

## Des pédagogies actives et constructivistes : rendre l'élève acteur de ses apprentissages

Nina Michalski

#### ▶ To cite this version:

Nina Michalski. Des pédagogies actives et constructivistes : rendre l'élève acteur de ses apprentissages. Education. 2018. dumas-01940926

#### HAL Id: dumas-01940926 https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01940926

Submitted on 30 Nov 2018

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 2017-2018

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation Mention Second degré

Parcours: Histoire-Géographie

# Des pédagogies actives et constructivistes : rendre l'élève acteur de ses apprentissages

Présenté par Nina MICHALSKI

Mémoire de M2 encadré par Ludovic RIQUIER

#### **TABLE DES MATIERES**

TA	BLE DES FIGURES	3
IN	TRODUCTION	4
I.	ÉTAT DE L'ART : LES PÉDAGOGIES ACTIVES ET CONSTRUCTIVISTES A COEUR DE LA LITTÉRATURE PÉDAGOGIQUE	
A.	Littérature pédagogique : vers les pédagogies actives et constructivistes	6
B.	Une définition actuelle des pédagogies actives	.17
II.	APPLICATION PEDAGOGIQUE : DÉVELOPPER DES PÉDAGOGIES POUR RENDRE L'APPRENANT ACTEUR DE SES APPRENTISSAGES EN HISTOIR GÉOGRAPHIE ET EMC EN CLASSE DE SECONDE	RE
A.	L'étude singulière : vers le projet d'une enseignement libre en histoire-géographi	ie23
1.	Sujet de l'expérimentation	.23
2.	Evaluation de l'expérimentation	.25
B.	Une situation a-didactique pour le travail en îlot	.28
1.	Sujet de l'expérimentation	.28
2.	Evaluation de l'expérimentation	.30
C.	Un projet en EMC : La « semaine de la presse »	.34
1.	Sujet de l'expérimentation	.34
2.	Evaluation de l'expérimentation	.36
CC	ONCLUSION	.37
BI	BLIOGRAPHIE	.41
RF	EMERCIEMENTS	.43
AN	NNEXES	.44

#### TABLE DES FIGURES

Figure 1. Schéma de la Zone Proximale de Développement, d'après le travail de '	Vygotski8
Figure 2. Tableau statistiques des résultats des élèves de 2GT3	21
Figure 3. Extrait du programme d'Histoire-Géographie en classe de 2nde	23
Figure 4. Tableau statistique d'analyse des fiches de suivi des élèves	25
Figure 5. Tableau statistique des fiches bilan rendues par les élèves	27
Figure 6. Extrait du programme d'Histoire-Géographie en classe de 2nde	28
Figure 7. Tableau des résultats de l'évaluation des productions	32

#### DES PÉDAGOGIES ACTIVES ET CONSTRUCTIVISTES RENDRE L'ÉLÈVE ACTEUR DE SES APPRENTISSAGES

« Tu me dis, j'oublie.

Tu m'enseignes, je me souviens.

Tu m'impliques, j'apprends. »

Benjamin Franklin

#### **INTRODUCTION**

Comment faire de l'élève un acteur de ses apprentissages ? Comment est-il possible, tout en respectant les programmes et en amenant les élèves à acquérir connaissances et compétences attendues par l'Éducation nationale, de mettre en place des situations d'enseignement qui favorisent un comportement actif de chacun des élèves d'une classe ?

En débutant le métier d'enseignant, j'ai pu entrevoir une certaine forme de passivité des élèves face aux situations d'enseignement. Au-delà du constat de cette passivité, il se peut que l'élève, en son for intérieur, soit convaincu de subir les apprentissages. En effet, il ne prend pas part à la constitution des programmes (c'est d'ailleurs également le cas de l'enseignant), et la plupart du temps, n'est pas consulté par l'enseignant pour les choix des études singulières menées, et la plupart des activités choisies. La liberté pédagogique de l'enseignant n'est pas la liberté pédagogique de l'élève tandis que le statut de l'élève, lui, est fonction des choix pédagogiques des enseignants.

C'est une question qui a beaucoup marqué mon entrée dans le métier. Enseignante d'histoire-géographie et d'enseignement moral et civique, en classe de seconde, dans un lycée général et technologique, j'ai rencontré cette année 66 élèves répartis dans deux classes, aux profils très différents. Enseigner, apprendre, avec 33 élèves, induit de devoir prendre en compte une diversité de personnalité, mais également de s'assurer de favoriser la mise en activité de chacun des élèves présents dans la classe. Selon la classe, les élèves peuvent sembler plus ou moins actifs, investis, dans les situations d'enseignement proposées : la didactique en histoire-géographie tend à rendre l'élève actif lors des séances, tant par la participation aux activités, que par des interventions ponctuelles sous forme d'échanges avec le professeur et le reste de la classe.

La lecture d'un résumé de la thèse d'Etiennette Vellas<sup>1</sup>, dans laquelle elle fait état de la diversité des formes de pédagogies actives et socio-constructivistes et de la manière dont elles sont menées aujourd'hui au sein des institutions d'éducation, en Belgique, en Suisse, mais également en France, m'a amené à me pencher sur le sujet, et donc à réfléchir sur la mise en place et l'efficacité de pédagogies actives sur les élèves d'une classe de seconde de lycée général et technologique.

Cependant, il s'agit de s'interroger sur la notion d'acteur : un élève actif n'est pas nécessairement un élève acteur. On peut d'ailleurs affirmer qu'un élève qui écoute, est déjà un élève actif. Finalement, la problématique mise en lumière par la pratique de l'enseignement, n'est pas le manque d'activité des élèves, mais le manque d'action.

On peut d'ailleurs se demander si ce manque d'action n'est pas à l'origine d'un désintérêt pour la discipline, voire l'environnement scolaire ?

Être actif, c'est accomplir un travail productif en dépensant une certaine énergie. Être acteur c'est jouer un rôle important, prendre une part active à une action. La distinction peut paraître infime, et pourtant : être actif revêt une fonction ponctuelle, tandis qu'être acteur implique une certaine constance. À l'image du protagoniste, l'élève-acteur devrait alors être au centre des apprentissages tout au long de son parcours scolaire, sinon son initiateur. En outre, un élève-acteur de ses apprentissages doit être à l'origine de l'action : ainsi n'est-il pas le simple exécutant d'une démarche préconçue par l'enseignant, mais bien celui qui choisit des situations d'enseignements adaptées à son profil, à son niveau, à ses intérêts, mais également à son envie de réussir.

Par quels moyens peut-on rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages en histoire-géographie en classe de seconde ? La mise en place de pédagogies actives et constructivistes favorise-t-elle la progression des élèves et l'acquisition de savoirs et savoir-faire ?

Après un état de l'art sur les pédagogies actives et constructivistes, je traiterais des expérimentations menées dans le cadre de l'enseignement de l'histoire-géographie et de l'enseignement moral et civique, avec une classe de seconde du lycée Général et Technologique Galilée de Vienne (38) sur l'année scolaire 2017-2018.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> VELLAS Etiennette, Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie pratique » de l'Éducation nouvelle. Thèse soutenue à l'Université de Genève, 2008.

### I. <u>ÉTAT DE L'ART</u>: Les pédagogies actives et constructivistes au coeur de la littérature pédagogique

#### A. Littérature pédagogique : vers les pédagogies actives et constructivistes

La littérature pédagogique montre que, des années 1880 aux années 1960-1970, la pédagogie mise en valeur par « l'école de Jules Ferry » insistait davantage ou majoritairement, sur un apprentissage par coeur des élèves qui étaient évalués à l'aune de leur mérite et de leur discipline. On peut finalement dire que l'élève idéal était silencieux, docile et attentif; passif, finalement : on ne saurait dire si les élèves se comportaient réellement de la sorte dans la réalité, mais dans cette conception de l'apprentissage, la parole de l'enseignant était mise sur un piédestal et l'activité de l'élève seulement valorisée en ce qu'elle répondait à des attentes très claires formulées par l'enseignant.

En effet, une vision traditionnelle de l'enseignement amènerait à penser que c'est à l'enseignant d'activer les situations d'apprentissages. En tant qu'expert reconnu de sa discipline et donc de la didactique de cette discipline, il serait le mieux à même de guider avec efficacité les élèves dans leurs apprentissages, tant de connaissances que de compétences. De la même manière, cette vision traditionnelle, privilégierait le respect des consignes, imposées par le professeur, à des initiatives prises par les élèves qui auraient toutes les chances d'être moins efficaces, sinon même de les diriger vers l'échec. Certaines de ces pratiques pédagogiques sont bien résumées dans l'ouvrage d'Evelyne Hery, *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au XXe siècle*<sup>2</sup>.

La littérature pédagogique a, depuis longtemps, dépassé ces propositions. Face à une idée d'un apprentissage passif par l'élève, d'une conception des savoirs descendants, les récents travaux sur l'enseignement et la pédagogie, mettent en avant l'idée de pédagogie active. Sans proposer une totale liberté de l'élève, des pédagogues se sont intéressé à la question de la structure active de l'apprenant.

L'éducation nouvelle, courant pédagogique qui défend le principe d'une participation active des individus à leur propre formation, a pour fondement la pédagogie active. C'est d'ailleurs, Adolphe Ferrière<sup>3</sup> qui utilise pour la première fois les termes de « école active » au début du XX<sup>e</sup> siècle, dans ses publications.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> HERY Evelyne, Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au XX<sup>e</sup> siècle, L'Harmattan, 2007.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> FERRIERE Adolphe, *Projet d'école nouvelle*, Neuchâtel, Foyer solidariste, 1909.

La pédagogie active et les méthodes qui lui sont associées ont pour but de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche : de la même manière que Francis Bacon favorise l'expérimentation en science en 1623, la pédagogie active met en valeur l'expérience de l'apprenant.

En 1907, Maria Montessori, médecin et pédagogue italienne, fonde la pédagogie Montessori. Sa méthode dite d'éducation ouverte repose sur trois principes : l'observation de l'enfant, l'enfant comme une personne non seulement digne d'intérêt mais surtout comme l'avenir de la société et l'importance de l'éducation et de l'instruction avant l'âge de 6 ans. Le concept clé de Maria Montessori est l'idée de l'éducation non pas comme une transmission de savoirs, mais comme l'accompagnement du développement naturel de l'enfant, via un environnement préparé adapté aux caractéristiques et aux besoins de son âge. La pédagogie Montessori, si elle est d'abord dirigée vers les enfants d'un jeune âge, et donc plutôt adressée aux élèves du primaire, se voit aujourd'hui, en France, enseignée dans des écoles primaires et secondaires, privées et publiques : en 2015, l'association Public Montessori a d'ailleurs été créée afin d'intégrer cette pédagogie au sein de l'Éducation Nationale.

Le constructivisme en psychologie, représenté par Jean William Fritz Piaget et Lev Vygotski, a nourri des théories de l'apprentissage, mettant l'activité du sujet au centre de la pédagogie. Elle met en avant la construction par les apprenants d'une représentation de la réalité qui les entoure. L'apprenant, à travers ses expériences, doit pouvoir restructurer et reconstruire les concepts et notions qu'il a acquis précédemment. Le constructivisme élabore finalement une appropriation des apprentissages.

En 1970, le suisse Jean William Fritz Piaget<sup>4</sup>, spécialiste en psychologie du développement, reprend la théorie des apprentissages par l'expérience. Celui-ci définit les différentes périodes de l'évolution individuelle comme des phases intellectuelles : pour Piaget, l'intelligence n'est qu'une forme plus élaborée de l'adaptation biologique. En effet, il décrit l'intelligence comme la capacité de plus en plus diversifiée et complexe à mettre en œuvre des moyens et procédures pour atteindre des buts. La pédagogie active a quelque chose à voir avec le constructivisme en psychologie. La pédagogie active, c'est recentrer l'éducation et l'apprentissage sur l'enfant, donc sur l'apprenant.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> PIAGET Jean William Fritz, *Psychologie et pédagogie*, Gonthiers Denoël, Paris, 1969.

La Zone Proximale de Développement ou zone de proche développement, est, selon le travail de Lev Vygotski<sup>5</sup>, pédagogue et psychologue biélorusse, la distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'une personne plus experte. La théorie de Lev Vygotski sur la Zone Proximale de Développement suggère que les apprenants sont plus aptes à apprendre et à progresser en travaillant avec un apprenant plus expérimenté, avec un parent ou avec un enseignant, plutôt qu'avec un apprenant du même niveau cognitif. Cette théorie encourage l'apprentissage en milieu scolaire car la zone proximale de développement permet une mobilisation du potentiel d'un enfant à apprendre plus efficacement, grâce à l'aide ou à la stimulation d'un tiers.

ZPD

Zone de Prochain Développement

Ce que je peux faire sans aide.

Ce que je peux faire avec de l'aide.

Ce que je ne peux pas faire, même si je suis aidé.

Figure 1. Schéma de la Zone Proximale de Développement, d'après le travail de Vygotski

Source: auteur inconnu

La réflexion autour de la zone proximale de développement engage de poser une nouvelle fois la question de la posture de l'enseignant : ce dernier doit alors s'interroger sur la mise en place d'un étayage pour favoriser le déplacement de chaque apprenant dans cette zone.

<sup>5</sup> VYGOTSKI Lev, Pensée et Langage, Terrains, Éditions Sociales, 1985.

Dans le cadre de cette réflexion sur une pédagogie active différenciée, on peut également présenter les sept postulats de Burns<sup>6</sup>, qui fondent aujourd'hui la différenciation pédagogique au sein des pédagogies actives. Ces sept postulats — il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse ; il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps ; il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude ; il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière ; il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements ; il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt ; il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts — mettent en évidence la complexité de la tâche de l'enseignant pour satisfaire les attentes de tous, et permettre l'apprentissage de tous les élèves. Cela signifie qu'une pédagogie active est nécessairement une pédagogie différenciée, c'est-à-dire, qui prenne en compte la diversité des élèves et proposent des adaptations à chacun d'eux. Ainsi, les pédagogies actives vont-elles toujours de pair avec la différenciation et l'individualisation de l'enseignement.

Roger Cousinet, pionnier de l'éducation nouvelle en France, a écrit, entre 1906 et 1972, un nombre important d'ouvrages et articles sur la pédagogie. À partir de 1946, Roger Cousinet écrit pour les revues *Vers l'éducation nouvelle* et *L'école nouvelle française*, un certain nombre d'articles portant sur la vie sociale des enfants<sup>7</sup>. Pour lui les relations sociales jouent un rôle essentiel dans la construction de la pensée de l'enfant, et donc de l'apprenant. L'école, selon Cousinet, doit donc s'appuyer sur les relations sociales pour organiser les apprentissage. Il met alors au point une méthode selon laquelle les apprenants s'organisent en groupe pour réaliser des activités, choisies parmi différentes activités préparées par l'enseignant. Ces activités, dans les travaux de Cousinet, sont réparties en deux groupes : les activités de création et les activités de connaissances. Les activités de création ont alors rapport au travail manuel et à ce qu'appelle Cousinet les « créations spirituelles » (peinture, dessin, musique, poésie; etc.), tandis que les activités de connaissances sont liées à l'apprentissage des phénomènes physiques et chimiques, de l'histoire et de la géographie, mais aussi des sciences et vie de la terre.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> ASTOLFI Jean Pierre, Essor des didactiques et des apprentissages scolaires, Educations, 1995.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> COUSINET Roger, *Une méthode de travail libre par groupes*, Ed. du Cerf, 1945.

