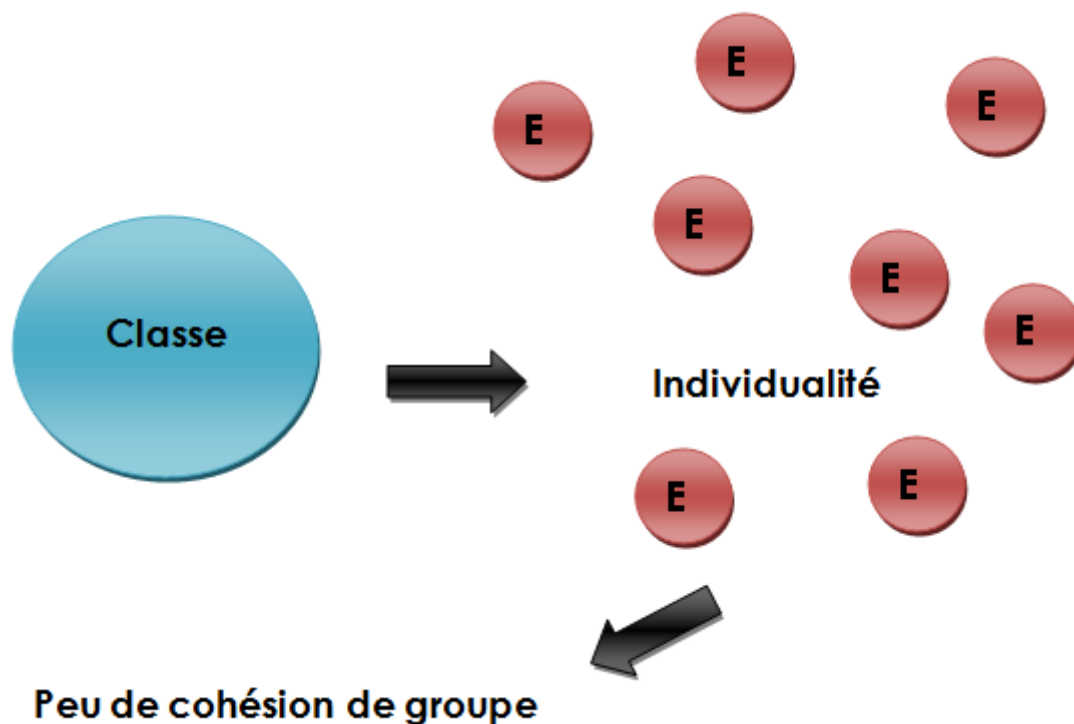


Figure 9 Adaptation à la vie de classe

Je m'aperçois que j'ai une classe avec des élèves qui fonctionnent de manière individuelle. Ils sont capables de prendre en compte l'autre, ses avis mais cela ne suffit pas à créer un climat de classe dynamique. Cette année, mes élèves se laissent guider et montrent peu d'initiatives. La plupart d'entre eux aiment travailler seuls à leur table dans une sorte de routine et d'automatisme. Grâce aux activités de groupe, ils ont découvert qu'il est également possible de composer avec les autres tout en continuant d'apprendre. Ils ont apprécié le fait de pouvoir discuter même si souvent cela n'était pas en rapport avec l'activité proposée.

Par ailleurs, je constate que mes élèves ont peu d'avis ou n'arrivent pas à exprimer leurs idées sur des sujets d'actualité.

Ils sont pour beaucoup d'entre eux dans l'évitement de devoir répondre à des questions ou faire des interventions.

8 Situation et conclusion

Tout d'abord, je mettrai en avant, les moments agréables que j'ai passés avec mes élèves lors des quatre activités proposées. En leur donnant la possibilité de travailler d'une autre manière, ils ont pu découvrir le travail de groupe. En effet, ce n'est pas une activité qu'ils ont l'habitude de faire puisque le plus souvent, le travail individuel est privilégié.

Ce contact différent avec leurs pairs leur a octroyé la liberté de se connaître sous un autre angle et m'a également permis de porter un regard différent sur eux ainsi que sur moi-même. Il est intéressant de les voir évoluer dans le groupe et de remarquer les différences de fonctionnement quand ils agissent ensemble ou de manière individuelle.

L'enseignement spécialisé est beaucoup axé sur la différenciation et je pensais qu'il était plus adéquat de travailler de manière plus individualisée en fonction des problèmes de l'élève.

Arrivée au terme de mon travail, mon avis a changé. Je constate que le travail de groupe donne l'occasion à l'élève d'apprendre grâce aux interactions avec les camarades, grâce aux échanges ainsi qu'aux travers des discussions qui se déroulent entre eux. Bien entendu, l'enseignant doit veiller à ce que l'activité reste faisable pour bon nombre d'élèves. L'adulte joue le rôle de personne ressource dans ce processus ainsi que de personne garante du cadre.

Au fil des activités, j'ai remarqué une évolution dans la collaboration entre les élèves ainsi qu'une meilleure entente dans les groupes. Cependant, je pense que si les groupes prévus au départ étaient restés les mêmes tout au long de mes recueils de données, des problèmes d'entente au sein du groupe seraient apparus. En effet, lors des deux premières activités, des remarques désobligeantes ont été faites à un élève en particulier. Mais qu'est-ce que cela sous-entend chez ces jeunes ?

Une peur de devoir travailler en équipe et de se trouver face à ses difficultés en ayant ses camarades pour témoin ? Une manière de gérer ses craintes par une approche centrée sur l'autre et plus sur ses propres problèmes ?

Ces questions restent pour l'instant sans réponse mais il m'apparaît intéressant d'y réfléchir et de mieux analyser le comportement de chaque élève afin de définir son mode de fonctionnement pour éviter qu'il se regarde lui-même avec ses défauts et ses capacités. La création des groupes s'avère délicate si l'on veut tenir compte de tous les paramètres environnants et ne pas prêter les élèves.

Je pense pour ma part qu'il est bienveillant de modifier les groupes régulièrement et d'alterner entre le choix des élèves et celui de l'enseignant afin que ceux-ci puissent collaborer avec d'autres camarades, ce qui peut favoriser une meilleure dynamique au sein du groupe.

Le choix de mon travail s'est porté sur la motivation à apprendre chez l'élève en prolongation scolaire. Mon but étant de trouver une démarche de travail qui puisse susciter leur motivation à apprendre.

La première hypothèse était de vérifier si le travail en groupe facilite l'entrée dans les apprentissages.

Au travers des activités menées par mes élèves, il m'apparaît difficile de faire un constat sur une si courte durée. En effet, les obstacles ont été nombreux avec des horaires pas toujours faciles à concilier entre les élèves qui partaient en stage alors que je pensais pouvoir faire mes observations avec eux, ce qui m'a contraint à recourir à plusieurs changements dans le choix de mes élèves.

Malgré tout, la cible araignée que les élèves ont remplie à chaque activité m'a permis de faire certaines observations intéressantes.

- La motivation est difficilement explicable par les élèves. Elle varie selon leur état physique et psychique. Le thème choisi est également un facteur à prendre en compte de même que la manière dont l'activité est amenée.
- Les personnes avec qui on se trouve, jouent un facteur prépondérant dans l'activité. *« J'aurais voulu changer de groupe pour pas toujours être avec une fille ».*

- Le sens de l'activité est aussi un critère qui peut modifier la motivation de l'élève. (perception de la tâche).
- L'appartenance au groupe entre aussi dans un contexte de motivation, si un élève ne se sent pas à l'aise il ne sera pas en mesure d'apprendre et sa motivation sera moindre pour l'activité.

Viau et Vianin parlent des trois niveaux d'intensité de la motivation qui sont : l'engagement, l'effort et la persévérance. Or, je constate que pour mes élèves ces aspects importants ne font pas partie intégrante de leur état d'esprit. Je relève un manque de mobilisation à progresser, à s'investir dans leur rôle d'élève apprenant.

Il est clair que si le jeune ne voit pas d'intérêt, ni d'utilité (perception de la valeur de la tâche) de ce qu'il fait, il ne pourra pas se mobiliser dans les apprentissages.

Je me suis beaucoup interpellée durant ce travail sur le sens de l'activité. A plusieurs reprises, je me suis questionnée sur le bien fondé des activités proposées. En ayant ce cheminement, je constate que mes élèves commencent à se poser la même question lorsqu'ils ont une idée plus précise sur un métier qu'ils veulent entreprendre.

La deuxième hypothèse s'interroge sur le climat de classe et la relation avec l'enseignant afin de savoir s'ils ont une influence sur la motivation à apprendre.

Selon le schéma relatif à l'adaptation à la vie de classe, (p. 61), j'ai réalisé que malgré le fait que les jeunes aient l'habitude de vivre ensemble, ils rencontrent encore des difficultés à travailler en groupe. Ils fonctionnent encore individuellement.

Bien évidemment, ce n'est pas en quatre leçons qu'ils ont pu changer leur manière de fonctionner mais des améliorations se profilent et je perçois une meilleure collaboration entre eux.

Le climat de classe joue donc un rôle essentiel au bon déroulement du travail de groupe. Si les interactions ne se créent pas, il devient alors délicat d'agir ensemble.

Ce travail m'a permis de porter un magnifique regard sur mon travail, ma manière d'enseigner ainsi que sur moi-même. De plus, j'ai pu me rapprocher de mes élèves et avoir une écoute plus attentive à leurs attentes et leurs demandes.

De par mes observations, je peux mettre en lien la théorie du climat de classe expliquée par Viau et citée dans mon cadre théorique, avec les activités pédagogiques réalisées avec mes élèves.

Les points essentiels que mes élèves relèvent concernant le climat de la classe sont : la bonne ambiance, l'entente entre eux, être écouté, rigoler et que les autres soient sympathiques avec eux.

Au terme de ce mémoire, une question me revient à l'esprit : *« Est-il plus opportun de viser la manière d'intervenir ou plutôt sur la matière à enseigner ? »*.

En prenant en compte tous les aspects que j'ai pu observer, l'un ne va pas sans l'autre mais il me semble que pour mes élèves, le point principal reste la matière à enseigner. Ce qui m'incite à partir dans cette direction, est le réel besoin qu'ont mes élèves à travailler dans des activités qui font sens et surtout qui vont leur apporter des connaissances essentielles pour leur entrée en apprentissage et dans la vie active.

Bien entendu, la manière dont l'intervention se décline a toute sa place dans le développement et le bon déroulement de l'activité pédagogique.

Grâce à ce travail, j'ai des pistes qui s'ouvrent à moi pour continuer à motiver mes élèves à apprendre en utilisant l'activité de groupe afin de dynamiser la classe et de donner une autre dimension aux apprentissages.

Mon attention sera également portée sur la nécessité de créer un climat de classe agréable et rassurant pour que les élèves soient à l'aise et puissent avoir un sentiment d'appartenance à l'entité classe.

