



HAL
open science

Travailler l'argumentation en EMC à travers l'apprentissage par projet en classe de seconde

Soraya Bellaha

► **To cite this version:**

Soraya Bellaha. Travailler l'argumentation en EMC à travers l'apprentissage par projet en classe de seconde. Education. 2018. dumas-02083703

HAL Id: dumas-02083703

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02083703v1>

Submitted on 21 Sep 2020

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes



UNIVERSITÉ
SAVOIE
MONT BLANC

Année universitaire 2017-2018

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Histoire-géographie

Travailler l'argumentation en EMC à travers l'apprentissage par projet en classe de seconde

Présenté par Soraya Bellaha

Ecrit scientifique et réflexif de M2 encadré par Yannick Roux

Table des matières

1. Introduction.....	1
2. Problématique et état de l'art.....	2
2.1. Pourquoi travailler sur l'apprentissage par projet ?.....	<u>2</u>
2.2. L'apprentissage par projet dans la littérature.....	<u>3</u>
2.2.1. Pédagogie traditionnelle et pédagogie active.....	<u>3</u>
2.2.2. L'apprentissage par projet.....	<u>5</u>
2.2.2.1. <i>A l'origine de la pédagogie du projet.....</i>	<u>5</u>
2.2.2.2. <i>Le projet : une notion omniprésente mais floue.....</i>	<u>6</u>
2.2.2.3. <i>Définir l'apprentissage par projet.....</i>	<u>7</u>
2.2.2.4. <i>Intérêts et limites de l'apprentissage par projet.....</i>	<u>8</u>
2.2.3. La place de l'apprentissage par projet dans le système éducatif français.....	<u>12</u>
2.3. La démarche projet pour acquérir des compétences : problématique et hypothèses.....	<u>14</u>
3. Dispositif mis en place et résultats de l'expérimentation.....	16
3.1. Les conditions de l'expérimentation.....	<u>16</u>
3.2. Présentation du dispositif.....	<u>16</u>
3.2.1. La séquence « témoin ».....	<u>18</u>
3.2.2. La séquence « démarche projet ».....	<u>19</u>
3.3. Les résultats de l'expérimentation.....	<u>23</u>
3.3.1. Mode de lecture des résultats.....	<u>23</u>
3.3.2. Commentaire des résultats de l'expérimentation.....	<u>24</u>
3.3.2.1. <i>Les résultats des différentes évaluations.....</i>	<u>24</u>
3.3.2.2. <i>Les productions des élèves.....</i>	<u>27</u>
4. Analyse des résultats et propositions de remédiation.....	29
4.1. Quelle efficacité du projet sur l'acquisition de l'argumentation ?.....	<u>29</u>
4.2. Quelle plus-value du projet sur l'investissement des élèves dans le travail ?.....	<u>31</u>
4.3. Limites et perspectives.....	<u>35</u>
4.4. Synthèse et conclusion.....	<u>36</u>
5. Bibliographie.....	38
6. Annexes.....	I

1. Introduction

Tout·e enseignant·e s'est déjà retrouvé·e face à une classe d'élèves agité·e·s et peu attentif·ive·s¹, ou au contraire majoritairement passif·ives où seul·e·s quelques un·e·s participent : cette situation est très peu satisfaisante, aussi bien pour l'enseignant·e que pour les élèves. Les recherches en sciences de l'éducation tendent à montrer qu'un enseignement frontal et une transmission directe des savoirs, si pratiquées trop fréquemment, risquent de voir la situation de classe présentée plus haut se figer : le cours ne profite qu'aux élèves les plus motivé·e·s et/ou les plus sérieux·ses. Les méthodes pédagogiques actives, qui placent la construction des apprentissages par les élèves elles·eux-mêmes au cœur des démarches pédagogiques, semblent fournir une solution : l'intérêt des élèves pour la tâche et, par conséquent, pour les apprentissages semble renforcé. Parmi les méthodes actives, l'apprentissage par projet est particulièrement intéressant car il permet aux élèves de s'investir dans l'ensemble du processus d'apprentissage. Si les méthodes de pédagogies actives, et notamment la démarche de projet, tendent à se généraliser doucement dans le système éducatif français (TPE, réforme du collège, EPI...), elles sont plus lentes à pénétrer les pratiques enseignantes, plus particulièrement au lycée.

L'apprentissage par projet est-il un dispositif pédagogique pertinent pour permettre une meilleure appropriation et mobilisation des compétences par les élèves ? Est-il plus efficace qu'une pédagogie « traditionnelle » ?

Après avoir fait un point sur l'actualité de la recherche sur les méthodes de pédagogies actives et plus précisément de l'apprentissage par projet, nous présenterons le dispositif mis en place dans une classe de seconde visant à tester l'acquisition de la compétence « argumenter » en EMC à travers un projet. Les résultats de cette expérimentation nous permettront ensuite de réfléchir à l'efficacité du dispositif et aux potentielles pistes de remédiation.

1 J'ai rédigé l'ensemble de ce mémoire en utilisant l'écriture inclusive (masculin et féminin sont déclinés dans le cas de l'usage d'un mot au « masculin neutre » ; et recours à l'accord de proximité). Les citations ou les extraits de documents utilisés en classe présents dans ce mémoire n'ont en revanche pas été modifiés.

2. Problématique et état de l'art

2.1. Pourquoi travailler sur l'apprentissage par projet ?

« Classe hétérogène. Certains élèves immatures et difficiles à mettre au travail : classe à recadrer très souvent. Par ailleurs, des élèves avec un bon niveau et qui essaient de progresser et de participer ». Cette appréciation de la professeure de français sur le bulletin du premier trimestre d'une des classes de seconde dont j'ai la charge cette année, résume bien le profil de ce groupe-classe. Une bonne part de la classe est dynamique et beaucoup d'élèves sont curieux·ses, mais le manque de maturité d'un grand nombre d'entre elles-eux rend la gestion de classe compliquée et la mise au travail lente. Bavardages incessants, prise de parole anarchique, commentaires systématiques sur les interventions des élèves etc, sont monnaie courante. La mobilisation de l'ensemble de l'équipe pédagogique pour mettre en place des sanctions communes n'y ont rien fait : malgré les fiches de suivi, mots dans le carnet et heures de colle, les appels aux parents et bien d'autres encore, la tendance à l'immaturité et à un faible investissement dans le travail se sont confirmés les trimestres suivants.

Toutefois, les appréciations des professeur·e·s de physique-chimie et de langue ont retenu mon attention : dans la première matière, les élèves sont régulièrement en demi-groupe et travaillent souvent sur des expériences ; en langue, l'effectif du groupe-classe est réduit (25 élèves maximum), les activités proposées sont plus souvent orales qu'écrites et chaque fin de séquence donne lieu à un travail autour d'une tâche complexe. Les professeur·e·s de ces disciplines observent que, malgré un recadrage nécessaire fréquent de la classe, les élèves se mettent globalement au travail et progressent. Il semble donc que la mise en œuvre d'une pédagogie traditionnelle, telle que pratiquée en français ou en histoire-géographie, porte peu ses fruits dans cette classe. Par pédagogie traditionnelle, j'entends ici un enseignement assez frontal qui, en histoire-géographie en tout cas, consiste la plupart du temps en une alternance entre activités en autonomie à partir de documents, et apports professoraux lors des reprises ou de succincts cours magistraux. J'ai alors voulu tenter avec cette classe l'expérience de la pédagogie de projet, qui semble combiner les éléments qui font qu'en chimie ou en langue, les élèves s'investissent plus qu'en français ou en histoire.

2.2. L'apprentissage par projet dans la littérature

2.2.1. Pédagogie traditionnelle et pédagogie active

En tant que jeune enseignant·e, la construction d'une séquence de cours peut rapidement devenir une montagne, surmontable certes, mais une montagne tout de même. Mises à part les injonctions institutionnelles liées aux programmes scolaires (thèmes et problématiques générales), c'est plutôt le choix et la liberté laissés aux professeur·e·s qui peuvent donner cette impression à la fois effrayante et motivante que tout est possible : choix des objectifs de connaissances et de compétences, des sujets d'étude et des méthodes pédagogiques. Pressé·e·s par le temps parfois, désireux·ses de ne pas se mettre en danger, ou en tout cas de prendre trop de risques face à une classe déjà difficile à gérer, la tentation est forte de se rabattre sur une méthode pédagogique déjà essayée, dans laquelle l'enseignant·e se sent à l'aise et reste maître de la situation. De plus, l'enseignant·e est sans cesse confronté·e à ses souvenirs d'élève, à ce qu'elle·il a aimé. Intéressée par l'histoire et élève sérieuse et attentive, je trouvais tout à fait passionnant d'écouter un·e professeur·e raconter pendant 35 minutes des anecdotes sur les rois de France à l'époque médiévale. Alors parfois, l'envie de reproduire un schéma connu et apprécié se fait sentir. Néanmoins, rapidement, la·le jeune enseignant·e est confronté·e à la passivité de la majorité de son groupe-classe durant les cours ; la nécessité de réfléchir aux méthodes pédagogiques employées et à leurs effets sur l'intérêt que portent les élèves aux apprentissages devient une obligation.

La méthode pédagogique est définie par Françoise Raynal et Alain Rieunier comme une « organisation codifiée de techniques et de moyens visant à faciliter l'action éducative » (RAYNAL, RIEUNIER, 2009, p. 291). D'après les auteur·e·s, ce concept, loin d'être clair, ne renvoie à aucune classification consensuelle ; les « techniques » et « moyens » mis en œuvre sont extrêmement divers et peuvent être hiérarchisés différemment selon les axes d'analyse choisis (activité des élèves, autonomie de l'apprenant, « inventeurs »). Raynal et Rieunier proposent néanmoins une classification généraliste en trois catégories, qui a le mérite d'être simple et très claire : les méthodes dogmatiques (exposé professoral, cours magistraux), interrogatives (l'enseignant·e conduit le raisonnement, à travers une série de questions par exemple, mais l'élève est plus actif que dans la méthode dogmatique) et actives (l'élève est le

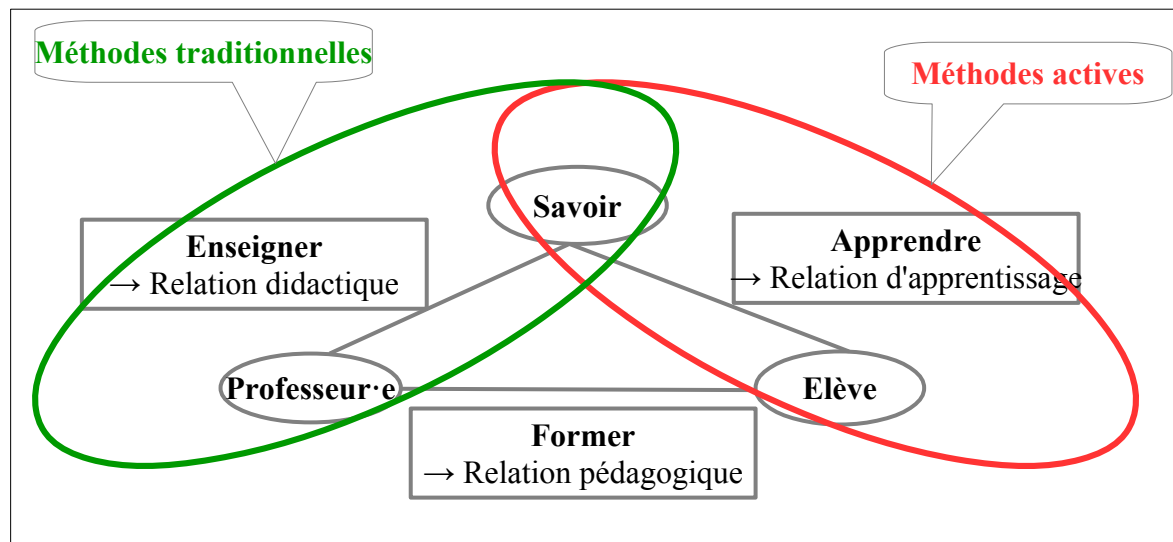
moteur des apprentissages) (RAYNAL, RIEUNIER, 2009, p. 292). S'opposent ici les méthodes dites « traditionnelles » et les méthodes actives, bien que, là encore, le terme de pédagogie traditionnelle n'ait pas de signification propre, et se définisse davantage en négatif des pédagogies plaçant les élèves au cœur des démarches pédagogiques.

Les principes de la pédagogie active trouvent leurs origines chez les tenant·e·s de l'Education nouvelle au début du XXe siècle. Ce mouvement de pédagogues, principalement européen·ne·s (Montessori, Freinet ou Ferrière) et nord-américain·e·s (Dewey ou Kilpatrick), se développe en marge et en opposition aux systèmes scolaires, pour proposer des pédagogies alternatives. Philippe Meirieu souligne l'hétérogénéité des objectifs et des formes des méthodes développées par ces pédagogues, mais aussi, et c'est ce qui nous intéresse ici, les notions communes qui les guident : « l'activité, la motivation, le projet, le respect de l'enfant, la coopération, la formation à la liberté » (MEIRIEU, 2018). « L'activité propre de l'enfant, sa spécificité fonctionnelle, son intérêt » sont au cœur de ces pédagogies, qui entendent « rompre avec l'enseignement traditionnel et la relation de contrainte qui le caractérise » (RAYNAL, RIEUNIER, 2009, p. 333). Emergent alors des méthodes visant à développer l'autonomie des apprenant·e·s et à les faire apprendre par l'action ou l'expérience. Aujourd'hui, les « méthodes actives » s'opposent aux « méthodes traditionnelles » en ce qu'elles « impliquent réellement l'apprenant [et tentent] de lui faire construire son savoir à partir d'études de cas, de jeux de rôles, de situations proposées par les apprenants ou par le formateur et dans lesquelles la part d'implication de l'apprenant est particulièrement forte » (RAYNAL, RIEUNIER, 2009, p. 333).