Dans la réalisation de ces travaux de groupes, l'enseignant n'est plus un transmetteur, ni un juge ou une autorité souveraine, mais un collaborateur et un soutien occasionnel. Selon Roger Cousinet, « le plus grand profit que les enfants retirent d'une pareille scolarité, c'est d'avoir certes appris beaucoup de choses, mais c'est surtout d'avoir appris à apprendre<sup>8</sup> ». La méthode Cousinet préfigure finalement, la pédagogie par projet, dont nous parlerons plus tard, mais aussi à l'origine du grand mouvement de l'Éducation nouvelle<sup>9</sup>.

Roger Cousinet, lors d'un congrès d'éducateurs en 1954, expose très clairement les conditions d'une éducation nouvelle. « L'éducation ne peut plus être une action exercée par un maître sur des élèves, action qui s'est révélée illusoire ; elle est en réalité une activité par laquelle l'enfant travaille à son propre développement, placé dans des conditions favorables et avec l'aide d'un éducateur qui n'est plus qu'un conseiller pédagogique. Il suit que les méthodes actives sont des instruments, non d'enseignement, mais d'apprentissage, que ces instruments doivent être mis exclusivement entre les mains des élèves et que, qui les introduit dans sa classe accepte de ne pas s'en servir, et renonce pour autant à enseigner. »

En 1964, Célestin Baptistin Freinet, dans *Les invariants pédagogiques*<sup>10</sup>, écrit que « La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle ». Freinet, reprend finalement des éléments de la pédagogie Montessori et défend l'idée d'une pédagogie autre que celle de la transmission en privilégiant l'aspect sensoriel et la découverte pour apprendre par soi-même et en fonction de ses aspirations et préférences. La pédagogie Freinet est aujourd'hui l'une des pédagogies actives, des plus connues et des plus utilisées. Fondée sur l'expression libre des apprenants, grâce à des productions écrites et graphiques variées, elle a pour objectif une implication importance de la part des apprenants, qui deviennent alors participants actifs. Les méthodes développées par Freinet s'appuient sur différents principes parmi lesquels, la rapidité de la connaissance des enfants grâce à l'expression libre et la possibilité de remédiation rapide face aux lacunes.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> RAILLON Louis, « Roger Cousinet (1881-1973) », Revue trimestrielle d'éducation comparée, UNESCO, vol. XXIII, no 1-2, 1993.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> COUSINET Roger, L'Éducation nouvelle, Delachaux & Niestlé, Paris, 1950.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> FREINET Célestin Baptistin, Oeuvres pédagogiques, Tome 2. Les invariants pédagogiques, 1964.

De la même manière que Maria Montessori, la pédagogie Freinet s'appuie sur l'utilisation d'un matériel scolaire particulier et adapté, notamment l'atelier d'expression. La pédagogie Freinet, qui concerne au départ les élèves du primaire (Freinet est instituteur) est aujourd'hui toujours utilisée, mais transformée, adaptée, notamment dans le secondaire. Freinet promeut également la pédagogie de groupe, élaborée par Roger Cousinet<sup>11</sup> : le travail libre en groupe serait l'occasion pour les apprenants de développer une compétence de coopération et d'organisation en vue de la réalisation d'un produit final.

La pédagogie coopérative, analysée par Yves Reuter dans le cadre de la pédagogie Freinet<sup>12</sup>, a pour objectif de promouvoir une part d'action commune entre les élèves et permet à l'élève-acteur de participer à l'élaboration de ses compétences, tout en entrant en coopération avec les autres élèves et avec le professeur.

Dans les années 1990, les pédagogies coopératives mènent une réflexion autour de la reproduction du monde de l'entreprise, de la société, dans l'enseignement : l'objectif de l'enseignement est de former des citoyens actifs et ainsi créer des situations d'enseignement qui se rapprochent au mieux de situations de travail, ou de situations sociales, permet aux élèves d'intégrer la polis. La pédagogie coopérative est fondée sur des principes énoncés par Roger et David Johnson en 1994, avec le courant du *cooperative learning* qui repose sur plusieurs piliers : les interactions simultanées entre petits groupes hétérogènes ; l'interdépendance positive entre les apprenants; la responsabilisation individuelle et collective ; l'entrainement aux capacités ; la discussion et l'évaluation des processus de groupes. La pédagogie coopérative va de pair avec l'apprentissage par problèmes dans lequel l'apprenant utilise de manière appropriée des savoirs et des savoir-faire pour répondre à un problème par la réalisation d'une production finale.

11 COUSINET Roger, op.cit., 1945.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> REUTER Yves, Une école Freinet. Fonction et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire, L'Harmattan, 2007.

Dans les années 2000, Jean Paul Donckèle prône les pédagogies de groupe, dans un ouvrage<sup>13</sup> par lequel il montre que le travail de groupe est plus complexe qu'il n'y parait : il ne suffit pas, pour faire travailler les élèves en groupe, de réunir 3 ou 4 élèves et de leur proposer un exercice. Le travail de groupe apparaît comme un véritable challenge pour les adolescents : il ne s'agit pas seulement de travailler les uns à côté des autres, ou de se diviser le travail pour en diminuer la charge, mais bien d'élaborer une stratégie pour travailler ensemble. Jean Paul Donckèle parle d'« introuvable pédagogie de groupe<sup>14</sup> ». Il définit la pédagogie de groupe comme une véritable pédagogie mutualiste qui selon lui, ne s'est jamais véritablement imposée en France. Définissant la classe comme « agrégat social », il montre que le groupe fait parfois illusion, en homogénéisant des comportements qui sont en fait différents. Il s'agit donc bien dans une pédagogie de groupe de mettre en valeur et d'évaluer des comportements et apprentissages individuels. Le travail de groupe doit donc favoriser la mise en place de stratégie, l'implication de chacun des élèves, l'intégration de chacun des élèves au sein du groupe, et la réalisation d'une production finale. Il est nécessaire pour l'apprenant de comprendre les buts de l'activité, et d'en déterminer les outils et les itinéraires, puis d'investir une énergie de production et une énergie de solidarisation. Ces éléments composent ce que Jean Paul Donckèle appelle « la fusée ». Jean Paul Donckèle fait de la pédagogie du projet, « un modèle presque abouti de la pédagogie de groupe 15 ».

Un dernier point de l'ouvrage est intéressant puisqu'il aborde la posture de l'enseignant, qui passe de l'action d'enseigner à l'action d'animer. Le rôle de l'enseignant est donc d'encadrer les élèves grâce à trois piliers : la facilitation — grâce au don de consignes de temps, d'espace et de réalisation — la production — il peut donner et juger l'information — et la régulation par le soutien, l'aide, l'écoute, mais aussi le jugement, etc.

Plus récemment, Charles Hadji, professeur émérite au sein du laboratoire des Sciences de l'Éducation de l'Université de Grenoble, écrit un ouvrage<sup>16</sup> sur l'implication de l'élève dans ses apprentissages.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> DONCKELE Jean-Paul, Oser les pédagogies de groupe, Erasme, 2003.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> DONCKELE Jean-Paul, *ibid*, p.9.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> DONCKELE Jean-Paul, *ibid*, p.157.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> HADJI Charles, Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages, ESF, 2012.

Dans cet ouvrage, il met en avant le principe d'autorégulation : « La seule façon d'être efficace pour un enseignant voulant favoriser des apprentissages est de se focaliser sur l'activité d'autorégulation des élèves. 17 » Charles Hadji montre dans son ouvrage, que la littérature est restée floue sur la définition de l'autorégulation, et propose de reprendre une définition simple et claire donnée par Dany Laveault : l'autorégulation est une aptitude de l'élève « à prendre à charge ses processus cognitifs et motivationnels pour atteindre ses objectifs<sup>18</sup> ». Ainsi l'autorégulation est-elle la capacité des apprenants à exercer un contrôle sur ses activités et ses apprentissages. Cette capacité existe avant l'entrée à l'école, mais s'enrichit au cours du parcours scolaire. Pour ce faire il s'agit de développer chez l'apprenant quatre compétences, déterminées par Charles Hadji : la détermination du but d'apprentissage ; la planification des activités qu'il faudra conduire pour apprendre ; le déroulement contrôlé de ces activités, par un mécanisme de surveillance ; et la vérification et l'ajustement de ces activités en fonction de critères déterminés d'efficacité. L'objectif est toujours d'aller vers une plus grande autonomisation des élèves. Selon Charles Hadji, les buts des apports externes à l'élève sont donc de « servir et fortifier son autonomie ». L'enseignant doit alors activer, orienter, fortifier et rendre plus opératoire l'autorégulation par les apprenants.

Charles Hadji propose différentes activités qui lui semblent adéquates pour favoriser l'apprentissage dit « autorégulé » : il s'agit pour l'enseignant de gérer indirectement le travail des élèves par le moyen de « régulations indirectes », provoquées par la situation didactique, sur la structure, les contenus, les consignes et ce que Charles Hadji appelle « *l'habillage de la tâche* ». Charles Hadji fait donc des activités le premier levier « efficace pour une action visant à créer les conditions d'un enrichissement de l'autorégulation »<sup>19</sup>.

Dans un premier temps, il parle d'activités authentiques, c'est-à-dire qui permettent d'ancrer l'élève dans le réel : par exemple, écrire un article de journal qui sera réellement publié. Il s'agit donc de faire vraiment, et non pas de faire semblant de. Il explique en effet, que pour qu'un élève s'investisse dans une activité, il faut que celle-ci ait du sens pour lui : finalement, la dynamique motivationnelle et cognitive d'un élève est plus forte quand celui-ci dirige son propre apprentissage autour d'une activité qui a du sens.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> HADJI Charles, *ibid*, p.74

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> HADJI Charles, *ibid.*, p.75.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> HADJI Charles, *ibid.*, p.205.

Dans un deuxième temps, il parle d'activités ouvrant sur la complexité ou en d'autres termes, qui « *laissent place à l'initiative et à l'autonomie des apprenants*<sup>20</sup> » : ainsi, les productions complexes peuvent-elles être utilisées à la fois comme activités d'apprentissages, et objets d'évaluation, tant formative que sommative. Charles Hadji cite notamment la rédaction de récits, ou encore la réalisation d'exposé oral. Selon lui, « la complexité de la production complexe entraîne celle de la démarche qui précède la réalisation de la production<sup>21</sup> ». Dans un troisième temps, il prône l'intégration des matières et donc la transdisciplinarité dans la réalisation de ces activités, afin de mieux intégrer des savoirs qui sont transdisciplinaires, que ce soit des connaissances ou des savoir-faire. Dans un quatrième temps, il prône l'apprentissage par compétences, notion qui a largement intégrée la pratique de l'enseignement secondaire, notamment au collège.

Finalement, il met en avant l'idée d'activités inscrites dans un projet de longue durée, mettant en avant l'idée de la pédagogie par projet que nous allons aborder plus bas.

Dans cet ouvrage, Charles Hadji prône également l'évaluation formative, en s'appuyant notamment sur l'ouvrage de Gérard Scallon<sup>22</sup>. L'évaluation formative a pour objectif d'améliorer l'apprentissage en cours de route, en diagnostiquant les difficultés de l'apprenant afin de déterminer une remédiation de ces difficultés, et apporter des améliorations, en modifiant la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression. Le courant de l'évaluation formative a rassemblé un nombre significatif de chercheurs et professionnels, tels que Linda Allal<sup>23</sup>, qui en définit les modalités : il s'agit alors, par l'évaluation formative, de faciliter les apprentissages, et de permettre cette autorégulation. Charles Hadji montre qu'en 2012, la pratique de l'évaluation formative « fait encore et toujours l'objet de fortes résistances<sup>24</sup> ». En me renseignant auprès de mes collègues de travail, de ma discipline ou d'autres disciplines, force est de constater que, 5 ans plus tard, l'évaluation formative ne s'est toujours pas imposée dans la pratique des enseignants.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> HADJI Charles, *ibid*, p.208.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> HADJI Charles, *ibid*, p.209.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> SCALLON Gérard, L'évaluation formative, Saint Laurent, Le Renouveau Pédagogique, 2000.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> ALLAL Linda, *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1991.

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> HADJI Charles, op.cit., p. 30.

En 2016, Béatrice Clavel, Antoine Castano et Amandine Lépine écrivent un ouvrage<sup>25</sup> axé sur l'autonomie des élèves. Dans cet ouvrage, les auteurs prônent les pédagogies actives comme moyen de fortifier l'autonomie des élèves, qu'elle soit morale ou affective. Pour cela, il s'agit de favoriser l'affirmation de la personnalité des apprenants et donc de ne pas maintenir les élèves dans l'hétéronomie. L'objectif est donc de casser la dominance assimilatrice au profit de la rencontre et la coopération, entre les élèves. Ceci vient à nouveau conforter les pédagogies de projet et de groupe. Les élèves, en s'impliquant dans des situations d'enseignement qui leurs permettent de s'ancrer dans le réel, peuvent atteindre une autonomie morale, et s'affirmer en tant qu'individu. Les auteurs font des situations d'enseignement favorisant l'autonomie un objectif à atteindre.

#### Gros plan sur la pédagogie de projet

La notion de projet apparaît au coeur des pédagogies actives. On entend alors projet comme conception et prévision d'une démarche en vue d'une réalisation concrète. S'impliquer dans un projet c'est choisir et produire : le projet, en ce sens, engage véritablement les capacités réflexives et la mise en activité de l'apprenant, individuellement ou au sein d'un groupe. En tant qu'initiateur du projet (les projet sont à l'initiative des enseignants, mais leurs réalisations concrètes sont à l'initiative des élèves), chaque élève impliqué a un rôle moteur dans sa réalisation. Ainsi, lors de la démarche de projet, l'apprenant est placé en situation de résolution de problèmes, participant de fait au processus d'apprentissage. Par ailleurs, la motivation et l'investissement des élèves découlent d'une recherche de la motivation des élèves, suscitée à la fois par des libertés prises par rapport aux programmes, et la perspective de réalisations concrètes. Les projets dans le cadre scolaire, s'appuient bien entendu sur les attendus des programmes, mais sont généralement fondés sur les besoins des élèves et la recherche de la transdisciplinarité, et/ou la coopération avec des partenaires extérieurs au milieu scolaire. Il engage également des contraintes, matérielles, financières, spatiotemporelles. La pédagogie par projet s'inscrit directement dans un idéal de différenciation pédagogique : ainsi permet-elle aux élèves d'un même groupe, d'une même classe, ou encore d'un même niveau, par des cheminements différents, des projets différents également, d'atteindre un but commun.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> CASTANO Antoine, CLAVEL Béatrice, LEPINE Antoine, *Accompagner les adolescents vers l'autonomie*, Chronique social, 2016.

Ainsi, divers itinéraires d'apprentissages permettent-ils par l'expérimentation, de faire acquérir aux élèves des compétences communes et particulières.

Dans cette démarche, le statut de l'enseignant est important . Il adopte alors la posture d'un accompagnateur pédagogique : il apporte les outils et les méthodes nécessaires à la réalisation des projets des élèves. L'enseignant est également un artisan pédagogique, il doit concevoir des dispositifs pédagogiques qui permettent à chaque élève de réaliser un projet avec succès. En effet, Jean Louis Pernin et Bertrant Fauré, ont récemment mis en évidence l'idée selon laquelle certains types de projets peuvent conduire à la reproduction des inégalités sociales par la mobilisation d'un capital social d'intensité variable selon les milieux socioculturels des élèves<sup>26</sup>.

La pédagogie de projet a pénétré les programmes scolaires actuels. Dans cette perspective, Philippe Meirieu, chercheur et écrivain français, spécialiste de l'éducation et de la pédagogie, a été l'instigateur de nombreuses réformes scolaires. On lui doit l'apparition des Travaux Personnels Encadrés au lycée, projets qui permettent à l'élève, en groupe, de travailler sur toute une période scolaire, sur un sujet qu'il aurait choisi et en autonomie guidée. Cette réforme s'inscrit dans la mise en avant par Philippe Meirieu, de la tension entre la nécessité de faire acquérir aux élèves des savoirs, nécessaires à leur formation, et la prise en compte de leurs centres d'intérêt. En 1975, Gérard Malgaive, décrit le projet comme « un ensemble articulé d'objectifs et de moyens destinés à les réaliser<sup>27</sup> ».