Arrivé au terme de mon travail de recherche, je ne peux que continuer à me questionner sur la motivation à apprendre. Elle reste dépendante à l'âge de mes élèves, de divers critères, d'interpellation de leur part sur le bien fondé de ce qu'on leur fait apprendre. A mon avis, il ne suffit pas d'être soi-même

motivé et prêt à tout donner pour ces élèves. Bien souvent, on se retrouve devant des difficultés qui nous dépassent, des situations devant lesquelles on se demande comment l'élève arrive encore à avancer et avoir un but dans la vie.

Selon Mc Combs les élèves exercent un contrôle sur leur existence lorsqu'ils peuvent se fixer des objectifs : « Avoir un objectif aide les élèves à contrôler la direction dans laquelle ils souhaitent aller. C'est en apprenant à se fixer un but et à tout mettre en œuvre pour l'atteindre que les élèves comprennent le pouvoir de décision dont ils jouissent sur leurs actes et leurs projets ». (2000, p. 83).

Ce travail m'a ouvert des portes innombrables sur la densité de recherches faites sur la motivation. En fonction des observations pratiquées avec mes élèves, je vais pouvoir partir sur de nouvelles bases pour l'année prochaine et le questionnaire de début d'année m'apparaît comme un bon départ pour cerner les envies et besoins de mes élèves.

Variation de la présentation et la dynamique des cours sont les deux principes pédagogiques que je vais approfondir encore au fil de mes prochaines lectures.

Mais auparavant, je vais m'interroger sur la manière dont je veux prendre en compte le jeune. Quelle part active vais-je lui donner dans son rôle d'élève ? Comment vais-je l'impliquer davantage dans ses apprentissages ?

Je me rappelle de quelques phrases énoncées par Vianin lors d'un cours donné à la HEP en 2015. Il disait que la motivation est toujours contextualisée, que rien n'est gagné mais qu'on peut proposer de nouvelles pistes. Il est également important de savoir depuis où l'on part avec l'élève, à quoi on aspire et qu'il faut parfois répondre à des besoins concrets de la pyramide de Maslow avant de pouvoir commencer dans les apprentissages.

9 Bibliographies

Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (200). *La dynamique des groupes restreints*.

Paris : PUF.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*.

Paris: De Boeck Université-Bruxelles.

Barlow, M. (2006). *Le travail en groupe des élèves*. Paris: Bordas pédagogie.

Bloom, B.S. (1985). *Developping talent in young people*. New-York : Ballantine Books.

Bourgeois, E., & Chapelle, G. (2014). *Apprendre et faire apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.

Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXI siècle ? *Savoirs*, 5, 9-50.

Chappaz G. (1992), Peut-on éduquer la motivation ? *In : Cahiers pédagogiques* N° 300.

Damon, J. (2002). *La question SDF: critique d'une action publique*. Paris: Presses universitaires de France.

De Beni, R., & Pazzaglia, F. (2001). Lecture: les connaissances relatives à la tâche et aux stratégies. In P. Doudin, D. Martin, & O. Albanese, *Métacognition et éducation* (pp. 223- 248). Lausanne: Peter Lang.

Decker J.-F. (1988), *Etre motivé et réussir*, Paris, Organisation.

Delannoy, C., Lévine, J., & Centre national de documentation pédagogique (France). (2005). *La motivation: désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris: Hachette Éducation.

Dias, B. (2003). *Apprentissage cognitif médiatisé: l'apport de la psychologie cognitive à l'enseignement et à l'apprentissage*. Lucerna: Centro svizzero di pedagogia specializzata (CSPS).

Huart, T. (2001). Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes, *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale Université de Liège*, 7-8.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. Paris: Dunod.

McCombs, B. L. (2000). *Motiver ses élèves: donner le goût d'apprendre*. Bruxelles: A. De Boeck.

Meirieu, P. (2010). *Itinéraire des pédagogies de groupe*. Lyon: Chronique sociale.

Muller, M., & Walliser, B. (2009). *Planification des analyses de cas... Travail de fin d'études en didactique universitaire*. Université de Fribourg.

Nuttin, J. (2005). *Théorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'action*. Paris: Presses universitaires de France.

Pantonella R. (1992). Un certain regard. In : *Cahiers pédagogiques* N° 300.

Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée: leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, N° 9, p. 135-158.

Pennac, D. (2011). *Chagrin d'école* (Nachdr.). Paris: Gallimard.

Rondier, M. (2004). « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : De Boeck. 33/3, 475-476.

Roubaud, N., Sztencel, C., & Ansembourg, T. (2012). *Accompagner des ados en rupture scolaire la motivation globale*. Bruxelles: de Boeck.

Roussel, P., (2001), *Lirhe, ESUG-UT1*Manuscrit Aux Editions EMS, collection Références, Paris.

Roux, Ph., (2004), *Le travail de groupe*, In : *Cahiers pédagogiques* N° 424.

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27(1), 127-140.

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire: comment susciter le désir d'apprendre?* Bruxelles: De Boeck.

Vianin, P. (2014). Inter-actions. *Langage et pratiques*, 53, 49-58.

Vianin, P. (2016). *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté?*

Viau, R. (2002). L'évaluation source de motivation ou de démotivation ? *Québec français*, 127, 77-79.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2. éd). Bruxelles: De Boeck.

Viau, R. (2016). Comprendre et intervenir pour favoriser la motivation à apprendre des élèves. Conférence du 23 novembre. HEP-BEJUNE, Bienne, 2016.

Zittoun, T., Perret-Clermont, A.-N., & Carugati, F. (1997). Le développement social de l'intelligence. In H. Bloch (Ed.) *Dictionnaire Fondamental de la Psychologie*. (In Extenso, ed., Vol. 1 (pp. 649-650). Université de Neuchâtel.

Zittoun, T., (2012) publié dans P. Curchod, P.-A. Doudin. L. Lafortune (éds). *Les transitions à l'école*. pp. 261-279.

Sitographies

Brunel Philippe, *La Dynamique de la motivation*, 2013, <https://goo.gl/OSCGtK> (consulté, le 11 octobre 2016).

Cox, Heidi, *Des instruments d'autoévaluation, des outils pour favoriser le développement des stratégies d'autoévaluation*, 2009, HEP VS <https://goo.gl/EaCQYJ> (consulté le 12 janvier 2017).

Dontigny, D., Roy, J.-M., Québec (Province), & Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *Motivation, soutien et évaluation: les clés de la réussite des élèves programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires*, 2007, Québec: Éducation, loisir et sport, <https://goo.gl/9CLVcs>, (consulté le 23 novembre 2016).

Richardet, Fanny, *Laisser les élèves composer les groupes de travail, un moyen d'améliorer le climat social de la classe ?*, 2013, Université de Fribourg <https://goo.gl/zvOv2U> (consulté le 18 octobre 2016).

Viau Rolland, *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage*, 2004, Université de Sherbrooke, <https://goo.gl/BZYwy1> (consulté le 12 octobre 2016)

<https://goo.gl/u6xP5N> (consulté le 13 octobre 2016).

Autres sources

Centre pédagogique de Malvilliers. (2007). Centre pédagogique de Malvilliers: [77e anniversaire. Chézard-Saint-Martin: Editions de la Chatière.

<http://monecole.fr/evaluation-mathematiques-cm1-et-cm2>

10 Annexes

10.1 Activité 1

Description 1ère activité dirigée
Activité pédagogique : les proportionnalités (recette de cuisine)
Description : travail par groupe de trois élèves, une recette de cuisine avec laquelle ils doivent changer les proportionnalités selon le nombre de personnes (voir tableau). - Problèmes à résoudre
Liste des ressources : tableau de conversion masse et capacité, feuille explicative de la démarche, machine à calculer, feuilles de brouillon, tableau à remplir. Fiches de problème
Durée de l'activité : 1 x 40 min et 10 min pour le retour de la cible araignée (notation de l'activité).
Objectifs pour les élèves : remplir le tableau des proportionnalités en utilisant les compétences de chacun pour réaliser ce travail. (collaboration, entraide, discussion)
Objectifs de l'enseignant : observer les élèves durant l'activité en restant personne ressource si les élèves ont besoin de renseignements.

Biscuits en pain d'épices de Noël

Dessert - Très facile - Bon marché - Végétarien



Temps de préparation : 15 minutes

Temps de cuisson : 10 minutes

Ingrédients (pour 10 personnes) :

- 125 g de sirop de sucre de canne
- 75 g de sucre en poudre
- 80 g de beurre
- 250 g de farine
- 1,5 cuillère à café de girofle en poudre, cannelle en poudre, gingembre en poudre, anis ou badiane
- 1 œuf
- 1/2 cuillère à café de levure chimique

Préparation de la recette :

La pâte est à préparer la veille.

Dans une casserole au bain-marie, mélanger le sirop, le sucre et le beurre.

Hors du feu, ajouter les épices, l'œuf et la farine additionnée de la levure.

Bien remuer le mélange.

Couvrir et laisser reposer jusqu'au lendemain.

Le lendemain, étaler la pâte par portions sur le plan de travail, pas trop finement.

Découper des formes avec des emporte-pièce (la quantité donne environ 8 grands sujets (cœurs ou bonhommes) et une trentaine de petits sujets).

Disposer au fur et à mesure sur la plaque du four et cuire 10 min au four traditionnel à 200°.

Si l'on fait des bonhommes, on peut leur faire des yeux et des boutons de costume avec des raisins secs enfoncés dans la pâte avant la cuisson.

Sinon, il est possible de décorer les sujets après cuisson.

Pour ma part, je fais un glaçage très épais que je mets dans une seringue à piqûre (sans l'aiguille) et je complète les bonhommes.

Avant cuisson, faire des trous avec une grosse paille (assez loin du bord) pour les suspendre en guirlande dans le sapin ou comme autre décoration de Noël.

Petits Milanais (biscuits de Noël Suisse)

Confiserie - Très facile - Bon marché - Végétarien



Temps de préparation : 15 minutes

Temps de cuisson : 10 minutes

Ingrédients (pour 35 biscuits) :

- 250g de beurre ou de margarine
- 250g de sucre
- 3 œufs
- 1 pincée de sel
- le zeste râpé d'un citron
- 500g de farine
- 2 jaunes d'œufs

Préparation de la recette :

Battre le beurre en crème.

Ajouter les œufs, le sucre et le zeste râpé et travailler en mousse

Ajouter la farine et le sel, pétrissez pour en faire une pâte souple.

Couvrir d'un film plastique et laisser reposer au frais une petite demi-heure.

Abaisser la pâte sur 3 à 4 mm d'épaisseur, découper des formes à l'emporte-pièce et déposer sur une plaque de cuisson couverte de papier de cuisson.

Dorer au jaune d'œuf et cuire 10 minutes au milieu du four préalablement chauffé à 200 °.

Fiche de l'élève 1^{ère} activité dirigée

- Une recette de cuisine. (biscuits de Noël)
- Remplir la fiche selon les différents nombres de personnes
- Faire les calculs sur une feuille annexe.
- Remplir la cible araignée.