Le modèle du triangle pédagogique développé par le pédagogue Jean Houssaye à la fin des années 1980, permet de schématiser les différences entre les relations mises en œuvre lors de la mobilisation de « méthodes traditionnelles » ou de « méthodes actives » d'enseignement (Cf figure 1). Avec les « méthodes traditionnelles », l'élève est plus souvent passif·ve car la relation privilégiée est celle de l'enseignant·e avec le savoir. Avec les « méthodes actives », l'enseignant·e est en retrait car la situation d'apprentissage privilégie la relation entre l'élève et le savoir, et la manière dont elle·il le construit, l'élabore... L'élève est toujours actif·ve. S'effectue donc un véritable changement de paradigme, car derrière la pratique d'une méthode ou de l'autre, c'est le sens donné aux apprentissages ainsi que la place et le rôle de l'élève et de l'enseignant·e qui s'en trouvent transformés. S'opposent ainsi deux visions de l'école : les méthodes actives promeuvent une approche centrée sur l'élève alors que les méthodes

traditionnelles sont davantage centrées sur l'enseignant·e.

Figure 1 : Méthodes traditionnelles et méthodes actives dans le triangle pédagogique



Aujourd'hui, les « méthodes actives » d'apprentissage regroupent des pratiques très variées, allant de l'enseignement programmé où l'élève travaille seul·e en autonomie, à l'apprentissage par projet. C'est ce dernier point que nous souhaitons approfondir ici.

2.2.2. L'apprentissage par projet

2.2.2.1. A l'origine de la pédagogie du projet

La méthode des projets est théorisée par les pédagogues américains John Dewey et William Heard Kilpatrick au début du XXe siècle. Tous deux défendent l'idée qu'un apprentissage concret, se rapprochant des besoins et des buts des élèves, permet de donner du sens à leur formation ; le projet est pour eux l'outil le plus efficace pour répondre à ces objectifs. Dewey défend la doctrine du *learning by doing* (apprendre en faisant) et Kilpatrick met en œuvre « *the learning project* » dont l'objectif est d'acquérir des connaissances par l'expérience (REVERDY, 2013, p. 3). C'est le psychologue et pédagogue suisse Edouard Claparède qui diffuse les idées de Dewey en Europe au début du XXe siècle, qui ont une

portée considérable sur la pédagogie européenne. Comme Dewey et Kilpatrick, Claparède est fonctionnaliste et pragmatique : « l'action a toujours pour cause la présence d'un besoin et pour fonction la satisfaction de ce besoin ». Les méthodes pédagogiques doivent s'appuyer sur la psychologie de l'enfant pour être efficaces et leur donner envie d'apprendre : « l'enfant est un être dont l'un des principaux besoins est le jeu... Le jeu est donc pour la réalisation pratique de l'école active d'une importance capitale » (CLAPAREDE, 1973, cité par RAYNAL, RIEUNIER, 2009, p. 104). Toutefois, la notion même de projet n'est pas réinvestie en tant que telle par l'ensemble des tenant·e·s de l'Education nouvelle comme moteur des pratiques, comme elle l'était pour Dewey et Kilpatrick. Elle ne réapparaît que dans les années 1970 dans un contexte nouveau où un renouvellement de la culture éducative devient nécessaire. Catherine Reverdy souligne qu'à ce moment-là, la notion de projet devient au contraire omniprésente dans le vocabulaire du système éducatif, bien que recouvrant des réalités bien différentes selon les contextes. Il est donc important de bien définir ce concept aux contours flous.

2.2.2.2. Le projet : une notion omniprésente mais floue

Le pédagogue canadien Jean Proulx, parmi d'autres spécialistes de l'éducation, insiste sur le fait que le projet dépasse le cadre scolaire et est en réalité constitutif de la manière dont s'organisent les sociétés. Pour lui, « la présence de projets – et leur nombre – est pratiquement devenue l'étalon de mesure du dynamisme des sociétés ou organisations » (PROULX, 2004, cité par REVERDY, 2013, p. 2). L'auteur part de la réflexion que « la société est un projet en elle-même » et que « le projet est une force motrice de base de notre vie tout court » (PROULX, 2004). C'est donc en somme un fonctionnement naturel des groupes humains, qui justifie en partie son utilisation dans un contexte scolaire.

Le premier élément qui sous-tend la définition d'un projet est l'intention. Pour le psychologue de l'éducation Jean-Pierre Boutinet, le projet est « une matérialisation de l'intention » (BOUTINET, 2005, cité par REVERDY, 2013, p. 2). Donc au-delà de l'intention, c'est bien l'action qui définit un projet. Dans son ouvrage *Apprentissage par projet*, Jean Proulx livre une réflexion intéressante sur le lien entre intention et action dans un projet, à garder en mémoire notamment lorsqu'il sera question d'examiner le rôle de la motivation ou

de l'intérêt des élèves dans la réalisation d'un projet. Il distingue le désir de l'intention, dans le sens où, alors que l'intention est indispensable à la réalisation d'un projet (c'est une « action en puissance ») (BORGHT, 1999, cité par PROULX, 2004, p. 8), le désir peut en être totalement absent. Ensuite, le deuxième élément intrinsèque à la notion de projet est le procédé mis en œuvre pour mettre en acte les intentions : c'est pour Jacques Ardoino et Guy Berger « la traduction stratégique, opératoire, mesurée, déterminée d'une telle visée », le projet étant finalement « la préfiguration la plus exacte possible [...], donc déterminée et définie, de ce qu'on anticipe » (ARDOINO, BERGER, 1989, cité par REVERDY, 2013, p. 3). Plusieurs types de projets animent le système éducatif (projet d'établissement, de formation...). Ici, c'est bien le projet appliqué à la pédagogie qui nous occupe.

2.2.2.3. Définir l'apprentissage par projet

Si les auteur·e·s s'entendent sur la définition du projet, celle de la pédagogie du projet est beaucoup moins consensuelle. Une première preuve en est la variété des expressions utilisées pour désigner cette méthode pédagogique, qui reflètent chacune des orientations un peu différentes. Pour les auteur·e·s anglosaxon·ne·s, l'expression la plus utilisée est celle d'« apprentissage ou enseignement par projet » (*project-based learning*) qui, comme le souligne Catherine Reverdy, met la notion d'apprentissage (donc le rôle de l'élève) au cœur des pratiques. La littérature francophone mobilise plutôt les expressions de « pédagogie de projet » ou « démarche projet ». Michel Huber, chercheur en sciences de l'éducation, entend différencier ces deux expressions car elles n'ont pas la même portée : la pédagogie de projet est « un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage » qui « suppose une intention de formation et, donc, la présence d'un formateur ». C'est donc la pédagogie de projet qui permet de mettre en œuvre une action et une démarche de projet. L'auteur propose alors d'utiliser le terme de « projet-élèves » (HUBER, 2005, pp. 11-12). Dans le même esprit, pour le sociologue suisse Philippe Perrenoud, la pédagogie de projet est « un principe général d'organisation du travail », le fait de travailler par projet orientant alors de manière globale les méthodes pédagogiques de l'enseignant·e. La démarche projet n'est que « l'épine dorsale d'une pédagogie du projet », et n'est pour l'enseignant·e qu'« une façon parmi d'autres de mettre les élèves au travail ». Toutefois, l'auteur propose, non sans ironie, d'utiliser le terme de

« démarche de projet » afin de ne pas « faire fuir assez rapidement tous ceux qui n'adhèrent pas à *une* pédagogie définie »² (PERRENOUD, 1999).

Au-delà des clivages autour des termes à utiliser, la définition même de l'apprentissage par projet (c'est l'expression que j'ai choisie d'utiliser dans ce travail) est, elle aussi, multiple. Pour Boutinet, elle est « une mise effective en projet » qui insiste davantage sur l'aspect méthodologique, que sur la visée du projet (REVERDY, 2013, p. 5). Pour Perrenoud, il s'agit d'« une entreprise collective gérée par le groupe-classe » qui « s'oriente vers une production concrète » et « induit un ensemble de tâches dans lesquelles *tous les élèves peuvent s'impliquer* et jouer un rôle actif ». Elle permet également « l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet » et « transversaux aux disciplines » (PERRENOUD, 1999). Huber, lui, insiste sur le fait que « tout projet doit consister en la réalisation d'un produit socialisable, destiné à un ou à plusieurs utilisateurs extérieurs à la classe » et que « son utilité sociale doit être réelle » car elle permet une transformation à la fois du « milieu » de l'apprenant·e et, de fait, de elle·lui-même (HUBER, 2005). Proulx propose finalement une définition qui résume l'ensemble des éléments mis en avant par les auteurs sus-cités et insiste aussi sur la nécessité d'évaluer le travail réalisé (PROULX, 2004, p. 31) :

L'apprentissage par projet est donc : un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable.

2.2.2.4. *Intérêts et limites de l'apprentissage par projet*

Les différents éléments constitutifs de la définition de l'apprentissage par projet permettent de réfléchir aux intérêts de ce type de pédagogie par rapport aux méthodes traditionnelles ou à d'autres méthodes de pédagogie active.

- Le premier point est que le projet donne lieu à « une production concrète ». Cela rehausse la motivation des élèves car alors le projet permet de « relier ce qui est appris en

2 Terme mis en italique par l'auteur.

classe aux expériences vécues en dehors de la classe ». Les résultats des sciences cognitives viennent appuyer ce constat car « lorsque nous apprenons, nous retenons implicitement le contexte d'apprentissage » (REVERDY, 2013, pp. 9-10). L'aspect concret du projet permet aussi de se rapprocher des intérêts des élèves. Ainsi, si les élèves choisissent leur projet selon leurs intérêts, leur motivation pourrait être renforcée, d'autant plus que le fait d'y consacrer du temps scolaire est valorisant pour elles·eux et d'autant plus motivant. Le fait d'être confronté·e à des problèmes concrets à résoudre permet de donner du sens aux savoirs mobilisés pour les résoudre et d'en comprendre l'utilité (PROULX, 2004, p. 58, p. 60).

- Le second aspect est que, le projet donnant nécessairement lieu à une planification du travail, il favorise grandement l'autonomie et la responsabilisation des élèves. Comme pour toute méthode active, l'enseignant·e se positionne en retrait de la situation d'apprentissage, jouant davantage un rôle de collaborateur ou collaboratrice, de soutien auprès des élèves que de meneur ou meneuse. L'élève est le principal acteur·rice dans son apprentissage et est obligé·e d'organiser, planifier la réalisation du produit ; elle·il se voit contraint·e de travailler sur sa « capacité de faire des choix et de les négocier » (PERRENOUD, 1999). L'élève apprend à gérer l'incertitude, à s'adapter en modifiant par exemple les stratégies établies initialement (PROULX, p. 59). De plus, Proulx souligne que dans un projet, l'élève est responsable de la réussite et de la conduite du travail, et ce d'autant plus si elle·il a choisi le projet : l'élève s'est engagé·e dans le projet et doit donc assumer ses choix (PROULX, 2004, p. 62). Pour Perrenoud, les élèves renforcent ainsi leur confiance en elles·eux (« *empowerment* ») (1999).

- Un troisième élément est qu'afin de surmonter les obstacles, le projet à la fois « [entraîne] la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis » et « [provoque] de nouveaux apprentissages ». En ce sens, Perrenoud insiste sur le fait qu'afin de ne pas mettre les élèves face à une tâche trop compliquée, qui risquerait de les décourager, il faut que les projets s'inscrivent dans la « zone de proche développement » des élèves (REVERDY, 2013, p. 8). L'enseignant·e doit donc veiller à anticiper l'apprentissage des pré-requis nécessaires. La diversité des difficultés rencontrées par les élèves permet de travailler sur autant d'habiletés (décisionnelles, organisationnelles, relationnelles...) (PROULX, 2004, p. 59). Le projet devient alors une méthode idéale pour travailler les compétences et les savoir-être. Le fait que le travail puisse se dérouler en groupe permet par exemple de développer l'écoute, la capacité de coopération ou de collaboration des élèves. Les apprentissages sont d'autant plus efficaces

que les élèves procèdent par essais-erreurs : le « caractère concret des réalisations intermédiaires faites par les élèves permet d'échanger, de critiquer, de réfléchir en vue de leur amélioration » (REVERDY, 2013, p. 8).

- Le fait que les élèves construisent leur savoir en faisant et réparant leurs erreurs est en lien avec un autre aspect intéressant du projet : la capacité des élèves à s'auto-évaluer est mise en avant. Les élèves réalisent par elles·eux-mêmes quels sont leurs manques, quelles compétences elles·ils doivent approfondir ou quels sont leurs acquis. Cela renforce leur autonomie dans les apprentissages et probablement aussi leur motivation à travailler sur les manques afin d'être à même de pouvoir poursuivre et terminer le projet.

- Enfin, un dernier point qui est, d'après Jean Proulx, trop peu souvent traité par les sciences de l'éducation, est que les projets « [préparent] à la conduite ultérieure de projets dans la vie ultérieure de l'apprenant », notamment dans le cadre professionnel où les projets constituent un fonctionnement courant (PROULX, 2004, p. 63).

L'ensemble des chercheur·e·s en sciences de l'éducation travaillant sur l'apprentissage par projet s'accordent sur les intérêts multiples de ces méthodes. Toutefois, Catherine Reverdy souligne que les études comparatives sérieuses entre méthodes pédagogiques innovantes et traditionnelles sont en somme peu nombreuses, et ne concernent pas toujours l'enseignement secondaire. En effet, ce type de comparaison implique la mise en place d'un dispositif méthodologique complexe et qui contient ses propres limites, notamment lorsqu'il s'agit de « mesurer » l'efficacité d'une méthode en termes de motivation sur les élèves, d'acquisition de compétences ou de savoir-être (REVERDY, 2013, p. 14). Les limites et difficultés majeures de l'apprentissage par projet relevées par les chercheur·e·s sont très diverses. Nous tenterons ici de discuter celles qui nous semblent les plus importantes.