Plus récemment la naissance des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI), due à la réforme de l'enseignement au collège de 2015, — les Itinéraires De Découverte (IDD) existaient précédemment à cette réforme — permet aux élèves de s'investir dans des projets pluridisciplinaires tout au long de l'année scolaire, réalisations dans lesquelles l'histoiregéographie a toute sa place.

Cependant, cette démarche peut investir nos pratiques d'enseignement, en dehors des projets prévus par les programmes scolaires. C'est, en partie, ce que je me proposerai d'expérimenter dans cet écrit réflexif.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> FAURE Bertrand. et PERNIN Jean Louis, « Quel rôle jouent vraiment les pédagogies par projet dans l'enseignement de la gestion ? » in HELLER T., HUET R., VIDAILLET, B. (Eds.). Communication et organisation (Vol. 1398). Presses Univ. Septentrion, 2013, pp. 375-387.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> MALGAIVE Gérard, « La formation des formateurs », Revue française de pédagogie, n°30, 1975.

#### B. Une définition actuelle des pédagogies actives

L'institution, au travers de la circulaire du 23 mai 1997, qui définit les missions du professeur, rappelle que chaque élève doit pouvoir devenir acteur de sa formation.

Un décret du 24 mai 2017 sur la pratique des enseignants affirme que la pédagogie active doit permettre d'articuler la théorie et la pratique, doit favoriser la création, la mise en valeur des compétences transversales, mais doit aussi permettre une bonne articulation entre travail de groupe et travail individuel. Le *Dictionnaire actuel de l'Éducation* de 2005 définit la pédagogie active comme « une approche où l'activité motrice et intellectuelle de l'élève est le principal catalyseur du développement et de la structuration de ses savoirs, de ses habiletés et de ses attitudes ». Il s'agit de responsabiliser et d'octroyer de la latitude aux élèves.

Finalement, l'institution définit la pédagogie active comme une démarche d'auto-socioconstruction du savoir dans laquelle l'apprenant doit à la fois provoquer une recherche du savoir, trouver le sens des apprentissages, pour finalement structurer lui-même sa pensée, s'apparentant finalement au tâtonnement expérimental. L'implication intellectuelle et affective de l'apprenant sert directement l'acquisition des savoirs et des savoir-faire.

Les méthodes de la pédagogie active sont des méthodes qui relèvent de l'apprentissage expérentiel, c'est-à-dire apprendre par l'expérience, apprendre en faisant. La tâche de l'enseignant consiste alors à faire s'impliquer les apprenants dans des situations calquées sur la réalité, pour que ceux-ci puissent appliquer des compétences et les faire évaluer progressivement au cours de leur scolarité. Les méthodes actives doivent ainsi se rapprocher le plus possible d'un apprentissage dit « naturel ». Ce cadre d'apprentissage doit être ancré dans un contexte qui fait sens aux yeux de l'élèves, doit proposer un large éventail de ressources, permettre les partenariats et les interactions, et permettre l'acquisition d'un hautniveau de compétence à travers la réalisation d'une production finale. Pour l'enseignant, il s'agit de formuler une intention d'enseigner, non-implicite : l'élève est mis par l'enseignant face à une situation-problème qui le met en situation de conflit cognitif, et il a le choix de la méthode et des outils pour résoudre ce problème. Ce qu'on appelle la résistance du milieu, ne doit pas dépasser la zone proximale de développement, afin de ne pas mettre les élèves inévitablement en échec.

Aujourd'hui, en 2018, il semblerait que les conditions de l'éducation nouvelle, établies par Roger Cousinet (citées précédemment) soient toujours en expérimentation par les enseignants. Louis Raillon<sup>28</sup> affirme d'ailleurs que « dans un pays comme la France, l'Éducation nouvelle est encore aujourd'hui pratiquée par des éducateurs volontaires, militants, mais qui sont forcément une minorité <sup>29</sup>».

Il semble donc que l'éducation nouvelle ne soit possible qu'à condition d'un changement radical de l'attitude pédagogique de l'enseignant dans son rapport aux apprenants. Louis Raillon voit plusieurs raisons à l'échec relatif de l'Education nouvelle : la difficulté de ne pas reproduire le modèle ancien pour des enseignants qui sont souvent d'anciens bons élèves que l'ancien système a permis de voir éclore ; la crainte, face à la liberté de choix des élèves, de voir sa posture ébranlée ; la prégnance du modèle universitaire sur l'école. Aujourd'hui, l'institution tend à voir se modifier la posture de l'enseignant. Le cours magistral n'a en effet plus sa place dans l'enseignement secondaire, car il ne répond plus aux attentes des apprenants actuels. D'autant plus qu'aujourd'hui, avec la transformation des médias et l'accès généralisé à internet, l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir, le seul référent des apprenants. Finalement, l'enseignant du secondaire doit quitter son rôle de détenteur du savoir pour adopter la posture d'accoucheur, de guide, et d'aide pour l'apprenant.

Par ailleurs, le décloisonnement de la classe vise à mettre en valeur trois capacités essentielles de l'élève : l'innovation, l'adaptation et la créativité. Il s'agit de valoriser la curiosité, la créativité, l'expérimentation et l'innovation des élèves à travers des dispositifs pédagogiques novateurs.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> RAILLON Louis, « Roger Cousinet (1881-1973) », Revue trimestrielle d'éducation comparée, UNESCO, vol. XXIII, no 1-2, 1993.

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> RAILLON Louis, op. cit.

## II. <u>APPLICATION PEDAGOGIQUE</u>: Développer des pédagogies pour rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages en histoire géographie et EMC en classe de seconde

Comment mettre en place des pédagogies actives, permettant aux élèves de développer leur autonomie et leur liberté, tout en respectant le cadre des programmes définis par l'Éducation nationale? L'enseignement, et notamment celui de disciplines comme l'histoire et la géographie qui sont très cadrées et dirigées par des programmes précis, laisse tout de même une place au développement de pratiques pédagogiques nouvelles ou dites libres, puisque les mises en oeuvres des programmes et les activités offrent une latitude à l'enseignant, et ainsi de nombreuses possibilités pour développer des pédagogies actives.

La mise en place d'une pédagogie active dans une classe de lycée nécessite la mise en place d'un dispositif pédagogique. Un dispositif pédagogique est un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs avec un but finalisé : celui de la mise en activité. Le statut et la posture de l'enseignant ne sont pas remis en cause dans les pédagogie actives, seulement repensés. Dans les pédagogies actives, la notion de contrat est importante : on parle de « contrat pédagogique et technique » pour désigner un ensemble de propositions rédigées par l'enseignant et les apprenants autour des compétences à mobiliser, du volume de travail attendu, mais également des conditions d'évaluation du travail réalisé. Il s'agit donc de réaliser un travail en amont. Ces contrats peuvent être collectifs et/ou individuel, et l'enseignant dispose de nombreux leviers d'actions dans leur mise en place : l'organisation de l'espace-salle, la durée des séquences/séances pendant lesquelles ce contrat est mis en place, le temps accordé aux différentes activités, les moyens mis à disposition des élèves, les types de travaux demandés aux élèves, la matérialisation de l'incitation à apprendre, les types d'intervention de l'enseignant, les modalités d'intervention, etc.

Par ailleurs, ces dispositifs pédagogiques rendent nécessaire de consacrer du temps à la réflexion pédagogique avec les élèves : en effet, rendre les élèves acteurs de la construction de leur savoir, c'est aussi les inviter à analyser les situations d'enseignement, et à proposer des pistes de remédiation. J'ai donc mis en place des fiches de suivi et des fiches bilans pour permettre aux élèves de s'exprimer sur les expérimentations menées.

Je réalise mon année de stage, en tant qu'enseignante d'histoire-géographie et d'EMC, au Lycée Polyvalent Galilée de Vienne en Isère, dans l'Académie de Grenoble.

L'établissement scolaire comptabilise sur l'année scolaire 2017-2018, un total de 642 élèves, dont 24 élèves en 3EME PREPA PRO et 110 élèves en BTS, donc 508 élèves pour le lycée. Les effectifs du lycée se répartissent comme suit : 163 élèves en 2NDE, répartis en 5 classes ; 41 élèves répartis en deux classes de 1ERE S (SI), 27 élèves en 1ERE STL, 111 élèves répartis en 4 classes de 1ERE STI2D ; 37 élèves répartis en deux classes de TERMINALE S (SI) ; 24 élèves en TERMINALE STL et 105 élèves répartis en 4 classes de TERMINALE STI2D. Le lycée voit ses effectifs augmenter de manière régulière depuis l'année 2013, et verra s'ouvrir, à la rentrée prochaine, deux classes de 2NDE.

Sur l'année scolaire 2017-2018, seulement 14,5 % des élèves du lycée sont des filles : les classes de 2NDE sont représentatives de ce pourcentage car, sur les deux classes que je suis actuellement, une classe est composée de 32 garçons et 1 fille ; l'autre de 28 garçons et 5 filles. Pour l'année scolaire 2017-2018, la part des redoublants à l'entrée en 2NDE est de 8,8%, tandis que la part des élèves en avance d'une année est de 5%. Pour les classes de 2NDE, la part des élèves issus de familles aisées est d'environ 46% : 31,3 % des élèves ont des parents ouvriers ou inactifs. En outre, 13,8% des élèves de l'ensemble de l'établissement sont boursiers. Par ailleurs, 9,2% des élèves sont internes.

Il existe 4 options en PREMIÈRE et TERMINALE STI2D : L'option Architecture et Construction ; l'option Energies et Environnement ; l'option Innovation technologique et conceptualisation ; et l'option Systèmes Informatiques et Numériques. Les élèves de SECONDE suivent donc tous obligatoirement l'option Sciences de l'Ingénieur, menée sur toute l'année scolaire par deux enseignants, qui permet aux élèves d'appréhender à la fois l'option de TERMINALE S et de se familiariser avec les 4 options possibles en STI2D.

Cette année, j'ai sous ma responsabilité, deux classes de SECONDE, en histoire-géographie, 3h par semaine, et en EMC, 1h par semaine en demi-groupe. Je suis également une classe de TERMINALE STI2D, en EMC seulement, car ces derniers ont passé l'histoire-géographie en épreuves anticipées, en classe de PREMIÈRE.

Pour mon application pédagogique, j'ai décidé de mener plusieurs expérimentations pédagogiques avec une classe de seconde générale et technologique, composée de 33 élèves, (28 garçons et 5 filles), dont aucun n'est redoublant, avec un profil plutôt scientifique.

Le lycée Galilée, comme je l'ai dit précédemment, est un lycée orienté vers les métiers de l'ingénierie, et ne propose en classe de première, que la filière S, Sciences de l'Ingénieur, la filière STI2D<sup>30</sup> et la filière STL. Les élèves de ma classe de seconde suivent tous l'option Sciences de l'Ingénieur. La classe est hétérogène et si la majorité des élèves espèrent entrer en lère Scientifique et Technologique, leurs résultats montrent, qu'excepté entre 3 et 6 élèves qui accéderont à la 1ère S SI, et une dizaine d'élèves qui accédera à la 1ère STI2D, le reste de la classe, souffrant de grandes difficultés, se verra conseillé par l'administration de poursuivre une réorientation en Bac professionnel. 3 élèves bénéficient, pour cette année scolaire, d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé, pour une dyslexie et/ou dysorthographie : 2 élèves sur les 3 bénéficiaient déjà d'un accompagnement personnalisé au collège ; 1 n'a souhaité en bénéficier que depuis cette année.

Figure 2. Tableau statistiques des résultats des élèves de 2GT3

Moyennes générales des élèves (1er et 2eme trimestres)	Nombre d'élèves	% de la classe	
16 de moyenne et +	3	9 %	
Entre 14 et 16 de moyenne	3	9 %	
Entre 12 et 14 de moyenne	3	9 %	
Entre 10 et 12 de moyenne	9	27,5 %	
Entre 7 et 10 de moyenne	12	36,5 %	
Moins de 7 de moyenne	3	9 %	

En analysant les résultats de la classe, on remarque que 54,5 % des élèves ont des résultats supérieurs à la moyenne reconnue officiellement de 10. L'histoire-géographie est la discipline dans laquelle les élèves en grandes difficultés dans les autres matières, arrivent à décrocher des résultats convenables : une moyenne entre 10 et 12, ce qui explique la grande proportion des élèves dans cette tranche de moyenne ; il s'agit cependant de noter que parmi ces élèves, plus de 60% n'atteint pas les 11 de moyenne. Il reste qu'une large partie des élèves (45,5%) rencontre de grandes difficultés. Au delà des résultats des élèves, les deux premiers trimestres m'ont permis de comprendre que la majorité des élèves observaient des lacunes et retards en termes de compétences : quand les 6 premiers élèves se situent sur des paliers convenables de compétences, le reste de la classe peine à comprendre ce qu'on attend d'eux la plupart du temps.

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Sciences et Technologies de

L'explicitation des consignes, la différenciation pédagogique, par la création de paliers de compétences, et d'exercices à plusieurs niveaux de difficultés, sont des outils qui, dès le premier trimestre, m'ont permis de tirer vers le haut une grande partie de ces élèves, mais il n'en demeure pas moins que les résultats de ceux-ci restent très en deçà de ce qui est attendu d'un élève de seconde. Par ailleurs, une attitude très passive en classe peut être parfois la conséquence de ces difficultés observées par les élèves. En effet, si l'attitude du groupe-classe a toujours été très satisfaisante d'un point de vue comportemental — les élèves ne sont que très peu bavards et la plupart du temps attentif, ou en tout cas, en ont l'air — je remarquais que certains adoptaient une posture très passive, voire semblaient complètement déconnecté des situations d'enseignement, et ne s'investissaient que très peu en classe, de la même manière à la maison : en classe, une partie des élèves passaient très peu de temps sur les activités, n'écrivant pas ou que très peu de choses sur les cahiers; les révisions n'étaient pas faites, etc. Par ailleurs, les élèves bénéficiant d'un PAP, s'ils ne sont pas nécessairement ceux qui sont le plus en difficultés, sont demandeurs de nouvelles manières de travailler, et la mise en place de dispositifs pédagogiques particuliers a bénéficié à la plupart des élèves de la classe. Ainsi, les profils variés des élèves de la classe me permettra-t-il d'analyser les résultats de mes expérimentations à plusieurs niveaux. Jean Paul Donckèle, dans un ouvrage cité précédemment, affirme que « il n'est point nécessaire d'avoir une grande expérience du métier de formateur pour percevoir la différence entre un groupe-classe vivant et un groupeclasse mort  $n\dot{e}^{31}$  »: je qualifierais ma classe de seconde d'un « groupe classe vivant ».

Pour cette expérimentation, j'ai choisi de mener deux dispositifs différents, chacun avec un degré d'activation divers, en Histoire et en Géographie, puis de mener une troisième expérimentation, sous la forme de projet en Enseignement Moral et Civique, expérimentation qui n'est pas terminée au moment de la rédaction de cet écrit scientifique réflexif, et qui fera donc l'objet d'une courte analyse. Dans tous les cas, l'organisation de la salle de classe a été repensé : la position des tables dans la salle de classe, alignées, en colonne, face au tableau, ne permet pas de mettre en oeuvre des pédagogies actives de la meilleure manière qui soit. Cette organisation ne favorise pas la circulation, et le déplacement des élèves qui restent la plupart du temps, assis sur leur chaise, dans une position quasi immobile. Les expérimentations menées ont favorisé une organisation de classe en îlot, formées de quatre tables, et disposées de manière à ce que chaque élève ait un accès visuel au tableau.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> DONCKELE Jean-Paul, op.cit., p.55.

