

Sommaire

Chapitre 1.	Problématique	7
1.1	DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	7
1.1.1	<i>Raison d'être de l'étude</i>	7
1.1.2	<i>Présentation du problème</i>	8
1.1.3	<i>Intérêt de l'objet de recherche</i>	8
1.2	ETAT DE LA QUESTION	8
1.2.1	<i>Origine ou bref historique</i>	8
1.2.2	<i>Résultats de recherches, théories et synthèses</i>	10
1.2.3	<i>Controverses et ressemblances entre études</i>	14
1.2.4	<i>Point de vue personnel à l'égard de la théorie</i>	14
1.3	QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	16
1.3.1	<i>Identification de la question de recherche</i>	16
1.3.2	<i>Objectifs ou hypothèses de recherche</i>	16
Chapitre 2.	Méthodologie	17
2.1	FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES	17
2.1.1	<i>Type de recherche</i>	17
2.1.2	<i>Type d'approche</i>	17
2.1.3	<i>Type de démarche</i>	18
2.2	NATURE DU CORPUS	18
2.2.1	<i>Récolte des données</i>	18
2.2.2	<i>Procédure et protocole de recherche</i>	20
2.2.3	<i>Echantillonnage</i>	20
2.3	MÉTHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES	21
2.3.1	<i>Transcription</i>	21
2.3.2	<i>Traitement des données</i>	22
2.3.3	<i>Méthodes et analyse</i>	23
Chapitre 3.	Analyse et interprétation des résultats	23
3.1.1	<i>Définition de l'apprentissage</i>	24
3.1.2	<i>Cheminement de l'apprentissage</i>	27
3.1.3	<i>La verbalisation de la démarche d'apprentissage</i>	33
3.1.4	<i>Le transfert</i>	35
3.1.5	<i>La motivation</i>	38
3.1.6	<i>Bilan</i>	39
3.1.7	<i>Réflexion métacognitive</i>	40
Chapitre 4.	Conclusion	40
	Références bibliographiques	43

Introduction

Mon mémoire s'insère dans une dimension didactique générale et concerne le domaine des Sciences de l'Education.

Un apprenant ne s'approprie un savoir, uniquement si ce dernier a du sens pour lui. Apprendre est donc une activité d'élaboration de sens et pourtant, n'en déplaisent aux enseignants, certains élèves ne se sentent absolument pas concernés par les contenus scolaires. Cette théorie défaitiste et avérée identifie mon problème qui est de comprendre comment les élèves perçoivent le sens des apprentissages scolaires.

Mais avant toute chose, je souhaite définir concrètement ce que peut être ce « sens ». Selon le dictionnaire Le Petit Robert (2011), le sens est « une idée ou un ensemble d'idées intelligibles que représente un signe ou un ensemble de signes ». Cette première définition fait donc référence à la signification. Il présente également une deuxième définition qui le définit comme « une idée intelligible à laquelle un objet de pensée peut être rapporté et qui sert à expliquer, à justifier son existence ». De ce fait, cette deuxième explication renvoie à la raison d'être d'un individu, à la finalité de quelque chose, à ce qui l'explique et la justifie. Au quotidien, il est vrai que les êtres humains se résignent difficilement au non-sens, car chacun éprouve un besoin inconscient de donner du sens, d'apporter une signification à tout ce qui l'entoure. Lorsqu'un individu est confronté à une situation ou à un apprentissage dont il n'est pas le maître et dont il ne décèle aucun intérêt, il cherche à s'impliquer le moins possible ou à fuir. Dans le contexte scolaire, l'élève n'est que très rarement le maître de la situation, mais il est contraint de s'engager dans le travail. Ce constat m'interroge sur le rapport que chaque élève entretient avec le savoir. Etant donné que la quête de sens est nécessaire à la construction d'un individu, je me demande pourquoi, dans le contexte scolaire, elle est souvent absente de l'esprit des élèves ?

Selon Develay (1996), l'Ecole est une institution en crise, en perte de sens, car ses valeurs et ses réalités s'opposent à celles de la société. En effet, alors que l'Ecole pousse à penser dans le long terme, notre société du zapping elle, avec ses technologies modernes de l'information et de communication, valorise l'instant. L'auteur prétend également que les savoirs ont perdu leur sens, car l'Ecole les a didactisés, les a organisés dans des progressions logiques en fonction de chaque discipline. Ils n'apparaissent alors plus comme des réponses à des questions. De ce fait, la question du sens de l'Ecole se pose.

Ces divers constats et théories m'ont conduit à formuler la question de départ suivante : Comment les élèves trouvent-ils du sens dans les apprentissages ?

J'aimerais ainsi essayer de démontrer, au travers de mon projet, que les élèves ont besoin de trouver du sens à leur apprentissage pour s'y impliquer. Pour ce faire, je souhaite mettre en œuvre sur le terrain, un dispositif pédagogique profitable aux élèves, de manière à ce qu'ils apprennent intelligemment. Ce procédé a pour objectif de guider davantage les élèves dans la construction de leurs connaissances et d'acquérir au final une plus grande autonomie, au travers notamment d'un travail approfondi sur le « pourquoi j'apprends cela ? A quoi cela m'est-il utile ? Quel cheminement ai-je mis en place pour atteindre l'objectif, etc. ». Puis, à partir de ce dispositif, je vais tenter de percevoir si les élèves ont trouvé du sens aux contenus d'apprentissages.

Je suis également convaincue que je vais développer, grâce à mon projet, une réflexion et une expérience enrichie pour ma future pratique professionnelle.

Je terminerai cette introduction par le plan de travail succinct de mon mémoire professionnel, il s'articulera autour de trois grands axes. Premièrement, je m'interrogerai sur le sens à donner aux apprentissages. Puis j'insisterai sur la verbalisation de ces apprentissages, ainsi que sur le cheminement mis en place pour les acquérir et se les approprier. Pour conclure, je tenterai de démontrer que la présentation des objectifs d'apprentissage peut être une source de progrès pour les élèves.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Dans notre inconscient, l'apprentissage est associé principalement à l'école. Faire apprendre est d'ailleurs l'objectif premier de cette institution et pourtant rares sont les situations scolaires qui stimulent l'intérêt des élèves. J'ai constaté au cours de ma pratique professionnelle que certains élèves apprennent pour apprendre et non pour améliorer leur savoir. Selon Develay (1996), ils ne relient pas leurs connaissances à un usage opérationnel, le savoir leur apparaît alors comme déconnecté du principe de réalité, dénué de sens.

En réaction à ce constat avéré, je cherche en tant que future enseignante à comprendre comment les élèves s'impliquent dans la construction de leur savoir.

Pour Charlot (1997), « un énoncé, un évènement a du sens quand il peut être mis en relation avec d'autres dans un système ou dans un ensemble » (p. 67). Ainsi, un apprentissage ne peut faire sens pour un élève que quand celui-ci arrive à le mettre en relation avec d'autres. Cette affirmation constitue le socle de mon mémoire professionnel, car je souhaite mettre en

place, dans mes séquences d'enseignement, des activités qui prennent en compte les représentations des élèves et qui intègrent leurs champs d'intérêts.

1.1.2 Présentation du problème

Selon Giordan (1998), l'école se consacre uniquement aux savoirs et non aux démarches qui permettraient leur transition. Les connaissances sont enseignées de manière segmentée sans lien avec les questions fondamentales et leur utilité dans la société. De ce fait, en érigeant ce modèle pour principe, l'institution scolaire est devenue pour beaucoup un simple passage obligé. L'école se présente alors comme un lieu de savoirs périodiques en lieu et place d'un vrai lieu d'apprentissage.

Ainsi, des élèves apprennent sans comprendre. Ils mémorisent « bêtement » des savoirs sans établir de liens avec leur principe de réalité. Les élèves accumulent donc des connaissances au fil de leur scolarité, pour qu'au final, il n'en reste presque rien. Face à ce constat dramatique, l'école se doit de changer de modèle afin de rendre son enseignement plus signifiant et plus stimulant.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Personne ne peut apprendre à la place d'un élève, mais ce dernier ne peut pas apprendre tout seul. Le rôle de l'enseignant est alors de créer des situations qui vont susciter des apprentissages.

Afin de mettre en place des situations d'enseignement susceptibles de se transformer en situations d'apprentissage, je souhaite m'intéresser aux facteurs qui influent sur le sens, notamment l'évaluation, l'interdisciplinarité, la mise en activité, la motivation et le transfert. Ainsi, en comprenant les mécanismes et les processus qui rendent les apprentissages efficaces, je serai à même de créer des interventions didactiques en accord avec les attentes et le vécu des élèves.

1.2 Etat de la question

1.2.1 Origine ou bref historique

Selon Ourghanlian (2006), la question du sens donné aux apprentissages scolaires est apparue dans les années soixante et septante, d'une part avec la démocratisation de l'enseignement et d'autre part, par l'intérêt des universitaires à s'intéresser aux micro-processus qui influaient sur la réussite ou l'échec scolaire. A travers leurs recherches et questionnements, ces étudiants espéraient mettre fin au déterminisme social et aux inégalités des chances.

Au 20^{ème} siècle également, des médecins comme Montessori ou Decroly, des enseignants, à l'exemple de Freinet ou Oury, se sont implicitement intéressés à la question du sens donné aux apprentissages, à travers leur pédagogie dite constructiviste. Ce mouvement prône l'activité mentale de l'apprenant; une activité invisible que tout être humain se doit de réaliser pour intégrer un nouvel élément dans sa pensée. Dans la revue *Educateur*, Vellas (2016) évoque que « ce modèle a ouvert la boîte noire de l'apprentissage de l'humain, à savoir ce qui se passe dans sa tête, pour en dégager cette « loi » : tout apprentissage est une construction faite par l'individu. Qui passe par une activité de réorganisation du système de schèmes et de connaissances existant » (p. 4). L'approche constructiviste a pour principe de base que tout apprentissage est une recherche de sens. Par conséquent, apprendre doit commencer par les questions en relation avec les expériences et le vécu des élèves, afin qu'ils essaient activement d'y construire un sens.

Le mouvement constructiviste s'est développé en opposition au modèle empirique, accusé de ne s'intéresser qu'à l'aspect formel des savoirs et ainsi, de rendre l'élève passif. Dans la revue *Educateur*, Vellas (2016) décrit le modèle empirique comme une doctrine philosophique qui considère que l'origine de toute connaissance humaine ne provient que de l'expérience sensible, de l'observation. Selon ce modèle, l'auteure affirme également que : « le cerveau y est décrit comme une tabula rasa, l'esprit humain comme un « objet de cire conservant en mémoire les empreintes qu'on y a moulées » (Condillac, 1754, p. 3) ». Le savoir est ainsi vu comme s'imprimant dans la tête de l'élève comme on pourrait l'imprimer sur une cire vierge. Les idées d'imprégnation et de mémorisation marquent ce modèle. L'empirisme décrit et influence les pédagogies qui développent une transmission frontale des savoirs. Ce mouvement représente les idées d'imprégnation et de mémorisation, néfastes à la recherche de sens dans les apprentissages, ainsi qu'à l'implication personnelle des élèves. Malgré les critiques, les pédagogies très centrées sur les savoirs et sur la parole du maître perdurent encore dans certaines écoles primaires. La longévité de ces pédagogies transmissives se traduit peut-être par le fait qu'elles permettent à un enseignant de donner des informations à un grand nombre d'élèves en un temps restreint.

Et pourtant, le cours magistral auquel de nombreux enseignants se réfèrent est d'apparition très récente. Il devient la norme à la fin du 19^{ème} siècle avec l'institutionnalisation de l'école et la prolifération du métier d'enseignant. Mais aujourd'hui, l'enseignant ne peut plus se contenter de distribuer la connaissance. Il se doit de créer des situations didactiques qui forcent les confrontations et les prises de sens.

1.2.2 Résultats de recherches, théories et synthèses

Pour Astolfi (2008), « apprendre ne va jamais de soi. C'est un processus exigeant et souvent contourné, parce qu'il nécessite une rupture avec les représentations, une inhibition des certitudes et le développement de médiations » (p. 40). A l'école, des élèves contournent ce processus, du fait qu'ils associent les savoirs scolaires uniquement à des objets disciplinaires. Les notions de « Métier d'élève » et de « Rapport au savoir » permettent de mieux comprendre pourquoi.

Selon Perrenoud (1994), le métier d'élève est un système classique qui favorise un rapport « utilitariste », voire « cynique » au savoir. Il n'a de valeur que par la perspective d'obtenir des notes correctes, sans chercher plus loin. Dayer (2017), conseiller pédagogique à l'Office de l'enseignement spécialisé valaisan, décrit le métier d'élève comme un ensemble de compétences qu'un élève doit avoir développées pour pouvoir atteindre les objectifs fixés par les systèmes scolaires et plans d'études, en répondant aux demandes de l'enseignant. Le métier d'élève lui demande également d'appliquer des valeurs scolaires auxquelles il ne s'identifie pas forcément, mais aussi de trouver du sens à des activités qui n'existent bien souvent, que dans la réalité scolaire. Etre élève est donc un métier qui s'acquiert et qui nécessite de grandes capacités d'adaptation. Seul un élève qui applique son métier est en mesure de mettre toutes ses chances de réussite de son côté.

Quant à la notion de rapport aux savoirs, elle recouvre, pour Charlot (1997), plusieurs acceptations; le rapport au monde, à une personne, au temps, à une situation et à soi-même. Selon ce pédagogue, ce rapport est avant tout social. Ce n'est que par la suite qu'il interroge le sens; sens de se rendre à l'école, d'y apprendre, etc. Or souvent, l'élève ne comprenant pas le sens des apprentissages imposés, adopte des stratégies et des conduites d'évitement. Bernard Charlot a également démontré que le rapport au savoir varie selon les élèves. Pour certains, le savoir fait sens en lui-même et la fonction formative de l'école est chez eux clairement identifiée. D'autres pensent le savoir comme une activité réflexive avec le statut de verbe plutôt que de nom. Pour d'autres encore, il ne s'agit pas d'apprendre pour savoir beaucoup de choses, ni pour réussir et avoir un bon diplôme, mais uniquement pour terminer l'école.

Ainsi le rapport au savoir et le métier d'élève tels qu'ils sont vécus, empêchent les élèves de s'intéresser au savoir pour le savoir, de s'enrichir personnellement et de mettre en mouvement leur esprit.