- Certain·e·s auteur·e·s questionnent la place même des projets dans l'enseignement, et craignent que ceux-ci, s'ils s'inscrivent « non pas seulement à la marge des disciplines, mais comme au cœur des apprentissages scolaires », risqueraient peut-être de jouer « contre les disciplines » (CAUTERMAN, DAUNAY, 2010, cité par REVERDY, 2013, p. 12).

- Ensuite, une des difficultés les plus importantes et qui peut, de ce fait, facilement devenir une limite, est l'évaluation des projets. Il semble peu pertinent de n'évaluer que le produit final alors que l'apprentissage par projet privilégie la démarche mise en œuvre pour réaliser le

produit. Toutefois, une telle évaluation nécessite de prendre en compte de nombreux aspects difficilement évaluables par les méthodes classiques d'évaluation : le processus d'élaboration du produit final, l'acquisition de savoir-être, la coopération entre les élèves ou encore la part du travail individuel au sein du travail de groupe. De plus, Reverdy souligne que « les élèves n'apprennent pas tous la même chose au même moment », du fait d'une part du fonctionnement par essais-erreurs (les erreurs ne se situent pas au même moment pour tou-te-s les élèves) et d'autre part de la possible répartition des tâches entre les élèves qui ne travaillent alors pas sur les mêmes compétences. Les chercheur·e·s proposent l'utilisation de modes d'évaluation divers (par la·le professeur·e, par les pairs, par l'apprenant·e) (REVERDY, 2013, p. 15). La chercheuse en sciences de l'éducation Georgette Nunziati en 1977 a même imaginé un nouveau dispositif d'évaluation qui semble très adapté pour les projets : l'évaluation formatrice (ainsi nommée par Gérard Scallon en 1982). Celle-ci s'appuie sur des principes mis en œuvre dans les projets (« autogestion des erreurs » et « maîtrise des processus d'anticipation et de planification de l'action ») ainsi que sur « l'appropriation par les élèves des critères d'évaluation des enseignants ». L'idée est de faire construire par les élèves les critères d'évaluation en amont du projet, leur permettant alors « de se construire une base intellectuelle d'orientation de l'action à partir de laquelle [ils pourront] autoréguler [leur] activité d'apprentissage et s'auto-évaluer » (RAYNAL, RIEUNIER, 2009, p. 186).

- De manière plus générale, une limite de l'apprentissage par projet tient à la capacité de l'enseignant·e de préparer correctement le projet. Isabelle Bordalo et Jean-Paul Ginestet identifient trois types de dérive : « la dérive productiviste » (produit final trop ambitieux, qui peut également provoquer des « comportements de fuite en avant » chez les élèves comme le précise Proulx), « la dérive techniciste » (seul·e l'enseignant·e planifie le projet) et « la dérive spontanéiste » (les objectifs d'apprentissage n'étant pas assez clairement définis en amont, « le projet s'invente au fur et à mesure ») (PROULX, 2004, p. 68 ; REVERDY, 2013, p. 17). La réalisation d'un projet demande donc une importante préparation et une anticipation, pas toujours évidentes à mettre en œuvre pour un·e enseignant·e peu expérimenté·e dans la démarche de projet.

- Enfin, les chercheur·e·s reviennent souvent sur la nécessité pour l'enseignant·e d'adopter « une lecture réaliste de l'environnement scolaire », d'avoir connaissance du « contexte physique et normatif de l'école » car enseigner par projets semble plus efficace lorsque la pratique est soutenue par l'établissement d'exercice (articulation entre les différents projets,

budget, ouverture à des personnes ressources extérieures à l'établissement...) (PROULX, 2004, p. 66 ; REVERDY, 2013, pp. 19-20).

2.2.3. La place de l'apprentissage par projet dans le système éducatif français

Malgré l'intérêt pédagogique que peuvent présenter les projets, la pratique de l'apprentissage par projet est loin de s'être généralisée dans le système éducatif français. Du point de vue institutionnel, un certain nombre de dispositifs centrés autour des projets sont mis en place à partir des années 1960. Le premier « vrai projet » est le 10% pédagogique (1973) qui avait pour objectif de consacrer 10% du temps scolaire en lycée à des « projets » autres que disciplinaires (culturels, artistiques, sportifs...). En 1979, sont introduits les PACTE (projet d'actions culturelle techniques et éducatives) qui sont intéressants car ils sont mis en place pour prendre « en charge les phases de motivation et de concrétisation que bien des cours “traditionnels” ignorent ». Ce dispositif se généralise à l'ensemble du système éducatif et dans les années 1980, il doit permettre de « faciliter le développement de la pédagogie de projet » et « s'articuler avec le projet d'établissement » (SUBLET, 1987, cité par REVERDY, 2013, p. 12). Pour autant, cela ne signifie pas que le projet entre véritablement dans les classes. La création des zones d'éducation prioritaire met aussi à l'honneur les projets, à l'échelle de l'établissement et des classes. Mais c'est surtout au sein de l'enseignement professionnel et technique que l'apprentissage par projet commence à se développer au sein des classes à partir des années 1990. Dans la scolarité générale, l'apprentissage par projet est introduit au lycée par les TPE en 2001 (travaux personnels encadrés) et au collège par les IDD en 2002 (itinéraires de découverte) puis les EPI en 2016 (enseignement pratique interdisciplinaire). Les projets investissent de plus en plus les établissements, mais certain·e·s chercheur·e·s remettent en question l'utilisation par les enseignant·e·s et les établissements de ces dispositifs en tant que véritable « outil d'innovation pédagogique » ; selon Marie-Michèle Cauterman et Bertrand Daunay, cette « jungle de dispositifs » est davantage utilisée comme « un élément de souplesse dans la gestion des services des enseignants » (CAUTERMAN, DAUNAY, 2010, cité par REVERDY, 2013, p. 12).

En effet, la pédagogie de projet a du mal à pénétrer les pratiques enseignantes dans l'ensemble des disciplines en tant que « mode ordinaire de construction des savoirs dans la

classe » et reste bien souvent « une activité parmi beaucoup d'autres [...] [visant] à rendre les apprentissages moins arides » (PERRENOUD, 1999). D'après Jean Proulx, cette situation s'explique en partie par l'existence d'une certaine résistance à changer des pratiques traditionnelles jugées efficaces, ou en tout cas d'une « adhésion partielle à certains postulats de l'apprentissage par projet » et d'une « crainte de désillusion » liée au temps nécessaire pour mettre en œuvre un apprentissage par projet (PROULX, 2004, cité par REVERDY, 2013, p. 17).

Dans les programmes actuels d'histoire-géographie de seconde, les recommandations sur le plan des méthodes pédagogiques sont extrêmement vagues. On peut lire dans le BO spécial n° 4 du 29 avril 2010 que « dans la panoplie des supports et méthodes que peut mobiliser le professeur d'histoire et de géographie, les technologies de l'information et de la communication doivent occuper une place croissante, tant comme supports documentaires qu'outils de production des élèves, en assurant l'implication de ses élèves ». Une préoccupation qui semble être au centre de la démarche, bien qu'elle ne se rapporte qu'aux TICE ici. Afin de traiter les thématiques du programme, les enseignant·e·s sont invité·e·s à proposer des cours dans lesquels les élèves raisonnent de manière inductive. C'est particulièrement le cas en géographie : chaque chapitre doit être travaillé grâce à une ou plusieurs études de cas. Un certain nombre de chapitre en histoire doivent aussi être traités de la sorte (histoire médiévale et moderne notamment). Toutefois, au-delà de ces indications, les enseignant·e·s sont extrêmement libres de choisir les méthodes pédagogiques qui leur semblent les plus adaptées et efficaces. La démarche de projet n'est donc pas présente dans les programmes d'histoire-géographie de manière explicite. En revanche, les recommandations pédagogiques pour l'enseignement moral et civique sont beaucoup plus précises. Une fiche EDUSCOL ressource présentant les objectifs de l'EMC au lycée précise que cet enseignement doit combiner plusieurs démarches pédagogiques, dont la mise en œuvre d'« activités pédagogiques spécifiques », parmi lesquelles les débats, les conseils d'élèves ou les jeux de rôles ³, ou la mise en place de projets coopératifs. L'EMC visant à faire acquérir aux élèves davantage des savoir-être et savoir-faire que des connaissances pures, les méthodes actives, et la démarche de projet notamment, sont particulièrement recommandées dans ces fiches ressources.

3 Fiche EDUSCOL présentant l'EMC : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/15/2/Ress_emc_introduction_465152.pdf , consulté le 8 mai 2016.

2.3. La démarche projet pour acquérir des compétences : problématique et hypothèses

Du fait du profil de la classe de seconde présentée plus haut, il m'a semblé nécessaire de réfléchir aux méthodes pédagogiques employées. Les cours que je proposais à cette classe, bien que structurés par de nombreuses activités travaillées en autonomie par les élèves, parfois en petits groupes, laissaient tout de même un nombre trop important d'élèves passifs, ou en tout cas trop faiblement actifs. Le désintérêt à peine caché pour la tâche effectuée d'un certain nombre d'entre elles·eux laisse un goût amer à tout·e jeune professeur·e qui essaye pourtant de bien faire ! L'EMC semblait alors correspondre à un cadre idéal pour expérimenter la mise en œuvre d'un apprentissage par projet. Cette méthode pédagogique ne guidant pas l'ensemble de ma pratique, peut-être est-il plus pertinent ici de parler de démarche de projet que de pédagogie de projet. Je me suis alors demandé si la démarche de projet était un dispositif pédagogique pertinent pour permettre une meilleure appropriation et mobilisation des compétences qu'avec une pédagogie traditionnelle. Parmi les quatre compétences du programme d'EMC au lycée, j'ai décidé de mener l'expérimentation sur l'acquisition de la compétence « argumenter ».

Le travail proposé ici tentera de répondre à une série d'hypothèses qui ont guidé la mise en œuvre de l'expérimentation.

- Il m'a semblé que la recherche avait déjà bien mis en avant l'intérêt des projets dans le travail sur la coopération et la collaboration au sein d'un groupe, ou sur l'acquisition de savoir-être difficiles à mobiliser dans le cadre de pédagogies traditionnelles. J'ai alors trouvé intéressant de travailler plutôt sur l'acquisition de compétences pour lesquelles il est aisé de mettre en œuvre des activités de pédagogies traditionnelles. Ici, nous soutenons l'idée que travailler l'argumentation à travers un projet mettant en œuvre une situation concrète (un jeu de rôles sur une situation de discrimination) aidera les élèves à mieux comprendre et maîtriser l'argumentation, voire à les aider à construire une méthodologie efficace. Les dialogues mettant en scène des personnages ayant des points de vue différents permettront aux élèves une compréhension plus « instinctive » de cette compétence.

- En outre, le travail sur une situation concrète de discrimination permettra aux élèves de mieux prendre conscience de ce que la discrimination signifie. En somme, elles-ils seront contraint·e·s d'adopter et maîtriser un savoir autour des discriminations qui fera davantage sens pour elles-eux.

- Enfin, l'apprentissage par projet motivera davantage les élèves, et notamment celles et ceux qui restent souvent passifs et passives durant les cours traditionnels. Elles-ils porteront un intérêt plus grand aux fond et sens du projet, et seront peut-être plus volontaires pour acquérir la compétence étudiée.

3. Dispositif mis en place et résultats de l'expérimentation

3.1. Les conditions de l'expérimentation

Le dispositif mis en place afin de tenter l'expérience de l'apprentissage par projet concerne une des classes de seconde dont j'ai la charge cette année, au lycée polyvalent Ella Fitzgerald à Saint-Romain-en-Gal dans l'Isère. Il s'agit d'un gros établissement (plus de 2 000 élèves), avec 18 classes de seconde, proposant des parcours en filières générale, professionnelle, CAP et des filières BTS. Il ne s'agit pas d'un établissement en zone d'éducation prioritaire. Le lycée attire une population issue de milieux socio-économiques hétérogènes.

J'ai déjà évoqué plus tôt le profil du groupe-classe : des élèves peu à l'écoute, qui bavardent beaucoup et se dissipent facilement, et qui ont du mal à se concentrer sur une tâche. Dans les cours d'histoire-géographie, la mise au travail est souvent difficile et lente, nécessitant de nombreux rappels à l'ordre interrompant le cours. Nombreux·ses sont les élèves qui travaillent peu chez elles-eux (généralement au moins 1/3 de la classe). Un certain nombre sont très peu présent·e·s à l'oral, voire totalement absent·e·s. Concernant le niveau des élèves, le niveau est globalement très moyen (9-12/20), une petite dizaine d'élèves ont un niveau clairement insuffisant (moins de 8). La tête de classe (plus de 14) n'est constituée que de 4-5 élèves. Les difficultés sont multiples : difficultés liées à la compréhension des documents, à l'expression écrite, à la capacité à mener un raisonnement pertinent, à la mobilisation des

connaissances. A l'échelle de la classe, l'acquisition des compétences travaillées tout au long de l'année ne parait pas satisfaisante dans le sens où la majorité des élèves sont concentré·e·s autour des niveaux fragiles ou en voie d'acquisition.

3.2. Présentation du dispositif

L'expérimentation a été mise en œuvre durant les cours d'EMC, afin de traiter un des deux thèmes du programme de seconde « Egalité et discrimination ». Elle s'est déroulée sur les heures en demi-groupe seulement (17 élèves par groupe). Pour les besoins de l'expérimentation, l'ensemble de la séquence dédiée au thème « Egalité et discrimination » a été fractionnée en deux sous-séquences : une séquence « témoin » et une autre « démarche projet ».