#### A. L'étude singulière : vers le projet d'une enseignement libre en histoire-géographie

#### 1. Sujet de l'expérimentation

Après la lecture d'un article publié par un instituteur devenu professeur d'histoire géographie en collège, et ayant expérimenté la pédagogie Freinet sur une classe de seconde durant une année entière, la première expérimentation que j'ai souhaité mener est celle d'un enseignement dit libre. La réflexion préliminaire à mon travail part du constat de l'hétérogénéité de ma classe de seconde, et de la volonté d'aller plus loin que la pédagogie différenciée pour observer et apprécier la progression de mes élèves dans un ou plusieurs domaines de compétences. Or un des grands avantages de la pédagogie Freinet est qu'elle permet de diviser le groupe-classe en différents groupes de niveau et ainsi tendre vers un enseignement individualisé.

La première partie de la séquence sur les littoraux en géographie, consacrée à l'étude de cas, a été l'occasion d'expérimenter l'enseignement libre et le principe d'autorégulation expliqué précédemment.

Figure 3. Extrait du programme d'Histoire-Géographie en classe de 2nde

On choisit deux questions parmi les trois proposées	Mise en oeuvre Chaque question est abordée à partir d'une étude de cas mise en perspective et s'appuie sur les problématiques indiquées
Les mondes arctiques, une "nouvelle frontière" sur la planète	<ul> <li>Un milieu contraignant, un nouvel espace en voie d'intégration</li> <li>Des ressources convoitées, des tensions entre les Etats</li> <li>L'Arctique, un enjeu pour les équilibres mondiaux ?</li> </ul>
Les littoraux, espaces convoités	<ul> <li>La concentration des hommes et des activités</li> <li>la concurrence pour l'espace</li> <li>Quels aménagements durables pour les littoraux ?</li> </ul>
Les espaces exposés aux risques majeurs	<ul> <li>L'exposition aux risques naturels et technologiques</li> <li>L'inégale vulnérabilité des sociétés</li> <li>Quelles capacités d'adaptation, quelles politiques de prévention ?</li> </ul>

Il s'agissait pour les élèves de choisir une étude singulière au choix parmi six études de cas proposées : chacune des études de cas étaient découpées en trois fiches principales — reprenant les trois problématiques imposées par le programme, présenté ci-dessus — , et accompagnée de quelques fiches dites « bonus ».

Les élèves, entre la première séance et la dernière séance de la séquence, devaient, lors des temps-horaires déterminés, terminer les trois fiches principales de l'étude de cas. Ainsi, des séances étaient réservées au travail sur les fiches, en quasi-complète autonomie. Les élèves pouvaient choisir de travailler seuls ou en groupe, selon les études de cas qu'ils avaient choisies et leur envie. Des fiches-guides leur étaient mises à disposition, mais ils n'étaient pas obligés de les suivre. L'idée était de donner aux élèves la possibilité de progresser librement, dans un cadre défini, mais aussi de leur donner le sens de leurs responsabilités et de développer leur autonomie de travail. Ils étaient alors en charge d'organiser leurs séances, de décider ou non d'avancer les études à la maison, si le temps de classe leur semblait réduit, et d'ajuster en fonction de leur avancement, grâce à une fiche de suivi. Pédagogiquement, l'élève travaille sur un sujet qu'il a choisi — même si seulement 6 études étaient proposées et que le choix a donc été encadré — à son rythme, avec ou sans ses camarades de classe. À la fin d'une séance de travail, l'élève est capable de déterminer où il en est et s'il doit travailler à la maison avant la prochaine séance.

Pour ce faire, l'espace de la salle de classe a été réorganisé pour répondre aux besoins de la situation d'enseignement : des îlots ont été formé, et des tables ont été réservé aux dépôts de documents, de papiers vierges, etc. qui pouvaient servir aux élèves tout au long de leur travail. Ainsi, la circulation dans la classe était beaucoup plus aisée, et les élèves ont pu travailler en fonction de leur avancement avec d'autres élèves. Chaque fois qu'une fiche de l'étude de cas était terminée, les élèves pouvaient rendre la fiche au professeur afin que je puisse corriger et proposer des modifications. L'ensemble des fiches des élèves a permis de confectionner une correction type, pour chaque étude de cas, qui a été déposée sur l'ENT à l'attention de la classe. Les études de cas réalisées, les élèves ont été capable de dégager les grandes problématiques du chapitre, ce qui est l'objectif de la réalisation de l'étude de cas, mais également pouvaient intervenir lors des séances de mise en perspective quand la réalisation de leurs études de cas leur avait permis de dégager des exemples intéressants pour illustrer les thématiques étudiées.

Pour évaluer cette expérimentation, des fiches de suivi et une fiche bilan ont été distribué aux élèves afin de recueillir leurs retours sur l'activité et leur avancée au fur et à mesure des séances. En effet, consacrer du temps à la réflexion pédagogique avec les élèves permet aussi de les rendre acteur de leurs apprentissages : ils participent de l'évaluation des situations d'enseignement et permettent ainsi des remédiations.

Cette expérimentation est une tentative d'introduire l'enseignement libre, directement tiré de la pédagogie Freinet, dans l'enseignement de l'Histoire-Géographie. On pourrait ainsi imaginer mener ce dispositif pédagogique sur l'ensemble de l'année pour toutes les études de cas en géographie et études singulières en Histoire. L'enseignement par fiches pourraient en effet être élargi et mené tout au long de l'année, donnant aux élèves une plus grande liberté sur le choix des études, et sur la manière de les mener. Cela permettrait également aux élèves d'adopter des rituels de travail et, au cours de l'année, de s'auto-réguler plus aisément.

#### 2. Evaluation de l'expérimentation

L'évaluation de l'expérimentation s'est faite en trois temps : les séances de travail autonome ont été l'occasion pour moi de déambuler dans la classe, et d'observer le travail des élèves ; dans un deuxième temps, l'analyse des fiches de suivi et des fiches bilan des élèves a permis une évaluation de l'expérimentation, par les élèves et à partir du travail des élèves ; finalement, l'évaluation sommative organisée en fin de chapitre m'a permis d'évaluer mon dispositif et son efficacité.

Figure 4. Tableau statistique d'analyse des fiches de suivi des élèves

Séance d'étude de cas libre	Séance 1	Séance 2	Séance 3
Nombre d'élèves ayant terminé la fiche à l'issue de la séance	24	15	17
Nombre d'élèves n'ayant pas terminé la fiche à l'issue de la séance	9	18	16
% d'élèves ayant terminé la fiche à l'issue de la séance	73 %	45,5 %	51,5 %
% d'élèves n'ayant pas terminé la fiche à l'issue de la séance	27 %	54,5 %	49,5 %
Nombre d'élèves ayant travaillé entre la séance et la suivante	0	3	15 *
% du total des élèves qui n'avaient pas terminé la fiche	0 %	17 %	94 % *

<sup>\* 1</sup> élève n'avait pas terminé les fiches le jour dit, et a rendu avec deux jours de retard.

D'une part, lors des séances de mise en perspective, je note une participation beaucoup plus active de la part de la grande majorité des élèves : ceux qui avaient en bagage des exemples issus de leurs études de cas qui s'appliquaient aux thèses exposées pendant le cours, étaient fort volontaires pour les exposer aux autres élèves, et se trouvaient valorisés de pouvoir apporter leur savoir au cours, un savoir qui n'était pas détenu par tous avant la mise en perspective, mais partagé d'élève(s) à élève(s). En ce qui concerne la réalisation des fiches proposées, seulement 3 élèves ont pu commencer et terminer une fiche « bonus » — 3 élèves qui, fort de leurs facilités, avancent plus vite que les autres, mais 32 élèves sur 33 ont fini les fiches obligatoires de leur étude de cas à la date fixée : 1 élève seulement a rendu ses trois fiches avec deux jours de retard. L'analyse des fiches de suivi montre cependant, que 16 élèves ont du avancer ou terminer le travail à la maison, car ils n'avaient pas eu le temps suffisant en classe pour terminer les fiches, à l'issue de la dernière séance. Ces fiches de suivi ont aussi montré que la grande majorité les élèves ont décidé d'avancer leurs fiches à la maison seulement après la troisième séance, quelques un après la deuxième séance. On peut imaginer qu'en menant ce genre de travail libre sur toute l'année, les élèves seraient capable de s'auto-réguler plus facilement en cours d'année, et décideraient d'avancer le travail plus tôt. Par ailleurs, la gestion du temps de travail, en s'habituant à ces protocoles d'enseignement libre, devrait s'améliorer, et les élèves devraient parvenir, de plus en plus, à terminer les fiches pendant les séances de cours, et ainsi éviter d'avoir à poursuivre le travail à la maison.

D'autre part, l'évaluation sommative, en fin de chapitre, m'a permis d'évaluer les effets de l'expérimentation. Sur 33 devoirs rendus, 25 élèves ont réutilisé au moins une fois au cours du devoir, des exemples issus de l'étude de cas qu'ils avaient choisi d'étudier en début de chapitre ; 30 élèves ont, dans tous les cas, illustré leurs arguments avec des exemples, issus du cours — soient des exemples proposées par des élèves qui avaient réalisés des études de cas différentes, soient des exemples fournis par l'enseignant au moment de la mise en perspective — pour seulement 3 élèves qui ont eu peine à réutiliser les exemples. Contrairement au précédent devoir de géographie, je note que les exemples étaient beaucoup plus présents dans les copies : lors de l'évaluation sommative précédente, sur le chapitre consacré à « L'eau, une ressource essentielle », seulement 12 élève sur 33, avaient réutilisé des exemples précis, issus de l'étude de cas, dans les réponses fournies. On peut donc en déduire que le travail intense sur une étude singulière choisi par l'élève, a eu des répercussions bénéfiques sur la mémorisation des exemples et leur réutilisation lors de l'évaluation.

En ce qui concerne l'évaluation de l'expérimentation, par les élèves, l'analyse des fiches bilan a permis de juger l'intérêt de telles situations d'enseignements.

Figure 5. Tableau statistique des fiches bilan rendues par les élèves

Questions		
Avez-vous apprécié d'avoir le choix de votre étude de cas ?	94 %	
Avez-vous apprécié de pouvoir avancer à votre rythme ?	85 %	
Avez-vous apprécié la possibilité de choisir de travailler seul ou en groupe ?	94 %	
Avez-vous trouvé le temps imparti suffisant ?	57,5 %	
Avez-vous trouvé le travail sur l'étude de cas plus difficile que d'habitude ?	54,5 %	
Avez-vous trouvé plus facile de retenir les exemples issus de vos études ?	69,5 %	
Avez -vous perçu les séances de travail plus intenses, plus fatigantes ?	54,5 %	
Avez-vous perçu les séances comme plus longues ?	15 %	

En ressort de ces questionnaires que les élèves ont apprécié d'avoir le choix de l'étude de cas à mener (31 élèves sur 33), qu'ils ont trouvé cela agréable de pouvoir avancer à leur rythme (28 élèves sur 33) — notons que les trois élèves bénéficiant d'un PAP font partie de ces 28 élèves — , qu'ils ont aimé la possibilité d'avoir le choix de travailler seul ou en groupe (31 élèves sur 33), et finalement qu'ils ont trouvé cela plus facile de retenir les exemples de leur étude de cas (23 élèves sur 33), même si 18 élèves sur 33 ont trouvé que faire cette étude de cas était plus difficile que de faire celles réalisées jusqu'à présent. Cependant, il faut noter que 14 élèves sur 33 ont trouvé que le temps imparti pour la réalisation de l'étude de cas n'était pas suffisant, et 18 élèves sur 33 ont trouvé que les séances de travail individuel était perçues comme plus fatigantes car plus intenses. Seulement 5 élèves sur 33 ont perçu les séances comme plus longues. Il est par ailleurs intéressant de noter que, dans les remarques particulières, plus de 15 élèves ont noté qu'ils auraient aimé avoir un retour sur leur fiche, séance après séance, c'est-à-dire que leur fiche soit corrigée et rendue pour le prochain cours, avant qu'ils ne commencent la fiche suivante, mais seulement 17 élèves parvenaient à terminer les fiches sur le temps imparti.

#### B. Une situation a-didactique pour le travail en îlot

Benjamin Franklin, cité en début de ce mémoire, affirme que l'implication de l'élève dans la construction du savoir, permet un apprentissage facilité : « *Tu m'impliques, j'apprends* ». Les pédagogies actives et constructivistes favorisent, nous l'avons déjà dit, l'implication des élèves dans les processus d'apprentissages, mais également le travail de groupe. Ce travail de groupe doit, cependant, avoir un réel intérêt, et la constitution des groupes doit répondre à une logique déterminée par l'enseignant, qui peut faire le choix d'organiser des groupes de niveaux, ou des groupes hétérogènes, ou encore de laisser les élèves choisir leurs partenaires ; par ailleurs, chaque élève doit s'impliquer effectivement dans le travail de groupe et adopter une position active pour que celui-ci soit pertinent et efficace. On retrouve le principe de l'îlot bonifié.

#### 1. Sujet de l'expérimentation

En seconde, le thème 4 du programme d'histoire intitulé « Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne », invite les enseignants à traiter de l'élargissement du monde aux XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècle. Dans le cadre de ce chapitre je choisi, après l'étude sur Constantinople, l'étude d'un navigateur européen et de ses voyages de découverte.

Figure 6. Extrait du programme d'Histoire-Géographie en classe de 2nde

Thème 4. Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne
10-11h

Question obligatoire	Mise en oeuvre
L'élargissement du monde (XVe-XVIe siècle)	La question traite des contacts des Européens avec d'autres mondes et de l'élargissement de leurs horizons géographiques en prenant appui sur une étude obligatoire :  - de Constantinople à Istanbul : un lieu de contacts entre différentes cultures et religions (chrétiennes, musulmane, juive); sur une étude choisie parmi les deux suivantes :  - un navigateur européens et ses voyages de découverte ;  - un grand port européen ; et sur une autre étude choisie parmi les deux suivantes  - une cité précolombienne confrontée à la conquête et à la colonisation européenne;  - Pékin : une cité interdite ?

Source : Extrait du Bulletin Officiel spécial du 29 avril 2010, consultable sur le site <u>eduscol.education.fr</u>

Pour ces séances, je met en place une situation d'enseignement dite a-didactique, dans laquelle les consignes sont limitées, et le guidage restreint, afin de laisser aux élèves la plus grande marge de manoeuvre possible. J'ai donc décidé de faire travailler mes élèves en groupe : 7 groupes de 4 élèves et 1 groupe de 5 élèves. Contrairement à d'autres situations d'enseignement lors desquelles j'avais choisi de faire travailler les élèves en îlot, j'ai décidé pour cette fois de ne pas imposer les groupes de travail, avant peur que mon choix impacte le travail des élèves et mon évaluation future. En effet, après avoir testé plusieurs types de groupes (hétérogènes, ou par niveaux), je n'avais encore jamais laissé les élèves choisir leurs partenaires. D'une part, je ne voulais pas risquer d'avoir une attente plus élevée face aux groupes d'un niveau supérieur, si j'organisais des groupes de niveaux, dans une situation d'enseignement dans laquelle je n'ai pas proposé de différenciation pédagogique. D'autre part, le choix des partenaires de travail est, en fait, le premier degré d'activation des élèves, notamment parce que les élèves savaient au préalable que l'investissement de chacun des membres du groupe serait évalué pour la note finale. Les élèves ont donc formé librement les groupes, par affinités, mais également par habitude de travail, car certains ont repris des groupes que j'avais pu précédemment imposé, et ont ensuite été mis au travail. En ce qui concerne la formation des îlots, puisque ceux-ci se sont fait par affinités, certains groupes étaient très hétérogènes, formés d'élèves de niveaux variés, d'autres groupes étaient plus homogènes, et notamment composés d'élèves plutôt en difficultés. Les 5 filles de la classe étaient réparties en 3 groupes : deux groupes contenaient deux filles et un groupe, une fille.

