



L'utilisation des méthodes actives dans l'enseignement de l'information-documentation

Sophie Goimard

► To cite this version:

Sophie Goimard. L'utilisation des méthodes actives dans l'enseignement de l'information-documentation. Education. 2017. dumas-02091357

HAL Id: dumas-02091357

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02091357>

Submitted on 5 Apr 2019

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.

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »

Mention Second degré

Parcours Documentation

**L'utilisation des méthodes actives dans l'enseignement de
l'information-documentation**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par Sophie Goimard

le 23 juin 2017

en présence de la commission de soutenance composée de :

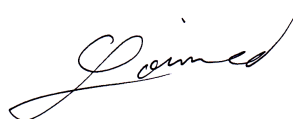
Ivana Ballarini, présidente du jury

Pascal Duplessis, directeur de mémoire

Engagement de non plagiat

Je, soussignée Sophie Goimard, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :



Cet engagement de non plagiat doit être inséré en première page de tous les rapports, dossiers, mémoires.

Remerciements

Tous mes remerciements à mon directeur de mémoire Pascal Duplessis pour son accompagnement patient, sa réactivité et ses conseils toujours pertinents, sans lesquels ce mémoire n'aurait jamais vu le jour. Merci aussi à tous les enseignants du Master MEEF Documentation pour leur formation de qualité qui m'ont permis d'obtenir le CAPES.

Je remercie mes amis et ma famille pour leur soutien énergétique et leur présence rafraichissante tout du long de ces deux années de Master. Merci au Cercle : Julie, Marine, Caroline & Estelle. Merci aussi à mon père, Angèle, Sylvain, Aourell, Pauline, Henri, Benjamin et les copains de la danse. Merci à mes colocos d'Angers : Yvan & Ufuk en souvenir de la rue Éblé et Agnès, Simon, Guillaume & Pierre pour m'avoir accueillie cette année. Remerciement spécial à ma mère pour ses relectures et ses cocktails de vitamines. Remerciement extra spécial à Thomas pour son talent des tableaux croisés dynamiques, ses relectures et son soutien quotidien.

Merci aux copains de promotion, et plus particulièrement Anna et Jeanne, pour ce soutien mutuel durant ces deux ans de labeur, leur humour et joie de vivre et les incontournables pauses café !

Je remercie Sylvaine A., ma tutrice, pour son accueil et son accompagnement bienveillant durant toute cette année de stage. Et enfin, merci aux professeurs documentalistes qui ont participé à mon questionnaire.

Sommaire

Introduction.....	1
Première partie : cadre scientifique.....	3
1 Fondements pratiques : l'expérimentation pédagogique.....	3
1.1 L'Éducation nouvelle.....	3
1.2 Focus sur certains pédagogues.....	4
1.2.1 John Dewey (États-Unis – 1859-1952).....	4
1.2.2 Maria Montessori (Italie – 1870-1952).....	5
1.2.3 Célestin Freinet (France – 1896-1966).....	6
1.3 Bilan de l'Éducation nouvelle.....	8
2 Fondements scientifiques.....	10
2.1 Les grands modèles pédagogiques.....	10
2.2 Approche psychologique du (socio)constructivisme.....	13
2.2.1 Jean Piaget (France – 1896-1980).....	13
2.2.2 Henri Wallon (France – 1879-1962)	15
2.2.3 Lev Vygotski (Russie – 1896-1934).....	17
2.2.4 Jerome Bruner (États-Unis – 1915-2016).....	19
2.3 Approche épistémologique du (socio)constructivisme.....	20
2.4 Approche didactique du (socio)constructivisme.....	21
3 Les méthodes actives.....	24
3.1 Du modèle pédagogique à la méthode pédagogique.....	24
3.2 Exemples de méthodes actives.....	25
3.3 Caractéristiques des méthodes actives en information-documentation.....	27
3.4 Limites des méthodes actives.....	28
4 Cadre d'analyse.....	29
4.1 Caractéristiques d'analyse retenues.....	29
4.2 Rappel de la problématique.....	32
4.3 Hypothèses.....	35
Deuxième partie : cadre méthodologique.....	36
1 Analyse d'un corpus de fiches pédagogiques.....	36
1.1 Constitution du corpus de fiches pédagogiques.....	36
1.2 Limites du corpus.....	37

1.3 Présentation de la grille d'analyse.....	39
1.3.1 Éléments contextuels.....	39
1.3.2 Caractéristiques du cadre d'analyse.....	39
1.4 Biais possibles.....	41
2 Analyse des dires des professeurs documentalistes.....	41
2.1 Modalités du questionnaire.....	41
2.2 Présentation du questionnaire.....	42
2.2.1 Éléments contextuels.....	42
2.2.2 Représentations des professeurs documentalistes.....	44
2.2.3 Pratiques des professeurs documentalistes.....	45
2.3 Biais possibles.....	48
3 Résultats bruts.....	49
3.1 Corpus de fiches pédagogiques.....	49
3.1.1 Éléments contextuels	49
3.1.2 Caractéristiques du cadre d'analyse.....	50
3.2 Questionnaire.....	53
3.2.1 Éléments contextuels.....	53
3.2.2 Représentations des professeurs documentalistes.....	57
3.2.3 Pratiques des professeurs documentalistes.....	62
Troisième partie : analyse des résultats et discussion.....	69
1 Analyse des résultats contextuels de la recherche.....	69
1.1 Corpus de fiches pédagogiques.....	69
1.2 Questionnaire.....	70
1.2.1 Type d'EPL.....	70
1.2.2 Âge.....	71
1.2.3 Nombre d'années d'expérience.....	72
1.2.4 Statut.....	73
1.2.5 Fréquence d'enseignement.....	73
1.2.6 Conclusion.....	74
2 Mise en perspective avec les hypothèses de recherche	74
2.1 Hypothèse 1 : la connaissance des fondements théoriques.....	74
2.2 Hypothèse 2 : les critères privilégiés.....	78
2.2.1 Implication des élèves.....	79

2.2.2	Prise en compte des représentations initiales des élèves.....	80
2.2.3	Type de méthode active utilisée.....	82
2.2.4	Type d'activités mises en place.....	83
2.2.5	Mise en place de conflits cognitifs et socio-cognitifs.....	84
2.2.6	Mise en commun et structuration du savoir.....	85
2.2.7	Conclusion.....	87
2.3	Hypothèse 3 : l'utilisation auprès de publics particuliers.....	87
3	Discussion.....	89
3.1	Limite générale.....	89
3.2	Corpus de fiches pédagogiques.....	89
3.3	Questionnaire.....	90
	Conclusion.....	93
	Bibliographie.....	95
	Annexes.....	100
	Annexe 1 : Index des illustrations.....	101
	Annexe 2 : Corpus de fiches pédagogiques.....	103
	Annexe 3 : Questionnaire.....	110
	Annexe 4 : Résultats bruts des questions 8 et 9 du questionnaire.....	119

Introduction

Depuis toujours, l'école est l'objet de nombreuses réflexions sur son fonctionnement et ses enjeux. Tour à tour, philosophes, scientifiques, pédagogues, politiques et autres s'emparent de ce thème et cherchent à théoriser et transformer l'école. On la dit souvent en « crise » : l'école française se fait régulièrement disséquer et comparer¹, ainsi que réformer à chaque nouveau gouvernement. Le système éducatif français est également perméable aux modes et aux évolutions sociales globales, comme en témoignent par exemple les débats et réflexions actuelles sur l'intégration du numérique à l'école.

Le professeur documentaliste a sa place à consolider dans cette école en constante évolution. La nouvelle circulaire de missions publiée en cette année 2017 (la dernière datait de 1986) vient renforcer le rôle pédagogique des professeurs documentalistes : le texte indique que ceux-ci « forment tous les élèves à l'information documentation et contribuent à leur formation en matière d'éducation aux médias et à l'information. »² Cependant l'information-documentation n'est toujours pas reconnue comme une discipline à part entière par l'institution. En effet, bien que les enseignants documentalistes aient un CAPES, il n'existe aucun programme scolaire info-documentaire et sur le terrain il est parfois compliqué d'obtenir des heures d'enseignement. Des groupes de réflexion scientifiques et professionnels (ERTé, GRCDI...) travaillent à pallier ce manque et à préciser les contenus d'apprentissage de l'information-documentation. Néanmoins, il est également nécessaire pour toute discipline de réfléchir à sa didactisation, c'est-à-dire à la manière dont on en enseigne les savoirs. Cela nous amène à nous pencher notamment sur les méthodes pédagogiques.

De multiples méthodes pédagogiques existent, se rapportant à différents courants de pensée et visions de l'enseignement. Françoise Raynal et Alain Rieunier, auteurs d'un dictionnaire de pédagogie reconnu, témoignent que la pédagogie est une action complexe, associant des valeurs (l'idée que le pédagogue se fait de l'homme, de la société et de ce qui les lie) et des hypothèses concernant le développement des individus. Ces approches ont

1 Notamment via les enquêtes PISA (Programme for International Student Assessment), menées tous les trois ans dans les pays membres de l'OCDE, qui évaluent l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire.

2 MEN, Les missions des professeurs documentalistes. In : *Le BO* [en ligne]. MEN, 217. [consulté le 1^{er} juin 2017]. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733.

bien sûr évolué dans le temps et sont également empruntées d'idéologie, ce qui explique le développement de multiples types de pédagogie.³

Un des discours récurrents sur l'école actuelle part du postulat que l'école « traditionnelle », sous-entendu un maître seul détenteur du savoir qui le transmet à des élèves passifs, est un échec et qu'il est maintenant nécessaire de rénover l'école contemporaine. Il s'agirait alors de passer à une pédagogie active où les élèves sont acteurs de la construction de leurs savoirs. Mais qu'en est-il de cette pédagogie active et de cet élève acteur ?

Nous avons donc choisi de nous intéresser plus précisément aux méthodes actives dans le cadre de ce mémoire, à travers la question suivante : de quelle façon les professeurs documentalistes s'emparent des méthodes actives ?

Nous proposerons dans une première partie une réflexion sur les fondements relevant de l'expérimentation pédagogique et les fondements scientifiques sur lesquels s'appuient les méthodes actives, afin de délimiter le cadre théorique de notre travail. La deuxième partie de notre mémoire sera consacrée à notre recherche personnelle : nous expliquerons nos choix concernant le recueil de données (élaboration d'un questionnaire et analyse d'un corpus de fiches pédagogiques), présenterons la méthodologie adoptée pour traiter et analyser ces données et en donnerons les résultats bruts. La troisième partie de notre mémoire se concentrera sur l'analyse des résultats obtenus.

3 RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. 9^e édition. Paris : ESF éditeur, 2012. Collection Pédagogies. Collection dirigée par Philippe Meirieu. p. 366.

Première partie : cadre scientifique

Nous chercherons dans cette première partie à définir le cadre théorique de notre sujet. Pour cela, nous nous pencherons tout d'abord sur les fondements pratiques des méthodes actives à travers les apports du mouvement de l'Éducation nouvelle, puis sur leurs fondements scientifiques, bien que la frontière entre scientifique et acteur de terrain soit parfois floue. Cela nous permettra alors dans un troisième temps de préciser ce que nous entendons par méthodes actives. Ce travail nous permettra alors de définir le cadre théorique sur lequel nous nous appuierons pour faire notre propre recherche.

1 Fondements pratiques : l'expérimentation pédagogique

1.1 L'Éducation nouvelle

L'Éducation nouvelle est un courant pédagogique né au tournant du 20^e siècle qui prône une pédagogie active basée sur l'activité de l'enfant et ses centres d'intérêt, respectant ses besoins et sa liberté et revendiquant une participation active des apprenants à leur propre formation. L'Éducation nouvelle souhaite également mettre en œuvre une éducation globale, afin de préparer les élèves à la vie en société.

En gestation depuis la fin du 19^e siècle de par le travail de plusieurs pédagogues précurseurs (le Bureau international des écoles est créé dès 1899 par Adolphe Ferrière), la première guerre mondiale met également en lumière l'importance de l'éducation pour assurer un avenir de paix. Les pédagogues engagés dans ces expérimentations seront très dynamiques pendant l'entre-deux-guerres et en 1921 est fondée la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle. De nombreuses écoles voient le jour, entre autres l'école-laboratoire de l'université de Chicago fondée par Dewey, les expériences des *Arbeitsschule* de Georg Kerschensteiner à Munich, la *casa dei bambini* de Maria Montessori à Rome ou encore l'école de l'Hermitage d'Ovide Decroly à Bruxelles...

On remarque une grande diversité d'idées et de pratiques parmi ces pédagogues, aux nationalités et professions (philosophes, médecins, psychopédagogues...) multiples, et c'est cette diversité, qui passe également par des désaccords et des conflits, qui fait la

richesse de ce courant où voisinent théories philosophiques, pratiques novatrices et idéaux politiques.^{4,5,6} Bien que les premiers jalons de l'Éducation nouvelle ont été posés avant la première guerre mondiale, on peut cependant toujours parler d'une éducation « nouvelle », car cet adjectif continue à désigner la volonté de ses inventeurs qui ont eu à cœur de mettre en place une rupture dans la pensée et les pratiques de l'éducation.⁷

1.2 Focus sur certains pédagogues

1.2.1 John Dewey (États-Unis – 1859-1952)

John Dewey fut une figure importante de la philosophie pragmatiste aux États-Unis, aux côtés de Charles Sander Peirce et de William James, mais également le chef de file de l'Éducation nouvelle outre-Atlantique. Pour lui, expérience est le maître mot, comme en témoigne sa maxime « *learning by doing* » (« apprendre en faisant »). L'enseignant a un rôle d'accompagnant dont la tâche est « d'aider le groupe à cheminer, à construire avec lui des expériences proprement éducatives » en organisant les activités grâce auxquelles l'élève va faire ses apprentissages.⁸

De plus, l'apprentissage doit découler d'activités qui intéressent l'enfant, qui ont un sens pour lui. Il s'agit de ne pas obliger l'élève à apprendre mais d'obtenir de lui un engagement dans l'apprentissage en laissant l'enfant organiser un plan de travail en fonction de ses intérêts. La pédagogie deweyenne se développe autour de la notion de motivation (besoin, intérêt, effort – différents selon les âges) et de but (occupations choisies, réajustement)⁹ et articule les « conditions subjectives » venant de l'apprenant et les « conditions objectives » venant de l'enseignant (ce qui est dit par le maître et la manière dont il le dit, l'équipement de la classe, les matériaux proposés...)¹⁰

4 FOURNIER, Martine. De l'éducation nouvelle aux écoles alternatives. In : *Les Grands Dossiers n°45 : Les grands penseurs de l'éducation*. Paris : Sciences Humaines, 2016. p. 31.

5 PEYRONIE, Henry. *Célestin Freinet : Pédagogie et émancipation*. Paris : Hachette, 1999. Collection Portraits d'éducateurs. pp. 25-27.

6 OHAYON, Annick, OTTAVI, Dominique, SAVOYE, Antoine (éd.). *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne : Peter Lang, 2004. Collection Exploration Éducation : Histoire et pensée. p. 4.

7 *Ibid.* p. 4.

8 HALPERN, Catherine. John Dewey : Éduquer par l'expérience. In : *Les Grands Dossiers n°45 : Les grands penseurs de l'éducation*. Paris : Sciences Humaines, 2016. pp. 28-29.

9 ALTET, Marguerite. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF, 1997. p. 24.

10 *Ibid.* p. 43.

Cette vision de l'école et de l'éducation prend son sens dans une dimension politique forte : l'école comme base de la démocratie. En effet, pour Dewey il faut repenser le rapport entre la société et l'éducation et donc remettre en question l'éducation traditionnelle, car le fonctionnement autocratique de l'école n'est pas cohérent avec nos sociétés démocratiques. Il s'agit donc que l'école soit le lieu de la démocratie, ce qui correspond, au-delà d'une forme de gouvernement à un mode de vie. L'école doit « donner envie d'apprendre, permettre l'épanouissement des capacités de chacun, promouvoir l'esprit d'initiative et libérer la créativité, offrir des expériences riches ». De plus, l'école a aussi un objectif social, car elle représente une société en miniature, étroitement liée aux autres expériences que le groupe vit en dehors de l'école.¹¹

Dewey a cependant été souvent critiqué, notamment par Hannah Arendt qui en fait dans son article *La crise de l'éducation* l'un des responsables des difficultés de l'école américaine, ou repris de façon caricaturale.¹²

1.2.2 Maria Montessori (Italie – 1870-1952)

Maria Montessori fut la première femme italienne diplômée de médecine et commença par s'occuper d'enfants ayant des déficiences intellectuelles, avant de travailler auprès d'enfants de quartiers défavorisés, où elle ouvrit sa première *casa dei bambini* (maison des enfants)¹³. Sa devise « Aide-moi à faire tout seul » révèle une véritable pédagogie de l'autonomie, comme en témoigne Philippe Meirieu : « le maître doit être présent et actif au côté de l'enfant, mais il doit aussi lui lâcher la main pour qu'à un moment ce soit lui, l'enfant, qui fasse et qui fasse tout seul ce qu'il aura décidé de faire »¹⁴. Pour Jean-Paul Resweber, Montessori propose également un renversement de la relation entre l'adulte et l'enfant, l'enseignant renonçant à la chaire, et d'une certaine façon à son enseignement, car c'est l'enfant qui est le centre moteur de ses décisions et du plan d'apprentissage. Selon Patricia Spinelli, directrice de l'Institut Supérieur Maria Montessori, l'enseignant a pour tâche de « préparer un environnement qui prenne en compte les besoins physiques, intellectuels, émotionnels et spirituels de l'enfant »¹⁵.

11 HALPERN, Catherine. *Op. cit.* p. 28.

12 *Ibid.* p. 29.

13 FOURNIER, Martine. Maria Montessori : Les voies de l'autonomie. In : *Les Grands Dossiers n°45 : Les grands penseurs de l'éducation*. Paris : Sciences Humaines, 2016. pp. 30-31.

14 MEIRIEU, Philippe (dir.). *Maria Montessori : Peut-on apprendre à être autonome ?* Paris : PEMF, 2001. p. 9.

15 *Ibid.* p. 15.

Une partie du travail de Maria Montessori repose tout d'abord sur « l'ambiance » : il s'agit notamment de proposer aux enfants un milieu proportionné et adapté à leur taille (mobilier, objets...), afin que l'enfant apprenne à « habiter le monde »¹⁶ en développant ses sensations, ce qui fut pour l'époque une véritable révolution. Montessori crée également tout un matériel spécifique afin de favoriser l'apprentissage par les sens, tels son « alphabet mobile, constitué de lettres recouvertes d'une toile rugueuse, [qui] permet aux enfant de s'entraîner en associant les lettres aux sons, tout en se familiarisant par le toucher aux gestes de l'écriture. »¹⁷

De plus, son système pédagogique a pour principe que l'élève doit pouvoir réaliser tel ou tel apprentissage « au bon moment », l'enseignant propose donc diverses activités, que l'enfant pourra choisir librement, en fonction de son intérêt, de façon à parvenir à la concentration. Les enfants sont regroupés par classes d'âge, ce que Montessori appelle les « périodes sensibles », de 3 à 6 ans et de 6 à 12 ans, car ainsi les enfants sont dans la même phase de développement. Cela permet également de mettre en place une collaboration entre les élèves (entraide), considérée comme une préparation à la vie en société et la base de la démocratie.¹⁸

Actuellement une petite centaine d'écoles Montessori françaises sont référencées sur le site de l'Association Montessori de France.¹⁹ En plus de ces écoles hors contrat, de nombreux enseignants, dans l'enseignement public comme privé sous contrat, utilisent aussi en partie certaines des pratiques recommandées par Maria Montessori.

1.2.3 Célestin Freinet (France – 1896-1966)

Célestin Freinet est sûrement le plus connu des pédagogues français. Très attaché au monde populaire et rural où il a grandi (il se revendique comme un « paysan et berger »²⁰), instituteur, Freinet revient dégoûté de l'injustice de la guerre 14-18 et profondément pacifiste. Il y est également blessé au poumon, invalidité qui le pousse à mettre en place

16 RESWEBER, Jean-Paul. *Les pédagogies nouvelles*. 7^e édition mise à jour. Paris : PUF, 2011. Collection Que sais-je ?. p. 108.

17 FOURNIER, Martine. *Op. cit.* p. 30.

18 MEIRIEU, Philippe (dir.) *Op. cit.* pp. 18-19.

19 Association Montessori de France. Les écoles Montessori en France. In : *Association Montessori de France* [en ligne]. AMI, 2016. [consulté le 07/04/17]. Disponible à l'adresse : <http://montessori-france.asso.fr/les-ecoles-montessori/les-ecoles-montessori-en-france/carte-de-france/>.

20 JACOMINO, Baptiste. Célestin Freinet : Faire pour apprendre. In : *Les Grands Dossiers n°45 : Les grands penseurs de l'éducation*. Paris : Sciences Humaines, 2016. pp. 48-49.

d'autres techniques de travail dans sa classe afin de pouvoir continuer à enseigner, mais sa décision sera aussi renforcée par son engagement politique et révolutionnaire fort.²¹

Célestin Freinet propose une « méthode naturelle favorisant le développement harmonieux des facultés de l'individu et l'équilibre harmonieux entre l'individu et son milieu »²². Au contraire de Montessori qui propose un matériel pédagogique sophistiqué à ses élèves, Freinet se base sur les objets naturels qui se trouvent dans la réalité de l'environnement des enfants, en commençant par des promenades dans la nature, des visites chez les artisans du village, la production artisanale d'électricité.²³ Au contraire également d'autres pédagogues de l'Éducation nouvelle, Freinet pensait aussi que ce n'était « pas par le jeu que l'on apprend, mais par le travail ». Freinet, accompagné ensuite de sa femme Élise, mit progressivement au point un ensemble de techniques pédagogiques nouvelles, tels le texte libre, le journal scolaire, l'imprimerie, la correspondance scolaire (échange avec d'autres écoles), les plans de travail, les fichiers autocorrectifs, la bibliothèque de travail (ayant pour visée de devenir une sorte d'encyclopédie réalisée par les élèves et pour les élèves), le jardin scolaire ou encore les ateliers artistiques...²⁴ L'élaboration des techniques Freinet est également le fruit d'un travail coopératif, en effet Freinet créa tout un réseau de coopération entre instituteurs dès 1926.²⁵

Dans la pédagogie Freinet, le concept de *tâtonnement expérimental* est central : l'enfant apprend naturellement en tâtonnant, à force d'essais et d'erreurs (pour apprendre à faire du vélo, il faut essayer et non suivre de longs cours théoriques sur le maniement du guidon ou le fonctionnement des pédales).²⁶ L'enseignant a pour rôle de donner à l'enfant l'espace, le matériel et les modèles nécessaires à la réalisation de ses expériences.²⁷ Il y a également dans le travail de Freinet une mise en valeur importante de l'éducation à la démocratie et à la citoyenneté, de par la mise en place notamment des Conseils de coopérative, où les élèves se réunissent régulièrement avec le maître pour définir ce qui est permis et ce qui ne l'est pas. On y gère le fonctionnement matériel de la classe et le règlement intérieur nécessaire au bon déroulement de la vie sociale.²⁸

21 PEYRONIE, Henry. *Op. cit.* pp. 16-20.

22 RESWEBER, Jean-Paul. *Op. cit.* p. 116.

23 PEYRONIE, Henry. *Op. cit.* p. 31.

24 JACOMINO, Baptiste. *Op. cit.* pp. 48-49.

25 PEYRONIE, Henry. *Op. cit.* pp. 36-37.

26 JACOMINO, Baptiste. *Op. cit.* p. 48.

27 RESWEBER, Jean-Paul. *Op. cit.* p. 116.

28 MEIRIEU, Philippe (dir.) *Célestin Freinet : Comment susciter le désir d'apprendre ?* Paris : PEMF, 2001. p. 7.

En 1933, suite à de fortes oppositions et tensions en raison de ses méthodes et opinions politiques, Freinet sera évincé de l'Éducation nationale et ouvrira alors avec sa femme une école privée en 1935. Actuellement des enseignants se réclament toujours de la pédagogie Freinet, même si cette pratique est restée marginale : dans son ouvrage de 1999, Henry Peyronie estime à 1 ou 2 % la proportion de praticiens Freinet en France.²⁹ Une dynamique est toujours présente comme en témoigne par exemple l'association Institut coopératif de l'école moderne (ICEM)- Pédagogie Freinet, association agréée par le ministère de l'Éducation nationale, qui regroupe environ 3 000 adhérents, travaillant pour la plupart dans l'enseignement public.³⁰ Leur site propose notamment une présentation de la pédagogie Freinet, des ressources, mais également des espaces pour les enseignants et pour les classes.³¹

1.3 Bilan de l'Éducation nouvelle

Antoine Savoye, professeur des universités émérite, spécialiste de socio-histoire de l'éducation et de socio-histoire des sciences humaines et sociales, dresse le bilan de l'Éducation nouvelle en France dans un article de l'ouvrage collectif *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*³². Selon lui, à la veille de la seconde guerre mondiale, l'Éducation nouvelle n'est plus une utopie, mais une réalité qui s'incarne à travers de nombreux individus rassemblés dans un mouvement, une œuvre intellectuelle mais également des réalisations pratiques importantes. Le développement de l'Éducation nouvelle avant guerre est favorisé par l'appui qu'elle reçoit des sciences humaines émergentes, la connaissance qu'elles apportent sur l'enfant et les conditions d'apprentissage, mais également la réflexion didactique sur le contenu et la transmission des savoirs venant légitimer et crédibiliser l'action des pédagogues de l'Éducation nouvelle. De plus, le développement du mouvement est également soutenu par les capacités de réflexion et d'action collective des partisans de l'Éducation nouvelle, organisés

29 PEYRONIE, Henry. *Op. cit.* p. 112.

30 ROUCAUTE, Delphine. La méthode Freinet : une pédagogie innovante au cœur de l'école publique. In : *lemonde.fr* [en ligne]. Le Monde, 2014. [consulté le 07/04/17]. Disponible à l'adresse : http://www.lemonde.fr/societe/visuel/2014/09/15/la-methode-freinet-une-pedagogie-innovante-au-c-ur-de-l-ecole-publique_4487592_3224.html.