En effet, afin de pouvoir évaluer l'efficacité de la démarche de projet mise en œuvre, il était nécessaire de construire une séquence de comparaison basée sur une pédagogie plus traditionnelle. Il a semblé pertinent d'établir une comparaison au sein de la discipline d'EMC, et non pas entre histoire ou géographie et EMC. En effet, d'une part les compétences travaillées ne sont pas tout à fait identiques, bien que certaines soient transversales. D'autre part, la demande institutionnelle étant assez différente entre histoire-géographie et EMC sur le plan méthodologique, une comparaison d'expérimentation menée dans chacune des deux disciplines aurait perdu du sens : habitué·e·s à des activités inspirées des pédagogies actives en EMC, les élèves peuvent donc être de prime abord plus motivé·e·s par l'enseignement de la discipline EMC qu'histoire-géographie. Une comparaison entre les deux disciplines aurait donc pu biaiser les résultats de l'expérimentation. Le volume horaire d'EMC en seconde est d'environ 15 heures par an, et 8 heures pour le thème 1. Le temps consacré à chaque séquence (témoin et projet) a donc été relativement réduit.

Le tableau 1 résume le déroulé de l'ensemble de l'expérimentation. Trois séances ont été consacrées à la séquence témoin et cinq à la séquence projet.

Tableau 1 : Déroulé de l'expérimentation (séquence témoin et séquence démarche projet)

	Séances	Objectifs	Activités proposées	Evaluation
SEQUENCE TEMOIN	Oct.	Visite de l'exposition « Tous les métiers sont mixtes » au lycée afin de prendre connaissance du sujet sur les inégalités et les stéréotypes.	Les élèves répondent à des questions (<i>cf Annexe 1</i>).	Aucune
	Nov.	Visionnage du film <i>Fatima</i> dans le cadre de « Lycéens au cinéma ».	Aucune (voir séance 2)	Aucune
	Séance 1	- Recueil des représentations des élèves sur l'exposition. - Formulation d'hypothèses sur l'origine des inégalités observées et des stéréotypes.	- Travail par groupes de 3 ou 4. - 2 questions sont débattues par les élèves au sein de leur groupe (<i>cf infra</i>).	Présentation des idées à l'oral.
	Séance 2	- Analyser le film <i>Fatima</i> sous l'angle des discriminations afin d'introduire la notion.	- Retour sur le travail mené en séance 1 grâce à un « nuage de mots ». - Travail par groupes de 3 ou 4. - 2 questions sont débattues par les élèves au sein de leur groupe (<i>cf infra</i>). - Les principales idées sont présentées à la classe.	Présentation des idées à l'oral.
	Séance 3	- Travailler sur les notions et les textes fondateurs (égalité et discrimination).	- Travail par groupe de 3 ou 4. - Analyse de textes de droit sur l'égalité et les discriminations (<i>cf infra</i>). - Les principales idées sont présentées à la classe.	Présentation des idées à l'oral.
SEQUENCE PROJET	Séance 4	- Evaluer l'argumentation. - Introduire le projet des jeux de rôles.	- Evaluation sur l'analyse d'une scène de <i>Fatima</i> . - Présentation du projet aux élèves ; choix des groupes et des sujets.	Evaluation écrite.
	Séance 5	- Travail en autonomie sur le projet du jeu de rôles.	- Elaboration du projet par les élèves.	Observation du travail en groupe.
	Séance 6	- Travail en autonomie sur le projet du jeu de rôles.	- Elaboration du projet par les élèves.	Observation du travail en groupe.
	Séance 7	- Présentation des projets au reste de la classe. - Discussions sur la réalisation du projet.	- Chaque groupe joue sa saynète devant le reste de la classe.	- Evaluation du produit fini. - Co-évaluation par les élèves
	Séance 8	- Présentation des projets au reste de la classe. - Discussions sur la réalisation du projet.	- Chaque groupe joue sa saynète devant le reste de la classe.	- Evaluation du produit fini. - Co-évaluation par les élèves
	A poste-riori			Auto-évaluation

3.2.1. La séquence « témoin »

La séquence témoin avait pour premier objectif de faire émerger les représentations des élèves sur le sujet des discriminations (séance 1) à partir d'une exposition sur les stéréotypes de genre dans l'orientation professionnelle (Exposition « Tous les métiers sont mixtes ») présentée au lycée et visitée par les élèves en accompagnement personnalisé en octobre. Un petit questionnaire reproduit en annexe leur avait été proposé (Cf annexe 1) afin que les élèves fassent un lien avec leur propre expérience et qu'elles-ils réfléchissent aux enjeux de l'exposition et de la thématique traitée. Lors de la séance 1, les élèves ont discuté en petits groupes de leurs impressions sur l'exposition, et les ont ensuite présentées au reste de la classe et marquées au tableau. Les élèves ont, dans un deuxième temps, formulé des hypothèses sur l'origine des stéréotypes de genre observés, qui ont également été présentées à l'ensemble de la classe. La deuxième séance avait pour objectif de commencer à travailler sur l'argumentation et sur les notions clé du thème : les élèves devaient travailler en petits groupes sur un film vu au cinéma le mois précédent, *Fatima*, à partir de quelques questions afin d'identifier les différents types de discriminations présentes dans le film ; lors de la présentation orale de leurs réponses, les élèves devaient se justifier. L'ensemble des questionnaires proposés aux élèves lors des séances 1 et 2 sont en annexe (Cf annexe 2). La séance 3 a été consacrée à un travail sur les notions d'égalité et de discrimination à partir de textes de référence reproduits en annexe (Cf annexe 3), l'idée étant que les élèves pouvaient alors recueillir des connaissances qui leur permettraient, par la suite, de proposer une argumentation sur le sujet des discriminations. Cette première séquence « témoin », largement guidée par l'enseignante, a été ponctuée en début de séance 4 par une courte évaluation écrite sur la capacité des élèves à argumenter : à partir d'un extrait de 2-3 minutes du film *Fatima*, elles-ils devaient dire en quoi la scène qui leur était présentée était discriminante et justifier.

3.2.2. La séquence « démarche projet »

Dans la suite de la séance 4, l'enseignante a introduit le projet de jeu de rôles sur lequel les élèves ont travaillé par la suite. Les objectifs du projet ont été présentés par l'enseignante (argumenter, travailler en groupe, planifier son travail, produire une saynète de 2-3 minutes à

présenter devant le reste de la classe) ainsi que la plate-forme collaborative en ligne « padlet.com » qui a servi de support aux élèves (Cf annexe 4). Cette plateforme leur permettait de consulter à tout moment les consignes ainsi que l'ensemble des scénarii de départ écrits par l'enseignante (Cf tableau 2) et qui ont constitué la base du travail des élèves. L'objectif de cette plateforme était, durant le projet, de fournir aux groupes un support pour répertorier les sites d'informations consultés, les notes prises etc, et au terme du projet, de permettre aux élèves de consulter l'ensemble des dialogues élaborés par les différents groupes. Ainsi, l'ensemble du travail sur la réalisation du projet s'est déroulé en salle informatique. Après lecture des scénarii, des groupes de 2 ou 3 élèves ont été constitués par affinités ; chaque groupe a pu choisir son scénario, la condition étant que tous les groupes devaient travailler sur un projet différent. Des tirages au sort ont alors été nécessaires afin de répartir les groupes sur l'ensemble des scénarii. Ces derniers sont présentés dans le tableau 2 et ont été élaborés afin de présenter six situations différentes de discrimination, certaines « classiques », d'autres probablement moins connues des élèves. Les groupes se sont ensuite mis au travail, et ce durant les séances 5 et 6 suivantes. L'enseignante circulait dans la classe pour répondre aux questions et observer et évaluer l'avancée du travail des élèves grâce à une grille d'évaluation (Cf tableau 3). A l'issue de la séance 6, les élèves ont dû déposer une version écrite de leur travail sur la plateforme en ligne, qui a permis à l'enseignante une première évaluation du contenu du travail. Enfin, durant les séances 7 et 8, chaque groupe a joué sa saynète devant le reste de la classe. L'enseignante a évalué les élèves selon une grille d'évaluation (Cf tableau 3). Une co-évaluation a été proposée aux élèves (Cf annexe 5) : chaque groupe devait évaluer un des rôles de la saynète jouée ; les critères d'évaluation étaient identiques à ceux de l'enseignante. Enfin, après un rapide retour à l'oral sur le projet et ce qu'il a mis en avant, l'enseignante a demandé aux élèves de s'auto-évaluer sur l'ensemble du projet via un questionnaire en ligne sur l'interface pronote (Cf annexe 5).

Tableau 2 : Consigne et scénarii proposés aux élèves

Consigne : Imaginez la discussion entre les trois personnes. Rédigez un dialogue que vous interprétez ensuite devant l'ensemble de la classe (2-3 minutes). Vous devez trouver et développer pour chacun des rôles des arguments appuyant le point de vue de chacun. Libre à vous de préciser des éléments de la situation initiale.	
1) Entretien d'embauche (2 élèves) Rôles (une femme, et une femme ou un homme) : - Une candidate à un entretien d'embauche.	2) Boîte de nuit (3 élèves) Rôles (hommes ou femmes) : - Un videur.

<p>- Un ou une responsable des ressources humaines d'une entreprise.</p> <p>Une femme a rendez-vous avec une personne responsable des ressources humaines pour un entretien d'embauche. Le CV de la candidate est excellent et correspond en tout point à la fiche du poste auquel elle postule. La personne responsable des ressources humaines pose des questions sur la vie personnelle et familiale de la candidate, et fait des sous-entendus quant à ses capacités réelles à répondre au poste.</p>	<p>- Deux amis : l'un semble avoir des origines d'Afrique subsaharienne et l'autre d'Afrique du Nord.</p> <p>Un samedi soir, deux amis décident d'aller danser en boîte de nuit. Le videur de la boîte refuse de les laisser entrer, prétextant que leur tenue n'est pas adaptée au code vestimentaire de la boîte. Or les deux amis observent que d'autres personnes dans la file d'attente ont un style vestimentaire similaire au leur. Ils suspectent que l'origine du refus est en rapport avec leur couleur de peau et origines, et le font remarquer au videur.</p>
<p>3) Visite d'appartement (3 élèves) Rôles (femmes ou hommes) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un couple homosexuel (femmes ou hommes) - Un propriétaire d'appartement <p>Un couple homosexuel est à la recherche d'un appartement à louer. Ils.elles ont rendez-vous avec un propriétaire pour visiter un bien. Au début de la visite, seul un des membres du couple est présent, l'autre ayant un peu de retard. A l'arrivée de ce.tte dernière, et ayant l'impression qu'il s'agit d'un couple homosexuel, le propriétaire change d'attitude et semble moins enclin à louer son appartement.</p>	<p>4) Cours de danse (3 élèves) Rôles (femmes ou hommes) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une personne ayant un surpoids. - Une personne n'ayant pas de surpoids - Un professeur de danse <p>Une personne ayant un surpoids se rend dans une école de danse afin de s'inscrire à un cours de danse. Elle se présente auprès du professeur afin de lui faire part de sa motivation à participer à son cours et afin d'obtenir des informations sur le déroulé de l'année. Le professeur de danse reste froid. Elle prétend que le cours est déjà plein et que cette personne ne peut suivre le cours. La personne en surpoids est surprise et tente d'en savoir plus. Une autre personne entend la conversation et décide d'intervenir pour défendre la personne en surpoids : elle sait en effet que l'argument énoncé par le professeur est faux et qu'il reste quelques places dans le cours.</p>
<p>5) Repas entre collègues... (3 élèves) Rôles (femmes ou hommes) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une personne atteinte du VIH - Deux autres personnes <p>Afin de fêter son départ à la retraite, un employé a organisé un repas avec les collègues de son service. A cette occasion, il a commandé chez un traiteur un couscous traditionnel, qui se mange directement avec les mains. Trois collègues discutent : l'un d'eux expose les soucis de santé qu'il a rencontrés il y a quelques années, lorsqu'il a appris qu'il était atteint du VIH. Un des collègues change d'attitude et refuse que celui-ci mange dans le même plat que les autres. L'autre collègue est surpris par cette attitude qu'il juge incorrecte.</p>	<p>6) Chez l'orthodontiste... (3 élèves) Rôles (femmes ou hommes) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un orthodontiste - Un parent avec son enfant adolescent <p>Un adolescent et un de ses parents ont rendez-vous chez un orthodontiste. L'adolescent a en effet besoin de porter un appareil d'orthodontie du fait d'une mauvaise position de ses dents. En apprenant que la famille est bénéficiaire de la couverture maladie universelle (CMU), l'orthodontiste prétend ne pas pouvoir suivre ce patient du fait d'un emploi du temps trop chargé. La famille est surprise par cet argument et tente d'en savoir plus.</p>

La grille d'évaluation de l'enseignante (Cf tableau 3) évalue trois éléments : tout

d'abord le travail de groupe et la qualité du travail individuel de chaque élève au sein du groupe durant la phase d'élaboration du jeu de rôle ; ensuite la qualité de l'argumentation développée par les élèves dans leurs jeux de rôle (évaluation de la version écrite et de la version présentée à l'oral si changements) ; enfin la prestation orale lors du jeu de leur saynète. Ces éléments ont été présentés aux élèves lors de la séance de présentation du projet. En revanche, les élèves n'ont eu connaissance du détail des critères d'évaluation qu'à partir des séances de présentation des jeux de rôles (séances 7 et 8). La grille d'auto-évaluation des élèves était identique à celle de l'enseignante ; quelques questions appelant à des commentaires sur le projet ont été ajoutées (Cf annexe 5). Enfin la grille de co-évaluation ne concernait que l'évaluation du produit final (argumenter et oral), les critères étant identiques à ceux de l'enseignante (Cf annexe 5). Seule l'évaluation professorale a été convertie en une note sur 20, les co- et auto-évaluations étant purement indicatives et davantage destinées à faire réfléchir les élèves sur leur propre travail et sur celui de leurs camarades.

Tableau 3 : Grille d'évaluation de l'enseignante pour l'ensemble du projet

Note : Les chiffres 1, 2 et 3 correspondent aux élèves du groupe évalué.