J'ai distribué aux élèves de chaque groupe un corpus documentaire, afin de m'assurer que les deux navigateurs soient bien traités : certains groupes se sont vus attribuer un corpus documentaire sur Christophe Colomb, et d'autres, un corpus documentaire sur Fernand de Magellan. A partir de ces corpus, les élèves devaient, en quatre séances de travail, afin d'avoir le temps, réaliser une production de la forme qu'ils souhaitaient, présentant les causes, les conditions et les conséquences des voyages de découverte de leur navigateur. Aucune autre consigne n'a été donné, mais il a été précisé aux élèves qu'à leur demande, ils pouvaient leur être distribué des documents supplémentaires, et qu'ils avaient également le droit de faire des recherches par eux-mêmes, en classe, grâce à des ouvrages empruntés au CDI ou sur internet, avec un accès à des ordinateurs ou à leurs smartphones pour approfondir certaines thématiques ou glaner des informations supplémentaires, quand ils estimaient ne pas avoir assez de matière sur une thématique.

#### 2. Evaluation de l'expérimentation

La production donne lieu à une évaluation qui prend la forme d'une note sur 20, qui est la même pour chaque membre du groupe. Cette note se décompose comme suit : 5 points de créativité — il s'agit d'évaluer la capacité des élèves à produire un contenu original, personnel et attractif pour le lecteur —, 5 points d'investissement — il s'agit, pour obtenir la note maximale, que chacun des membres du groupe se soit investit, de manière régulière tout au long des séances —, et 10 points de contenu, c'est-à-dire 10 points attribués sur la pertinence et la complétude des informations présentées dans la production, vis-à-vis des thématiques imposées. L'objectif était par ailleurs d'évaluer les compétences suivantes : Coopérer et mutualiser au sein d'un groupe ; Prélever, hiérarchiser et organiser des informations dans un/des document(s) ; Confronter des informations provenant de documents différents ; Pratiquer différentes formes de langages en histoire. Les élèves connaissent le barème de l'évaluation avant de commencer leurs productions.

Dans un premier temps, les élèves, en groupe, se sont confrontés aux documents distribués et ont organisé leur travail de manière autonome. Tandis que certains groupes ont choisi de se diviser le travail en s'attribuant chacun un document, d'autres on décidé d'avancer plus lentement mais en travaillant ensemble sur chacun des documents, en partageant leurs analyses. Les élèves n'ont pas été perturbé par l'absence de questions, car il m'était déjà arrivé auparavant de leur donner un document à étudier sans proposer de questionnaire attenant. Les élèves ont, bien entendu, posé des questions de compréhension des documents, de vocabulaire également et demandé d'eux-mêmes le droit de faire des recherches sur internet, grâce aux ordinateurs en salle ou à leurs smartphones dans le cas où les ordinateurs ne fonctionnaient pas tous, ce qui leur a été accordé. En analysant la manière de travailler des élèves, j'observe que certains ont, dans un premier temps, classer leurs informations dans un tableau reprenant les trois thématiques à faire apparaître dans la production, c'est à dire, les causes, les conditions et les conséquences du voyage de découverte, tandis que d'autres ont simplement surligné les documents avec des couleurs différentes, ou pris des notes : dans tous les cas, beaucoup de brouillon a été utilisé.

Une fois les documents étudiés et les informations sélectionnées, les groupes ont choisi le type de production qu'ils allaient réaliser, étape du travail qui a été très intéressante à observer.

Alors que certains élèves, habitués à être sérieux, semblent avoir été déroutés par la proposition de liberté et d'originalité de la production, et ont donc préféré rester sur des réalisations assez basiques telles que la carte mentale ou le paragraphe construit, d'autres élèves ont fait des propositions beaucoup plus originales : une bouteille à la mer, un lapbook, c'est à dire une affiche pliée sous forme de livre dans lequel peuvent être inséré des languettes, des enveloppes, des systèmes de roues, etc ; une affiche, etc. Pour l'organisation du travail de production, chaque groupe a fonctionné de manière différente : certains se sont répartis les tâches, en se répartissant les thématiques par exemple, ou en attribuant l'écrit à un élève, le « décor » à un autre. Deux groupes ont vu l'intégralité de la production réalisé par un seul élève : dans le premier, les autres membres du groupe dictaient les textes, ou découpaient simplement des illustrations ; dans le deuxième groupe, il semblerait que les autres élèves aient été peu investis dans la réalisation de la production, malgré des rappels fréquents de la nécessité de leur implication et de leur investissement régulier à tous.

J'ai pu évaluer mon dispositif d'enseignement en deux temps : dans un premier temps, lors des séances, j'ai pu évaluer le degré d'investissement et d'activation des élèves ; puis dans un second temps, l'évaluation des productions m'a permis de rendre compte de l'efficacité de ce dispositif en termes de résultats. Le constat est assez intéressant, en terme d'investissement et de créativité, mais également de contenu. La plupart des élèves s'est investie de manière très profonde dans le travail demandé : certains élèves très effacés et passifs, ont adopté un comportement totalement différent lors de ces séances et sont devenus des éléments moteurs dans leurs groupes. Ces groupes d'élèves ont même demandé à pouvoir rester en salle de travail sur une heure de libre de leur emploi du temps pour pouvoir continuer leur production ; d'autres ont continué le travail à la maison sur leur temps libre du weekend. Du point de vue des résultats, des élèves, obtenant par ailleurs des notes très satisfaisantes aux évaluations et montrant des compétences élevées, ne se sont pas pris au jeu de la créativité et de l'originalité de la situation d'enseignement proposée : alors que les points réservés au contenu et à l'investissement auraient pu permettre à ces élèves d'obtenir une note tout à fait satisfaisante, sans obtenir les points de créativité, il semblerait que l'absence de règles précises, l'a-didacticité, ait conduit ces élèves à rater le projet. En effet, le contenu s'est trouvé très lacunaire, au même titre que l'originalité de la production, et des élèves, obtenant des résultats supérieurs à 16 depuis le début de l'année, obtiennent difficilement la moyenne sur ce travail, pénalisés par la note obtenue sur l'originalité, mais également sur le contenu.

Les groupes étaient hétérogènes, car les élèves, ayant choisi librement leurs partenaires, ne se sont pas nécessairement organisés par niveaux mais plutôt par affinités, mais l'analyse de résultats obtenus par certains groupes de travail — les groupes 1, 2, 4 et 6 notamment — est tout de même intéressante.

Figure 7. Tableau des résultats de l'évaluation des productions

Groupes	Moyenne générale des membres du groupes au 2e trimestre	Résultat de la production	
Groupe 1	Elève 1 : 16,7 Elève 2 : 11.7 Elève 3 : 14,2 Elève 4 : 11,8	10	Contenu : 5/10 Créativité : 2/5 Investissement : 3/5
Groupe 2	Elève 1 : 8,5 Elève 2 : 8,1 Elève 3 : 8,8 Elève 4 : 9,9 (PAP)	18	Contenu : 8/10 Créativité : 5/5 Investissement: 5/5
Groupe 3	Elève 1 : 8,5 Elève 2 : 9,20 Elève 3 : 9,10 Elève 4 : 9,6	10	Contenu : 6/10 Créativité : 2/5 Investissement : 2/5
Groupe 4	Elève 1 : 5 Elève 2: 11,9 Elève 3 : 5 Elève 4 : 12,4	16	Contenu : 6/10 Créativité : 5/5 Investissement : 5/5
Groupe 5	Elève 1 : 16,6 Elève 2 : 12,1 (PAP) Elève 3 : 15,6 Elève 4 : 9;7	14	Contenu : 6/10 Investissement : 5/5 Créativité : 3/5
Groupe 6	Elève 1 : 9 Elève 2 : 13,5 Elève 3 : 10,4 Elève 4 : 6	12	Contenu : 4/10 Créativité : 3/5 Investissement : 3/5
Groupe 7	Elève 1 : 10,7 Elève 2 : 16,4 Elève 3 : 10,6 Elève 4 : 11,2	14	Contenu : 7/10 Créativité : 3/5 Investissement : 4/5
Groupe 8	Elève 1 : 10,6 (PAP) Elève 2 : 11,4 Elève 3 : 10,4 Elève 4 : 9,7 Elève 5 : 8,8	14	Contenu : 6/10 Créativité : 5/5 Investissement : 3/5

Finalement, la créativité et l'investissement d'élèves qui, par ailleurs, obtiennent des résultats peu satisfaisants, se sont mis au service du contenu : ce sont les productions les plus créatives qui ont également présenté un contenu plus complet, fouillé, et problématisé. D'une autre manière, les groupes qui ont favorisé des productions plus « simples » ou en tout cas plus basiques (cartes mentales, paragraphe construit), ont finalement été lacunaires du point de vue du contenu, alors même qu'il s'agissait de groupes dans lesquels des élèves avec des moyennes très hautes, s'étaient investis. Il semblerait que des élèves aux résultats moins satisfaisants habituellement, ont été motivés par un degré d'activation supplémentaire. Rendre ces élèves acteurs de leur propre travail, leur a permis de produire un rendu très satisfaisant : l'envie de travailler a renforcé l'investissement des élèves et ceux-ci ont donc obtenu des résultats excellents sur ce travail, largement meilleurs que leurs résultats habituels. Par ailleurs, l'obtention de ces résultats ont, semble-t-il, donner un regain de motivation à des élèves qui semblaient s'être découragé et avoir délaisser l'histoire-géographie. D'autant plus que l'affichage en classe des travaux de tous les élèves, a été pour ceux qui avaient obtenu de très bons résultats, l'occasion de ressentir une fierté vis-à-vis du reste de la classe. Depuis la réalisation de ces travaux, les élèves sont beaucoup plus actifs en classe, et très demandeur.

En revanche, pour les élèves qui n'ont pas réussi ce travail (aucun élève n'a obtenu une note inférieure à 10, mais une note entre 10 et 14 peut être ressentie comme un échec par des élèves qui obtiennent habituellement de très bons résultats), l'obtention de la note a été douloureuse : cependant, ceux-ci ont majoritairement confirmé le manque d'investissement, et ne montre pas plus d'investissement lorsque mes collègues d'autres matières leur propose des travaux du même genre. Il semblerait que quelques très bons élèves se complaisent dans des situations d'enseignement très didactiques et très guidées, préférant à la liberté, un cours très cadré dans lequel ils n'ont qu'à répondre aux consignes qui leurs sont proposées. Finalement, leurs résultats scolaires ne sont peut-être qu'en grande partie le résultat d'une aisance née de la capacité à répondre à des consignes claires. Il me semble que mener ce type d'activités de manière plus régulière permettrait aux élèves moins adeptes de s'habituer, et d'adopter des repères leur permettant de mettre leurs capacités au profit de productions finales plus fructueuses. Une des limites de mon expérimentation est en effet de ne pas avoir su capter suffisamment l'intérêt et l'attention de quelques élèves, réfractaires à l'exercice, mais qui, comme ils sont habituellement de bons élèves, ont peut être un peu échapper à ma vigilance et à mon attention, attention qui s'est davantage focalisée sur les élèves plus en difficultés.

Cependant, de manière générale, cette expérimentation a plutôt été un succès, tant du point de vue des résultats que du ressenti et de l'appréciation des élèves.

#### C. Un projet en EMC : La « semaine de la presse »

#### 1. Sujet de l'expérimentation

L'Enseignement Moral et Civique, est l'occasion pour l'enseignant de tester de nouvelles situations d'enseignement et de nouvelles formes de pédagogies. Le programme, beaucoup plus libre, offre une variété de possibilités pour explorer les sujets. Un premier projet, relatif au concours organisé par l'Education Nationale, contre le harcèlement, m'avait permis de traiter de toutes les thématiques au programme avec ma classe de seconde. J'ai donc décidé, en deuxième partie d'année, de lancer, à l'occasion de la « semaine de la presse », un second projet avec la classe de seconde. Ce projet s'inscrit parfaitement dans le contrat d'objectifs signé par l'établissement qui vise l'amélioration des compétences de la lecture et de l'écriture, en travaillant notamment sur la presse.

La première séance de cette séquence sur la presse, a été consacré à un cours élaboré par la professeure documentaliste sur la presse, les fake-news, et la nécessité de confronter les informations et de comprendre les sources des informations grâce à des outils, notamment numériques.

A l'issue de cette séance, le projet de réalisation d'un journal a été exposé aux élèves et il leur a été proposé de se mettre par groupe de 3. Les prochaines séances (6 au total) ont lieu au CDI et dans une salle informatique adjointe : chaque groupe s'est vu attribué un rôle et une production à réaliser pour le journal. Le premier groupe, en charge du comité de rédaction et de la Une du journal est le groupe directeur : c'est lui qui décide des polices d'écriture, et valide les thèmes proposés par les autres groupes pour le journal. Un groupe a en charge la publicité (en lien avec une séance de classe sur la publicité effectué en cours Sciences Economiques et Sociales), un groupe a en charge les critiques, un groupe doit mener une interview d'une élève qui participe au concours Eloquentia, et le reste des groupes réalise des articles, soit d'actualité, soit de fait de société. Par ailleurs, en cours de français, les élèves, lors d'une séquence sur les écrits parodiques et satiriques, vont, avec les mêmes groupes, écrire des articles de type « Gorafi ».

Pour ces séances, les élèves se retrouvent, avec les deux professeurs encadrants, au CDI, et dans les petites salles de travail en groupe attenantes, qui sont réservées pour la classe sur l'horaire de la séance. Ainsi, certains élèves travaillent directement sur ordinateur dans la salle informatique attenante, certains élèves s'isolent dans une petite salle de travail pour avoir plus d'intimité (notons que les salles bénéficient de grandes baies vitrées, nous permettant de surveiller tous les élèves et de s'assurer qu'ils travaillent en toute sécurité), tandis que le groupe du comité de rédaction siège sur un îlot au centre du CDI et peuvent circuler parmi les groupes pour recueillir des informations, conseiller les autres groupes et valider leurs productions. Ainsi les élèves ont-ils accès aux ordinateurs et à internet, mais également à un grand nombre d'ouvrages et de journaux et magazines.

On en revient donc aux activités authentiques décrites par Charles Hadji. La réalisation, en classe, d'un journal, en quasi complète autonomie, doit permettre aux élèves de créer du sens autour de la situation d'enseignement et donc de s'investir plus et de tirer des apprentissages, en termes de savoir et de compétences, de cette activité. En effet, les professeurs participant au projet adoptent une posture en retrait, toujours disponible pour aider les élèves, mais n'intervenant pas dans les choix du journal. Les élèves s'auto-évaluent entre pairs, et décident de ce qui est le mieux pour le journal sans que les professeurs ne donnent leur avis. Ce projet rend donc l'élève acteur de ses apprentissages : les élèves sont au coeur du projet, car ils en sont les acteurs et les initiateurs. Les professeurs, la documentaliste, l'enseignante de lettres et moi-même, ne sommes que des encadrants. Pour le choix des sujets des articles, le groupe en charge du comité de rédaction, a décidé d'organiser une conférence de rédaction, avec tous les élèves de la classe, pour valider chacun des sujets proposés par les groupes, par un vote à main levée. Ils ont également choisi les couleurs, les polices d'écritures du journal et l'ordre de présentation des articles. Les groupes en charge des articles ont choisi leur sujet, etc. Ensemble, ils organisent leurs séances de travail, fixent des dates butoirs.