31 ICEM-Pédagogie Freinet. *Coop'ICEM* [en ligne]. AMI, 2016. [consulté le 07/04/17]. Disponible à l'adresse : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>.

32 OHAYON, Annick, OTTAVI, Dominique, SAVOYE, Antoine (éd.). *Op. cit.*

nationalement et internationalement³³, mettant en place congrès, conférences, groupes de travail, publiant dans des revues, etc. L'Éducation nouvelle commence alors à diffuser dans l'Éducation nationale et à inspirer des politiques réformatrices.

Cet élan sera freiné par la guerre et le gouvernement de Vichy (les actions des militants sont mises en suspens et les leaders se retrouvent dispersés, voire réprimés comme Freinet), avant de connaître une nouvelle impulsion à la Libération. Les expériences éducatives reprennent à travers l'ouverture de nouvelles structures éducatives privées, mais l'intégration de l'Éducation nouvelle à l'enseignement secondaire public se réalise également par la réforme des « classes nouvelles », instaurée en 1945 jusqu'à la fin de l'expérience en 1952. Cette multiplication des expériences et réformes pratiques s'accompagne d'un approfondissement théorique important, par le biais de la publication de nombreux ouvrages et articles des pédagogues et scientifiques. Et surtout, les principes et méthodes de l'Éducation nouvelle (notamment la préconisation des méthodes actives) sont intégrés dans un vaste projet réformateur de l'Éducation nationale : le plan Langevin-Wallon³⁴, qui sera cependant mis dans un tiroir et jamais appliqué... mais n'en constitue pas moins une consécration officielle de l'Éducation nouvelle, une reconnaissance par la haute administration et les sommités universitaires.

Cependant, alors que l'Éducation nouvelle a le vent en poupe, les années suivantes marquent son déclin paradoxal, jusqu'à une quasi-disparition de l'appellation même d'Éducation nouvelle. Ce phénomène peut s'expliquer par plusieurs causes. Une crise de la tolérance tout d'abord, marquée par des divisions de plus en plus fortes entre les différents courants de l'Éducation nouvelle, causée par une politisation plus importante du mouvement et par une forme d'épuration consécutive à la Libération. De plus, de nombreuses figures importantes de l'Éducation nouvelle décèdent ou se retirent dans les années 60, laissant le mouvement dans l'incapacité à faire émerger de nouveaux leaders. Les courants pédagogiques qui apparaissent à cette époque, comme la pédagogie institutionnelle (voir Fernand Oury) ou la pédagogie non directive, revendiquent leur rupture avec l'Éducation nouvelle.³⁵ Il n'est pas impossible par ailleurs que l'Éducation

33 Création du Bureau français d'éducation en 1926, du Groupe français d'Éducation nouvelle (GFEN) en 1929, participation à la Ligue internationale d'Éducation nouvelle (LIEN)...

34 Plan de réforme de l'enseignement et du système éducatif français élaboré à la Libération (1945-1946) par une commission ministérielle présidée par Paul Langevin, puis à sa mort par Henri Wallon, qui n'a jamais été appliqué mais reste un texte de référence en matière d'éducation.

35 OHAYON, Annick, OTTAVI, Dominique, SAVOYE, Antoine (éd.). *Op. cit.* pp. 235-266.

nouvelle ait été victime de son succès, les instructions officielles ayant intégré certaines idées venues de ce courant en appelant à se focaliser sur l'enfant et ses centres d'intérêt pour le rendre acteur de son apprentissage, comme la loi d'orientation du 10 juillet 1989 (dite aussi « loi Jospin », Lionel Jospin étant alors ministre de l'Éducation nationale) qui place « l'élève au centre du système éducatif ». Cette diffusion élargie dans les milieux de l'enseignement et dans l'opinion se traduit alors par une sorte d'affaiblissement de ses idées fortes et de sa pédagogie novatrice et les mouvements militants qui défendaient ses positions ont alors perdu en partie leur raison d'être.³⁶

Bien que l'appellation d'Éducation nouvelle ait tendu à disparaître, nous avons cependant pu voir que les pratiques éducatives qui s'y rapportent se perpétuent à travers le travail d'enseignants et par le biais d'organisations, comme celles que nous avons déjà citées : l'ICEM - Pédagogie Freinet et l'Association Montessori de France.

2 Fondements scientifiques

2.1 Les grands modèles pédagogiques

Les méthodes en pédagogie sont diverses quant à leurs appellations, mais également leurs classifications. Dans le but de définir à quoi celles-ci correspondent, il est nécessaire de faire un détour par les modèles pédagogiques, qui servent de cadre pour le développement de méthodes pédagogiques particulières, notamment celles dites actives, sur lesquelles nous reviendrons plus tard.

Pour définir le terme modèle pédagogique, nous pouvons tout d'abord nous appuyer sur son étymologie. Selon le *Dictionnaire historique de la langue française*, le terme modèle est issu du terme latin *modulus* (module, moule), devenu ensuite en italien *modello*, signifiant « figure destinée à être reproduite ». Son sens évoluera progressivement, jusqu'à l'apparition, dans le courant du XX^e siècle, de la signification suivante : « système représentant les structures essentielles d'une réalité, d'usage didactique en physique, en économie, dans la plupart des sciences humaines et en mathématiques ».³⁷ Selon l'ouvrage *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés* de Françoise Raynal et Alain Rieunier, un modèle « correspond à la représentation formelle d'un ensemble de techniques d'enseignement

³⁶ JACOMINO, Baptiste. *Op. cit.* p. 49.

³⁷ REY, Alain (dir.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Tome 2. Paris : Robert, 1992. p. 1257.

organisées à partir d'hypothèses sur la manière dont les êtres humains apprennent. Un modèle d'enseignement est conçu pour tenter de développer chez les élèves des apprentissages particuliers et certaines dimensions de la personnalité humaine estimées essentielles par le modèle (...) ».³⁸ Ainsi un modèle pédagogique est bâti à partir d'une théorie de l'apprentissage et propose un cadre de réflexion sur la façon dont l'enseignement doit être mené.

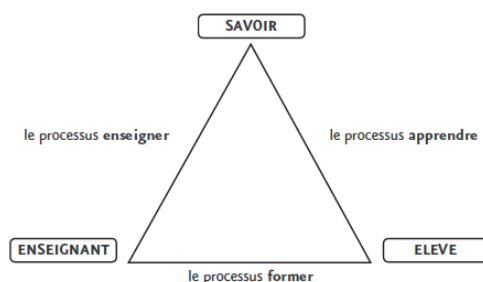


Figure 1 : Triangle pédagogique

Un autre cadre de réflexion possible est de partir du triangle pédagogique, qui propose une schématisation de la situation pédagogique, tel que l'interprète Jean Houssaye, professeur en sciences de l'éducation, dans son ouvrage *Le triangle pédagogique* (1988). Jean Houssaye estime que la relation pédagogique se noue entre les trois pôles élève, enseignant et savoir, la situation pédagogique se définissant alors comme le processus au cours duquel le savoir possédé par l'enseignant se convertit en un savoir possédé par l'élève. Cette situation pédagogique peut donner naissance à trois processus différents : Houssaye nomme « le processus enseigner » la relation qui s'établit entre enseignant et savoir, le « processus apprendre » la relation savoir-élève et enfin le « processus former » la relation enseignant-élève.³⁹ Pour Houssaye, sur l'axe enseigner se trouve la « pédagogie traditionnelle magistrale » (modèle transmissif) et le cours dialogué, alors que le processus former renvoie notamment aux pédagogies institutionnelle (Oury) et non-directive (Rogers) et enfin le processus apprendre correspond plutôt à l'Éducation nouvelle, l'enseignement assisté par ordinateur, l'enseignement programmé, certaines formes de pédagogie par objectifs et de pédagogie différenciée.⁴⁰

³⁸ RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. *Op. cit.* p. 329.

³⁹ *Ibid.* pp. 488-489.

⁴⁰ HOUSSAYE, Jean (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. 5^e édition. Paris : ESF éditeur, 2002. Collection Pédagogies. Collection dirigée par Philippe Meirieu. 1^e édition publiée en 1993. pp. 22-23.

Pour Houssaye dans cette relation pédagogique, il y a toujours un élément qui fait le mort, donc participe tout en étant hors-jeu. Soit l'enseignant a choisi de privilégier le contenu, c'est donc l'axe savoir/enseignant qui est prédominant et l'élève est renvoyé à cette place du mort (et risque de jouer le rôle du « fou »). Seconde possibilité, l'enseignant privilégie la relation avec l'élève et c'est alors le savoir qui joue le rôle du mort. Enfin, l'enseignant peut privilégier la relation que l'élève établit avec le savoir : ici l'enseignant est très présent en amont mais se trouve en retrait durant l'activité d'apprentissage, même si sa présence reste indispensable.⁴¹

Dans le modèle transmissif, qui est le modèle le plus ancien, l'apprentissage est vu uniquement comme un acte de transmission, c'est-à-dire le passage du savoir de l'enseignant à l'élève. L'élève a un rôle passif, comparé à un vase vide qui se remplit grâce à l'écoute attentive du maître, comme le montre le schéma suivant.

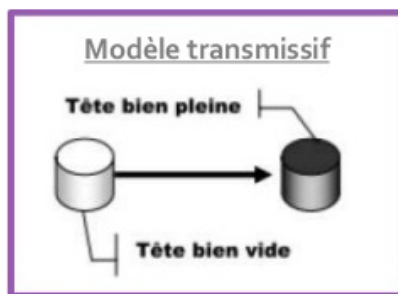


Figure 2 : Schéma du modèle transmissif

Le second modèle est le comportementisme (de l'américain *behavior* qui signifie comportement), qui selon le dictionnaire de pédagogie de Françoise Raynal et Alain Rieunier, peut se définir comme une théorie psychologique qui fait du comportement observable l'objet unique de la psychologie, et donc l'explication des conduites humaines. L'individu est considéré comme une boîte noire, dont on ignore le fonctionnement mais dont on analyse les comportements en observant les réponses aux stimuli proposés. Les travaux des behavioristes, dont le représentant le plus connu est Skinner, ont débouché sur une théorie de l'enseignement organisée autour du principe qu'il n'y a apprentissage que lorsque l'élève fournit la réponse adéquate au stimulus.⁴² De plus, comme pour Skinner « apprendre, c'est acquérir ou modifier un comportement en fonction des conséquences immédiates qui lui sont associées », il est donc nécessaire de récompenser l'élève à chaque

41 RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. *Op. cit.* pp. 488-489.

42 RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. *Op. cit.* pp. 110-111.

comportement attendu, de façon à ce que celui-ci soit renforcé.⁴³ Ce modèle implique le découpage des tâches en de multiples sous-objectifs pour facilement observer le comportement de l'apprenant.

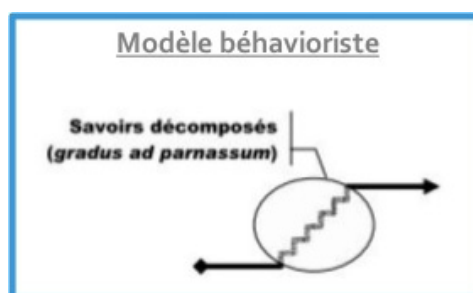


Figure 3 : Schéma du modèle behavioriste

Le dernier modèle est celui du (socio)constructivisme, que nous allons développer plus en détail. Nous nous intéresserons tout d'abord au constructivisme en psychologie, puis à son approche épistémologique et enfin didactique.

2.2 Approche psychologique du (socio)constructivisme

2.2.1 Jean Piaget (France – 1896-1980)

Directeur de l'institut Jean-Jacques Rousseau de Genève, puis directeur du Bureau international de l'éducation, Jean Piaget (1896-1980), philosophe, logicien, psychologue, a mené d'importantes recherches sur le développement de l'enfant qui continuent actuellement à faire référence. Il a notamment développé sa théorie de l'apprentissage, le constructivisme, en réaction au behaviorisme, qui se base sur l'idée que la connaissance est construite par l'apprenant sur la base de son activité mentale.⁴⁴

Un des concepts majeurs du travail de Piaget est celui des stades de développement chez l'enfant, qui correspondent à l'acquisition de différents *schèmes*, un schème pouvant être identifié à un schéma mental qui permet la réalisation d'une action : un schème se conserve, mais peut être consolidé ou modifié. Les quatre stades sont les suivants : le stade sensorimoteur (de 0 à 2 ans), sont des schèmes d'action, par exemple le fait de saisir des objets, le stade préopératoire (de 2 à 7 ans) où l'enfant arrive à se représenter mentalement et symboliquement ces objets, le stade des opérations concrètes (de 7 à 11 ans) durant

43 TARDIF, Maurice. Skinner : Du laboratoire à la classe. In : *Les Grands Dossiers n°45 : Les grands penseurs de l'éducation*. Paris : Sciences Humaines, 2016. pp. 54-55.

44 RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. *Op. cit.* p. 384.

lequel l'enfant peut se représenter symboliquement le monde qui l'entoure en appréhendant les objets par analogie et enfin le stade des opérations formelles (à partir de 12 ans) au cours duquel l'enfant est capable de transposer ses représentations concrètes dans des catégories abstraites et peut alors raisonner avec un ensemble d'idées, d'hypothèses et d'objets abstraits. L'apprentissage ne se produit donc pas sur un mode cumulatif mais intégratif, les schèmes étant de plus en plus larges. Cette théorie des stades entraîne une conception de l'apprentissage vue comme « un ensemble de processus d'adaptation du sujet au monde »⁴⁵.

Si la théorie des stades de l'intelligence a marqué en profondeur la pensée psychologique et éducative du 20^e siècle, elle est aujourd'hui révisée par de nombreuses recherches, permises par les nouvelles approches et techniques d'observation (imagerie cérébrale, IRM).⁴⁶ La théorie de Piaget d'une construction de l'intelligence linéaire et par paliers successifs est donc remise en question, comme le relève entre autres le professeur de psychologie du développement Olivier Houdé en s'appuyant sur des recherches récentes. Par exemple, grâce à l'utilisation de techniques comme la vidéo et l'ordinateur (dont Piaget ne disposait pas, rappelons-le), et de l'analyse des réactions visuelles des bébés, une étude de Karen Wynn (de l'université de Yale) a notamment révélé que dès l'âge de 4 ou 5 mois, les bébés réalisent sans difficulté l'addition $1 + 1 = 2$ et la soustraction $2 - 1 = 1$. Les bébés manifestent donc une forme élémentaire de raisonnement bien plus tôt que l'imaginait Piaget, même si elle est bien sûr rudimentaire. Il existe donc déjà chez les bébés des capacités cognitives assez complexes. Mais Olivier Houdé explique également que la suite du développement de l'intelligence jusqu'à l'adolescence et l'âge adulte est « jalonnée d'erreurs, de biais perceptifs, de décalages inattendus, non prédits par la théorie piagétienne » : ainsi, plutôt que de suivre une ligne allant du sensorimoteur à l'abstrait, l'intelligence avance plutôt de façon « biscornue », non linéaire.⁴⁷

Selon la définition du constructivisme par Jennifer Kerzil, maître de conférences en psychologie sociale, lorsque l'apprenant est confronté à une situation ou à un problème, celui-ci est amené à mobiliser certaines de ses structures cognitives (que Piaget nomme

45 RESWEBER, Jean-Paul. *Op. cit.* p. 108. pp. 104-105.

46 OTTAVI, Dominique. Jean Piaget : La genèse de l'intelligence. In : *Les Grands Dossiers n°45 : Les grands penseurs de l'éducation*. Paris : Sciences Humaines, 2016. p. 47.

47 HOUDÉ, Olivier. La psychologie de l'enfant, quarante ans après Piaget. In : *Les Grands Dossiers n°3 : Les nouvelles psychologies*. Paris : Sciences Humaines, 2006. pp. 64-67.

schèmes opératoires). Le sujet peut ensuite soit assimiler ces nouvelles informations au sein de sa structure cognitive sans modifier celle-ci (donc processus d'assimilation), soit modifier sa structure cognitive pour incorporer ces nouveaux éléments (processus d'accommodation). Ce double processus d'assimilation et d'accommodation entraîne le fait que notre compréhension du monde et de la réalité est en constant renouvellement. Nous construisons donc notre propre vision du monde dans lequel nous vivons en réfléchissant sur nos expériences et en les conceptualisant.⁴⁸

Olivier Houdé propose d'enrichir ce couple assimilation/accommodation (qui demeure valide) de la dynamique activation/inhibition. Le chercheur souhaite ainsi mettre en lumière que se développer ce n'est pas uniquement construire et activer des stratégies cognitives comme le pensait Piaget, mais également apprendre à inhiber des stratégies qui entrent en compétition dans notre cerveau. Et inhiber des stratégies inadéquates peut se faire « soit par l'expérience à partir de ses échecs, soit par imitation, ou encore par des instructions venant d'autrui ».⁴⁹ Apprendre est donc un processus complexe, qui induit l'intégration permanente de nouvelles stratégies cognitives, mais également leur gestion.

Partant de là, l'enseignement constructiviste se base sur la théorie que l'apprenant est plus à même d'apprendre à travers l'exploration et l'apprentissage actif, la démarche d'apprentissage étant donc de provoquer des conflits cognitifs chez l'apprenant, afin de l'amener à résoudre le problème rencontré, situation vectrice d'apprentissages.⁵⁰

2.2.2 Henri Wallon (France – 1879-1962)

Henri Wallon est un psychologue et médecin qui consacra son activité scientifique à la psychologie de l'enfant. Sa vie témoigne également d'un engagement politique fort (il joua notamment un rôle important dans la Résistance), ce qui lui vaut d'être intégré comme vice-président à la commission d'études pour la réforme de l'enseignement créée en 1944 (il fut nommé président au décès de Paul Langevin) qui aboutira au projet de réforme de l'enseignement public français intitulé plan Langevin-Wallon. Partisan convaincu de

48 KERZIL, Jennifer. Constructivisme. In : BOUTINET, Jean-Pierre. *L'ABC de la VAE* [en ligne]. Paris : ERES, 2009. [consulté le 28/10/16]. pp. 112-113. Disponible à l'adresse : <http://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae-9782749211091-page-112.htm>.

49 HOUDÉ, Olivier. *Op. cit.* pp. 66-67.

50 KERZIL, Jennifer. *Op. cit.*

l'Éducation nouvelle, il participe à la création du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (1922).⁵¹

Wallon propose une approche constructiviste du développement de l'enfant, en accordant une grande importance au facteur social, au contraire de Piaget. Pour Wallon, c'est le *fonctionnement* psychologique qui permet le *développement* psychologique, c'est-à-dire que l'enchaînement répété actions – effets – représentations contribue à construire progressivement l'architecture de plus en plus complexe des processus psychologiques. Wallon adopte une vision très globale du développement de l'enfant, considérant que celui-ci est régulé en permanence par les transformations successives des structures de représentations, qui sont elles-même modifiées par les « interactions permanentes entre le biologique et le social, l'individu et le collectif, l'affectif et le cognitif, les maturations physiologiques successives et les schèmes organisateurs correspondants. »⁵²

Selon Françoise Raynal et Alain Rieunier, Piaget et Wallon s'accordaient sur l'hypothèse d'un développement de l'enfant par paliers successifs, mais cependant avaient comme points de divergence l'influence qu'accordait Wallon à la notion de *milieu*, la prééminence des états émotionnels dans les premiers mois de la vie, ainsi que l'importance accordée à l'affectivité dans l'élaboration des processus mentaux.⁵³

En effet, un des concepts forts du travail de Wallon est celui de *milieu*, autour duquel Wallon développe une réflexion importante. Tout d'abord, l'idée que le milieu de chaque espèce est toujours spécifique (il ne se confond pas avec le milieu universel) et le milieu humain n'est pas (n'est plus) un milieu naturel mais un milieu culturel et technique, un milieu social façonné par l'histoire humaine. Wallon mentionne non pas *le* mais *les* milieux de chaque enfant, signifiant ainsi que l'enfant peut appartenir à plusieurs milieux (parfois en conflit).⁵⁴

51 BAUTIER, Élisabeth, ROCHEX, Jean-Yves. *Henri Wallon : L'enfant et ses milieux*. Paris : Hachette, 1999. Collection Portraits d'éducateurs. pp. 9-13.

52 RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. *Op. cit.* p. 505.

53 *Ibid.* pp. 505-506.

54 BAUTIER, Élisabeth, ROCHEX, Jean-Yves. *Op. cit.* pp. 123-127.

2.2.3 Lev Vygotski (Russie – 1896-1934)

Gérard Vergnaud, psychologue et didacticien, directeur de recherche au CNRS, présente Lev Vygotski, né en 1896 (la même année que Piaget et Freinet) et décédé prématurément (1934), comme un grand intellectuel russe, spécialiste de la psychologie de l'enfant, mais aussi de la défectologie⁵⁵, également théoricien du langage et de la littérature, philosophe et marxiste convaincu. Vygotski était un admirateur des recherches de Piaget et s'y réfère pour poursuivre sa réflexion autour de l'apprentissage chez l'enfant et développer ce que l'on a nommé le courant socio-constructiviste. Piaget n'eut malheureusement connaissance des travaux du chercheur russe que bien après sa mort, en raison de la censure dont il fut victime sous le stalinisme. La traduction de son œuvre fut également tardive, ne le faisant connaître du public francophone qu'en 1985, date à laquelle fut publiée la version française de son ouvrage majeur *Pensée et langage*.⁵⁶

Pour Vygotski, tout comme pour Wallon, l'enfant est tout d'abord un être social, dont le développement de sa pensée, de son langage et de toutes ses fonctions psychiques résultent d'une interaction permanente avec le monde des adultes. Il considère donc que le développement de l'enfant a une genèse sociale (l'école et la famille sont des lieux privilégiés d'évolution), mais également que l'acquisition du langage est un instrument privilégié du développement de la pensée.

De plus, si Vygotski rejoint Piaget sur sa conception d'un développement par stades successifs et hiérarchisés, il estime cependant que le développement cognitif peut subir une véritable accélération dans certaines circonstances favorables, grâce à l'intervention de l'adulte. Par sa médiation, l'adulte donne accès à l'enfant à des processus de pensée plus raffinés, ce qui permet son développement rapide, on peut donc dire que « l'apprentissage accélère le développement ».⁵⁷

Le concept, central dans le travail de Vygotski, de *zone de proche développement* (ou *zone proximale de développement*, abrégée en ZPD) permet de définir une « bonne » médiation. Pour lui, les apprentissages scolaires sont précédés d'un développement de l'enfant qui peut être très important (« L'apprentissage scolaire ne commence jamais sur

55 Selon la définition du dictionnaire en ligne *Larousse*, la défectologie correspond à la branche de la médecine concernée par les malades considérés comme irrécupérables pour une vie normale.

56 VERGNAUD, Gérard. *Lev Vygotski : pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette, 2010. Collection Portraits d'éducateurs. pp. 3-9.