Critères	Evaluation : Non (N) / Fragile (F) / B / TB	Note	Observations
Evaluation du travail préparatoire			
Le travail de l'élève au sein du groupe : a - l'élève est à l'écoute des besoins des autres et tente d'apporter des réponses (esprit d'entraide)	(1) a : b :	/2	
	(2) a : b :	/2	
	(3) a : b :	/2	
b - l'élève s'engage, participe, émet des propositions			
Le travail en groupe c – Le groupe émet des propositions et s'investit dans la tâche. d - Le groupe est autonome dans son travail et saisit les enjeux du projet. e – Le groupe a terminé son projet dans le temps imparti	(1/2/3) c : d : e :	/6	
Evaluation du jeu de rôles			
Ecrire une saynète / Argumenter : f - Le déroulé de la saynète met en scène une discrimination. g - Chaque personnage développe des arguments pour défendre son point de vue.	(1/2/3) f : g : Globalement : → Rôle 1 : → Rôle 2 :		

Critères	Evaluation : Non (N) / Fragile (F) / B / TB	Note	Observations
h - Les arguments choisis sont approfondis et pertinents. i - Les élèves ont mobilisé des connaissances sur le sujet des discriminations.	→ Rôle 3 : h : Globalement : → Rôle 1 : → Rôle 2 : → Rôle 3 : i :	/10	
Jouer la saynète : j - Les élèves se sont appropriés leur personnage et jouent leur rôle avec conviction.	(1) j : k :	/2	
k - Les élèves ne lisent pas constamment leur texte.	(2) j : k :	/2	
	(3) j : k :	/2	
Total → (1/2/3) : /16	(1) : /4	/20	
	(2) : /4	/20	
	(3) : /4	/20	

3.3. Les résultats de l'expérimentation

3.3.1. Mode de lecture des résultats

Les résultats de l'expérimentation menée dans la classe sont regroupés dans le tableau 4 ci-dessous. La première colonne présente les 12 groupes constitués et leurs membres. Les élèves sont anonymisé·e·s et identifié·e·s selon leur numéro de groupe et une lettre pour chaque membre (1a, 3c...). Les quatre colonnes suivantes présentent les résultats des évaluations : (1) l'évaluation menée au terme de la séquence témoin (Evaluation film), (2) l'évaluation du projet par l'enseignante, (3) l'auto-évaluation du projet par les élèves et (4) la co-évaluation du produit final par les élèves. Afin de rendre les résultats exploitables, il a été décidé de ne présenter qu'une moyenne des résultats par compétence évaluée, à partir des résultats récoltés pour chaque critère de cette compétence. Ces derniers étaient évalués selon 4 niveaux (Non acquis, Acquisition fragile, Bonne acquisition, Très bonne acquisition). Ainsi, l'évaluation de la séquence témoin évaluait une compétence (Argumenter) selon deux critères. L'évaluation du projet (professeure et auto-évaluation) évaluait quatre compétences : Travail individuel au sein du groupe (2 critères), Travail de groupe (3 critères), Argumenter (4 critères) et Prestation orale (2 critères). La co-évaluation reprenait ces deux dernières compétences. L'établissement d'une moyenne pour chaque compétence a respecté les

principes suivants :

- Les niveaux d'acquisition ont été convertis en chiffres : Très bien = 1, Bien = 2, Fragile = 3, Non acquis = 4).
- Si un seul niveau d'acquisition a été obtenu, la somme correspond à ce niveau (Ex : 2-2 → 2).
- Si des niveaux d'acquisition différents ont été obtenus, la somme correspond au niveau majoritaire (Ex : 2-2-1 → 2). Dans le cas où seuls deux critères constituent la compétence, la somme correspond au niveau le plus bas (Ex : 2-1 → 2).

3.3.2. Commentaire des résultats de l'expérimentation

3.3.2.1. Les résultats des différentes évaluations

Les résultats de l'évaluation de la séquence témoin ont été très mauvais. Plus de 80% des élèves n'ont pas acquis la compétence « Argumenter », seul un élève en a une bonne maîtrise.

Concernant l'évaluation du projet par l'enseignante, les résultats sont assez contrastés selon les compétences. Les trois premières compétences montrent qu'entre 33 et 50% des élèves/groupes en ont une acquisition fragile. La part du travail des élèves dans le groupe ainsi que la compétence orale ont été assez bien notées : respectivement plus de 65% et plus de 70% des élèves ont une très bonne acquisition de ces compétences. Toutefois, alors que seulement 6% ont obtenu une maîtrise fragile de l'oral, 35% ont une maîtrise fragile du travail individuel au sein du groupe. La compétence « travail en groupe » montre que seulement une petite majorité des groupes (58%) en ont une bonne ou très bonne maîtrise. Enfin, aucun groupe n'obtient une très bonne maîtrise de la compétence « argumenter », et les résultats entre bonne maîtrise et fragile/non acquis sont équivalents (50%). On remarque qu'à part un groupe pour la compétence « argumenter », les niveaux d'acquisition sont au minimum « fragile ».

Tableau 4 : Résultats des différentes évaluations

Notes : Eval. = Evaluation ; Indiv. = Individuel ; Coll. = Collectif ; Argu. = Argumenter
 Les cases grises foncés = Aucun résultat

Groupes et élèves		Eval. Film	Evaluation projet				Auto-évaluation				Co-évaluation	
12 gp	33 élèves		Travail indiv.	Travail coll.	Argu.	Jouer	Travail indiv.	Travail coll.	Argu.	Jouer	Argu.	Jouer
1	1a	4	1	3	3	1	2	2	2	2	1	1
	1b	4	1			1						
	1c	4	1			1	2	3	2	1		
2	2a	4	1	1	3	1	1	1	2	1	2	1
	2b	4	1			3	2	2	2	3		
	2c	4	1			3	2	2	3	1		
3	3a	2	1	1	2	1					1	2
	3b	3	1			1	2	1	3	2		
	3c	4	1			1	2	2	2	1		
4	4a	4	3	3	3	2	2	1	2	1	2	1
	4b	4	3			2	2	1	2	2		
5	5a	4	1	2	4	2	3	2	3	2	2	1
	5b	4	1			2	2	1	2	1		
6	6a	4	3	3	2	1	3	2	3	3	2	1
	6b	4	3			1						
	6c	4	3			1	2	2	2	1		
7	7a	4	1	1	2	2	2	1	2	2	2	3
	7b	4	1			2	3	2	2	2		
	7c	4	1			2	1	1	2	2		
8	8a	3	3	2	3	1	1	1	2	1	1	1
	8b	2	3			1	1	1	2	1		
	8c	4	3			1	2	1	2	1		
9	9a	3	1	1	2	1	2	1	2	3	1	1
	9b	4	1			1	1	1	1	1		
	9c	4	1			1	1	1	2	2		
10	10a	4	1	1	2	1	2	1	2	3	1	2
	10b	3	1			1	1	1	2	2		
	10c	4	1			1	2	1	2	3		
11	11a	4	3	3	3	1					1	1
	11b	4	3									
	11c		3			1	2	1	2	1		
12	12a	4	1	3	2	1	3	3	2	2	2	2
	12b	4	1			1		2	1	2		
Très bien = 1		0	22	5	0	23	7	17	2	12	6	8
Bien = 2		2	0	2	6	7	16	9	22	11	6	3
Fragile = 3		4	11	5	5	2	4	2	4	5	0	1
Non = 4		26	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Total élèves/groupes		32	33	12	12	32	27	28	28	28	12	12
Ecart	Surévaluation						7	11	9	3	9	3
	Bonne évaluation						6	13	12	15	3	5
Prof/Elèves	Sous-évaluation						14	4	7	10	0	4
	Total élèves/groupes						27	28	28	28	12	12
Ecart et Eval	Progression	27										
	Stable	4										
	Baisse	1										
	Total élèves	32										

La comparaison entre l'évaluation de la séquence témoin et du projet sur la compétence « argumenter » montre une très forte progression des élèves (cases jaunes sur le tableau 6), puisque près de 85% d'entre elles·eux obtiennent un niveau supérieur d'acquisition lors du projet.

Les résultats de l'auto-évaluation montrent que la majorité des élèves se situent pour chacune des quatre compétences à un bon voire très bon niveau d'acquisition : aucun élève estime ne pas avoir acquis les compétences, et seul·e·s 7 à 18% selon les compétences pensent en avoir une acquisition fragile. La comparaison entre l'évaluation de la professeure et des élèves montre que, mise à part pour la compétence orale, une minorité d'élèves s'est évaluée en accord avec la professeure (entre 22 et 46%). Les taux de sous-évaluation sont particulièrement forts dans les compétences individuelles : 52% des élèves se sont moins bien notés dans le travail individuel au sein du groupe (alors qu'un quart se sur-évaluent) ; cela concerne 36% des élèves pour l'oral (seuls 11% se sur-évaluent). En revanche, les taux de sur-évaluation sont assez forts dans les compétences collectives puisque 40% des élèves surévaluent le travail de leur groupe et 32% l'acquisition de l'argumentation.

Enfin, la co-évaluation montre de très bons niveaux d'acquisition : la totalité des groupes a jugé que leurs camarades montraient à travers leurs saynètes une bonne ou très bonne acquisition de l'argumentation, et plus de 90% estiment une bonne ou très bonne acquisition de l'oral. La comparaison entre l'évaluation de la professeure et la co-évaluation montre que 75% des groupes ont surévalué la compétence « argumenter » et un quart a sous-évalué le niveau d'acquisition de la compétence orale.

3.3.2.2. Les productions des élèves

Les saynètes écrites par les élèves révèlent des traits communs.

- Presque toutes les saynètes débutent par une mise en contexte, se poursuivent par la mise en scène de la discrimination et se terminent par une discussion, parfois très courte, pendant laquelle les personnages critiquent la situation discriminante. Ainsi, sur les 2 à 3 minutes qu'ont durées les saynètes, la majorité du temps concernait la mise en scène de la discrimination, et non la discussion sur la situation discriminante.

- Les élèves ont eu du mal à inclure trois personnages dans les discussions. La plupart des saynètes sont en réalité un dialogue entre deux personnages, le troisième étant beaucoup plus discret, voire pour certains groupes presque muet (2 répliques).

- Dans quelques cas, les personnes discriminées réagissent très peu, et acceptent leur sort sans protester. La discussion sur la situation de discrimination est alors inexistante et aucune argumentation n'est mise en œuvre. Par exemple, le groupe 5 qui travaillait sur le scénario de l'entretien d'embauche, a produit un dialogue court (22 répliques) et dans lequel le personnage discriminé (une femme lors d'un entretien d'embauche) ne réagit absolument pas : après quelques questions inappropriées sur la vie familiale de la candidate, l'employeur dit à celle-ci qu'elle n'a pas les qualités requises pour le poste. Voici la réponse de la candidate (Cf annexe 6 pour le dialogue complet) :

FEMME : Comment ça ? Mon CV est excellent ?

HOMME : Vous avez un bon CV mais j'en ai vu des meilleurs pour ce poste, je suis vraiment désolé.

FEMME : D'accord, aucun problème.

HOMME : Je vous rappellerai sûrement dans la semaine pour vous confirmer ma décision ou non.

FEMME : Merci au revoir.

Deux vidéos ont été tournées lors de la présentation des saynètes (envoyées par mail). Celles-ci sont intéressantes car d'une part elles ont beaucoup plu aux élèves-public (rires) et d'autre part, les membres de ces groupes se sont auto-évalué·e·s de manière très similaire alors que le groupe 9 a développé une argumentation plus approfondie que le groupe 8.

Ainsi, des défauts similaires sont présents de manière récurrente dans les productions des élèves, ce qui pose question. Une analyse approfondie des résultats devrait permettre de nous éclairer sur ce point.

4. Analyse des résultats et propositions de remédiation

L'objectif principal de ce travail était de comparer deux méthodes pédagogiques (« traditionnelle » et « apprentissage par projet ») avec l'hypothèse que le projet permettrait une meilleure acquisition de la compétence « argumenter » en EMC. L'idée sous-jacente était

que, par un apprentissage concret via le jeu de rôles, d'une part les élèves seraient plus motivé·e·s et intéressé·e·s par les apprentissages, et d'autre part l'apprentissage serait plus efficace. De plus, l'apprentissage par projet mobilise d'autres compétences (travail en groupe, oral).

4.1. Quelle efficacité du projet sur l'acquisition de l'argumentation ?

Les résultats évoqués précédemment tendraient à montrer que l'apprentissage par projet est bien plus efficace qu'une méthode pédagogique « traditionnelle » pour travailler la compétence « argumenter ». Toutefois, les résultats mêmes de l'évaluation de la séquence « témoin » doivent être traités avec mesure : le fait que 26 élèves sur 32 obtiennent un niveau non acquis montre peut-être davantage que la consigne et les attentes n'ont pas été comprises par les élèves. En effet, la plupart des élèves ont décrit la discrimination : « la scène présente une situation de discrimination car quand la femme qui fait la visite voit Fatima porter le voile, elle ne leur fait pas visiter et leur dit qu'elle n'a pas les clés » (copie de l'élève 9c). Or l'enseignante attendait que les élèves mobilisent les connaissances et notions vues lors des séances précédentes (et qu'elles·ils avaient à disposition) afin de démontrer que cette scène est discriminante, or aucun élève n'a réussi à l'exprimer clairement. La meilleure copie est celle de l'élève 8b, dont l'expression reste peu claire « (...) C'est donc de la discrimination car selon l'article 1 de la loi du 1er juillet 1972, ceux qui auront provoqué à la discrimination, à la faire ou à la violence à un groupe de personnes à raison de leur religion (...) ». Ainsi, l'échec massif des élèves lors de cette évaluation est probablement davantage lié à une mauvaise explicitation des attentes de la part de l'enseignante. Ce constat fait, il semble difficile de comparer les résultats de l'évaluation « témoin » avec celle du projet.

A défaut de comparer les deux évaluations, nous pouvons néanmoins analyser l'efficacité de ce projet dans l'acquisition de la compétence « argumenter ». Les résultats sont mitigés puisqu'aucun élève n'obtient une très bonne maîtrise et seulement la moitié d'entre elles·eux une bonne maîtrise. L'importante sur-évaluation des élèves sur l'acquisition de la compétence, que ce soit lors de l'auto-évaluation ou de la co-évaluation invite à la réflexion.