Cette théorie me questionne sur le sens que mes futurs élèves donneront à mes interventions pédagogiques. Elle m'interpelle également sur les procédés qui permettent aux élèves de

mobiliser leur savoir, afin de l'utiliser pour construire des apprentissages. Au travers de lectures, je peux affirmer que la recherche de sens dans les apprentissages peut être représentée par cinq facteurs :

- L'évaluation

Pour De Vecchi (2011), l'évaluation doit faire partie intégrante du processus éducatif et exister tout au long de la démarche d'apprentissage. Elle peut représenter un support privilégié pour que chaque élève se construise, à son rythme, son propre savoir et prenne en charge sa propre formation.

L'évaluation peut contribuer à renforcer le sens donné aux apprentissages scolaires, car elle permet aux élèves de se projeter dans le temps, de cibler les mécanismes de compréhension et les cadres de référence. Par le processus d'évaluation, l'élève peut donc se rendre compte du chemin parcouru et du chemin qu'il lui reste encore pour atteindre les objectifs clairement définis. Pour être cohérente, une évaluation doit démarrer avec l'explicitation d'un projet et se poursuivre tout au long du processus d'apprentissage.

- L'interdisciplinarité

Selon Lenoir, Rey et Fazenda (2001), l'interdisciplinarité se définit comme un mode d'établissement de relations entre des disciplines. D'un point de vue didactique et pédagogique, cette relation est mise en évidence par une approche de l'enseignement autour d'un thème ou d'un projet servant à l'étude de quelques disciplines intégrées. Elle favorise la prise de sens des apprentissages scolaires. Les élèves n'apprennent pas dans une seule discipline, car les savoirs essentiels sont transversaux aux matières habituelles définies par le programme scolaire. L'interdisciplinarité donne véritablement du sens aux apprentissages en les situant dans le champ de l'utile et du fonctionnel.

- La mise en activité

Selon Astolfi (2008), la mise en activité est une des constantes des courants pédagogiques contemporains. « Rendre les élèves actifs » est d'ailleurs une expression très appréciée des enseignants. Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont mis en activité, car ils agissent sur les contenus d'apprentissage. La mise en activité se traduit par une participation de la classe au déroulement de la leçon. Cependant l'auteur relève qu'il ne suffit pas que la classe participe pour être vraiment active. Une véritable interaction, aussi bien entre les élèves qu'avec l'enseignant doit s'établir.

Ce procédé permet aux élèves de contrôler plus étroitement leur apprentissage et d'y trouver du sens. Cependant, il ne suffit pas que la classe agisse pour apprendre, car même si les verbes tels qu'agir, manipuler et faire sont de puissants ressorts pour mobiliser l'énergie de la

classe, ils ne débouchent pas nécessairement sur une compréhension ou une conceptualisation.

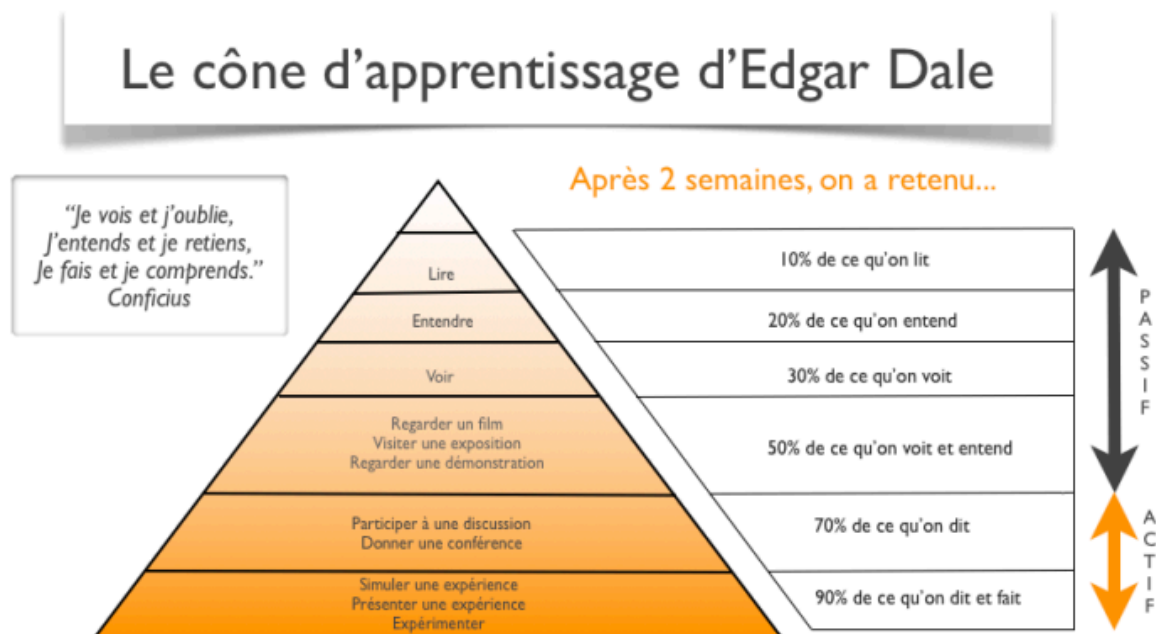


Figure 1: le cône d'apprentissage d'Edgar Dale

Développé au cours des années 1940 par Dale, le cône de l'apprentissage (Cone of Learning) explique le fonctionnement de la mémoire. Comme mentionné sur le schéma ci-dessus, le cerveau est divisé en deux parties : l'actif et le passif. Après deux semaines, le passif permet à un individu de retenir 10% de ce qu'il lit, 20% de ce qu'il entend, 30% de ce qu'il voit et 50% de ce qu'il voit et entend. Quant à l'actif, il permet de mémoriser 70% de ce qui est dit et 90% de ce qui est dit et fait. De ce fait, l'action est essentielle au processus de mémorisation. Cependant, le passif ne doit pas être négligé, car un travail sur les différentes étapes de cet outil va permettre d'augmenter la capacité de mémorisation des élèves.

Ainsi, l'élève apprend mieux lorsqu'il agit : il retient 90% des informations d'un exposé en le faisant contre 50% seulement, en l'écoutant.

- La motivation

Le consensus « on n'apprend pas sans être motivé ! » est très répandu dans le monde de l'éducation. Cependant, la motivation et son rôle dans l'apprentissage ne sont pas de simples mécanismes. Develay (1996) affirme que pour apprendre, il faut que du désir soit présent, mais également une mise en mouvement du désir, un passage à l'acte. La motivation est alors la mise en mouvement du désir. Giordan (1998) décrit ce désir pour le savoir comme un processus multiforme, le terminus d'un enchaînement d'éléments. Il recouvre divers

« ressorts » qui participent du biologique, du psychologique et du culturel. Il engendre à son tour de nouveaux processus et surtout, s'enracine dans l'histoire de l'individu. Ainsi, la motivation d'un élève émerge de quelque chose qu'il connaît déjà.

Charlot (1997) affirme que la motivation n'est en fait que le résultat de la prise en compte du sens. La motivation, levier de l'apprentissage, est donc liée au sens que l'élève donne à son action.

Pour mon mémoire, je souhaite me centrer sur la motivation intrinsèque et extrinsèque. Pour Astolfi (2008), la première est celle du savoir pour le savoir et correspond aux finalités de l'école et aux attentes des professeurs. La seconde fait référence aux événements extérieurs qui jouent un rôle stimulant ou bloquant dans le processus d'apprentissage. Les influences de l'environnement, à commencer par celles du milieu familial ou de la société, influent à tous les niveaux. Pour cette raison, la motivation en tant que moteur de l'apprendre est ardue à susciter.

Le système scolaire actuel prétend préférer la motivation intrinsèque, alors que la forme scolaire privilégie la motivation extrinsèque et empêche l'autre, notamment par le biais des sanctions, des récompenses, de l'évaluation, etc.

- Le transfert

Perrenoud (1997) définit le transfert comme la capacité d'un sujet à réinvestir ses acquis cognitifs dans de nouvelles situations. Pour l'auteur, tout apprentissage serait inutile sans un minimum de transfert, puisqu'il répondrait à une situation passée et non reproductible dans sa singularité. Le transfert est une finalité de l'école, car elle travaille à ce que les élèves puissent réinvestir ce qu'ils ont appris dans les situations nouvelles que le futur leur réservera.

Toutefois, Samson (2004) rappelle que « tout apprentissage significatif dans le domaine conceptuel n'est pas la conséquence d'un processus de transmission. Il est la résultante d'une activité d'élaboration d'un apprenant qui produit des significations propres à partir des conceptions mobilisées, des données recueillies et cela, en fonction du sens qu'il donne aux situations rencontrées. » Ainsi pour favoriser la prise de sens chez ses élèves, l'enseignant se doit de présenter des situations qui sont près des élèves afin de soutenir la motivation scolaire, de créer un besoin d'apprendre, de favoriser une meilleure intégration et un transfert possible et surtout d'éviter la fameuse question : à quoi ça sert ?

De ce fait, le transfert, lorsqu'il est didactiquement construit, permet aux élèves de s'impliquer davantage dans leur processus d'apprentissage. Il est donc une finalité de l'école qui permet aux élèves d'être capables de transférer les apprentissages organisés par l'école dans de nouveaux contextes et ainsi de se les approprier.

Ces indicateurs vont me permettre d'établir un dispositif pédagogique profitable aux élèves, de manière à ce qu'ils apprennent intelligemment. Je vais les intégrer dans mes séquences d'enseignement, afin de créer des interventions didactiques pourvues de sens en accord avec les attentes et le vécu des élèves.

1.2.3 Controverses et ressemblances entre études

De Vecchi (2008) déclare dans le préambule d'un ouvrage intitulé *Un projet pour rendre les élèves acteurs de leur apprentissage*¹ que la « culture ne se résume pas à l'accumulation de connaissances non utilisables ». Pour l'auteur, être cultivé consiste à construire un ensemble de connaissances et compétences qui permettent de comprendre le monde. Il précise également que ce n'est pas uniquement comprendre, mais faire du sens à partir des éléments qui nous concernent. Ainsi, pour ce dernier, le rôle premier de l'enseignant est de faire prendre conscience à l'élève d'un besoin.

Dans le contexte scolaire, beaucoup d'activités n'ont pas de sens pour les élèves ou alors un autre sens que celui attribué par l'enseignant. Pourtant, le sens est essentiel pour assimiler un nouvel apprentissage, mais il peut être présent chez les élèves de manière très différente. Pour Charlot (1997), il émerge d'un lien avec ce que l'on connaît déjà. Pour cette raison, faire partager la signification d'un savoir reste un exercice délicat pour les enseignants. De Vecchi et Carmona-Magnaldi (1996) en expliquent la raison : « un savoir n'a aucun sens en soi. Ce sont l'apprenant et l'enseignant qui font du sens avec le contenu des apprentissages. Ce sens est donc très personnel et se construit dans et par le vécu de l'apprenant ». Les deux auteurs associent ce constat à une machine qui tournerait à vide. En effet, les nouveaux savoirs, pour être consolidés, doivent pouvoir être assimilés à quelque chose qui implique l'apprenant. Zerbato-Pourdou (1998) confirme cette théorie en affirmant que « la valeur que les élèves attribuent aux tâches scolaires est liée au sens qu'ils donnent à leurs activités, aux actes d'apprendre et aux contenus de l'activité ». Mais elle va au-delà en prétendant qu'une des conditions pour que les élèves attribuent du sens à leurs activités est alors de comprendre les finalités de la tâche demandée.

1.2.4 Point de vue personnel à l'égard de la théorie

Je suis en accord avec le constat de Zerbato-Pourdou, lorsqu'elle affirme que pour être assimilés par les élèves, les nouveaux apprentissages scolaires doivent être définis et

¹ Beal, Y. & Maïaux, F. (2008). *Un projet pour... rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages*. Paris : Delagrave.

présentés. Les élèves sont davantage en mesure de donner du sens aux contenus d'apprentissage si les finalités de l'enseignement sont clairement exposées, s'ils savent ce qu'ils devront apprendre, pourquoi ils devront l'apprendre et s'ils sont à terme aptes à verbaliser le cheminement d'apprentissage. Les élèves sont donc en mesure de donner du sens à une situation s'ils savent ce qu'ils veulent faire et pourquoi ils veulent le faire. Cependant, il ne sera pas suffisant de présenter les objectifs d'apprentissage pour que les apprenants donnent du sens à l'activité. Il est également essentiel pour donner du sens, de permettre aux enfants de faire des liens avec ce qu'ils connaissent déjà. Pour De Vecchi et Carmona-Magnaldi (1996), « l'enseignant donnera sens à une activité en permettant à l'apprenant d'être présent et de ressentir l'intérêt du savoir abordé » (p.22). Ainsi, le savoir doit alors être mis en relation avec les intérêts et les besoins de l'élève. Ces auteurs affirment donc que les activités qui se rattachent à un intérêt, à une envie, à une utilité dans la vie des apprenants auront du sens à leurs yeux. Ils évoquent également que toutes les situations qui touchent à la valorisation des apprenants seront perçues comme « sensées ». Un enfant qui réussit est souvent prêt à construire n'importe quel savoir, pourvu qu'il soit gratifiant. Vygotski (1934) souligne la place de la réussite dans le processus d'apprentissage en tant que motivation, mais surtout en tant que facteur du développement de l'enfant. Le fait de réussir une activité est valorisant pour l'enfant, il est donc essentiel qu'il se retrouve face à des réussites pour développer son estime de soi et sa motivation à apprendre. Cependant la réussite n'est pas toujours le résultat d'un apprentissage. Karmiloff-Smith (1994) et Cèbe (2006) parlent de « réussites en actes », lorsqu'un élève n'a pas conscience de ce qu'il a mobilisé pour obtenir un résultat et qu'il réussit sans comprendre. Selon ces mêmes auteures, le développement humain ne se limite pas à la « réussite en acte », mais consiste à expliciter la logique implicite contenue dans les procédures d'apprentissage. De ce fait, la réussite et la compréhension du processus qui a conduit à cette réussite sont des conditions essentielles à l'apprentissage et au développement de l'enfant.

Pour cette raison, je souhaite mettre en place sur le terrain un dispositif qui favorise la réussite. J'ai décidé de compléter, avec les élèves, un cahier qui aura pour but de définir et de présenter le nouvel apprentissage, ainsi que les objectifs à atteindre (cf. annexe 1). Dans cette perspective, l'élève devra être en mesure de verbaliser ses stratégies et ses réflexions pour que sa réussite soit le reflet d'un véritable apprentissage. Le fait d'explicité ce qui lui a permis d'aboutir à son résultat engendre chez ce dernier une prise de conscience et une conceptualisation. Mon rôle sera de favoriser cette prise de conscience, cette réflexion métacognitive du processus de cheminement, car elle n'est pas automatique.