57 RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. *Op. cit.* p. 503.

une table rase. Tout apprentissage de l'enfant à l'école a une préhistoire. »⁵⁸) et l'apprentissage est également en relation avec le niveau de développement de l'enfant. Entre le développement actuel de l'enfant, qui peut être défini comme le « degré de développement atteint par les fonctions psychiques de l'enfant » et le niveau de développement potentiel se situe cette *zone de proche développement*, qui correspond à ce que l'enfant peut faire avec l'aide d'autrui mais ne peut pas faire tout seul. Pour Vygotski, l'interaction avec autrui crée chez l'enfant les conditions de toute une série de processus de développement, qui ne peuvent se produire selon lui que dans le cadre de la communication et de la collaboration avec d'autres, qu'ils soient adultes ou pairs, processus qui deviendront ensuite une conquête propre de l'enfant. Il s'agit donc pour l'enseignant de doser la difficulté des propositions faites à l'apprenant, en fonction de la ZPD qu'il estime être celle où se trouve l'enfant.⁵⁹

Gérard Vergnaud conclut son ouvrage en synthétisant sa réflexion autour des travaux de Vygotski en ce qui concerne la médiation. Selon lui, pour Vygotski, le premier acte de médiation de la part de l'enseignant est bien sûr le choix de la situation qu'il propose aux élèves, mais cet acte est suivi de plusieurs autres actes de médiation :

- tout d'abord la clarification des buts et des sous-buts dans le cas où l'élève rencontre une difficulté de compréhension concernant le sens de la situation ou d'une phase de l'activité,
- la prise en charge par l'enseignant d'une partie des actions que l'élève aurait du mal à effectuer seul,
- une aide à l'extraction des informations pertinentes et à l'explicitation éventuelle,
- et enfin une aide à la déduction.

Pour cette activité de médiation, le langage a une part importante, mais n'est cependant pas décisive. En effet, une bonne partie de ces actes de médiation passe également par le geste, le regard et la manifestation corporelle des sentiments et des émotions de l'enseignant.⁶⁰

58 VERGNAUD, Gérard. *Op. cit.* p. 21.

59 *Ibid.* pp. 21-22.

60 *Ibid.* pp. 91-92.

2.2.4 Jerome Bruner (États-Unis – 1915-2016)

Jerome Bruner est un pionnier de la psychologie cognitive culturelle, également constructiviste, il s'inspire des thèses de Piaget puis rejoint les thèses de Vygotski, qu'il fera découvrir dès les années 60 aux chercheurs anglophones, en préfaçant la traduction de *Pensée et langage* en 1962.⁶¹ Selon Britt-Mari Barth, professeure émérite à l'Institut supérieur de pédagogie de l'Institut catholique de Paris, le thème dominant de l'œuvre de Bruner est la quête de sens : il considère en effet l'enfant comme un « chercheur de structures » qui demande à comprendre comment sont reliés les différents éléments du monde extérieur et estime que l'individu participe activement à la construction de son savoir.⁶²

En s'inspirant du modèle de l'équilibration de Piaget, Bruner propose un modèle d'acquisition des connaissances *en spirale*. Selon lui, il est nécessaire que dès la petite enfance « les notions enseignées soient vraies, verbalisées correctement, et adaptées à la structure cognitive de l'enfant. » L'enfant modifie alors sa structure cognitive (jeu d'accommodations), avec le langage comme facteur structurant de la pensée, afin d'élaborer progressivement des systèmes conceptuels et de se représenter symboliquement ce qui l'entoure.

Bruner préconise une pédagogie de la découverte et des situations d'auto-apprentissage à travers lesquelles les élèves découvrent les règles et concepts d'une discipline, tout en accordant à l'enseignant un rôle primordial de médiateur des apprentissages.⁶³

En s'appuyant sur les travaux de Bruner, Britt-Mari Barth propose une pédagogie « de la compréhension » afin de permettre à l'élève de prendre conscience de ses stratégies cognitives. La métacognition est alors au service de la réussite de l'élève, permettant de développer sa confiance en soi. L'enseignant a alors pour rôle d'outiller l'élève en lui proposant des outils concrets. Pour Britt-Mari Barth, c'est donc par la médiation cognitive que l'enseignant donne à l'apprenant les moyens d'apprendre et de réussir au travers d'une démarche de « co-construction de sens ».⁶⁴

61 RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. *Op. cit.* pp. 118-119.

62 BARTH, Britt-Mari. Jerome Bruner : L'enfant en quête de sens. In : *Les Grands Dossiers n°45 : Les grands penseurs de l'éducation*. Paris : Sciences Humaines, 2016. pp. 66-67.

63 RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. *Op. cit.* pp. 118-119.

64 ALTET, Marguerite. *Op. cit.* pp. 37-39.

2.3 Approche épistémologique du (socio)constructivisme

La seconde approche du constructivisme est dite épistémologique. L'épistémologie correspond à l'étude de la connaissance et est un concept complexe, dont la définition est synonyme ici de *philosophie des sciences* et rassemble des épistémologues qui cherchent à répondre à la question « comment se développe les connaissances dans tel domaine particulier du savoir, ou dans les différents domaines ? »⁶⁵

C'est l'approche notamment développée par Gaston Bachelard (France – 1884-1962). Ce philosophe des sciences conçoit l'avancée de la pensée scientifique comme une remise en cause incessante de ses propres fondements et, en cherchant à conceptualiser les grands bouleversements scientifiques de son temps (découverte de la relativité par Einstein ou encore de la mécanique quantique), il avance que l'histoire du progrès scientifique doit se penser en terme de *ruptures épistémologiques*. Il s'oppose ainsi aux positivistes (tel Auguste Comte), pour qui le progrès scientifique s'opère par accumulation continue et graduelle. Au contraire, pour Bachelard les ruptures sont nécessaires à l'émancipation de l'esprit vis-à-vis des conceptions scientifiques antérieures et la recherche scientifique ne consiste pas à approfondir ce que l'on sait déjà, mais à rejeter le savoir acquis pour laisser place à une nouvelle façon d'appréhender la réalité. La notion d'erreur prend alors toute sa place dans la dynamique de la pensée et devient partie intégrante de l'esprit scientifique.⁶⁶

Par analogie, Bachelard en a tiré des principes éducatifs, dans le sens où pour lui la démarche scientifique renvoie directement à l'enseignement des sciences, au sens où la notion d'*obstacle épistémologique* répond à celle d'*obstacle pédagogique*. Il estime ainsi qu'il est nécessaire d'aller contre l'opinion des élèves, car leur esprit n'est pas vierge, mais emprunt de préjugés, de représentations fausses. Ces conceptions deviennent alors des obstacles pédagogiques pour la compréhension des idées nouvelles que l'enseignant veut leur transmettre. Il est donc primordial que l'enseignant prenne conscience des représentations de ses élèves et réfléchisse à une façon de les dépasser, sinon ces derniers pourront toujours répéter leur leçon, celle-ci ne passera pas.⁶⁷ Bachelard, très inspiré par la psychanalyse et notamment les travaux de Jung, concevra également « la psychanalyse de la

65 RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. *Op. cit.* p. 211.

66 YOUSFI, Louisa. Gaston Bachelard : Une philosophie à double visage. In : *Sciences Humaines* n°242. Paris : Sciences Humaines, novembre 2012. pp. 50-53.

67 LEPELTIER, Thomas. Gaston Bachelard : Apprendre de ses erreurs. In : *Les Grands Dossiers* n°45 : *Les grands penseurs de l'éducation*. Paris : Sciences Humaines, 2016. pp. 38-39.

connaissance objective » dans le but de se libérer de ses croyances antérieures et des images poétiques qui nous hantent.⁶⁸

Pour Bachelard, l'obstacle est un passage obligé et le dépassement des obstacles épistémologiques doit donc être au centre de l'enseignement des sciences. Pour autant, Bachelard porte un regard bienveillant sur ce qui égare la pensée scientifique, et notamment notre imaginaire, comme en témoigne la seconde partie de son œuvre consacrée à son autre passion, la poésie.⁶⁹

2.4 Approche didactique du (socio)constructivisme

L'analyse étymologique du mot didactique nous indique que ce terme est issu du grec *didaktikos* qui signifie « relatif à l'enseignement » et de *didaktos* qui correspond au verbe enseigner.⁷⁰ Françoise Raynal et Alain Rieunier, dans leur dictionnaire de pédagogie, considèrent deux sens au terme didactique. Tout d'abord, dans son acception commune l'expression *didactique des langues*, *didactique des mathématiques*, etc. renvoie « à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline » car elles s'articulent directement aux contenus à enseigner. Le second sens correspond à l'acception moderne, où la didactique étudie « les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement/apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir. » La didactique ne se contente plus de « traiter la matière à enseigner selon des schémas préétablis », mais pose comme une nécessité la réflexion épistémologique de l'enseignant sur les savoirs qu'il a à enseigner et la prise en compte de l'épistémologie de l'élève, c'est-à-dire de ses représentations par rapport à ce savoir.⁷¹ Le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* dirigé par Yves Reuter définit quant à lui les didactiques comme « les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires. »⁷²

68 YOUSFI, Louisa. *Op. cit.* p. 51.

69 LEPELTIER, Thomas. *Op. cit.* p. 39.

70 REY, Alain (dir.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Tome 1. Paris : Robert, 1992. p. 601.

71 RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. *Op. cit.* p. 174

72 REUTER, Yves (éd.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. 2^e édition actualisée. Paris : De Boeck, 2010. p. 69.

Selon Marguerite Altet, professeur chercheur en Sciences de l'éducation, les travaux des didacticiens ont apporté une réflexion sur la façon dont les élèves apprennent et ont mis en évidence des composants clés de l'apprentissage, en analysant la construction des savoirs scolaires sur le plan épistémologique et leur acquisition chez l'apprenant sur le plan psychologique.⁷³

Jean-Pierre Astolfi (France – 1943-2009), professeur de Sciences de l'éducation spécialiste de la didactique des sciences, considère que les trois modèles principaux d'enseignement que nous avons déjà évoqués, à savoir les modèles transmissif, behavioriste et constructiviste, servent d'appui consciemment ou implicitement à l'ensemble des pratiques enseignantes. Bien que préférant le modèle constructiviste, il ne remet cependant pas complètement en cause les modèles transmissif et behavioriste et conseille de jongler avec ces trois modèles. Le modèle constructiviste, plus chronophage, pourrait être appliqué en priorité aux points clés de l'apprentissage d'une discipline, dans le but de donner également plus de sens aux moments où le savoir est présenté aux élèves sous une forme achevée.⁷⁴

En ce qui concerne plus spécifiquement le constructivisme, Jean-Pierre Astolfi évoque dans son ouvrage *La saveur des savoirs*⁷⁵ « trois constructivismes » : les constructivismes épistémologique, psychologique et pédagogique. En s'appuyant sur le triangle pédagogique et ses trois pôles : savoir, élève et maître, Astolfi propose une représentation synthétique du constructivisme dont voici un extrait, ce qui nous permet de résumer les deux parties précédentes (approches psychologique et épistémologique du constructivisme) et d'introduire la notion de constructivisme pédagogique.

73 ALTET, Marguerite. *Op. cit.* p. 35.

74 ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'école pour apprendre : L'élève face aux savoirs*. 9^e édition. Paris : ESF éditeur, 2010. Collection Pédagogies. Collection dirigée par Philippe Meirieu. pp. 129-130.

75 ASTOLFI, Jean-Pierre. *La saveur des savoirs : Discipline et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF éditeur, 2008. Collection Pédagogies. Collection dirigée par Philippe Meirieu.

Constructivisme épistémologique	Constructivisme psychologique	Constructivisme pédagogique
<i>Les savoirs ne sont pas des choses qui s'empilent.</i>	<i>L'élève n'est pas une page blanche.</i>	<i>L'enseignement ne relève pas de la simple transmission.</i>
Les contenus n'énumèrent pas des faits, mais proposent des réponses à des questions théoriques.	L'apprentissage ne s'opère ni par copie, ni par addition, ni par dressage, mais requiert l'activité autonome d'un sujet.	L'enseignement ne déroule pas le film de la connaissance devant l'élève, mais suppose des dispositifs didactiques.
Les savoirs résultent d'un effort de construction épistémique, social et culturel.	Apprendre nécessite une construction active de la part du sujet, dans un contexte social.	Enseigner nécessite une ingénierie didactique cohérente avec les objectifs visés et les obstacles à franchir.
Ici, c'est le savoir qui est construit.	Ici, c'est l'élève qui doit construire son savoir.	Ici, c'est l'enseignant qui doit construire des situations.

Figure 4 : Les trois constructivismes (Astolfi, 2008)

Ainsi selon Astolfi, le constructivisme pédagogique s'oppose à un modèle d'enseignement par transmission dogmatique, en visant donc à l'élaboration de pratiques d'enseignement autres que frontales. En mettant l'accent sur le caractère nécessairement construit des pratiques enseignantes (l'enseignant ne déroule pas simplement le film de la connaissance devant l'élève), Astolfi met en lumière l'impératif de la construction de situations et de dispositifs didactiques, essentiels afin d'accompagner et de stimuler l'activité mentale des élèves. Pour Astolfi, le constructivisme pédagogique renvoie alors au concept d'*ingénierie didactique*, c'est à dire que pour chaque objet d'enseignement, des dispositifs sont à construire, à tester et à évaluer. Le constructivisme pédagogique ne nie pas l'importance des interventions de l'enseignant, mais cherche à les optimiser et pousse à une cohérence entre dispositifs construits et objectifs visés.⁷⁶

Dans son ouvrage *L'école pour apprendre : L'élève face aux savoirs*, Astolfi propose un modèle didactique qui s'appuie sur une analyse nécessaire de chaque domaine de savoir et sur les obstacles que les élèves rencontrent pour s'approprier ce savoir. Pour lui c'est la combinaison entre un intérêt égal pour les structures mentales de l'élève et la structure conceptuelle du savoir qui peut permettre une amélioration des apprentissages disciplinaires. L'essentiel étant alors pour Astolfi de construire des situations didactiques conçues dans le but d'amener l'élève à *franchir* un obstacle analysé plutôt que de le

76 ASTOLFI, Jean-Pierre. *La saveurs des savoirs : Discipline et plaisir d'apprendre*. pp. 125-131.

contourner, comme on a tendance à le faire dans notre vie courante, ce qui ne nous fait rien apprendre.⁷⁷

3 Les méthodes actives

3.1 Du modèle pédagogique à la méthode pédagogique

Selon Pascal Duplessis, la méthode est l'héritière des grands modèles pédagogiques⁷⁸, dans le sens où une méthode pédagogique est choisie en fonction de notre représentation de la transmission du savoir, et donc de l'image que nous avons des relations entre enseignant, élève et savoir. Nos représentations et nos croyances en matière de pédagogie sont l'héritage d'une culture pédagogique marquée de débats d'idées autour de la question centrale de « comment enseigner ? », qui peuvent être résumés par les trois modèles pédagogiques principaux déjà présentés, les modèles transmissif, behavioriste et (socio)constructiviste.

Selon Alain Rey, le terme méthode est un emprunt au terme latin *methodus* qui a pour origine le terme grec *methodos* formé de *meta* et de *hodos* « route, voie », « direction qui mène au but », mais l'on est passé du concept constatif (le chemin suivi) au concept normatif (le chemin à suivre), de là le sens de « recherche, traité, doctrine scientifique ».⁷⁹ Le terme « méthode pédagogique » est quant à lui défini par Françoise Raynal et Alain Rieunier comme une « organisation codifiée de techniques et de moyens visant à faciliter l'action éducative. Une méthode pédagogique s'appuie toujours sur une certaine idée de l'homme, de la société, et des rapports souhaités entre l'individu et cette société. » Selon les auteurs, de très nombreuses classifications ont été proposées, plus ou moins cohérentes. Ils proposent dans leur ouvrage celle qui selon eux est la plus acceptée et qui divise les méthodes pédagogiques en trois grandes catégories : la méthode dogmatique ou expositive, la méthode interrogative et les méthodes actives. La méthode expositive est la plus ancienne, qui s'appuie essentiellement sur la technique de l'exposé, centrée sur le maître et les contenus. La méthode interrogative consiste à mettre en place un dialogue entre l'enseignant et la classe. L'apprenant y est plus actif que dans la méthode expositive, mais

⁷⁷ ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'école pour apprendre : L'élève face aux savoirs*. p. 129.

⁷⁸ DUPLESSIS, Pascal. Les méthodes pédagogiques en information-documentation. In : *Les Trois couronnes* [en ligne]. Duplessis, 2014. [consulté le 12/01/17]. Disponible à l'adresse : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/les-methodes-pedagogiques-en-information-documentation>.

⁷⁹ REY, Alain (dir.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Tome 2. Paris : Robert, 1992. p. 1235.

c'est le maître qui conduit toujours le raisonnement. Les méthodes actives, selon Françoise Raynal et Alain Rieunier, sont à l'origine les méthodes mises en œuvre par certains pionniers de l'éducation (Dewey, Montessori, Freinet ou encore Claparède ou Ferrière) qui ont « fait de l'intérêt de l'enfant le moteur des apprentissages ».⁸⁰

3.2 Exemples de méthodes actives

Jean-Pierre Astolfi reprend la notion d'*objectif-obstacle*, créée par Jean-Louis Martinand (France – 1943-...), professeur émérite de Didactique des sciences et techniques, qui invite à ce que les objectifs soient définis en fonction des difficultés de modification des représentations des élèves, elles-mêmes liées aux obstacles épistémologiques tels que les définit Bachelard.⁸¹ Il s'agit tout d'abord pour Astolfi de définir des *obstacles franchissables*, assez complexes pour que la tâche soit intéressante, mais tout de même accessibles pour que la classe puisse y trouver une solution. Les obstacles repérés servent alors de critère essentiel de sélection des objectifs, afin de choisir le plus pertinent parmi la multiplicité des objectifs d'apprentissage possibles. Organiser l'apprentissage autour du franchissement d'un obstacle surmontable permet alors de conférer une fonction plus dynamique et stimulante aux obstacles (plutôt que de les envisager uniquement en terme de blocage) afin de renouveler la vision des objectifs d'enseignement.⁸² Selon Marguerite Altet, les objectifs-obstacles permettent de construire des situations d'apprentissage en s'appuyant sur la matière enseignée, mais également sur l'identification des représentations des élèves et leurs modes de pensée. La caractérisation de l'objectif-obstacle permet alors de mettre en place un dispositif didactique et des modalités de différenciation pédagogique.⁸³

Gérard de Vecchi, agrégé et maître de conférences en sciences de l'éducation, et Nicole Carmona-Magnaldi, licenciée en Sciences de l'éducation, développent le concept de situation-problème dans leur ouvrage *Faire vivre de véritables situations-problèmes*⁸⁴. Alors que les problèmes « classiques » ne correspondent souvent qu'à une application (d'un

80 RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. *Op. cit.* pp. 325-326.

81 *Ibid.*, p. 355

82 ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'école pour apprendre : L'élève face aux savoirs.* pp. 132-136.

83 ALTET, Marguerite. *Op. cit.* pp. 35-36.

84 VECCHI, Gérard de, CARMONA-MAGNALDI, Nicole. *Faire vivre de véritables situations-problèmes.* Paris : Hachette, 2002. pp. 41-47.

théorème, une règle, une formule...), les problèmes « ouverts » permettent de placer les apprenants dans une situation plus complexe, qui leur demande réflexion. Ce type de problème peut être résolu de différentes façons : c'est la démarche suivie qui est essentielle, plus que le résultat à proprement parler. Cependant pour de Vecchi et Carmona-Magnaldi, les problèmes ouverts manquent souvent de sens pour les élèves, au contraire des situations-problèmes, ce qui les rend pédagogiquement plus efficaces.

Ainsi selon les auteurs une situation-problème devrait :

- avoir du sens (interpeller, concerner l'apprenant) et faire naître un questionnement chez les élèves,
- être liée à un obstacle défini dont les apprenants doivent prendre conscience à travers l'émergence de leurs représentations,
- créer une rupture pour déconstruire les modèles initiaux erronés,
- correspondre à une situation complexe,
- déboucher sur un savoir d'ordre général (savoir, savoir-faire, savoir-être)
- et permettre des moments de métacognition.

L'apprentissage allostérique est un concept créé par Gérard de Vecchi et André Giordan (agréé de biologie), qui ont proposé un modèle d'apprentissage en s'inspirant des molécules allostériques, des protéines qui se modifient spontanément (modification des liens entre les acides aminés) lorsque l'*environnement* se modifie. Ainsi, pour Giordan et de Vecchi, il en est de même pour l'apprentissage humain : on ne peut pas intervenir sur les liens que l'élève fait entre les éléments de connaissance inscrits dans son cerveau, mais par contre on peut créer des situations d'apprentissage dans le but que des liens nouveaux apparaissent chez l'apprenant et créent des représentations proches de celles souhaitées par l'enseignant.⁸⁵ Pour Marguerite Altet, le modèle allostérique met l'accent sur l'identification des préconceptions.⁸⁶ À propos de ce modèle allostérique, Develay déduit que l'on apprend vraiment que si l'on parvient à « intégrer les nouveaux éléments de connaissance à la structure cognitive, que si l'on parvient à les insérer dans le réseau des faits, concepts et principes, déjà constitué dans notre esprit ».⁸⁷

85 RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. *Op. cit.* pp. 65-66.

86 ALTET, Marguerite. *Op. cit.* pp. 35-36.

87 RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. *Op. cit.* p. 63.

3.3 Caractéristiques des méthodes actives en information-documentation

Pour Pascal Duplessis, la méthode active en information-documentation s'inspire des expériences de l'Éducation nouvelle et a pour cadre théorique le constructivisme et le socio-constructivisme. La méthode active est donc centrée sur l'activité de l'élève, et il s'agit pour l'enseignant d'imaginer et de proposer des situations d'apprentissage où les élèves sont amenés à découvrir et construire eux-mêmes le savoir dont ils ont besoin pour résoudre le conflit cognitif auquel ils se trouvent confrontés. L'enseignant est le garant des apprentissages lors des séances, se positionnant comme guide, et cadrant l'éventuelle discussion qui s'ensuit.⁸⁸

Selon Pascal Duplessis, les séances info-documentaires utilisant la méthode active s'organisent généralement de la façon suivante :

- phase de questionnement initial,
- phase d'activité d'élucidation (analyse ; investigation),
- phase de discussion (mise en commun ; débat),
- phase de structuration des connaissances,
- phase d'institutionnalisation.⁸⁹

Pascal Duplessis distingue deux types de méthode active : le type observationnel et le type investigatif. Le modèle observationnel correspond au fait que la tâche principale proposée aux élèves correspond à une observation et une analyse de matériaux, matériaux qui peuvent avoir été réalisés par les élèves eux-mêmes (par exemple résultats de recherche informationnelle) ou qui sont directement proposés par l'enseignant (sélection de sites web, de documents papier...). À travers le travail sur ce corpus (comparaison, analyse, évaluation...), les élèves seront amenés à cerner, à définir les caractéristiques ou les principes du savoir visé par l'enseignant. L'objectif est donc que les élèves partent d'exemples, de cas concrets, pour aller vers une généralité : il s'agit donc d'une démarche inductive.

Le modèle investigatif quant à lui, amène les élèves à partir d'un constat en le questionnant afin de proposer diverses hypothèses qu'ils devront ensuite chercher à vérifier

⁸⁸ DUPLESSIS, Pascal. *Op. cit.*

⁸⁹ *Ibid*

par l'expérimentation (démarche hypothético-déductive). La mise en commun suivant le travail de recherche permet aux élèves de confronter leurs idées afin de retenir la réponse qui leur semble la plus appropriée.

Tant pour la méthode active de type observationnel que de type investigatif, il est nécessaire de mettre en place une phase de structuration du savoir, à la suite de la mise en commun, car l'émergence du savoir ne dépend pas uniquement d'une présentation de l'enseignant, (comme c'est le cas pour la méthode expositive par exemple) mais des interactions entre les élèves et de leur appropriation individuelle. Les élèves n'ayant pas forcément réussi pendant les phases d'activité et de discussion à bien organiser ce savoir, il est donc primordial que l'enseignant intervienne pour institutionnaliser ce savoir et permettre aux élèves de réellement l'assimiler.⁹⁰

3.4 Limites des méthodes actives

Piaget était également sympathisant du mouvement de l'Éducation nouvelle (il a été l'étudiant de Maria Montessori et soutenait la pédagogie de Célestin Freinet). Il a plaidé pour un renouvellement, selon lui nécessaire, de l'enseignement. Il considérait que, bien qu'acceptées d'un point de vue théorique, les méthodes actives avaient très peu progressé dans l'enseignement, d'une part parce que celles-ci demandent plus de travail aux enseignants (« un travail plus différencié et bien plus attentif, tandis que donner des leçons est bien moins fatigant et correspond à une tendance beaucoup plus naturelle de l'adulte ») et d'autre part car leur mise en place nécessite également une formation des enseignants plus poussée, notamment en ce qui concerne la psychologie de l'enfant.⁹¹

Dans son ouvrage *Aider les élèves à apprendre*, Gérard de Vecchi soulève deux difficultés liées aux approches constructivistes. D'une part, celles-ci nécessitent la mise en place de processus qui peuvent être longs et complexes. D'autre part, l'auteur estime que ces approches peuvent être délicates à utiliser car elles demandent à l'enseignant d'explorer les programmes pour en trouver les concepts clés, qui ne sont pas toujours facilement identifiables.⁹²

⁹⁰ *Ibid*

⁹¹ FOURNIER, Martine. Piaget et les méthodes actives. In : *Les Grands Dossiers n°45 : Les grands penseurs de l'éducation*. Paris : Sciences Humaines, 2016. p. 47.

