

Rejet de l'institution et démotivation en lycée professionnel : la "réaffiliation scolaire" par l'emploi de pédagogies alternatives

Dorine Jadeau

► **To cite this version:**

Dorine Jadeau. Rejet de l'institution et démotivation en lycée professionnel : la "réaffiliation scolaire" par l'emploi de pédagogies alternatives . Education. 2015. <dumas-01274749>

HAL Id: dumas-01274749

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01274749>

Submitted on 16 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2014 – 2015

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION
ET DE LA FORMATION / SECOND DEGRÉ**

**REJET DE L'INSTITUTION ET DÉMOTIVATION
EN LYCÉE PROFESSIONNEL :
LA « REAFFILIATION SCOLAIRE » PAR
L'EMPLOI DE PÉDAGOGIES ALTERNATIVES**

DORINE JADEAU, PLP LETTRES-HISTOIRE,
SOUS LA DIRECTION DE NATHALIE ARPIN.

SOMMAIRE

INTRODUCTION

1. CADRAGE DE L'OBJET DE RECHERCHE

- 1.1 CONSTATS ET QUESTIONNEMENTS
- 1.2 LE CONSTAT DRESSÉ PAR LES CHERCHEURS ET PRATICIENS
- 1.3 LES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES COMME SOLUTION POUR LA REMOBILISATION DES ÉLÈVES : CE QU'EN DIT LA LITTÉRATURE
- 1.4 PROBLÉMATIQUE
- 1.5 HYPOTHÈSES ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

- 2.1 PARTICIPANTS
- 2.2 EXPÉRIMENTATIONS PRÉVUES
- 2.3 RECUEIL DES DONNÉES ET DES RÉSULTATS

3. RÉSULTATS ET ANALYSE RÉFLEXIVE

- 3.1 RÉSULTATS OBTENUS
- 3.2 RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE
- 3.3 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS
- 3.4 LIMITES ET PERSPECTIVES

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

TABLE DES MATIERES

ANNEXES

INTRODUCTION

Professeur de Lettres-Histoire en lycée professionnel, je suis chaque jour confrontée à des classes très hétérogènes, où les élèves ont souvent eu une scolarité chaotique et manquent cruellement non seulement de confiance en eux, mais aussi de confiance en « l'institution école ». Leur rapport aux savoirs et aux apprentissages est dès lors compliqué, car englué dans des liens conflictuels avec l'école, avec tout ce que cela comporte : respecter le cadre, avoir de la motivation pour apprendre, se responsabiliser, respecter les équipes éducatives... Face à ces difficultés, la démotivation scolaire se fait cruellement sentir chez certains élèves qui ne parviennent pas à « s'adapter » ou encore à trouver des stratégies pour contourner ce manque de confiance.

À partir de là, on peut se demander comment redonner sa légitimité à l'école ? Comment redonner du sens aux savoirs ? Comment remotiver, accompagner ces élèves qui semblent ne pas être adaptés ou encore ne plus vouloir s'adapter ?

De tels questionnements traversent aujourd'hui nos pratiques professionnelles, surtout dans le cadre du lycée professionnel où certains élèves arrivent là à défaut d'avoir trouvé leur place ailleurs. À ce titre, les missions de professeur en LP outrepassent largement le seul cadre de la didactique et des savoirs disciplinaires. Il nous faut renouveler les pratiques, partir à la conquête de nouveaux outils pédagogiques afin de pouvoir permettre à ces jeunes non seulement d'apprendre en confiance et en liberté, mais surtout de grandir et de vivre un parcours serein dans nos établissements.

Voilà l'objet de ce travail de recherche, qui tente de mettre le doigt sur ces problématiques en expérimentant quelques outils et surtout, en proposant une analyse réflexive sur ma pratique professionnelle. L'étude s'est basée sur une classe de CAP CLM (Conduite et livraison de marchandises) dans le cadre du cours de français. Nous faisons état dans une première partie des constats dressés par les chercheurs et praticiens en sciences de l'éducation sur ces questions, puis nous expliquerons le protocole expérimental mis en place. Enfin, dans une dernière partie, nous étudierons la pertinence de ces résultats au regard des questions soulevées et observerons des pistes de réflexion et d'action pour la suite.

1. CADRAGE DE L'OBJET DE RECHERCHE

1.1 CONSTATS ET QUESTIONNEMENTS

Pour élaborer mes questionnements et mon sujet de recherche en situation professionnelle, je suis partie d'un premier constat qui est le suivant : je remarque dans mes classes un certain « désamour » envers l'école, qui s'apparente à un rejet de l'institution. Concrètement, ce rejet se révèle dans l'attitude des élèves par un manque de motivation évident vis-à-vis du travail scolaire, un rapport difficile à l'autorité et à l'adulte, un manque de responsabilisation, un faible esprit de coopération entre élèves, une remise en cause systématique des lois inhérentes à la vie scolaire. En tant qu'enseignante, je m'efforce donc de proposer un climat bienveillant et dynamique à la classe pour « raccrocher » ces élèves désabusés, en utilisant parfois des méthodes de travail collaboratives et originales.

Le deuxième constat est alors que j'éprouve une grande difficulté à faire adhérer les élèves à certaines de ces méthodes de travail. Ils semblent pour la plupart déboussolés par les méthodes employées, visiblement par manque d'expérience préalable ; ou encore ils ne montrent que peu d'intérêt pour le contenu du cours, préférant conserver une attitude réfractaire à ce que propose le professeur.

Il est bien entendu important de nuancer ces constats pour deux raisons. Premièrement, cette liste non-exhaustive de comportements observés n'est pas obligatoirement liée à un rejet de l'école mais peut être le fruit de différents facteurs, telles que de réelles difficultés scolaires. Deuxièmement, cette attitude de défiance n'est bien sûr celle que de certains élèves, qui sont pour la plupart considérés comme « décrocheurs » (absentéisme régulier, difficultés à se mettre au travail à la maison et en classe, etc.).

Cela dit, cette attitude gagne également d'autres élèves, qui ont des résultats corrects mais chez qui je peux constater un malaise, une anxiété certaine vis à vis du système scolaire dans lequel ils sont inclus, qui se traduit par une attitude qui peut être extrêmement négative en classe.

À partir de ces constats, il est légitime de se poser quelques questions telles que : quelles sont les causes de ce rejet parfois violent de l'institution ? Comment redonner confiance et motivation aux élèves dans leur parcours scolaire et au sein de la classe ? Dans quelle mesure apaiser ce rapport tendu à l'institution, au professeur et donc aux apprentissages ? Existe-t-il des « recettes » pour instaurer un climat bienveillant et motivant qui réussisse à redonner goût à ces élèves ?

1.2 LE CONSTAT DRESSÉ PAR LES CHERCHEURS ET PRATICIENS

1.2.1 LE CLIMAT SCOLAIRE ET LA RELATION AUX SAVOIRS SE SONT DÉGRADÉS

Le climat scolaire générant échec et décrochage est confirmé par beaucoup de chercheurs en sciences de l'Education qui ne se disent pas pessimistes mais réalistes.

Ainsi, Yves Guégan, dans son ouvrage intitulé *Les ruses éducatives*¹, explique : « La relation pédagogique peut [...] s'avérer rugueuse, occasionner des blocages, des échecs et des refus de coopérer. Si les élèves reprochent aux enseignants de ne pas être à l'écoute et d'abuser de leur pouvoir, les enseignants constatent que les élèves sont agités, rechignent à l'effort, oublient régulièrement leurs affaires, cultivent l'impertinence, arrivent sans vergogne en retard... ». De tels comportements sont devenus fréquents dans les établissements, chez nos élèves de lycée professionnel mais aussi dans les filières générales. Yves Guégan décrit donc à juste titre cette « résistance aux savoirs » en ajoutant : « il existe en effet chez beaucoup d'enfants un désir d'esquiver l'effort d'apprendre, d'afficher un mépris pour la connaissance et de fuir l'école ». L'attitude réfractaire de certains élèves serait donc liée, dans la plupart des cas, à un refus de s'investir dans les apprentissages et donc à un rejet plus global de l'institution et de la manière dont est organisée la transmission des savoirs.

D'un autre côté, cette résistance aux savoirs n'induit pas forcément une fermeture totale de la part des élèves. À ce propos, l'expérience de Jean Lévi² est intéressante. Professeur de sciences économiques et sociales en région parisienne, il crée en 1977 sa propre école expérimentale où il développe une pratique pédagogique innovante en refusant notamment, d'enseigner sous forme de cours magistral mais plutôt sous forme d'ateliers. Il est à l'initiative, par la suite, de la création du lycée autogéré de Paris en 1982. Concernant cette relation que les élèves entretiennent avec le savoir, il affirme : « les expériences de Marly et de Paris, démontrent que les adolescents ne sont pas fâchés avec le savoir, mais avec la forme d'apprentissage qu'on leur propose. Ils sont fâchés avec une école qui ne leur appartient pas³ ».

1 Guégan Yves, *Les ruses éducatives, 100 stratégies pour mobiliser les élèves*, collection Pédagogies, ESF éditeur, 2008, p.9.

2 Jean Lévi est l'initiateur des classes autogérées du lycée de Marly-le-Roi ainsi que du lycée autogéré de Paris créé en 1982.

3 Association « Les amis de Jean Lévi », *Des écoles différentes*, Ed Jacques Levi, 1992, p.16.

1.2.2 LA RÉSISTANCE AUX SAVOIRS EST LE FRUIT D'UN MODÈLE SOCIÉTAL EN BERNE

Cette résistance aux savoirs est aussi le fruit d'un phénomène sociologique et historique : dès lors que les générations précédentes pouvaient miser sur l'école comme ascenseur social et ainsi croire en leur parcours scolaire, bon nombre d'élèves semblent privés aujourd'hui de cette perspective et sont donc désabusés. La désillusion semble également s'accroître avec la crise économique et le peu d'espoir qu'offre un modèle sociétal morose. Par ailleurs, les valeurs consuméristes associées à ce modèle sociétal et économique dominant touchent en premier lieu les adolescents. Le pédagogue Yves Guégan dresse à ce sujet un constat alarmant : « Toutes ces résistances sont préoccupantes quand elles signifient un rejet global du système éducatif. Nombre d'enfants ou d'adolescents placent ainsi l'école bien en deçà de la consommation des biens matériels dans l'échelle des valeurs. Ils pensent en effet qu'une œuvre littéraire ou une découverte scientifique ne valent pas grand-chose comparées au bonheur d'acquérir une paire de baskets ou un téléphone portable ⁴».

Cette vision peut paraître radicale et encourager les professeurs à démissionner de leur mission éducative. En effet, dès lors que ce n'est plus l'école qui est en cause mais la société et la perversité de notre modèle social et économique consumériste, comment redonner goût à l'école ? Est-ce encore possible ?

Ce qui à mon avis est intéressant de retenir face à ce constat indéniable, c'est que nous devons prendre en compte en tant qu'enseignants ces évolutions dans nos pratiques. Les jeunes à qui nous avons affaire sont bien des adolescents de 2015 avec leurs désillusions, leurs habitudes et leurs modes de consommation liés à ce début de XXIème siècle, mais aussi leurs rêves. Le problème étant que l'école (et la société actuelle) peine à laisser exprimer cette part de rêve, de créativité, lorsqu'elle les a broyées, lorsque pour un certain nombre de nos élèves de lycée professionnel il n'a pas été permis de les exprimer pleinement car ils ne paraissaient pas adaptés au « système » scolaire.

1.2.3 L'ÉCHEC DES POLITIQUES ÉDUCATIVES DE DÉMOCRATISATION

⁴ Guégan Yves, *Les ruses éducatives, 100 stratégies pour mobiliser les élèves*, collection Pédagogies, ESF éditeur, 2008, p.17.

Nous avons donc dressé le constat de la résistance aux savoirs, pourtant l'école n'a jamais autant tenté de s'adapter aux élèves que ces trente dernières années. Si l'on regarde de plus près les politiques éducatives, quel bilan pouvons-nous faire ? Qu'est-ce qui ne fonctionne pas ?

Les travaux de Philippe Mérieu sont nombreux sur ce sujet et il décrit assez bien l'échec de nos politiques dites de « démocratisation de l'école » dans son ouvrage « L'éducation peut-elle encore être au cœur d'un projet de société ? ⁵ » réalisé en coopération avec Pierre Frackowiak, ancien inspecteur de l'éducation nationale. D'après lui, les politiques engagées après 1945 dans la démocratisation de l'école ont réussi une massification de l'accès à l'école (environ 80% d'une classe d'âge au baccalauréat d'après les objectifs de 1985) mais n'ont pas démocratisé la réussite. En effet, une quantité non négligeable d'élèves est exclue du système scolaire bien avant la fin de leur parcours dans le secondaire. Les chiffres avancés par un rapport de l'INSEE sur les décrocheurs⁶ sont édifiants : « un quart des jeunes entrés en 6ème en 1995 n'ont pas terminé avec succès leur formation dans l'enseignement secondaire. [...] Parmi eux, huit sur dix n'ont pas de diplôme de l'enseignement secondaire et deux sur dix ont un BEP ou un CAP, mais ont échoué dans la formation qu'ils ont poursuivie ensuite ». Ce constat nous montre bien qu'un grand nombre de jeunes sort aujourd'hui de l'enseignement secondaire sans diplôme. Il serait intéressant d'étudier leur milieu social d'origine pour voir une éventuelle corrélation entre déterminisme social et échec scolaire, mais ce n'est pas l'objet de ce mémoire.

Ce que nous souhaitons retenir ici, ce sont les causes d'un tel décrochage liées aux pratiques éducatives au sein de l'école. Philippe Mérieu nous explique à ce sujet que la mise en place d'une pédagogie adaptée à la massification ne s'est pas faite : les classes sont hétérogènes, les dispositifs de prise en charge individualisée des élèves trop peu nombreux ou accentuant l'exclusion (soutien scolaire hors temps de classe par exemple), et le modèle de transmission des savoirs reste peu adapté à l'ensemble des élèves. Ainsi, il faut selon lui repenser l'ensemble du système éducatif : « l'hétérogénéité des élèves ne peut être traitée sans une remise en question globale de l'organisation des enseignements, avec des pédagogies

⁵ Mérieu Philippe et Pierre Frackowiak, *L'éducation peut-elle encore être au cœur d'un projet de société ?*, éd. L'Aube, 2008.