Pour Viau (2000), la réussite est liée à l'apprentissage et à la motivation. Selon cet auteur, les sources essentielles de la motivation sont les perceptions par l'élève de la valeur de l'activité, de sa compétence à accomplir cette activité, ainsi que du contrôle qu'il exerce sur cette activité. Cela implique qu'un élève motivé par les apprentissages reconnaît l'importance, l'utilité et l'intérêt des activités, mais surtout qu'il se sent capable de les accomplir et qu'il a un certain contrôle sur leur déroulement.

Je vais conclure, par une phrase de Charlot (1997) qui affirme que « la motivation n'est que le résultat de la prise en compte du sens ».

1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Ce premier aperçu de la thématique, me conduit à une question de recherche qui est la suivante : L'élève donne-t-il du sens à ses apprentissages ?

Cette question est en adéquation avec mon thème, puisque je souhaite démontrer au travers de mon projet que les élèves ont besoin de donner du sens à leur apprentissage pour s'y impliquer. Pour l'attester, je désire établir un dispositif qui définit clairement les finalités de l'enseignement au travers d'un travail approfondi sur le « pourquoi et le comment j'apprends cela ? En quoi le savoir sera-t-il utile ? Quel cheminement ai-je mis en place pour atteindre l'objectif ? Qui les envisagent comme une source de progrès ».

1.3.2 Objectifs ou hypothèses de recherche

Je vais mettre en place un dispositif pédagogique où les finalités de l'enseignement sont clairement explicitées. Pour sa mise en place, je souhaite établir dans mes séquences d'enseignement, des activités qui prennent en compte les représentations des élèves et qui intègrent leurs champs d'intérêts. Ce procédé a donc pour but de permettre aux élèves de trouver du sens à leur apprentissage.

Pour construire mon projet de mémoire et cibler une question de recherche en adéquation avec mon thème problématisé, j'ai émis des hypothèses de recherche que je souhaite vérifier sur le terrain.

Un élève donne du sens à son apprentissage, lorsqu'il est en mesure de :

- définir le nouvel apprentissage avec ses propres mots;
- clarifier le cheminement d'apprentissage en nommant ce qu'il a appris grâce à l'apprentissage en question et en expliquant comment il l'a appris;

- verbaliser la démarche d'apprentissage en expliquant à haute voix comment il procède pour réaliser la tâche d'un exercice en lien avec l'apprentissage;
- transférer ses nouvelles connaissances dans un autre domaine, scolaire ou non;
- associer le nouvel apprentissage à un plaisir.

Je vais vérifier ces différentes hypothèses par les réponses des élèves au cours des entretiens.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Selon Aktouf (1987), « la méthodologie peut se définir comme étant l'étude du bon usage des méthodes et techniques » (p. 27). De ce fait, pour mener ma recherche à bien, je souhaite mettre en place les méthodes et techniques réfléchies suivantes :

2.1.1 Type de recherche

Pour trouver des réponses à ma question de recherche, je souhaite réaliser une approche qualitative. Pour Anadon et Guillemette (2007), « la recherche qualitative se présente généralement sous la forme d'une construction souple et progressive de l'objet d'étude. Elle s'ajuste aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux » (p. 26).

Cette dernière va me permettre de concentrer mes recherches sur une population donnée, afin de recueillir des renseignements riches et détaillés. Je cherche donc, au travers de celle-ci, à saisir la réalité vécue des personnes interrogées pour tenter de la comprendre. Ce type d'approche est très approprié à ma situation, étant donné que je désire déceler le rapport que les élèves entretiennent avec le savoir.

Tout au long de ma recherche, les perceptions des élèves quant au sens donné à leur apprentissage, seront traitées dans une perspective interne. Selon Poisson (1983), « grâce à la perspective interne, on parviendrait à saisir une façon plus plausible la réalité d'une situation culturelle qu'on saurait le faire avec une approche quantitative, car par l'introspection et l'empathie, on rejoint mieux en quelque sorte la vie des personnes observées » (p. 373). J'ai donc pour objectif de tenter de mieux comprendre le ressenti et les attitudes des élèves face aux savoirs, en analysant leurs démarches et processus cognitifs.

2.1.2 Type d'approche

Mon travail se base sur une approche déductive. Cette approche part d'une hypothèse pour l'appliquer à un cas d'observation. J'ai réalisé de nombreuses lectures sur la thématique du sens donné aux apprentissages et je me suis intéressée à certains aspects. Pour cette raison,

je souhaite partir de connaissances existantes sur la thématique du sens donné aux apprentissages pour aller dans le terrain.

Mon mémoire a également une approche inductive. Aktouf (1987) définit ce type d'approche en affirmant qu' « on observe des caractéristiques précises sur un ou plusieurs individus (objets) d'une classe et l'on essaie de démontrer la possibilité de généraliser ces caractéristiques à l'ensemble de la classe considérée ». Dans mon travail, je vais tenter de généraliser à une classe d'objets ce que j'ai observé sur quelques cas particuliers.

2.1.3 Type de démarche

L'objectif final de ma recherche est de déceler si les élèves ont donné du sens à leur apprentissage, au travers d'un dispositif pédagogique qui définit clairement les finalités de l'enseignement. Pour cette raison, j'ai choisi d'établir une démarche centrée sur les acteurs, soit une démarche compréhensive. Selon Charmillot et Dayer (2007), « cette démarche soutient (...) que chacun d'entre nous produit du sens autour de ce que font les autres » (p. 126).

Ainsi, je vais pouvoir au travers de sa mise en application, me focaliser sur le sens que les élèves ont donné à leurs actions et apprentissages. Cette démarche favorise également l'écoute et l'échange, puisqu'elle se caractérise notamment par une construction du sens entre le chercheur et les participants.

De plus, Puren (2003) atteste que « la démarche compréhensive se centre sur les acteurs dans leur environnement en valorisant leur conscience, leur expérience et leur intentionnalité, c'est-à-dire leur degré de compréhension réelle des jeux auxquels ils sont soumis, des enjeux auxquels ils sont confrontés, des actes qu'ils réalisent et des projets qu'ils construisent ». Cette démarche doit me permettre de me baser sur l'explication ainsi que l'interprétation des données récoltées grâce à l'expérience vécue des élèves interrogés.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Il existe différentes manières de collecter des données, à l'exemple du questionnaire, de l'entretien ou encore de l'observation. Pour ma part, j'ai opté pour l'entretien. J'ai mené ma recherche dans une classe de 3 et 4 HarmoS à Bienne où j'ai effectué une période de co-enseignement. Etant donné que les élèves de 3 et 4 HarmoS ne maîtrisent pas encore suffisamment l'écrit pour pouvoir répondre à un questionnaire papier, j'ai décidé d'établir un recueil de données sous forme orale. Mon choix concernant la collecte de données s'est donc porté sur l'entretien.

Selon Puren (2013), « l'entretien permet d'approfondir certains thèmes et de travailler sur les dimensions cognitive, affective et volitive des acteurs (leurs savoirs, leurs convictions, leur vécu, leurs sentiments, leurs motivations, etc.) » (p. 39).

Cependant, il existe différents types d'entretiens de recherche, à savoir :

- l'entretien non-directif : le chercheur se focalise uniquement sur le thème de son travail et laisse une liberté de parole totale à la personne interrogée ;
- l'entretien directif : il ressemble à un questionnaire, car il correspond à une liste de questions ouvertes, posées par le chercheur dans un ordre préalablement défini ;
- l'entretien semi-directif : il se différencie de l'entretien non-directif par le fait qu'il est plus structuré dans les objectifs et interactions, mais sans pour autant prendre la forme d'un questionnaire.

Pour mon travail de recherche, j'ai choisi de mettre en place deux types d'entretiens pour les raisons évoquées ci-dessous.

Premièrement, je souhaite évaluer les champs d'intérêts des élèves au travers d'un entretien directif (cf. annexe 2). Ce procédé sera pour moi une source d'informations essentielles qui va me permettre de créer et d'ajuster mes interventions pédagogiques en fonction des intérêts des élèves. Le fait d'avoir connaissance de leurs intérêts va également me permettre de faire des liens avec leurs expériences durant mon enseignement.

Deuxièmement, à la suite de l'apprentissage, je souhaite faire un retour verbal avec les élèves afin de percevoir comment ils ont appris. Mon objectif est de les amener à réfléchir aux moyens mis en place pour acquérir l'apprentissage. Pour ce faire, mon choix s'est porté sur l'entretien semi-directif.

L'entretien semi-directif se caractérise par le fait qu'il laisse une certaine liberté de parole à la personne interrogée, tout en étant dirigé par le chercheur si nécessaire. Ce type d'entretien partiellement structuré va me permettre de favoriser la production d'un discours chez les élèves.

Pour préparer un entretien semi-directif, je vais élaborer un guide d'entretien (cf. annexes 3 et 4). Selon Blanchet & Gotman (2001), « le plan comprend à la fois l'ensemble organisé des thèmes que l'on souhaite explorer (le guide d'entretien) et les stratégies d'intervention de l'interviewer visant à maximiser l'information obtenue sur chaque thème » (p. 61).

Pour réaliser mon guide d'entretien, j'ai veillé à ce que le langage utilisé dans la formulation des questions soit accessible, le vocabulaire adapté à l'âge des élèves et qu'il y ait une certaine cohérence dans la succession des questions. Les deux guides que j'ai réalisés

débutent par une question qui définit l'apprentissage, puis des questions concernant les données personnelles de l'élève sont développées. Ces dernières traitent du cheminement, de la verbalisation de l'apprentissage, ainsi que de la motivation et du transfert. Pour conclure, je demande aux élèves interrogés s'ils souhaitent ajouter quelque chose à propos de cette activité et termine l'entretien par des remerciements. Pour mettre en page mon guide d'entretien, j'ai ordonné mes questions sur deux colonnes. Dans la colonne de gauche se trouvent les questions en lien avec ma thématique de recherche et dans celle de droite, les éventuelles relances.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Du 15 août au 13 septembre 2016, je suis en co-enseignement dans une classe de 3 et 4 HarnoS à Bienne. Je souhaite, dès la première semaine, récolter mes données en évaluant les champs d'intérêts des élèves (annexe 2). Je vais également rapidement distribuer une lettre aux élèves à l'intention de leurs parents (cf. annexe 5). Cette dernière a pour objectif de présenter mon travail de recherche, mais également de demander leur accord à ce que leurs enfants participent à un entretien. Les données que je vais recueillir seront traitées anonymement et seront utilisées uniquement à des fins pédagogiques, conformément aux principes du code d'éthique de la recherche de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique et du Tessin (CIIP).

2.2.3 Echantillonnage

La population à laquelle je me suis intéressée pour mener à bien ma recherche est une classe d'introduction composée d'élèves en 3 et 4 HarnoS. Cette classe a un statut particulier étant donné que deux enseignantes sont toujours présentes dans l'espace classe et que l'une d'entre elles a été engagée avec pour condition d'effectuer son Master en pédagogie spécialisée dans les trois ans à venir (MAES).

Mon échantillonnage est composé de vingt et un élèves de six à huit ans, soit seize élèves de 3 HarnoS et cinq de 4 HarnoS. Par conséquent, il est de type aléatoire.

Tableau 1 : répartition des élèves de 3 HarmoS par caractéristiques

Elèves effectuant leur ...	Elèves en 3H
première année sur deux ans	6
deuxième année sur deux ans	4
3 HarmoS avec un parcours traditionnel	6
Total	16

Tableau 2 : répartition des élèves de 4 HarmoS par caractéristiques

Elève(s) qui a/ont ...	Elèves en 4H
redoublé sa 4 HarmoS	1
redoublé sa 3 HarmoS	1
effectué sa 3 HarmoS sur deux ans	1
un parcours traditionnel	2
Total	5

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

La transcription est une étape essentielle à l'analyse méthodologique et rigoureuse des entretiens semi-directifs. Pour réaliser cette étape, les données doivent être préalablement recueillies et enregistrées dans leur intégralité sur le terrain. Grâce à cette méthode d'analyse, je vais pouvoir analyser très clairement les ressentis et propos des élèves.

Pour mon analyse, je souhaite avant tout m'intéresser au contenu et non à la forme des entretiens. Pour cette raison, j'ai choisi de ne pas transcrire intégralement les dires des élèves, mais de modifier quelques informations. Je vais par exemple écrire les négations omises à l'oral, supprimer les mots inutiles tels que heu, ben, hum, etc. et modifier quelques mots.

8Tableau 3 : conventions de transcription

	Modifications apportées	Exemples
REFORMULATION	Rétablir l'adverbe <i>ne</i> dans les phrases négatives	Je vais pas _ Je ne vais pas
	Corriger les fautes de e muet	J'sais pas _ Je ne sais pas
	Modifier des mots	Ouai _ Oui / Y a _ Il y a Ça _ cela
SUPPRESSION	Des phrases qui ne se terminent pas sont notées par...	En fait, heu il y a... / parce que voilà...
	Des répétitions sont notées entre parenthèses (2x), (3x)	Je pense que, en fait je pense que
	Des mots inutiles sont notés par une ou plusieurs barres transversales /	Heu, ben, voilà, ah, hum, etc.
	Les silences sont notés par leur durée entre parenthèses (1s), (4s) et (8s)	

2.3.2 Traitement des données

Une fois les entretiens transcrits dans leur intégralité, je vais mettre en place une démarche d'analyse afin de traiter rigoureusement les données recueillies. Les étapes qui constituent ma démarche sont décrites dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4 : traitement des données recueillies

Etapes	Démarche	Déroulement
1	Assimilation des informations	Après avoir transcrit les entretiens, je vais les lire afin d'éviter toutes erreurs grammaticales ou orthographiques, puis je vais procéder à une deuxième lecture pour prendre connaissance des données.
2	Regroupement des données	Je vais mettre en évidence les éléments qui se rapportent aux thèmes induits dans le guide d'entretien. Je vais annoter le texte.

2.3.3 Méthodes et analyse

Afin de déceler si les élèves ont donné du sens ou non à leur apprentissage, je vais m'appuyer sur les différentes rubriques qui constituent mon guide d'entretien. Ces dernières présentées ci-dessous sont réalisées sur la base d'éléments théoriques :

- la définition de l'apprentissage;
- le cheminement de l'apprentissage;
- la verbalisation de la démarche d'apprentissage;
- le transfert;
- la motivation.