Ingrédients	Pour 1 personne	Pour 4 personnes	Pour 6 personnes	Pour 10 personnes

10.2 Activité 2

Description 1 ^{ère} activité plus libre
Activité pédagogique : élaboration d'un repas avec travail des proportionnalités
Description : préparer un repas avec une entrée, un plat principal et une entrée. Le repas doit être préparé en accord avec tous les groupes et ils doivent choisir le nombre de personnes qui sera présent au repas. Définir qui fait l'entrée, le repas principal et le dessert.
Liste des ressources : tableau de conversion masse et capacité, feuille explicative de la démarche, machine à calculer, feuilles de brouillon, tableau à remplir et livre de cuisine.
Durée de l'activité : 1x 60 min et 10 min pour le retour de la cible araignée (notation de l'activité).
Objectifs pour les élèves : collaboration entre les groupes pour définir qui fait quoi. Etre capable de trouver les proportionnalités en fonction du nombre de personnes choisis.
Objectifs de l'enseignant : observer les élèves durant l'activité en restant personne ressource si les élèves ont besoin de renseignements.

Fiche de l'élève 1^{ère} activité plus libre

- Un livre de cuisine
- Trouver une recette en accord avec les autres groupes
- Remplir la fiche selon le nombre de personnes choisies
- Faire les calculs sur une feuille annexe.
- Remplir la cible araignée.

Ingrédients	Pour x personnes

10.3 Activité 3


Description 2ème activité dirigée
Activité pédagogique : résoudre des problèmes de proportionnalité
Description : fiches d'exercices à remplir Problèmes à résoudre
Liste des ressources : tableau de conversion masse et capacité, feuille explicative de la démarche, machine à calculer, feuilles de brouillon, tableau à remplir. Fiches de problème
Durée de l'activité : 1 x 40 min et 10 min pour le retour de la cible araignée (notation de l'activité).
Objectifs pour les élèves : remplir le tableau des proportionnalités en utilisant les compétences de chacun pour réaliser ce travail. (collaboration, entraide, discussion)
Objectifs de l'enseignant : observer les élèves durant l'activité en restant personne ressource si les élèves ont besoin de renseignements.

Problème de proportionnalité

2 Résous le problème suivant en expliquant chacune de tes réponses. /4


Mme Durant souhaite acheter de nouveaux stylos pour offrir à ses amis. Elle trouve les mêmes stylos dans deux magasins différents. Aide-la à choisir le moins cher.

Chez Déco



27 €
les 3

Chez Mamaison



40 €
les 5

3 Résous ces problèmes, en utilisant les tableaux si nécessaire et en précisant les calculs que tu fais. /6


A. Pour faire 4 colliers identiques, Léa utilise 380 perles. Combien de perles utilise-t-elle pour un seul collier ? Pour 5 colliers ? Pour 9 colliers ? Pour 11 colliers ?

Capture rectangulaire

Nombre de colliers	4	1	5	9	11
Nombre de perles	380				



B. Dans un magasin de meubles, un lot de 6 vases coûte 54 euros. Quel est le prix de 3 vases ? De 12 vases ? De 5 vases ? De 24 vases ?

	Nombre de vases	6				
	Prix (en €)	54				

C. Pour faire 5 grandes tartes aux abricots, le boulanger utilise 65 abricots. Combien d'abricots va-t-il utiliser pour faire 10 tartes ? 1 tarte ? 3 tartes ? 13 tartes ?

Nombre de tartes					
Nombre d'abricots					



4 Voici la recette d'un gâteau pour 6 personnes :
Calcule la recette pour 3, 9, 1 et 8 personnes.

/4

LA PROPORTIONNALITE

2 Résous ces problèmes en respectant la présentation.

/6

Mme Durand souhaite acheter de nouvelles tasses. Elle trouve le modèle qui lui plaît dans 3 magasins différents. Aide-la à choisir le magasin où les tasses sont vendues le moins cher. Explique ta réponse.

<p>Chez Déco</p> <p>9,60 € les 2</p>	<p>Chez Ichié</p> <p>27 € les 6</p>	<p>Chez Mamaison</p> <p>16,80 € les 4</p>																																										
<table border="1" style="width: 100%; height: 100px;"> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table>																																												

Grâce à toi, Mme Durand a choisi le magasin _____ . En se rendant dans ce magasin, quelle somme d'argent va-t-elle payer si elle achète 5 tasses ? Et si elle achète 10 tasses ?

Captif rectangulaire											

Captif rectangulaire											

3 Voici la recette du cake, pour 3 personnes :
Calcule pour 6 personnes, pour 9 personnes, pour 7 personnes ?

Cake pour 3 p.
Farine : 270 g
Beurre : 120 g
Oeuf : 6
Lait : 1 litre ½

Cake pour 6 p.
Farine :
Beurre :
Oeuf :
Lait :

Cake pour 9 p.
Farine :
Beurre :
Oeuf :
Lait :

Cake pour 7 p.
Farine :
Beurre :
Oeuf :
Lait :

10.4 Activité 4

Description 2ème activité plus libre
Activité pédagogique : organisation d'un repas pour 200 personnes pour gagner de l'argent pour la caisse de classe.
Description : choisir le menu ayant le prix de revient le moins coûteux par personne parmi 3 menus donnés. Choisir aussi les ustensiles les meilleurs marchés selon la liste donnée. Calculer les proportions pour 200 personnes pour le menu choisi.
Liste des ressources : tableau de conversion masse et capacité, feuille explicative de la démarche, machine à calculer, feuilles de brouillon, tableau à remplir et recettes des 3 menus.
Durée de l'activité : 1x 60 min et 10 min pour le retour de la cible araignée (notation de l'activité).
Objectifs pour les élèves : expliquer leur démarche pour trouver le menu et les ustensiles les moins chers.

Activité 2 (semi-dirigée)

Dans le but de gagner de l'argent pour notre caisse de classe, vous devez organiser un souper pour 200 personnes.

Trois menus sont à choix, vous devez choisir celui qui rapportera le plus d'argent en sachant que le repas sera vendu à 10.- l'assiette.

Il faudra aussi choisir les ustensiles qui seront le plus avantageux (verres, assiettes et services).

1^{er} menu : Risotto aux bolets

2^{ème} menu : Lasagnes

3^{ème} menu : Spaghettis à la Carbonara

Pour terminer, vous devez calculer les proportions de la recette la meilleure marchée pour 200 personnes.

Spaghettis à la Carbonara (recette pour 4 personnes)

400 gr de spaghettis
100 gr tranches de lard
1 cs d'huile
2 gousses d'ail
2 dl crème
2 œufs
50 gr de parmesan
 $\frac{1}{2}$ cc de sel

Prix de revient de la recette pour 4 personnes : 16.05

Lasagnes (recette pour 6 personnes)

300 gr de feuilles de Lasagne
3 cs d'huile
600 de viande de bœuf
1 cube de bouillon
3 oignons
2 gousses d'ail
3 carottes
1.5 cs purée de tomate
375 gr tomate pelée
6 cs fromage râpée
3 dl d'eau

Prix de revient de la recette pour 6 personnes : 20.15

Risotto aux bolets (recette pour 8 personnes)







1 cs huile
2 oignons
2 gousses d'ail
500 gr de riz
1,6 l. d'eau
3 cubes de bouillon
6 cs fromage râpé
40 gr bolets séchés
6 cs crème entière

Prix de revient de la recette pour 8 personnes : 21.60

Assiettes

	<p>2.45 le lot de 20 assiettes en carton 20 cm de diamètre</p>
	<p>3.- le lot de 50 assiettes plastique 20 cm de diamètre</p>
	<p>3.20 le lot de 25 assiettes cartonnées 20 cm de diamètre</p>

Ustensiles

	9.60 le lot de 100 couteaux biodégradables
	6.70 le lot de 75 couteaux en plastique
	4.65 le lot de 50 couteaux en bois
	5.85, le lot de 100 fourchettes en bois
	10.05 le lot de 150 fourchettes en plastique
	2.65, le lot de 50 fourchettes végétales

Verres à pied



1.50 le lot de 12 verres en plastique



2.75 le lot de 20 verres en plastique



3.60 le lot de 25 verres en plastique noir

10.5 Entretien semi-dirigé

Entretien semi-dirigé avec cinq élèves

Lieu : salle de soutien

Temps de l'entretien : 10 à 15 min

Explication de ce que sera l'entretien et comment il se déroulera.
(Enregistrement avec l'iPhone)

Les premières questions se porteront sur la cible araignée. Je reprendrai les 6 points de la cible en demandant à l'élève de m'expliquer sa notation et de développer les points qu'il a mis.

Interviewé(e)	Intervieweuse
Je suis motivé par l'activité	Qu'est ce qui fait que tu es motivé, comment le vois-tu ? quel effet cela fait quand on est motivé ?
J'ai joué le rôle de leader	Qui a décidé de ce rôle ? qu'est-ce que cela t'as fait de tenir ce rôle ? étais-ce important pour toi ? Pourquoi tu n'as pas joué ce rôle ?
J'ai trouvé du sens à l'activité	Que veut dire avoir du sens pour toi ? qu'est-ce qui avait du sens ?
J'ai collaboré	Comment ? avec tous ?
Je me suis senti à l'aise	Comment à l'aise ? qu'est-ce qui fait que tu étais à l'aise ?
J'ai appris quelque chose	Qu'as-tu appris ? est-ce que cela te sera utile pour la suite ?

Qu'est-ce qui t'as plu dans l'activité de groupe ?

Comment as-tu vécu ces différentes activités ?

Est-ce que tu penses que tu pourrais travailler tout le temps de cette manière ? (développe ta réponse)

Qu'est-ce qui a changé d'une fois à l'autre ?

Nous travaillons actuellement beaucoup avec un plan de travail, que vois-tu comme différence avec le travail de groupe ?

Si tu pouvais choisir entre le plan de travail et l'activité de groupe, lequel prendrais-tu ou comment verrais-tu une matinée en classe ?

Qu'est-ce que le travail de groupe apporte-t-il ?

Peut-on apprendre des choses ?

Apprend-t-on plus en travaillant en groupe ou en individuel ?

Quelles ont été tes compétences durant ce travail de groupe ?

Comment as-tu participé à l'activité, ton point de vue a-t-il été entendu ?

Est-ce que tu penses que l'activité en groupe t'as plus motivé pour apprendre que le travail en individuel ?

10.6 Synthèse entretiens

Synthèse entretien John

Collaboration	Compétence	Valeur de la tâche	Contrôlabilité	Attitude
qu'on travaille avec du monde	on peut aussi apprendre des choses en étant individuel, enfin tout seul quoi	le côté qu'on fasse autre chose	j'aurais presque rien appris	je me suis dit, ben si c'est ça travaillé en groupe
a un peu changé avec les personnes qui étaient dans le groupe		je me suis dit j'ai appris des choses	j'étais entendu et je pouvais aussi donner mon point de vue.	
j'avais presque rien fait		voilà je fais cette feuille, après voilà c'est fini.	on pouvait pas donner notre point de vue, la première fois sinon voilà.	
quand on est en groupe on peut donner ses avis, on peut collaborer.				