⁶ Agathe Dardier, Nadine Laïb et Isabelle Robert-Bobée, *Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ?*, France, portrait social - Insee Références - Édition 2013.

adaptées, « différencier sans exclure »⁷ ». Il explique également que la notion de classe est à questionner. Comment peut-on en effet organiser l'école en classes si on doit pratiquer à la fois différenciation et homogénéité ?

Ces questionnements me paraissent tout à fait adaptés à nos pratiques en lycée professionnel. Force est de constater que le niveau très hétérogène au sein des classes ne facilite pas la prise en compte individualisée de chaque élève, notamment pour les élèves de filière Bac Pro, bien que les effectifs au sein des classes de CAP soient réduits et certaines heures dédoublées en demi-groupe. Comment lutter dès lors contre l'exclusion de certains élèves qui ne se reconnaissent pas dans les méthodes d'apprentissage ou qui « résistent » aux savoirs ?

1.2.4 LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DOIVENT ÉVOLUER POUR LUTTER CONTRE LE DÉCROCHAGE

Face à de telles difficultés, l'enjeu est de taille. Dès lors, le constat avancé est que les enseignants doivent réadapter leurs pratiques pour faire face à cette « démobilisation » de la part des élèves. Pierre Périer, chercheur à l'université de Rennes II, analyse à juste titre ce qu'il appelle « la réaffiliation scolaire »⁸. Suite à une recherche et plusieurs entretiens réalisés sur les pratiques d'enseignants en lycée professionnel, il explique que cette réaffiliation doit passer par une réappropriation de l'aspect relationnel au sein de la classe : « [il faut tendre à un] processus de (re)création de liens et d'appartenances collectives des élèves avec la classe comme instance de socialisation et d'intégration privilégiée ». Ainsi, tandis que l'univers anxieux du lycée professionnel peut encourager des frustrations et des comportements de défiance, c'est à l'enseignant de réévaluer ses pratiques, de s'adapter et de proposer un climat de dialogue, de socialisation et de coopération qui permet de lutter contre le décrochage. Pierre Périer ajoute : « Dans cette perspective, réinscrire les adolescents [...] dans une dynamique de participation et de mobilisation, peut permettre un regain dans l'estime et l'image de soi, une ouverture de soi et des possibles. Un tel déplacement conduit les enseignants à s'accorder des marges d'initiative, à reformuler les missions assignées au

7 Mérieu Philippe et Pierre Frackowiak, *L'éducation peut-elle encore être au cœur d'un projet de société ?*, éd. L'Aube, 2008.

8 Périer Pierre, « La réaffiliation scolaire d'élèves de lycée professionnel. Contribution à une analyse des pratiques enseignantes dans les classes difficiles », *Carrefours de l'éducation*, 2008/2 n° 26, p. 215-228.

métier, du moins à se défaire d'une représentation strictement disciplinaire, ce qui ne va pas sans questionner leur éthique et identité professionnelles ».

1.2.5 LES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES PEINENT À SE FAIRE UNE PLACE À L'ÉCOLE

L'usage de pédagogies alternatives telles que celles promues par les courants d'éducation nouvelle reste très limité au sein du système scolaire dit traditionnel. Officiellement, pour le niveau secondaire, il n'existe qu'une poignée d'établissements publics se revendiquant de pédagogies libertaires et autogestionnaires (environ 5 lycées sous contrat avec l'éducation nationale en France⁹) ainsi que quelques expérimentations de type écoles ou classes à pédagogie Freinet. Les autres expérimentations sont celles d'établissements à caractère privé.

Concernant la lutte contre le décrochage scolaire et la volonté de réinsérer des jeunes dans le système éducatif, on peut également noter l'apparition récente de dispositifs tels que les micro-lycées¹⁰ où une pédagogie similaire peut y être pratiquée (motivation par la pédagogie de projet, groupes de travail en ateliers autonomes, etc.).

Ces initiatives restent malheureusement trop peu nombreuses malgré des évaluations gratifiantes. Lorsqu'il n'existe pas de tels dispositifs, c'est donc à l'équipe enseignante qu'il revient de mettre en place et d'expérimenter ces pédagogies, dans le respect des programmes, du cadre de l'établissement scolaire et de la liberté pédagogique de chaque enseignant. Ces contraintes inhérentes à chaque établissement et à l'exercice du métier, allant de pair avec une faiblesse des moyens, peut expliquer la sous-utilisation de pédagogies ayant pourtant fait leurs preuves depuis plus d'un siècle.

Yves Reuter, professeur en sciences de l'éducation, explique : « En France [...] la prégnance de la « forme scolaire » traditionnelle (un maître devant une classe censé transmettre par la parole une discipline précise...) induit que ces pédagogies ne peuvent exister qu'à la marge du système »¹¹. De même, lorsque des techniques issues de ces pédagogies tentent d'être mises en place, avec par exemple, la loi d'orientation sur l'école de 1989 à 2005 qui plaçait « l'élève au centre », celles-ci sont souvent mises en échec. D'après

9 Chiffres de l'association « Phobie Scolaire », référencés dans le guide-annuaire des écoles différentes (<http://ecolesdifferentes.free.fr/>).

10 Il existe 3 micro-lycées à ce jour en France.

11 Entretien avec Yves Reuter dans « *Enquêtes sur les pédagogies alternatives* », Sciences Humaines, Février 2007.

Yves Reuter, cette difficulté est liée à un manque de formation et d'accompagnement des enseignants vis-à-vis de réformes imposées « par le haut ». Il existe donc aujourd'hui très peu de dispositifs précisément fonctionnels et évalués au sein de l'école dite « traditionnelle ».

1.3 LES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES COMME SOLUTION POUR LA REMOBILISATION DES ÉLÈVES : CE QU'EN DIT LA LITTÉRATURE

Pour traiter de cette thématique, deux champs pédagogiques ont retenu mon attention : celui de l'éducation « Nouvelle » qui est maintenant centenaire et celui de l'éducation populaire (*non formal education* en anglais) qui reste l'apanage des associations de jeunesse et d'éducation populaire. Nous allons donc voir quelles alternatives proposent ces pédagogies et comment elles pourraient être transposables au lycée professionnel.

1.3.1 DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

Plusieurs courants pédagogiques sont ici intéressants à observer. Bien sûr, il serait trop ambitieux de faire une liste détaillée des pédagogies dites « nouvelles », d'autant qu'elle serait difficilement exhaustive. L'idée pour ce mémoire est plutôt d'emprunter à ces différents courants quelques techniques, quelques astuces qui seraient transposables dans le cadre de mes missions d'enseignante en lycée professionnel. Nous irons donc piocher dans un recueil de pédagogies variées, telles que celles de Célestin Freinet, de Maria Montessori ou encore de Roger Cousinet. Nous nous écarterons également quelque peu de l'éducation nouvelle pour aller voir du côté des stratégies paradoxales testées par l'école de Palo Alto¹² en Californie.

1.3.1.1 Partager le pouvoir : les recettes coopératives

Tout d'abord, un grand nombre de courants pédagogiques de l'éducation nouvelle recommande le partage du pouvoir au sein de la classe. Yves Guégan explique à ce sujet : « Traditionnellement, l'enseignant monopolise tous les pouvoirs. Il maîtrise les contenus, il décide de l'organisation et de la progression des cours, il assure également une tâche de maintien de l'ordre et rend occasionnellement la justice. Il met ainsi en place plus ou moins consciemment une relation d'assistantat qui est souvent source d'apathie ou de perpétuelles

¹² L'école de Palo Alto est un courant américain de pensée et de recherche en psychologie et psycho-sociologie apparu à partir des années 1950.

récriminations. [...] Partager le pouvoir, c'est accorder une plus grande autonomie à l'élève, et en particulier, une plus grande liberté de décision et d'action»¹³. Le postulat est donc le suivant : pour instaurer un climat et une ambiance de travail bienveillants, ainsi que pour renforcer la motivation chez nos élèves, il est essentiel de redistribuer les cartes et les rôles au sein d'une situation d'apprentissage. La relation enseignant-élève est alors perçue différemment ainsi que les relations entre apprenants.

Ainsi, pour renforcer la motivation et la coopération dans la classe, il est utile de s'intéresser aux « recettes coopératives ». Certaines activités mises en place par la méthode du pédagogue Célestin Freinet¹⁴ sont, dans cette visée, très efficaces. Par exemple, pour renforcer la coopération entre élèves, il est possible de modifier certains exercices afin de les rendre coopératifs. Ainsi, une action de remédiation (correction d'une rédaction en français ou encore d'un contrôle de connaissances en histoire-géo par exemple) peut être délibérément coopérative en faisant en sorte que les élèves se soutiennent mutuellement dans la correction, s'aident à corriger leurs erreurs, s'échangent les bonnes réponses...etc. D'une manière générale, le travail de groupe alternant tâches individuelles et collectives facilite l'entraide au sein d'une classe et donc peut encourager certains élèves auparavant démotivés dans les apprentissages. Comme l'expliquent Sylvain Grandserre et Laurent Descouarch dans leur ouvrage *Faire travailler les élèves à l'école*¹⁵, la cohésion du groupe classe et la motivation au travail se voient renforcées dans une mise en forme des apprentissages qui alterne phases individuelles et collectives. Ils donnent à ce sujet plusieurs exemples d'activités relevant de tâches individuelles ou collectives et expliquent que c'est dans l'équilibre de ces différentes activités que l'enseignant peut instaurer un climat coopératif où les élèves ont véritablement un rôle à jouer dans leurs apprentissages.

D'autre part, ces deux militants de l'éducation nouvelle nous expliquent à juste titre : « la coopération à l'école nous place dans une pédagogie de la cogestion et non de l'autogestion ». L'école est pour eux avant tout un lieu de « socialisation démocratique » où il faut remettre en cause la relation duelle traditionnelle maître-élèves. Cela implique, dans la

13 Guégan Yves, *Les ruses éducatives, 100 stratégies pour mobiliser les élèves*, collection Pédagogies, ESF éditeur, 2008 (p.133).

14 Célestin Freinet est un enseignant et pédagogue français ayant vécu durant la première moitié du XXème siècle. Il met en place des méthodes pédagogiques autour de l'expression libre et de l'autogestion, et vise l'émancipation citoyenne de ses élèves.

15 Grandserre Sylvain et Lescouarch Laurent, *Faire travailler les élèves à l'école, Sept clés pour enseigner autrement*, collection Pédagogies, ESF éditeur, 2009.

lignée de Célestin Freinet, que les élèves aient leur mot à dire dans l'organisation des savoirs et puissent s'impliquer en « cogestion » avec l'enseignant. C'est ainsi que l'on amène, d'après Sylvain Grandserre et Laurent Descouarch, les élèves dans un processus de responsabilisation vis-à-vis des apprentissages et de l'école en général tandis que les formes traditionnelles d'enseignement tendent à déresponsabiliser les élèves. Par exemple, il pourrait s'agir de mettre en place des plans individualisés d'apprentissage avec chaque élève et de convenir avec lui des compétences qu'il doit travailler davantage durant les prochains cours. Il peut également s'agir de « réunions de coopérative » pour permettre de faire émerger des avis et des propositions des élèves sur le travail scolaire. Toutefois, les deux pédagogues précisent bien que l'enseignant « conserve un droit de véto », c'est-à-dire que cette place donnée aux élèves ne doit pas se faire au détriment de longues discussions stériles. Il s'agit bien de partager le pouvoir dans une visée coopérative et émancipatrice, sans pour autant tomber dans les excès d'une pédagogie trop libertaire. L'enseignant garde donc un contrôle et une place légitimée par sa posture de professeur et d'adulte au sein de la classe.

Cette posture de l'enseignant, qui préconise de se mettre quelque peu en retrait dans les processus d'apprentissage pour responsabiliser les élèves et les faire travailler en autonomie, n'est pas sans rappeler les ateliers pédagogiques de Maria Montessori, très utilisés dans les cycles I et II mais sous-utilisés dans le secondaire. La faiblesse des moyens en lycée, le manque de formation et l'investissement important de l'enseignant dans les préparations sont peut-être une des causes de cette sous-utilisation. Il n'en reste pas moins une idée intéressante que d'appliquer certaines de ces pratiques pédagogiques auprès de classes très hétérogènes en lycée professionnel qui nécessiteraient davantage d'individualisation dans les démarches pédagogiques, dans une visée également plus coopérative.

1.3.1.2 Casser la relation institutionnelle : les médiations ludiques et les stratégies paradoxales

Nous avons pu observer que certaines variables viennent influencer le rapport des élèves à leurs études telles que les modes d'interaction avec le professeur et entre élèves, le climat au sein de la classe, l'organisation même des savoirs (ateliers, cours magistraux, tâches individuelles, collectives, etc.). Ces variables sont autant de facteurs qui encouragent les élèves ou non à l'absentéisme et l'interaction enseignant/élèves est souvent prédominante dans l'affiliation de ceux-ci à leur scolarité. Ainsi, dès lors que cette relation est primordiale et influe directement sur la motivation des élèves, il apparaît indispensable qu'elle puisse s'adapter aux élèves en rupture avec l'institution scolaire. Il s'agit donc pour l'enseignant de

« casser » cette relation institutionnelle afin que certains élèves en rupture puissent reprendre confiance en eux et en l'école.