- Les commentaires des élèves dans l'auto-évaluation (Cf tableau 6) peuvent nous donner

quelques pistes de réflexion. Elles-ils expliquent que le projet les a aidé·e·s à acquérir la compétence car la consigne obligeait chaque personnage à défendre son point de vue, ou parce que les élèves ont réfléchi en groupe à ce que signifiait l'argumentation. Si la consigne semble avoir été comprise (ce que les élèves corroborent dans les commentaires) voire même avoir été perçue comme « simple » et « facile » par certain·e·s, il semble néanmoins qu'elles-ils aient eu des difficultés à adopter un œil critique sur la qualité de leur travail. Prenons l'exemple du groupe 8 (Cf vidéo en annexe 6). Les élèves de ce groupe estiment tou·te·s avoir une bonne maîtrise de la compétence alors que l'enseignante a estimé que leur maîtrise était fragile. Dans les commentaires, ces trois élèves ont considéré que leur travail était de qualité sur l'ensemble des compétences car la classe a beaucoup apprécié leur saynète, du fait de l'humour et du jeu de l'élève 8b. Pourtant, si la situation de discrimination est assez bien menée durant la saynète (Cf dialogue du groupe 8 en annexe 6), les personnages discriminés réagissent peu, et ne développent en conséquence aucun argumentaire pour défendre leur position.

- Le fait que les élèves se soient beaucoup sur-évalué·e·s sur la maîtrise de la compétence argumentation est peut-être également liée au fait que, là encore, les attentes n'étaient pas assez claires. En effet, les critères d'évaluation n'ont été fournis aux élèves que lors de l'évaluation finale. Elles-ils n'ont donc pas pu élaborer leur argumentation par rapport aux critères d'évaluation. Or, une des plus-values du travail par projet réside dans la démarche par essais-erreurs qu'adoptent les élèves. Sans appropriation en amont des critères de réussite de la compétence argumenter, les élèves n'avaient pas d'objectifs clairs de réussite, d'où probablement leur massive sur-évaluation. Seule une élève (10a) a ressenti ce manque pour correctement réaliser son travail et a proposé dans les commentaires de l'auto-évaluation que le barème soit donné aux élèves en amont. C'est par ailleurs, une des rares élèves à avoir adopté du recul sur la qualité de son travail, estimant que le projet ne l'a pas aidée à mieux comprendre l'argumentation.

Tableau 6 : Récapitulatif des commentaires de l'auto-évaluation

Notes : Voir annexe 5 pour les questions posées ; Occ. = Occurrence ; Prop. = Proposition

Questions		Commentaires des élèves									
		Occ.	Prop.	Occ.	Proposition	Occ.	Proposition				
1. Travail préparatoire	1)	24/24	Oui	9	Cela change des cours traditionnels Plus agréable que le travail individuel, moins stressant	8	Confrontation de différents avis, idées	2	Permet de mieux comprendre le sujet	1	Permet d'avoir plus d'autonomie
	2)	0/24	Non	6	Consignes claires et précises	4	Exercice facile	2	Support clair	1	Meilleur investissement de tous Permet de s'aider
2.1 Argumenter	1)	22/23	Oui	4	Etre obligé de défendre son point de vue.	2	Recherches, travail mené	1	Réflexion du groupe en amont sur ce qu'est l'argumentation Travail amusant	1	Sujet souvent traité en classe
	2)	1 sur 23	Non	1	Certains saynètes n'étaient pas assez approfondies et donc pas assez claires.					1	Non car les arguments trouvés n'étaient pas satisfaisants.
2.2 Jouer	1)	22/24	Oui	9	Exercice stressant, plus de pression	5	Entraînement à l'oral, ou pour des épreuves du bac.	3	Je suis naturellement à l'aise à l'oral	1	Les autres élèves ont apprécié Il y a une plus grande écoute dans la classe Il est intéressant de voir les autres s'exprimer Le format (mise en scène) est intéressant
	2)	2 sur 24	Non	2	Permet de mieux comprendre le sujet Permet de surmonter ses peurs (timides)	4	C'est amusant	2	Permet de montrer concrètement des discriminations, parfois peu connues		
	1)	X	X	5	Travail apprécié à refaire dans s'autres circonstances	2	Travail apprécié car sujet est intéressant	1	Meilleur investissement dans ce type de travail Travail apprécié car il permet de voir concrètement différentes situations de discrimination		
3. Conclusion	2)	X	X	4	Plus de temps accordé au travail de préparation, faire plus de recherches	2	Elaborer son propre scénario	1	Avoir le barème en amont		

4.2. Quelle plus-value du projet sur l'investissement des élèves dans le travail ?

Sur le plan de l'investissement dans le travail, le projet semble en revanche extrêmement satisfaisant. 100% des élèves ont apprécié travailler sur un projet de ce type. Les arguments les plus souvent avancés par les élèves sont l'intérêt plus important porté au travail, le fait que le travail se fasse en groupe et en partie à l'oral (Cf tableau 6).

- En effet, à travers les différents commentaires des élèves (Cf tableau 6), le travail par projet est jugé plus intéressant car il « change des cours traditionnels ». Elles-ils apprécient l'aspect ludique des jeux de rôles, et ont trouvé plus « agréable » et « moins stressant » ce

travail. Il existe de toute évidence une forme de rejet de la part d'un certain nombre d'élèves des méthodes pédagogiques traditionnelles immédiatement jugées moins intéressantes. Les élèves apprécient également l'autonomie qu'il leur est accordé dans l'apprentissage par projet. Un autre argument en faveur du projet qui revient régulièrement dans les propos des élèves est l'aspect concret du projet : le travail sur des situations concrètes de discrimination permet de mieux comprendre et saisir ce que sont les discriminations ; le fait de pouvoir littéralement les voir (lors des présentations des saynètes) est également mis en avant par les élèves. De ce fait, les élèves semblent plus motivé·e·s et s'investissent davantage dans le travail. Mes observations de la classe durant ce projet vont dans le même sens : bien que de nombreuses absences d'élèves en lien avec des sorties scolaires les jours du projet aient quelque peu perturbé le travail des groupes, presque tou·te·s les élèves ont travaillé sérieusement durant l'élaboration des saynètes, tou·te·s semblent avoir préparé leur saynète avant de la jouer, très peu ont lu leur texte. Le public d'élèves a été attentif·ive lors du passage oral des différents groupes : l'ambiance de classe était meilleure et plus à l'écoute que lors des cours traditionnels, et notamment lors des travaux en groupes de la séquence « témoin ».

- Ensuite, le travail de groupe a largement enthousiasmé les élèves : nombre d'entre elles·eux « préfèrent travailler en groupe », trouvent cela plus intéressant et motivant. En effet, les élèves ont souvent mis en avant que la confrontation d'avis différents au sein du groupe est intéressante et fructueuse. Quelques élèves ont apprécié le fait de pouvoir s'entraider dans la tâche. Toutefois, nous avons vu précédemment qu'il existe un écart entre l'évaluation de l'enseignant·e et celle des élèves concernant le travail en groupe (travail collectif sur-évalué). Cela pose question. Cette évaluation a été faite d'après l'observation des groupes pendant le travail d'élaboration des saynètes. L'analyse du groupe 8 est intéressante pour émettre des hypothèses. Ces élèves n'arrêtaient pas de se disputer durant les deux séances de travail, elles·ils semblaient avoir du mal à se mettre d'accord sur les répliques des personnages etc. Elles·ils ont donc obtenu une acquisition fragile pour le travail individuel au sein du groupe et une bonne acquisition pour le travail collectif. Or, ces élèves ont globalement estimé avoir une très bonne acquisition de ces deux compétences. D'un point de vue extérieur, l'entraide, l'écoute, la coopération et la collaboration ne semblaient pas de mise dans ce groupe, mais les élèves semblent l'avoir ressentis très différemment. Le conflit qui semblait néfaste a, somme toute, été bénéfique dans le sens où les élèves ont terminé leur projet à temps (bien que la qualité de l'argumentation soit restée fragile). Ainsi, l'enseignant·e

peut-elle-il vraiment évaluer le fonctionnement d'un groupe sur la seule observation des échanges ? Chaque groupe d'élèves met en œuvre une manière de travailler qui lui est propre et qui est fonction du caractère de chacun·e. De plus, le fait que la majorité des élèves se soient sous-évalué·e·s dans la part individuelle de leur travail montre aussi une incohérence dans l'évaluation professorale et mène à la même question : comment l'enseignant·e peut-elle-il évaluer la part du travail individuel, sachant que nombre d'élèves modifient leur comportement lorsque s'approche l'enseignant·e ? Ces écarts entre les deux évaluations peuvent aussi s'expliquer par des objectifs de réussite de la compétence non explicités avec les élèves en amont du travail. Elles·ils se sont donc évalué·e·s en fonction de l'idée qu'elles·ils se faisaient du travail collectif ou individuel dans un groupe. Ensuite, le travail de groupe a largement enthousiasmé les élèves : nombre d'entre elles·eux « préfèrent travailler en groupe », trouvent cela plus intéressant et motivant. En effet, les élèves ont souvent mis en avant que la confrontation d'avis différents au sein du groupe est intéressante et fructueuse. Quelques élèves ont apprécié le fait de pouvoir s'entraider dans la tâche. Toutefois, nous avons vu précédemment qu'il existe un écart entre l'évaluation de l'enseignant·e et celle des élèves concernant le travail en groupe (travail collectif sur-évalué). Cela pose question. Cette évaluation a été faite d'après l'observation des groupes pendant le travail d'élaboration des saynètes. L'analyse du groupe 8 est intéressante pour émettre des hypothèses. Ces élèves n'arrêtaient pas de se disputer durant les deux séances de travail, elles·ils semblaient avoir du mal à se mettre d'accord sur les répliques des personnages etc. Elles·ils ont donc obtenu une acquisition fragile pour le travail individuel au sein du groupe et une bonne acquisition pour le travail collectif. Or, ces élèves ont globalement estimé avoir une très bonne acquisition de ces deux compétences. D'un point de vue extérieur, l'entraide, l'écoute, la coopération et la collaboration ne semblaient pas de mise dans ce groupe, mais les élèves semblent l'avoir ressentis très différemment. Le conflit qui semblait néfaste a, somme toute, été bénéfique dans le sens où les élèves ont terminé leur projet à temps (bien que la qualité de l'argumentation soit restée fragile). Ainsi, l'enseignant·e peut-elle-il vraiment évaluer le fonctionnement d'un groupe sur la seule observation des échanges ? Chaque groupe d'élèves met en œuvre une manière de travailler qui lui est propre et qui est fonction du caractère de chacun·e. De plus, le fait que la majorité des élèves se soient sous-évalué·e·s dans la part individuelle de leur travail montre aussi une incohérence dans l'évaluation professorale et mène à la même question : comment l'enseignant·e peut-elle-il évaluer la part du travail individuel, sachant que nombre

d'élèves modifient leur comportement lorsque s'approche l'enseignant·e ? Ces écarts entre les deux évaluations peuvent aussi s'expliquer par des objectifs de réussite de la compétence non explicités avec les élèves en amont du travail. Elles·ils se sont donc évalué·e·s en fonction de l'idée qu'elles·ils se faisaient du travail collectif ou individuel dans un groupe.

- Enfin, un autre aspect du projet qui a intéressé les élèves est la présentation orale des saynètes, à la fois car « cela change des DS [devoirs surveillés] habituels », mais aussi car beaucoup d'élèves aiment s'exprimer à l'oral et regrettent d'être si peu souvent évalué·e·s sur cette compétence. Des élèves d'habitude souvent absent·e·s à l'oral lors des cours « traditionnels » se sont révélé·e·s très enjoué·e·s dans le projet. Toutefois, cela était déjà vrai lors de la séquence « témoin » pendant laquelle les élèves ont beaucoup travaillé en groupe et à l'oral : des élèves timides, ou passif·ive·s durant les cours d'histoire-géographie ont pris la parole et exprimé leurs idées. Si seulement une très petite minorité d'élèves n'a pas aimé devoir jouer leur saynète devant l'ensemble de la classe, beaucoup ont tout de même mis en avant la pression plus importante liée à un passage à l'oral. D'ailleurs, les élèves se sont souvent dévalorisé·e·s lors de l'auto-évaluation sur cette compétence. L'écart entre évaluation professorale et élèves tendrait à montrer un manque de confiance en soi des élèves assez important à l'oral. Beaucoup trouvent l'exercice intéressant justement parce qu'il leur fournit un entraînement, notamment pour les épreuves du bac. Il ne faut toutefois pas mettre de côté le ressenti des élèves qui n'ont pas aimé l'exercice, bien que minoritaire : une élève craint par exemple le jugement et les moqueries d'un certain nombre d'élèves de la classe et une autre fait part de la pression supplémentaire et potentiellement néfaste de l'évaluation. Elle estime qu'un passage à l'oral « raté » (donc correspondant à une mauvaise note) risquerait plus de décourager une personne timide qui a pourtant fait un effort, que de l'encourager à prendre davantage confiance en elle à l'oral. Nous pouvons donc tirer deux conclusions de cette analyse. D'une part, l'exercice oral, bien que de plus en plus souvent pratiqué, reste néanmoins une forme marginale d'évaluation et a, de ce fait, tendance à impressionner et stresser un certain nombre d'élèves (timides, manque de confiance en soi etc). D'autre part, les élèves sont en demande de ce type d'évaluation (élèves plus actif·ive·s, écoute plus active du reste de la classe, préparation aux oraux...). Le projet est donc une forme tout à fait intéressante pour répondre à ces attentes, d'autant plus que les élèves s'étant investi·e·s dans le travail de préparation réussissent souvent très bien cet exercice oral.

4.3. Limites et perspectives

Au final, cette expérimentation a mis en avant un certain nombre d'éléments discutés lors de la présentation des travaux de recherche sur l'apprentissage par projet et qui soulignent à la fois les intérêts et les limites de cette expérimentation menée en classe.