Synthèse entretien Kate

Collaboration	Compétence	Valeur de la tâche	Contrôlabilité	Attitude
le fait d'être ensemble	Chacun ben, voit que d'autres ont plus de difficultés et que d'autres n'en n'ont pas. Moi c'est entre les deux.	ça ne me dérangerait pas mais il faut chaque fois un truc différent si on fait tous les jours la même chose c'est un peu énervant.	moi par exemple, je propose d'abord de tout lire	c'est beaucoup mieux, on a plus de motivation , c'est mieux.
tout le monde a le même exercice pour une fois.	moi je préfère lire plusieurs fois pour mieux comprendre.	j'aimerais bien qu'on fasse plus de choses tous ensembles que chacun sur leur plan.	si quelqu'un de mon groupe a fait une faute ben après quand vous venez vers nous, vous expliquez à celui qui a fait la faute et moi je ne ferai pas la même erreur.	c'est plus ennuyant de faire tout seul que en groupe parce que ça va beaucoup plus vite et on a plus de plaisir à faire le travail.
quand on est en groupe ben chacun donne son avis comment il va faire l'exercice pis après on prend chaque fois la meilleure solution.	Par exemple si on a tous les jeudis, le même exercice, ben chaque fois on essaie de l'améliorer ou de le faire différemment.	on peut faire ça plus souvent mais pas toujours le même exercice.	Moi j'aurais pas fait comme ça mais comme il a fait ça va aussi.	on apprend mieux à se connaître.
je fais exactement différemment c'est ça qui est bizarre, c'est impressionnant chacun a sa propre technique.	parce que si on travaille tout seul on fait l'exercice comme ça pis après on sait pas si on a appris quelque chose.			pour se donner la motivation on parle entre nous de ce qu'on a fait le week-end de truc comme ça pis voilà. Ca ça nous fait plus de motivation .

Synthèse entretien Paul

Collaboration	Compétence	Valeur de la tâche	Contrôlabilité	Attitude
<p>Leur laisser plus l'opportunité de collaborer parce que si on est qu'avec des leaders, à la fin les autres ils ne font rien.</p>	<p>ne pas être tout seul et pis si mon travail plus tard sera en équipe ben je serai déjà habitué.</p>	<p>oui si une personne qui ne sait pas trop ce qu'on fait, lui expliquer et pis le bien faire comprendre pour qu'elle le fasse mieux qu'elle avait l'habitude de le faire avant.</p>	<p>peut-être qu'elles vont m'apprendre à mieux ne plus m'occuper d'eux et de mieux me laisser faire mon travail et pis si vraiment elles ont besoin d'aide je pourrais les aider.</p>	<p>que c'est peut-être intéressant de faire des activités de groupe plus souvent.</p>
<p>il y a avait pas que moi, c'était vraiment, mon groupe ce matin on a tous dit quelque chose, on a tous donné nos idées pis euh, on s'est tous partagé les tâches, c'est pas que quelqu'un qui faisait tout, on s'est tous donné un job.</p>	<p>peut-être en groupe ça se peut apprendre plus de choses au travail mais aussi sur nous-mêmes.</p> <p>multiplications et pis ben allé souvent sur les autres pour voir ce qui faisaient.</p>	<p>je pense que travailler en groupe on pourrait mieux apprendre qu'en individuel mais si on apprend une nouvelle branche et que ça nous plaît ça va aussi, ça nous donne une bonne envie de l'apprendre mais travailler en groupe</p>	<p>apprendre plus en travaillant en groupe et pis aussi plus apprendre en travaillant tout seul.</p>	<p>je me sentais normal, ni stressé ni, ni trop fatigué, j'étais très ...normal. Je veux dire je n'ai pas ressenti une grande joie ni une grande, ni une grande détresse ou ce genre de truc.</p> <p>c'est plus dynamique</p>
<p>on peut nous aider c'est aussi bien parce qu'on n'est pas toujours tout seul</p>	<p>ben déjà tout ce que je savais en math, savoir prendre une recette pour quatre, la partager en un pour trouver la réponse pour une recette qui a plus de personnes. Les règles de trois, les divisions,</p>			<p>ben parce que notre classe a une bonne ambiance et que on est tous chacun enfin y a pas une personne qu'on déteste plus que l'autre et pis comme on a l'habitude d'être ensemble, je pense</p>

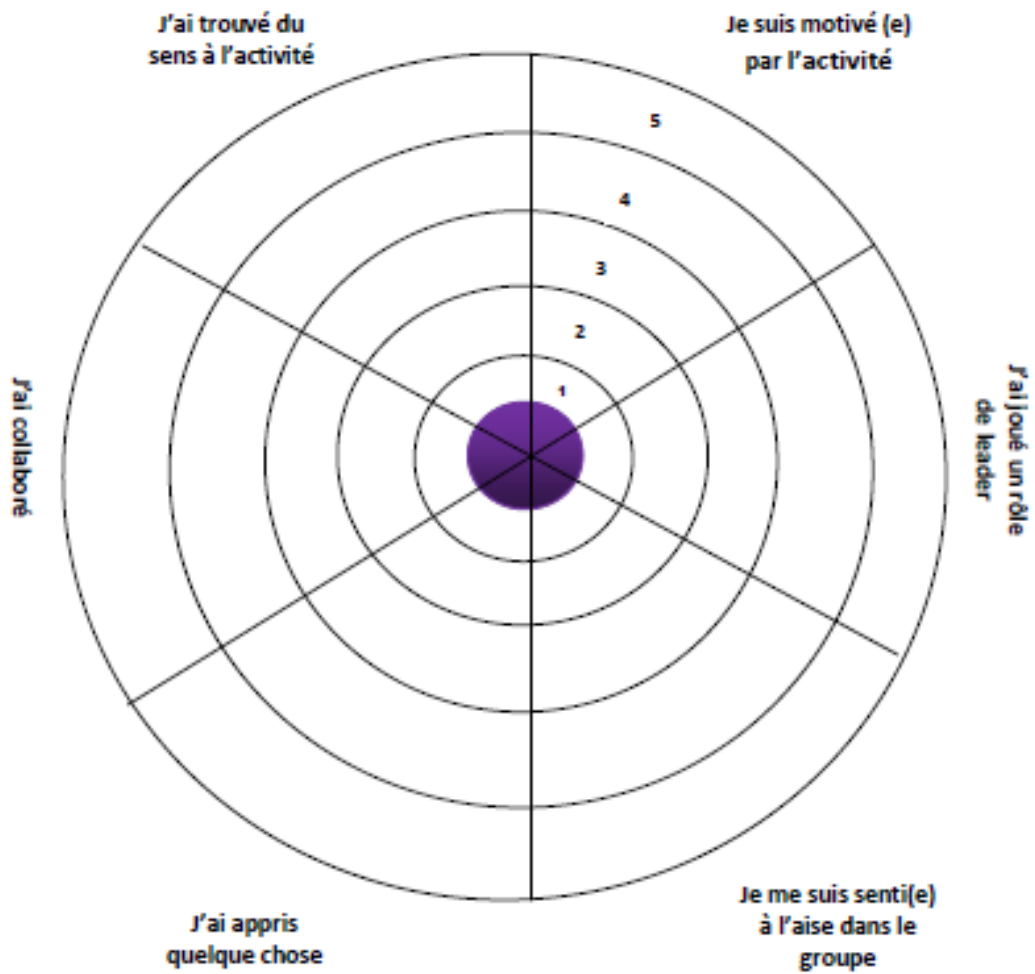
Synthèse Louis

Collaboration	Compétence	Valeur de la tâche	Contrôlabilité	Attitude
les groupes avec qui j'étais.	Certains exercices étaient durs mais, bon j'ai donné assez en tout cas pour les résoudre.	le travail d'équipe c'était dans votre projet	ils ont entendu en tous cas mes propositions, ouais après c'est comme je vous ai dit avant, on a parké tout ça au bout d'un moment et on a conclu et au final on a dit cette technique-là, là j'ai été, en tout cas j'ai été entendu pendant ce moment.	je les ai bien vécus.
pour moi travailler en groupe c'est, on s'aide les deux quand l'un des deux a un problème on s'aide ou etc.	j'arrivais pas au début, les deux autres j'ai un peu plus réussi.	travailler tout le temps en groupe, au bout d'un moment et ben après ça dépend des exercices aussi.		bonne ambiance j'étais avec des bonnes personnes
on peut aussi s'entraider on a besoin d'aide on peut aller demander à un de nos potes qui nous aidera mais qui nous donnera pas la réponse.	j'étudie de nouvelles choses, je les apprends, je travaille	on découvre, alors que le travail en groupe tout dépend ce qu'on fait c'est pas une découverte mais c'est un réapprentissage d'une matière de math qu'on avait déjà travaillé dans l'ancien plan		on peut déconner rigoler
ça dépend avec qui on est.	multiplications, les divisions ça j'ai pu apporter une petite aide	on peut apprendre une nouvelle façon de faire		j'ai beaucoup apporté dans la rigolade.
l'entraide				travailler en groupe ça me motive plus
qu'on apprend plus des autres personnes,				

Synthèse entretien Max

Collaboration	Compétence	Valeur de la tâche	Contrôlabilité	Attitude
j'ai vu son résultat pis elle m'a expliqué comment elle avait fait et moi j'ai expliqué comment j'ai fait	parce que comme on est tous des certains niveaux ben on peut voir le niveau des autres pis comparer avec les autres niveaux.	c'est complètement utile au fait.	ça dépend du problème, de la question,	
elle amène un travail d'équipe un travail pour le futur	différents niveaux que les autres	je me plairais pas de travailler toute la journée en équipe	en fait j'étais comme lui un peu je disais qu'est-qu'on devait faire et en même temps je travaillais.	
ben qu'on est ensemble	Y avait de la mesure, y avait de des calculs des prix, y avait beaucoup de choses		si on travaille sur le français moi qui ai des difficultés en français pour moi ça m'arrangerait.	
si je travaillerais en équipe je travaillerais comme dans une entreprise mais avec plusieurs personnes qui pourraient m'aider.				
parce qu'en français j'aurais beaucoup de difficultés pis peut-être l'autre il a plus de facilité et il pourrait m'expliquer comment.				