Cela peut passer en premier lieu par des « médiations ludiques ». Aziz Jellab parle de cette utilisation de méthodes ludiques dans son rapport¹⁶ sur la mobilisation des élèves en lycée professionnel. Il explique : « Les PLP disent globalement « chercher des contenus et imaginer des exercices pour faire que les cours soient intéressants » [...]. Ils ont recours à des activités ludiques, à des exercices où « l'on met en concurrence des groupes d'élèves », « où l'on demande à chacun de trouver les erreurs de l'autre » ». Ici, la médiation ludique passe donc par des situations d'apprentissage alliant jeu, compétition, coopération. Le pédagogue Yves Guégan définit la médiation ludique ainsi : « le jeu en classe est un détour pour accéder au savoir qui d'ordinaire est lourd de menaces pour beaucoup d'élèves ». Passer par le ludique, c'est donc avoir recours à une stratégie pour motiver les élèves en utilisant d'autres formes d'apprentissage. Il peut s'agir par exemple d'utiliser le théâtre en français, d'avoir recours à des quizz en Histoire-Géographie ou encore à des jeux de simulation en éducation civique. Ces médiations ludiques permettent à l'enseignant de repositionner sa pratique différemment et ainsi de casser l'aspect institutionnel de son cours par une formule originale et motivante. Cette stratégie rencontre bien sûr des limites et ne peut être utilisée à bon escient que si l'enseignant y recourt de temps en temps. Une utilisation trop abusive n'aurait certainement pas l'effet souhaité.

Par ailleurs, toujours dans cette idée de « casser la relation institutionnelle », il peut être pertinent de s'intéresser aux stratégies paradoxales. Développées par l'école de Palo Alto en Californie à partir des années 1950, ces méthodes sont en premier lieu celles de thérapeutes et chercheurs en psychologie/psychothérapie. Leurs travaux de recherche montrent que les tactiques paradoxales ont un effet positif et jouent un rôle efficace dans le traitement des oppositions et des conflits. Yves Guégan explique à ce sujet que « la technique paradoxale tourne le dos à la logique d'opposition pour préférer une approche approbative qui consiste non seulement à accepter la résistance de l'autre, mais encore à l'encourager¹⁷ ». Dans l'optique d'une réflexion sur nos méthodes en lycée professionnel, il est alors intéressant de

16 Jellab Aziz, « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, 2005/2 Vol. 46, p. 295-323.

17 Guégan Yves, *Les ruses éducatives, 100 stratégies pour mobiliser les élèves*, collection Pédagogies, ESF éditeur, 2008 (p.161).

comprendre en quoi ces travaux peuvent apporter un autre éclairage sur le positionnement de l'enseignant vis-à-vis d'élèves au comportement réticent, désapprobateur.

Les stratégies paradoxales sont intéressantes car elles viennent désamorcer des comportements réfractaires au professeur et aux savoirs en allant à l'encontre des représentations des élèves. Ces méthodes partent du présupposé que c'est en agissant à l'inverse de ce que les élèves attendent de nous, c'est-à-dire en créant le paradoxe, que ceux-ci vont être encouragés vers ce qu'ils tendent en premier lieu à rejeter. Ces tactiques de « manipulation positive » permettent de déconstruire une relation d'opposition pour chercher, par une stratégie de détournement, à réaffilier l'élève aux savoirs, à le remobiliser. Bien entendu, ces pratiques sont à utiliser avec précaution car délicates et ne peuvent là encore faire le fruit d'une utilisation abusive en classe. Elles n'en restent pas moins des outils qui peuvent s'avérer efficaces face au comportement de certains élèves.

Afin de bien comprendre de quoi il s'agit, prenons le temps de donner quelques exemples de leur application en classe qu'Yves Guégan, dans son ouvrage précieux sur les ruses éducatives, a pris soin de compiler. Un premier exemple est celui de « la prescription du symptôme ». Cette tactique consiste à aller dans le sens de l'élève qui s'oppose en l'encourageant dans son comportement. Il s'agit de mettre en place un dispositif pour encourager le symptôme. Plus précisément, si un élève oppose une résistance au travail, la ruse est ici de le conforter dans cette attitude, ce qui aura pour effet de rendre cette position intenable et de l'encourager vers la bonne voie de façon détournée. Par exemple, pour faire face à un comportement indiscipliné ou peu enclin au travail, l'idée serait d'aménager un espace au sein duquel l'élève soit autorisé à ne rien faire. Etonné par cette démarche, celui-ci tentera de tromper l'ennui en écoutant le cours et la ruse aura fonctionné. Parmi d'autres exemples, on compte la prédiction du comportement, c'est-à-dire annoncer d'entrée de jeu à un élève perturbateur le comportement qu'il va adopter pendant le cours dans l'objectif de le désamorcer. Par esprit de contradiction, l'élève adoptera naturellement un comportement bien plus positif pour ne pas que le professeur ait raison de lui. Enfin, dans la même logique, il peut y avoir contractualisation du comportement. C'est-à-dire que le professeur et l'élève signent ensemble un contrat de fainéantise par exemple, afin d'officialiser le comportement de l'élève, toujours dans l'objectif que celui-ci se détourne d'une telle attitude ne supportant pas y être cantonné. Ces stratégies paradoxales peuvent être toutefois quelque peu extrêmes et doivent être utilisées avec maîtrise et parcimonie. Elles peuvent permettre de débloquer une situation avec des élèves particulièrement pénibles mais peuvent également provoquer un sentiment de rejet de la part de l'élève. Dans un tel cas, cela le mettrait encore plus en échec.

Enfin, certaines de ces techniques paradoxales sont peut-être plus facilement applicables et parmi elles l'effet miroir ou la valorisation théâtralisée. Il s'agit plutôt pour celles-ci de désarçonner les élèves par un effet comique, ludique, qui peut parfois porter ses fruits et casser une relation institutionnelle qui fait fuir certains de nos élèves. L'effet miroir consiste à adopter le comportement, le langage des élèves, par mimétisme, dans une situation où l'on veut pointer du doigt un certain comportement. Le fait que le professeur n'ait pas une attitude conforme va choquer les élèves et permettre d'ouvrir une discussion sur le dit comportement. Par ailleurs, la valorisation théâtralisée consiste à reformuler un comportement perçu comme négatif par l'enseignant en le théâtralisant. Par exemple, si un élève ne se présente pas correctement au cours, le professeur peut lui demander de « rejouer » son entrée en classe de manière positive. Ou encore, si un élève fait le pitre pour perturber le cours, l'idée est de lui offrir une opportunité de « rejouer » la scène de façon théâtralisée plutôt que d'user d'une autorité qui aura une efficacité limitée.

Les exemples concernant ces techniques paradoxales sont donc nombreux et constituent une véritable boîte à outils pour l'enseignant. Ce qu'il est important de retenir ici, c'est que de tels outils permettent de repenser la relation au professeur, à l'adulte et à l'institution. Ainsi, lorsque l'on casse certains préjugés que les élèves peuvent avoir concernant la posture de l'enseignant, ou bien ce que l'on attend d'eux, il est parfois plus aisé de les remobiliser et de les faire changer d'attitude.

1.3.2 DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

À bien des égards, les méthodes employées en formation dans les milieux d'éducation populaire seraient grandement utiles à l'école. On dénombre aujourd'hui en France un nombre incroyable de réseaux et de fédérations d'associations qui s'intéressent à la pédagogie, qui innovent sur le terrain lors d'actions et de parcours de formations dans les milieux de l'éducation, de l'animation et de l'action sociale. Pour n'en citer qu'un, il serait intéressant d'analyser de plus près ce que mettent en place les CEMEA, « Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation actives¹⁸ ». Organisée en réseau, cette association a pour objectif de proposer une action éducative « complémentaire de l'enseignement public » par le biais de l'organisation de stages, mais également la conduite de travaux de recherche et d'expérimentations s'inspirant de l'éducation Nouvelle.

¹⁸ Plus d'informations sur le site web des CEMEA
(<http://www.cemea.asso.fr>)

Malheureusement, tout porte à croire que les associations d'éducation populaire n'entrent pas vraiment à l'école et sont peu connues des enseignants, bien qu'elles pénètrent parfois en milieu scolaire par le biais d'ateliers et de projets spécifiques. Les pratiques de pédagogie active développées par ces milieux professionnels restent donc cloisonnées et sous utilisées en contexte éducatif formel. Dès lors, que peut-on retenir de telles pratiques ? Quels outils seraient-ils utiles au lycée professionnel ?

Concernant les méthodes dites « actives », deux formules peuvent être retenues. La plus connue, celle de la pédagogie de projet, a fait ses preuves, y compris à l'école. Fortement encouragée à l'école primaire par la loi Jospin (1989), la pédagogie par le projet est également employée dans le secondaire mais reste limitée aux pratiques d'un enseignant ou mieux, à la bonne entente d'une équipe éducative. Or, il est clair que pour redonner du sens aux apprentissages et décroisonner les disciplines, rien de tel qu'un projet fédérateur dans lequel les élèves vont pouvoir s'impliquer. Dans le cadre de notre discipline Lettres-Histoire-Géographie-Education Civique, il serait déjà intéressant de pouvoir réaliser un projet transversal où les élèves travailleraient des compétences dans chacune des matières mais différemment. Par exemple, si l'on reprend les pratiques chères à Célestin Freinet, réaliser un journal pour le lycée ou tenir une correspondance avec une classe à l'étranger permettrait de travailler simultanément des compétences dans chacune des matières de notre discipline. Dans un souci de décroisonnement, de tels projets pourraient également être profitables aux collègues de langue ainsi qu'aux documentalistes, mais il pourrait être envisagé également un lien avec l'enseignement technique (réalisation d'interviews, reportages photo sur les lieux de stage ou dans les ateliers, etc.). Rappelons encore une fois que ces méthodes sont régulièrement employées au niveau primaire et que leur utilisation serait profitable aux élèves de lycée professionnel.

Un autre outil employé dans les milieux d'éducation populaire est celui des « mises en situation ». Il s'agit de faire vivre aux participants d'une formation une étude de cas concret en vivant celui-ci. Dans une situation de formation, il pourrait s'agir de poser une situation problème et de faire réfléchir les élèves en leur faisant vivre la situation ou encore en cherchant des solutions au problème. Ces mises en situation utilisent bien souvent l'outil théâtral pour faire « jouer » les participants et le savoir émane alors de l'analyse de la situation vécue. De telles pratiques seraient largement transposables en situation d'apprentissage au lycée professionnel, où les élèves ont bien souvent des difficultés à tenir assis sur une chaise. Proposer d'autres formules d'apprentissages telles que les mises en

situation permet aux élèves d'apprendre de façon différente, de façon « active » et encourage un rapport différent à l'école et aux savoirs.

Enfin, l'école gagnerait à s'inspirer des outils d'éducation interculturelle largement partagés dans le champ de l'éducation populaire. En tant qu'instance privilégiée de socialisation, et au regard des enjeux portés par notre société (« Vivre ensemble », respect de la laïcité, combat contre les discriminations, etc.), la classe est plus que jamais l'endroit où les élèves doivent aborder ces questions et ces pratiques. En tant que professeur enseignant l'éducation civique, je suis d'autant plus concernée par ces questions. À ce titre, le kit pédagogique intitulé *Tous différents, tous égaux*¹⁹ est une véritable mine d'or. On y trouve de nombreux outils, ateliers et exercices pouvant être repris en classe avec les élèves sur différentes thématiques et d'une façon dont les élèves n'ont pas l'habitude de traiter ces questions. À propos de l'école, on peut lire dans cet ouvrage qu'« [...] il est clair que l'école doit repenser sa propre position. Trop souvent, elle transmet et renforce les stéréotypes négatifs au sujet d'autres groupes et cultures ». En donnant une vraie place à l'éducation interculturelle, ou en ayant recours à certaines de ses pratiques largement utilisées en Europe, il est clair que l'on entame en classe un processus inclusif qui pourrait avoir des effets bénéfiques sur le comportement des élèves décrocheurs, en leur faisant entrevoir l'école différemment.

1.4 PROBLÉMATIQUE

Suite à ces nombreux apports littéraires, il est maintenant important de définir plus précisément la recherche qui va être menée. Nos questionnements de départ étaient les suivants : dans quelle mesure apaiser le rapport tendu à l'institution, au professeur et donc aux apprentissages ? Existe-t-il des « recettes » pour instaurer un climat bienveillant et motivant qui réussisse à redonner goût à ces élèves ?

La littérature nous a montré que de nombreuses méthodes existent et peuvent être appliquées au lycée professionnel. Bien entendu, les pistes pédagogiques sont variées et il faut donc faire des choix. Toutefois, notre problématique sera la suivante : en quoi l'emploi de pratiques

¹⁹ Gomes Rui (dir.), « *Tous différents, tous égaux* », *Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*, Kit pédagogique, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1996.

pédagogiques alternatives permet-il de redonner du sens aux apprentissages et ainsi de remobiliser les élèves décrocheurs ?

1.5 HYPOTHÈSES ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les hypothèses de recherche sont les suivantes :

- pour remobiliser les élèves décrocheurs en lycée professionnel, il est nécessaire de renforcer à la fois une coopération entre les élèves mais aussi dans la relation enseignant-élève.
- il est également indispensable de redonner du sens aux apprentissages en recréant du lien entre les savoirs, d'autant plus dans les matières générales qui peuvent paraître « décontextualisées ».

À partir de ces deux hypothèses, les objectifs de la recherche sont de mettre en place un protocole expérimental à deux échelles : en classe et hors-classe. En classe, celui-ci visera à renforcer le rôle de l'élève dans la classe (renforcement de la prise de décisions, pratique d'ateliers en autonomie, coopération accentuée entre élèves, changement de posture de l'enseignant). Hors classe, l'objectif sera de « recontextualiser » les savoirs en faisant des ponts entre matières d'enseignement technique et l'enseignement disciplinaire général que je dispense.

2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La démarche envisagée répond à ces deux objectifs. Ayant formulé des hypothèses, la méthodologie de recherche sera naturellement basée sur une approche hypothético-déductive. C'est-à-dire que nous irons, à partir des hypothèses formulées, chercher à tester des outils et méthodes sur un échantillon test (par exemple, une classe). Nous recueillerons ainsi des données qui nous permettront de valider ou d'invalidier nos hypothèses, de voir les tenants et les aboutissants de notre démarche.

Il s'agit donc également d'une recherche évaluative, dans la mesure où nous chercherons à valider des pratiques innovantes par la mise en place d'expérimentations.