Lors des séances, les élèves sont très actifs, car ils ont l'impression de travailler pour eux-mêmes, sur des sujets qui les intéressent vraiment. Par ailleurs, le groupe à qui il a été confié la direction du journal, est un groupe composé d'élèves qui apprécient avoir des responsabilités : c'est pour cela qu'il a été décidé, dans un soucis de valorisation, de leur confier cet aspect du journal. Leur efficacité dans ce travail est tout à fait observable : ils sont très actifs pendant les séances, déambulent parmi les groupes afin de leur donner des indications et de valider ou non leurs choix.

Progressivement, les élèves des autres groupes ont bien compris leur rôle puisqu'ils se réfèrent volontiers à leur camarade, davantage qu'aux professeurs, quand ils ont des questions et ont besoin de validation.

## 2. Evaluation de l'expérimentation

L'évaluation de cette expérimentation est en cours, mais ne sera réellement complète que lorsque la production finale sera réalisée, et cela est prévu pour le 18 mai 2018. Cependant, il me semblait tout de même intéressant d'aborder cette situation d'enseignement, car il était dans mon ambition de départ d'inscrire cette classe de seconde dans une démarche de projet, qui s'approche au mieux de situations concrètes et réelles.

Les élèves, tels de véritables rédacteurs en chef et journalistes, s'investissent complètement dans leur rôle et ont l'impression de produire quelque chose de réel et de concret. En ce qui concerne les premières séances, les élèves semblent très satisfaits d'être engagé dans un tel projet et prennent du plaisir à venir en séance d'EMC : la preuve en est que les élèves avaient le choix, conformément à l'emploi du temps, qui ne prévoit qu'une heure toutes les deux semaines, de ne pas venir à toutes les séances d'EMC, mais pour l'instant, tous les élèves, à l'exception de 2, sont venus à toutes les séances, de manière volontaire. Certains ont également pris l'initiative d'avancer leurs articles en dehors des séances proposées.

## **CONCLUSION**

## Intérêts et limites des pédagogies actives et constructivistes

Les expérimentations de pédagogies actives menées cette année avec cette classe me permettent de répondre aux problématiques posées au début de ce travail réflexif. Il semblerait en effet que, pour la plupart des élèves, le fait de ne pas être acteur de leurs apprentissages ait été à l'origine d'un désintéressement et d'une perte de motivation pour la discipline, au même titre que les difficultés qu'ils observaient dans la matière, difficultés dont l'illustration était, pour la plupart des élèves, les notes qu'ils obtenaient jusque là. La mise en place de situations d'enseignement favorisant une plus grande liberté des élèves, et les mettant nécessairement au coeur de la production de leurs apprentissages, a permis pour la quasi totalité des élèves d'être beaucoup plus actif et investi dans les séances, et d'en tirer des avantages concrets. Les résultats des évaluations montrent bien que des élèves, aux résultats auparavant insatisfaisants, parviennent à obtenir de très bons résultats et à développer des compétences attendues, grâce à un travail dans lequel ils sont les acteurs. Par ailleurs, il semblerait que de très bons élèves n'aient pas été séduits par le travail proposé, notamment celui sur la thématique du navigateur européen, dans lequel les consignes étaient très limitées.

Dans cette perspective, il me semble que mes expérimentations auraient gagné à être menées sur une année complète, notamment en ce qui concerne l'essai d'enseignement libre sur les réalisations d'étude de cas, en géographie. En effet, les résultats et l'efficience de telles pédagogies ne sauraient être véritablement mesurés que sur le long terme : adopter avec les élèves un contrat d'apprentissage dans lequel les situations d'enseignement sont formulées et explicitées dès le début de l'année, permettrait aux élèves d'adopter des comportements rituels et de se familiariser avec des situations d'enseignement qui sont apparues cette année, plutôt comme ponctuelles et exceptionnelles. Si l'expérimentation menée sur le navigateur européen peut se suffire à elle-même, car met les élèves face à la réalisation d'une tâche complexe, mobilisant des compétences en cours d'acquisition, l'expérimentation en géographie relève de difficultés plus grandes : les élèves ont pu être déstabilisés face à cette demande de grande autonomie et d'intensité de travail durant les séances. Mener cette expérimentation sur chaque chapitre de l'année aurait sûrement été bénéfique, et j'ose penser que les résultats auraient été encore meilleurs, une fois que les élèves se seraient habitués à cette manière de travailler.

Par ailleurs, le travail mené cette année avec ma classe de seconde et les expérimentations réalisées en séances avec les élèves m'ont amené à repenser ma problématique : les bons élèves ne seraient-ils pas le reflet exact des attendus scolaires traditionnels ? Les pédagogies dites actives ne seraient-t-elles pas plus difficilement menées avec ces dits « bons » élèves ? En effet, la plupart de mes expérimentations a mené à un constat : ces situations d'enseignement actives et constructivistes ont révélé bien davantage des élèves en difficultés que des élèves avec des facilités et aisances quant au milieu scolaire. Certes, c'est peut être l'objectif de ces pédagogies que de rendre acteur et moteur des élèves par ailleurs déstabilisés par les attendus scolaires. Cependant, être acteur est une nécessité pour tous les élèves, y compris ceux qui réussissent à obtenir de très bons résultats. Finalement, les bons élèves, sortis de leur confort, observent des difficultés parfois similaires à des élèves habituellement en difficulté, qu'une pédagogie alternative a pu motivé ou révélé. Certains élèves préfèrent alors travailler de manière traditionnelle, en cours magistral ou dialogué, avec des exercices sur document, car ils sont plus à l'aise avec ces situations d'enseignement.

Il s'agit alors, comme dit précédemment, de travailler sur toute une année pour que les élèves apprennent à s'adapter à ces pédagogies nouvelles, et travaillent leur aisance face à des situations d'enseignement plus a-didactiques. Chaque élève est un individu différent des autres, et il n'existe pas de pédagogie qui s'adapte parfaitement à chacun des élèves d'une classe: l'hétérogénéité implique de s'adapter continuellement. Cependant, on peut tout de même dire que les pédagogies actives permettent un meilleur ancrage des connaissances et des compétences par les élèves. Dans la perspective d'un enseignement nouveau, inclusif et différencié, rendre l'élève acteur de son apprentissage est une nécessité. Les programmes d'Histoire-Géographie et d'EMC laissent la place à une liberté pédagogique de l'enseignant qui lui permet d'innover et d'expérimenter des situations d'enseignement diverses et variées par lesquelles l'objectif doit être la mise en activité de chaque élève d'un groupe-classe: que ce soit en groupe, ou de manière individuelle, il existe une grande variété de pédagogie et de situations didactiques qui permettent de rendre l'élève acteur. J'en ai dressé ici un portrait restreint, mais qui m'a permis d'expérimenter, en tant qu'enseignante, des manières nouvelles de rendre mes élèves acteur de la construction de leur savoir.

En outre, une nouvelle problématique est apparue au cours de mon travail : même si je l'avais expliqué en première partie de cet écrit, la mise en place de pédagogies actives et constructivistes amène à repenser le rôle du professeur et la relation entre celui-ci et ses élèves. Alors que les séances de mes différentes expérimentations m'ont demandé un travail très conséquent en amont, et que leur préparation ont été plus longue, je n'ai pu m'empêcher, d'avoir l'impression, au cours des séances, de ne pas être au travail : les élèves travaillant en autonomie, mon rôle dans le déroulé de la séance était limité. Bien entendu, j'ai circulé parmi les élèves, ait recueilli leurs questionnements, leur ai apporté des réponses, mais n'ai pas apporté de contenu à proprement parler. Il peut être difficile d'avoir l'impression de ne pas travailler dans ces moments-là : le syndrome de l'imposture pousse à se demander si les élèves ne sont pas en train de se dire que leur professeur ne leur fait pas cours, et donc, ne fait pas ce pour quoi il est embauché et rémunéré.

Cette considération m'amène à penser que les représentations sur le rôle du professeur sont encore en chantier, et que la mise en place d'un contrat d'apprentissage reposant sur des pédagogies actives et constructivistes impose également d'expliciter le rôle de l'enseignant aux élèves.

Toutefois, il me semble par ailleurs, que ces dispositifs, au même titre que la différenciation pédagogique menée tout au long de cette année scolaire, m'ont permis de tisser avec mes élèves une relation de confiance et de respect. Les élèves agissent et interviennent de manière plus évidente lors des cours d'Histoire-Géographie qu'ils ne le font, semble-t-il, dans d'autres disciplines. J'ai noté, en outre, un regain d'intérêt pour la matière, et les activités que je propose en séances d'histoire et de géographie. Ce regain d'intérêt s'est traduit par une évolution positive des résultats des élèves, mais également par une plus grande maitrise de certains savoir-faire telles que la coopération, mais également la réalisation de tâches complexes, et finalement par une acquisition de savoir-être perceptibles à chacune de mes séances : une plus grande entraide entre les élèves, une plus grande tendance à participer en classe, à intervenir, mais également à demander du travail supplémentaire.

Finalement, je pense avoir participé à amener mes élèves à devenir acteur de leurs apprentissages. Cela se traduit par une plus grande sollicitation des élèves, qui n'hésitent plus à proposer de nouvelles manières de travailler, à s'investir dans la construction des séances. Je les invite à donner leur avis sur les situations d'enseignement, et ceux-ci participent à leurs élaborations de manière bien volontaire.

Cependant, mon travail est nécessairement restreint et partiel. J'aurais pu, par exemple, attribuer une large part de ma réflexion à la question des émotions : en effet, Charles Hadji dans l'ouvrage cité<sup>32</sup> dans la partie consacrée à l'état de l'art, évoque l'importance de la charge émotionnelle dans le parcours scolaire. Il s'agit selon lui de ne jamais oublier la charge affective qui pèse sur les activités d'apprentissage scolaire, et la nécessaire régulation des émotions et de l'affect. Cette thématique aurait pu faire l'objet d'un mémoire à part entière, mais il me semble que la prise en compte de cet aspect du sujet pourrait être un prolongement de mon travail, sinon une limite de ce mémoire.

Par ailleurs, une analyse plus complète du projet presse, qui a été retardé dans l'année, pour des questions d'emploi du temps, et d'organisation, aurait pu apporter un nouvel éclairage à ce travail. En effet, ce projet est l'aboutissement, selon moi, du travail mené avec les élèves quant à leur degré d'activation en classe, et leur capacité à travailler ensemble, et pas seulement côte à côte, autour d'un projet dont ils sont les ingénieurs et les artisans sinon les initiateurs.

Finalement, ce travail de recherche m'a également amené à m'intéresser à d'autres aspect des questions pédagogiques, et a étoffé mon envie et ma soif d'expérimenter des pédagogies alternatives en les inscrivant dans le cadre défini par l'institution. Je suis revenue, par ce travail, et cette année de stage, aux premières motivations qui m'ont conduit à passer le concours du CAPES : transmettre, aider à construire, faire grandir les élèves ; participer, à améliorer et changer l'enseignement.

 $<sup>^{32}</sup>$  HADJI Charles, Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages, ESF, 2012.

## **BIBLIOGRAPHIE**

## **OUVRAGES**:

ALLAL Linda, Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1991.

ASTOLFI Jean Pierre, Essor des didactiques et des apprentissages scolaires, 1995.

CASTANO Antoine, CLAVEL Béatrice, LEPINE Antoine, *Accompagner les adolescents vers l'autonomie*, Chronique social, 2016.

COUSINET Roger, Une méthode de travail libre par groupes, Ed. du Cerf, 1945.

COUSINET Roger, L'Éducation nouvelle, Delachaux & Niestlé, Paris, 1950.

DONCKELE Jean-Paul, Oser les pédagogies de groupe, Erasme, 2003.

FAURE Bertrand. et PERNIN Jean Louis, « Quel rôle jouent vraiment les pédagogies par projet dans l'enseignement de la gestion ? » in HELLER T., HUET R., VIDAILLET, B. (Eds.). *Communication et organisation* (Vol. 1398). Presses Univ. Septentrion, 2013, pp. 375-387.

FERRIERE Adolphe, *Projet d'école nouvelle*, Neuchâtel, Foyer solidariste, 1909.

FREINET Célestin Baptistin, *Oeuvres pédagogiques*, Tome 2. *Les invariants pédagogiques*, 1964.

HADJI Charles, Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages, ESF, 2012.

HERY Evelyne, Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au XXe siècle, L'Harmattan, 2007.

MALGAIVE Gérard, « La formation des formateurs », Revue française de pédagogie, n°30, 1975.

PIAGET Jean William Fritz, *Psychologie et pédagogie*, Gonthiers Denoël, Paris, 1969.

RAILLON Louis, « Roger Cousinet (1881-1973) », Revue trimestrielle d'éducation comparée, UNESCO, vol. XXIII, no 1-2, 1993.

REUTER Yves, Une école Freinet. Fonction et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire, L'Harmattan, 2007.

SCALLON Gérard, L'évaluation formative, Saint Laurent, Le Renouveau Pédagogique, 2000.

VELLAS Etiennette, *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie pratique » de l'Éducation nouvelle.* Thèse soutenue à l'Université de Genève, 2008.

VYGOTSKI Lev, Pensée et Langage, Terrains, Éditions Sociales, 1985.

## **RESSOURCES ET OUTILS**:

Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010, consultable sur le site <u>eduscol.education.fr</u>

#### REMERCIEMENTS

Tous mes remerciements vont à la direction et à l'ensemble du corps enseignant du lycée Galilée de Vienne, qui m'ont accueilli à bras ouverts, soutenu durant cette année de stage, et suivi bien volontiers dans les projets que je souhaitais mener avec les élèves. Je remercie tout particulièrement Marion Bonanséa, professeure de lettres, et Sophie Rey, professeure documentaliste, qui ont réalisé avec moi le projet presse et m'ont apporté un soutien incomparable.

Je remercie également mes élèves de la classe de 2GT3, sans qui l'expérimentation n'aurait pas pu voir le jour, et qui ont été, tout au long de cette année scolaire, réceptifs, actifs et volontaires. Je suis très heureuse et très fière d'avoir pu entamer ma carrière avec eux.

Je souhaite également adresser mes remerciements à ma tutrice ESPE, Anne Dufour, qui a su me donner bon nombre de conseils pour mener à bien cette année de stage. Je remercie également Ludovic Riquier, qui a encadré cet écrit scientifique réflexif, pour ses relectures et conseils avisés.

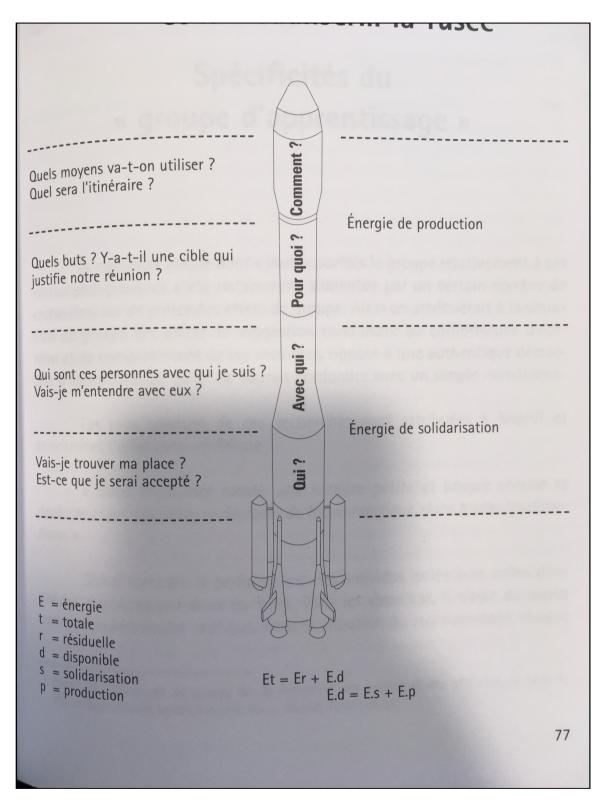
Finalement, je voudrais adresser un remerciement à l'ensemble des enseignants stagiaires d'histoire géographie qui ont suivi avec moi la formation de l'ESPE de Chambéry, pour leur dynamisme et les échanges qui nous ont permis de progresser dans le métier avec plaisir et détermination.