⁹² VECCHI, Gérard de. *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette, 2000. 1^e édition publiée en 1992. p. 197.

4 Cadre d'analyse

4.1 Caractéristiques d'analyse retenues

Compte tenu des résultats de nos recherches tant dans les domaines de la recherche scientifique, expérimentale et de la didactique de l'information-documentation, nous retiendrons donc les critères suivants pour définir ce qu'est une séance d'information-documentation menée dans le cadre de la méthode active.

En nous appuyant sur l'Éducation nouvelle, nous pouvons retenir :

- la prise en compte des centres d'intérêt des élèves, tel que l'évoque John Dewey,
- l'objectif visé par l'enseignant de rendre les élèves autonomes, comme le pense Maria Montessori,
- et, en ce qui concerne la pédagogie de Célestin Freinet, l'ouverture sur l'environnement naturel des élèves et l'importance du travail manuel.

Les travaux de Jean Piaget nous permettent de réfléchir à la notion de conflit cognitif, c'est-à-dire un déséquilibre entre ce que l'élève croit savoir d'une situation et ce qu'il constate dans la réalité, dans le but que l'élève modifie sa structure cognitive (par le jeu des accommodations, assimilations). Nous pouvons poser comme nécessaire :

- le fait de provoquer un conflit cognitif, qui peut être engendré par la confrontation de l'élève au réel ou à un concept.

La théorie socio-constructiviste de Lev Vygotski nous amène au concept de conflit socio-cognitif afin de prendre en compte la dimension sociale essentielle de l'apprentissage. Nous retenons aussi comme nécessaire le passage par le langage dans le but de structurer la pensée. De plus, l'emprunt à Vygotski du concept de *zone proximale de développement* permet de poser comme critère la nécessité d'un médiateur. Ainsi, nous pouvons relever les indices suivants pour définir les méthodes actives :

- le fait de susciter des interactions entre l'élève et ses pairs par le biais de travaux de groupe, d'exposés devant la classe, etc.,
- le fait de susciter des interactions entre l'élève et l'enseignant, qui peuvent se produire notamment par l'évaluation formative ou des mises en commun collectives,

- mais aussi le fait de susciter des interactions de l'élève avec lui-même *via* des phases de structuration des connaissances ou encore des activités à dimension méta-cognitives.

Les travaux de Gaston Bachelard nous permettent de mettre en lumière l'importance de prendre conscience des conceptions des élèves (préjugés, représentations erronées...) afin de pouvoir les dépasser et permettre l'apprentissage des élèves. Nous pouvons donc poser comme critères :

- la prise en compte des conceptions des élèves, par exemple en utilisant des évaluations diagnostiques ou en provoquant l'émergence des représentations des élèves en début de cours,
- cela dans le but d'identifier les obstacles épistémologiques sur lesquels ils butent, obstacles non dans le sens de difficulté mais de facilité de l'esprit à se raccrocher à ce que l'on croit déjà savoir,
- la nécessité de ruptures épistémologiques, c'est-à-dire le renoncement à nos conceptions initiales pour pouvoir apprendre, ce qui se matérialise par la confrontation entre les conceptions premières des élèves avec le résultat de la structuration des savoirs.

L'apport des travaux de Jean-Pierre Astolfi nous permet de réfléchir en terme de pratiques d'enseignement :

- l'impératif de construire des dispositifs didactiques adaptés aux objets d'enseignement, qui doivent être évalués,
- la nécessité de proposer des objectifs qui ne soient ni trop simples, ni hors de portée des élèves,
- la vérification de la cohérence entre dispositifs construits et objectifs visés.

Par ailleurs, les travaux effectués par Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi mettent en lumière :

- l'impératif de donner un sens aux apprentissages et de faire naître un questionnement chez les élèves (les activités doivent impliquer et intéresser les élèves),

- le fait de placer l'élève devant un obstacle défini correspondant à une situation complexe,
- ainsi que le passage par des moments de métacognition (tout comme le mentionnait Britt-Mari Barth).

Pour finir, les travaux de Pascal Duplessis nous permettent d'ajouter à notre réflexion :

- dans la construction de la séance, le choix de l'enseignant entre une méthode active de type observationnel, c'est-à-dire adoptant une démarche inductive (les élèves partent de l'observation de cas concrets pour aller vers une généralisation), ou bien de type investigatif (démarche hypothético-déductive où les élèves sont amenés à vérifier les hypothèses qu'ils ont préalablement élaborées),
- la nécessité de la part de l'enseignant de structurer le savoir qui a émergé des phases d'activité et de mise en commun des élèves.

Nous avons synthétisé et classé l'ensemble des critères dans trois grandes catégories, l'une relative aux enjeux, la seconde axée autour de la construction du savoir de l'élève et une troisième liée aux pratiques didactiques des enseignants. Les critères ont également été numérotés comme le montre le tableau suivant :

N°	Critères	Auteur(s) lié(s)
Enjeux		
C1	La prise en compte des centres d'intérêt des élèves	John Dewey
C2	L'objectif de rendre les élèves autonomes	Maria Montessori
C3	L'ouverture sur l'environnement naturel des élèves et l'importance du travail manuel	Célestin Freinet
C4	Le fait de donner un sens aux apprentissages et de faire naître un questionnement chez les élèves	Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi
Construction du savoir des élèves		
C5	La prise en compte des conceptions initiales des élèves	Gaston Bachelard
C6	L'identification des obstacles épistémologiques sur lesquels les élèves butent	Gaston Bachelard
C7	Le fait de susciter des ruptures épistémologiques	Gaston Bachelard

C8	Le fait de susciter des conflits cognitifs par le biais de la confrontation de l'élève au réel ou à un concept	Jean Piaget
C9	Le fait de placer l'élève devant un obstacle défini correspondant à une situation complexe	Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi
C10	Le fait de susciter des interactions entre l'élève et ses pairs	Lev Vygotski
C11	Le fait de susciter des interactions entre l'élève et l'enseignant	Lev Vygotski
C12	Le fait de susciter des interactions de l'élève avec lui-même	Lev Vygotski
C13	Le fait de susciter des activités méta-cognitives	Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi
C14	Le fait de structurer le savoir qui a émergé des phases d'activité et de mise en commun des élèves	Pascal Duplessis
Pratiques didactiques des enseignants		
C15	La construction de dispositifs didactiques adaptés aux objets d'enseignement et évalués	Jean-Pierre Astolfi
C16	Le fait de proposer des objectifs qui ne soient ni trop simples, ni hors de portée des élèves	Jean-Pierre Astolfi
C17	La vérification de la cohérence entre dispositifs construits et objectifs visés	Jean-Pierre Astolfi
C18	Le choix de l'enseignant entre une méthode active de type observationnel ou investigatif	Pascal Duplessis

Tableau 1 : Synthèse des critères du cadre d'analyse

4.2 Rappel de la problématique

Notre travail s'inscrit dans une réflexion sur le métier de professeur documentaliste, ses évolutions et ses spécificités. De ses débuts à la création du CAPES en 1989, en y ajoutant le bouleversement numérique au tournant du XXI^e siècle, la profession a en effet vécu plus d'une mutation.

Les origines de la profession remontent en 1966, suite à la création des Services de documentation et d'information (SDI), dans lesquels sont placés des documentalistes-bibliothécaires. En 1977, une première circulaire de mission précise leur rôle en les invitant à exercer « une action pédagogique directe auprès des élèves pour leur enseigner les méthodes de recherche sur document et du travail sur document ». Progressivement, les documentalistes-bibliothécaires mettent en place une véritable méthodologie documentaire, en s'inspirant tout particulièrement des travaux des bibliothèques

anglophones dans les années 70. La seconde circulaire de mission de 1986 formalise l'influence de la méthodologie de la recherche : en effet, sept étapes de la recherche documentaire y sont présentées. La profession, de son côté, ne tarde pas à concevoir également des référentiels de compétences, dont le plus connu est celui publié en 1997 par la FADBEN⁹³. De façon générale, la méthodologie de la recherche documentaire s'appuie plutôt sur une approche pédagogique behavioriste, avec des tâches présentées de façon linéaire et découpées en sous-tâches distinctes. Bien que l'on parle actuellement plutôt de « maîtrise de l'information », la méthodologie de la recherche est toujours enseignée dans les CDI.⁹⁴

Cependant, comme nous l'avons déjà vu, la loi d'orientation de juillet 1989 marque le souhait du gouvernement de placer l'élève au centre du système éducatif. En ce qui concerne la pédagogie documentaire, cette dynamique ouvre la porte à une approche pédagogique constructiviste, voire socio-constructiviste. Tout d'abord, nous pouvons évoquer la réflexion de Jean Michel, alors directeur du Centre pédagogique de documentation et de communication de l'École nationale des Ponts et chaussées, qui, en 1988, invite à former « aux heuristiques de l'information »⁹⁵. Il promeut notamment le fait d'amener l'étudiant chercheur à élaborer sa propre stratégie de recherche en s'appuyant sur sa créativité, plutôt que de suivre une méthode. De plus, les travaux de chercheurs en psychologie cognitive⁹⁶ dans les années 1990 permettent de mettre en valeur les processus cognitifs de construction des connaissances. Cela nous amène au concept de « médiation documentaire », où l'élève est conduit à construire des savoirs disciplinaires par la biais de la médiation du document. Le professeur documentaliste se retrouve alors investi du rôle de « médiateur » des connaissances et il lui appartient d'amener l'élève à construire son

93 La FADBEN (Fédération des associations de documentalistes bibliothécaires de l'Éducation nationale) s'appelle maintenant APDEN (l'Association des professeurs documentalistes de l'Éducation nationale). Voir : APDEN. Référentiel de compétences informationnelles des élèves. In : *Mediadoc* [en ligne]. APDEN, 1997. [consulté le 28/09/17]. Disponible à l'adresse : <http://apden.org/Un-Referentiel-de-competences.html>.

94 DUPLESSIS, Pascal. Les trois matrices disciplinaires de l'Information-Documentation. In : *Les Trois couronnes* [en ligne]. Duplessis, 2017. [consulté le 10/09/17]. Disponible à l'adresse : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/les-trois-matrices-disciplinaires-de-l-information-documentation>.

95 L'heuristique vient du grec *heuristikê* qui signifie « art de trouver » et a pour objet les procédés de recherche et leur méthodologie. Il s'agit plus d'une réflexion sur l'activité intellectuelle du chercheur, que sur les moyens de garantir une réussite. Voir : MICHEL, Jean. Former aux heuristiques de l'information. In : *Documentaliste-Sciences de l'information* [en ligne]. ADBS, juillet-octobre 1989, vol. 26, n° 4-5, pp. 174-178. [consulté le 28/09/17]. Disponible à l'adresse : <http://www.adbs.fr/former-aux-%20heuristiques-de-l-information-14176.htm?RH=REVUE>.

96 Notamment Jean-François Rouet et André Tricot et leur modèle EST pour ce qui concerne la recherche d'information : ROUET, Jean-François, TRICOT, André. *Chercher de l'information dans un hypertexte : vers un modèle des processus cognitifs*. Paris : Hermès, 1998. pp. 54-74.

apprentissage de manière autonome. Par ailleurs, l'institution éducative se met à considérer les activités de recherche comme transversales, ce qui ouvre la porte à davantage d'interdisciplinarité entre le professeur documentaliste et l'enseignant de discipline.⁹⁷

L'apparition du numérique au tournant des années 2000, en modifiant en profondeur l'accès à l'information et le rapport au savoir, transforme le rôle pédagogique du professeur documentaliste. La profession prend en effet conscience de la nécessité de l'enrichir l'angle procédural de son enseignement, en y intégrant cette nouvelle « culture de l'information ». Il s'agit de doter l'élève d'une culture informationnelle afin de lui permettre de comprendre les enjeux informationnels actuels, mais également de se responsabiliser et d'adopter une distance critique face aux médias, à l'information et au numérique. L'« information-documentation » apparaît donc comme l'enseignement spécifique lié à la culture de l'information. Ce nouveau paradigme éducatif amène tout d'abord les professeurs documentalistes à l'idée d'établir un curriculum info-documentaire, mais également à didactiser les savoirs à enseigner. De nombreux travaux, réalisés par des professionnels et des formateurs, et s'appuyant sur les SIC (sciences de l'information et de la communication) permettent de défricher ce nouveau domaine qu'est la didactique de l'information documentation.⁹⁸

L'évolution du métier de professeur documentaliste est ainsi intimement liée à une évolution des pratiques pédagogiques. Comme nous l'avons vu précédemment, les courants pédagogiques se déclinent en de multiples méthodes pédagogiques. Bien évidemment, l'enseignement info-documentaire ne recourt pas à une seule méthode pédagogique mais à plusieurs, parmi lesquelles les méthodes actives, dont nous venons de définir les critères dans notre cadre d'analyse. La réalité de la mise en œuvre ou non de ces critères sera évaluée à travers notre étude dans la seconde partie de ce mémoire, ce qui nous permettra de chercher à identifier de quelle façon les professeurs documentalistes s'emparent des méthodes actives. Il nous paraît ici intéressant de déterminer comment les enseignants s'approprient les méthodes actives d'un point de vue théorique, conceptuel, comment ils les légitiment. Mais il nous paraît tout autant intéressant de chercher à distinguer comment les professeurs documentalistes s'emparent des méthodes pédagogiques actives d'un point de vue pratique, c'est-à-dire comment cherchent-ils à les mettre en place, mais aussi quels en

97 DUPLESSIS, Pascal. *Op. cit.*

98 *Ibid*

sont les aspects qu'ils privilégient ou les contextes particuliers pour lesquels ils semblent les favoriser.

4.3 Hypothèses

Notre découverte du milieu professionnel du métier de professeur documentaliste nous a permis d'élaborer différentes hypothèses. Cette réflexion s'est nourrie des pratiques observées, mais aussi appliquées lors de nos différents stages. Nous nous sommes également emparée des nombreuses discussions, formelles (notamment lors de journées de rencontre professionnelles) ou informelles avec des collègues.

Bien sûr, ces hypothèses n'ont pas la prétention d'appréhender les professeurs documentalistes comme une catégorie professionnelle parlant d'une seule voix et nous avons tout à fait conscience de la diversité des opinions qui font la richesse de cette profession. Les hypothèses présentées ici évoquent donc une majorité et non la totalité des professeurs documentalistes.

Notre réflexion nous a permis d'aboutir à trois hypothèses :

N°	Hypothèses
1	Les professeurs documentalistes connaissent mal les fondements théoriques sur lesquels s'appuient les méthodes actives, ce qui peut les amener à avoir des conceptions erronées ou biaisées de ces méthodes.
2	Les professeurs documentalistes privilégient certains critères des méthodes actives.
3	Les méthodes actives sont privilégiées par les professeurs documentalistes pour des élèves réputés en difficulté et/ou en rejet du système scolaire (SEGPA, ULIS, filières technologiques et professionnelles).

Tableau 2 : Hypothèses formulées

Deuxième partie : cadre méthodologique

Cette deuxième partie permettra d'expliciter notre recherche personnelle : nous présenterons tout d'abord notre démarche de collecte de données, puis nous présenterons la méthodologie adoptée pour traiter et analyser ces données et enfin nous en donnerons les résultats bruts. Dans une démarche de collecte de données globale et complète, nous avons souhaité associer une analyse des faits, grâce à l'analyse d'un corpus de fiches pédagogiques, à une analyse des dires des professeurs documentalistes, *via* un questionnaire.

1 Analyse d'un corpus de fiches pédagogiques

1.1 Constitution du corpus de fiches pédagogiques

Nous avons tout d'abord décidé d'analyser ce qui est réalisé concrètement dans le cadre de l'enseignement de l'information-documentation en terme d'utilisation des méthodes actives. Pour cela, nous avons choisi d'étudier un corpus de fiches pédagogiques axées autour de méthodes actives.

Nous avons au début pensé travailler avec la base disciplinaire nationale et institutionnelle EDU'Bases Documentation⁹⁹, qui propose une mutualisation de fiches pédagogiques. Cette base propose de nombreuses fiches, cependant celles-ci sont de qualité très hétérogène. Nous avons donc choisi d'utiliser pour constituer ce corpus des notices d'analyse de fiches pédagogiques tirées d'ID Base, qui est une base créée par Pascal Duplessis dans le double objectif de contribuer à « la didactique de l'information-documentation en s'appuyant sur le travail mené sur le terrain et de participer à la formation continue aussi bien sur le plan didactique que sur le plan pédagogique »¹⁰⁰. Cette base a l'avantage majeur d'avoir analysé les fiches en profondeur, ce qui a permis d'en déduire la méthode pédagogique employée. Cela nous permet donc de travailler directement sur des séances utilisant les méthodes actives, et d'avoir une certaine homogénéité. 28 notices sont référencées comme s'appuyant sur des méthodes actives,

99 MEN. EDU'Bases Documentation. In : *Eduscol* [en ligne]. MEN, 2017. [consulté le 11/01/17]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/bd/urtic/documentation/>.

100 Entretien avec Pascal Duplessis, créateur d'ID Base. In : *Doc pour docs*. Doc pour docs, 2014. [consulté le 11/01/17]. Disponible à l'adresse : <https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article531>.

réparties en deux sous-parties : investigation et observation. Ce corpus est également intéressant, car il mêle des séances de collège, de lycée et de lycée professionnel.

Pour notre travail d'analyse, nous avons utilisé ces notices, que nous avons enrichies de notre propre lecture des fiches pédagogiques disponibles en ligne. Les références sont disponibles en annexe (voir annexe n°2).

1.2 Limites du corpus

En ayant choisi de travailler avec les fiches pédagogiques recensées sur ID Base, nous nous appuyons sur une sélection qui n'est pas la nôtre, Pascal Duplessis ayant ses propres critères de sélection. Il déclare s'appuyer sur différents critères pour sélectionner une fiche pédagogique. Celle-ci doit :

- valoriser des savoirs scolaires de l'information-documentation,
- comporter une situation d'apprentissage centrée sur une tâche bien identifiée,
- être structurée et complète (présence des objectifs et du déroulement, scénario identifiable),
- être accessible en ligne
- et également utiliser « méthode pédagogique particulière et identifiable » dans « une perspective pédagogique originale »¹⁰¹.

Pascal Duplessis s'est également livré à un autre travail d'analyse, communiqué au 10^e congrès de l'APDEN¹⁰² (2015), où il a cherché à définir le "curriculum réalisé" des professeurs documentalistes. Pour cela, un corpus de 400 fiches pédagogiques a été constitué (en s'appuyant également sur des critères de sélection précis) et analysé, permettant d'identifier les contenus enseignés et de repérer les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants dans ces séances. Nous nous sommes donc penchés sur les résultats de cette étude en ce qui concerne les méthodes pédagogiques.

101 DUPLESSIS, Pascal. ID Base · À propos. In : *ID Base* [en ligne]. Duplessis, 2017. [consulté le 14/04/17]. Disponible à l'adresse : <http://idbase.esmeree.fr/a-propos>.

102 L'APDEN est l'acronyme de l'Association des professeurs documentalistes de l'Éducation nationale qui est une association professionnelle regroupant les professeurs documentalistes de l'enseignement public. Elle publie notamment la revue *Médiadoc* et tient son congrès tous les 4 ans.

La première conclusion que l'on peut tirer est que la méthode la plus utilisée par les professeurs documentalistes est la méthode interrogative dirigée (30,9 %), c'est-à-dire que le cours est dirigé au moyen d'un dialogue entretenu avec la classe. Viennent ensuite les méthodes expositives, à visée procédurale (21,7 %) et à visée déclarative (20,6 %). Les méthodes actives arrivent en quatrième et cinquième positions : méthode active de type observationnel (18,7 %) et de type investigatif (6,8 %). Enfin en dernière position se trouve la méthode interrogative à visée contradictoire (1,3 %).¹⁰³

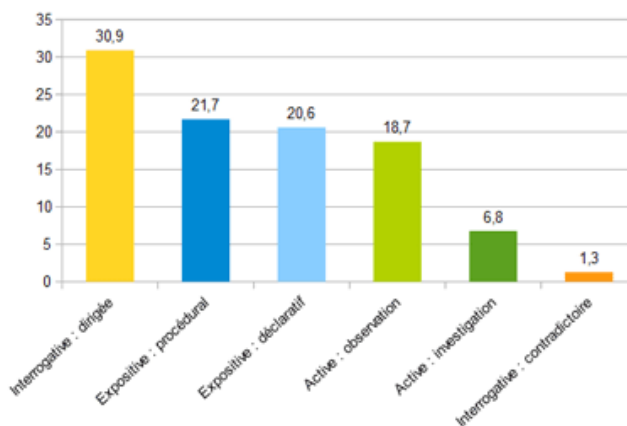


Figure 5 : Répartition des fiches par méthodes (Duplessis, 2015)

Nous pouvons donc en déduire que l'utilisation des méthodes actives, de types observationnel et investigatif confondus, correspond à 25,5 % des séances pédagogiques de ce corpus de 400 fiches. En ce qui concerne notre propre corpus, ID Base recense actuellement l'analyse de 68 fiches pédagogiques : notre corpus de 28 notices relevant des méthodes actives correspond donc à 41,2 % des fiches recensées par Pascal Duplessis. Si nous comparons la représentation de l'utilisation des méthodes actives dans ces deux corpus, nous pouvons en conclure que les 25,5 % de l'étude de 400 fiches sont bien en deçà des 41,2 % répertoriées dans ID Base. Nous pouvons en conclure que le corpus sur lequel nous allons réaliser notre étude n'est pas représentatif de la réalité de l'enseignement de l'information-documentation sur le terrain.

103 DUPLESSIS, Pascal. Et pourtant, ils enseignent... Le « curriculum réalisé » de l'information-documentation. Texte de la communication au 10ème congrès de l'APDEN en octobre 2015 à Limoges. In : *Les Trois couronnes* [en ligne]. Duplessis, 2016. [consulté le 03/03/17]. Disponible à l'adresse : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/et-pourtant-ils-enseignent-le-curriculum-realise-de-l-information-documentation>.

1.3 Présentation de la grille d'analyse

Afin d'analyser le corpus de séances pédagogiques, nous avons cherché à définir une grille d'analyse, qui nous permettra de produire des données quantitatives. Cette grille est divisée en deux parties : une première partie qui s'attachera à identifier des éléments contextuels relatifs aux fiches pédagogiques, et une seconde qui cherchera à identifier les critères définis du cadre d'analyse qui sont le plus représentés dans ces fiches pédagogiques.

1.3.1 Éléments contextuels

Dans la première partie de notre analyse de corpus, nous nous appuierons sur des données générales. Nous avons ainsi retenu deux éléments qui nous semblent intéressants :

1. Nous définirons tout d'abord quels sont les types d'EPL (collège, lycée général et/ou technologique, lycée professionnel) dans lesquels exercent les enseignants documentalistes qui ont produit ces fiches.
2. Nous chercherons également à identifier pour quels niveaux (6^e, 5^e, 4^e, etc.) ces fiches ont été préparées.

1.3.2 Caractéristiques du cadre d'analyse

Dans cette seconde partie de notre analyse relative au traitement du corpus, nous chercherons à repérer dans les fiches pédagogiques certains critères identifiés dans notre cadre d'analyse. Nous avons décidé d'effectuer une sélection parmi les critères de ce dernier pour deux raisons. La première est que nous avons simplement relevé trop de critères pour réussir à tous les analyser ici (18 critères ont en effet été relevés). La seconde raison est que certains critères nous ont semblé trop complexes (par exemple l'identification des obstacles épistémologiques auxquels sont confrontés les élèves) ou trop vagues (tel l'objectif de rendre les élèves autonomes) à identifier dans le cadre de ce simple travail de recherche.

Chaque critère renvoie à un ou plusieurs éléments de notre cadre d'analyse. Ceux-ci sont indiqués entre parenthèses et font référence au tableau de synthèse des critères du cadre d'analyse (voir tableau n°1). Pour chacun des critères retenus, nous avons défini les éléments qui nous permettront d'identifier si celui-ci est ou non présent dans les fiches pédagogiques analysées.