2.1 PARTICIPANTS

Plus précisément, le terrain de recherche est celui d'une classe de CAP 1^{ère} année CLM (Conduite et livraison de marchandises) du lycée professionnel Louis Armand de Chambéry (73). La classe comporte 12 élèves (effectif maximum), dont 10 garçons et 2 filles. Le choix se porte sur cette classe pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, il s'agit d'un CAP réservé qui montre une grande variété de profils avec des élèves ayant un niveau faible et très hétérogène, et pour certains, une démotivation vis-à-vis des apprentissages. 4 élèves (1/3 de l'effectif) présentent un profil de « décrocheur » en lien avec les critères suivants: absentéisme régulier et généralisé à toutes les matières, travail personnel très difficile à mettre en œuvre, difficultés familiales et sociales (2 sont suivis par des éducateurs), défiance vis-à-vis de l'équipe éducative (les 4 ont déjà connu une journée d'exclusion ou encore une commission de vie scolaire en présence du proviseur adjoint et des parents depuis le début d'année).

Par ailleurs, les 12 élèves viennent pour la plupart d'un milieu socioculturel issu des « classes populaires » (ouvriers, employés). Parmi eux, un tiers est issu des logements à caractère social voisins de l'établissement (quartier de Chambéry-le-haut).

Ensuite, 11 élèves sur 12 sont des « entrants » au lycée professionnel avec des parcours plus ou moins chaotiques et là encore variés (réorientation à partir d'une seconde générale, élèves issus de SEGPA, remobilisation scolaire après 3 ans d'inactivité, élèves issus de 3^{ème} générale, élève issu d'un parcours FLE). Cette classe est également une des miennes, ce qui facilite la mise en place de ces pédagogies innovantes car je dispose déjà d'une relation établie avec les élèves. Enfin, la taille restreinte du groupe (12 élèves) peut faciliter les expérimentations.

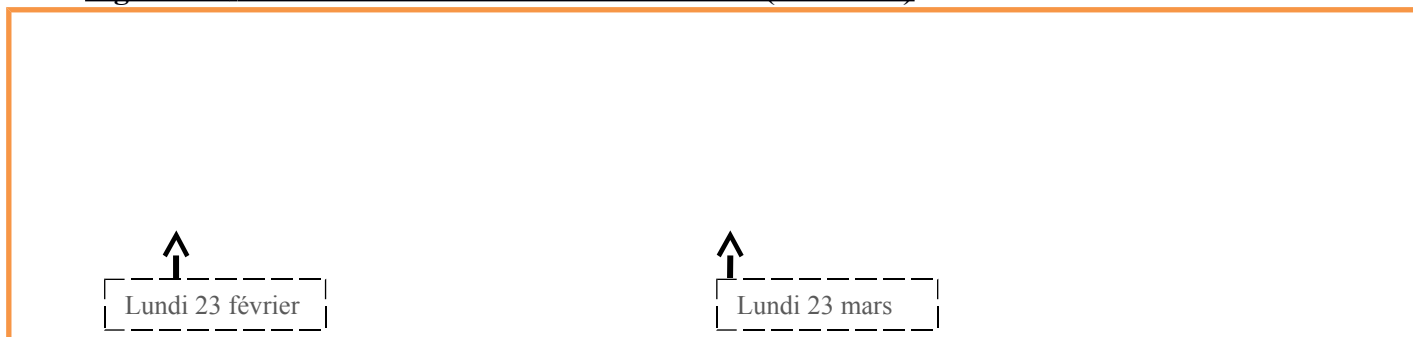
2.2 EXPÉRIMENTATIONS PRÉVUES

Suite aux objectifs de recherche que je me suis fixés, le protocole vise à mettre en place plusieurs expérimentations.

2.2.1 LES EXPÉRIMENTATIONS EN CLASSE

L'idée est de mettre en place lors du cours de français avec cette classe de CAP une démarche d'apprentissage s'inspirant des pratiques pédagogiques de Célestin Freinet et Maria Montessori. Les expérimentations s'étalent sur une période d'un mois, à raison d'une séance par semaine. Cette durée est définie en toute logique, puisqu'elle correspond à une période bien définie pour les élèves sur ce trimestre (cf. figure n°1 « Calendrier des élèves de CAP 1CLM (Période 4) » ci-dessous).

Figure n°1 : Calendrier des élèves de CAP 1CLM (Période 4)



Le cours est découpé en trois phases sur des séances d'1H30 :

- une phase d'accueil des élèves (10 à 20 minutes)
- une phase de travail individuel composée d'ateliers en autonomie (45 minutes à 1H)

- une phase de restitution collective (20 minutes)

Durant ces séances, les élèves suivent un plan de formation individualisé (cf. document Annexe n°3) sur lequel figurent certaines capacités au programme en français ainsi que le nom des différents ateliers au choix. Chaque élève a pour consigne de choisir un atelier par séance, qu'il pratiquera seul et en autonomie. Cet atelier fait l'objet d'une évaluation formative. Les élèves sont orientés par le professeur dans le choix de leurs ateliers mais ont la liberté de choisir à chaque séance de français ce qu'ils souhaitent faire, dès lors qu'ils adoptent une attitude de travail.

Les ateliers sont les suivants : atelier lecture, atelier langue, atelier écriture, atelier recherche, atelier actualités. Chaque atelier propose des consignes claires aux élèves, qui doivent faire une restitution de leur travail de façon formalisée par écrit au professeur et éventuellement de façon orale à la classe.

Afin d'éviter les abus liés à une trop grande autonomie confiée d'un seul tenant aux élèves, plusieurs paramètres sont prévus par le protocole. Tout d'abord, la durée des ateliers n'excède pas 45 minutes à 1H, ce qui demande à nos élèves un temps de concentration largement suffisant. Les premières expérimentations se font sur une période de 40 minutes puis sont progressivement rallongées suivant la réussite du déroulement des ateliers. Par ailleurs, ces ateliers sont ritualisés à raison d'une fois par semaine afin d'habituer les élèves à ce mode de fonctionnement et dans l'espoir de les voir s'adapter à une telle démarche pédagogique et petit à petit tendre vers l'autonomie.

Une restitution des travaux sera systématiquement demandée aux élèves pour chaque atelier, afin de les encourager dans un premier temps à se mettre au travail et ne pas trop les déboussoler. Dans l'idéal, ces restitutions pourraient être par la suite facultatives si la démarche pédagogique s'avère concluante.

Enfin, le professeur a un rôle actif durant ce temps d'ateliers. Son rôle est de veiller au bon déroulement de chaque apprentissage, d'encourager les élèves vers plus d'autonomie et de responsabilisation. Comme lors des ateliers Montessori, l'ambiance de travail doit être silencieuse. L'enseignant peut prendre en charge quelques élèves en soutien sur une notion, une capacité à travailler en vue de l'examen, etc. Il peut également prendre en charge les élèves ne jouant pas le jeu de l'autonomie sur un atelier spécifique.

En mettant en place un tel protocole, l'objectif est bien entendu de viser à la responsabilisation des élèves, mais également d'accentuer la différenciation pédagogique en

offrant un cadre de travail libérateur et différent. La coopération entre élèves s'en trouvera également accentuée.

Ateliers mis en place :

- Atelier lecture : lecture en autonomie de romans, de nouvelles, d'articles de journaux. La restitution pourra se faire sous la forme d'un texte libre recueillant ses impressions de lecture.
- Atelier langue : fiche d'exercices sur des points de langue précis en conjugaison, grammaire ou orthographe avec autocorrection. La restitution pourra être de faire connaître à la classe une règle comprise pendant la séance.
- Atelier écriture : rédaction d'un texte à contraintes en vue de la préparation au CCF de français (écriture d'invention, poursuite de récit...). La restitution pourra être de proposer une mise en voix de son texte. Le texte sera également donné à l'enseignant pour correction et afin qu'il puisse proposer à l'élève des améliorations.
- Atelier recherche : recherche en autonomie via l'outil informatique sur un sujet choisi par l'élève en accord avec le professeur. La restitution pourra se faire sous forme de court exposé oral à la classe.
- Atelier actualités : lecture d'un corpus de journaux sur un fait d'actualité et synthèse de l'élève à l'écrit ou bien à l'oral pour la classe sous forme de petite « revue de presse ».

Lieu prévu et matériel :

Les ateliers se font au C.D.I sur toute la période. Le lieu envisagé au départ était la classe habituelle mais les ressources y sont insuffisantes et les contraintes de l'établissement m'ont conduit à réorienter ce choix. En effet, la salle attribuée au cours de français s'avère être de taille réduite au vu de l'effectif du groupe et les disponibilités le lundi matin pour d'autres salles de classe plus grandes sont nulles. Ensuite, n'étant pas la seule enseignante à utiliser cet espace et ne disposant pas d'un placard approprié, les expérimentations auraient nécessité un transfert de matériel et une logistique trop importante. Mon choix se porte donc naturellement vers le C.D.I, sachant que je peux y travailler ainsi un double objectif : familiariser les élèves avec cet espace tout en disposant de ressources idéales pour mener les ateliers (postes informatiques en nombre suffisant, plusieurs salles de travail dont une salle de travail identifiée pour les moments de « regroupement », disponibilité immédiate des ouvrages de fiction et documentaires, etc.).

Les élèves disposeront de plusieurs supports pédagogiques et ressources pour réaliser leurs ateliers :

- Un document expliquant le déroulement de la période, les consignes et les modalités de chaque atelier (document Annexe n°2)
- Un document de suivi et d'évaluation des ateliers (document Annexe n°3)
- L'ensemble des ressources du C.D.I, avec une disponibilité de la professeur documentaliste

2.2.2 LES EXPÉRIMENTATIONS HORS CLASSE

Dans le cadre de cette recherche, étaient prévues également des expérimentations hors-classe. L'idée avait été formulée avec un collègue d'enseignement professionnel en conduite routière de faire un pont entre les matières générales enseignées (français, géographie) et l'enseignement professionnel.

Le protocole prévu était le suivant :

- Participer à des cours de conduite routière à bord des véhicules et faire de ces heures de conduite des heures de travaux en interdisciplinarité pour les élèves.
- Embarquer à bord des véhicules et travailler des capacités au programme de français et d'histoire-géographie avec les élèves n'étant pas en situation de conduite.
- Changer de véhicule pendant les 4 heures dédiées à la conduite afin de travailler avec les 12 élèves (effectif de 4 élèves par véhicule).

Plus concrètement, les objectifs étaient de décloisonner les savoirs, de proposer un enseignement en interdisciplinarité, de mettre les élèves dans une forme originale et innovante d'apprentissage. Les expérimentations en géographie devaient porter sur la lecture de carte et le repérage dans l'espace (capacités au programme des enseignements professionnels et généraux). En français, le protocole prévoyait plutôt de travailler sur les capacités d'expression orale et les attitudes mobilisées dans ce cadre (centrales dans les programmes d'enseignement), à savoir entrer dans l'échange oral, participer à un débat d'idées, être capable de prendre la parole devant un groupe.

Ces expérimentations étaient pensées comme une piste de réflexion dans le cadre des directives officielles liées à l'EGLS (Enseignements généraux liés à la spécialité²⁰). Ce dispositif innovant mis en place avec la réforme du bac professionnel en 3 ans vise en effet à encourager la mise en place d'enseignements pluridisciplinaires concertés entre professeurs de matière générale et professionnelle. Bien que ne disposant pas d'heures attirées pour

20 James P., Mansard N., Milnius S., Polidori M.,
Vademecum E.G.L.S : Les enseignements généraux liés à
la spécialité dans la rénovation de la voie professionnelle,
Académie de Nice, Ministère de l'Education Nationale.

pratiquer l'EGLS, ce projet rentrait complètement dans ce dispositif institutionnel et répondait aux objectifs de ma recherche.

Cependant, la mise en place de telles expérimentations n'a pas été rendue possible, à cause de contraintes extérieures, indépendantes de ma volonté. Le cadrage tardif du mémoire de recherche et les délais imposés pour la remise de celui-ci ont limité la période possible d'expérimentations. Le protocole prévoyait une phase d'expérimentations au mois de mai, lorsque les élèves de première année ont bien tous obtenu leur examen théorique (code de la route) et dès lors qu'il y a de la place dans les véhicules pour embarquer un professeur supplémentaire. Néanmoins, je tenais à faire part de cette idée car elle constitue une piste de recherche innovante et intéressante dès lors qu'on s'intéresse à la réaffiliation scolaire et à recréer du lien entre les disciplines qui restent assez cloisonnées en lycée professionnel.

2.3 RECUEIL DES DONNÉES ET DES RÉSULTATS

Le protocole prévoit un recueil de données à la fois qualitatives et quantitatives. Les données qualitatives seront récoltées au moyen de :

- 4 auto-évaluations des élèves (recueillies à la fin de chaque atelier)
- 1 questionnaire bilan distribué aux élèves en fin de période
- 1 questionnaire bilan distribué à la documentaliste en fin de période
- Une analyse poussée des observations de chaque séance prévue par le professeur (déroutement, comportements et commentaires des élèves).

Les indicateurs quantitatifs seront les suivants : le nombre d'élèves présents aux ateliers, le temps passé sur chaque atelier ainsi que la durée estimée de mise en activité (en début de séance), le nombre d'ateliers choisis par les élèves (lecture, écriture, etc.), le nombre d'élèves satisfaits par ces ateliers suivant des critères définis dans le questionnaire bilan.

3. RÉSULTATS ET ANALYSE RÉFLEXIVE

3.1 RÉSULTATS OBTENUS

Les résultats obtenus se concentrent sur les expérimentations en classe, qui rappelons-le, ont consisté en une séquence de 4 séances d'1h30 de français. Ces séances se sont toutes déroulées au C.D.I du lycée, qui mélange deux publics : lycée général et lycée professionnel.

3.1.1 LES SÉANCES : PRÉSENCE DES ÉLÈVES ET ATELIERS CHOISIS

Le tableau n°1 ci-dessous nous indique le taux de présence des élèves sur la période, et leur taux d'absence pour des motifs injustifiés. Les deux premières séances affichent un absentéisme nul tandis que les élèves s'absentent d'autres cours le même jour de façon injustifiée. Lors des deux dernières séances, le taux d'absentéisme monte à 1 élève dans le cours de français.