10.7 Cible araignée



10.8 Synthèse cible araignée

Collaboration - interactions

Perception de la compétence

Valeur de la tâche

Contrôle

Attitude

John	
Je suis motivée	J'aime bien les maths, je me suis dit je vais pas réussir, trop difficile (4)/par l'activité mais moyen de travailler avec les autres (4)/ le fait de changer de groupe a changé ma motivation, j'ai pu donner mon avis, on m'a bien expliqué (5)/ c'était bien l'ambiance (5)
J'ai joué un rôle de leader	T. a pris les devants et travaillé pour elle, elle m'a provoqué (1) / bien de pouvoir travaillé avec P car T a fait tout toute seule (3)/ j'étais bien dans mon rôle (3)/ tout le monde a mis du sien (2)
Je me suis sentie à l'aise dans le groupe	Provocation avec T (1)/ P m'a bien expliqué les choses et T mieux que la dernière fois moins de provocation (5)/ bien l'ambiance est bonne (5) / on rigolait mais on travaillait. les autres sont bien gentils (5)
J'ai appris quelque chose	un petit peu mais il me faut plus de temps, content que P m'explique (2)/oui, j'ai fait des progrès (4) la règle de trois (5)/ les proportions, je peux mieux me débrouiller (5)
J'ai collaboré	Impression que je ne pouvais pas dire quelque chose (1)/ surtout avec P (4) / j'ai pu plus collaborer cette fois car personnes différentes (5)/j'ai donné des coups de main pour les calculs (5)
J'ai trouvé du sens à l'activité	Oui pour les maths. Cela pourra m'être utile pour la suite (3) / j'ai bien aimé qu'on m'explique, activité importante pour plus tard (4)/ bien savoir calculer (5)/ on parle des proportions à grande échelle, peut-être m'aider pour une autre fois(5)

Kate	
Je suis motivée	J'aime pas trop les calculs, j'aimerais que tout soit fait, j'aime bien travailler en groupe (3) pas très en forme (2)/ oui et non. Oui parce que c'est en groupe, ça motive, mais non car je suis fatiguée(3)/ c'est comme d'habitude, ça dépend des personnes (3)
J'ai joué un rôle de leader	Pris tout le rôle, les autres pas envie de participer (5) / à plus laisser les autres participé mais laisse 5/ on a tous fait ensemble, mieux que d'être leader (3)/on était un peu tous leader (3)
Je me suis sentie à l'aise dans le groupe	Cool car avec des bonnes personnes, mais avec n'importe qui cela se serait bien passé (4)/ oui, il y avait des bonnes personnes (4) /trop cool, l'ambiance. On se disait des blagues et on était concentré quand même. Bien aimé travailler dans ce climat surtout avec ces personnes. (5)/ bonne ambiance, cool, j'étais pas seule à faire l'exercice (4)
J'ai appris quelque chose	Je savais déjà faire ça avant (1)/ au début compliqué (3)/ j'avais oublié une technique et un copain me l'a rappelé (3)/ je me suis souvenue comment faire pour une personne(4)
J'ai collaboré	Pas au début mais après j'ai expliqué ce que j'avais fait (3)/j'ai bien aimé travailler en équipe parce que je n'aime pas faire ça, c'est énervant, le fait de tout calculer c'est embrouillant(4)/j'ai aimé ce rôle, j'ai aidé (4)/ on s'est aidé entre nous (4)
J'ai trouvé du sens à l'activité	Utile pour faire un gâteau et dans la vie plus tard (3)/bien de faire ça pour gérer des recettes (3)/ on a fait trop souvent l'activité (3)/on a appris à faire à manger pour plein de personnes (4)

Louis	Remarque : a manqué la dernière séance
Je suis motivée	T. a pris les rennes, J. ne faisait rien et je me demandais à quoi je servais. Motivation pas très présente car je pensais que ça n'allait pas coller entre nous.(3) / pas motivé à 100% (3)/les personnes avec qui j'étais m'ont motivé + les fiches (5)
J'ai joué un rôle de leader	J'aimerais bien avoir une fois ce rôle (1) / pas de commentaire (1)/ personne était leader (1)
Je me suis sentie à l'aise dans le groupe	Ni bien, ni mal (3)/ j'étais avec un bon groupe(4)/les personnes avec qui j'étais, l'ambiance sympa, ça respirait la joie de vivre. (5)
J'ai appris quelque chose	Comment on peut agrandir les quantités selon les personnes (4)/oui, il faut savoir juger les quantités et savoir à quelle heure il faut commencer le repas. (4)/ oui, la technique de G. qu'il m'a apprise (5)
J'ai collaboré	À la fin, je voulais donner un peu de moi (3)/ j'ai presque rien collaboré plutôt joué à shi fu mi (3)/ on a tous collaboré (5)
J'ai trouvé du sens à l'activité	Oui, en tant que cuisinier, ça va m'être utile (4) / oui, j'écoutais quand même ce qu'ils disaient (4)/ important, instructif et intéressant (5)

Max	Remarque : a manqué la séance 3
Je suis motivée	Pas pu travailler, K. a tout fait (3)/ non, car je ne suis pas bien ce matin. Ma tête était pris par mon problème(1) / moyen, j'avais mal à la tête (3)
J'ai joué un rôle de leader	Ça m'a convenu, j'aime pas le rôle de leader(1)/ c'est mon envie de ne pas jouer ce rôle (1)/ un petit peu mais pas plus (2)
Je me suis sentie à l'aise dans le groupe	J'avais ma place, s'aurait pu être mieux (3) / toujours en lien avec son problème(2)/ j'étais avec des filles, j'aurais aimé changé de groupe (3)
J'ai appris quelque chose	Je savais déjà (1)/ moyennement (2) / préparer un plat pour 200, les quantités, oui utile pour la suite (4)
J'ai collaboré	J'ai pas collaboré avec l'équipe (1)/ j'avais pas envie mais j'ai collaboré (3)/ bonne collaboration, on a pu s'entendre, se corriger (5)
J'ai trouvé du sens à l'activité	Je suis pas seul à faire, on était en équipe (3)/ être utile pour plus tard (4)/ un peu de sens, j'ai pu faire toute l'activité, j'ai calculé les prix les moins chers. J'ai corrigé les autres, j'aime pouvoir tout faire (3)

Paul	
Je suis motivée	C'est une activité comme une autre, pas forcément motivé de faire en groupe (3) / je trouve l'activité intéressante (4)/ mal dormi, le fait d'être avec la même personne n'a pas aidé à me motiver (3) / je me suis dit qu'on allait faire la même chose, donc moyen(3)
J'ai joué un rôle de leader	T. a tout fait. J'ai expliqué comment il fallait faire à J. (3)/ j'ai expliqué la règle de trois à J. (4)/ moi qui ai expliqué aux autres comment faire, oui j'aime ce rôle (4) / pas vraiment de leader. On a tous participé (3)
Je me suis sentie à l'aise dans le groupe	Bien mais moyen, à un moment ils nous ont lâché pas très cool (3)/ à l'aise avec J mais T nous a mis de côté, elle voulait faire toute seule (4) / plutôt bien, bonne ambiance, chacun donnait son idée, on m'écoutait mieux et plus car pas les mêmes personnes dans le groupe (4)/ bien à l'aise. On s'est marré, bonne entente, si pas de personnes qui font pour avancer, c'est saoulant, on ne se sent pas respecté. (3)
J'ai appris quelque chose	Je savais déjà. Plaisir d'expliquer quelque chose que je sais. (1)/ être patient et appris à expliquer les choses (4) / j'ai mieux expliqué aux autres, j'ai pris l'idée de l'autre comme une idée. « j'ai ouvert mon esprit »(3)/ je savais beaucoup de choses (3)
J'ai collaboré	Oui, j'ai pu aider (3)/avec J seulement (4)/ tous travaillé ensemble, bonne entente (3)/ on a tous travaillé ensemble, on a tous dit quelque chose pour avancer (3)
J'ai trouvé du sens à l'activité	Pas de commentaire (3)/ oui pour bien être patient plus tard, pas forcément(4)/ ça m'a permis de tenir compte de l'avis des autres (3)/ intéressant pour préparer le budget pour une fête (3)

10.9 Grille d'observation climat de classe

	Kate	John	Louis	Paul	Max
Comportement avec l'adulte					
<i>A une relation aisée</i>					
<i>A une relation distante</i>					
<i>A une relation opposante</i>					
<i>Cherche à faire plaisir</i>					
<i>Cherche une relation affective</i>					
<i>A des attitudes agressives</i>					
<i>Agresse verbalement</i>					
<i>Agresse physiquement</i>					
<i>Est inhibé</i>					
<i>Est passif, fait juste ce qu'il faut</i>					
Adaptation à la vie de classe					
<i>Participe au bon déroulement des activités</i>					
<i>Encourage ses camarades</i>					
<i>A besoin d'être sollicité</i>					
<i>Est timide</i>					
<i>Est meneur</i>					
<i>Est suiveur</i>					
<i>Est passif</i>					
<i>A des camarades</i>					
<i>Ne se sent pas concerné</i>					

10.10 Grille d'observation travail de groupe

	Kate	John	Louis	Paul	Max
Comportement avec les autres :					
<i>Communique facilement</i>					
<i>Reste dans son monde</i>					
<i>Aide ses camarades</i>					
<i>a besoin de leur aide</i>					
<i>S'occupe des affaires des autres</i>					
<i>Est meneur</i>					
<i>Est suiveur</i>					
<i>Est agressif verbalement</i>					
<i>Est agressif physiquement</i>					
<i>Extériorise ses émotions et ses sentiments</i>					
Confiance en soi :					
<i>Prend des initiatives</i>					
<i>Est hésitant</i>					
<i>Ne sait pas se décider</i>					
<i>Est anxieux</i>					
<i>A une humeur changeante</i>					
<i>Regarde les autres avant de commencer</i>					
<i>Recherche l'aide du voisin</i>					
<i>Guette</i>					

<i>l'approbation de l'adulte</i>					
<i>Est sensible aux critiques</i>					
<i>Est sensible aux encouragements</i>					
Communication :					
<i>Prend la parole dans le groupe</i>					
<i>N'ose pas parler</i>					
<i>N'a pas d'avis</i>					
<i>S'exprime de manière compréhensive</i>					
<i>Écoute les autres</i>					
<i>Refuse de parler</i>					
Compréhension					
<i>Comprend facilement la consigne</i>					
<i>Attend de l'aide</i>					
<i>Part dans toutes les directions</i>					
Réactions face au travail					
<i>Refuse de travailler avec le groupe</i>					
<i>Est motivé</i>					
<i>Fait parce qu'il faut faire</i>					
<i>Est anxieux</i>					
<i>Abandonne en cours</i>					
<i>Est persévérant</i>					