Ces rubriques me serviront de fil rouge à ma partie d'analyse de données. En effet, l'analyse présente dans le chapitre suivant, comportera l'interprétation et les résultats des informations recueillies. Elle sera réalisée à l'aide d'éléments théoriques.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Dans ce chapitre, je présente les données recueillies à la suite de dix entretiens auprès de vingt et un élèves de 3 et 4 HarmoS. Les élèves étaient par groupe de deux pour répondre aux questions de l'entretien. Afin de présenter des résultats structurés, je vais procéder par analyse thématique. Pour ce faire, je vais réaliser plusieurs tableaux qui reprendront chacune des thématiques de mes guides d'entretiens. Pour analyser les informations obtenues, je vais

faire des liens avec la théorie et ma problématique. Ainsi, je vais pouvoir vérifier les différentes hypothèses exposées préalablement.

Cette démarche a pour finalité d'établir des résultats de recherche pour chaque item et de les mettre en lien avec ma question de recherche, formulée ainsi : L'élève donne-t-il du sens à ses apprentissages ?

Mais avant de présenter mes données, je précise que je vais d'abord prendre en compte les réponses recueillies chez les cinq élèves de 4 HarmoS et par la suite, celles collectées chez les seize élèves de 3 HarmoS. Ce procédé va me permettre d'analyser mes données de manière organisée et minutieuse, afin de faire un constat réfléchi.

3.1.1 Définition de l'apprentissage

Entretien « l'ordre alphabétique »

L'entretien effectué avec les cinq élèves de 4 HarmoS traitait de la thématique de l'ordre alphabétique. A ma question : selon toi, c'est quoi l'ordre alphabétique ?

Il ressort des entretiens que la définition de l'apprentissage de l'ordre alphabétique n'est pas identique pour chaque élève. Parmi les différentes réponses recueillies, les quatre catégories telles qu'esquissées plus bas ont pu être établies :

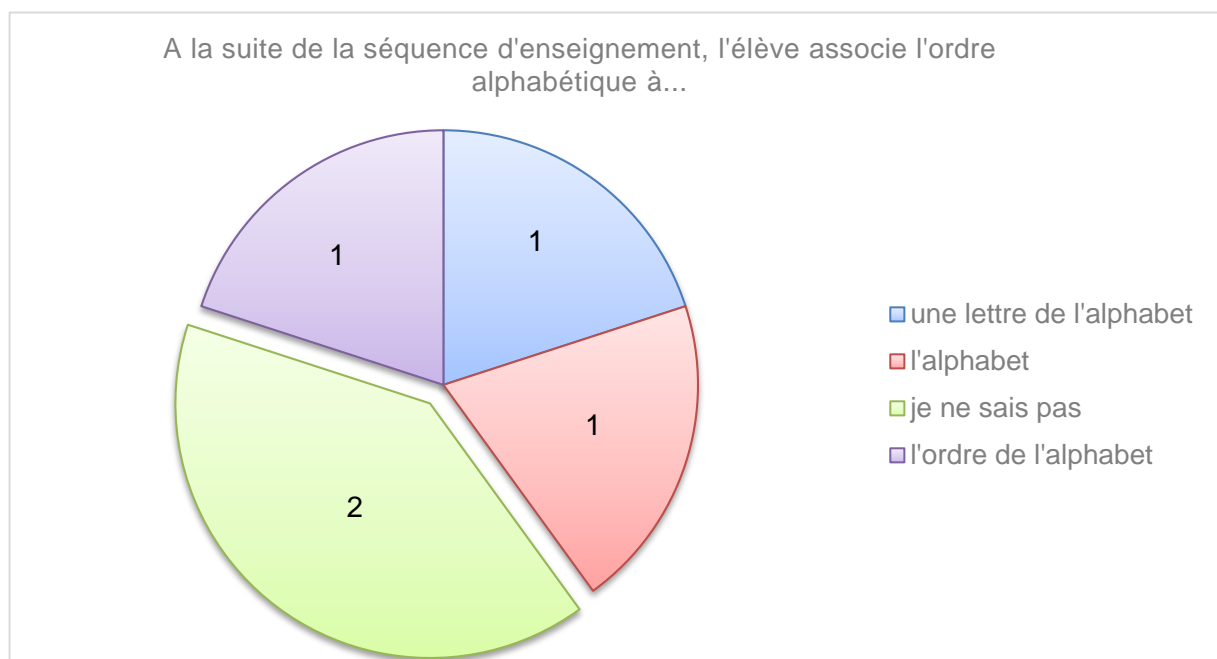


Figure 2: définition de l'ordre alphabétique

Cette figure démontre que sur les cinq réponses proposées par les élèves, seules trois sont en lien étroit avec l'apprentissage travaillé, puisque deux enfants prétendent ne pas savoir ce qu'est l'ordre alphabétique. De la Garanderie et Cattani (1998) ont mis en lumière cinq gestes fondamentaux dans l'acte d'apprendre; le geste d'attention, de mémorisation, de réflexion, de compréhension et d'imagination. Je cherchais à susciter le geste de compréhension par le biais de cette question. Il consiste à faire des allers-retours permanents entre ce que l'élève perçoit et ce qu'il évoque pour y trouver du sens. Comprendre c'est donc prendre pour soi en redisant avec ses propres mots ce que l'on comprend; c'est assimiler et transformer à sa façon.

Cependant, les définitions présentées ci-dessus n'étaient pas assez complètes pour déceler si les élèves avaient donné un sens ou non à cet apprentissage et ne faisaient pas référence au fait que les lettres étaient toujours rangées dans le même ordre. De ce fait la relance suivante a été formulée :

Avec la question : Dis-moi tous les mots ou toutes les lettres qui te font penser à l'ordre alphabétique ?

A la suite de cette interrogation, il ressort des entretiens que trois des élèves associent l'ordre alphabétique à quelques-unes ou toutes les lettres de l'alphabet.

« Le o, le i, a et (4 sec), je ne sais plus. » (De)

« Je vais essayer avec toutes les lettres a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, et z. (4 sec) en fait, c'est toutes les lettres. » (Ta)

« A, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, et z. » (Ja)

Pour deux élèves, la définition de cet apprentissage équivaut à sa finalité.

« C'est apprendre à écrire et à lire. (...). Pour écrire et pour lire, je dois chercher les mots que je ne connais pas dans le dictionnaire. » (Da)

« J'ai appris les // lettres de l'alphabet et j'ai cherché / des mots dans le dictionnaire ». (El)

Ainsi, la relance a permis aux élèves de transformer, de reformuler et donc de s'appropriier les informations. Mais à nouveau, les affirmations présentées n'ont pas fait référence à l'ordre des lettres. Les trois premiers élèves cités préalablement associent l'ordre alphabétique uniquement à plusieurs ou à la totalité des lettres de l'alphabet; une représentation encore incomplète. La définition co-construite avec les élèves dans leur cahier des apprentissages n'a pas été citée. Elle était la suivante : « l'ordre alphabétique signifie que dans l'alphabet toutes les lettres sont toujours rangées dans le même ordre ». Ce constat démontre le fait

qu'aucun élève n'a réellement expliqué avec ses propres mots ce qu'était l'ordre alphabétique. De ce fait, le geste de compréhension et la prise en compte de sens n'ont pas pu être assurés.

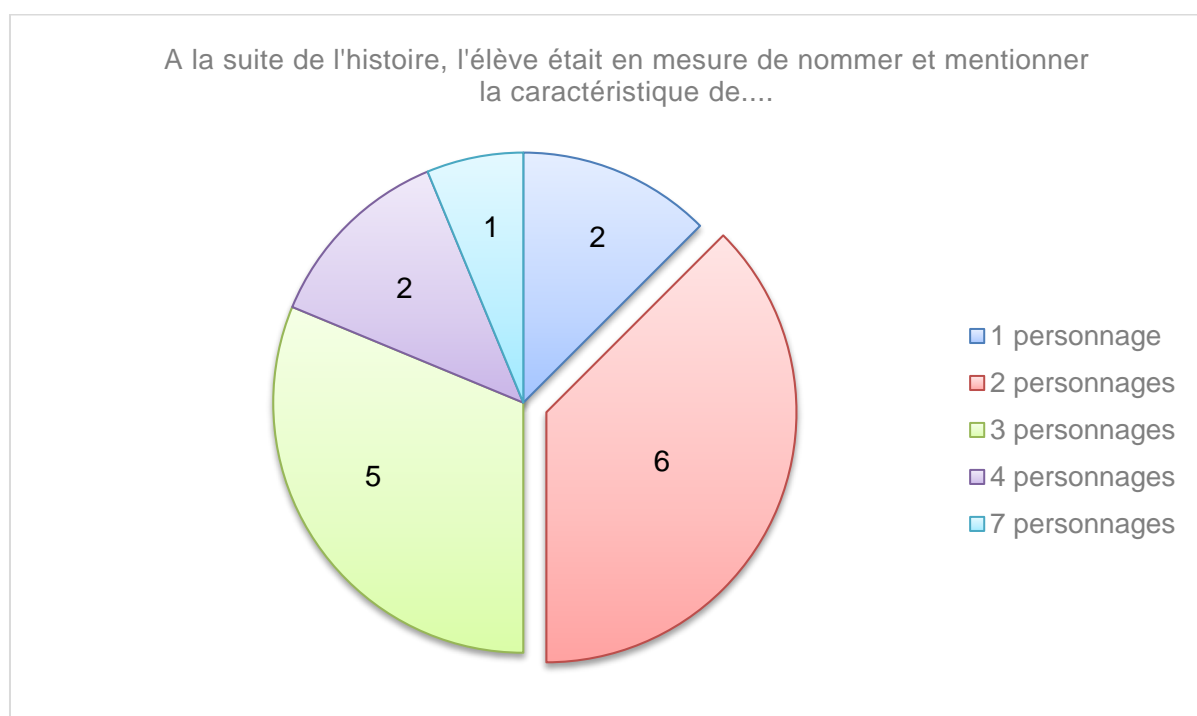
Entretien « la planète des Alphas »

Les seize élèves de 3 HarmoS ont répondu à des questions en lien avec un dispositif pédagogique qui favorise l'entrée dans la lecture-écriture; l'histoire de la planète des Alphas. Cette méthode va favoriser chez les élèves la découverte du principe alphabétique et a pour objectif de les éveiller à la lecture ou de consolider leurs acquis. Par l'intermédiaire d'un conte imaginaire, les élèves découvrent de drôles de petits personnages venus d'un autre monde : les Alphas. Ces êtres étonnants ont pour particularité d'avoir la même forme et de reproduire le même son que les lettres. Le but étant que les élèves créent des relations entre les lettres et les sons qui leur correspondent.

A ma question : Dis-moi à quoi tu penses lorsque je dis planète des Alphas ?

Il ressort des entretiens que chaque élève associe cette histoire à l'un ou à l'ensemble des personnages de la planète des Alphas. Parmi les diverses réponses recueillies, les cinq catégories telles qu'indiquées ci-dessous ont pu être établies :

Figure 3 : définition de la planète des Alphas



Cette figure démontre que la majorité des élèves se représente la planète des Alphas au travers de deux ou trois personnages. Seul un élève a nommé sept personnages et leurs caractéristiques. Il est intéressant de préciser que tous les élèves ont présenté dans l'entretien

« monsieur a » et ont mentionné sa caractéristique principale qui est de marcher avec une canne à l'envers. Cette réponse est due selon moi au pittoresque du personnage. Comme pour l'exemple précédent, aucune des définitions n'a fait référence à la définition co-construite dans le cahier des apprentissages. Elle était la suivante : « la planète des Alphas est une histoire qui présente toutes les lettres de l'alphabet sous la forme de personnages rigolos qui chantent très bien ». Mais les définitions présentées par les élèves s'en approchaient puisqu'ils ont su les associer à l'un ou à plusieurs personnages. Percevoir comment les élèves définissent un apprentissage revêt un enjeu essentiel et influence leur apprentissage. En effet, si ces derniers ne sont pas au clair avec les divers apprentissages, ils ne réussiront pas à les définir et à leur donner un sens. Par conséquent, ils ne seront pas en mesure de les utiliser intelligemment pour atteindre le maximal de leurs capacités et compétences. Cela rejoint les propos de Develay (2007) qui affirme qu'un élève deviendra acteur de son apprentissage s'il y trouve du sens. Pour faire lien avec les données recueillies, elles désignent au maximum sept personnages sur les vingt-six présentés. Treize élèves ont trouvé du sens à cet apprentissage en expliquant avec leurs mots ce qu'était cette histoire, au travers de trois ou sept personnages. Les trois élèves restants n'ont certainement pas vécu cet apprentissage comme sensé, car pour eux, la planète des Alphas se limitait uniquement à un ou deux personnages. De plus, le temps de réflexion fut conséquent.

« Je ne sais pas. (...). (4 sec) a, b. » (An)

Pour conclure avec ce premier item, il est nécessaire de constater que les élèves n'ont pas retenu l'intégralité des données véhiculées. Cependant cet exercice est complexe. Ces résultats permettent d'affirmer que la majorité des élèves a donné un sens à l'enseignement en formulant une définition pertinente en lien avec celui-ci.

3.1.2 Cheminement de l'apprentissage

Cette thématique s'appuie sur les principes de base de la métacognition.

Entretien « l'ordre alphabétique »

Lors des entretiens sur l'ordre alphabétique, à ma question : Raconte-moi tout ce que tu as appris sur l'ordre alphabétique ?