En nous appuyant sur les notices ID Base réalisées par Pascal Duplessis qui analyse les fiches pédagogiques de notre corpus, nous distinguerons les séances pédagogiques selon le type de méthode active utilisée :

3. Nous préciserons la répartition des fiches entre les méthodes actives de type observationnel et investigatif. (C18)

Nous commencerons par essayer d'identifier si le professeur documentaliste cherche à donner un sens aux apprentissages, de la façon suivante :

4. Une phase de sensibilisation ou de questionnement des élèves est-elle prévue en début de séance ? (C4)

Nous observerons également si l'enseignant cherche à prendre en compte les représentations initiales des élèves, *via* l'analyse suivante :

5. Le professeur documentaliste met-il en place une évaluation diagnostique en amont de la séance ? (C5)
6. Ou met-il en place une phase d'émergence des représentations ou des pratiques des élèves en début de séance ? (C5)

Nous chercherons aussi à vérifier si l'enseignant cherche à provoquer des conflits cognitifs, voire socio-cognitifs, avec l'identification des éléments suivants :

7. L'enseignant prévoit-il de susciter des interactions de l'élève avec ses pairs par le biais de travaux de groupe ou d'exposés devant la classe ? (C10)
8. Des interactions avec l'enseignant sont elles prévues *via* une évaluation formative ou des mises en commun collectives ? (C11)
9. Et enfin, est-ce que des interactions de l'élève avec lui-même sont provoquées, par le biais de phases de structuration des connaissances ou d'activités à dimension méta-cognitives ? (C12, C13)

Enfin, nous essaierons de vérifier si le professeur documentaliste cherche à structurer le savoir qui a émergé des phases d'activité et de mise en commun des élèves. Cela ne doit pas être confondu avec une simple mise en commun, mais doit être vu comme le passage à une généralisation, une institutionnalisation du savoir. Ainsi :

10. Une phase de structuration du savoir est-elle clairement indiquée dans la fiche pédagogique ? (C14)

1.4 Biais possibles

Le biais principal de ce travail d'analyse est que les fiches pédagogiques peuvent ne pas comporter toutes les informations relatives à la séance, ce que mentionne également Pascal Duplessis dans sa présentation d'ID Base. En effet, les fiches pédagogiques sont parfois très succinctes ou bien certains éléments ne sont pas assez explicités ou valorisés par leurs auteurs. Ainsi, nous avons parfois considéré qu'un de nos critères n'avait pas été respecté lors de la séance, alors que cela a peut-être été le cas, mais non visible dans les documents que nous avons à disposition.

2 Analyse des dires des professeurs documentalistes

2.1 Modalités du questionnaire

Outre l'analyse de ce corpus de fiches pédagogiques, nous souhaitons également prendre en compte ce que les professeurs documentalistes ont à exprimer concernant les méthodes actives. L'analyse des dires s'appuie sur un questionnaire diffusé auprès de professeurs documentalistes, qui interroge la conception et l'utilisation qu'ont ceux-ci des méthodes actives à partir des différentes hypothèses envisagées.

Ce questionnaire a été envoyé *via* les listes de diffusion E-Doc et CDI-DOC. La liste E-Doc est une liste non institutionnelle et non modérée (ce qui signifie que les messages sont diffusés directement et sans filtrage à l'ensemble des abonnés) qui « se fixe comme but d'offrir aux enseignants-documentalistes la possibilité de s'exprimer librement et directement au sein d'une liste gérée par eux-mêmes sur tous les sujets liés à l'exercice de leur métier, à la mutualisation de leurs savoirs, de leurs compétences et de leur expérience professionnelle. »¹⁰⁴ À l'opposé, la liste CDI-DOC est institutionnelle et modérée (c'est-à-dire que les messages sont lus, compilés et triés par catégories avant leur publication) par une équipe constituée de documentalistes (sic.) de CANOPÉ qui composent également le comité de rédaction du site Savoirs CDI.¹⁰⁵ Nous avons pour objectif d'obtenir une centaine de réponses.

104 RENATER. Enseignants-documentalistes. In : *Universalistes* [en ligne]. Renater, 2015. [consulté le 17/04/17]. Disponible à l'adresse : <https://groupes.renater.fr/sympa/info/enseignants-documentalistes>.

105 RENATER. cdidoc-fr. In : *Universalistes* [en ligne]. Renater, 2015. [consulté le 17/04/17]. Disponible à l'adresse : <https://groupes.renater.fr/sympa/info/cdidoc-fr>.

Le questionnaire a été testé par des collègues professeurs documentalistes de l'ESPE et par notre tutrice de stage avant sa diffusion, ce qui nous a permis de valider la compréhensibilité des questions et, dans une moindre mesure, leur pertinence.

2.2 Présentation du questionnaire

Afin d'élaborer ce questionnaire, nous sommes partis des caractéristiques des méthodes actives définies dans notre cadre d'analyse et de nos hypothèses de départ, puis nous avons déterminé quelles questions pourraient nous permettre d'y répondre. Tout comme pour la grille d'analyse de notre corpus de fiches pédagogiques, les critères de notre cadre d'analyse sont mentionnés en référence au tableau de synthèse des critères du cadre d'analyse (voir tableau n°1). Ce questionnaire est divisé en trois grandes parties, une première partie qui s'attache à cerner le contexte d'enseignement des professeurs documentalistes, une seconde partie qui a pour objectif de définir quelles sont les représentations et les connaissances théoriques qu'ont les enseignants documentalistes des méthodes actives et enfin une troisième partie qui s'intéresse à leurs pratiques enseignantes.

Le symbole « * » représente les questions obligatoires. Par ailleurs, le questionnaire est également disponible en annexe (voir annexe 3).

2.2.1 Éléments contextuels

Cette première partie du questionnaire a pour but de cerner le contexte d'enseignement des professeurs documentalistes qui y ont répondu, en obtenant des informations sur les conditions d'exercice de leur travail. Ces premières questions nous servent à catégoriser les réponses des autres parties, par exemple à analyser si la fréquence d'utilisation des méthodes actives varie selon les types d'EPL ou l'âge des professeurs documentalistes.

<i>Hypothèse en lien</i>	<i>Questions</i>	<i>Adéquation avec le sujet de recherche</i>
/	1. Dans quel type d'établissement travaillez-vous ? (<i>une seule réponse possible</i>) * ☐ Collège ☐ Lycée général ☐ Lycée technologique ☐ Lycée polyvalent ☐ Lycée professionnel ☐ Lycée agricole ☐ Autre, précisez : ...	Cette question peut nous permettre d'identifier si les méthodes actives sont plutôt utilisées en collège ou en lycée (sont-elles liées à l'âge des élèves ?).
/	2. Quel âge avez-vous ? (<i>une seule réponse possible</i>) * ☐ Moins de 30 ans ☐ Entre 30 et 40 ans ☐ Entre 40 et 50 ans ☐ Plus de 50 ans	Cette question peut nous permettre de percevoir l'impact de l'âge des professeurs documentalistes sur leur fréquence d'utilisation des méthodes actives.
/	3. Combien d'années d'expérience possédez-vous en tant que professeur documentaliste ? (<i>une seule réponse possible</i>) * ☐ Moins de 5 ans ☐ Entre 5 et 10 ans ☐ Entre 10 et 20 ans ☐ Plus de 20 ans	Cette question peut nous permettre de discerner si ce sont les enseignants les plus récemment formés qui utilisent davantage les méthodes actives ou inversement.
/	4. Quel est votre statut ? (<i>une seule réponse possible</i>) * ☐ Professeur titulaire ☐ Professeur TZR ☐ Professeur contractuel ou vacataire ☐ Autre, précisez : ...	Cette question peut nous permettre de distinguer dans quelle proportion le statut du professeur-documentaliste influe sur son utilisation des méthodes actives.
/	5. Combien d'heures de cours dispensez-vous en moyenne par semaine ? (<i>une seule réponse possible</i>) * ☐ - de 5h ☐ de 5h à 10h ☐ de 10h à 15h ☐ + de 15h	Cette question peut nous permettre de voir le temps hebdomadaire qu'ont les enseignants pour expérimenter des méthodes pédagogiques.

3	6. Travaillez-vous avec des publics particuliers ? <i>(plusieurs réponses possibles)</i> ☐ SEGPA ☐ ULIS ☐ Autre, précisez : ...	Cette question peut nous permettre d'identifier si les méthodes actives sont plutôt utilisées pour des publics réputés en difficulté ou en rejet du système scolaire.
---	--	---

2.2.2 Représentations des professeurs documentalistes

Cette seconde partie du questionnaire nous permet de prendre en compte les représentations qu'ont les professeurs documentalistes interrogés des méthodes pédagogiques actives. Cela nous permet également d'estimer les connaissances théoriques des questionnés.

<i>Hyp. en lien</i>	<i>Critères en lien</i>	<i>Questions</i>	<i>Adéquation avec le sujet de recherche</i>
1	C2 C4 C8 C9 C10 C5 C14 C12 C13 C16	7. Pour vous, quels sont les critères de définition les plus importants des méthodes actives : <i>(plusieurs réponses possibles) *</i> ☐ Les élèves travaillent sur des activités qu'ils choisissent. ☐ L'enseignant place les élèves devant une situation complexe afin de provoquer un conflit cognitif. ☐ Les élèves travaillent à plusieurs. ☐ Les représentations préalables des élèves sont prises en compte pour pouvoir être modifiées. ☐ Les activités proposées ont pour but de rendre les élèves autonomes. ☐ L'enseignant structure les savoirs abordés à la fin de la séance plutôt qu'au début. ☐ Les apprentissages ont un sens pour les élèves, les activités les impliquent et les intéressent. ☐ L'enseignant rend les élèves conscients de leurs stratégies d'apprentissage (métacognition).	Cette liste permet de comprendre quels sont les critères des méthodes actives privilégiés par les professeurs documentalistes. Les différents items sont directement tirés de notre cadre d'analyse.

		☐ L'enseignant choisit des objectifs didactiques accessibles mais stimulants pour les élèves.	
1	/	8. Pouvez-vous citer des pédagogues / scientifiques qui ont permis la définition des méthodes actives ? Quelles ont été leurs apports ? (<i>question ouverte</i>) *	Cette question permet de savoir si les professeurs documentalistes s'appuient sur des bases théoriques et si oui lesquelles.
1	/	9. Selon vous, en opposition à quelles autres méthodes ou modèles pédagogiques se positionnent les méthodes actives ? (<i>question ouverte</i>) *	<i>idem</i>

2.2.3 Pratiques des professeurs documentalistes

Enfin, dans une troisième partie, nous avons cherché à interroger les pratiques enseignantes déclarées par les professeurs documentalistes, c'est-à-dire ce que les enseignants affirment mettre en place lors de leurs séances pédagogiques.

<i>Hyp. en lien</i>	<i>Critères en lien</i>	<i>Questions</i>	<i>Adéquation avec le sujet de recherche</i>
/	/	10. Diriez-vous qu'en tant qu'enseignant vous utilisez des méthodes actives pour enseigner l'information-documentation : (<i>une seule réponse possible</i>) * ☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais	Cette question nous permet de savoir à quel point les professeurs documentalistes revendiquent l'utilisation des méthodes actives.

3	/	11. Lorsque vous préparez une séance, le choix d'utilisation d'une méthode active dépend-il en priorité : <i>(une seule réponse possible)</i> * ☐ Du niveau (6^e, 5^e...) ☐ Du niveau scolaire de la classe (faible, moyen, bon) ☐ De la spécificité du public (classes SEGPA, ULIS...) ☐ Du contenu à faire acquérir (singularité, complexité des notions/compétences visées...) ☐ Autre, précisez : ...	Cette question nous permet de définir les critères qui concourent au choix d'une méthode pédagogique active, dont éventuellement le public.
2	C5	12. Pour vos séances pédagogiques, prenez-vous en compte les représentations initiales des élèves : <i>(une seule réponse possible)</i> * ☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais	Cette question permet de définir si la prise en compte des représentations initiales des élèves, critère de définition des méthodes actives, est oui ou non effectuée par les professeurs documentalistes.
2	C5	13. Si oui, comment faites-vous habituellement pour identifier les représentations initiales des élèves : <i>(une seule réponse possible)</i> ☐ Évaluations diagnostiques (en amont de la séance) ☐ Élèves interrogés à l'oral au début de la séance ☐ Questionnaire papier ou en ligne diffusé au début de la séance ☐ Débat entre les élèves provoqué au début de la séance ☐ Autre, précisez : ...	À sa suite, cette question permet de préciser la mise en œuvre de ce critère.
2	C10	14. Le plus souvent lors des phases d'activité, vous faites travailler les élèves : <i>(une seule réponse possible)</i> * ☐ Seuls ☐ En binômes ☐ En groupes de + de 2 élèves ☐ En groupe classe	Cette question permet de définir si des interactions entre élèves, favorisant la mise en place de conflits socio-cognitifs, sont suscitées par les professeurs documentalistes.

2	C18 C12 C13	15. Quelles activités privilégiez-vous : (<i>plusieurs réponses possibles</i>) * ☐ Activité de collecte d'information (recherche d'informations...) ☐ Activité d'investigation (enquête...) ☐ Activité d'observation (analyse, synthèse...) ☐ Activité de métacognition ☐ Activité de création ou de production ☐ Autre, précisez : ...	Cette question permet de définir quels sont les aspects des méthodes actives qui sont mis en valeur : observation, investigation ou métacognition ? L'activité de création renvoie quant à elle plutôt à l'Éducation nouvelle.
2	/	16. Le plus souvent, les matériaux que vous utilisez pour l'activité (sites, textes, images...) sont : (<i>une seule réponse possible</i>) * ☐ Choisis en amont de la séance par vous-même ☐ Choisis par les élèves directement ☐ Choisis conjointement par les élèves et le professeur documentaliste	Bien que ne s'appuyant pas sur un critère de notre cadre d'analyse, cette question nous sert à savoir quelle est la place accordée à l'élève dans sa relation au savoir et aux contenus d'apprentissage.
2	C10 C11	17. À la fin de l'activité, sous quelle forme privilégiez-vous les mises en commun : (<i>une seule réponse possible</i>) * ☐ Vous proposez votre synthèse / votre correction aux élèves. ☐ Vous faites une synthèse des réponses des élèves. ☐ Les élèves présentent leurs travaux (exposés...). ☐ Vous lancez un débat entre les élèves. ☐ Vous ne faites généralement pas de mise en commun. ☐ Autre, précisez : ...	Cette question nous permet d'identifier à quel point les enseignants laissent la possibilité aux élèves de s'exprimer et suscitent des conflits socio-cognitifs, mais aussi s'ils se dirigent vers une structuration du savoir. De plus, nous pouvons également identifier s'ils se retrouvent finalement plutôt du côté d'une pédagogie transmissive en ne permettant pas aux élèves d'intervenir.
2	C14	18. À la fin de la séance, vous réordonnez/structurez ce qui a été abordé lors du cours : (<i>une seule réponse possible</i>) * ☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais	Cette question permet de définir si une phase de structuration des savoirs, ce que nous avons préalablement défini comme critère des méthodes actives, est oui ou non mise en place par les professeurs documentalistes.

2	C14	19. Si oui, quelle forme privilégiez-vous ? (<i>une seule réponse possible</i>) ☐ Réorganisation orale du contenu abordé ☐ Réorganisation écrite du contenu abordé au tableau (texte, schéma...) ☐ Distribution d'un document papier aux élèves (texte, schéma...) ☐ Autre, précisez : ...	À sa suite, cette question permet de préciser la mise en œuvre de ce critère.
---	-----	--	---

2.3 Biais possibles

Malgré le soin apporté à l'élaboration de ce questionnaire, plusieurs biais éventuels doivent être pris en compte. Tout d'abord, il existe le biais possible que les enseignants se soient documentés avant de répondre (par exemple qu'ils aient recherché des noms de théoriciens qui ont participé à la définition des méthodes actives), ce qui fausserait les résultats. Il est également possible que les professeurs documentalistes aient répondu ce qu'ils projettent que nous attendions, dans l'objectif de donner une « bonne image » d'eux-mêmes et par extension de la profession, ce que l'on nomme « le biais de désirabilité sociale ». Ce terme décrit la tendance des individus répondants à des enquêtes à donner des réponses socialement désirables, au détriment de leurs opinions sincères, ce qui entraîne la réduction de la fiabilité des conclusions tirées de l'enquête.¹⁰⁶

Un dernier biais éventuel concerne notre travail d'enquête : il est en effet possible que les questions soient mal formulées ou portent à confusion pour les répondants, ce qui serait dommageable pour l'interprétation des réponses. De plus, cette interprétation peut être également difficile pour nous, car il nous faut analyser les réponses en réussissant à comprendre ce que les enseignants documentalistes ont voulu dire, sans pouvoir les interroger si nous avons des difficultés, et alors que certaines réponses peuvent parfois nous sembler imprécises ou énigmatiques.

¹⁰⁶ DOMPNIER, Benoît. Désirabilité sociale. In : *Encyclopédie Universalis* [en ligne]. Encyclopædia Universalis France, 2017. [consulté le 22/04/17]. Disponible à l'adresse : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/desirabilite-sociale/>.

3 Résultats bruts

3.1 Corpus de fiches pédagogiques

3.1.1 Éléments contextuels

1. Identification des fiches pédagogiques selon le type de l'EPL

<i>Items</i>	<i>Nb de fiches</i>	<i>%</i>
Collège	15	53,6 %
Lycée général et/ou technologique	10	35,7 %
Lycée professionnel	3	10,7 %
Total	28	100,0 %

Tableau 3 : Répartition par type d'EPL

Légèrement plus de la moitié des fiches pédagogiques composant notre corpus correspondent à des séances menées en collège (53,6 %).

2. Identification des fiches pédagogiques selon le niveau scolaire

Dans le cas des fiches à destination de différents niveaux (ex : 6^e/5^e), nous avons choisi de conserver le niveau plus bas (ex : 6^e).

<i>Items</i>	<i>Nb de fiches</i>	<i>%</i>
6 ^e	9	32,2 %
5 ^e	1	3,6 %
4 ^e	2	7,1 %
3 ^e	3	10,7 %
2 ^{nde}	6	21,4 %
1 ^e	4	14,3 %
Terminale	0	0,0 %
CAP	1	3,6 %
Bac professionnel	2	7,1 %
Total	28	100,0 %

Tableau 4 : Répartition par niveau scolaire

Presque un tiers des fiches correspondent à des séances pédagogiques à destination des élèves de 6^e (32,2 %), les fiches pédagogiques pour le niveau seconde sont également bien représentées avec 21,4 %.

3.1.2 Caractéristiques du cadre d'analyse

3. Identification des fiches pédagogiques selon le type de méthode active employée

Items	Nb de fiches	%
Méthode active de type investigatif	8	28,6 %
Méthode active de type observationnel	20	71,4 %
Total	28	100,0 %

Tableau 5 : Répartition par type de méthode active employée

La majorité des fiches pédagogiques correspondent à des séances où la méthode pédagogique active employée est de type observationnel, en effet celles-ci représentent 71,4 % du total.

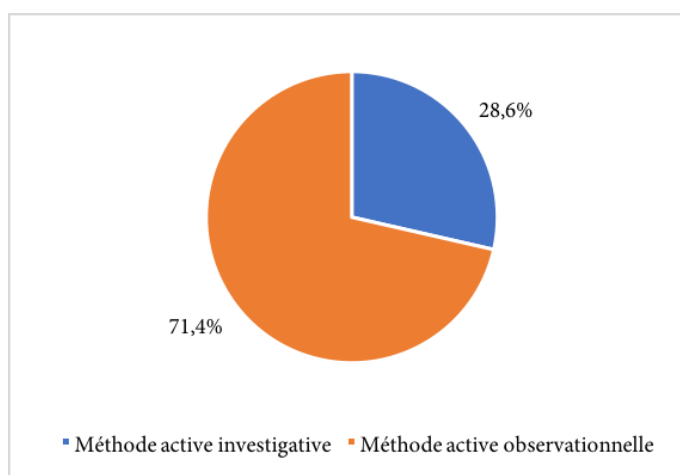


Figure 6 : Répartition par type de méthode active employée

4. Présence d'une phase de sensibilisation ou de questionnement des élèves

	Type investigatif		Type observationnel		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Phase de sensibilisation	6	21,4 %	4	14,3 %	10	35,7 %
Non précisé	2	7,2 %	16	57,1 %	18	64,3 %
Total	8	28,6 %	20	71,4 %	28	100,0 %

Tableau 6 : Présence d'une phase de sensibilisation ou de questionnement des élèves

Nous pouvons constater que la plupart des fiches pédagogiques ne précisent pas de phase de sensibilisation ou de questionnement des élèves (64,3 %).

5. Mise en place d'une évaluation diagnostique (en amont de la séance)

	Type investigatif		Type observationnel		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Évaluation diagnostique	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
Non précisé	8	28,6 %	20	71,4 %	28	100,0 %
Total	8	28,6 %	20	71,4 %	28	100,0 %

Tableau 7 : Mise en place d'une évaluation diagnostique

Nous pouvons constater qu'aucune évaluation diagnostique n'a été recensée dans les fiches pédagogiques constituant notre corpus.

6. Mise en place d'une phase d'émergence des représentations ou des pratiques (début de séance)

	Type investigatif		Type observationnel		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Émergence des pratiques ou représentations	4	14,3 %	6	21,4 %	10	35,7 %
Non précisé	4	14,3 %	14	50,0 %	18	64,3 %
Total	8	28,6 %	20	71,4 %	28	100,0 %

Tableau 8 : Mise en place d'une phase d'émergence des représentations ou des pratiques

La majorité des fiches pédagogiques analysées ne comportent pas de phase d'émergence des représentations ou pratiques des élèves (64,3 %).

7. Interactions de l'élève avec ses pairs

	Type investigatif		Type observationnel		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Interactions de l'élève avec ses pairs	8	28,6 %	20	71,4 %	28	100,0 %
Non observé	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
Total	8	28,6 %	20	71,4 %	28	100,0 %

Tableau 9 : Interactions de l'élève avec ses pairs

Nous pouvons conclure qu'au minimum une phase où l'élève est en interaction avec ses pairs (travaux en groupe ou présentations devant la classe) a été observée dans toutes les fiches pédagogiques analysées (100 %).

8. Interactions de l'élève avec l'enseignant

	Type investigatif		Type observationnel		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Interactions de l'élève avec l'enseignant	8	28,6 %	20	71,4 %	28	100,0 %
Non observé	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
Total	8	28,6 %	20	71,4 %	28	100,0 %

Tableau 10 : Interactions de l'élève avec l'enseignant

De même que la question précédente, des interactions de l'élève avec l'enseignant (évaluation formative ou mises en commun collectives guidées par l'enseignant) ont été systématiquement observées (100 %).

9. Interactions de l'élève avec lui-même

	Type investigatif		Type observationnel		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Interactions de l'élève avec lui-même	1	3,6 %	8	28,5 %	9	32,1 %
Non observé	7	25,0 %	12	42,9 %	19	67,9 %
Total	8	28,6 %	20	71,4 %	28	100,0 %

Tableau 11 : Interactions de l'élève avec lui-même

La plupart des fiches pédagogiques analysées (67,9 %) ne précisent pas d'interactions de l'élève avec lui-même, comme des phases de structuration des connaissances ou des activités à dimension méta-cognitive.

10. Mise en place d'une structuration des savoirs par l'enseignant

	Type investigatif		Type observationnel		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Structuration des savoirs	3	10,7 %	11	39,3 %	14	50,0 %
Non précisé	5	17,9 %	9	32,1 %	14	50,0 %
Total	8	28,6 %	20	71,4 %	28	100,0 %

Tableau 12 : Mise en place d'une structuration des savoirs

Nous pouvons constater que les fiches pédagogiques où une structuration des savoirs a été observée correspondent à la moitié du corpus (50,0 %).

3.2 Questionnaire

Le questionnaire a été accessible en ligne pendant une semaine et 134 professeurs documentalistes y ont répondu. Nous présentons ici les résultats bruts sous forme de tableaux et quand cela nous semble nécessaire sous forme de représentations graphiques. Pour les questions ouvertes, nous cherchons à effectuer des typologies. Les réponses détaillées à ces questions (questions 8 et 9) sont disponibles en annexe (cf annexe n° 4).

3.2.1 Éléments contextuels

1. Dans quel type d'établissement travaillez-vous ? *(une seule réponse possible)* *

Pour une meilleure lisibilité, nous avons rassemblé sous l'étiquette conventionnelle « Lycée général et/ou technologique » les réponses « Lycée général », « Lycée technologique » et « Lycée général et technologique ».