10.11 Questionnaire août 2016

Résultats de votre questionnaire

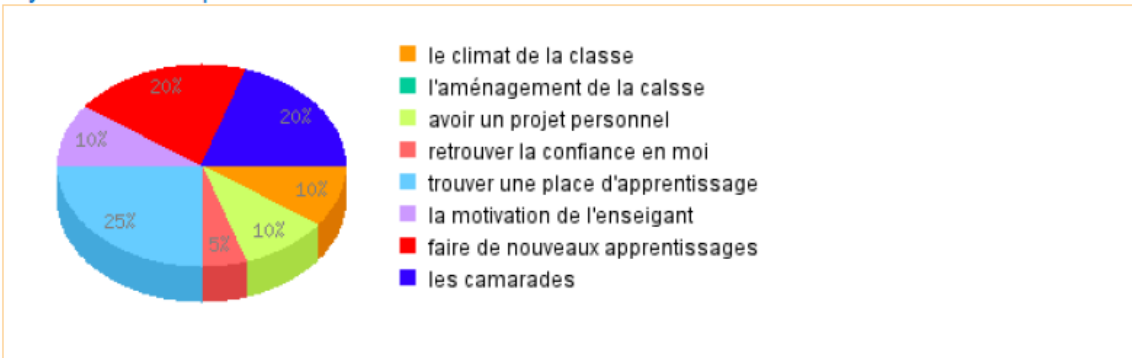
1. Qu'est-ce qui te motive à venir en classe ? (plusieurs réponses possibles)

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	trouver une place d'apprentissage faire de nouveaux apprentissages les camarades
Kate 17 ans	avoir un projet personnel retrouver la confiance en moi trouver une place d'apprentissage la motivation de l'enseignant faire de nouveaux apprentissages les camarades
Louis 16 ans	le climat de la classe trouver une place d'apprentissage les camarades
Max 16 ans	avoir un projet personnel trouver une place d'apprentissage la motivation de l'enseignant faire de nouveaux apprentissages les camarades
Paul 17 ans	le climat de la classe trouver une place d'apprentissage faire de nouveaux apprentissages

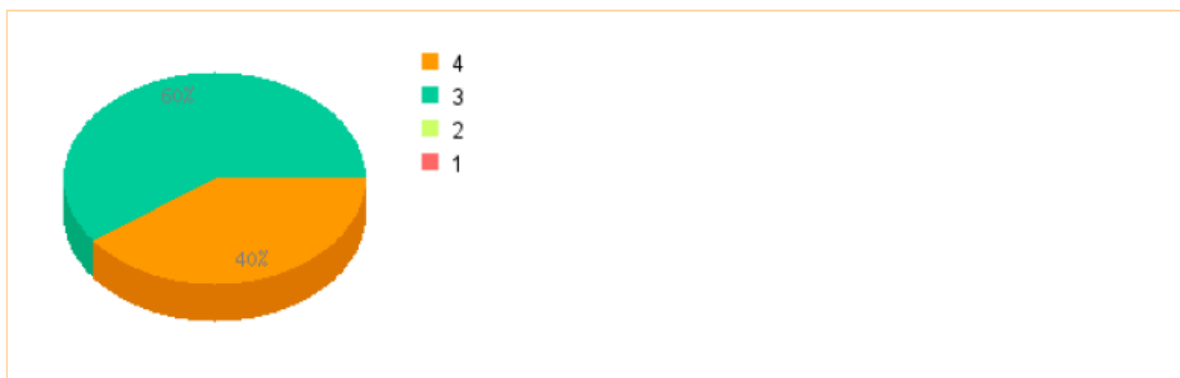
2. comment apprécies-tu les mathématiques en général ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Moyenne

3.4

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	4
Kate 17 ans	3
Louis 16 ans	3
Max 16 ans	4
Paul 17 ans	3

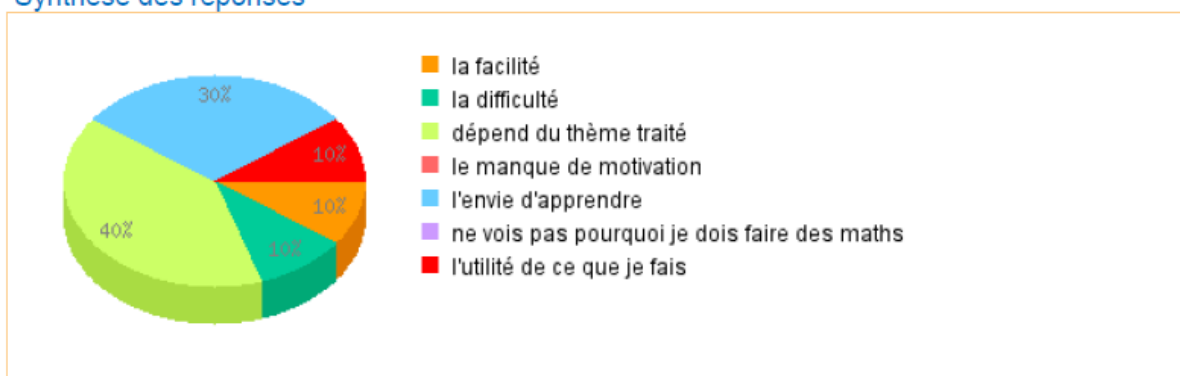
3. Selon ta réponse à la question précédente, qu'est-ce qui te fait apprécier ou ne pas aimer les maths ? (plusieurs réponses possibles)

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	dépend du thème traité
Kate 17 ans	dépend du thème traité l'envie d'apprendre
Louis 16 ans	dépend du thème traité l'envie d'apprendre
Max 16 ans	la facilité la difficulté dépend du thème traité
Paul 17 ans	l'envie d'apprendre l'utilité de ce que je fais

4. Note ton appréciation sur les thèmes suivants que nous travaillons en math

Numération

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Moyenne

2.6

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	4
Kate 17 ans	3
Louis 16 ans	2
Max 16 ans	2
Paul 17 ans	2

5. Calculs

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Moyenne

3

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	4
Kate 17 ans	2
Louis 16 ans	2
Max 16 ans	3
Paul 17 ans	4

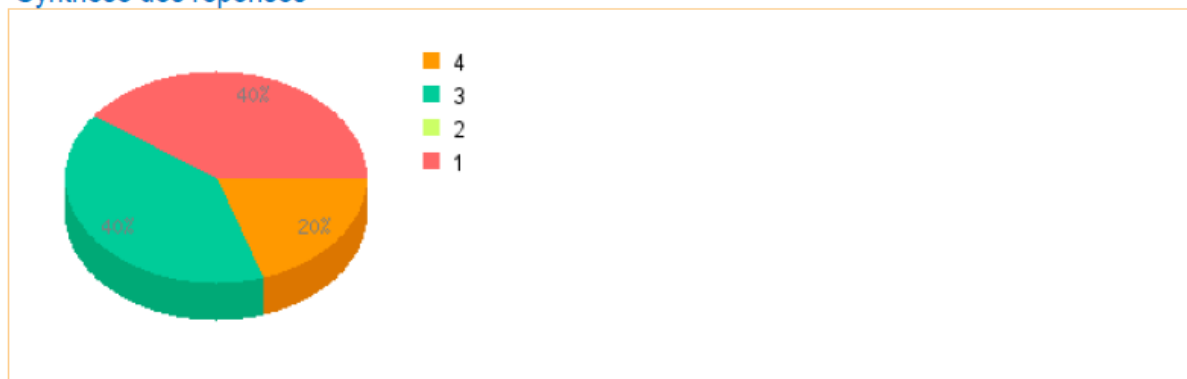
6. Géométrie

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Moyenne

2.4

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	4
Kate 17 ans	3
Louis 16 ans	1
Max 16 ans	1
Paul 17 ans	3

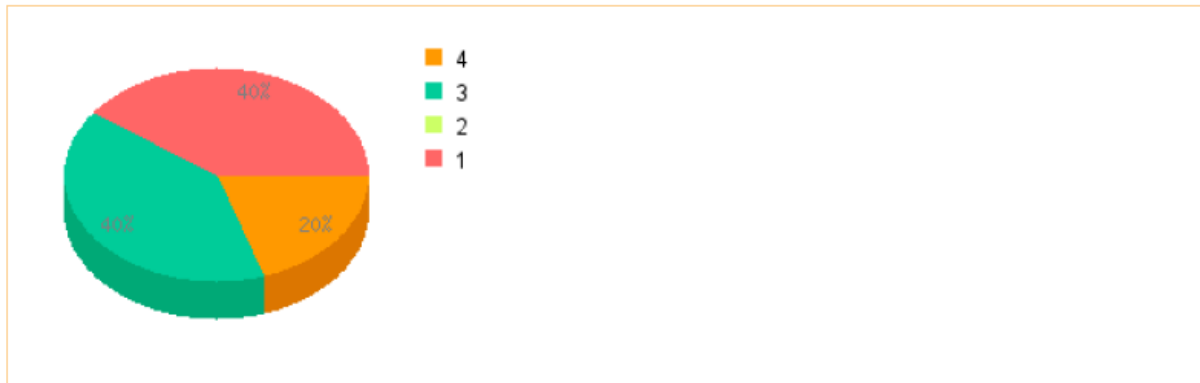
7. Les problèmes

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Moyenne

2.4

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	4
Kate 17 ans	1
Louis 16 ans	1
Max 16 ans	3
Paul 17 ans	3

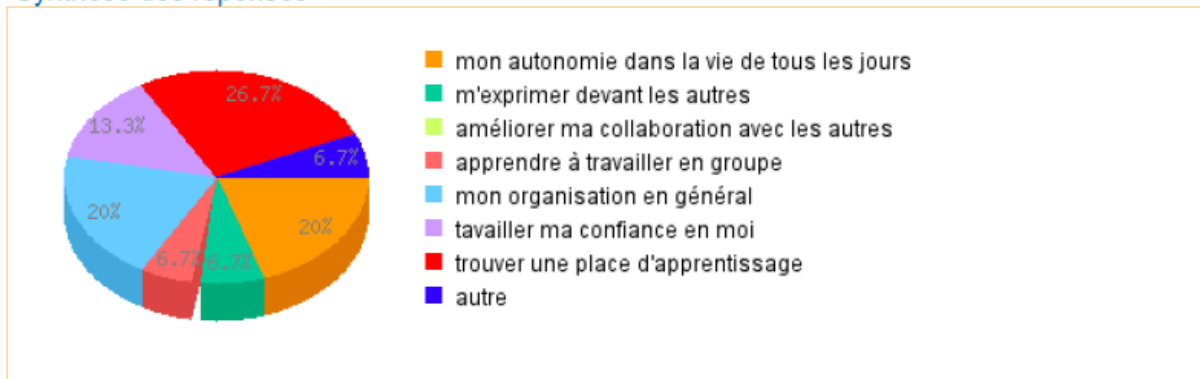
8. Parmi les objectifs suivants, lesquels souhaiterais-tu travailler plus particulièrement?
(plusieurs réponses possibles)

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	autre
Kate 17 ans	mon autonomie dans la vie de tous les jours m'exprimer devant les autres mon organisation en général tavailler ma confiance en moi trouver une place d'apprentissage
Louis 16 ans	mon autonomie dans la vie de tous les jours trouver une place d'apprentissage

Max 16 ans	apprendre à travailler en groupe mon organisation en général travailler ma confiance en moi trouver une place d'apprentissage
Paul 17 ans	mon autonomie dans la vie de tous les jours mon organisation en général trouver une place d'apprentissage