Il ressort des discussions que les visées d'apprentissages n'étaient pas explicites pour tous les élèves, car leurs réponses se traduisent par les informations suivantes :

« J'ai appris à faire des maths, du français, de l'environnement et /// de l'allemand ». (Da)

« J'ai appris à jouer aux pirates. » (Ja)

« J'ai appris à faire tout juste. ». (El)

A la suite de ces affirmations, il est essentiel de relever deux constats essentiels. Le premier étant qu'un élève évoque avoir réalisé des apprentissages en lien avec la langue allemande; alors même que la discipline n'est pas prévue au programme de 4 HarmoS. Le second étant que le jeu des pirates a bien été effectué; mais avait pour objectif de travailler les calculs mentaux de petits nombres. Par l'intermédiaire de cette question, je souhaitais vérifier si les élèves s'étaient approprié l'apprentissage, notamment par une structuration de leurs pensées. De par ces trois réponses, il est évident que non. Cependant l'imprécision de ma question pouvait en être la cause, en effet elle était très vaste et ne permettait pas aux élèves d'y répondre concrètement. De ce fait, afin de les aider à organiser leurs pensées, j'ai reconsidéré et réajusté la question en leur demandant de se remémorer les différentes activités réalisées, puis de citer les apprentissages qui en découlaient. Voici ci-dessous les données recueillies à la suite de cette nouvelle question :

« (...). Je me souviens // qu'il fallait dire l'ordre de l'alphabet dans ma tête et la première lettre que je disais était le premier livre que je devais classer. » (De)

« Crocher les lettres au tableau dans leur ordre. » (Ta)

« Chercher des mots dans le dictionnaire. » (Da)

« Il fallait classer des mots selon leur ordre alphabétique. » (Ja)

« J'ai classé les étiquettes du jeu toutes justes. (...). Selon leur ordre alphabétique. » (El)

Il est pertinent de préciser qu'une fois la question ciblée, toutes les réponses faisaient référence à une thématique réellement travaillée lors de la séquence d'enseignement sur l'ordre alphabétique. Les élèves avaient réussi à structurer leurs pensées afin de présenter leurs nouvelles connaissances. Contrairement à l'item précédent, tous les élèves ont clairement pris en considération l'ordre des lettres de l'alphabet dans leur réponse; même l'élève qui a appris à : « chercher des mots dans le dictionnaire », a pris en compte l'ordre des lettres, puisque c'est le principe même d'un dictionnaire. Ces affirmations permettent de constater que ces élèves ont su trouver quelques sens à leur apprentissage, puisqu'ils ont été en mesure de verbaliser des éléments concrètement appris. Toutefois, pour que cette verbalisation soit le reflet d'un véritable apprentissage, il est essentiel que les élèves explicitent ce qui leur a permis d'aboutir à ce résultat; ce qui va engendrer chez eux une prise de conscience, une conceptualisation et ainsi, une découverte du sens. Pour favoriser ces procédés, je me suis appuyée sur les réponses préalablement mentionnées en précisant l'importance de l'ordre des lettres pour travailler l'ordre alphabétique. Cette démarche m'a conduite à la question suivante : Comment as-tu fait pour apprendre que la lettre b se situe après la lettre a dans le dictionnaire ?

Les questions étant différenciées, cette dernière s'adressait à l'élève qui avait appris à chercher des mots dans le dictionnaire. Les questions s'adaptent aux divers apprentissages précédemment cités, mais les données de base sont identiques. Voici les réponses qui en découlent :

« Je les regarde et /// je regarde les lettres qu'ils ont. Si le mot a un a au début, alors le mot sera au début du dictionnaire, car a / c'est la première. » (Da)

« (...). Je dis l'alphabet dans ma tête pour savoir quelle est la première lettre. » (De)

« Je dis tout l'alphabet dans ma tête, jusqu'à ce que j'arrive à la lettre qu'il faut. » (Ja)

« J'essaie avec ma bouche de dire toutes les lettres de l'alphabet et celle qui vient en premier est la première. » (El)

« (...). A l'école infantine, pour apprendre la lettre a, je l'ai écrite sur une feuille et je l'ai regardée très longtemps et beaucoup. Je l'ai apprise par cœur. C'est en regardant très longtemps et comme cela que j'ai pu apprendre toutes les lettres de l'alphabet. » (Ta)

Ces réponses permettent d'affirmer qu'une réflexion métacognitive a été menée chez ces cinq enfants, car ils ont été en mesure d'explicitier ce qui leur a permis d'aboutir au résultat. Pour reprendre l'exemple de la question formulée ci-dessus; l'élève a su mettre des mots à sa démarche de résolution qui consistait à trouver un mot dans le dictionnaire : « je les regarde et /// je regarde les lettres qu'ils ont. Si le mot a un a au début, alors le mot sera au début du dictionnaire, car a / c'est la première ». Cet enfant procède en regardant les lettres qui composent le mot. Il a donc, au même titre que ses camarades, conceptualisé l'apprentissage et l'a ainsi rendu davantage sensé à ses yeux.

Il est également intéressant de remarquer que les réponses des élèves s'apparentent à un des profils d'apprentissage, théorisés par Antoine de la Garanderie. Ils sont les suivants :

- le profil visuel : l'enfant voit des images dans sa tête comme des photos ou comme un film;
- le profil auditif ou verbal : il entend des sons ou des paroles avec la voix des autres ou se parle dans sa tête;
- le profil kinesthésique : il ressent les mouvements, les sensations, les odeurs, les goûts, etc.

Par rapport aux données recueillies :

- deux élèves évoquent visuellement, car ils éprouvent le besoin de « regarder » pour assimiler le nouvel apprentissage;

- trois élèves évoquent auditivement, car il est nécessaire pour eux d'entendre une voix qui parle ou fait un commentaire dans leur tête pour assimiler l'apprentissage.

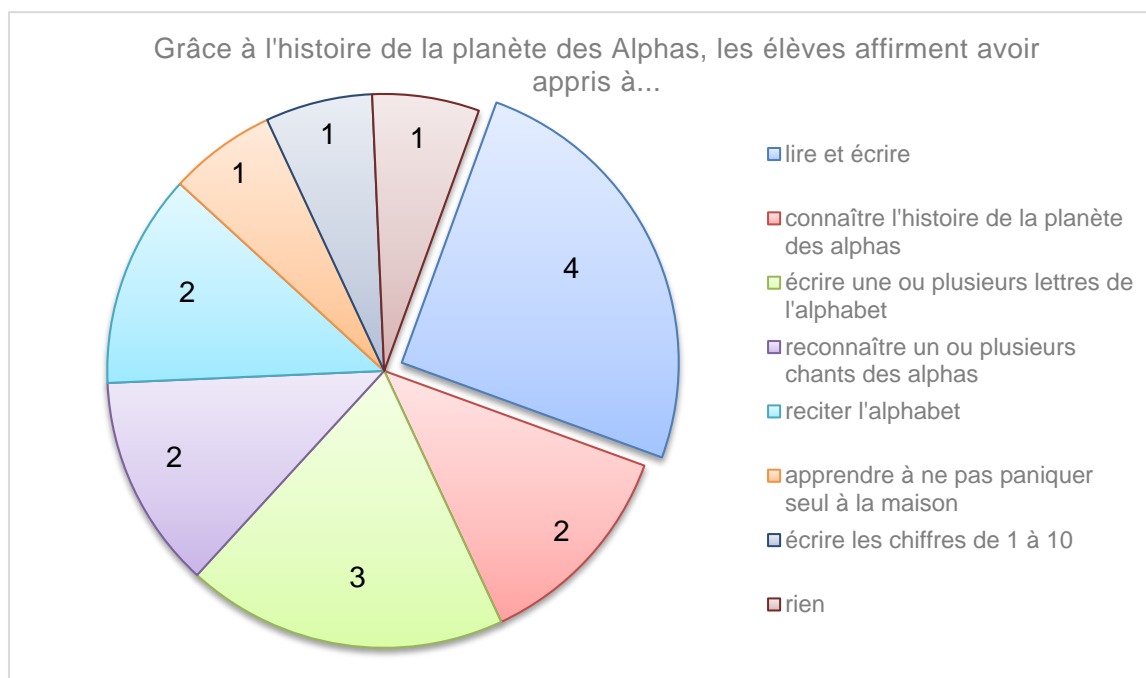
Entretien « la planète des Alphas »

Quant à l'entretien effectué avec les seize élèves de 3 HarmoS, en lien avec la planète des Alphas.

A ma question : Qu'est-ce que tu as appris grâce à cette histoire, raconte-moi ?

Les huit catégories, ci-dessous ont pu être établies.

Figure 4 : cheminement d'apprentissage



En référence au schéma ci-dessus, il est primordial de constater que quatre élèves ont assimilé la finalité de cet apprentissage, soit une entrée dans l'écrit et la lecture par l'intermédiaire d'étonnants personnages. Ils ont donc conscience que cette histoire va leur permettre de se mettre en projet et ainsi favoriser des automatismes qui vont les aider à écrire et à lire. Par cet item, il est important de constater que ces quatre élèves ont trouvé un sens à ce qu'ils ont réalisé, car ils ont été capables premièrement de le verbaliser et deuxièmement d'en percevoir la finalité. Comme exposé dans la problématique, Zerbato-Pourdou (2000) confirme cette théorie en affirmant que la valeur que les élèves attribuent aux tâches scolaires est liée au sens qu'ils donnent à leurs activités, aux actes d'apprendre et aux contenus de l'activité. Mais elle va au-delà en prétendant qu'une des conditions essentielles pour que les élèves attribuent du sens à leurs activités est alors de comprendre les finalités de la tâche demandée. De plus, treize élèves citent un apprentissage en lien avec la thématique travaillée,

à l'exemple de réciter l'alphabet, écrire une ou plusieurs lettres de l'alphabet, etc. Ils se sont donc appropriés les contenus de l'apprentissage puisqu'ils ont été aptes à les verbaliser. Cependant, cette verbalisation des contenus d'apprentissage n'a pas pu se vérifier chez l'ensemble des élèves, car certaines réponses collectées ne mentionnent pas une thématique réellement travaillée lors de la séquence sur la planète des Alphas. Les réponses présentées ci-dessous ne s'apparentent pas à cet apprentissage :

« Je sais écrire le chiffre 1 jusqu'à 10. » (Ib)

« Rien. » (II)

« On m'a appris à ne pas paniquer quand je suis tout seul /// dans la maison. » (Ja)

Ces propos permettent de constater que ces trois élèves ne se sont pas totalement appropriés l'apprentissage. Ils n'ont pas su l'apparenter à un élément concrètement appris, ils ne disposent pas des outils pour le conceptualiser et structurer leur pensée. Bien qu'un élève évoque avoir appris à : « ne pas paniquer quand je suis tout seul dans la maison »; cette affirmation ne peut pas s'apparenter à un véritable apprentissage, car l'histoire n'y fait nullement référence. Quant à l'enfant qui a répondu ne rien avoir appris, j'associerais plutôt sa réponse à une peur de se tromper, car elle ne lui a demandé aucun temps de réflexion et fut semblable tout au long de l'entretien. Pour conclure, l'enfant qui a répondu avoir appris à calculer, n'a pas su différencier les domaines et disciplines d'apprentissages. Toutefois pour vérifier si les verbalisations précédentes sont le reflet de véritables apprentissages, il est nécessaire que les élèves puissent expliciter ce qui leur a permis d'aboutir aux résultats obtenus. C'est ce procédé qui va engendrer chez eux une authentique prise de conscience, une conceptualisation et ainsi, une découverte de sens. Pour favoriser ce cheminement, j'ai formulé la relance suivante. Elle était différenciée suivant les apprentissages mentionnés :

A ma question : Comment as-tu fait pour apprendre, pour mettre la lettre i dans ton cerveau ?

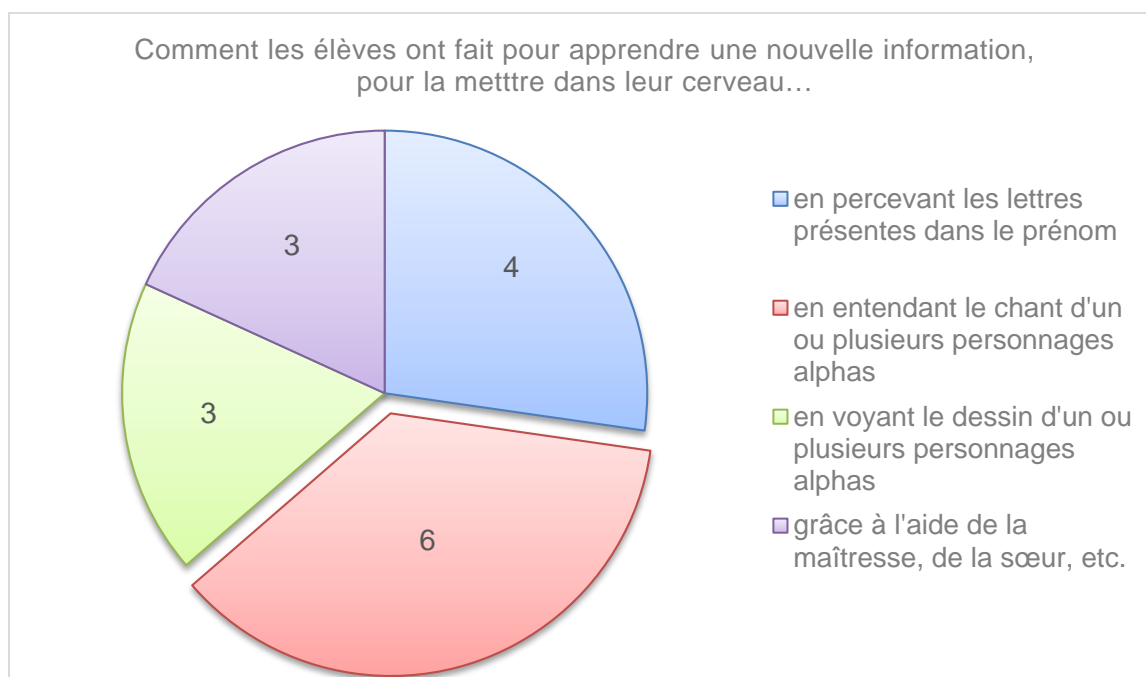
Voici la réponse qui en découle :

« Quand j'étais en 2H, je ne savais pas écrire / mon prénom, mais ma maîtresse me l'a écrit beaucoup (2x) de fois et moi je l'ai recopié. Je sais comment écrire la lettre i parce que dans mon prénom, il y a deux i. » (Ib)

Cette réponse est très intéressante, car l'élève a su se l'approprier en associant la lettre i aux lettres présentes dans son prénom. De plus, elle fait référence à un facteur externe qui contribue à l'assimilation d'un apprentissage; l'enseignant. Elle dévoile également le profil visuel de l'enfant, théorisé par Antoine de la Garanderie.

Avec les affirmations restantes, les catégories suivantes ont pu être établies, telles qu'esquissées.

Figure 5 : cheminement d'apprentissage



En référence aux réponses présentées dans ce schéma, il est pertinent de constater qu'une réflexion métacognitive a été menée chez la majeure partie des enfants, car ils ont su expliciter la démarche qui leur a permis d'aboutir à ce nouvel apprentissage. Il est très intéressant de constater que sur seize élèves, neuf proposent une réponse en lien avec la planète des Alphas. Ils associent leurs connaissances à un ou plusieurs personnages des Alphas, soit en le voyant, soit en se l'imaginant dans la tête ou alors en entendant ses paroles. Ces constats reflètent également les différents profils d'apprentissage; visuels ou auditifs pour cet item-ci. Cependant, trois élèves ne sont pas aptes à verbaliser leur cheminement d'apprentissage et associent la réussite de cette nouvelle connaissance à un facteur externe, tel que la maîtresse ou un membre de la famille. Pour ces élèves, la prise de sens est vaine, puisqu'ils n'ont pas su considérer l'apprentissage dans son intégralité en conceptualisant et verbalisant les différentes étapes qui le compose.