- De manière générale, le travail en groupe est motivant pour les élèves. Que ce soit lors de la séquence témoin ou lors du projet, les élèves ont apprécié discuter entre eux, échanger et confronter leurs idées. Elles-ils trouvent cela intéressant. Les chercheur·e·s en sciences de l'éducation vantent les mérites de l'interaction sociale dans les apprentissages « qui provoquerait la déstabilisation favorable à une reconstruction cognitive » : le fait de parler et d'échanger permet de progresser dans les apprentissages, de résoudre des problèmes plus facilement que seul·e·s, un aspect que les élèves ont très bien identifié (RAYNAL, RIEUNIER, 2013, p. 120).

- Si le travail en groupe est motivant, il ne provoque pas forcément l'intérêt des élèves pour la tâche. C'est un aspect que Jean Proulx a mis en avant et que nous avons développé : l'intention de faire ne signifie pas que celle-ci est guidée par un désir de faire. Alors que nombre d'élèves participaient mollement aux discussions en groupe lors de la séquence « témoin », le projet autour des discriminations a intéressé la majorité des élèves, que ce soit par sa forme (jeux de rôles) ou par son contenu (discriminations). Toutefois, ici, les élèves ne sont pas intervenu·e·s dans le choix des sujets, déjà préparés par l'enseignante en amont. Il s'agit pourtant d'une des conditions de base du projet : Jean Proulx insiste bien sur le fait que le choix du sujet ou de la forme du projet par les élèves accroît leur intérêt et les responsabilise davantage (PROULX, 2004, p. 62). Afin d'améliorer le projet présenté ici, il serait intéressant d'intégrer la « phase témoin » au projet, afin que les élèves utilisent ce temps pour s'informer sur les discriminations et proposer par elles-eux-mêmes des situations de discrimination pour les scénarii. C'est d'ailleurs une proposition qui a été faite par un élève.

- L'efficacité du projet sur l'acquisition de la compétence « argumentation » est plus contrastée. Deux raisons principales doivent être évoquées. Tout d'abord, le manque d'appropriation des critères de réussite de la compétence « argumenter » (et est aussi valable pour les autres compétences) par les élèves n'a pas donné au projet toutes ses chances de réussite. L'ensemble des chercheur·e·s spécialistes de l'apprentissage par projet insistent sur la

nécessité de travailler sur ces critères avant le lancement du projet, et avec les élèves. Pour Proulx, « l'évaluation de projets devrait le plus possible donner lieu à une entente entre les apprenants et l'enseignant sur les critères et les modalités qui seront retenus aux fins de cette évaluation ». C'est pour lui une « question de transparence et d'honnêteté », et cela « permet d'orienter les efforts » (PROULX, 2004, p. 136). Il aurait fallu dans ce projet travailler sur les critères de réussite avec les élèves lors de la première séance consacrée au projet, soit à partir d'une grille d'évaluation faite par l'enseignante, soit en construisant les critères avec les élèves et en rendant cette grille disponible sur la plateforme collaborative *padlet*. Ensuite, pour que les élèves soient à même de construire les critères de réussite de la compétence, il aurait fallu, pour plus d'efficacité, la travailler en amont une première fois. Le travail mené sur l'argumentation lors de la séquence « témoin » n'était pas suffisant, en partie peut-être parce qu'il a été implicite. L'activité telle qu'elle a été conçue pour le projet aurait été plus efficace dans une optique d'approfondissement de l'argumentation, que de découverte. L'hypothèse que l'acquisition de la compétence serait plus instinctive car développée au sein d'un dialogue n'a pas fait ses preuves, car beaucoup d'élèves n'ont au fond pas bien saisi ce qu'était un argument. Elles-ils ont travaillé par rapport à leurs propres représentations de l'argument, alors que le projet aurait dû leur fournir la possibilité de modifier leur approche de la compétence. De plus, les scénarii proposés nécessitaient de mettre en scène la discrimination. Il me semble que cela a détourné les élèves de l'argumentation : la majorité des saynètes consacrent la plupart du dialogue à amener la situation de discrimination, plutôt qu'à la critiquer et discuter.

- Le projet tel qu'il a été mené ici amène à une réflexion plus générale sur la place de l'évaluation et des critères d'évaluation dans la construction des apprentissages pour les élèves. La mise en place d'un apprentissage par projet pose la question de la manière d'évaluer un certain nombre de compétences (collaboration, coopération etc) et invite à réfléchir à de nouveaux modes d'évaluation.

4.4. Synthèse et conclusion

L'expérimentation menée ici montre que, pour qu'un projet soit efficace sur le plan des apprentissages, il nécessite une excellente préparation en amont : insertion logique du projet

dans la progressivité des apprentissages, grilles d'évaluation réfléchies, temps suffisamment long pour travailler sur le projet. Sans cette anticipation, un apprentissage par projet peut rapidement perdre de son sens : les élèves devant travailler de manière autonome, des objectifs (consignes, critères de réussite) peu clairs ou non adaptés à la forme du projet risquent de masquer les avantages des pédagogies de projet en termes d'apprentissages (élèves mis en difficultés, ne sachant que faire, ou ne travaillant pas suffisamment sur les processus d'acquisition des apprentissages). Mais l'intérêt des élèves pour ce type d'activité se vérifiant dans la pratique, nous ne pouvons que faire le constat du potentiel du projet dans l'acquisition et l'approfondissement des compétences et des savoirs.

J'ai trouvé cette expérimentation extrêmement enrichissante. Outre la réflexion sur mes propres méthodes éducatives, j'ai apprécié travailler avec une classe moins agitée, plus attentive à la tâche et motivée. Les relations entre enseignant·e·s et élèves, et entre les élèves, s'en trouvent modifiées : dans la salle de classe règnent moins de tensions, et l'attention des élèves est davantage tournée vers la réussite de leur travail. Par la suite, j'ai fait plus fréquemment travailler les élèves en groupe et en autonomie. Par exemple, la réalisation d'un croquis de géographie en binôme à partir d'une feuille de route et de documents a été très intéressante : les élèves se sont rapidement mis à la tâche, motivé·e·s par l'envie de terminer dans les temps tout en respectant les consignes. Elles-ils ont apprécié ensuite pouvoir présenter leur travail et commenter celui des autres. Ces différentes expériences m'ont fourni la conviction que les méthodes de pédagogie active doivent être davantage approfondies et pratiquées bien plus souvent avec les élèves.

5. Bibliographie

- *Dictionnaires*

MEIRIEU Philippe. « Petit dictionnaire de pédagogie » sur son site www.meirieu.com, consulté le 9 mai 2018.

RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain ([1997] 2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

- *Ouvrages et articles*

HUBER Michel (2005). *Conduire un projet-élèves*. Paris : Hachette Livre.

PERRENOUD Philippe (1999). « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », université de Genève, en ligne :

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html,

consulté le 6 mai 2008.

PROULX Jean (2004). *Apprentissage par projet*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

REVERDY Catherine (2013). « Des projets pour mieux apprendre ? » *Veilles et Analyses*, 82.

- *Ressources pédagogiques*

BO spécial n°4 du 29 avril 2010.

Fiche EDUSCOL présentant l'EMC :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/15/2/Ress_emc_introduction_465152.pdf,

consulté le 8 mai 2016.

6. Annexes

Table des annexes

Annexe 1 : Questions posées aux élèves lors de la visite de l'exposition « Tous les métiers sont mixtes ».....	I
Annexe 2 : Questions posées aux élèves lors des séances 1 et 2 du projet.....	II
Annexe 3 : Documents et questions de la séance 3.....	III
Annexe 4 : Screenshot de la plateforme collaborative en ligne servant de support aux élèves pour le projet (www.padlet.com).....	IV
Annexe 5 : Questionnaires de co-évaluation et d'auto-évaluation proposés aux élèves dans le cadre du projet.....	IV
Annexe 6 : Dialogue du groupe 5.....	VI
Annexe 7 : Dialogues des groupes 8 et 9.....	VII

Annexe 1 : Questions posées aux élèves lors de la visite de l'exposition « Tous les métiers sont mixtes »

- | |
|--|
| <p>1) Qu'avez-vous pensé de cette exposition ? Le sujet vous intéresse-t-il ? Pourquoi ?</p> <p>2) Quel panneau vous a le plus interpellé ? Pourquoi ? Qu'est-ce que les auteur-e-s ont voulu mettre en avant sur ce panneau-ci ?</p> <p>3) Faites un lien entre l'exposition et votre quotidien.</p> <ul style="list-style-type: none">- En quoi cette thématique des inégalités femme/homme vous concerne-t-elle ?- Racontez un événement qui vous a marqué et qui traite des inégalités entre les femmes et les hommes dans la société (événement vécu, vu, entendu ou tiré d'une histoire, d'un film, de l'actualité...). |
|--|

Annexe 2 : Questions posées aux élèves lors des séances 1 et 2 du projet

- Séance 1 : A propos de l'exposition *Tous les métiers sont mixtes* :

1) Quelles sont vos impressions sur l'exposition ; quelles sont les grandes thématiques traitées par l'exposition?

2) Formulez des hypothèses sur les raisons à l'origine du fait que certains métiers sont considérés comme masculins/féminins et d'autres moins.

- Séance 2 : A propos du film *Fatima* :

1) Réfléchir aux éléments du film qui vous ont le plus marqué et qui ont un lien avec une inégalité ou une discrimination.

2) Réflexion collective sur le type d'inégalités/discrimination qui ont été relevées (sexiste ? raciste ? milieu social ?...) et sur la distinction entre inégalité et discrimination.

- Séance 3 : A propos des textes de droit :

1) Comment définir l'égalité d'après le texte 1 ?

2) Comment définir une discrimination d'après le texte 2 ?

Annexe 3 : Documents et questions de la séance 3

4 Les discriminations*, une atteinte au principe d'égalité réprimée par l'État de droit

Loi du 1^{er} juillet 1972

Art. 1^{er}. Ceux qui [...] auront provoqué à la discrimination, à la haine ou à la violence à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes à raison de leur origine ou de leur appartenance ou de leur non-appartenance à une ethnie, une nation, une race ou religion déterminée, seront punis d'un emprisonnement d'un mois à un an et d'une amende de 2 000 F¹ à 300 000 F [...].

Art. 6. Sera puni d'un emprisonnement de deux mois à deux ans et d'une amende de 3 000 F à 30 000 F [...] tout dépositaire de l'autorité publique ou citoyen chargé d'un ministère de service public qui, à raison de l'origine ou de l'appartenance ou de la non-appartenance d'une personne à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée, lui aura refusé sciemment le bénéfice d'un droit auquel elle pouvait prétendre.

Loi du 27 mai 2008

Art. 1^{er}. Constitue une discrimination directe la situation dans laquelle, sur le fondement de son appartenance ou de sa non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie ou une race, sa religion, ses convictions, son âge, son handicap, son orientation ou identité sexuelle, son sexe ou son lieu de résidence, une personne est traitée de manière moins favorable qu'une autre ne l'est, ne l'a été ou ne l'aura été dans une situation comparable.

1. Francs.

2 L'égalité des sexes : un enjeu juridique

Préambule de la Constitution de 1946

La loi garantit à la femme, dans tous les domaines, des droits égaux à ceux de l'homme.

Loi du 22 décembre 1972

Tout employeur est tenu d'assurer, pour un même travail, ou pour un travail de valeur égale, l'égalité de rémunération entre les hommes et les femmes.

Loi du 13 juillet 1983

Nul ne peut refuser d'embaucher une personne, prononcer une mutation, résilier ou refuser de renouveler le contrat de travail d'un salarié en considération du sexe ou de la situation de famille, ou sur la base de critères de choix différents selon le sexe ou la situation de famille.

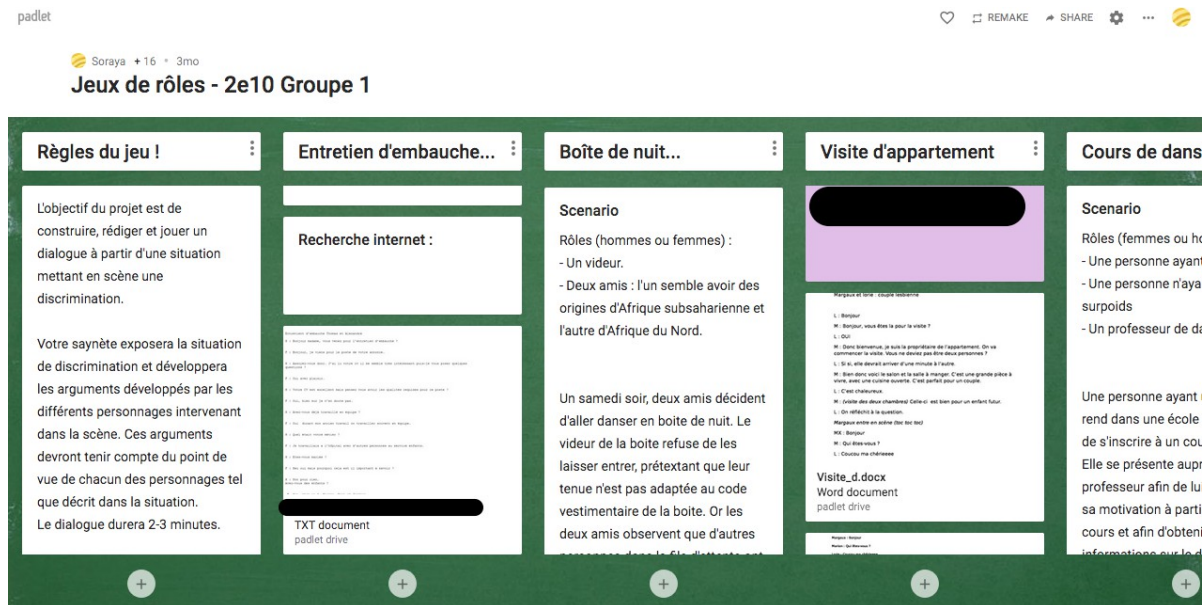
Révision constitutionnelle de 1999

La loi favorise l'accès égal des femmes et des hommes aux mandats électoraux et aux fonctions électives.