Tableau n°1 : Présence des élèves (mesure de l'absentéisme)

Séance	Nombre d'élèves présents	Nombre d'élèves absents pour des raisons injustifiées	Nombre d'élèves absents dans d'autres cours le même jour pour des raisons injustifiées
Séance N°1	12	0	4
Séance N°2	12	0	2
Séance N°3	11	1	3
Séance N°4	5*	1	1

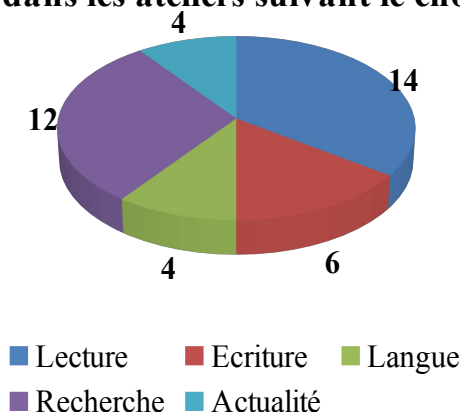
Source : tableau réalisé à partir des données recueillies par la vie scolaire du lycée (www.la-vie-scolaire.fr)

*Note : le taux d'absences élevé de la séance n°4 s'explique par le fait que 6 élèves aient été dispensés du cours pour repasser leur code de la route (convocation interne à l'établissement).

La figure n°2 ci-dessous nous montre les ateliers choisis par les élèves lors des 4 séances. Les grandes tendances qui s'en dégagent sont une popularité élevée pour les ateliers Lecture et Recherche. Les ateliers Langue et Actualité sont les moins fréquentés, avec 4 élèves seulement ayant choisi ces ateliers sur le total des 4 séances.

Figure n°2 : Ateliers choisis par les élèves

Répartition dans les ateliers suivant le choix des élèves



Données s'exprimant en nombre d'élèves (1 = 1 élève) sur un total de 4 séances.

3.1.2 DEROULEMENT DES SEANCES ET COOPERATION DES ELEVES

Le tableau n°2 ci-dessous indique la répartition du temps consacré à chaque phase de l'atelier. On peut constater que la première séance a nécessité un temps de démarrage plus important, en toute logique, car il fallait expliquer le dispositif aux élèves. Les trois autres séances ont eu un mode de fonctionnement similaire, avec un temps relativement court consacré à la répartition (accueil des élèves, distribution des feuilles de suivi et d'évaluation, discussion sur les besoins des élèves et choix des ateliers). Lors de la séance n°3, un temps légèrement plus conséquent a été consacré à la restitution orale, ce qui a permis à certains élèves d'exposer plus en profondeur leurs travaux.

Tableau n°2 : Durée des ateliers (temps effectif de travail pour chaque phase de la séance)

Séance	Phase 1 : accueil des élèves et répartition	Phase 2 : temps de travail en autonomie	Phase 3 : restitution orale et auto-évaluation

Séance N°1	30 min	45 min	15 min
Séance N°2	10 min	1H	20 min
Séance N°3	15 min	50 min	25 min
Séance N°4	10 min	1H	20 min

Les tableaux n°3, 4, 5 et 6 ci-dessous nous présentent un état des lieux des attitudes observées par l'enseignant mais aussi par les élèves eux-mêmes lors des 4 séances. Ces données ont été obtenues au moyen d'une auto-évaluation individuelle (en vert sur les tableaux) réalisée par les élèves en fin de séance, ainsi que par une observation des attitudes des élèves et le remplissage d'une grille critériée pour chaque séance par l'enseignante (en rouge dans les tableaux). Les données sont exprimées en nombre d'élèves pour chaque tableau statistique. Chaque tableau correspond aux résultats pour une séance. Les totaux sont exprimés en pourcentage de réponses positives, négatives ou mitigées.

Tableau n°3 : Evaluation des attitudes des élèves pendant la séance n°1

SEANCE N°1

Attitudes autoévaluées par les élèves		OUI	NON	MOYEN
J'ai travaillé sur toute la durée de l'atelier		7	4	1
J'ai produit une restitution écrite de qualité		3	2	7
J'ai fourni des efforts dans ma tâche		11	0	1
J'ai su travailler en autonomie		10	0	2
PART DE OUI ET DE NON EN POURCENTAGE		64,5	12,5	22
Attitudes évaluées par l'enseignant		OUI	NON	
Les élèves ont respecté la durée de l'atelier		7	5	
Ils ont produit une restitution écrite satisfaisante		9	3	
Ils ont respecté la consigne de l'atelier choisi		11	1	
Ils ont fait appel au professeur		12	0	
Ils ont fait appel à la documentaliste		5	7	
Ils ont su travailler en autonomie		12	0	
PART DE OUI ET DE NON EN POURCENTAGE		77,7	22,3	

Tableau n°4 : Evaluation des attitudes des élèves pendant la séance n°2

SEANCE N°2

Attitudes autoévaluées par les élèves		OUI	NON	MOYEN
J'ai travaillé sur toute la durée de l'atelier		10	1	0
J'ai produit une restitution écrite de qualité		6	2	3
J'ai fourni des efforts dans ma tâche		9	1	1
J'ai su travailler en autonomie		11	0	0
PART DE OUI ET DE NON EN POURCENTAGE		81,8	9,1	9,1
Attitudes évaluées par l'enseignant		OUI	NON	

Les élèves ont respecté la durée de l'atelier	9	3
Ils ont produit une restitution écrite satisfaisante	9	3
Ils ont respecté la consigne de l'atelier choisi	9	3
Ils ont fait appel au professeur	12	0
Ils ont fait appel à la documentaliste	5	7
Ils ont su travailler en autonomie	10	2
PART DE OUI ET DE NON EN POURCENTAGE	75	25

Tableau n°5 : Evaluation des attitudes des élèves pendant la séance n°3

SEANCE N°3

Attitudes autoévaluées par les élèves	OUI	NON	MOYEN
J'ai travaillé sur toute la durée de l'atelier	9	0	0
J'ai produit une restitution écrite de qualité	7	2	0
J'ai fourni des efforts dans ma tâche	6	1	2
J'ai su travailler en autonomie	7	0	2
PART DE OUI ET DE NON EN POURCENTAGE	80,6	8,3	11,1
Attitudes évaluées par l'enseignant	OUI	NON	
Les élèves ont respecté la durée de l'atelier	10	0	
Ils ont produit une restitution écrite satisfaisante	8	2	
Ils ont respecté la consigne de l'atelier choisi	10	0	
Ils ont fait appel au professeur	9	1	
Ils ont fait appel à la documentaliste	5	5	
Ils ont su travailler en autonomie	7	3	
PART DE OUI ET DE NON EN POURCENTAGE	81,7	18,3	

Tableau n°6 : Evaluation des attitudes des élèves pendant la séance n°4

SEANCE N°4

Attitudes autoévaluées par les élèves	OUI	NON	MOYEN
J'ai travaillé sur toute la durée de l'atelier	5	0	0
J'ai produit une restitution écrite de qualité	4	1	0
J'ai fourni des efforts dans ma tâche	5	0	0
J'ai su travailler en autonomie	5	0	0
PART DE OUI ET DE NON EN POURCENTAGE	95	5	0
Attitudes évaluées par l'enseignant	OUI	NON	
Les élèves ont respecté la durée de l'atelier	5	0	
Ils ont produit une restitution écrite satisfaisante	4	1	
Ils ont respecté la consigne de l'atelier choisi	5	0	
Ils ont fait appel au professeur	5	0	
Ils ont fait appel à la documentaliste	4	1	
Ils ont su travailler en autonomie	5	0	
PART DE OUI ET DE NON EN POURCENTAGE	93,3	6,7	

Les tendances qui s'en dégagent dans l'attitude des élèves sont :

- **une attitude largement positive** de la part des élèves, avec entre 75% et 90% de réponses positives sur la grille critériée de l'enseignante. Les élèves coopèrent dans leur ensemble, respectent les consignes de chaque atelier et travaillent en autonomie. Les auto-évaluations des élèves suivent globalement l'avis du professeur.
- **une progression dans le respect de la durée des ateliers**. En séance 1, ils sont 7 élèves sur 12 à estimer avoir suivi l'atelier jusqu'au bout, ce qui montre que les élèves n'ont pas encore tout à fait cerné l'ampleur de l'exercice. Lors des séances suivantes, le comportement s'améliore et la totalité des élèves s'implique sur toute la durée en séance 3 et 4.
- **des restitutions écrites que les élèves jugent moyennes ou peu satisfaisantes**. Les élèves, surtout en séance n°1 et n°2, ne semblent pas tout à fait satisfaits de leur production écrite.
- **un rapport aux encadrants différencié** : la quasi-totalité des élèves font appel au professeur, tandis que moins de la moitié d'entre eux sollicitent la documentaliste, pourtant présente et disponible pour eux.

3.1.3 SATISFACTION DES ELEVES ET RESCENCEMENT DE LA MOTIVATION

Concernant la motivation des élèves, notre principal outil ayant servi à recueillir les résultats est un questionnaire bilan distribué aux élèves à la fin de l'expérimentation. Ils ont été amenés à entourer les réponses de leur choix correspondant à 17 affirmations, à la manière d'un questionnaire de satisfaction. Les 12 élèves l'ont rempli, de façon anonyme. Le tableau ci-dessous est une compilation des réponses obtenues

aux 12 questionnaires. Les chiffres s'expriment en nombre de réponses élèves (1 = 1 élève). Trois tendances ont été extraites de ce bilan afin de pouvoir analyser les résultats (cf. légende) : en rose, le résultat est très net et plus de 2/3 des élèves ont

Légende :

Plus des 2/3 des réponses	Plus de la moitié des réponses	Principale tendance dégagée
---------------------------	--------------------------------	-----------------------------

coché cette réponse ; en jaune, le résultat est probant car plus de la moitié des élèves ont coché cette réponse ; en vert, le résultat est plus partagé mais on peut toutefois dégager une tendance principale tirant vers le oui ou vers le non.

On remarque dans ce tableau n°7, un taux élevé de réponses positives, qui montrent une certaine satisfaction des élèves.

Tableau n°7 : Bilan final à l'aide des questionnaires des élèves

	Oui, beaucoup	Oui, un peu	Non, pas tout à fait	Non, pas du tout
J'ai aimé le contenu des ateliers	1	11		
J'ai aimé le lieu où se déroulaient les ateliers	5	5	2	
Ces ateliers ont répondu à mes besoins ciblés au départ	1	8	2	1
Ces ateliers m'ont aidé à progresser en français		8	2	2
J'ai aimé travailler en autonomie	6	5		
J'ai aimé avoir le choix dans les ateliers	12			
J'ai trouvé que le professeur était plus disponible pour moi qu'en classe	5	5		1
J'ai préféré ce type de cours aux cours plus « classiques »	12			
J'ai pris plaisir à venir dans ces ateliers	7	5		
Ces ateliers m'ont aidé à me préparer aux épreuves CCF	4	6	2	
J'avais déjà travaillé de cette façon avant	1	2	4	5
J'aimerais continuer à travailler sous forme d'ateliers en français	9	2		1
On devrait apprendre toutes les matières comme ça	6	5		1
On devrait apprendre les matières générales comme ça	8	4		
Ces ateliers permettent un autre rapport avec le prof	5	5	1	1
J'ai aimé qu'il y ait un autre adulte (documentaliste)	1	2	5	4
Je me sens remotivé(e) pour les cours de français		11		1

3.2 RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Avant d'interpréter les résultats, il convient de revenir sur les hypothèses de recherche que nous nous étions fixées au départ. La démarche incluait deux hypothèses majeures :

- pour remobiliser les élèves décrocheurs en lycée professionnel, il est nécessaire de renforcer à la fois une coopération entre les élèves mais aussi dans la relation enseignant-élève.
- il est également indispensable de redonner du sens aux apprentissages en recréant du lien entre les savoirs, d'autant plus dans les matières générales qui peuvent paraître « décontextualisées ».

À partir de ces deux hypothèses, les objectifs de la recherche étaient de mettre en place un protocole expérimental, visant à renforcer le rôle de l'élève dans la classe (renforcement de la prise de décisions, pratique d'ateliers en autonomie, coopération accentuée entre élèves, changement de posture de l'enseignant).

3.3 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les expérimentations pratiquées pendant une durée d'un mois ont permis de travailler différemment et de répondre à ces objectifs de recherche. Les hypothèses ont été grandement validées par l'expérience, et ce, à différents niveaux que nous allons détailler ici de façon thématique.

3.3.1 UNE PÉDAGOGIE ADAPTÉE ET DIFFÉRENCIÉE

Le premier atout de cette expérience, qui rappelons-le, consistait à organiser le cours de français d'une classe de CAP première année sous forme d'ateliers en autonomie, a été de permettre la mise en place d'une pédagogie adaptée et différenciée.

La façon dont étaient organisés les apprentissages a engendré de nouvelles modalités de suivi et de fonctionnement, pour l'enseignant comme pour l'élève. L'atelier individuel en autonomie a permis à chaque élève d'aller à son rythme, en ce sens qu'il était moins contraint par un groupe-classe ou par la programmation de l'enseignant qui souhaite à tout prix avancer dans la progression de sa séance. Ainsi, il a été possible de mettre en place une différenciation approfondie, particulièrement nécessaire vu le niveau très hétérogène de la classe. Cette différenciation s'est faite à plusieurs niveaux, de façon parfois implicite (l'élève ne sait pas que l'enseignant lui demande quelque chose de spécifique par rapport aux autres) ou explicite. Elle a concerné plusieurs capacités au programme de français et d'histoire-géographie que les

élèves doivent acquérir pendant leur parcours de formation. Par exemple, les élèves ont pu : se familiariser avec la démarche de recherche en histoire-géographie (recherche de documents en lien avec une problématique), s'entraîner à l'écrit dans un français correct (exercices de remédiation en langue adaptés aux besoins des élèves, production d'écrits suivant des consignes d'écriture au choix), etc.