Pour conclure avec ce deuxième item, il est nécessaire de constater que tous les élèves n'ont pas su verbaliser leur cheminement d'apprentissage en explicitant notamment, comment ils avaient procédé pour l'assimiler, quels avaient été les outils auxquels ils avaient recouru. De ce fait, la prise de sens n'a pas été vérifiée chez l'ensemble des élèves.

3.1.3 La verbalisation de la démarche d'apprentissage

Entretien « l'ordre alphabétique »

Pour cet item, j'ai demandé aux cinq élèves de 4 HarmoS de classer trois mots selon l'ordre alphabétique : cerise, citron et citrouille. Puis d'expliquer à haute voix avec leurs propres mots comment ils avaient fait pour les ordonner. Les cinq élèves ont été en mesure de classer correctement ces trois mots, soit cerise, citron et citrouille. Leur décision était argumentée par une récitation complète ou partielle de l'alphabet.

« Moi je pense que c'est le mot cerise qui est en premier parce que (2x) dans le dictionnaire, car lorsque je dis l'alphabet, la lettre e est avant la lettre i. » (El)

« (8 sec) cerise est le premier, / parce qu'après c, il y a un e et en deuxième, je vais mettre le citron parce que (2x) dans le citron il y a un i, un t, un r et un (2 sec) o comme dans citrouille, mais le n est avant le // u. » (Ta)

Pour comprendre une théorie ou un processus d'apprentissage, l'élève doit obligatoirement donner une signification à son apprentissage. Autrement dit, pour donner du sens à une acquisition, il doit être apte à la comprendre et à l'expliquer à un tiers. Ainsi, la compréhension est nécessaire à une modélisation de l'apprentissage. Les cinq réponses et démarches de résolution proposées par les élèves correspondaient au résultat attendu. Etant donné que la compréhension est envisagée comme un accès direct au sens et que les démarches des élèves étaient comprises; je peux donc supposer que ces cinq élèves ont trouvé un sens à leur apprentissage.

Entretien « la planète des Alphas »

Quant à l'entretien effectué avec les seize élèves de 3 HarmoS, en lien avec la planète des Alphas. Je leur ai demandé de lire trois syllabes FA, FO et FI, puis d'expliquer comment ils ont fait pour les lire. L'ensemble des élèves a su lire ces trois syllabes avec plus ou moins d'hésitation; certains ont eu besoin d'un temps de réflexion.

« (2 sec) FA, (3 sec) FO et (2 sec) /FI. » (Za)

« FA, FO et (5 sec) FI. » (An)

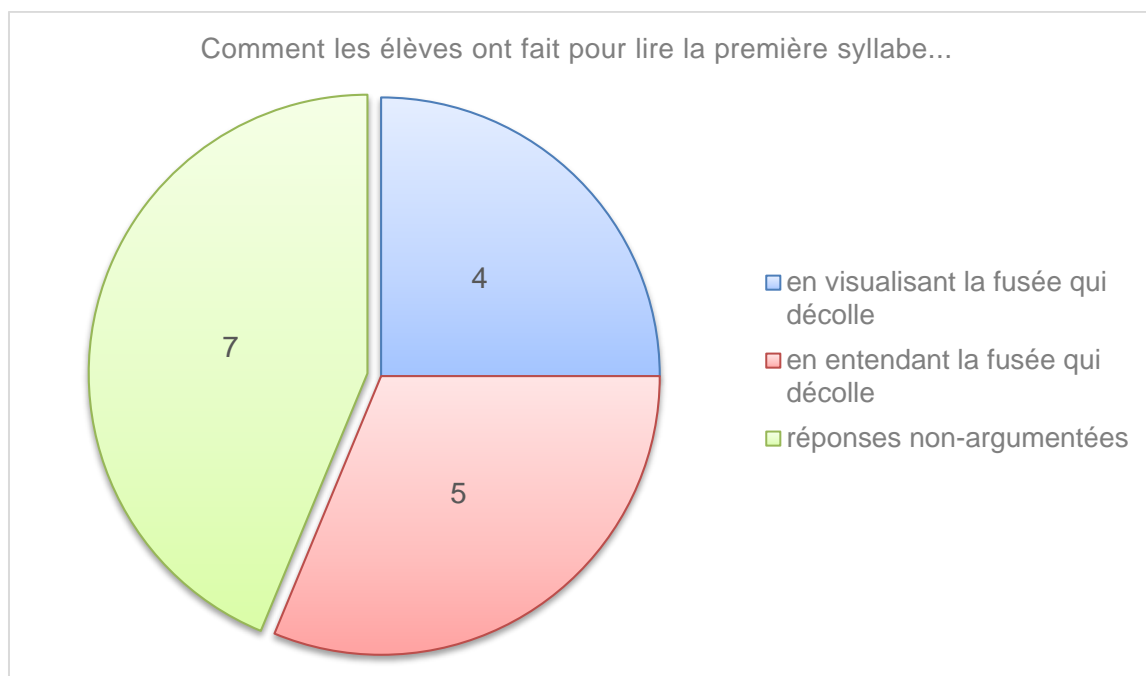
Ces hésitations signifient peut-être que la matière n'est pas encore tout à fait assimilée et comprise. En tout cas, elles indiquent que ces élèves ne sont pas encore très sûrs de leurs propos. Toutefois cette première question tend vers un résultat satisfaisant, puisque l'ensemble des élèves de 3 HarmoS était apte à trouver une solution correcte. Ce n'est que par la suite, lorsque je leur ai demandé comment ils avaient procédé pour lire ces trois syllabes que leurs réponses se sont montrées pour la plupart confuses.



A ma question : Explique-moi comment tu as fait pour lire.

Les trois catégories telles qu'esquissées ci-dessous ont pu être établies :

Figure 6 : verbalisation de la démarche d'apprentissage



Les réponses non-argumentées s'apparentent à des affirmations de type :

« Quand je suis venu en 3 HarmoS, ma maman m'a dit qu'il fallait apprendre pour devenir docteur. »
(Ib)

« /// j'ai réfléchi toute seule. » (Ya)

« FA, FO et FI et j'ouvre ma tête pour réfléchir. » (Jo)

« FA, FO et FI, je savais déjà les lire avant. » (Mu)

« Parce que je connais ces lettres / et je sais que c'est tout juste comme cela. Parce que j'ai toujours fait mes devoirs. » (Ra)

« Parce que c'est trop facile. » (An)

« Moi je fais toujours mes devoirs. » (Ja)

Pour contrer ces affirmations confuses, j'ai tenté d'amener ces élèves à réfléchir davantage à leurs stratégies d'apprentissage en leur demandant s'ils avaient perçu une image ou une musique avant, pendant ou après leur lecture. Mais ils n'ont pas su répondre à cette question. Ces réponses supposent que ces enfants apprennent pour apprendre sans vraiment chercher à décoder les mécanismes qui permettent de relier les apprentissages à une réalité. Ils ne possèdent pas tous les outils de base pour comprendre le sens de l'apprentissage. Cependant, le bilan de cet item est satisfaisant. Etant donné que neuf élèves ont su présenter une démarche de résolution cohérente et ainsi trouvé un sens à cet enseignement. Comme énoncé dans la problématique, pour Charlot (1997), « un énoncé, un événement a du sens quand il

peut être mis en relation avec d'autres dans un système ou dans un ensemble » (p. 67). Ainsi, un apprentissage ne peut faire sens pour un élève que quand celui-ci arrive à le mettre en relation avec d'autres. Ces élèves ont pu mettre en lien ces trois syllabes avec une illustration ou un son d'une fusée qui décolle, comme présenté dans la méthode d'enseignement. Ils ont donc trouvé quelques sens à leur apprentissage.

Cette démarche de résolution reste complexe, elle revêt du domaine de la métacognition. Voici quelques réponses qui illustrent des mécanismes de lecture et permettent de constater qu'un sens a été décelé.

« J'entends la fusée qui décolle et qui va retrouver monsieur a. » (Jo)

« Parce que j'ai vu le f rouge, puis j'ai mis le f dans ma tête et après il manquait le a, donc je me suis dit que c'était le a. » (Ra)

Je vois une grosse fusée. // elle est toute rouge. » (Ya)

3.1.4 Le transfert

Comme mentionné dans la problématique, Perrenoud (1997) définit le transfert comme la capacité d'un sujet à réinvestir ses acquis cognitifs dans de nouvelles situations. Pour l'auteur, tout apprentissage serait inutile sans un minimum de transfert, puisqu'il répondrait à une situation passée et non reproductible dans sa singularité. Le transfert est une finalité de l'école, car elle travaille à ce que les élèves puissent réinvestir ce qu'ils ont appris dans les situations nouvelles que le futur leur réservera. En soit, un apprentissage n'a de sens que s'il peut être mis en relation avec d'autres. Cet item est essentiel, car il va me permettre de percevoir si les élèves associent l'apprentissage uniquement à un aspect disciplinaire ou non. Pour trouver un sens à l'apprentissage, ils devraient être à même de transférer leurs nouvelles connaissances dans un autre domaine scolaire ou non.

Entretien « l'ordre alphabétique »

De ce fait, lors des entretiens avec les 4 HarmoS, je leur ai posé la question suivante : A quoi cela va-t-il te servir de savoir ranger des mots dans l'ordre alphabétique ?

- À l'école,
- A la maison.

Les réponses qui en découlent sont présentées ci-dessous et esquissées dans trois catégories différentes.

La première regroupe une réponse qui indique que l'enfant est capable de transférer les apprentissages organisés par l'école dans de nouveaux contextes et ainsi de se les approprier. Pour Perrenoud (1997), l'élève est donc en mesure de réinvestir ses acquis cognitifs dans de nouvelles situations.

« Quand je téléphone à mes copines. Je me souviens que tu avais montré un livre jaune qui contenait tous les numéros de téléphone du monde. » (Ja)

La seconde catégorie comprend des données qui démontrent que les deux élèves sont en mesure de transférer les apprentissages organisés par l'école dans un contexte scolaire uniquement. Dans cette situation, les élèves se sont approprié une part de l'apprentissage, puisqu'ils sont en mesure de communiquer son utilité et ainsi de répondre à la fameuse question : ça sert à quoi ?

« Lorsque j'apprends. (...). (8 sec) lorsque je chante la comptine de l'alphabet // ou quand je veux chercher des mots dans le dictionnaire. » (El)

« A savoir lire et écrire. (...). Pour écrire et lire, il faut connaître toutes les lettres de l'alphabet. Sinon /// je ne pourrai pas écrire des mots.» (Da)

Cependant, la seconde réponse relève plutôt du domaine de la comptine alphabétique et ne se réfère pas totalement à l'ordre des lettres. Mais elle est cohérente.

Quant à la troisième catégorie, elle reflète les réponses de deux élèves qui apprennent pour apprendre et non pour améliorer leur savoir. Ils ne trouvent donc aucun sens à leur apprentissage. Les affirmations qui s'apparentent à cette catégorie sont présentées ci-dessous. Pour Perrenoud (1997), ils ne seraient pas en mesure de réinvestir leurs acquis cognitifs dans de nouvelles situations.

« A faire quand la maîtresse le demande. » (Ja)

« A faire mes devoirs. » (Ta)

Cependant je reconnais que le deuxième propos peut également avoir un sens opérationnel, cette réponse ambiguë pourrait également se classer dans la deuxième catégorie.

Pour Develay (1996), ces élèves ne relient pas leurs connaissances à un usage opérationnel, le savoir leur apparaît alors comme déconnecté du principe de réalité, dénué de sens.

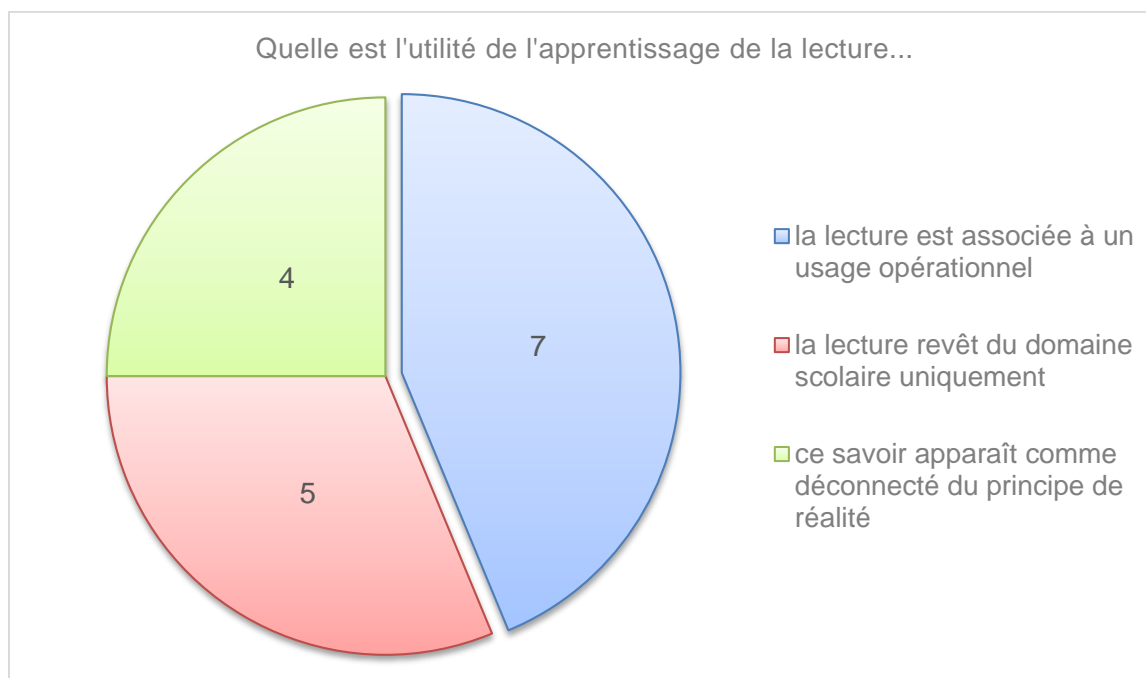
Entretien « la planète des Alphas »

Quant aux seize élèves de 3 HarmoS, j'ai tenté de percevoir s'ils avaient transféré leurs connaissances en leur proposant la question suivante : Dans l'exercice précédent, tu as réussi à lire. A quoi cela peut-il te servir de savoir lire ?