Loi du 4 août 2014 sur l'égalité réelle

L'État et les collectivités territoriales, ainsi que leurs établissements publics, mettent en œuvre une politique pour l'égalité entre les femmes et les hommes [...]. [Celle-ci] comporte notamment : des actions visant à prévenir et lutter contre les stéréotypes sexistes [...]; des actions visant à garantir l'égalité professionnelle et salariale [...]; des actions tendant à favoriser une meilleure articulation des temps de vie et un partage équilibré des responsabilités parentales [...].

Annexe 4 : Screenshot de la plateforme collaborative en ligne servant de support aux élèves pour le projet (www.padlet.com)



Annexe 5 : Questionnaires de co-évaluation et d'auto-évaluation proposés aux élèves dans le cadre du projet

Questionnaire de co-évaluation :

Evaluation du projet ; Rôle (Classe : Gp :)					
Critères d'évaluation	Evaluation :				Observations
	Non	Fragile	Bien	Très bien	
Ecrire une saynète / Argumenter : f - Le déroulé de la saynète met en scène une discrimination.					
g - Chaque personnage développe des arguments pour défendre son point de vue.					
h - Les arguments choisis sont approfondis et pertinents.					
i - Les élèves ont mobilisé des connaissances sur le sujet des discriminations.					
Jouer la saynète : j - Les élèves se sont appropriés leur personnage et jouent leur rôle avec conviction.					
k - Les élèves ne lisent pas constamment leur texte.					

Questionnaire d'auto-évaluation (en ligne sur pronote) :

1.1. Travail préparatoire : évaluation du travail de l'élève au sein du groupe :

- a- J'ai été à l'écoute des besoins des autres et j'ai tenté d'apporter des solutions.
- b- Je me suis engagé.e dans le travail, j'ai participé et émis des propositions.

1.2. Travail préparatoire : évaluation du travail du groupe :

- c- Le groupe émet des propositions et s'investit dans la tâche.
- d- Le groupe est autonome dans son travail et saisit les enjeux du projet.
- e- Le groupe a terminé son projet dans le temps imparti.

1. Commentaires :

- 1) Avez-vous apprécié travailler en groupe ? Pourquoi ?
- 2) Avez-vous tout de suite compris ce qu'il fallait faire ? Pourquoi ?
- 3) Avez-vous d'autres commentaires à faire sur la manière dont a été mené le travail préparatoire ?

2.1. Evaluation du projet : Travail du groupe sur l'élaboration de la saynète :

- f- Le déroulé de notre saynète met en scène une discrimination et est cohérent.
- g- Chaque personnage développe des arguments pour défendre son point de vue.
- h- Les arguments choisis sont approfondis et pertinents.
- i- Nous avons mobilisé des connaissances sur le sujet des discriminations.

2.1. Commentaires :

- 1) Pensez-vous avoir bien compris ce qu'est l'argumentation grâce à ce projet ? Pourquoi ?
- 2) Avez-vous d'autres commentaires sur le travail du contenu de la saynète ?

2.2. Evaluation du projet : Jouer la saynète :

- j- Je me suis approprié.e mon personnage et j'ai joué mon rôle avec conviction.
- k- Je n'ai pas constamment lu mon texte.

2.2. Commentaires :

- 1) Avez-vous apprécié jouer votre saynète devant le reste de la classe ? Pourquoi ?
- 2) Avez-vous d'autres commentaires sur le fait de passer à l'oral devant le reste de la classe sur ce type de projet ?

3. Conclusion : Commentaires :

Avez-vous d'autres commentaires à faire (positifs ou négatifs) sur ce projet ? Qu'est-ce qui aurait pu être amélioré dans l'élaboration de ce projet ?

Annexe 6 : Dialogue du groupe 5

Copies du travail des élèves sans modification

Entretien d'embauche

H : Bonjour madame, vous venez pour l'entretien d'embauche ?

F : Bonjour, je viens pour le poste de votre annonce.

H : Asseyez-vous donc. J'ai lu votre cv il me semble très intéressant puis-je vous poser quelques questions ?

F : Oui avec plaisir.

H : Votre CV est excellent mais pensez vous avoir les qualités requises pour ce poste ?

F : Oui, bien sur je n'en doute pas.

H : Avez-vous déjà travaillé en équipe ?

F : Oui durant mon ancien travail on travailler souvent en équipe.

H : Quel était votre métier ?

F : Je travaillais a l'hôpital avec d'autres personnes au service enfants.

H : Etes-vous mariée ?

F : Heu oui mais pourquoi cela est il important à savoir ?

H : Non pour rien. Avez-vous des enfants ?

F : Oui, j'en ai 3, Pierre, Paul et Jacques.

H : qu'elle âge on t'il ?

F : 2, 5 et 9.

H : Pour être honnête avec vous, je ne pense pas que vous ayez toutes les qualités requises pour se poste.

F : Comment ça ?

H : Vous avez un bon CV mais j'en ai vu des meilleurs pour se poste, je suis vraiment désolé.

F : D'accord, aucun problème.

H : Je vous rappellerai surement dans la semaine pour vous confirmez ma décision ou non.

F : Merci au revoir.

H : Au revoir

Annexe 7 : Dialogues des groupes 8 et 9

Copies des travaux des élèves sans modification (sauf prénoms).

Dialogue du groupe 9 :

Cours de danse : **LILI** (professeur de danse) **MYLENE** (danseuse en surpoids) **ISA** (autre danseuse)

Scénario : **LILI** est une professeur de toutes sortes de danses, **MYLENE** une jeune fille compte s'inscrire mais **LILI** reste directement sur la défensive au vue du physique de **MYLENE** et est très froide avec elle. **ISA** qui a entendu toute la conversation vient défendre **MYLENE** contre Nour.

(**MYLENE** entre et va directement parler au prof)

MYLENE: Bonjour, je m'appelle **MYLENE** j'ai 20 ans, je suis passionnée par la danse et j'aimerais m'inscrire à votre cours pour m'améliorer encore plus. Comment se déroule cours ?

LILI: Bonjour, je suis ravie de vous rencontrer comment avez-vous trouvé notre club ?

MYLENE: C'est une amie à moi qui m'en a parlé.

LILI (dévisage **MYLENE**) : Mais vous savez notre club est très physique, il faut beaucoup bougé pour pouvoir dansé.

MYLENE: Je sais très bien je m'entraîne depuis toute petite.

LILI: (regarde de haut en bas) Ah bah oui sa se voit très bien ... De toute évidence notre groupe est complet vous ne pouvez pas venir.

(**ISA** arrive et demande se qu'il se passe)

ILONA : Bonjours, excusez-moi j'ai entendu votre conversation et je ne comprends pas pourquoi la jeune fille ne ferai pas une démonstration pour voir son niveau, de plus notre groupe n'est pas plein il reste encore des places.

LILI: Je suis désolé c'est moi qui parle mais vous pouvez toujours me montrer de quoi vous êtes capable. (En mode dégoûter)

(**MYLENE** danse) (**LILI** est choquée, outrée)

ISA: Bravo, vous bougez super bien !

MYLENE: Voilà (essoufflée)

LILI:..... Mais c'est quoi cette danse !? Alors là ma chérie, ça va pas du tout, pour être un danseur il est essentiel d'être musclé, d'avoir une force musculaire qui vous permet d'effectuer les gestes requis et surtout d'être endurante et supportée l'intensité.

(**MYLENE** pleure)

ISA: Pardon mais clairement cette fille a toutes les qualités pour pouvoir venir avec nous, vous

exagéré largement, et ceci est de la danse orientale.

LILI: Non mais c'est moi le professeur et je sais encore ce que sait de la danse orientale et là c'est pas du tout ça.

ISA: Mais c'est clairement discriminant tous ça certainement par rapport à son physique.

LILI: Loin du tout, je vous interdis de dire cela, je ne m'arrête pas au physique je dis cela car notre club est réputée et il faut avoir un minimum d'expérience et je ne peux vous prendre dans notre club. En plus notre groupe est plein on ne prend plus personne, les inscriptions sont terminées.

ISA: Vous mentez, Mademoiselle **LILI** il reste encore des places c'est bien pour ça qu'il y a des nouvelles personnes qui veulent venir s'inscrire. Je suis déçue de votre comportement je ne pensais pas que vous étiez comme ça, jugez les gens par rapport au physique on est au 21^{ème} siècle il faut changer de mentalité.

LILI: Je refuse que vous parlez de moi ainsi je ne peux supporter ainsi **MYLENE** je ne vous accepte pas dans notre club et **ISA** vous êtes virée je ne vous prends plus.

ISA: Au revoir, de toute évidence je ne comptais pas rester dans un club qui discrimine les gens ainsi. (**ISA** et **MYLENE** s'en vont)

Dialogue du groupe 8 :

Visite d'appartement

S : Bonjour, vous êtes là pour la visite d'appartement ?

A : Bonjour, oui en effet c'est moi, Alex et une autre personne est en route.

S : Très bien, alors je vous propose de commencer dès maintenant, c'est d'accord ?

A : Très bien allons-y !

S : [ouvre la porte et fais entrer Alex] Voici ici, le hall d'entrée, ainsi qu'un espace de rangement à votre droite. Ensuite, voici la pièce de vie, un espace très lumineux avec une très belle vue sur la tour Eiffel.

A : En effet c'est vraiment une très jolie vue et une belle pièce de vie pour deux personnes.

S : Oui, votre conjoint et vous cet appartement peut être vraiment très agréable à vivre, de plus il est très bien placé dans la métropole.

A : Euh non, à vrai dire ce n'est pas vraiment mon... [reçoit un appel de Dominique, sa conjointe].

Excusez-moi, j'ai un appel. Oui, allô, t'es où là ?

D : J'arrive Alex, je suis en bas de l'immeuble, ouvre moi la porte.

A : D'accord, dépêches toi, on a déjà commencé la visite.

D : D'accord, bisous.



A : Bisous

S : C'était votre conjoint ? Il arrive ?

A : Oui , elle est à la porte.

S : [murmure] Elle ?

A : [ouvre la porte et embrasse Dominique]

D : Bonjour, enchantée, Dominique.

S : Bonjour... [serrant la main de Dominique, d'un air agacé]. C'est votre conjointe ? [s'adressant à Alex]

A : Oui, oui nous comptons emménager ensemble.

S : Très bien donc si vous voulez bien on va continuer la visite [sur un ton agacé]

A : Merci de votre ponctualité

D : [sourit pour paraître agréable]

S : Donc voici la salle de bain, très restreint, peu pratique pour pouvoir se laver, comme vous pouvez voir le plafond est quand même assez bas, et il y a un vis-à-vis assez énorme pour une salle de bain

D : Mais enfin regarder il y a une fenêtre plutôt petite qui est en plus floutée

A : Et puis vous savez nous ne sommes pas très grande donc le plafond nous convient

S : Bon si ça vous semblent correct nous allons descendre et passer a la cuisine s'il vous plait, j'ai encore des appartements à vendre

A : Très bien nous vous suivons

[Stéphane fait visiter la cuisine avec un manque d'enthousiasme quand Alex commence à ne plus pouvoir supporter]

A : Il y a un problème là ? Vous n'avez pas l'air d'être convaincu de vendre cet appartement, ou bien le souci serait-il ma conjointe et moi ?

D : C'est bon Alex , commence pas !

S : Bien-sûr que non, il n'y a aucun souci, je ne suis juste pas certain que l'appartement vous convienne.

A : Pourquoi ne nous conviendrait-il pas alors ?

S : Je n'en sais rien, mais il n'a pas l'air de vous satisfaire, puis si je crois me souvenir que lors de notre premier appel vous m'aviez indiqué que votre amie travaillait éloigné de cet immeuble.

D : Oui, c'est le cas mais avec les transports en commun de nos jours, cela ne pose pas problème, puis l'appartement me plaît beaucoup, il a un charme.

A : Vous voyez il n'y a aucun souci, que ce soit qu'il nous plaise où que ce soit sa place.

S : Très bien, alors voilà je vous propose de nous arrêter là, je vous contacterais durant la fin de journée pour vous tenir au courant de la disponibilité de l'appartement.

D : D'accord, très bien merci, nous attendons votre appel.

A : Oui, appelez sur mon portable, et merci, j'attends votre appel avec impatience.



Année universitaire 2017-2018

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

Mention Second degré

Parcours : Histoire géographique

Titre du mémoire : Travailler l'argumentation en EMC à travers l'apprentissage par projet en classe de seconde.

Auteur : Soraya Bellaha

Résumé :

Dans quelle mesure l'apprentissage par projet est-il plus efficace qu'une pédagogie « traditionnelle » pour travailler et acquérir des compétences ? C'est la question à laquelle ce travail entend répondre à travers l'analyse d'un projet de jeux de rôles sur les discriminations mis en place en enseignement civique et moral dans une classe de seconde générale, ayant pour objectif de travailler l'argumentation. En effet, les recherches en sciences de l'éducation tendent à montrer que les pédagogies actives, qui placent les élèves au cœur des apprentissages, permettent un travail plus efficace sur l'acquisition des compétences et des savoirs.

Mots clés : Pédagogie active ; Pédagogie traditionnelle ; Apprentissage par projet ; Enseignement civique et moral ; Discrimination ; Lycée.

Summary :

Is project-based learning more efficient than a more traditional way of teaching in order to work on skills development ? This study provides an answer to that question by analysing a role-playing projet about discrimination conduced in a class in highschool. The aim of this project is for the pupils to work on the argumentative skill within the moral and civic education class. Indeed, educational research shows that active pedagogies, which are child-centred, might be more efficient on skills development.

Key words : project-based learning ; active pedagogy ; traditional pedagogy ; discrimination ; high school.