Ces activités ont été mises en place grâce au document de suivi de l'élève et à son auto-évaluation de départ (cf. document Annexe n°3), qui ont permis de cibler ses besoins. À ce propos, les élèves ont dans l'ensemble bien perçu la mise en place de cette pédagogie adaptée, car 8-9 d'entre eux (les 2/3 de la classe) estiment que leurs besoins ont été un peu pris en compte par l'enseignant, tandis que 10 élèves sur 12 considèrent que le professeur était plus disponible pour eux (cf. Tableau n°7 p.30). Ce document de suivi de l'élève a également permis de concrétiser une progression logique et concertée dans la démarche d'apprentissage de l'élève : par exemple, après avoir réalisé l'atelier d'écriture, un élève a pu, sur conseil de l'enseignant, réaliser l'atelier langue et directement cibler ce qu'il devait travailler en vue d'améliorer sa production écrite. Le document de suivi a donc fourni un support d'échange et de discussion sur les apprentissages, où l'élève s'est senti encadré, accompagné mais aussi acteur.

Ces capacités travaillées individuellement ont également permis d'atteindre un autre objectif, celui de travailler plus précisément sur la méthodologie requise pour la réalisation des CCF de français et d'histoire-géographie. Il a ainsi été proposé au cours des ateliers à certains élèves en difficulté ou ayant été absents au cours du trimestre de poursuivre la construction de leur dossier CCF en histoire-géographie, en profitant des ressources mises à disposition au C.D.I. L'apprentissage de la démarche de recherche est ainsi plus aisé lorsque 12 élèves ne vous sollicitent pas en permanence, et les élèves les plus en difficulté ont pu bénéficier d'un soutien plus personnalisé, de la part de la documentaliste ou de l'enseignant, que dans le cadre d'un cours classique où il aurait difficilement été possible de proposer ce cadre de travail à l'élève.

Par ailleurs, la différenciation a aussi été accentuée pour les élèves ayant le plus d'aisance. Ceux-là ont été encouragés à choisir des ateliers les mettant en difficulté, ou encore à approfondir la démarche : par exemple, deux élèves ont réalisé une « revue de presse », produit un compte-rendu écrit et exposé oralement le résultat de leurs lectures aux autres élèves de manière approfondie. Cela a même occasionné un débat autour d'un article de presse choisi par les élèves (concernant la loi en débat à l'assemblée nationale sur la fessée). Plusieurs élèves ont également été incités à se détacher de l'outil internet pour l'atelier

recherche et à utiliser les documents à disposition dans le C.D.I (articles de presse, documentaires proposés par la documentaliste).

De manière générale, la principale limite concernant la mise en place de cette pédagogie fut la suivante : il reste difficile pour l'enseignant d'accompagner l'ensemble des élèves au plus fort de leur potentiel. En effet, bien que l'effectif de la classe soit réduit, il reste compliqué de suivre les avancées de 12 élèves en même temps, qui travaillent sur des choses différentes. Cela nécessite une grande faculté d'adaptation à la fois de la part de l'enseignant et des élèves, et ceux-ci en profitaient parfois pour se laisser aller à la facilité, voire à la paresse. La présence d'un autre adulte référent, la documentaliste, a été bénéfique car a permis à ce titre de renforcer l'encadrement et de permettre aux élèves d'approfondir la démarche.

3.3.2 UN RAPPORT DIFFÉRENT DE L'ÉLÈVE AUX SAVOIRS

Dans une seconde idée, il va sans dire que ce protocole expérimental a permis de positionner les élèves dans un rapport différent aux savoirs. 9 élèves sur 12 déclarent à ce sujet n'avoir pas tout à fait ou pas du tout travaillé de la sorte auparavant (cf. tableau n°7). Qu'est-ce que cette expérience a donc autorisé de différent dans le rapport des élèves aux apprentissages ?

Tout d'abord, le choix du lieu a eu une grande influence sur les expérimentations. Le C.D.I, grand, confortable et disposant d'espaces de travail extrêmement variés, a permis de fournir aux élèves un cadre de travail stimulant. Les élèves se sont d'ailleurs bien appropriés ces différents espaces (salles informatiques, surfaces de travail sur tables, coin lecture...) et leur répartition dans le C.D.I s'est faite assez spontanément. Mieux, certains élèves se sont volontairement isolés des autres, dans une démarche très personnelle de travail. Cela est difficilement possible dans le cadre d'une salle de classe non-prévue et non-aménagée à cet effet. Concernant le lieu de travail, les élèves ont une opinion ambivalente : ils déclarent à la fois avoir aimé le lieu où se déroulaient les ateliers (10 élèves sur 12, tableau n°7), mais en même temps leur rapport à la documentaliste est perçue de manière plutôt négative : 9 élèves sur 12 déclarent ne pas avoir aimé qu'il y ait un autre adulte dans le cours (tableau n°7), tandis qu'environ 5 élèves seulement par séance ont sollicité la documentaliste (tableaux n°3, 4, 5 et 6). Dans les faits, leur jugement s'avère un peu sévère. Disponible et bienveillante, la documentaliste est globalement plutôt appréciée des élèves fréquentant le C.D.I. Ayant questionné les élèves sur ce point, ceux-ci rapportent un sentiment « d'intrusion » dans leur travail, ou encore expliquent n'avoir pas apprécié être trop sollicités dans leur démarche de

recherche, la documentaliste ayant travaillé avec eux un objectif propre au C.D.I, à savoir que les élèves s'approprient le lieu et ses outils.

J'explique pour ma part ce ressenti des élèves comme étant lié non pas aux compétences certaines de la documentaliste, mais plutôt au public que sont ces élèves de CAP. Ils ne sont pas des usagers fréquents du C.D.I et en connaissent mal les usages, ce qui peut parfois les mettre mal à l'aise. De plus, ayant souvent des parcours scolaires compliqués, ces élèves mettent du temps à accorder leur confiance à un adulte référent. Cela peut expliquer que le professeur requiert pour eux une légitimité à les faire travailler dans le cadre du cours de français, mais qu'ils considèrent que la documentaliste ne « soit pas à sa place ».

Par ailleurs, le rapport différent des élèves aux savoirs s'est manifesté à d'autres endroits. Les expérimentations ont permis un éveil de la curiosité chez certains élèves, notamment parmi les plus décrocheurs. Ainsi, voici des exemples de comportements observés : un élève découvre le stand thématique lié à Charlie Hebdo mis en place par des professeurs de philosophie du lycée général et se lance spontanément dans une lecture approfondie de l'hebdomadaire. Questionné par le professeur en fin d'heure, il reconnaît qu'il « ne se serait jamais intéressé à ce sujet et n'aurait jamais parcouru ce journal s'il n'était pas tombé dessus au C.D.I ». Un autre élève, particulièrement décrocheur, emmène une bande dessinée d'un éditeur indépendant chez lui suite à l'atelier lecture démarré en classe. Il nous faut lui convaincre de l'emprunter, mais grâce aux encouragements de la documentaliste, il emprunte l'ouvrage et la semaine suivante, nous fait un résumé oral de sa lecture, commentaires à l'appui. Il déclare : « c'est la première fois que je prends un livre au C.D.I ». Nombreux sont les exemples qui nous permettent de penser que ces ateliers sont bénéfiques, dans le sens où le cours de français n'est plus vécu comme une contrainte, mais comme un temps que l'élève peut s'approprier pour satisfaire sa curiosité.

Les rapports entre élèves et enseignant/élèves s'en trouvent ainsi naturellement modifiés. Bien que représentant toujours le cadre et l'autorité, l'adulte est plutôt perçu comme celui qui accompagne au processus individuel d'apprentissage. À ce propos, 10 élèves sur 12 pensent que ces ateliers permettent un autre rapport avec le professeur (tableau n°7) et la totalité des élèves m'ont sollicité sur chaque atelier. La coopération entre élèves se trouve renforcée également, puisque le groupe-classe est éclaté. Travaillant de manière individuelle, les élèves se positionnent dans l'espace suivant leurs affinités ou encore suivant l'atelier choisi. Ils ne sont pas plus de 3 ou 4 ensemble. Cette disposition facilite les rapports et modère le « poids » du groupe et des conventions entre adolescents. La dynamique et l'ambiance de travail s'en trouve largement améliorée et il n'y a dès lors plus besoin de faire

de discipline et d'imposer un cadre trop rigide aux élèves. Un seul comportement conflictuel est à noter pendant la durée d'un mois de cours de français (un élève refusant de reprendre l'atelier, considérant son travail fini au bout de 30 minutes), tandis qu'il faut d'habitude reprendre plusieurs fois les élèves par séance lorsqu'ils sont en situation « classique » d'enseignement.

Enfin, ce protocole a créé un autre rapport aux savoirs car il permet l'apprentissage de l'autonomie et responsabilise les élèves. Les tableaux n°3,4,5 et 6 (p.27-28) nous montrent que les élèves considèrent dans l'ensemble avoir été capables de travailler en autonomie, même s'ils sont assez honnêtes et précisent qu'ils ont parfois fourni peu d'efforts ou encore produits un écrit peu satisfaisant. Il va de soi qu'il n'était pas attendu que les élèves adoptent un « comportement parfait » durant ces séances. Etant peu habitués à être responsabilisés dans leur parcours scolaire antérieur, il faut comprendre ici que ce processus ne peut se faire que sur du long terme et que l'apprentissage de l'autonomie prend du temps. Néanmoins, ces ateliers ont permis d'entrevoir des attitudes globalement positives et réceptives au fonctionnement proposé.

3.3.3 INCIDENCES SUR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES

Un dernier facteur à prendre en compte dans l'analyse des résultats est l'incidence de ces ateliers sur la motivation des élèves. Les résultats de l'enquête de satisfaction sont sans appel (tableau n°7 p.30). Les élèves considèrent à l'unanimité « avoir préféré ce cours aux cours plus classiques », tandis que 11 d'entre eux s'estiment « remotivés pour le cours de français ». Ce qui est ici plébiscité est sans surprise la notion de choix. Là encore, la totalité des élèves aiment avoir eu la possibilité de choisir leurs ateliers. Ce qui est intéressant, c'est que ces choix peuvent révéler des surprises. J'étais partie du postulat que les élèves prioriseraient les ateliers Recherche et Actualité, en cela qu'ils sont attractifs et permettent l'utilisation de l'outil informatique. L'atelier Recherche a effectivement connu un grand succès (figure n°2) mais l'atelier le plus sollicité, contrairement à mes présupposés, fut l'atelier Lecture (choisi 14 fois). Au contraire, l'atelier Actualité a eu peu de succès. La notion de choix permet en fait un apprentissage en liberté, ce qui a eu pour incidence de renforcer la motivation des élèves. Ils ont ainsi pu s'emparer de sujets qu'ils connaissent ou pensent connaître, tout en approfondissant certaines compétences liées au cours de français. La liberté de choix n'a pas occasionné de dérive particulière, puisque les élèves ont tous joué le jeu et

opté pour au moins trois ateliers différents sur quatre (consigne donnée au départ). Cela n'a pas eu de répercussions non plus sur les efforts fournis dans les apprentissages.

Par ailleurs, l'absentéisme pour des raisons non-justifiées a été très faible (Cf. tableau n°1 p.25). Tandis que certains élèves de cette classe (3 en particulier) sont régulièrement absents dans d'autres cours, celui-ci a été particulièrement suivi et apprécié des élèves. Cet absentéisme modéré reflète donc la motivation des élèves, qui ont pris plaisir à venir dans ce cours : 7 élèves considèrent qu'ils ont pris beaucoup de plaisir, 5 élèves pensent qu'ils en ont pris un peu (tableau n°7 p.30). Outre la notion de « plaisir », qui est un facteur indispensable de motivation scolaire, ces ateliers ont permis de renouveler l'image du cours de français pour les élèves. Ils ont pu constater une certaine souplesse dans le fonctionnement (possibilité de choix, de proposer des sujets, de travailler dans différents espaces, de détourner certaines contraintes), tout en bénéficiant d'un cadre à respecter assez ferme : horaires précis, contrat à remplir avec restitution écrite ou orale, respect d'une ambiance de travail silencieuse. Un tel fonctionnement a donc permis de passer un contrat implicite entre l'enseignant et les élèves, qui se sont sentis considérés et impliqués dans la démarche et dans leur processus d'apprentissage.

3.4 LIMITES ET PERSPECTIVES

Bien que tout porte à croire que cette expérience fut une réussite, il est important de rappeler la portée de celle-ci et le cadre dans lequel elle a été rendue possible. Réalisée dans une visée réflexive et dans le contexte de l'année de stage, certaines contraintes ont conduit à en limiter l'expérimentation.

En effet, plusieurs paramètres ont fait que le travail réalisé avec les élèves reste limité. D'abord, le manque de temps lié au cadrage du mémoire et à l'année scolaire déjà très chargée a contribué à limiter la durée dédiée à ces expérimentations. L'amplitude d'un mois pour un total de 6H de cours permet de tirer quelques conclusions qui seraient cependant intéressantes d'approfondir sur du plus long terme. Par exemple, il pourrait être judicieux de proposer ce protocole expérimental sur une année scolaire entière, en alternant les phases de travail en ateliers avec des sessions plus classiques en classe entière. Les effets induits par une telle réorganisation pourraient être mesurés à la fois de façon plus large et plus précise avec une vraie progression dans le temps. La qualité des résultats en serait bien évidemment impactée.

Par ailleurs, le choix de cette classe de CAP, justifié ici pour l'expérience, contraint à des résultats quantitatifs très limités (échantillon de 12 élèves seulement). Ce faible nombre a

limité la profondeur de l'analyse : avec quelques absences et une petite quantité d'élèves, tout porte à croire que l'expérimentation est difficilement valable. Bien qu'ayant recueilli des données qualitatives extrêmement intéressantes, il serait là encore pertinent de reproduire l'expérience sur une plus grande échelle, auprès de plusieurs classes ou bien avec une classe plus nombreuse. Cela apporterait du crédit à la recherche et permettrait de tirer des conclusions plus approfondies.

Enfin, le choix du lieu, le C.D.I, a eu un impact très positif sur la recherche en mettant directement à disposition des élèves un espace de confort optimal. Il va de soi qu'il serait pertinent de reproduire cela au sein d'une salle de classe, avec toutefois des ressources suffisantes à disposition. Il serait ainsi possible de voir les effets induits de l'expérience dans un cadre de travail qui reste celui lié au quotidien des élèves (la salle de classe), sans pour autant se priver d'aller à la rencontre des autres espaces disponibles dans un établissement (C.D.I ; salles informatiques, autres salles...). De manière générale, cette expérience montre qu'il est bon de changer à la fois la façon de travailler mais aussi le cadre dans lequel se déroulent les activités. Dans cette perspective, les ateliers de français gagneraient à être plus diversifiés et s'exporter en d'autres lieux.