- A l'école,
- A la maison.

Pour trouver un sens à l'apprentissage, les élèves devraient être à même de transférer leurs nouvelles connaissances dans un autre domaine scolaire ou non. Parmi les données collectées, les trois catégories, telles qu'esquissées ci-dessous ont pu être établies :

Figure 7 : transfert



La première catégorie, soit douze élèves, regroupent les réponses qui indiquent que l'enfant est capable de transférer les apprentissages organisés par l'école dans de nouveaux contextes et ainsi de se les approprier. Pour Perrenoud (1997), ils seraient en mesure de réinvestir leurs acquis cognitifs dans de nouvelles situations. Voici ci-dessous quelques affirmations qui permettent ce constat :

« Je veux lire le monde. (...). Savoir tout ce qu'il se passe dans le monde et lire le journal comme ma maman. » (Il)

« Cela va me servir à faire mon apprentissage de docteur, je veux devenir docteur. » (Ra)

« A apprendre. (...). A lire des histoires à ma maman. » (Me)

« Ma maman, elle lit des livres avec beaucoup de pages, je pourrai lire les mêmes (2x) livres que ma maman quand // je saurai tout bien lire. » (An)

« A lire tout seul une histoire. » (Yo)

« A lire des livres et (2 sec) lire des feuilles. » (Za)

« Lire les histoires de Batman. » (Ib)

Le deuxième groupe comprend des données qui démontrent que l'élève est en mesure de transférer les apprentissages organisés par l'école dans un contexte scolaire uniquement. Dans cette situation, les élèves se sont approprié une part de l'apprentissage, puisqu'ils sont capables de communiquer son utilité et ainsi de répondre à la fameuse question : ça sert à quoi ?

« A apprendre à aller à l'école. (...). Il faut savoir bien lire si on veut aller à la grande école. » (Ra)

« A lire les livres de la bibliothèque de l'école. » (Ch)

Quant à la troisième catégorie, elle reflète les réponses d'élèves qui apprennent pour apprendre et non pour améliorer leur savoir. Ils ne trouvent donc aucun sens à leur apprentissage. Pour Perrenoud (1997), ils ne seraient pas en mesure de réinvestir leurs acquis cognitifs dans de nouvelles situations. Les affirmations qui s'apparentent à cette catégorie sont présentées ci-dessous.

« A quand // la maîtresse, elle me dit lis cela, / je le lis. » (El)

« A faire mes devoirs. » (Ya)

« A faire mes devoirs. » (Ta)

Cependant je reconnais que le troisième propos peut également avoir un sens opérationnel, cette réponse ambiguë pourrait également se classer dans la deuxième catégorie.

En référence à ma problématique et à l'affirmation de Develay (1996), ce savoir apparaît alors pour ces élèves, dénué de sens. Il n'est pas relié à un usage opérationnel.

3.1.5 La motivation

Comme mentionné dans la problématique, Charlot (1997) affirme que la motivation n'est en fait que le résultat de la prise en compte du sens. La motivation, levier de l'apprentissage, est donc liée au sens que l'élève donne à son action. Cet item est essentiel, car il va me permettre de percevoir si la motivation en tant que moteur de l'apprendre a été suscitée chez les élèves. Pour l'analyse de cette rubrique, j'ai étudié l'ensemble des entretiens sans les différencier par degrés scolaires. Les questions présentées aux élèves se ressemblent. Les voici :

1. Comment t'es-tu senti lorsque nous avons travaillé l'ordre alphabétique ?
2. Comment t'es-tu senti lorsque nous avons écouté l'histoire des Alphas et réalisé les exercices en classe ?

Il en ressort que l'ensemble de la classe, soit vingt et un élèves ont eu du plaisir à réaliser ces différentes activités.

Sept enfants prétendent avoir apprécié les activités, mais qu'elles se sont avérées tout de même compliquées.

« (2 sec) j'ai aimé chercher des mots dans le dictionnaire, mais j'ai trouvé beaucoup difficile. » (Ja)

« Cela m'a fait beaucoup réfléchir, mais c'était trop chouette de faire // cela. » (Ch)

Quatorze prétendent avoir apprécié les activités du fait qu'elles étaient ludiques.

« Bien, l'histoire était trop drôle. » (Me)

« Du plaisir, car on a fait beaucoup de jeux. » (El)

« // je me suis sentie devenir un petit peu inspirée par l'intelligence. (...). Car les leçons que j'aime sont rigolotes et me font être intelligente. » (Ra)

Et parmi les seize réponses collectées chez les élèves de 3 HarmoS, onze élèves souhaiteraient réécouter à nouveau l'histoire.

« J'ai beaucoup aimé l'histoire et j'aimerais la relire à la maison et voir le film. » (Ra)

Les réponses collectées permettent de confirmer que les apprentissages équivalaient à un plaisir de travailler et non à une contrainte. Ils se sont avérés stimulants. Comme mentionné dans la problématique par Viau (2000), la réussite est liée à l'apprentissage et à la motivation. Selon cet auteur, les sources essentielles de la motivation sont les perceptions par l'élève de la valeur de l'activité, de sa compétence à accomplir cette activité, ainsi que du contrôle qu'il exerce sur cette activité. De par les données recueillies, il est nécessaire de constater que ces activités ont eu de la valeur aux yeux des élèves. Je vais conclure par une phrase de Charlot (1997) qui affirme que la motivation n'est que le résultat de la prise en compte du sens. Ainsi, une prise de sens a donc été établie chez l'ensemble des élèves.

3.1.6 Bilan

Pour terminer l'entretien avec les élèves de 3 HarmoS, je leur ai demandé une relecture des trois syllabes présentées précédemment. Tous ont été en mesure de répéter ces trois sons. Ce procédé confirme que le cerveau a assimilé cet apprentissage. L'entretien a été conclu en demandant aux élèves s'ils souhaitaient ajouter un élément à la discussion. Seul un élève a souhaité s'exprimer en formulant la question suivante : « est-ce qu'un jour, je saurai lire très bien ? » (Ib)

Ce propos se traduit par un questionnement qui je l'espère, suscite un désir d'apprendre davantage. Cette question expose également les finalités de la tâche demandée, donc est en lien avec le sens véhiculé par l'activité.

J'ai également demandé aux cinq élèves de 4 HarmoS, s'ils souhaitaient s'exprimer. Mais aucun n'a voulu ajouter quelque chose.

3.1.7 Réflexion métacognitive

Ce travail de chercheur sur la thématique du sens donné aux apprentissages scolaires a été passionnant et très formateur. Mais la posture de chercheur que j'ai dû adopter demande d'accepter des résultats qui ne sont pas ceux que j'aurais souhaités. J'avais des attentes et cela n'a pas été évident de constater que pour certains élèves, ces apprentissages ne semblaient pas être sensés et même ne pas avoir de valeur sociale. Les élèves ne semblaient pas y trouver une motivation intrinsèque. Pour ma part, l'apprentissage me semblait sensé, car les finalités étaient présentées et il était contextualisé. Mais avec du recul, je constate que j'ai adopté une posture qui montrait constamment aux élèves ce qu'il leur restait à faire, à apprendre et tout ce qu'ils ne savaient pas encore faire. Ce constat me fait penser qu'il est essentiel d'aller au-delà des présentations des finalités et de construire réellement les apprentissages avec les élèves, par l'intermédiaire de projets qui leur font sens.

Pour conclure, même si je n'ai pas vraiment répondu positivement à ma question de départ et même si ma méthodologie ne m'a pas permis d'obtenir des résultats très représentatifs, ce travail de recherche était riche en réflexions. J'envisage de poursuivre ma réflexion pour appuyer ma carrière professionnelle future. Il est essentiel que je m'interroge moi-même sur le rapport que j'entretiens avec le savoir.

Chapitre 4. Conclusion

A priori, il est évident qu'il est essentiel de donner un sens aux apprentissages scolaires pour mobiliser les élèves. Parfois la réalité scolaire est bien différente. La priorité est souvent mise sur le produit fini et non sur les interventions didactiques de l'enseignant. Cela a pour conséquences que les élèves ne comprennent pas toujours les finalités de la tâche à exécuter, qu'ils ne savent pas toujours vraiment ce qu'ils sont en train d'apprendre et pourquoi ils l'apprennent. Ainsi, pour que des nouvelles connaissances soient le fruit de réels apprentissages, il est nécessaire que les élèves comprennent les finalités de la tâche à réaliser. Cependant cela ne suffit pas toujours pour donner un sens aux apprentissages des élèves. Le sens qu'un individu donne à un savoir dépend de lui par l'intermédiaire de ce qu'il connaît déjà, de ses intérêts propres et de ses attentes personnelles. De ce fait, ce sens est à construire avec chaque élève, car un enseignant ne peut pas espérer que tout savoir prenne un sens pour l'ensemble de sa classe; un sens qui serait assez grand à susciter le désir d'apprendre.

Ma problématique était donc de déceler si la mise en place d'un dispositif pédagogique où les finalités de l'enseignement sont clairement explicitées, au travers notamment d'un travail approfondi sur le « pourquoi et le comment » j'apprends cela ? En quoi le savoir sera-t-il utile ? Quel cheminement ai-je mis en place pour atteindre l'objectif ? Qui les envisagent comme une source de progrès ? » pouvait se révéler bénéfique à une quête de sens sur les apprentissages scolaires. Les hypothèses de recherche que je souhaitais vérifier sur le terrain étaient les suivantes :

Un élève donne du sens à son apprentissage, lorsqu'il est en mesure de :

- définir le nouvel apprentissage avec ses propres mots;
- clarifier le cheminement d'apprentissage en nommant ce qu'il a appris grâce à l'apprentissage en question et en expliquant comment il l'a appris;
- verbaliser la démarche d'apprentissage en expliquant à haute voix comment il procède pour réaliser la tâche d'un exercice en lien avec l'apprentissage;
- transférer ses nouvelles connaissances dans un autre domaine, scolaire ou non;
- associer le nouvel apprentissage à un plaisir.

Ce mémoire s'est réalisé dans une classe de 3 et 4 HarmoS. Il m'a permis de comprendre que beaucoup d'activités n'ont pas de sens pour les élèves ou alors un autre sens que celui que l'enseignant veut lui attribuer. Pourtant, le sens est essentiel pour assimiler un nouvel apprentissage. Malgré les multiples lectures que j'ai réalisées, le sens que je tentais de donner à mes enseignements n'a pas toujours permis aux élèves de relier leurs connaissances à un usage opérationnel, pourvu de sens. Cependant, cette séquence a tout de même permis d'éveiller une quête de sens chez les élèves, même si elle reste limitée. Je ne perds pas espoir, et je suis décidée à persévérer pour tenter de rendre mes prochaines activités davantage sensées et ainsi, favoriser l'assimilation de nouveaux savoirs chez mes futurs élèves. J'ai eu l'opportunité de rencontrer une enseignante qui m'a beaucoup aidée et m'aide encore à structurer mes interventions en vue d'être davantage cohérente. Elle m'a présenté un cheminement type que je tente d'appliquer pour chacune de mes interventions didactiques. Ce procédé a pour but d'impliquer davantage les élèves dans leur processus d'apprentissage en les rendant acteurs. Pour être efficient, il doit contenir les étapes suivantes :

1. Présentation des finalités de la tâche à accomplir :
 - Pourquoi réaliser cette intervention ?
 - Quels sont les critères de réussite ?
2. Reformulation des consignes par plusieurs élèves;
3. Mise en activité des élèves et observations des critères par l'enseignant;

4. Mise en commun :

- Qu'est-ce qu'il fallait effectuer ?
- Quels sont les ressentis des élèves ?
- Quelles sont les observations de l'enseignant ?

La mise en application de ce procédé s'avère favorable à la prise en compte de sens. Je regrette de ne pas l'avoir connu lorsque j'ai débuté mon mémoire professionnel, car il est évident que j'aurais structuré l'ensemble de mes interventions didactiques selon ce schéma. Pour réaliser ma collecte de données, j'avais choisi de compléter avec les élèves un cahier des apprentissages qui exposait les finalités de la tâche demandée, mais ce document s'est révélé être pour les élèves, une véritable contrainte. Pour eux, l'écriture s'apparentait à une punition, il était donc très difficile d'obtenir la concentration des élèves lorsque nous complétions ce livre. De ce fait, j'ai pu constater lors de mon analyse de données que définir l'apprentissage restait un exercice complexe pour ces enfants, étant donné qu'aucun n'a fait référence à la définition co-construite dans le cahier des apprentissages.

Cette recherche présente une limite, les résultats qu'elle présente ne sont pas tous fiables. Je pense qu'elle a été menée sur une population trop restreinte pour en conclure un réel constat. Il serait intéressant d'agrandir le champ de population en intégrant plusieurs classes de différents degrés. De plus, j'ai été grandement impliquée et mise à contribution dans ce projet, il est donc possible qu'une part de subjectivité soit présente. Aussi je serais ravie d'apprendre à terme qu'une équipe de chercheurs s'est penchée sur cette thématique pour diversifier les écrits.

Pour conclure, les lectures effectuées tout au long de ce mémoire professionnel m'ont apporté de nombreuses connaissances sur le sens donné aux apprentissages scolaires. Ce mémoire m'a également permis d'apprendre à adopter une posture de chercheuse en tenant compte des différentes idées et informations sur cette thématique. J'ai pu apprendre à structurer davantage un travail qui me donne satisfaction, même si les résultats ne s'avèrent pas tous concluants. La conséquence finale débouche sur une remise en question de mes méthodes d'enseignement.