Items	Nb de réponses	%
Collège	79	58,9 %
Lycée général et/ou technologique	19	14,2 %
Lycée professionnel	10	7,5 %
Lycée polyvalent	15	11,2 %
Lycée agricole	4	3,0 %
Autre	7	5,2 %
Total	134	100,0 %

Tableau 13 : Répartition par type d'EPL

Les sept personnes ayant répondu « Autre » se répartissent de la façon suivante : cinq enseignants documentalistes travaillant en cité scolaire, un en EREA (établissement régional d'enseignement adapté) et un autre en lycée français international (AEFE). Il nous est apparu pertinent de regrouper les professeurs documentalistes enseignant dans les différents types de lycée (dont l'AEFE), car ils exercent tous auprès d'un public plus âgé.

Items	Nb de réponses	%
Collège	79	58,9 %
Tout type de lycée	48	36,6 %
Autre	6	4,5 %
Total	134	100,0 %

Tableau 14 : Répartition par type d'EPL simplifiée

La majorité des enseignants documentalistes qui ont répondu à ce questionnaire travaille en collège, puisque cela correspond à 58,9 % des répondants.

2. Quel âge avez-vous ? (*une seule réponse possible*) *

<i>Items</i>	<i>Nb de réponses</i>	<i>%</i>
Moins de 30 ans	22	16,4 %
Entre 30 et 40 ans	42	31,4 %
Entre 40 et 50 ans	39	29,1 %
Plus de 50 ans	31	23,1 %
Total	134	100,0 %

Tableau 15 : Répartition par âge

Près des deux tiers des répondants ont entre 30 et 50 ans (31,4 % ont entre 30 et 40 ans et 29,1 % entre 40 et 50 ans).

3. Combien d'années d'expérience possédez-vous en tant que professeur documentaliste ? (*une seule réponse possible*) *

<i>Items</i>	<i>Nb de réponses</i>	<i>%</i>
Moins de 5 ans	37	27,6 %
Entre 5 et 10 ans	28	20,9 %
Entre 10 et 20 ans	40	29,9 %
Plus de 20 ans	29	21,6 %
Total	134	100,0 %

Tableau 16 : Répartition par ancienneté

Les réponses à cette question ne permettent pas de dégager une majorité nette, car pour les quatre tranches temporelles, les taux de pourcentage se situent entre 20 et 30 %. Cependant une majorité se dessine tout de même pour les professeurs documentalistes ayant entre 10 et 20 ans d'expérience (29,9 %).

4. Quel est votre statut ? (*une seule réponse possible*) *

Items	Nb de réponses	%
Professeur titulaire	121	90,3 %
Professeur TZR	4	3,0 %
Professeur contractuel ou vacataire	2	1,5 %
Autre	7	5,2 %
Total	134	100,0 %

Tableau 17 : Répartition par statut

Concernant les sept personnes ayant répondu « Autre », six sont professeurs stagiaires et une personne a un « poste adapté ». Une très nette majorité se dégage pour des professeurs documentalistes titulaires de leurs postes (90,3 %).

5. Combien d'heures de cours dispensez-vous en moyenne par semaine ? (*une seule réponse possible*) *

Items	Nb de réponses	%
- de 5h	52	38,8 %
de 5h à 10h	72	53,8 %
de 10h à 15h	9	6,7 %
+ de 15h	1	0,7 %
Total	134	100,0 %

Tableau 18 : Répartition par fréquence d'enseignement

Plus de la moitié des professeurs documentalistes qui ont répondu à ce questionnaire dispensent en moyenne entre 5 et 10 heures de cours (53,8 %), suivis de ceux qui en dispensent moins de 5 heures (38,8 %). Les répondants qui enseignent plus de 10 heures sont donc minoritaires (7,4 %).

6. Travaillez-vous avec des publics particuliers ? (*plusieurs réponses possibles*)

54 personnes ont déclaré travailler avec un ou plusieurs publics particuliers, soit 40,3 % des professeurs documentalistes qui ont répondu à ce questionnaire.

<i>Items</i>	<i>Nb de choix</i>	<i>% sur 54</i>
SEGPA	18	33,3 %
ULIS	34	63,0 %
Autre	17	31,5 %

Tableau 19 : Identification des publics particuliers

Nous pouvons remarquer que les professeurs documentalistes ayant participé à notre enquête et déclarent travailler avec des publics particuliers le font principalement avec des classes ULIS (63 % des 54 personnes ayant répondu à cette question non obligatoire).

Parmi les personnes ayant répondu « Autre », diverses réponses ont été données, comme le montre le tableau suivant. Il s'agit de publics très différents, allant des élèves allophones au public adulte.

<i>Items</i>	<i>Nb de choix</i>	<i>% sur 54</i>
Élèves allophones (dont UP2A et FLS)	5	9,3 %
FLE (Français langue seconde)	1	1,8 %
Dispositifs professionnalisants collège (3 ^e « prépa-pro » et préparation au DNB professionnel)	4	7,4 %
Dispositifs professionnalisants post-collège (CAP venant de SEGPA et CIPPA)	2	3,7 %
6 ^e Ambition réussite (dispositif guyanais)	1	1,8 %
Décrocheurs scolaires	1	1,8 %
Élèves en situation de handicap (hors ULIS)	2	3,7 %
Elèves intellectuellement précoces (EIP)	1	1,8 %
Public adulte	1	1,8 %

Tableau 20 : Présentation des résultats "autre" à la question 6

3.2.2 Représentations des professeurs documentalistes

7. Pour vous, quels sont les critères de définition les plus importants des méthodes actives : (*plusieurs réponses possibles*) *

Nombre d'items sélectionnés	Nb de réponses	%
1 critère sélectionné	1	0,7 %
2 critères sélectionnés	8	6,0 %
3 critères sélectionnés	20	14,9 %
4 critères sélectionnés	33	24,7 %
5 critères sélectionnés	26	19,4 %
6 critères sélectionnés	25	18,7 %
7 critères sélectionnés	13	9,7 %
8 critères sélectionnés	7	5,2 %
9 critères sélectionnés	1	0,7 %
Total	134	100,0 %

Tableau 21 : Nombre d'items sélectionnés pour la question 7

La majorité des répondants a sélectionné entre 3 et 6 items (14,9 %, 24,6 %, 19,4 % et 19,4 %). Seule une personne n'a choisi qu'un item et une l'ensemble des items.

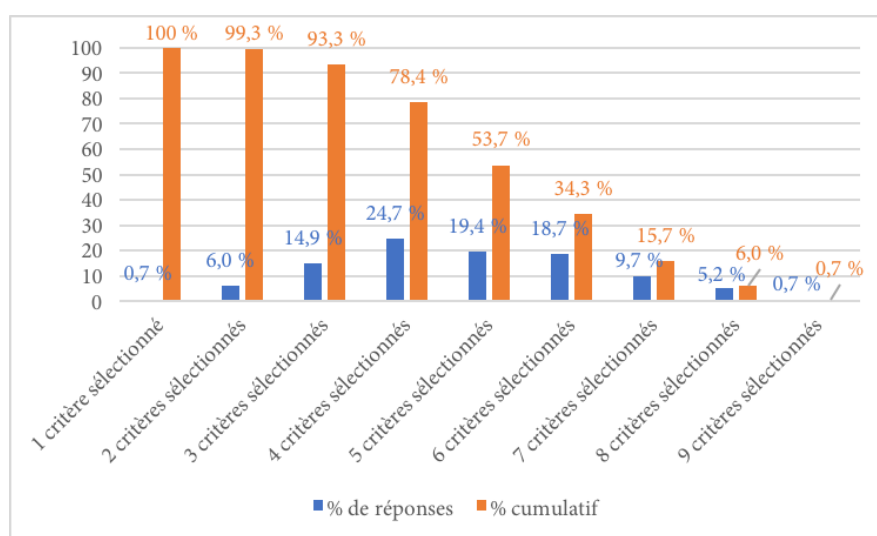


Figure 7 : Répartition quantitative et cumulative du nombre d'items sélectionnés

Par ailleurs, si nous nous intéressons aux résultats cumulés, nous pouvons identifier que la grande majorité des répondants a choisi au minimum trois critères (93,3 %). Plus de la moitié ont choisi au moins cinq critères (53,7 %), c'est-à-dire plus de la moitié des critères (neuf items étaient proposés). Les répondants ayant choisi six critères ou plus sont donc minoritaires.

Items	Nb de choix	% sur 134
Les élèves travaillent sur des activités qu'ils choisissent.	9	6,7 %
L'enseignant place les élèves devant une situation complexe afin de provoquer un conflit cognitif.	57	42,5 %
Les élèves travaillent à plusieurs.	73	54,5 %
Les représentations préalables des élèves sont prises en compte pour pouvoir être modifiées.	85	63,4 %
Les activités proposées ont pour but de rendre les élèves autonomes.	115	85,8 %
L'enseignant structure les savoirs abordés à la fin de la séance plutôt qu'au début.	69	51,5 %
Les apprentissages ont un sens pour les élèves, les activités les impliquent et les intéressent.	111	82,8 %
L'enseignant rend les élèves conscients de leurs stratégies d'apprentissage (métacognition).	70	52,2 %
L'enseignant choisit des objectifs didactiques accessibles mais stimulants pour les élèves.	56	41,8 %

Tableau 22 : Critères de définition des méthodes actives privilégiés

Les deux items les plus choisis par les répondants sont « Les activités proposées ont pour but de rendre les élèves autonomes. » et « Les apprentissages ont un sens pour les élèves, les activités les impliquent et les intéressent. » qui ont été sélectionnés tous les deux par plus de 80 % des professeurs documentalistes (85,8 % et 82,8 %). Nous pouvons également constater que l'item « Les élèves travaillent sur des activités qu'ils choisissent. » est celui qui a été le moins plébiscité, il a en effet été sélectionné par seulement 9 répondants (6,7 %).

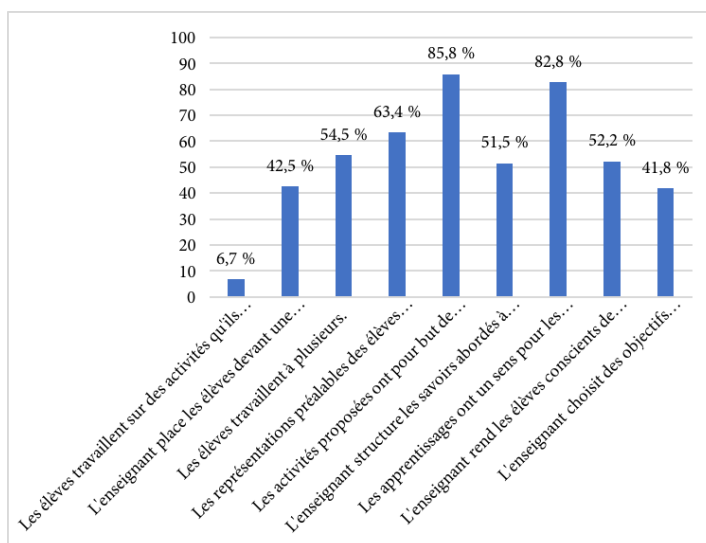


Figure 8 : Critères de définition des méthodes actives privilégiés

8. Pouvez-vous citer des pédagogues/scientifiques qui ont permis la définition des méthodes actives ? Quelles ont été leurs apports ? (*question ouverte*) *

Pour réaliser une typologie des réponses reçues à cette question, nous avons décidé de reprendre les quatre axes de notre réflexion sur les fondements expérimentaux et scientifiques des méthodes actives : l'Éducation nouvelle ainsi que les approches psychologique, épistémologique et didactique du (socio)constructivisme. Nous relèverons ensuite dans les réponses des participants les noms des personnes (même mal orthographiés), scientifiques, pédagogues..., sur lesquels nous nous sommes appuyés dans cette première partie.

<i>Typologie retenue</i>	<i>Noms des auteurs</i>	<i>Nb de citations</i>	<i>% sur 134</i>
Éducation nouvelle	John Dewey	11	8,2 %
	Maria Montessori	61	45,5 %
	Célestin Freinet	92	68,7 %
(Socio)constructivisme :			
Approche psychologique	Jean Piaget	13	9,7 %
	Henri Wallon	0	0,0 %
	Lev Vygotski	4	3,0 %
	Jerome Bruner	1	0,7 %
Approche épistémologique	Gaston Bachelard	0	0,0 %
Approche didactique	Jean-Pierre Astolfi	2	1,5 %
	Gérard de Vecchi	1	0,7 %
	Nicole Carmona-Magnaldi	0	0,0 %
	André Giordan	3	2,2 %
	Pascal Duplessis	1	0,7 %
Autres		42	31,3 %
Pas de réponse / incompréhensible		19	14,2 %

Tableau 23 : Personnes citées comme ayant permis la définition des méthodes actives

Nous pouvons tout d'abord remarquer que l'Éducation nouvelle a été beaucoup évoquée, notamment à travers la personne de Célestin Freinet qui a été cité par 68,7 % des répondants et Maria Montessori par près de la moitié (45,5 %). En ce qui concerne le (socio)constructivisme, Jean Piaget (approche psychologique) a été cité par 9,7 % des professeurs documentalistes qui ont participé à ce questionnaire. Nous pouvons remarquer que les autres penseurs relevant de l'approche psychologique du (socio)constructivisme, ainsi que ceux liés à son approche didactique ont été mentionnés de façon anecdotique et

que Gaston Bachelard n'est évoqué par personne. Par ailleurs, près d'un tiers des répondants (31,3 %) ont cité une ou plusieurs personnes non répertoriées dans notre liste. De nombreux autres auteurs ont été cités, anciens tel Jean-Jacques Rousseau ou contemporains comme Philippe Meirieu ou encore Céline Alvarez (pour les réponses détaillées, voir l'annexe n°4). Enfin, 14,2 % n'ont pas souhaité répondre à cette question, ou leur réponse n'était pas compréhensible.

Afin de simplifier l'analyse de ces réponses, nous avons regroupé les résultats uniquement selon la typologie choisie, cela afin d'estimer le taux de représentation des différents courants.

<i>Typologie retenue</i>	<i>Total citations</i>	<i>% sur 250</i>	<i>Total citations</i>	<i>% sur 250</i>
Éducation nouvelle	164	65,6 %	164	65,6 %
(Socio)constructivisme :			25	10,0 %
Approche psychologique	18	7,2 %		
Approche épistémologique	0	0,0 %		
Approche didactique	7	2,8 %		
Autres	42	16,8 %	42	16,8 %
Pas de réponse / incompréhensible	19	7,6 %	19	7,6 %
Total	250	100,0 %	250	100,0 %

Tableau 24 : Courants cités comme ayant permis la définition des méthodes actives

Nous pouvons donc retenir des réponses relevées que celles-ci correspondent dans 65,6 % des cas à l'Éducation nouvelle et dans 10,0 % au (socio)constructivisme. De plus, les réponses « Autres » viennent en deuxième position (16,8 %).

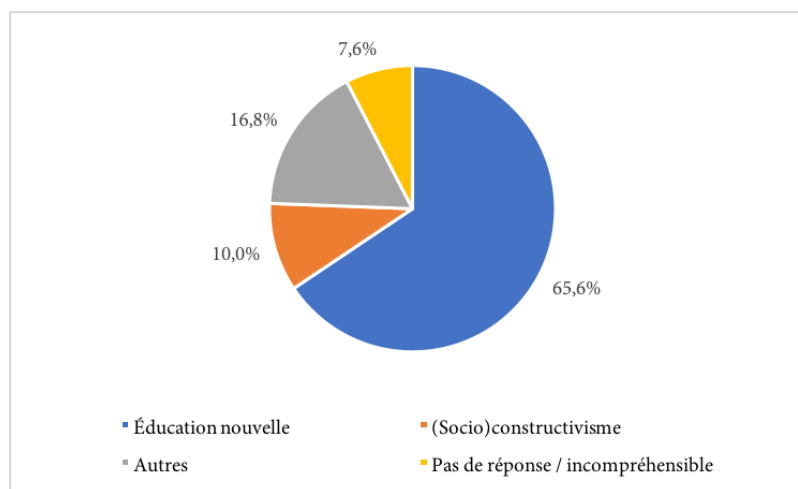


Figure 9 : Courants cités comme ayant permis la définition des méthodes actives

9. Selon vous, en opposition à quelles autres méthodes ou modèles pédagogiques se positionnent les méthodes actives ? (*question ouverte*) *

<i>Typologie retenue</i>	<i>Réponses des questionnés</i>	<i>Nb de citations</i>	<i>%</i>
Modèle transmissif en tant que modèle opposable	Enseignement qualifié avec les adjectifs suivants : « magistral », « transmissif », « passif », « directif », « descendant », « frontal », « expositif », « démonstratif », « vertical ».	114	85,1 %
Modèle transmissif en tant que modèle complémentaire	Mention de l'aspect complémentaire des différents modèles.	4	3,0 %
Béhaviorisme		2	1,5 %
Réponses floues	Termes flous comme « traditionnel » ou « classique »	3	2,2 %
Pas de réponse / incompréhensible		11	8,2 %
Total		134	100,0 %

Tableau 25 : Modèles cités en opposition aux méthodes actives

Nous pouvons conclure de ce tableau que la majorité des professeurs documentalistes qui ont répondu à ce questionnaire identifient les méthodes actives en opposition au modèle transmissif (85,1 %). Quatre personnes ont mentionnés l'aspect complémentaire de ces deux modèles. Enfin, seules deux personnes mentionnent le béhaviorisme.

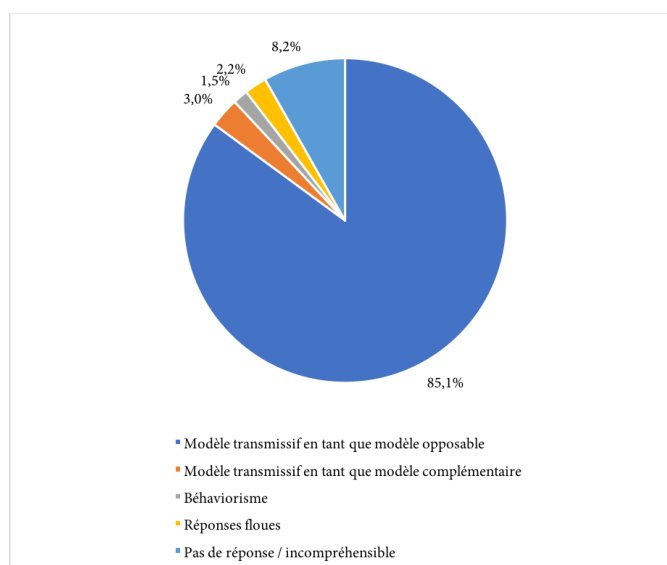


Figure 10 : Modèles cités en opposition aux méthodes actives

3.2.3 Pratiques des professeurs documentalistes

10. Diriez-vous qu'en tant qu'enseignant vous utilisez des méthodes actives pour enseigner l'information-documentation : *(une seule réponse possible)* *

Items	Nb de réponses	%
Toujours	29	21,6 %
Souvent	81	60,5 %
Parfois	24	17,9 %
Jamais	0	0,0 %
Total	134	100,0 %

Tableau 26 : Fréquence d'utilisation des méthodes actives

La majorité des professeurs documentalistes qui ont répondu à l'enquête ont sélectionné l'item « Souvent » (60,5 % des réponses). Par ailleurs, personne n'a choisi la réponse « Jamais ».

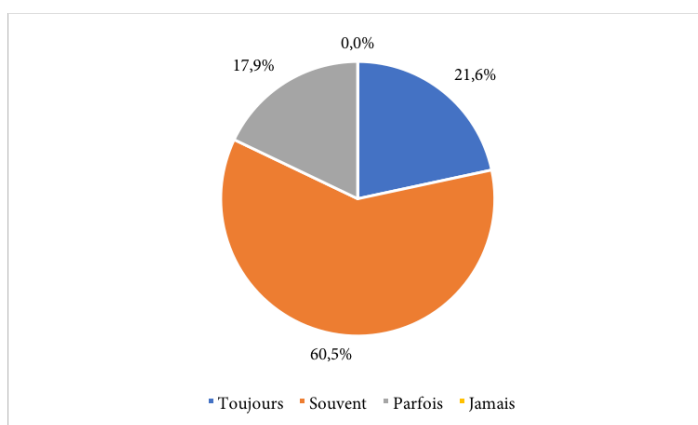


Figure 11 : Fréquence d'utilisation des méthodes actives

11. Lorsque vous préparez une séance, le choix d'utilisation d'une méthode active dépend-il en priorité : *(une seule réponse possible)* *

Items	Nb de réponses	%
Du niveau (6 ^e , 5 ^e ...)	7	5,2 %
Du niveau scolaire de la classe (faible, moyen, bon)	10	7,5 %
De la spécificité du public (classes SEGPA, ULIS...)	5	3,7 %
Du contenu à faire acquérir (singularité, complexité des notions/compétences visées...)	104	77,6 %
Autre	8	6,0 %
Total	134	100,0 %

Tableau 27 : Critère privilégié de choix d'utilisation d'une méthode active

Parmi les huit personnes ayant répondu « Autre » à cette question, six professeurs documentalistes pointent la question du temps comme critère de choix de la méthode active, certains précisant le temps disponible pour la séquence (nombre d'heures d'enseignement) et une personne le temps possible de préparation. Le matériel disponible est également cité deux fois et le nombre d'élèves une fois. La plupart des enseignants ont répondu qu'ils choisissaient d'utiliser une méthode pédagogique active prioritairement en raison du contenu à faire acquérir (77,6 %).

12. Pour vos séances pédagogiques, prenez-vous en compte les représentations initiales des élèves : *(une seule réponse possible)* *

Items	Nb de réponses	%
Toujours	28	20,9 %
Souvent	77	57,4 %
Parfois	25	18,7 %
Jamais	4	3,0 %
Total	134	100,0 %

Tableau 28 : Fréquence de prise en compte des représentations initiales des élèves

La majorité des répondants ont sélectionné l'item « Souvent » (57,4 % des réponses).

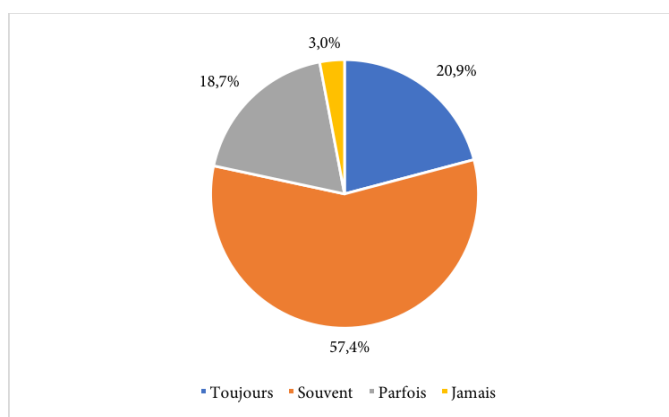


Figure 12 : Fréquence de prise en compte des représentations initiales des élèves

13. Si oui, comment faites-vous habituellement pour identifier les représentations initiales des élèves : *(une seule réponse possible)*

Items	Nb de réponses	%
Évaluations diagnostiques (en amont de la séance)	11	8,6 %
Élèves interrogés à l'oral au début de la séance	79	61,7 %
Questionnaire papier ou en ligne diffusé au début de la séance	4	3,1 %
Débat entre les élèves provoqué au début de la séance	27	21,1 %
Autre	7	5,5 %
Total	128	100,0 %

Tableau 29 : Forme privilégiée d'identification des représentations initiales des élèves

À cette question facultative, 128 personnes ont répondu, soit un taux de réponse de 95,5 %. Sept personnes ont répondu « Autre », parmi elles quatre précisent qu'elles combinent plusieurs des items proposés. Trois autres mentionnent d'autres façons d'identifier les représentations des élèves : « À partir des discussions avec les élèves et des études sur les cultures adolescentes », « Brainstorming » et « Situation problème ». La majorité des professeurs documentalistes ont répondu qu'ils interrogeaient les élèves à l'oral en début de séance (61,7 %).

14. Le plus souvent lors des phases d'activité, vous faites travailler les élèves : *(une seule réponse possible) **

Items	Nb de réponses	%
Seuls	11	8,2 %
En binômes	84	62,7 %
En groupes de + de 2 élèves	36	26,9 %
En groupe classe	3	2,2 %
Total	134	100,0 %

Tableau 30 : Modalité de travail privilégiée

La réponse la plus plébiscitée est le second item « En binômes » qui correspond à 62,7 % des réponses. En cumulant ce résultat avec l'item suivant « En groupes de + de 2 élèves », nous obtenons alors 89,6 % : nous pouvons donc remarquer que la grande majorité des enseignants font travailler les élèves en petits groupes. Le fait de faire travailler les élèves seuls ou en groupe classe semble donc être minoritaire.