Malgré les limites évoquées ici, cette expérimentation n'en reste pas moins reproductible sur une plus grande échelle et gagnerait beaucoup à être reconduite. Comme nous l'avons dit précédemment, les résultats seraient plus pertinents à traiter si la possibilité nous était donnée d'approfondir plus globalement l'expérience, en pouvant observer les comportements des élèves et leurs évolutions sur du plus long terme et sur une fourchette plus large.

Au-delà de l'expérience même, cette recherche propose des pistes de réflexion et des perspectives intéressantes pour ma pratique professionnelle. Convaincue à la fois par les lectures et les pratiques issues des mouvements d'éducation nouvelle et d'éducation populaire, convaincue une seconde fois par la mise en place de ce protocole expérimental, je souhaite en effet poursuivre à travailler en ce sens. Il me semble non pas important, mais nécessaire de « différencier sans exclure » comme le propose Philippe Mérieu. Il me paraît également indispensable d'innover, dans une institution très souvent remise en cause (par les élèves, mais parfois aussi par la société). Innover nos pratiques c'est pour moi servir les élèves avant tout en leur proposant un cadre plus adapté à leurs besoins. Cette mission, qui est à mon avis constitutive du métier d'enseignant, a d'autant plus de sens auprès du public de lycée professionnel, qui comme nous l'avons vu a des besoins spécifiques. Ces pratiques gagneraient aussi à être généralisées dans les autres parcours de formation.

Cette recherche a donc apporté plusieurs pistes sérieuses pour ma pratique professionnelle future que je souhaiterais évoquer ici.

Tout d'abord, je pense qu'il est possible de conduire des ateliers en autonomie, que ce soit dans le cadre du français ou de l'histoire-géographie pour tous les niveaux, y compris les classes à examen. Bien entendu, ces ateliers existent déjà dans une certaine mesure lorsque l'on demande à des élèves de réaliser un travail par groupe ou encore lorsqu'on leur propose d'effectuer un travail de recherche. Cela dit, il serait intéressant de pouvoir aller plus loin et d'introduire cette notion de choix et d'individualisation dans leur parcours d'apprentissage. Par exemple, en français, les élèves pourraient avoir le choix entre plusieurs œuvres intégrales correspondant aux objets d'étude au programme et se répartir en groupes de travaux autonomes pour le choix de l'œuvre à étudier et la lecture analytique, guidés par l'enseignant. Des notions essentielles à leur parcours de formation pourraient être abordées par petits groupes, suivant l'avancée des élèves, et être restitués aux autres membres de la classe sous forme de présentation orale, d'affiche, etc. L'idée des ateliers pourrait également correspondre à certains temps spécifiquement définis dans la progression annuelle, où chaque élève de la classe choisirait de travailler selon une grille de compétences vers les prérequis pour l'examen du BEP et du baccalauréat professionnel, ou du DNB pour les 3^{ème} prépa pro. En histoire-géographie par exemple, il pourrait y avoir plusieurs ateliers proposés en même temps tels que : lecture de cartes, étude d'un ensemble de documents, recherche sous forme de TP informatique... tout cela en respectant les sujets d'étude inclus au programme.

Par ailleurs, concernant la progression annuelle, celle-ci pourrait être réfléchie en amont par l'enseignant (comme c'est le cas actuellement), mais ensuite concertée et élaborée en début d'année avec les élèves. Plutôt que de « mâcher le travail » en apportant des séquences clés en main à la classe, il serait intéressant que celle-ci puisse se questionner sur les objectifs à atteindre pendant l'année, les compétences à mobiliser, les sujets d'étude, etc. Le programme annuel (ou trimestriel) pourrait être ainsi planifié au moyen d'outils distribués aux élèves en début d'année scolaire et en concertation toujours avec l'enseignant. Ainsi, les élèves s'approprieraient non seulement le contenu de leur parcours d'apprentissage, mais comprendraient également les logiques mises en œuvre et l'articulation donnée à un tel parcours. Cela contribuerait à redonner du sens aux savoirs et limiterait la mécanique pyramidale, qui consiste à ce que le « maître » décide pour les élèves. La contestation, les attitudes passives ou encore peu positives auraient moins de place pour exister puisque les élèves auraient eux-mêmes choisi leur programme ou du moins auraient accepté de se mettre d'accord sur une certaine logique de formation, dans une certaine mesure, par un processus

collectif de décision et de concertation. Une telle organisation pourrait avoir un impact positif en instaurant ce cadre coopératif nécessaire au bon déroulement de la classe et permettre l'apprentissage de l'autogestion.

Concernant les classes à examen, ces méthodes pourraient aussi être utilisées dans une visée pratique de préparation au contrôle terminal. Plutôt que de préférer une préparation collective, comme c'est souvent le cas actuellement, l'utilisation des pédagogies alternatives permettrait une individualisation plus renforcée dans l'atteinte des compétences spécifiques requises pour les examens. Par exemple, en classe de terminale Bac Pro, il serait possible de mettre en place des ateliers « vers le bac », où les élèves auraient le choix de travailler différents apports méthodologiques (compétences de lecture, écriture argumentative, acquisition d'une méthodologie de révisions, syntaxe et orthographe, etc.). La préparation en vue de l'examen serait ainsi personnelle ou en tout cas personnalisable, et on peut même imaginer que les élèves ne passent pas l'examen blanc en même temps, mais plutôt lorsqu'ils se sentent prêts.

Pour finir, les pistes évoquées ici proposant de nouvelles modalités d'apprentissage invitent à se poser la question des rituels. Systématisés au niveau primaire, ils se perdent peu à peu à l'entrée dans le secondaire et sont limités au bon vouloir de chaque enseignant. Les conditions de travail rendent aussi leur pratique moins aisée : temps de présence avec les élèves réduit à 55 minutes, classes aux effectifs parfois chargés, lourdeur des programmes. Néanmoins, la présence de rituels au sein d'un cours peut permettre à ces pratiques différentes de rencontrer un cadre pour les porter. Il ne s'agit pas en effet de révolutionner toute l'organisation des apprentissages, mais plutôt de réfléchir à une manière logique de les organiser, permettant la rencontre entre des temps de travaux individuels et autonomes, des temps de restitution collective ; et que chaque moment soit formalisé et clairement identifié par les élèves. Dès lors, des rituels peuvent être instaurés : temps de lecture cursive et analytique, temps de réflexion sur l'actualité, temps de préparation à l'examen, temps de présentation orale sur un sujet d'étude au programme afin de l'introduire... Beaucoup de rituels sont à créer afin de faciliter la mise en place d'une telle pédagogie, en recherchant plus d'horizontalité et de partage dans la maîtrise des savoirs.

En conclusion, on peut donc dire que cette recherche apporte de nombreuses perspectives de réflexion et de mise en action pour une pratique professionnelle différente en lycée professionnel. Nous l'avons vu en première partie, l'école subit une remise en question forte, dans l'organisation même de ses contenus. Certains élèves se démobilisent, contestent le sens de leur présence à l'école, se perdent ou montrent un ennui, une passivité, un manque de motivation à l'égard de ce qui leur est transmis. Ces tendances sont présentes au lycée professionnel mais gagnent également les autres milieux scolaires, à tous les niveaux, si bien que le métier d'enseignant est devenu un véritable « casse-tête ». Il nous faut mettre en place chaque jour des stratégies pour contourner les méfaits des comportements négatifs sur la classe, pour raccrocher les absents et les démotivés, pour aider les plus en difficulté à s'accrocher, sans perdre de vue la progression des plus « forts »... Et le cadre institué (organisation en classes hétérogènes, heures de cours réduites à 55 minutes, peu de place à l'interdisciplinarité...) n'aide pas forcément à réussir de tels défis. Cela dit, même si les moyens offerts par l'institution pour innover peuvent être limités, les idées, elles, ne manquent pas.

A la marge, il existe d'autres façons de fonctionner. Nous avons pu évoquer l'expérience des micro-lycées ou encore des lycées autogérés qui ont fait exploser ce cadre. Nous avons vu qu'il existe de multiples recettes pour renforcer la coopération au sein de la classe, proposer d'autres façons d'aborder les savoirs...

S'il nous est difficile de remettre en question complètement le cadre, qui nécessiterait une refonte complète de l'école et une réflexion approfondie hors de notre champ de compétences, il est possible d'adapter des pratiques à notre échelle, comme l'a montré cette expérience. Pour certains, les pistes évoquées peuvent paraître trop ambitieuses voire irréalisables, tant elles modifient nos façons de travailler et de penser les apprentissages. L'objectif ici est de se saisir de ce qui nous paraît possible de réaliser, en respectant les contraintes liées au métier. Il va de soi que de telles pratiques ne conviendraient pas à chaque enseignant et qu'il convient de trouver la façon de travailler qui nous paraît la plus juste. Ce qui est sûr néanmoins, c'est qu'il est important, dans une société en constante évolution et avec des pratiques adolescentes elles-aussi en mouvement, d'avoir un recul réflexif sur les différentes manières de faire, et de se questionner, toujours. En ce sens, l'objectif de ce mémoire est atteint et me permet dès aujourd'hui d'enrichir ma pratique professionnelle

débutante tout en m'offrant la possibilité d'entrevoir une façon de travailler qui me paraît adaptée à ma personnalité et à mes questionnements.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES COMPLETS

Association « Les amis de Jean Lévi », *Des écoles différentes*, Ed Jacques Lévi, 1992.

Gomes Rui (dir.), « *Tous différents, tous égaux* », *Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*, Kit pédagogique, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1996.

Guégan Yves, *Les ruses éducatives, 100 stratégies pour mobiliser les élèves*, collection Pédagogies, ESF éditeur, 2008.

Grandserre Sylvain et Lescouarch Laurent, *Faire travailler les élèves à l'école, Sept clés pour enseigner autrement*, collection Pédagogies, ESF éditeur, 2009.

Merieu Philippe, *Pédagogie : le devoir de résister*, Paris : ESF, 2008.

Mérieu Philippe et Pierre Frackowiak, *L'éducation peut-elle encore être au cœur d'un projet de société ?*, éd. L'Aube, 2008.

Rancière Jacques, *Le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard 1987 - 10/18 Poche, 2004.

Reweber Jean-Paul, *Les pédagogies nouvelles*, coll. Que sais-je ?, éd. PUF, Paris, 1986.

ARTICLES

Bernard P.Yves, « Le décrochage scolaire en France », dans Carrefours de l'éducation n° 37, juin 2014.

Fournier Martine, « *Enquêtes sur les pédagogies alternatives* », Sciences Humaines, Février 2007.

Jellab Aziz, « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, 2005/2 Vol. 46, p. 295-323.

Périer Pierre, « La réaffiliation scolaire d'élèves de lycée professionnel. Contribution à une analyse des pratiques enseignantes dans les classes difficiles », *Carrefours de l'éducation*, 2008/2 n° 26, p. 215-228.

Vellas Etienne (Laboratoire LIFE, Université de Genève), « La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes », dans *Enjeux pédagogiques* n°10, novembre 2008.

AUTRES

Lepage Franck, *Incultures 2 : une autre histoire de l'éducation*, Conférence Gesticulée, Coopérative d'éducation populaire Le Pavé, Rennes,

James P., Mansard N., Milnius S., Polidori M., *Vademecum E.G.L.S : Les enseignements généraux liés à la spécialité dans la rénovation de la voie professionnelle*, Académie de Nice, Ministère de l'Éducation Nationale.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	P.3
<u>1. CADRAGE DE L'OBJET DE RECHERCHE</u>	
.....	P.4
1.1 CONSTATS ET QUESTIONNEMENTS.....	P.4
1.2 LE CONSTAT DRESSÉ PAR LES CHERCHEURS ET PRATICIENS.....	
.....	P.5
1.2.1 LE CLIMAT ET LA RELATION AUX SAVOIRS SE SONT DEGRADEES.....	P.5
1.2.2 LA RESISTANCE AUX SAVOIRS EST LE FRUIT D'UN MODELE SOCIETAL EN BERNE.....	P.6
1.2.3 L'ECHEC DES POLITIQUES EDUCATIVES DE DEMOCRATISATION.....	P.7
1.2.4 LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DOIVENT EVOLUER POUR LUTTER CONTRE LE DECROCHAGE.....	
.....	P.8
1.2.5 LES PEDAGOGIES ALTERNATIVES PEINENT À SE FAIRE UNE PLACE A L'ECOLE.....	P.9
1.3 LES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES COMME SOLUTION POUR LA REMOBILISATION DES ÉLÈVES : CE QU'EN DIT LA LITTÉRATURE.....	P.10
1.3.1 DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION NOUVELLE.....	P.10
1.3.1.1 PARTAGER LE POUVOIR : LES RECETTES COOPERATIVES.....	P.10
1.3.1.2 CASSER LA RELATION INSTITUTIONNELLE : LES MEDIATIONS LUDIQUES ET LES STRATEGIES PARADOXALES.....	P.12
1.3.2 DANS LE CHAMP DE L'EDUCATION POPULAIRE.....	
.....	P.15
1.4 PROBLÉMATIQUE.....	P.17
1.5 HYPOTHÈSES ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	
.....	P.18
<u>2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE</u>	
.....	P.19
2.1 PARTICIPANTS.....	P.19
2.2 EXPÉRIMENTATIONS PRÉVUES.....	P.20
2.2.1 LES EXPERIMENTATIONS EN CLASSE.....	
.....	P.20
2.2.2 LES EXPERIMENTATIONS HORS CLASSE.....	P.23
2.3 RECUEIL DES DONNÉES ET DES RÉSULTATS.....	
.....	P.24