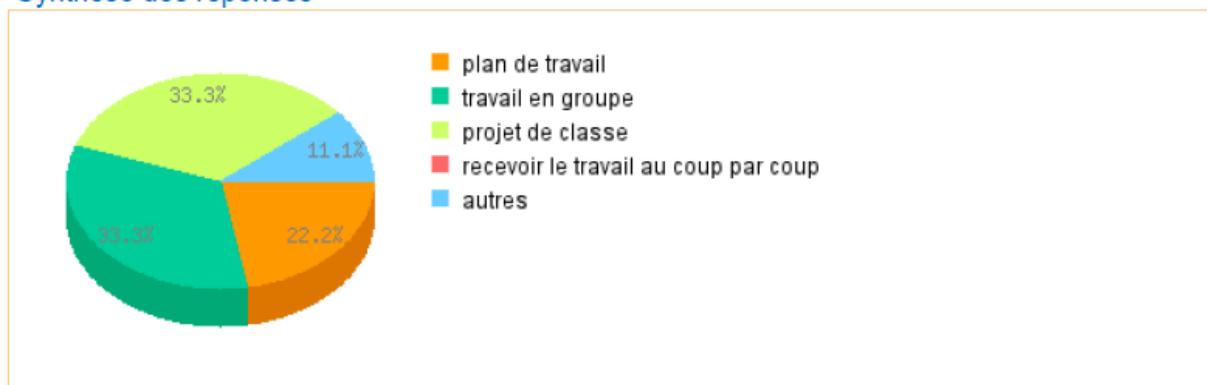
9. De quelle manière aimes-tu travailler en classe ? (plusieurs choix possibles)

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	plan de travail projet de classe autres
Kate 17 ans	travail en groupe
Louis 16 ans	plan de travail
Max 16 ans	travail en groupe projet de classe
Paul 17 ans	travail en groupe projet de classe

10. Si tu pouvais amener des changements en classe quels seraient-ils?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	rien
Kate 17 ans	rien
Louis 16 ans	rien
Max 16 ans	rien
Paul 17 ans	aucun

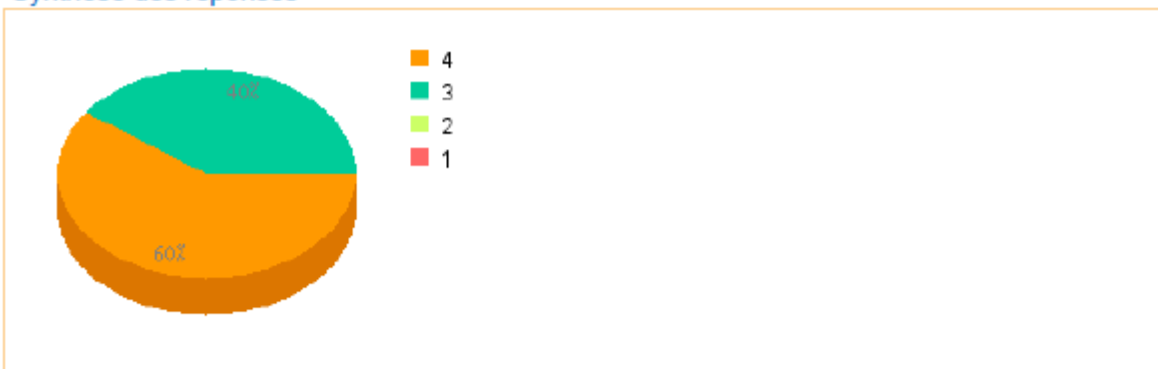
11. Penses-tu que les évaluations (notes) sont utiles ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Moyenne

3.6

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	4
Kate 17 ans	4
Louis 16 ans	3
Max 16 ans	4
Paul 17 ans	3

12. Selon ta réponse ci-dessus, explique pourquoi les évaluations sont utiles ou pas ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	pour qu'on s'améliore
Kate 17 ans	c'est pour savoir si je me suis amélioré ou pas
Louis 16 ans	tout dépend la note si s'est bien on passe à un autre sinon ont continue dans la matière pour s'améliorer
Max 16 ans	parce qu'on nous montre comment ont n'as travailler
Paul 17 ans	elles seraient utiles parce que si on fais de bonnes notes ça va nous emmener plus de motivation

13. décris tes forces et tes faiblesses en math

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	je suis bon!

Kate 17 ans	forces : puissances, racine carré faiblesse : problèmes de math
Louis 16 ans	faiblesse les problèmes et la géométrie forces, numération calcul
Max 16 ans	tout sauf la géométrie
Paul 17 ans	forces : tout ce qui calculs faiblesses : la règle de trois

14. En quelques mots, qu'attends-tu de ton année au COPS ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	que je face plein de stage
Kate 17 ans	se trouver un métier
Louis 16 ans	trouver une place d'apprentissage
Max 16 ans	qu'on trouve des stages et apprentissage
Paul 17 ans	trouver une place d'apprentissage et enrichir mes connaissances dans les maths et le français

10.12 Questionnaire février 2017

Résultats de votre questionnaire

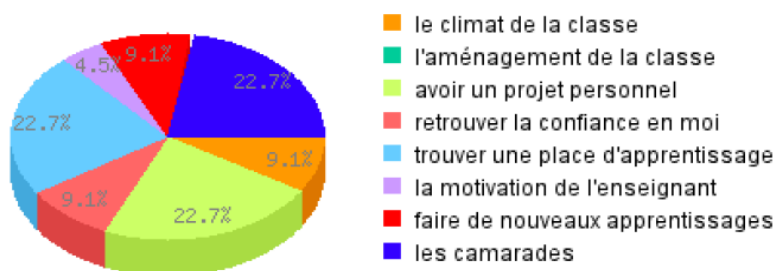
1. Qu'est-ce qui te motive à venir en classe ? (plusieurs réponses possibles)

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	avoir un projet personnel trouver une place d'apprentissage les camarades
Kate 17 ans	avoir un projet personnel retrouver la confiance en moi trouver une place d'apprentissage faire de nouveaux apprentissages les camarades
Louis 16 ans	avoir un projet personnel trouver une place d'apprentissage les camarades
Max 16 ans	le climat de la classe avoir un projet personnel retrouver la confiance en moi trouver une place d'apprentissage la motivation de l'enseignant les camarades
Paul 17ans et demi	le climat de la classe avoir un projet personnel trouver une place d'apprentissage faire de nouveaux apprentissages les camarades

2. Comment apprécies-tu les mathématiques en général ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Moyenne

3

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	3
Kate 17 ans	3
Louis 16 ans	2
Max 16 ans	4
Paul 17ans et demi	3

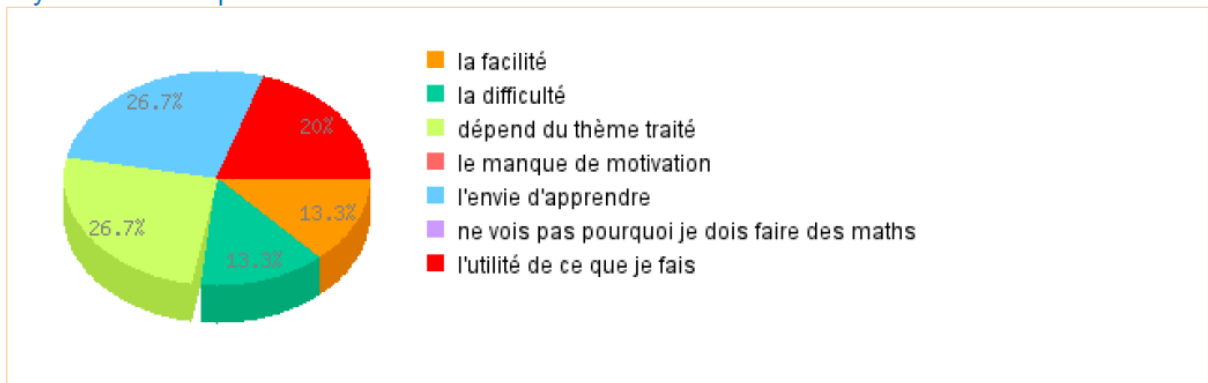
3. Selon ta réponses à la question précédente, qu'est-ce qui te fait apprécier ou pas les maths ? (plusieurs réponses possibles)

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	dépend du thème traité
Kate 17 ans	la facilité dépend du thème traité l'envie d'apprendre l'utilité de ce que je fais
Louis 16 ans	dépend du thème traité l'envie d'apprendre l'utilité de ce que je fais
Max 16 ans	la difficulté dépend du thème traité l'envie d'apprendre
Paul 17ans et demi	la facilité la difficulté l'envie d'apprendre l'utilité de ce que je fais

4. Note ton appréciation sur les thèmes suivants que nous travaillons en math.

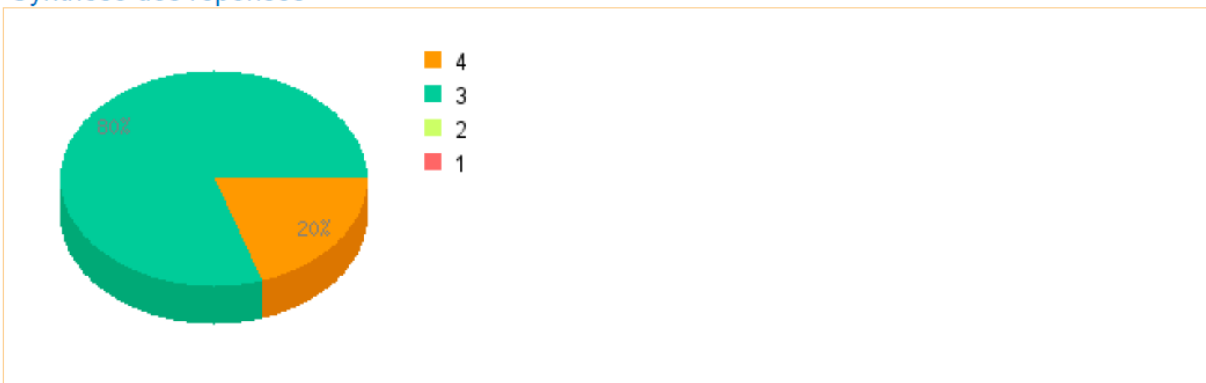
Numération

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Moyenne

3.2

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	3
Kate 17 ans	3
Louis 16 ans	3
Max 16 ans	4
Paul 17ans et demi	3

5. calculs

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Moyenne

3.2

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	3
Kate 17 ans	3
Louis 16 ans	3
Max 16 ans	4
Paul 17ans et demi	3