15. Quelles activités privilégiez-vous : (*plusieurs réponses possibles*) *

<i>Nombre d'items sélectionnés</i>	<i>Nb de réponses</i>	<i>%</i>
1 critère sélectionné	9	6,7 %
2 critères sélectionnés	51	38,1 %
3 critères sélectionnés	30	22,4 %
4 critères sélectionnés	29	21,6 %
5 critères sélectionnés	11	8,2 %
6 critères sélectionnés	4	3,0 %
Total	134	100,0 %

Tableau 31 : Nombre d'items sélectionnés pour la question 15

Plus d'un tiers des répondants ont choisis deux critères (38,1 %) et la majorité des autres entre 3 et 4 critères (22,4 % et 21,6 %).

<i>Items</i>	<i>Nb de choix</i>	<i>% sur 134</i>
Activité de collecte d'information (recherche d'informations...)	106	79,1 %
Activité d'investigation (enquête...)	45	33,6 %
Activité d'observation (analyse, synthèse...)	53	39,6 %
Activité de métacognition	24	17,9 %
Activité de création ou de production	111	82,8 %
Autre	4	3,0 %

Tableau 32 : Activités privilégiées

Les personnes ayant répondu « Autre » correspondent à une personne qui témoigne du fait que les activités dépendent du contenu de la séance, une seconde évoque la « redocumentarisation », une troisième l'« utilisation du copier-coller » et une dernière a une réponse hors-sujet. La plupart des enseignants documentalistes répondent privilégier des activités de création ou de production (82,8 %), mais aussi de collecte d'information (79,1 %).

16. Le plus souvent, les matériaux que vous utilisez pour l'activité (sites, textes, images...) sont : *(une seule réponse possible)* *

Items	Nb de réponses	%
Choisis en amont de la séance par vous-même	62	46,3 %
Choisis par les élèves directement	26	19,4 %
Choisis conjointement par les élèves et le professeur documentaliste	46	34,3 %
Total	134	100,0 %

Tableau 33 : Personne(s) responsable(s) du choix des matériaux

La majorité des professeurs documentalistes qui ont répondu disent utiliser des matériaux choisis en amont de la séance par eux-mêmes (46,3 %).

17. À la fin de l'activité, sous quelle forme privilégiez-vous les mises en commun : *(une seule réponse possible)* *

Items	Nb de réponses	%
Vous proposez votre synthèse/votre correction aux élèves.	7	5,2 %
Vous faites une synthèse des réponses des élèves.	37	27,6 %
Les élèves présentent leurs travaux (exposés...).	70	52,2 %
Vous lancez un débat entre les élèves.	6	4,5 %
Vous ne faites généralement pas de mise en commun.	2	1,5 %
Autre	12	9,0 %
Total	134	100,0 %

Tableau 34 : Forme privilégiée de mise en commun

La majorité des répondants ont plébiscités l'item « Les élèves présentent leurs travaux (exposés...) ». De plus, douze professeurs documentalistes ont répondu « Autre », dont voici les réponses :

Items	Nb de réponses	% sur 134
Mise en avant de la variabilité de leur façon de faire	5	3,7 %
Combinaison de plusieurs items	5	3,7 %
Propositions alternatives (« schéma » et « correction collective »)	2	1,6 %

Tableau 35 : Présentation des résultats "autre" à la question 17

18. À la fin de la séance, vous réordonnez/structurez ce qui a été abordé lors du cours : *(une seule réponse possible)* *

Items	Nb de réponses	%
Toujours	50	37,3 %
Souvent	64	47,8 %
Parfois	19	14,2 %
Jamais	1	0,7 %
Total	134	100,0 %

Tableau 36 : Fréquence de mise en place d'une structuration du savoir

Nous pouvons donc voir que la majorité des enseignants documentalistes a répondu structurer « souvent » ce qui a été abordé lors du cours à la fin de la séance. Une seule personne déclare ne jamais mettre en place de phase de structuration du savoir.

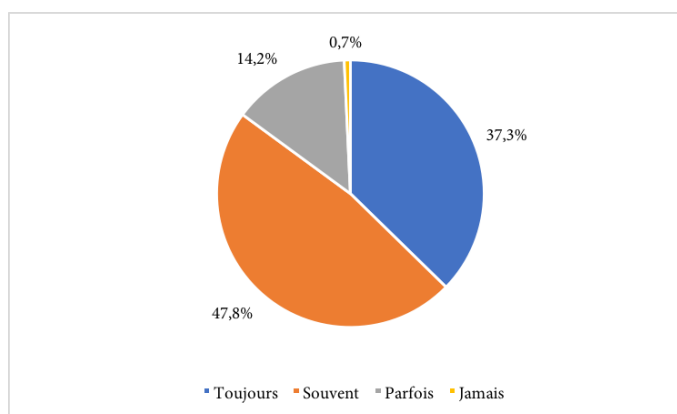


Figure 13 : Fréquence de mise en place d'une structuration du savoir

19. Si oui, quelle forme privilégiez-vous ? *(une seule réponse possible)*

Items	Nb de réponses	%
Réorganisation orale du contenu abordé	51	38,6 %
Réorganisation écrite du contenu abordé au tableau (texte, schéma...)	46	34,8 %
Distribution d'un document papier aux élèves (texte, schéma...)	22	16,7 %
Autre	13	9,9 %
Total	132	100,0 %

Tableau 37 : Forme de structuration du savoir privilégiée

La majorité des professeurs documentalistes a répondu à cette question non obligatoire (132 personnes, soit 98,5 %). En ce qui concerne les personnes ayant répondu « Autre », cinq personnes précisent que la forme choisie est variable et deux mentionnent la

combinaison de plusieurs formes (« On synthétise à l'oral et je distribue une trace écrite », « Réorganisation orale avec les élèves et prise en note pour conserver une trace. »). De plus, deux personnes mettent en avant les cartes mentales : « Carte mentale élaborée conjointement » et « Carte heuristique partagé sur un drive » et deux personnes parlent de synthèse (« Synthèse collective » et « Synthèse des notions abordées et de ce qui doit être retenu sur un fichier accessible sur leur session »). Enfin, une personne répond « Savoirs réorganisés au tableau », ce qui peut éventuellement correspondre au second item et une personne a une réponse hors-sujet. La majorité des professeurs documentalistes semblent privilégier une réorganisation du contenu abordé sous forme orale (38,6 %).

Troisième partie : analyse des résultats et discussion

Cette troisième partie se concentrera sur l'analyse des résultats bruts obtenus par notre travail de recherche, tant en ce qui concerne notre corpus de fiches pédagogiques que notre questionnaire. Dans un premier temps, nous commencerons par analyser les éléments contextuels. Dans un deuxième temps, nous mettrons en perspective les résultats de notre travail de recherche avec les hypothèses que nous avons précédemment formulées. Enfin, dans un troisième temps, nous discuterons des éventuels biais de notre recherche.

1 Analyse des résultats contextuels de la recherche

1.1 Corpus de fiches pédagogiques

Pour amorcer notre analyse de corpus, nous nous sommes penchée sur des données d'ordre général. Ainsi, nous avons identifié les types d'EPLÉ dans lesquels exercent les professeurs documentalistes qui ont produit les fiches pédagogiques retenues, mais également les niveaux scolaires que ces fiches concernent.

En ce qui concerne la répartition par type d'EPLÉ, nous pouvons tout d'abord remarquer un quasi-équilibre dans la répartition collège et lycée (tout type de lycée confondus). En effet, 53,6 % des fiches pédagogiques correspondent à des séances menées en collège et 46,4 % en lycée. Cela nous permet d'atténuer un biais possible, car cela signifie que ce facteur aura peu d'influence sur nos analyses.

Si nous regardons de plus près la répartition des fiches selon le niveau scolaire, nous pouvons remarquer que la majorité des fiches de collège correspondent à des séances menées en sixième. Cela nous semble correspondre à la réalité du terrain : en effet les classes de sixième ont souvent des heures d'information-documentation inscrites à l'emploi du temps (sous l'étiquette « EMI » ou encore « Initiation à la recherche documentaire »), ce qui n'est pas toujours le cas par la suite. Pour ce qui est du niveau lycée général et technologique, les fiches pédagogiques concernent les niveaux seconde et première (aucune fiche ne se rapporte au niveau terminale), ce qui peut s'expliquer par la possibilité pour le professeur documentaliste d'utiliser des dispositifs pédagogiques comme l'aide

personnalisée (AP) pour enseigner l'information-documentation. Enfin, trois fiches pédagogiques concernent le lycée professionnel.

Nous pouvons donc conclure que même si une majorité des fiches concernent les niveaux sixième, seconde ou première, cela interfêrera peu sur nos résultats, car cette répartition tant à s'équilibrer entre collège et lycée.

1.2 Questionnaire

En ce qui concerne le questionnaire, nous pouvons également tirer des conclusions générales de la première partie de celui-ci, dédiée à l'étude du contexte d'enseignement des professeurs documentalistes qui y ont répondu. Par ailleurs, cette partie générale peut également nous permettre de tirer des conclusions sur le profil des professeurs documentalistes qui utilisent le plus les méthodes actives. Pour cela, nous avons croisé les questions contextuelles avec la question 10, relative à la fréquence d'utilisation déclarée des méthodes actives (« Diriez-vous qu'en tant qu'enseignant vous utilisez des méthodes actives pour enseigner l'information-documentation : toujours, souvent, parfois ou jamais »).

1.2.1 Type d'EPL

Tout d'abord, pour ce qui est du type d'EPL, nous pouvons constater que la majorité des répondants exercent en collège (58,9 %). Les tendances relevées dans notre analyse de questionnaire s'appliquent donc en majorité aux professeurs documentalistes de collège. Pour croiser les données concernant le type d'EPL avec la fréquence d'utilisation déclarée des méthodes actives, nous avons utilisé la répartition par type d'établissement simplifiée (cf tableau n°12), afin de faciliter les comparaisons.

	Collège		Lycée		Autre		Total général	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Toujours	11	13,9 %	17	34,7 %	1	16,7%	29	21,6 %
Souvent	53	67,1 %	25	51,0 %	3	50,0%	81	60,5 %
Parfois	15	19,0 %	7	14,3 %	2	33,3%	24	17,9 %
Jamais	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
Total	79	100,0 %	49	100,0 %	6	100,0 %	134	100,0 %

Tableau 38 : Croisement type d'EPL et fréquence d'utilisation des méthodes actives

L'item « autre », qui renvoie à cinq cités scolaires et EREA, ne peut être comparé en raison de son chiffre faible. Si nous regroupons les réponses « toujours » et « parfois », pouvant se rapporter à des réponses finalement assez proches, nous constatons un quasi-équilibre entre collège et lycée : 80,1 % en collège contre 84,7 % en lycée. L'écart étant de moins de cinq points, nous pouvons difficilement en tirer une conclusion.

1.2.2 Âge

En ce qui concerne l'âge des enseignants documentalistes, nous pouvons tout d'abord relever que la majorité des répondants (près des deux tiers) a entre 30 et 50 ans (31,4 % ont entre 30 et 40 ans et 29,1 % entre 40 et 50 ans). En croisant ces données avec la fréquence d'utilisation déclarée des méthodes actives, nous aboutissons au tableau suivant :

	Moins de 30 ans		Entre 30 et 40 ans		Entre 40 et 50 ans		Plus de 50 ans		Total général	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Toujours	1	4,5 %	12	28,6 %	7	17,9 %	9	29,0 %	29	21,6 %
Souvent	17	77,3 %	23	54,8 %	27	69,2 %	14	45,2 %	81	60,5 %
Parfois	4	18,2 %	7	16,6 %	5	12,9 %	8	25,8 %	24	17,9 %
Jamais	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
Total	22	100,0 %	42	100,0 %	39	100,0 %	31	100,0 %	134	100,0 %

Tableau 39 : Croisement âge et fréquence d'utilisation des méthodes actives

En regroupant les réponses « toujours » et « souvent », nous constatons une hausse progressive du recours déclaré aux méthodes actives entre les trois premières tranches d'âge (81,8 %, 83,4 %, puis 87,1 %). Cependant cette progression s'interrompt brusquement pour la tranche « plus de 50 ans », où l'item « parfois » correspond alors à 25,8 %. De plus, la tranche des « moins de 30 ans » semble revendiquer avec moins de force que ses aînés

l'utilisation constante de méthodes actives : une seule personne, soit 4,5 % de cette tranche d'âge.

1.2.3 Nombre d'années d'expérience

Quant au nombre d'années d'expérience, nous avons pu remarquer qu'aucune majorité nette se dessine : les taux de pourcentage de ces quatre tranches temporelles se situent tous entre 20 et 30 %, même si on peut relever que les professeurs documentalistes ayant moins de 5 ans d'expérience et entre 10 et 20 ans d'expérience ont tout de même davantage répondu à ce questionnaire (27,6 % et 29,9 %). Le croisement des données nous donne le résultat suivant :

	Moins de 5 ans		Entre 5 et 10 ans		Entre 10 et 20 ans		Plus de 20 ans		Total général	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Toujours	2	5,4 %	6	21,4 %	11	27,5 %	10	34,5 %	29	21,6 %
Souvent	29	78,4 %	18	64,3 %	21	52,5 %	13	44,8 %	81	60,5 %
Parfois	6	16,2 %	4	14,3 %	8	20,0 %	6	20,7 %	24	17,9 %
Jamais	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
Total	37	100,0 %	28	100,0 %	40	100,0 %	29	100 %	134	100,0 %

Tableau 40 : Croisement ancienneté et fréquence d'utilisation des méthodes actives

Si nous décidons de regrouper les réponses « toujours » et « souvent », nous pouvons remarquer que le taux de ce groupement se situe toujours aux alentours de 80 % (entre 79,3 % et 85,7 %). Cependant, si nous nous intéressons de plus près aux résultats du « toujours », nous pouvons remarquer que ce chiffre augmente en corrélation avec le nombre d'années d'expérience, alors que le taux de réponse de « souvent » diminue. Ces courbes inversées peuvent être interprétées en rapport avec l'évolution de la profession. En effet, plus les enseignants documentalistes ont d'années d'expérience, plus ils relèveraient des origines de la profession¹⁰⁷, où le professeur documentaliste se positionnait plutôt en contrepoint de ses collègues de discipline, comme un enseignant atypique.

¹⁰⁷ Le CAPES de documentation a été créé en 1989, date à laquelle le documentaliste-bibliothécaire devient professeur-documentaliste.

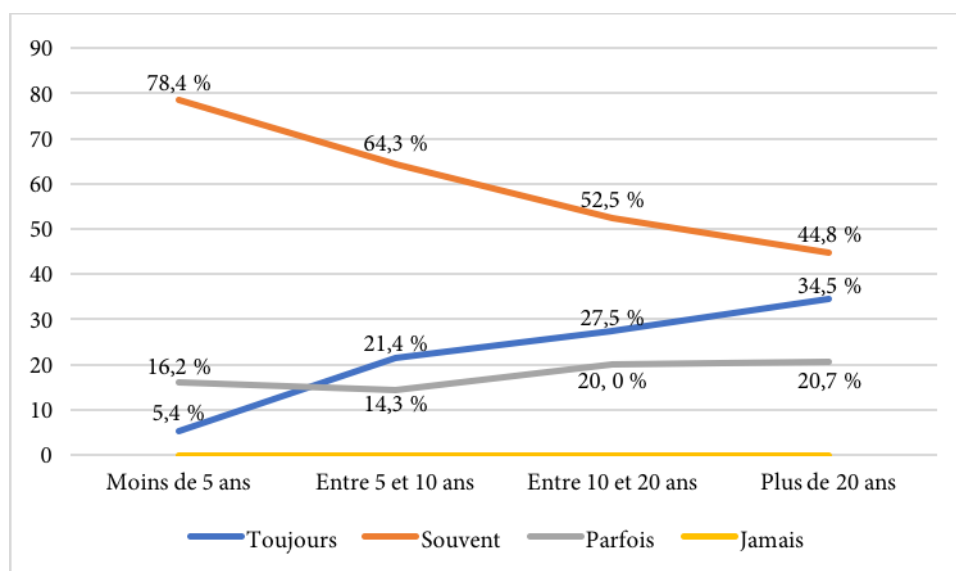


Figure 14 : Croisement ancienneté et fréquence d'utilisation des méthodes actives

1.2.4 Statut

Concernant la question 4 « Quel est votre statut ? », les enseignants documentalistes ont en grande majorité déclaré être titulaires de leur poste (90,3 %). Les observations mises en lumière dans nos analyses s'appliquent donc à ce statut. Dans ce cadre, il ne nous est pas apparu pertinent de croiser ces données avec la fréquence d'utilisation des méthodes actives.

1.2.5 Fréquence d'enseignement

Enfin, nous nous sommes penchée sur le nombre d'heures dispensées en moyenne par semaine. Notre questionnaire nous a permis de mettre en évidence que plus de la moitié des professeurs documentalistes ayant répondu (53,8 %) dispensent en moyenne entre 5 et 10 heures de cours hebdomadaires, 38,8 % moins de 5 heures et seulement 7,4 % plus de 10 heures. Nous pouvons comparer ces résultats avec la dernière enquête de l'APDEN sur ce sujet¹⁰⁸ (datée de 2016) qui indique que « 85 % des collègues en proposent [des séances pédagogiques] 4 à 12 hebdomadaires en moyenne ». Si nous posons comme préalable à la comparaison qu'une séance pédagogique dure une heure (ce qui n'est bien évidemment pas toujours le cas), nous pouvons constater que les participants à notre

¹⁰⁸ APDEN. Les professeurs documentalistes et les heures d'enseignement. In : APDEN [en ligne]. APDEN, 2016. Disponible à l'adresse : <http://apden.org/Les-professeurs-documentalistes-et-388.html>. [consulté 28/05/17].

enquête semblent être dans la moyenne. Nous avons également croisé ces données avec la fréquence d'utilisation déclarée des méthodes actives.

	- de 5h		De 5h à 10h		De 10h à 15h		+ de 15h		Total général	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Toujours	14	26,9 %	12	16,7 %	2	22,2 %	1	100 %	29	21,6 %
Souvent	29	55,8 %	46	63,9 %	6	66,7 %	0	0 %	81	60,5 %
Parfois	9	17,3 %	14	19,4 %	1	11,1 %	0	0 %	24	17,9 %
Jamais	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
Total	52	100,0 %	72	100,0 %	9	100,0 %	1	100 %	134	100,0 %

Tableau 41 : Croisement fréquences d'enseignement et d'utilisation des méthodes actives

Les items « de 10h à 15h » et « + de 15h » de cours dispensés en moyenne par semaine correspondant à de trop petits chiffres, il ne nous semble pas sensé de prendre ces deux colonnes en compte. Par ailleurs, le regroupement « toujours » et « souvent » nous amène à comparer des chiffres vraiment proches : 82,7 % et 80,6 %, il nous est donc difficile de l'interpréter.

1.2.6 Conclusion

Nous pouvons tirer comme conclusion globale de l'analyse de ces données générales que nos déductions s'appliqueront surtout à des enseignants titulaires de leur poste et exerçant plutôt en collège. Nous avons pu observer que globalement les éléments contextuels ont relativement peu d'influence sur la fréquence d'utilisation des méthodes actives, hormis peut-être pour ce qui est du nombre d'années d'expérience. Suite à l'analyse de ces éléments contextuels de notre recherche, nous pouvons maintenant nous intéresser à la mise en perspective de nos résultats avec nos hypothèses de recherche.

2 Mise en perspective avec les hypothèses de recherche

2.1 Hypothèse 1 : la connaissance des fondements théoriques

Pour rappel, notre première hypothèse est que les professeurs documentalistes connaissent mal les fondements théoriques sur lesquels s'appuient les méthodes actives, ce qui peut les amener à avoir des conceptions erronées ou biaisées de ces méthodes.

Pour y répondre, nous utiliserons la seconde partie de notre questionnaire, qui s'intéresse aux représentations qu'ont les professeurs documentalistes répondants des méthodes pédagogiques actives, afin d'estimer leurs connaissances théoriques.

Notre première question, élaborée à l'aide de notre cadre d'analyse, cherchait à identifier les critères de définition des méthodes actives les plus importants pour les enseignants répondants.

Nous pouvons voir que les items les plus plébiscités sont « Les activités proposées ont pour but de rendre les élèves autonomes. » (85,8 %) et « Les apprentissages ont un sens pour les élèves, les activités les impliquent et les intéressent. » (82,8 %). Ces deux critères semblent donc essentiels à la majorité des professeurs documentalistes répondants. Un autre item qui semble ressortir des choix des répondants est le suivant : « Les représentations préalables des élèves sont prises en compte pour pouvoir être modifiées. » (arrivé en troisième position avec 63,4 %). Ainsi pour une majorité des répondants, l'appellation méthode active recouvre essentiellement des méthodes qui ont pour but de rendre les élèves autonomes, doivent permettre de donner aux élèves un sens à leurs apprentissages, mais également s'appuyer sur les représentations initiales des élèves. Les deux premiers critères renvoient aux enjeux des méthodes actives et le troisième à la construction du savoir de l'élève (voir tableau n°1).

Trois critères semblent plutôt reconnus par les enseignants documentalistes, mais par une courte majorité. Il s'agit de : « Les élèves travaillent à plusieurs. » (54,5 %), « L'enseignant rend les élèves conscients de leurs stratégies d'apprentissage (métacognition). » (52,2 %) et, enfin, « L'enseignant structure les savoirs abordés à la fin de la séance plutôt qu'au début. » (51,5 %). L'aspect social de l'apprentissage, les enjeux de la métacognition et de la structuration des savoirs, trois critères qui renvoient à la construction du savoir chez l'élève, semblent donc relativement importants pour les répondants, bien que non prioritaires.

Si nous nous penchons maintenant sur les résultats qui ont été plébiscités par moins de la moitié des répondants, nous pouvons avoir une image des éléments de définition considérés comme les plus négligeables. Il s'agit tout d'abord de : « L'enseignant place les élèves devant une situation complexe afin de provoquer un conflit cognitif. » (42,5 %) et

« L'enseignant choisit des objectifs didactiques accessibles mais stimulants pour les élèves. » (41,8 %). Le critère le moins choisi l'a été de façon très significative (seulement par 6,7 % des répondants) et correspond à « Les élèves travaillent sur des activités qu'ils choisissent. » Le concept de conflit cognitif, une adéquation très fine entre les objectifs didactiques et le niveau des élèves et le fait de laisser les élèves libres de choisir leurs activités semblent donc assez peu correspondre à la représentation des méthodes actives dont se font les professeurs documentalistes interrogés.

Nous pouvons donc conclure que les professeurs documentalistes ont une vision assez partielle des méthodes actives, même si l'ensemble des réponses est contrastée. En effet, les enseignants semblent privilégier les enjeux des méthodes actives plutôt que ce qui concerne la construction du savoir des élèves.

La seconde question de cette partie du questionnaire proposait de citer des pédagogues et/ou scientifiques qui ont permis la définition des méthodes actives. La typologie que nous avons utilisée pour classer les réponses obtenues reprenait les axes de réflexion de notre première partie. Premièrement, nous pouvons constater que les professeurs documentalistes qui ont répondu à notre questionnaire relient les méthodes actives principalement aux penseurs de l'Éducation nouvelle. En effet, Célestin Freinet est cité par 68,7 % des répondants et Maria Montessori par 45,5 % et, de façon plus négligeable, John Dewey par 8,2 %.

L'approche psychologique du (socio)constructivisme est représentée par Jean Piaget, cité par 9,7 % des répondants, et dans une moindre mesure par Lev Vygotski (3,0 %). Les réponses concernant les didacticiens restent anecdotiques et aucune référence n'est faite à Gaston Bachelard. Nous pouvons également relever que tout de même 14,2 % des répondants n'ont pas répondu à cette question ou leur réponse n'était pas compréhensible. Et près d'un tiers des répondants (31,3 %) ont, parfois en complément d'auteurs relevant de notre typologie, cité d'autres penseurs de l'éducation. Il nous était malheureusement trop complexe d'analyser ces réponses en détail.

Si nous prenons un peu de recul en utilisant le tableau n°22, qui rapporte les pourcentages sur les 250 occurrences relevées et permet un passage des personnes aux courants de pensée, nous pouvons voir que l'Éducation nouvelle correspond à près des

deux tiers des réponses (65,6 %) et le socio-constructivisme (approches psychologique, épistémologique et didactique confondues) à 10,0 %. Le reste se divise entre les réponses autres (16,8 %) et pas de réponse (7,6 %).

À travers l'analyse de ces réponses, nous pouvons constater que les professeurs documentalistes interrogés se réfèrent surtout au courant pédagogique de l'Éducation nouvelle pour légitimer les méthodes actives.