# ANNEXES

## **TABLE DES ANNEXES**

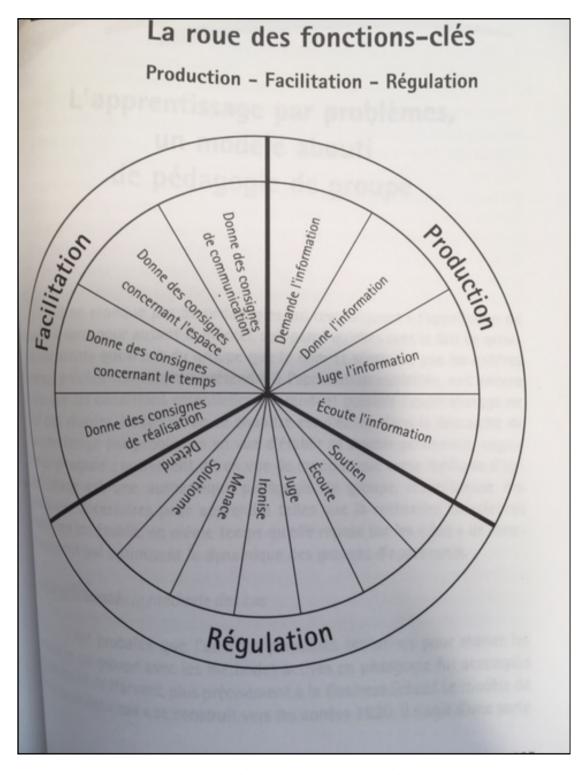
Annexe 1. La fusée du travail de groupe de Jean Paul Donckèle	46
Annexe 2. La roue des fonctions clés : le rôle de l'enseignant dans la pédagogie de groupe.	47
Annexe 3. Fiche statistique établissement du Lycée Galilée	48
Annexe 4. Contrat d'objectifs établissement 2016-2020	49
Annexe 6. Fiche de suivi pour l'étude de cas de géographie	59
Annexe 6. Fiche bilan de l'étude de cas de géographie, distribuée aux élèves	60
Annexe 7. Corpus documentaire sur Christophe Colomb	61
Annexe 8. Corpus documentaire sur Fernand de Magellan	63
Annexe 9. Fiche consigne et barème de l'activité sur le navigateur européen	65
Annexe 10. Exemples de réalisations d'élèves	66

Annexe 1. La fusée du travail de groupe de Jean Paul Donckèle



Source: DONCKELE Jean Paul, Oser les pédagogies de groupe, Erasme, 2003.

Annexe 2. La roue des fonctions clés : le rôle de l'enseignant dans la pédagogie de groupe.

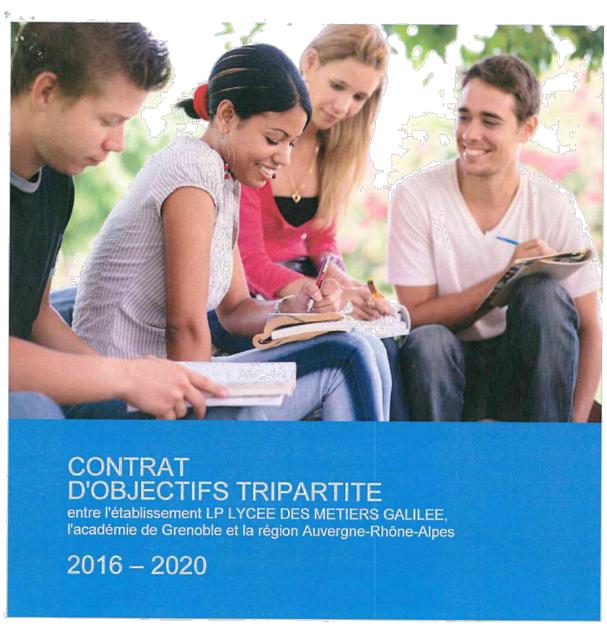


Source: DONCKELE Jean Paul, Oser les pédagogies de groupe, Erasme, 2003.

## Annexe 3. Fiche statistique établissement du Lycée Galilée

Effectifs d'élèves année scolaire 2017-2018		Distribution par PCS regroupées des élèves de 2GT année scolaire 2017-2018	
3EME PREPA PRO	24	Cadres supérieurs et enseignants	25,8 %
TOTAL COLLEGE	24	Cadres moyens	20,9 %
2NDE GT	163	Employés, artisans, com, agri	20,9 %
1ERE S	41	Ouvriers et inactifs	31,3 %
1ERE STL	27	Non renseignée	1,2 %
1ERE STI2D	111	% des élèves boursiers	13,8 %
TERMINALE S	37	% d'élèves résidant en QPV	5,4 %
TERMINALE STL	24	% de filles	14,5 %
TERMINALE STI2D	105	% de garçons	85,5 %
TOTAL LYCEE GT	508	Niveau scolaire à l'entrée en 2GT (moy.)	10,6
TOTAL POSTBAC	110	% d'élèves en avance d'un an	5 %
TOTAL ELEVES	642	% d'élèves redoublant	8,8 %

## Annexe 4. Contrat d'objectifs établissement 2016-2020







## SOMMAIRE

Preambule	2
1 Diagnostic	
2 Objectifs strategiques	. 5
3 Leviers strategiques	
4 Accompagnement (autorité académique et région)	
5 Duree du contrat : : : : : : : : : : : : : : : : : : :	
Annexe : les indicateurs	

## PREAMBULE

3 8

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République est mise en œuvre depuis la rentrée scolaire 2013 autour de trois principaux objectifs :

- Elever le niveau de connaissances, de compétences et de culture de tous les jeunes,
- Réduire les inégalités sociales et territoriales pour tenir la promesse républicaine de la réussite éducative pour tous,
- Diviser par deux la proportion d'élèves sortant du système scolaire sans qualification

En Auvergne-Rhône-Alpes, les autorités académiques, autorités de l'Etat compétentes en matière d'éducation, et la Région s'associent, dans le cadre de la refondation de l'Ecole de la République, pour définir leurs priorités partagées dans le respect de leurs compétences respectives et contribuer, par une coopération renforcée, aux orientations et aux chantiers engagés au service de la réussite des élèves.

Parmi les bénéfices attendus de ce partenariat, sera privilégiée la convergence des politiques publiques, laquelle reposera sur des objectifs partagés et des engagements pour les atteindre.

Les parties entendent ainsi promouvoir une innovation et une autonomie des établissements, adaptées aux publics et aux multiples enjeux du système éducatif. Le contrat d'objectifs devient alors tripartite.

Véritable outil de partenariat et de pilotage stratégique des lycées, il permet de conforter le dialogue entre l'établissement, l'autorité académique et la collectivité territoriale de rattachement. Il renforce la convergence des politiques publiques et favorise la démarche de projet au service de la réussite des élèves.

Dans l'établissement, le contrat d'objectifs tripartite est un outil de pilotage pédagogique et éducatif, construit et partagé avec les équipes.

Il est signé entre l'établissement, l'autorité académique et la région Auvergne-Rhône-Alpes pour une durée de quatre ans.

Il comprend un diagnostic, deux à quatre objectifs, des leviers stratégiques, des mesures d'accompagnement et des indicateurs de réussite (circulaire 2015-004 du 14-01-2015, BO n°3 - 2015).

## 1 DIAGNOSTIC

Chaque établissement dispose d'un dossier d'aide à l'auto-évaluation qui regroupe les principaux indicateurs communs de l'établissement. Il servira de base à l'élaboration du diagnostic par le lycée, qui sera partagé lors de la phase de dialogue entre les trois parties. Le diagnostic met en exergue les éléments de contexte, les points d'appui et d'amélioration, à partir desquels seront dégagés la problématique de l'établissement et des axes de progrès.

Le projet d'établissement du Lycée Professionnel Galilée propose de mettre en place une politique d'établissement impliquant toute la collectivité, adultes et élèves, afin d'aider les élèves à atteindre le statut de citoyen par la maîtrise des savoirs fondamentaux (lecture et écriture) en créant un cadre de vie propice à la réussite de chacun d'eux. Dans tous les enseignements sont constatées des difficultés engendrées par la non-maîtrise de ces savoirs, indispensables à la réussite du projet professionnel et à l'apprentissage de la citoyenneté de l'élève. Le projet d'établissement est construit autour de ces 2 fondamentaux LECTURE et ECRITURE.

Les objectifs prioritaires du projet d'établissement sont:

- Travailler sur l'écriture et la lecture
- Favoriser et soutenir les apprentissages et le travail scolaire
- Mener une politique d'éducation à la santé et à la citoyenneté
- Ouvrir les élèves à la culture

Les grands axes de travail et leurs principales actions:

- Pour renforcer la maîtrise de la lecture et l'écriture: renforcement par le soutien en français, en FLE, intervention d'auteurs, mise en place d'ateliers d'écriture, travail sur la presse, sur l'image, sur le développement du sens critique, la participation au comité de lecture adultes/élèves du Lycée, à l'attribution du prix "sang d'encre" du meilleur polar...
- Pour favoriser les apprentissages et le travail scolaire: organisation d'études surveillées et dirigées; rattrapage systématique des devoirs non faits; mise en place d'une relation régulière avec les parents; présence individuelle des élèves au conseil de classe; renforcement de la gestion et du suivi des absences et retards; accompagnement individuel de l'élève dans son projet; accueil spécifique des classes de première année...
- Pour mener une politique d'éducation à la santé et la citoyenneté: systématisation et renforcement des actions du CESC; temps d'appropriation des lieux, des règles de vie pour les nouveaux élèves; apprentissage de la relation avec les autres par le biais de projets culturels et sportifs communs: journée d'intégration, sorties de ski, journées plein air...; formation des délégués de classe; dynamisation du CVL; promotion des réalisations d'élèves; travail sur la notion de respect de la Loi avec l'intervention de spécialistes...
- Pour ouvrir les élèves à la culture: Participation à l'opération "Lycéens au cinéma"; mise en place d'un jumelage culturel avec le théâtre et la bibliothèque de Vienne; participation aux évènements culturels de la ville...
- Le bénéfice de cette politique sera mesuré par une meilleure réussite des élèves aux examens, la baisse du taux d'absentéisme, la baisse des actes d'incivilités et de manquements au règlement intérieur, celle du nombre d'abandons en cours de scolarité, une augmentation de la participation des élèves aux instances du Lycée, de la fréquentation du CDI et des lieux culturels de la ville.

## CONTRAT D'OBJECTIFS TRIPARTITE 2016 - 2020

## 2/ Points d'appui et d'amélioration

- 3 filières de Bac Pro avec de fortes perspectives d'emploi.
  Équipements professionnels performants.
  Quelques projets pédagogiques innovants

- Très forte proportion de CAP (près de 50% des élèves)
  Taux de décrochage important
  Faible taux de réussite aux examens
  Très nombreux incidents de vie scolaire

- Souffrance des personnels pour assurer leurs missions

## **2 OBJECTIFS STRATEGIQUES**

L'apprenant est au centre du contrat. Ainsi, les objectifs sont centrés sur les élèves accueillis au sein de l'établissement.

Les partenaires identifient et priorisent deux à quatre objectifs stratégiques pédagogiques et éducatifs.

En cohérence avec le projet d'établissement, ces objectifs doivent satisfaire aux orientations nationales et académiques. Ils intègrent les spécificités locales et le projet éducatif porté par la collectivité de rattachement. Ils doivent tenir compte des besoins et de la spécificité de l'établissement.

- Assurer la réussité de chaque élève
   Permettre à chaque élève de réussir pleinement sa scolarité et sa poursuite d'études
- Former des jeunes citoyens cultivés et ouverts sur le monde Permettre aux élèves de tisser des liens avec leur environnement (culture, économie, international, citoyenneté)

## 3 LEVIERS STRATEGIQUES

Les leviers stratégiques reposent sur les politiques éducatives partagées par l'Etat et la Région. Ces politiques sont déclinées selon les champs d'action définis dans la convention cadre du 4 juillet 2014.

Pour l'établissement, les équipes décrivent les leviers sur lesquels elles souhaitent agir pour atteindre les objectifs stratégiques.

- 1 Assurer la réussite de chaque élève :
- Faire évoluer les pratiques pédagogiques par une démarche d'innovation
- Banaliser l'usage des outils numériques
- Favoriser l'ambition scolaire
- 2 Former des jeunes citoyens cultivés et ouverts sur le monde
- Développer l'ouverture culturelle
- Initier des échanges à l'international
- -Consolider les relations avec le monde professionnel dans le cadre de partenariats durables

## 4 ACCOMPAGNEMENT (AUTORITE ACADEMIQUE ET REGION)

Chaque partie identifiera et formalisera les accompagnements possibles ainsi que leurs conditions de mise en œuvre pour aider l'établissement à atteindre les objectifs fixés.

#### Autorité académique

- L'accompagnement pédagogique de l'établissement est élaboré en s'appuyant sur les éléments d'analyse issus du dialogue de gestion et de performance et des rencontres tripartites en concertation avec l'inspecteur référent, madame Elisabeth Emile Edouard, inspectrice de l'éducation nationale pour les enseignements techniques.
- La dotation globale allouée au LP GALILEE est fonction des effectifs et de la carte des formations spécifiques de l'établissement.
  Pour l'année scolaire 2016-2017, elle se décline en 711,75 heures poste (HP), 63,25 heures supplémentaires année (HSA) et 15 indemnités pour missions particulières (IMP).
  L'ensemble des moyens ainsi délégués doit permettre de conforter les choix effectués par l'établissement en mobilisant sa marge de manœuvre.

#### Région

- La Région s'engage à consacrer des ressources et des compétences de l'expertise régionale dans le domaine du numérique éducatif pour soutenir le Lycée dans son objectif d'accompagnement des élèves vers la réussite scolaire.
- Pour accompagner le lycée dans la promotion des parcours citoyens, la Région s'engage à soutenir les projets favorisant la citoyenneté, l'ouverture à l'international et une politique artistique et culturelle à destination de tous les élèves, dans le cadre d'Eurêka.

## **5 DUREE DU CONTRAT**

Ce contrat d'objectifs est conclu pour une durée de quatre ans. Il prend effet à partir de l'année scolaire qui suit sa signature. Il sera procédé à un bilan intermédiaire entre les parties à mi-parcours.

A Viene

le 14 Juin 2016

Le chef d'els lissemen

Le Recteur de l'académie de Grenoble

Le Président de la région Auvergne-Rhône-Alpes

## ANNEXE: LES INDICATEURS

Les indicateurs permettront d'apprécier la réalisation des objectifs fixés dans le contrat. Ils comprennent une valeur initiale et une valeur cible.