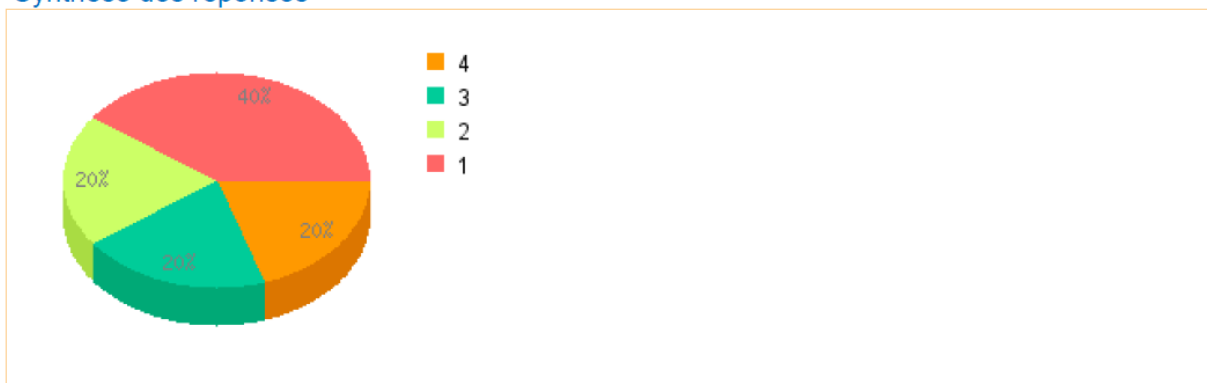
6. Géométrie

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Moyenne

2.2

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	1
Kate 17 ans	3
Louis 16 ans	1
Max 16 ans	2
Paul 17ans et demi	4

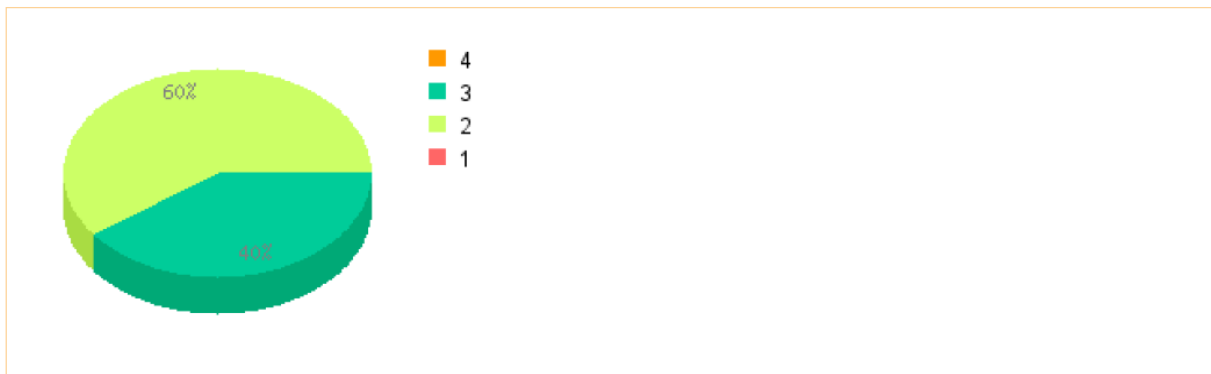
7. Les problèmes

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Moyenne

2.4

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	2
Kate 17 ans	2
Louis 16 ans	2
Max 16 ans	3
Paul 17ans et demi	3

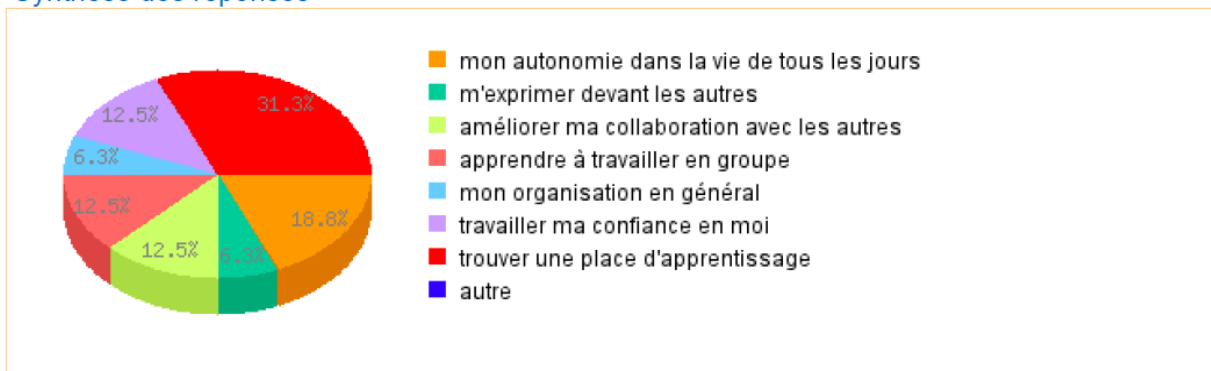
8. Parmi les objectifs suivants, lesquels souhaiterais-tu travailler plus particulièrement ?
(plusieurs réponses possibles)

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	trouver une place d'apprentissage
Kate 17 ans	mon autonomie dans la vie de tous les jours mon organisation en général travailler ma confiance en moi trouver une place d'apprentissage
Louis 16 ans	mon autonomie dans la vie de tous les jours améliorer ma collaboration avec les autres trouver une place d'apprentissage

Max 16 ans	mon autonomie dans la vie de tous les jours apprendre à travailler en groupe travailler ma confiance en moi trouver une place d'apprentissage
Paul 17ans et demi	m'exprimer devant les autres améliorer ma collaboration avec les autres apprendre à travailler en groupe trouver une place d'apprentissage

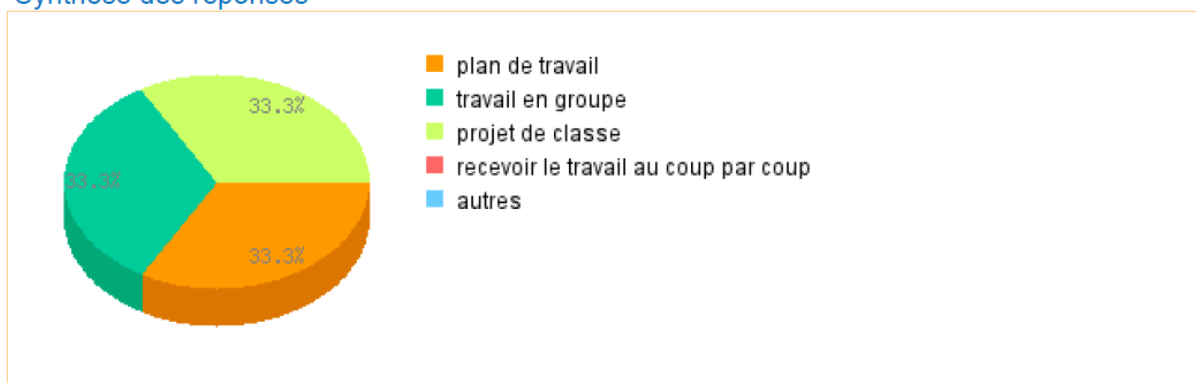
9. De quelle manière aimes-tu travailler en classe ? (plusieurs réponses possibles)

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	plan de travail
Kate 17 ans	travail en groupe projet de classe
Louis 16 ans	plan de travail
Max 16 ans	travail en groupe projet de classe
Paul 17ans et demi	plan de travail travail en groupe projet de classe

10. Si tu pouvais amener des changements en classe, quels seraient-ils ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	euh je ne sais pas
Kate 17 ans	c'est de faire plus de chose ensemble
Louis 16 ans	je remplacerais les tabourets par des chaises
Max 16 ans	rien
Paul 17ans et demi	plus de travail en groupe

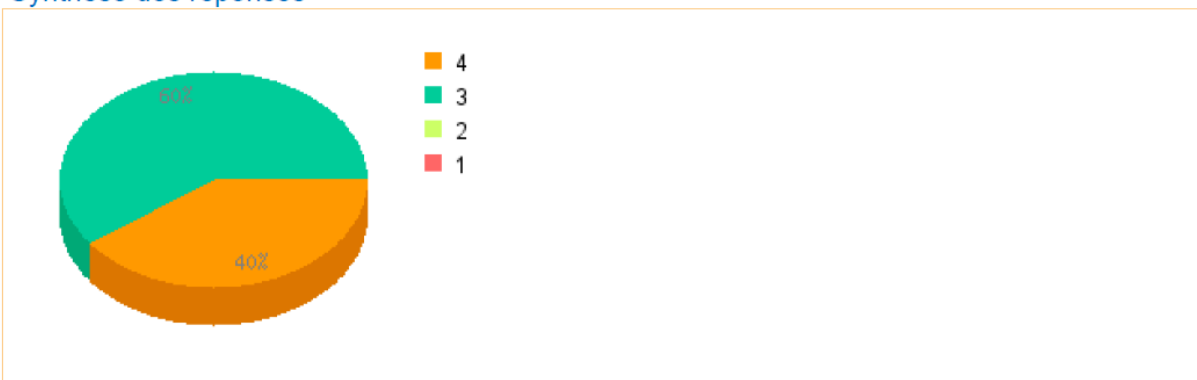
11. Penses-tu que les évaluations sont utiles ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Synthèse des réponses



Moyenne

3.4

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	3
Kate 17 ans	3
Louis 16 ans	3
Max 16 ans	4
Paul 17ans et demi	4

12. Selon ta réponse ci-dessus, explique pourquoi les évaluations sont utiles ou pas ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	oui elle sont utiles pour quand apprennent des truc
Kate 17 ans	c'est pour voir si on c'est améliorer ou pas
Louis 16 ans	ca nous montre si on doit améliorer ou passé a autre chose
Max 16 ans	on peut voire notre améliorations
Paul 17ans et demi	elles sont utiles parce que ca nous permet de voir nos erreurs et de les corrigées

13. Décris tes forces et tes faiblesses en math ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	5
Pourcentage de réponses	100 %

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	J'ai de la peine dans les divisions si non ça va

Kate 17 ans	Mes forces : c'est les puissances et les racines carrées Mes faiblesses : c'est les problèmes et les fractions et les pourcentages
Louis 16 ans	mes forces : je connais mes livrets assez facilement mes faiblesses je me décourage trop vite
Max 16 ans	rien
Paul 17ans et demi	le calcul mental (force) et la compréhension des problèmes (faiblesse)

14. (Pour les élèves de 1ère année seulement)
En quelques mots qu'attends-tu de ta prochaine année au COPS ?

Nombre de réponses

Nombre de réponses	3
Pourcentage de réponses	60 % <input type="text"/>

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
John 16 ans	que je face de beau stage et quand soit fière de moi!
Louis 16 ans	de vite trouvé une place d'apprentissage
Max 16 ans	trouver rapidement une place d'apprentissage si non je devient fou

15. (Pour les 2ème année seulement)
Que retiens-tu de tes deux années au COPS

Nombre de réponses

Nombre de réponses	2
Pourcentage de réponses	40 % <input type="text"/>

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
Kate 17 ans	j'avais des difficultés mais grâce au COPS j'ai réussi a les améliorés
Paul 17ans et demi	de bons moments et beaucoup de rigolade