3. RÉSULTATS ET ANALYSE RÉFLEXIVE	
.....P.25	
3.1 RÉSULTATS OBTENUS.....	P.25
3.1.1 LES SEANCES : PRESENCE DES ELEVES ET ATELIERS CHOISIS.....	P.25
3.1.2 DÉROULEMENT DES SEANCES ET COOPERATION DES ELEVES.....	P.26
3.1.3 SATISFACTION DES ELEVES ET RESCENCEMENT DE LA MOTIVATION.....	P.29
3.2 RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	
.....P.30	
3.3 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	P.31
3.3.1 UNE PEDAGOGIE ADAPTEE ET DIFFERENCIEE.....	P.31
3.3.2 UN RAPPORT DIFFERENT DE L'ELEVE AUX SAVOIRS.....	
.....P.33	
3.3.3 INCIDENCES SUR LA MOTIVATION DES ELEVES.....	
.....P.35	
3.4 LIMITES ET PERSPECTIVES.....	P.36
CONCLUSION	P.40
BIBLIOGRAPHIE	P.41-42
ANNEXES	P.44

SOMMAIRE DES ANNEXES

**DOCUMENT ANNEXE N°1 : DESCRIPTIF DES ATELIERS PÉDAGOGIQUES
(VERSION PROFESSEUR)**

**DOCUMENT ANNEXE N°2 : DESCRIPTIF DES ATELIERS PÉDAGOGIQUES
(VERSION ÉLÈVE)**

**DOCUMENT ANNEXE N°3 : DOCUMENT DE SUIVI DE L'ÉLÈVE ET
D'ÉVALUATION DES ATELIERS**

**DOCUMENT ANNEXE N°1 : DESCRIPTIF DES ATELIERS PÉDAGOGIQUES
(VERSION PROFESSEUR)**

Atelier et description	Capacités et attitudes mobilisées	Activités en lien avec le programme de français
-------------------------------	--	--

<p style="text-align: center;"><u>Atelier</u> <u>recherche :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cibler un sujet sur lequel on voudrait apprendre des choses - Définir des mots-clés pour la recherche - Effectuer une recherche avec les outils à disposition dans le CDI - Prendre des notes (synthétiser ce que l'on a appris) - Faire une courte restitution orale à la classe ou au professeur 	<p>Reformuler ce que l'on vient d'apprendre et expliquer ce que l'on vient de faire</p> <p>Effectuer une recherche et confronter des informations</p> <p>Passer du préjugé au raisonnement</p> <p>Utiliser une langue correcte et les codes requis dans une situation de communication</p> <p>Se dire, dire le monde avec un vocabulaire précis</p> <p>Découvrir la permanence des grandes questions qui se sont posées à l'homme</p> <p>Prendre en compte la diversité des réponses qui leur ont été apportées</p> <p>Etre curieux de l'expérience des autres à travers les livres, les films, les images</p> <p>Etre conscient de la diversité de la communauté humaine, des codes et usages sociaux</p>	<p>S'insérer dans l'univers professionnel :</p> <p>R e c h e r c h e r d e s m o t s - c l é s p o u r e f f e c t u e r u n e r e c h e r c h e</p>
---	--	--

		<p><u>S'insérer dans la cité :</u> Repérer les marques de la présence et l'implication de l'émetteur et du récepteur Analyser, expliquer les sentiments et les actions d'un personnage de littérature, de film</p>
<p><u>Atelier lecture :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Choisir un ouvrage de fiction ou documentaire - Lire en autonomie - Restituer de ses impressions de lecture par un texte libre qui peut être accompagné d'un dessin - Restituer ses impressions de lecture à l'oral 	<p>Lire tous les discours et tous les genres de texte Saisir l'organisation et les enjeux des messages écrits et oraux Prendre conscience des usages personnels et sociaux de la langue, les réutiliser Découvrir la permanence des grandes questions qui se sont posées à l'homme Faire porter l'analyse et l'explication sur des productions fictionnelles Mettre son expérience à distance par la lecture et l'écriture Etre curieux de l'expérience des autres à travers les livres, les films, les images</p>	<p><u>S'insérer dans le groupe :</u> Ecrire un message à communication directe</p> <p><u>S'insérer dans la cité :</u> Analyser, expliquer les sentiments</p>

		ents et les actions d'un personnage de littérature, de film
<p><u>Atelier langue :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Choisir un point de langue à travailler (grammaire, conjugaison, orthographe, lexique) - Faire les exercices du fichier correspondant au point de langue choisi - Prévoir un temps pour l'autocorrection - Restituer les règles apprises à l'écrit sous forme de synthèse avec des exemples à l'appui - A l'oral, expliquer le point de langue à la classe 	<p>Reformuler ce que l'on vient d'apprendre et expliquer ce que l'on vient de faire</p> <p>Mobiliser ses connaissances, les formaliser, les réutiliser</p> <p>Utiliser une langue correcte et les codes requis dans une situation de communication</p> <p>Prendre conscience des usages personnels et sociaux de la langue, les réutiliser</p> <p>Accepter de relire et de réécrire pour progresser et mener un projet à son terme</p>	<p><u>Se construire :</u> Produire des variations sur le narrateur, le temps, l'ordre du récit Rechercher des substituts lexicaux et pronominaux</p> <p><u>S'insérer dans le groupe :</u> Reconnaître et utiliser différents types de phrases Insérer un dialogue dans un récit Insérer une description dans un récit et employer des procédés de caractérisation</p>
<p><u>Atelier écriture :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Piocher une consigne d'écriture au hasard dans une des deux catégories (sujet d'invention, poursuite de récit) - Rédiger son texte en fonction de la consigne piochée - Restituer son texte à l'écrit au professeur - Restituer son texte à l'oral devant la classe 	<p>Mobiliser ses connaissances, les formaliser, les réutiliser</p> <p>Lire tous les discours et tous les genres de texte</p> <p>Prendre en compte le destinataire, choisir le type de discours attendu dans une production écrite</p> <p>Utiliser une langue correcte et les codes requis dans une situation de communication</p> <p>Faire porter l'analyse et l'explication sur des productions fictionnelles</p> <p>Mettre son expérience à distance par la lecture et l'écriture</p> <p>Etre curieux de l'expérience des autres à travers les livres, les films, les images</p> <p>Accepter de relire et de réécrire pour progresser et mener un projet à son terme</p>	<p><u>Se construire :</u> Rechercher des substituts lexicaux et pronominaux Attribuer des émotions différentes à un personnage</p> <p><u>S'insérer dans le groupe :</u> Insérer un dialogue dans un récit Insérer une description dans un récit et employer des procédés de caractérisation</p> <p><u>S'insérer dans la cité :</u> Repérer les marques de la présence et l'implication de l'émetteur et du récepteur</p>
<p><u>Atelier Actualités :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Choisir un journal d'actualité disponible au CDI 	<p>Reformuler ce que l'on vient d'apprendre et expliquer ce que l'on vient de faire</p> <p>Effectuer une recherche et confronter des informations</p> <p>Passer du préjugé au raisonnement</p>	<p><u>S'insérer dans le groupe :</u> Identifier la situation de communication</p> <p><u>S'insérer dans l'univers</u></p>

<ul style="list-style-type: none"> - Parcourir le journal et cibler les faits d'actualité - Au choix : restituer un fait d'actualité marquant à l'écrit ou restituer une revue de presse à l'écrit (les infos du jour/de la semaine) - Restituer les éléments d'actualité marquants à la classe (oral) 	<p style="color: red;">Saisir l'organisation et les enjeux des messages écrits et oraux</p> <p style="color: red;">Utiliser une langue correcte et les codes requis dans une situation de communication</p> <p style="color: red;">Se dire, dire le monde avec un vocabulaire précis</p> <p style="color: blue;">Prendre conscience des usages personnels et sociaux de la langue, les réutiliser</p> <p style="color: blue;">Mettre son expérience à distance par la lecture et l'écriture</p> <p style="color: blue;">Etre conscient de la diversité de la communauté humaine, des codes et usages sociaux</p> <p style="color: blue;">S'intéresser à l'actualité</p>	<p><u>professionnel :</u> Expliquer un événement en insistant sur les causes et sur les conséquences</p> <p><u>S'insérer dans la cité :</u> Trouver des exemples illustrant des arguments Repérer les marques de la présence et l'implication de l'émetteur et du récepteur</p>
---	---	---

DOCUMENT ANNEXE N°2 : DESCRIPTIF DES ATELIERS PÉDAGOGIQUES (VERSION ÉLÈVE)

Français - CAP 1^{ère} année
Description des Ateliers pédagogiques

Quand ? Séances au C.D.I du lundi 23 février au lundi 16 mars.
Tous les lundis matins de 8h30 à 10h pendant 4 semaines

Avec qui ? Mme Jadeau et Mme Mollard (professeur documentaliste)

Quoi ? Organisation du cours de français sous forme d'ateliers en autonomie d'1H30 au C.D.I

Déroulement des ateliers :

8h30 - 8h45: Accueil au C.D.I et répartition sur les ateliers (classe entière)

8h45 - 9h45 : Atelier en autonomie et préparation de la restitution

9h45 - 10h : Regroupement et restitution des ateliers (classe entière)




Consignes :



- Choisir un atelier différent par semaine et y rester toute l'heure
- Produire un petit compte-rendu à l'écrit pour le professeur

(chaque restitution est ramassée et notée)

- Bien organiser son temps en autonomie (1H) pour pouvoir réaliser l'atelier et écrire son compte-rendu
- Réaliser l'atelier de **façon individuelle** !

Choix parmi les 5 ateliers proposés :

<p>Atelier Recherche</p> 	<ul style="list-style-type: none">- Cibler un sujet sur lequel on voudrait apprendre des choses- Définir des mots-clés pour la recherche- Effectuer une recherche avec les outils à disposition dans le CDI- Prendre des notes (synthétiser ce que l'on a appris)
<p>Atelier Lecture</p> 	<ul style="list-style-type: none">- Choisir un ouvrage de fiction ou documentaire- Lire en autonomie- Restituer ses impressions de lecture par un texte libre qui peut être accompagné d'un dessin
<p>Atelier Langue</p> <p>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</p> 	<ul style="list-style-type: none">- Choisir un point de langue à travailler (grammaire, conjugaison, orthographe, lexique)- Faire les exercices du fichier correspondant au point de langue choisi- Prévoir un temps pour l'autocorrection- Restituer les règles apprises à l'écrit sous forme de synthèse avec des exemples à l'appui
<p>Atelier écriture</p>	<ul style="list-style-type: none">- Piocher une consigne

	<p>d'écriture au hasard dans une des deux catégories (sujet d'invention, poursuite de récit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rédiger son texte en fonction de la consigne piochée - Restituer son texte à l'écrit au professeur
<p>Atelier Actualité</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir un journal d'actualité disponible au CDI - Parcourir le journal et cibler les faits d'actualité - Au choix : restituer un fait d'actualité marquant à l'écrit ou restituer une revue de presse à l'écrit (les infos du jour/de la semaine)

DOCUMENT ANNEXE N°3 : DOCUMENT DE SUIVI DE L'ÉLÈVE ET D'ÉVALUATION DES ATELIERS



Français CAP – 1^{ère} année

Ateliers pédagogiques – Suivi et évaluation

Auto-évaluation (évaluation des besoins, capacités à travailler)

Compétences, capacités, attitudes	Où je me situe				
J'arrive à écrire un texte (récit d'invention) facilement	1	2	3	4	5
Je m'intéresse à l'actualité	1	2	3	4	5
Je maîtrise bien la langue française à l'écrit.	1	2	3	4	5
Je lis des choses en dehors du cours (magazines, romans, mangas...).	1	2	3	4	5
J'ai eu des difficultés à réaliser le CCF blanc de français	1	2	3	4	5
J'ai eu des difficultés à réaliser la recherche demandée pour le dossier CCF en Histoire-Géo	1	2	3	4	5
Je lis et comprends facilement un ensemble de documents	1	2	3	4	5
J'ai l'esprit de synthèse (je sais résumer une idée)	1	2	3	4	5

Choix et suivi des ateliers

Date	Atelier choisi	Auto-évaluation	Note obtenue
Lundi 23 février		Atelier mené jusqu'au bout (1h)	Oui Non

	Restitution écrite de qualité	Oui Non
	Efforts fournis dans le travail	Oui
	Non	
	Travail en autonomie	Oui Non
Lundi 02 mars	Atelier mené jusqu'au bout (1h)	Oui Non
	Restitution écrite de qualité	Oui Non
	Efforts fournis dans le travail	Oui Non
	Travail en autonomie	Oui Non
Lundi 09 mars	Atelier mené jusqu'au bout (1h)	Oui Non
	Restitution écrite de qualité	Oui Non
	Efforts fournis dans le travail	Oui Non
	Travail en autonomie	Oui Non
Lundi 16 mars	Atelier mené jusqu'au bout (1h)	Oui Non
	Restitution écrite de qualité	Oui Non
	Efforts fournis dans le travail	Oui Non
	Travail en autonomie	Oui Non

RÉSUMÉ DU TRAVAIL DE RECHERCHE

Cette recherche a été conduite dans le cadre de mes enseignements en français, histoire et géographie en lycée professionnel. L'idée principale était d'expérimenter l'usage de pratiques alternatives issues des mouvements d'éducation nouvelle pour voir en quoi le fait de travailler différemment peut remotiver les élèves décrocheurs. Pour cela, des ateliers en autonomie ont été menés avec une classe de CAP première année, suivant les pédagogies Freinet et Montessori. Cette expérimentation s'est effectuée sur une période d'un mois et les résultats ont été concluants, tant concernant la question de la motivation des élèves que le fait de redonner du sens aux savoirs et plus généralement, à l'école.

RESEARCH ABSTRACT

This research has been conducted upon my duties as a french, history and geography teacher within a french highschool. The main purpose was to experience several methods related to the progressive education movement and to observe how those methods can help both teachers and pupils in overcoming school drop-out. In that manner different workshops have been set up for a month with a secondary school class. The experiment has shown great results regarding the main objective which was to avoid a certain lack of motivation upon teenagers. It also gives some interesting perspectives showing how we can bring back some sense within the learning process.

MOTS-CLÉS

Enseignement du français, histoire-géographie, lycée professionnel, pédagogie alternative, différenciation, motivation scolaire, lutte contre le décrochage.