Références bibliographiques

Bibliographie

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M. & Guillemette, F. (2007). *La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive?* Recherches qualitatives, 5, 26-37.
- Astolfi, J. P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. France : Nathan.
- Beal, Y. & Maïaux, F. (2008). *Un projet pour... rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages*. Paris : Delagrave.
- Cèbe, S. (2006). Conférence sur la catégorisation, Toulouse. Consulté le 9 août 2016 dans Karmiloff-Smith, A. (1994). *Precis of beyond modularity : a developmental perspective on cognitive science*. Behavioral and Brain Sciences, 17, 693-745.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Numéro Hors-Série*. Québec : ARQ.
- Dayer, G. (2011). *Métier d'élève/d'apprenant : Le métier d'élève vu par un conseiller vu par un conseiller pédagogique*. Revue Résonnances, octobre.
- De Bonnault-Legrand, B. (2012). Le sens des apprentissages. Consulté le 10 août 2016 sur l'archive ouverte pluridisciplinaire : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00781056/document> De Ketele, J. M. & al. (1989). *Guide du formateur, Pédagogie en développement*. Paris : De Boeck Université.
- De la Garanderie, A. & Cattani, G. (1988). *Tous les enfants peuvent réussir*. Paris : Bayard.
- De Vecchi, G. (2011). *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*. Paris : Hachette.
- De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (2008). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette Education.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre*. Paris : Editions Belin.
- Lenoir, Y. & al. (2001). *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Paris : Editions du CRP.
- Meirieu, Ph. (2016). *Donner du sens*. Consulté le 9 août 2016 sur le site web du professeur Philippe Meirieu : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sens.htm>
- Oughanlian, C. (2006). *Ces élèves qui ne comprennent pas le sens de l'école*. Consulté le 9 août 2016 sur le site web Psychologie, éducation et enseignement spécialisé : <http://dcalin.fr/cerpe/cerpe35.html>
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Poisson, Y. (1983). *L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation*. Revue des sciences de l'éducation, 3, 369-378.
- Puren, C. (2003). *Le projet scientifique de Cdiclec*. Consulté le 9 août 2016 sur le site web du professeur Christian Puren, université Jean Monnet de Saint-Etienne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2003b/>
- Puren, C. (2013). *Mettre en œuvre ses méthodes de recherche*. Consulté le 9 août 2016 sur le site web du professeur Christian Puren, université Jean Monnet de Saint-Etienne : <http://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-m%C3%A9thodes-de-recherche/>



Robert, P. (2011). *Le Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Edition Dictionnaire Le Robert.

Samson, G. (2004). Étude exploratoire du transfert des connaissances entre les mathématiques et les sciences auprès d'une clientèle de 4^e secondaire. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.

Vellas, E. (2016). *Les modèles scientifiques de l'apprentissage*. Revue Educateurs/spécial 2016, syndicats des enseignants romands, 2, 3-5.

Viau, R. (2000). Sciences Humaines, hors-série n° 12, février/mars 1996. Texte revu et actualisé par l'auteur, décembre 2000.

Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Zerbato-Poudou, M. T. (1998). *Rôle du contexte dans l'apprentissage premier de l'écriture à l'école maternelle*, IUMF de Toulouse-CERF, REPERES N°18.

Annexes :

Annexe 1 : cahier des apprentissages

Prénom :



Cahier de mes super-apprentissages

Ce que je sais faire ...



Le cahier des apprentissages



Le cahier des apprentissages est un document qui est construit par l'élève en collaboration avec l'enseignant.

Pour les élèves, il est plus facile de donner du sens à une situation d'apprentissage lorsque les finalités de l'enseignement sont clairement définies. Le but de ce cahier est donc de présenter et de définir les contenus des apprentissages, puis de verbaliser le cheminement pour les acquérir.



Date :

Mon nouvel apprentissage



Ce que je pense savoir sur le thème :

.....

.....

.....



A quoi cela va-t-il me servir ?

Pourquoi apprendre cela ?

.....

.....

.....

Ce qu'il faut faire pour atteindre ce but :

- Comment s'y prendre ?

.....

.....

.....



- Quels sont les critères de réussite ?

.....

.....

.....

- ce que j'ai appris.



.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

- Comment je l'ai appris.

.....

.....

.....



- Mon super-diplôme :



Annexe 2 : entretien directif

3^e et 4^e Harmonie  août 2016

Je me présente

si j'étais, ...

un super-héro, je serais...

un animal, je serais...

un plat, je serais...

une couleur, je serais...

un sport, je serais...

Ce que j'aime faire 

Ce que je sais faire 

VI

Annexe 3 : guide d'entretien

Guide d'entretien "L'ordre alphabétique"

Informations

Cet entretien est un bilan des apprentissages en lien avec la thématique de l'ordre alphabétique. L'objectif de cet entretien est de déceler si les élèves ont trouvé ou non du sens aux contenus d'apprentissage. Je me questionne sur le sens que les élèves attribuent aux contenus d'apprentissage par rapport à leurs intérêts.

Ce questionnaire s'adresse à cinq élèves de 4 HarmoS. Au sein de cette catégorie se dégage quatre types de caractéristiques :

- une élève qui a redoublé sa 4 HarmoS
- une élève qui a redoublé sa 3 HarmoS
- une élève qui a fait sa 3 HarmoS sur deux ans
- deux élèves avec un parcours traditionnel

Les élèves interrogés sont dans une classe d'introduction, composée d'élèves en 3 et 4 HarmoS.

Les entretiens auront lieu directement dans l'espace classe. La durée d'un entretien est d'environ 10 à 15 minutes. Les questions de base sont les mêmes pour tous les élèves interrogés, les relances peuvent être toutefois différentes en fonction de la qualité des réponses. Au besoin, la question de base peut être reformulée en fonction de l'interlocuteur. Les données resteront confidentielles. Les informations qu'il faut veiller à recueillir sont indiquées dans les relances. Les entretiens sont enregistrés et ensuite transcrits. Ils sont conservés jusqu'à la réalisation finale de la recherche.

Pour établir cet entretien, je vais m'entretenir avec les élèves par groupes de deux, afin qu'ils ne soient ni intimidés par mon unique présence, ni par le groupe-classe. Mon objectif est que chaque élève se sente le plus à l'aise possible et qu'il ne soit pas influencé par la réponse de son/sa camarade.

Mon explication auprès d'eux :

J'ai besoin de votre aide pour réaliser un travail très sérieux sur le sens des apprentissages. Pour ce faire, je vais vous poser des questions et vous aller y répondre chacun votre tour, vous ne devez pas intervenir sur la réponse de votre camarade. Toutes les réponses sont justes, vous devez juste me dire ce que vous pensez. Dites-moi si vous n'avez pas compris la question, je peux la répéter et je ne vais raconter à personne ce que vous m'avez raconté.

1. Définir l'apprentissage	Etre attentif à obtenir ces informations
Questions	Relances
Selon toi, c'est quoi l'ordre alphabétique ?	Dis-moi tous les mots ou toutes les phrases qui te font penser à l'ordre alphabétique. Dis-moi à quoi tu penses lorsque je dis ordre alphabétique.

2. Le cheminement d'apprentissage	Etre attentif à obtenir ces informations
Questions	Relances
Raconte-moi tout ce que tu as appris sur l'ordre alphabétique.	Rappelle-toi des activités que nous avons faites en classe. Mentionner les diverses activités et demander à l'élève ce qu'il a appris ou ce qu'il savait déjà.
Explique-moi comment tu as fait pour apprendre ?	Qu'est-ce que tu as fait pour mettre cette information dans ton cerveau ? As-tu un super-truc ?

3. La verbalisation de la démarche d'apprentissage	Etre attentif à obtenir ces informations
Questions	Relances
Je vais te demander de classer 3 mots selon leur ordre alphabétique : cerise, citron et citrouille. Explique-moi avec des mots comment tu fais pour les classer.	Dis-moi à haute voix comment tu fais pour les classer.

4. Le transfert	Etre attentif à obtenir ces informations
Questions	Relances
A quoi cela va-t-il te servir de savoir ranger les mots dans l'ordre alphabétique ? - À l'école ? - À la maison ?	Comment fait ton papa ou ta maman quand il veut téléphoner à un ami ? Comment fait la bibliothécaire lorsqu'elle souhaite ranger ses livres dans la bibliothèque ? Comment tu cherches l'orthographe d'un mot que tu ne sais pas écrire ?

5. La motivation	Etre attentif à obtenir ces informations
Questions	Relances
Comment t'es-tu senti lorsque tu as dû apprendre l'ordre alphabétique ?	Qu'est-ce que tu as aimé faire ? Est-ce que tu as aimé chercher des mots dans le dictionnaire ? As-tu eu du plaisir/déplaisir ?

6. Bilan	Etre attentif à obtenir ces informations
Questions	Relances
Voudrais-tu encore ajouter quelque chose à propos de cette activité ?	Peux-tu préciser (si la réponse ne semble pas claire)



Annexe 4 : guide d'entretien

Guide d'entretien "La planète des Alphas"

Informations

Cet entretien est un bilan des apprentissages en lien avec la thématique de l'histoire de la planète des Alphas, une méthode d'enseignement pour apprendre à lire et écrire. L'objectif de cet entretien est de déceler si les élèves ont trouvé ou non du sens aux contenus d'apprentissage. Je me questionne sur le sens que les élèves attribuent aux contenus d'apprentissage par rapport à leurs intérêts.

Ce questionnaire s'adresse à 16 élèves de 3 HarmoS. Les élèves interrogés sont dans une classe d'introduction, composée d'élèves en 3 et 4 HarmoS.

Au sein de cette catégorie se dégagent trois types de caractéristiques :

- quatre élèves qui font leur deuxième année sur deux ans de 3 HarmoS
- six élèves qui font leur première année sur deux ans de 3 HarmoS
- six élèves, avec un parcours traditionnel, qui réalisent leur 3 HarmoS

Les entretiens auront lieu directement dans l'espace classe. La durée d'un entretien est d'environ 10 à 15 minutes. Les questions de base sont les mêmes pour tous les élèves interrogés, les relances peuvent être toutefois différentes en fonction de la qualité des réponses. Au besoin, la question de base peut être reformulée en fonction de l'interlocuteur. Les données resteront confidentielles. Les informations qu'il faut veiller à recueillir sont indiquées dans les relances. Les entretiens sont enregistrés et ensuite transcrits. Ils sont conservés jusqu'à la réalisation finale de la recherche.

Pour établir cet entretien, je vais m'entretenir avec les élèves par groupes de deux, afin qu'ils ne soient ni intimidés par mon unique présence, ni par le groupe-classe. Mon objectif est que chaque élève se sente le plus à l'aise possible et qu'il ne soit pas influencé par la réponse de son/sa camarade.

Mon explication auprès d'eux :

J'ai besoin de votre aide pour réaliser un travail très sérieux sur le sens des apprentissages. Pour ce faire, je vais vous poser des questions et vous aller y répondre chacun votre tour, vous ne devez pas intervenir sur la réponse de votre camarade. Toutes les réponses sont justes, vous devez juste me dire ce que vous pensez. Dites-moi si vous n'avez pas compris la question, je peux la répéter et je ne vais raconter à personne ce que vous m'avez raconté.

1. Définir l'apprentissage	Etre attentif à obtenir ces informations
Questions	Relances

Dis-moi à quoi tu penses lorsque je dis planète des Alphas.	Raconte-moi l'histoire de la planète des Alphas. Dis-moi quels sont les personnages de la famille des Alphas, quelles sont leurs caractéristiques ?
---	--

2. Le cheminement d'apprentissage	Etre attentif à obtenir ces informations
Questions	Relances
Raconte-moi tout ce que tu as appris grâce à cette histoire.	Rappelle-toi des activités que nous avons faites en classe. Mentionner les diverses activités et demander à l'élève ce qu'il a appris ou ce qu'il savait déjà.
Explique-moi comment tu as fait pour apprendre ?	Qu'est-ce que tu as fait pour mettre cette information dans ton cerveau ? Comment fais-tu pour te rappeler cette information ? As-tu un super-truc ?

3. La verbalisation de la démarche d'apprentissage	Etre attentif à obtenir ces informations
Questions	Relances
Je vais te demander de lire ceci : (trois syllabes FA, FO, FI) Explique-moi comment tu as fait pour lire.	Dis-moi à haute voix comment tu fais pour les lire. Vois-tu une image lorsque je dis FA, FO ou FI ? Est-ce que tu entends une musique, un bruit ou un son lorsque je dis FA, FO, ou FI ? Quel personnage des Alphas représente la lettre F ?

4. Le transfert	Etre attentif à obtenir ces informations
Questions	Relances
Dans l'exercice précédent, tu as réussi à lire. A quoi cela peut te servir de savoir lire ? - À l'école ? - À la maison ?	Est-ce que tu as un livre préféré ? Ton papa et ta maman savent lire, qu'est-ce qu'ils lisent ?

5. La motivation	Etre attentif à obtenir ces informations
Questions	Relances
Comment t'es-tu senti lorsque nous avons écouté l'histoire et réalisé les exercices en classe ?	Qu'est-ce que tu as aimé faire ? Est-ce que tu aimerais réécouter l'histoire ? As-tu eu du plaisir/déplaisir ?

6. Bilan	Etre attentif à obtenir ces informations
Questions	Relances
Pourrais-tu me répéter les trois sons que nous avons lus ensemble avant ? Voudrais-tu encore ajouter quelque chose à propos de cette activité ?	Peux-tu préciser (si la réponse ne semble pas claire)

Annexe 5 : lettre à l'intention des parents

Formulaire de consentement



Madame, Monsieur,

Je suis stagiaire dans la classe de votre enfant pour une période de cinq semaines.

Dans le cadre de ma formation à la HEP BEJUNE de Delémont, je dois réaliser un mémoire professionnel. J'ai choisi de m'intéresser à la thématique du sens donné aux apprentissages scolaires. Je cherche à comprendre par quels moyens les élèves intègrent un nouvel apprentissage et quel sens ils lui donnent.

Dans ce cadre, je proposerai aux élèves de remplir un bref questionnaire sur ce qui les intéresse. Je souhaite également définir clairement les buts de l'enseignement au travers d'un cahier d'apprentissage. L'intérêt de ce cahier sera de présenter, de définir les contenus des apprentissages et d'expliquer le cheminement. Pour ce faire, je souhaite m'entretenir avec chaque élève à la fin de l'apprentissage sur la démarche qu'il a mis en place et sur son ressenti. Mais pour réaliser ce projet, j'ai besoin de votre accord. Je tiens à préciser que toutes les données recueillies seront utilisées à des fins pédagogiques et traitées en tout anonymat. À la fin du travail, celles-ci seront détruites.

D'avance, je vous remercie de votre compréhension et reste à votre disposition pour toute information complémentaire.

Shannon Dick

E-Mail : shannon.dick@hep-bejune.ch

Étudiante en troisième année de HEP

Je vous prierai de bien vouloir me retourner le coupon ci-dessous jusqu'au vendredi 19 août

Je comprends la démarche de l'étudiante de HEP-BEJUNE et j'accepte que mon enfant réponde à un questionnaire et à un entretien.

OUI ☐

NON ☐

Nom et prénom de l'élève :

Date :

Signature de l'un des parents :