## Objectif : Assurer la réussite de chaque élève

Intitulé des indicateurs	Valeur initiale	Valeur cible
Résultats au baccalaureat professionnel	61	78
Taux d'accès brut 2nde Bac	55	75
Taux de poursuite d'études en BTS	30	50

## Objectif : Former des jeunes citoyens cultivés et ouverts sur le monde

Intitulé des indicateurs	Valeur initiale	Valeur cible
Pourcentage de filles scolarisées	15	25
Nombre de partenariats durables, formalisés et opérationnels	5	20

Lorsqu'il ne s'agit pas d'indicateurs existant aux niveaux national ou académique, leur mode de calcul doit être défini précisément.

58

## Annexe 6. Fiche de suivi pour l'étude de cas de géographie

## LES LITTORAUX, ESPACES CONVOITÉS ÉTUDE DE CAS LIBRE FICHE SUIVI

<u>Consigne</u>: A chaque séance, inscrire le travail effectué pendant la séance, et le niveau de difficulté estimé de la fiche réalisée. Entre deux séances, écrire si vous avez avancer le travail sur fiches à la maison.

Séances	Travail réalisé en séance	Travail réalisé hors séance
Séance 1		
Mise en perspective		
Séance 2		
Mise en perspective		
Séance 3		
Mise en perspective et rendu de fiche		

## Annexe 6. Fiche bilan de l'étude de cas de géographie, distribuée aux élèves

## LES LITTORAUX, ESPACES CONVOITÉS ÉTUDE DE CAS LIBRE FICHE BILAN

Consigne: Cochez la case correspondant à votre réponse.

Questions	OUI	NON
Avez-vous apprécié d'avoir le choix de votre étude de cas ?		
Avez-vous apprécié de pouvoir avancer à votre rythme ?		
Avez-vous apprécié la possibilité de choisir de travailler seul ou en groupe ?		
Avez-vous trouvé le temps imparti suffisant?		
Avez-vous trouvé le travail sur l'étude de cas plus difficile que d'habitude ?		
Avez-vous trouvé plus facile de retenir les exemples issus de vos études ?		
Avez -vous perçu les séances de travail plus intenses, plus fatigantes ?		
Avez-vous perçu les séances comme plus longues ?		
Remarques particulières :		

## Annexe 7. Corpus documentaire sur Christophe Colomb

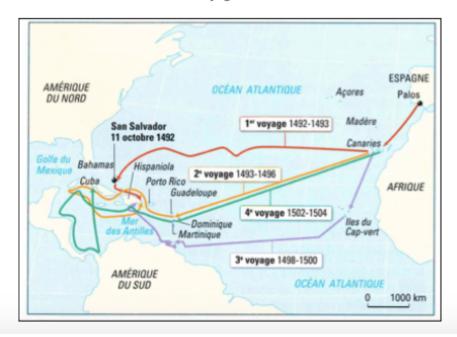
#### CHRISTOPHE COLOMB

Christophe Colomb est né à Gênes en 1451. Navigateur expérimenté, cartographe, il expose dès 1483 son projet au roi Jean II du Portugal : atteindre les Indes par l'ouest, en traversant l'Atlantique, pour commercer et convertir les populations locales au christianisme. Après plusieurs refus, il obtient en 1492 soutien et navires de la part des rois d'Espagne, Isabelle de Castille et Ferdinand d'Aragon. Le 12 octobre 1492, après un mois en mer, Colomb met un pied à terre : il est alors persuadé d'être en Asie, et le restera jusqu'à sa mort en 1506. Il s'agit pourtant de l'Amérique.

## Doc 1. Christophe Colomb: un autoportrait.

Notre seigneur a été propice à mon désir, et j'ai obtenu de Lui l'esprit de discernement. En sciences de la mer, Il m'a tout donné, en astronomie m'a pourvu de ce dont j'avais besoin, de même qu'en géométrie et arithmétique ; science, esprit et mains pour dessiner la sphère et sur elle les villes, les fleuves, les montagnes, les îles et les ports, tout à sa juste place. Tout ceux qui connurent mon projet, en riant le nièrent en le ridiculisant. Toutes les sciences dont j'ai parlé plus haut, ne me furent d'aucun secours (pour les convaincre). C'est seulement en vos Altesses que sont demeurées foi et constance.

Christophe Colomb, Lettre aux rois d'Espagne Isabelle de Castille et Ferdinand d'Aragon, après 1500.



Doc 2. Les voyages de C. Colomb

### Doc 3. Le premier voyage de C.Colomb

Colomb part d'Espagne le 3 août 1492, fait escale aux Canaries pendant près d'un mois, avant d'entamer la traversée de l'Atlantique le 6 septembre.

24 septembre — Plus les indices de la Terre (...) se révélaient vains, plus la peur des marins grandissait (...). Ils (...) disaient que l'Amiral, par sa folle déraison, s'était proposé de devenir grand seigneur à leurs risques et périls et de les vouer à une mort abandonnée (...).

11 octobre — Ils virent (...) d'autres signes de terre et un rameau d'épine chargé de ses fruits. A cette vue, ils respirèrent tous et se réjouirent (...). Ce fut un marin nommé Rodrigo de Triana qui vit cette terre le premier.

12 octobre — L'Amiral se rendit à terre (...), déploya la bannière royale et prit possession de ladite île (...) au nom du Roi et de la Reine.

21 octobre — Ensuite je veux partir pour une autre île, très grande qui doit être Cipango (Cuba) si j'en crois les indications que me donnent les Indiens que j'emmène avec moi.

Christophe Colomb, Journal de bord, 1492.

### Doc 4. Colomb découvre les Indiens

Colomb décrit l'île d'Hispaniola

Il semblait que tous les Indiens étaient des gens très pauvres en tout. Je crois qu'ils deviendront facilement chrétiens, car il me semble qu'ils n'ont aucun culte. Je me suis employé à savoir s'ils avaient de l'or. J'ai réussi à apprendre au moyen de signes, qu'en naviguant vers le sud, nous trouverions une contrée avec un roi qui possède de grands vases d'or et une grande quantité de ce métal. Que vos Altesses veuillent me croire que les terres sont bonnes et fertiles. Les Indiens n'ont pas d'armes, vont tout nu, n'ont pas le moindre génie pour le combat et son si peureux qu'à mille, ils n'oseraient pas combattre trois des nôtres. Ils sont donc propres à être commandés et à ce qu'on les fasse travailler, semer et mener tous les autres travaux dont on aurait besoin, à ce qu'on les fasse bâtir des villes, à ce qu'on leur enseigne à aller vêtus et à prendre nos confumes.

Christophe Colomb, Journal de bord, 1492.



Doc 5. Colomb accoste au « Nouveau Monde »

(Gravure datant de la fin du XVe siècle)

## Annexe 8. Corpus documentaire sur Fernand de Magellan

#### FERNAND DE MAGELLAN

Depuis la fin du XVe siècle, Portugais et Espagnols multiplient les expéditions maritimes pour découvrir de nouvelles routes vers l'Asie et ses épices. En 1519, à la tête de cinq navires et 237 hommes, le Portugais Fernand de Magellan part à la recherche d'une route occidentale vers les îles productrices d'épices d'Indonésie. En 1522, un seul navire commandé par Elcano, revient mais sans Magellan, mort pendant le voyage. L'expédition de Magellan prouve que les océans sont reliés entre eux et qu'il est possible de faire le tour de la Terre par les océans : c'est la circumnavigation.

### Doc 1. L'organisation de l'expédition

En ce temps, vint du Portugal Fernand de Magellan, homme noble qui avait servi dans les Indes orientales, à Malacca, et où il avait prouvé sa valeur; il était accompagné de Rui Faleiro, un grand cosmographe (géographe). Les deux hommes s'offrirent de faire voir que les Moluques (Archipel de l'est de l'Indonésie) et les autres îles d'où les Portugais apportaient les épices, tombaient dans le domaine de la couronne de Castille (terres appartenant au roi d'Espagne selon le traité de Tordesillas de 1494) et de trouver un chemin pour s'y rendre, non pas en suivant la route des Portugais, mais par un détroit de mer qui, jusque-là était resté inconnu des hommes. Il fut décidé que Sa Majesté (Charles Quint) leur ferait armer cinq navires équipés pour deux ans avec deux cent trente quatre personnes.

Antonio de Herrera, Histoire générale des conquêtes des Castillans, 1615.

#### Doc 2. Le trajet de Magellan

« Nos hommes continuèrent leur course en longeant ces côtes, qui s'étendent très loin vers le sud — étendue que l'on doit maintenant nommer à mon avis « celle qui se situe sous le pôle austral » — et inclinent un peu vers l'Occident, de sorte qu'ils franchirent de plusieurs degrés le tropique du Capricorne. Ils arrivèrent à la fin du mois de mars de l'année suivante (1520) à un golfe auquel ils donnèrent le nom de « San Julian », calculant avec soin la latitude où ils se trouvaient dans ce golfe. Quand à la longitude, ils la rapportèrent à 56° vers l'ouest par rapport aux îles Fortunées. Quelle que soit la valeur de ces calculs, il ne faut pas les rejeter mais plutôt les admettre jusqu'à ce qu'on en trouve de plus sûrs. »

Lettre relatant le voyage de Magellan, rédigée quelques jours après l'arrivé du navire La Victoire à Séville, le 8 septembre 1522.

#### Doc 3. Un nouveau détroit

Un membre de l'expédition de Magellan, Leone Pancaldo, raconte dans son carnet de bord :

« Ils pénétrèrent enfin dans le chenal large parfois de trois, deux et une lieue, et parfois d'une demielieue. Il y navigua tant qu'il fit jour et mouilla l'ancre à la nuit tombée. Il envoya les chaloupes au devant, et les nefs les suivirent jusqu'à ce qu'elles vinssent enfin annoncer qu'il y avait une passe et que l'on apercevait l'océan. Magellan fit tonner l'artillerie avec beaucoup de contentement. »

> Xavier DE CASTRO, Le Voyage de Magellan (1519-1522), 2007.

AND THE STATE OF T

Doc 4. L'itinéraire suivi par Magellan et Elcano (carte dans un atlas du XVIe)

Doc 5. La « découverte » des Moluques

« Le roi de Bachian (île des Moluques) annonce qu'il serait toujours prêt à se vouer au service du Roi d'Espagne; qu'il garderait pour lui seul tous les clous de girofle que les Portugais avaient laissés dans son île, jusqu'à l'arrivée d'une autre escadre espagnole, et ne les céderait à personne sans son consentement. Toutes les îles Moluques produisent des clous de girofles, du gingembre, du sagou (qui est le bois dont on fait le pain), du riz, des noix de coco, des figues, des bananes, des amandes, plus grosses que les nôtres, des pommes de grenade douces et acides, des cannes à sucre, des melons, des concombres,(...) et d'autres végétaux bons à manger. Il y a à peine cinquante ans que les Maures ont conquis et habitent les îles Moluques, où ils sont aussi apporté leur religion ».

La relation d'Antonio Pigafetta, cité dans Xavier DE CASTRO, Le Voyage de Magellan (1519-1522), 2007

## Annexe 9. Fiche consigne et barème de l'activité sur le navigateur européen

## UN NAVIGATEUR EUROPÉEN ET SES VOYAGES DE DÉCOUVERTE FICHE CONSIGNES

A l'aide des documents de la fiche, réaliser, en groupe, une production qui mette impérativement en avant :

- Les raisons et causes pour lesquelles le navigateur effectue ce(s) voyage(s)
- Les modalités et conditions de réalisation de ce(s) voyage(s) : trajet, équipage, difficultés, etc.
- Le(s) résultat(s) de ces voyage(s) : découvertes, rencontres, etc.

Votre production peut prendre la forme que vous souhaitez : affiche, lapbook, journal de bord, présentation power point, carte mentale, etc.

## **Compétences:**

- Prélever, confronter et hiérarchiser des informations sur différents supports
- Mettre en récit une situation historique
- Maîtriser la diversité des formes du récit / Pratiquer différents langages
- Savoir utiliser les outils numériques

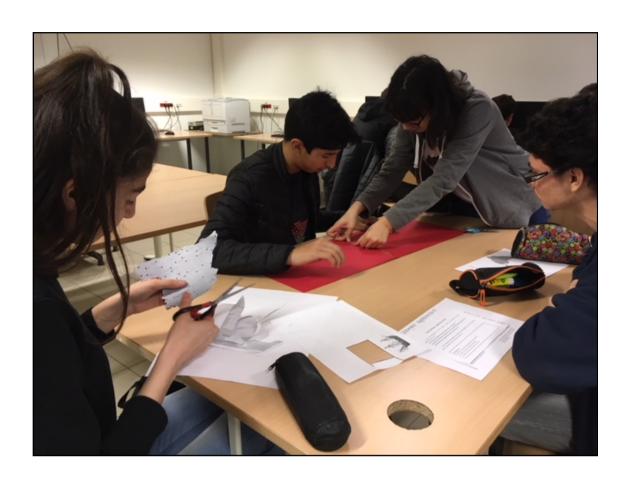
## Barème de l'évaluation des travaux de groupes sur le navigateur :

CREATIVITE	Votre production doit être visuelle, pédagogique, et attractive pour le lecteur	
CREATIVITE	Commentaire :	/5
INVESTISSEMENT	Il s'agit, pour obtenir la note maximale, que chacun des membres du groupe se soit investit, de manière régulière tout au long des séances	
	Commentaire :	/5
CONTENU	Pertinence et complétude des informations présentées dans la production, vis-à-vis des thématiques imposées : cause, conditions et conséquences du/des voyage(s) de découverte	
	Commentaire :	/10

Annexe 10. Exemples de réalisations d'élèves











## Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS

## **Autorisation de l'étudiant(e)**

Je soussigné(e) Nina MICHALSKI auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé : Les pédagogies actives et constructivistes : rendre l'élève acteur de ses apprentissages

agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son écrit.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées cidessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : <a href="mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr">membupe@univ-grenoble-alpes.fr</a>

Fait à VIENNE le 3 mai 2018

Signature de l'étudiants(e), Précédée de la mention « bon pour accord »







## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) Nina MICHALSKI

Auteur du mémoire de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

« Les pédagogies actives et constructivistes : rendre l'élève acteur de ses apprentissages »

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à VIENNE, le 3 mai 2018

Signature de l'étudiant(e)









#### Année universitaire 2017-2018

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

(Mention Second degré)

Parcours : Histoire-Géographie

Titre du mémoire : Des pédagogies actives et constructivistes : rendre l'élève acteur de ses

apprentissages

Auteur: Nina MICHALSKI

**Résumé**: Rendre l'élève acteur de ses apprentissages est-il un moyen, un outil pour faire progresser l'élève et de développer son intérêt pour une matière ? Mettre l'apprenant au coeur du dispositif pédagogique permet-il à celui-ci d'obtenir de meilleurs résultats ? L'avenir de l'enseignement réside dans les pédagogies actives : à quels élèves permettent-elles réellement de progresser ? Quels peuvent être les effets secondaires ? Ce sont les problématiques auxquelles ce mémoire s'attaque. A travers des expérimentations menées sur une classe de 33 élèves de seconde, je me propose d'explorer les possibilités que les pédagogies actives offrent à l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'EMC, et d'en analyser les points forts, les résultats, mais aussi les limites.

Mots clés: Pédagogie active ; projet ; acteur ; a-didacticité ; constructivisme

**Summary**: To make a student be the actor of his learnings: is it a way, a tool for him to progress and to develop his interest in a subject? To put the student in the heart of the pedagogical device: does it conduct him to obtain better results? The future of teaching lives in active pedagogies but to whom students can it be efficient? What could be the undesirable effects? These are the issues this essay addresses. Through experiments conducted on a class of 33 students from a class of 2nde, I explore the possibilities active pedagogies offer to the teaching of history, geography and EMC, and to analyze them, through their results, their strengths and their limits.

**Key words:** Active pedagogies; projects, actor; constructivism; didactic