En ce qui concerne la question 9 « Selon vous, en opposition à quelles autres méthodes ou modèles pédagogiques se positionnent les méthodes actives ? », 85,1 % des répondants ont identifié le modèle transmissif comme modèle opposable aux méthodes actives et 3,0 % en ont mentionné l'aspect complémentaire vis-à-vis d'autres modèles. Seules deux personnes ont évoqué le behaviorisme. Enfin 10,4 % ont donné une réponse trop floue pour être prise en compte (modèle « traditionnel » ou « classique ») ou n'ont pas répondu à cette question.

Nous pouvons donc considérer que les connaissances des répondants des grands modèles restent sommaires : seul le modèle transmissif semble connu des répondants, le modèle behavioriste apparaît comme quasi-inconnu et le modèle (socio)constructiviste semble également mal identifié, comme nous l'a montré l'analyse de la question précédente sur les penseurs qui ont permis la définition des méthodes actives. Le fait que les professeurs documentalistes connaissent bien le modèle transmissif s'inscrit dans une continuité logique avec le fait qu'ils se reconnaissent dans l'Éducation nouvelle, qui s'est construite en opposition au modèle transmissif. Il est cependant plus étrange que les enseignants connaissent peu le modèle behavioriste, sur lequel s'appuient notamment d'anciens référentiels info-documentaires, comme ceux qui concernent la méthodologie de la recherche documentaire. Cette filiation semble donc méconnue des professeurs documentalistes.

Ainsi, nous constatons que les professeurs documentalistes répondants s'appuient essentiellement sur le courant pédagogique de l'Éducation nouvelle pour légitimer les méthodes actives, au détriment des différents courants (socio)constructivistes (approches psychologique, épistémologique et didactique). L'héritage de l'Éducation nouvelle imprègne donc véritablement les enseignants documentalistes. De plus, lorsque la question

de l'identification des modèles pédagogiques est posée de façon frontale, le modèle transmissif est surreprésenté. Pour ce qui de la vision des méthodes actives qu'ont les professeurs documentalistes qui ont participé à notre questionnaire, celle-ci nous semble plutôt réduite. La vision la plus partagée renvoie à des enjeux portés par les méthodes actives : la notion d'autonomie de l'élève et au fait de donner un sens à leurs apprentissages, puis dans un second temps à ce qui concerne la construction du savoir de l'élève, notamment au fait de s'appuyer sur leurs représentations initiales.

En conclusion, notre hypothèse que les professeurs documentalistes connaissent mal les fondements théoriques sur lesquels s'appuient les méthodes actives, ce qui peut les amener à avoir des conceptions erronées ou biaisées de ces méthodes, se retrouve plutôt confirmée par notre travail de recherche. En effet, les enseignants répondants semblent avoir des lacunes en ce qui concerne l'identification des racines théoriques des méthodes actives. Par ailleurs, il nous paraît que les professeurs documentalistes ont une vision restreinte des méthodes actives, même s'il nous est impossible de relier ce fait à notre conclusion précédente.

2.2 Hypothèse 2 : les critères privilégiés

Pour rappel, notre seconde hypothèse est que les professeurs documentalistes privilégient certains critères des méthodes actives. La seconde partie de notre questionnaire concernant les pratiques enseignantes déclarées des professeurs documentalistes et notre analyse d'un corpus de fiches pédagogiques peuvent nous permettre d'identifier quels sont les critères des méthodes actives les plus souvent mis en place. Pour cela, nous aborderons les critères sur lesquels nous avons fait porter notre recherche de façon successive, avant d'en faire une synthèse générale.

Mais avant cela, nous pouvons nous pencher sur la figure n°7, relative au nombre de choix effectués à la question 7 (« Pour vous, quels sont les critères de définition les plus importants des méthodes actives »). Bien que cette question porte plus sur les représentations des enseignants répondants que sur leurs pratiques, nous pouvons en tirer une interprétation de l'amplitude qu'ils reconnaissent aux méthodes actives.

En effet, si nous nous intéressons aux résultats cumulés, nous pouvons identifier que la grande majorité des répondants a choisi au minimum trois critères (93,3 %) et légèrement plus de la moitié (53,7 %) au moins cinq items sur les neuf proposés. Les répondants qui ont considéré comme les plus importants six critères ou plus de définition des méthodes actives sont minoritaires (34,3 % et moins). Le nombre de choix nous semble donc plutôt limité, car beaucoup n'ont sélectionné que quelques items. Peu d'entre eux considèrent donc que la totalité des propositions sont essentielles.

2.2.1 Implication des élèves

De nombreux pédagogues et didacticiens appuient la nécessité de donner du sens aux apprentissages des élèves. Dans le cadre de notre travail, nous avons notamment identifié les praticiens de l'Éducation nouvelle, comme Célestin Freinet et John Dewey, ainsi que les didacticiens Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi.

Dans notre étude de corpus, nous avons cherché à identifier si les fiches pédagogiques précisaient la présence d'une phase de sensibilisation ou de questionnement des élèves, dans le but d'intéresser, d'accrocher les élèves dès le lancement de la séance pédagogique. Nous avons pu remarquer que cela était précisé uniquement pour un bon tiers des cas (35,7 %).

En généralisant ce résultat, nous pouvons donc poser l'hypothèse que le fait de sensibiliser les élèves au lancement de la séance ne semble pas réellement mis en pratique, dans le cadre de l'enseignement de l'information-documentation par des méthodes actives.

De plus, la question 16 de notre questionnaire portait sur l'origine des matériaux de travail (« Le plus souvent, les matériaux que vous utilisez pour l'activité (sites, textes, images...) sont... »). Par matériaux pédagogiques, nous entendons les documents divers (textes, images, pages web, supports de cours...) que les élèves utilisent pour réaliser l'activité qui leur est proposée. Ils sont cependant à distinguer des outils didactiques comme les fiches d'activités. Bien sûr, le fait que les élèves choisissent leurs matériaux ne signale pas directement une méthode active, toutefois cet élément est représentatif de la place accordée à l'élève dans sa relation au savoir et aux contenus d'apprentissage. En choisissant ses matériaux de travail, l'élève prend une part active à la construction de son

savoir et peut aussi éventuellement s'approprier la réalité qui l'entoure, thème cher aux pédagogues de l'Éducation nouvelle. Ce processus intègre donc la dynamique des méthodes actives.

À cette question, près de la moitié des professeurs documentalistes a répondu utiliser des matériaux choisis en amont de la séance par eux-mêmes (46,3 %), un tiers des participants nous indiquent que ce choix relève conjointement des élèves et du professeur documentaliste (34,3 %) et enfin 19,4 % disent que les matériaux sont choisis directement par les élèves. Le fait que près de 50 % des enseignants disent choisir les matériaux pour leurs élèves peut s'expliquer par des questions de facilité ou encore de gestion du temps. Cependant, si nous regroupons les deux autres catégories, nous constatons que plus de la moitié des professeurs documentalistes répondants (53,7 %) laisse une place importante à l'élève dans le choix des matériaux pédagogiques.

Nous voyons qu'une partie des professeurs documentalistes qui ont répondu à notre questionnaire semble mettre en pratique le fait d'accorder une place active à l'élève, quant au choix des matériaux pédagogiques.

En ce qui concerne l'implication des élèves, nous pouvons donc conclure que les enseignants documentalistes cherchent encore peu à sensibiliser les élèves en début de séance, et qu'une partie de la profession s'essaye à intégrer les élèves au processus de choix des matériaux pédagogiques.

2.2.2 Prise en compte des représentations initiales des élèves

Dans notre première partie, nous nous sommes penchée sur les travaux de Gaston Bachelard, qui a développé une approche épistémologique du constructivisme. Comme nous l'avons vu, Bachelard considérait comme essentielle la prise en compte des préjugés et des représentations fausses des élèves, afin d'identifier les obstacles épistémologiques des élèves et de réfléchir à une façon de les dépasser. En effet, pour Bachelard, l'esprit scientifique se construit par ruptures épistémologiques.

Comme il nous semblait trop complexe d'estimer si les professeurs documentalistes identifient les obstacles épistémologiques sur lesquels les élèves butent et s'ils se réfèrent à la

notion de rupture épistémologique, nous nous sommes concentrés sur la prise en compte des représentations et pratiques initiales des élèves.

Lors de notre étude de corpus, en ce qui concerne l'émergence des représentations et pratiques des élèves en début de séance, nous avons pu remarquer que seulement une minorité des fiches pédagogiques analysées comportent une phase d'émergence des représentations ou des pratiques des élèves (35,7 %). Par ailleurs, notre questionnaire permet de mettre en évidence que 78,3 % des professeurs documentalistes déclarent prendre en compte les représentations initiales des élèves « toujours » (20,9 %) ou « souvent » (57,4 %), ce qui semble contradictoire.

Pour ce qui est de la forme, nous pouvons rapidement constater que les évaluations diagnostiques restent rares : aucune n'a été identifiée dans notre corpus de fiches pédagogiques et seulement 8,6 % des enseignants ayant répondu à notre questionnaire mentionnent en réaliser. Ce type de prise en compte des représentations des élèves permet cependant de véritablement prendre en compte la spécificité des élèves et d'adapter la ou les séquences prévue(s) à leurs connaissances, leur niveau, etc. en ajustant notamment les objectifs aux représentations identifiées des élèves. Cependant, la mise en place d'évaluations diagnostiques demande de la préparation et est donc chronophage. Par ailleurs, cela nécessite pour l'enseignant de savoir assez longtemps en avance auprès de quelles classes il va intervenir, ce qui n'est parfois pas le cas pour le professeur documentaliste.

La prise en compte des représentations et/ou des pratiques initiales des élèves peut se faire sous des formes différentes que l'évaluation diagnostique. Nous avons proposé comme items possibles de réponses dans notre questionnaire « Élèves interrogés à l'oral au début de la séance », « Questionnaire papier ou en ligne diffusé au début de la séance » mais aussi « Débat entre les élèves provoqué au début de la séance ». Les répondants ont déclaré surtout interroger les élèves à l'oral en début de séance (61,7 %). Si nous posons comme hypothèse que l'item « Débat entre les élèves provoqué au début de la séance » correspond à une activité orale, nous arrivons alors à un total de 82,8 % d'expression orale (21,1 % additionnés aux 61,7 % précédemment évoqués), alors que la diffusion d'un questionnaire n'est réalisée que par 3,1 % des répondants.

Nous pouvons donc constater un écart important entre les résultats de notre analyse de fiches pédagogiques, où des phases d'émergence des représentations ou pratiques des élèves semblent rares (35,7 %), et les pratiques déclarées des enseignants documentalistes qui disent le faire de façon régulière. Nous pouvons peut-être interpréter ce contraste en supposant que dans la pratique les enseignants estiment prendre en compte les représentations des élèves par quelques questions de lancement de séance, sans que de réelles phases d'émergence des représentations ou des pratiques soient mises en place.

Toutefois, les enseignants semblent avoir intégrer l'importance de prendre en compte les représentations ou pratiques initiales des élèves, bien que le passage à la mise en pratique ne soit pas toujours concret et efficace.

2.2.3 Type de méthode active utilisée

Dans son travail d'analyse des fiches pédagogiques sélectionnées pour ID Base, Pascal Duplessis distingue les séances pédagogiques utilisant une méthode active de type observationnel de celles de type investigatif. Cela nous a permis de faire une analyse quantitative de cette répartition.

Pour rappel, la méthode active de type observationnel se caractérise par une démarche inductive : la tâche principale proposée aux élèves est une observation et/ou une analyse de matériaux, ce qui permet aux élèves de partir d'exemples pour aller vers une généralisation. Au contraire, le modèle investigatif utilise une démarche hypothético-déductive : les élèves proposent différentes hypothèses qu'ils doivent ensuite vérifier en les expérimentant. Une très nette majorité se dessine pour la méthode active de type observationnel (71,4 %). Nous pouvons interpréter ce résultat en supposant que ce type de méthode active est plus simple à mettre en place pour l'enseignant, car moins chronophage.

Une majorité des fiches pédagogiques concernent l'utilisation de méthode active de type observationnel, les tendances dégagées dans la suite de l'analyse de ce corpus relèvent donc principalement de ce type de méthode active.

Cependant, nous pouvons également reprendre les résultats relatifs aux activités privilégiées par les professeurs documentalistes (question 15, sur laquelle nous reviendrons) pour apporter un autre éclairage à cette réflexion.

Nous pouvons remarquer que les enseignants documentalistes qui ont répondu à ce questionnaire déclarent mettre en place des activités d'investigation (enquête...) quasiment au même titre que des activités d'observation (analyse, synthèse...) (33,6 % contre 39,6 %). Bien sûr cette question ne nous permet pas d'estimer si ces deux formes d'activités sont menées dans le cadre de méthodes actives, cependant nous pouvons faire le lien avec la répartition de notre corpus de fiches pédagogiques entre méthode active de type observationnel et de type investigatif.

En effet, nous avons vu que notre corpus répertorie en majorité des fiches pédagogiques relevant du type observationnel, or ici les professeurs documentalistes semblent déclarer proposer à leurs élèves tout autant l'investigation que l'observation.

2.2.4 Type d'activités mises en place

La question 15 nous permettait d'identifier les activités les plus privilégiées par les enseignants documentalistes. Nous pouvons tout d'abord constater que l'activité la plus plébiscitée est « Activité de création ou de production », choisie par 82,8 % des 134 répondants. Le passage à la création renvoie directement aux activités valorisées par l'Éducation nouvelle, nous pouvons donc encore une fois remarquer à quel point ce courant pédagogique imprègne les professeurs documentalistes.

La seconde activité la plus choisie est « Activité de collecte d'information (recherche d'informations...) » (79,1 %). Ce type d'activité renvoie plutôt à ce qu'on a pu appelé « méthodologie de la recherche documentaire », historiquement plutôt rattaché au modèle behavioriste. Il s'agit en effet d'enseigner pas à pas comment réaliser une recherche documentaire efficace, même si cette forme d'activité peut également être enseignée en s'appuyant sur des notions info-documentaires et non plus seulement sur un découpage de tâches axé essentiellement sur des savoir-faire.

En conclusion, nous pouvons faire apparaître que les types d'activités les plus revendiquées semblent renvoyer à première vue pour l'une plutôt au béhaviorisme, et pour l'autre plutôt aux méthodes actives à travers le prisme de l'Éducation nouvelle.

2.2.5 Mise en place de conflits cognitifs et socio-cognitifs

À partir des travaux de Jean Piaget et de Lev Vygotski, nous avons également évoqué dans notre première partie la nécessité de provoquer des conflits cognitifs voire socio-cognitifs chez les élèves pour provoquer un apprentissage. Effectivement, selon Vygotski l'apprentissage comporte une dimension sociale essentielle, et pour lui le passage par le langage est aussi nécessaire pour structurer la pensée.

Pour ce qui est des conflits socio-cognitifs, ceux-ci peuvent être tout d'abord mis en place en provoquant des interactions des élèves avec leurs pairs. Dans notre analyse de corpus, nous avons cherché à identifier si celles-ci étaient provoquées en identifiant si des travaux de groupe, mais également des présentations devant la classe, étaient mis en place. Cette analyse nous a permis de mettre en évidence que cela avait toujours été effectué dans les fiches pédagogiques que nous avons analysées. Pour ce qui est du questionnaire, la grande majorité des enseignants fait le plus souvent travailler les élèves à plusieurs, et plus précisément en petits groupes (62,7 % en binômes et 26,9 % en groupes de plus de deux élèves). Les enseignants qui font essentiellement travailler leurs élèves seuls sont donc rares (8,2 %) et ceux qui le font en classe entière encore plus (2,2 %). Pour ce qui est des présentations devant la classe, plus de la moitié des enseignants documentalistes (52,2 %) déclare que leurs mises en commun (nous y reviendrons plus tard) consistent en la présentation par les élèves de leurs travaux devant le groupe. Nous pouvons donc voir que l'importance de la mise en place de conflits socio-cognitifs entre pairs paraît être un fait acquis pour les professeurs documentalistes.

Les conflits socio-cognitifs peuvent également être mis en place par des interactions entre élève et enseignant. Cela renvoie aussi à Vygotski, qui estime nécessaire la présence d'un médiateur, garant des apprentissages de l'élève. Nous avons relevé dans l'analyse de notre corpus de fiches pédagogiques que des interactions élève/enseignant avaient lieu dans toutes les séances que nous avons analysées, par le biais d'évaluations formatives ou de

prises en commun collectives guidées par l'enseignant. Le fait que l'enseignant interagisse avec ses élèves semble donc un concept intégré pour les professeurs documentalistes.

Enfin, en ce qui concerne les interactions de l'élève avec lui-même, cela peut notamment se concrétiser par des activités à dimension méta-cognitive ou des phases de structuration des connaissances. En ce qui concerne les activités à dimension méta-cognitives, nous pouvons voir que celles-ci semblent assez peu prisées des enseignants documentalistes, qui ne sont que 17,9 % à déclarer en mettre en place (question 15 : « Quelles activités privilégiez-vous »). Pour ce qui est de notre étude de corpus, celle-ci nous a permis de mettre en lumière que la grande majorité des fiches pédagogiques analysées (67,9 %) ne précisent ni de phases de structuration des connaissances, ni d'activités à dimension méta-cognitives. La mise en place d'interactions de l'élève avec lui-même ne semble donc pas jugée indispensable par les professeurs documentalistes.

En ce qui concerne la mise en place de conflits cognitifs voire socio-cognitifs chez les élèves, les professeurs documentalistes semblent avoir tout à fait compris l'importance de conflits socio-cognitifs entre pairs et entre élève et enseignant et le mettre en pratique. Cependant, pour ce qui est du fait de provoquer des interactions de l'élève avec lui-même, les enseignants documentalistes ne semblent pas donner priorité à cet aspect, pourtant essentiel, de l'apprentissage.

2.2.6 Mise en commun et structuration du savoir

La question 17 nous permet de nous intéresser à la mise en commun, qui succède à l'activité. Outre la réponse plébiscitée « Les élèves présentent leurs travaux (exposés...) » que nous avons déjà abordée (52,2 %), nous pouvons remarquer que 27,6 % des enseignants font une synthèse des réponses des élèves. Le lancement d'un débat entre élèves reste minoritaire (4,5 %). Nous arrivons donc à un total de 84,3 % des enseignants répondants qui disent accorder une place importante à l'élève et à ses propositions.

Il est intéressant de relever que tout de même 6,7 % des répondants ne font pas de mise en commun ou donnent directement leur correction aux élèves, ce qui ne permet pas à l'élève d'exprimer ce qu'il a retenu de l'activité et à l'enseignant de préparer la

structuration du savoir en approuvant les propositions exactes et en rejetant celles qui sont inexactes.

La mise en place de phases de mise en commun semble donc habituelle pour les enseignants documentalistes.

Cette phase de mise de commun permet de passer ensuite à une structuration des savoirs qui sert à restructurer, réordonner ce qui a été abordé lors de la séance et à l'institutionnaliser par la parole de l'enseignant.

Notre étude de corpus révèle que sur les 28 fiches que nous avons analysées, la mise en place d'une structuration du savoir a été précisée dans la moitié des cas (50,0 %). En ce qui concerne maintenant le questionnaire, 85,1 % des enseignants documentalistes interrogés disent restructurer ou réordonner le savoir abordé lors de la séance à la fin de celle-ci « toujours » ou « souvent ». Il est intéressant de relever qu'une personne déclare ne jamais le faire et 14,2 % des répondants seulement parfois. En ce qui concerne la forme privilégiée, celle-ci est le plus souvent orale (38,6 %) mais une restructuration écrite au tableau vient tout de même en seconde position (34,8 %), suivie de la distribution d'un document papier aux élèves (16,7 %).

Sans surprise, nous pouvons voir une différence entre ce que nous avons retiré de notre analyse de corpus et ce qui est ensuite revendiqué par les enseignants dans le questionnaire. Il nous est cependant possible d'estimer que des phases de structuration du savoir semblent mises en place assez régulièrement, bien que nous pouvons nous questionner sur l'efficacité d'un passage uniquement par l'oral : est-ce suffisant pour que les élèves retiennent réellement l'essence de la séance et en saisissent les enjeux ?

Ainsi, si la nécessité d'effectuer des phases de mise en commun nous paraît acquise par les professeurs documentalistes, celle de structurer les savoirs abordés en fin de séance nous semble se concrétiser encore de façon superficielle.

2.2.7 Conclusion

La vérification de cette hypothèse nous amène donc à vérifier la mise en pratique de plusieurs des critères de définition des méthodes actives précédemment établis dans notre cadre d'analyse. Nous pouvons constater une inégalité d'intégration entre ceux-ci, certains étant bien assimilés et mis en place par les professeurs documentalistes et d'autres non.

Deux critères nous semblent réellement peu pris en compte, à savoir la recherche de l'implication des élèves (par le biais de phases de sensibilisation ou de l'intégration des élèves dans le choix des matériaux pédagogiques) et le fait de susciter des interactions de l'élève avec lui-même (notamment via des activités à dimension méta-cognitive ou des phases de structuration des connaissances).

À cela s'ajoutent deux autres critères, qui nous paraissent mis en place de façon encore superficielle : la prise en compte des représentations et pratiques initiales des élèves et la structuration des savoirs abordés pendant la séance *a posteriori*.

Et enfin, nous notons que deux autres critères des méthodes actives nous semblent tout à fait intégrés par les professeurs documentalistes : la mise en place de conflits socio-cognitifs, entre pairs et entre élève et enseignant et le passage par des phases de mise en commun.

Par ailleurs, cette réflexion nous a également permis d'identifier qu'en ce qui concerne les types d'activités les plus régulièrement mises en place par les enseignants documentalistes, le plus plébiscité (la collecte d'information) semble plutôt relever du béhaviorisme, alors que le second (les activités de création ou de production) plutôt de l'Éducation nouvelle.

2.3 Hypothèse 3 : l'utilisation auprès de publics particuliers

Pour rappel, notre troisième hypothèse est que les méthodes actives sont privilégiées par les professeurs documentalistes pour des élèves réputés en difficulté et/ou en rejet du système scolaire (SEGPA, ULIS, filières technologiques et professionnelles).

Comme nous l'avons vu à la lecture des résultats bruts de notre enquête, 40,3 % des professeurs documentalistes qui ont répondu à notre questionnaire, déclarent travailler avec des publics particuliers. Ces publics (principalement intégrés en ULIS ou SEGPA, mais également dans des dispositifs professionnalisants ou des élèves allophones ou des décrocheurs scolaires) correspondent dans leur majorité à des élèves considérés généralement en difficulté ou en rejet du système scolaire « traditionnel », bien que ce cloisonnement puisse être jugé caricatural. Nous avons donc cherché à identifier si les enseignants travaillant auprès de ces publics utilisaient plus ou moins souvent de méthodes actives que leurs collègues.

	Déclarant travailler avec des publics particuliers		Ne déclarant pas travailler avec des publics particuliers		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Toujours	10	18,5 %	19	23,8 %	29	21,6 %
Souvent	37	68,5 %	44	55,0 %	81	60,5 %
Parfois	7	13,0 %	17	21,2 %	24	17,9 %
Jamais	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
Total	54	100,0 %	80	100,0 %	134	100,0 %

Tableau 42 : Croisement publics particuliers et fréquence d'utilisation des méthodes actives

En regroupant les items « toujours » et « souvent », il nous apparaît alors une légère variation de 8,2 % en faveur de l'utilisation des méthodes actives par les enseignants documentalistes déclarant travailler avec des publics particuliers (87,0 % contre 78,8 %). Ce chiffre reste cependant assez faible et cette étude comparative ne nous permet donc pas de mettre en avant un comportement incontestablement différencié entre ces deux catégories d'enseignants.

La onzième question de notre questionnaire peut également apporter une réponse à notre hypothèse. Cette question, « Lorsque vous préparez une séance, le choix d'utilisation d'une méthode active dépend-il en priorité... », proposait de choisir un seul des cinq items proposés parmi : du niveau (6^e, 5^e...), du niveau scolaire de la classe (faible, moyen, bon), de la spécificité du public, du contenu à faire acquérir et autre. Nous pouvons remarquer que la spécificité du public est l'item qui a été le moins plébiscité, n'ayant été en effet choisi que par cinq répondants (3,7 %).

Au vu de ces deux résultats, il nous est donc difficile d'affirmer que les méthodes actives sont privilégiées par les professeurs documentalistes pour des élèves réputés en difficulté et/ou en rejet du système scolaire. Nous pouvons donc infirmer cette hypothèse, qui ne nous semble pas assez étayée par l'analyse des résultats de notre questionnaire, et ce bien que les professeurs documentalistes travaillant avec des publics particuliers semblent utiliser plus fréquemment des méthodes actives que leurs collègues.

3 Discussion

3.1 Limite générale

Une des limites principale de notre travail est que nous avons eu des difficultés à prendre en compte tous les critères de notre cadre d'analyse pour notre recherche, tant en ce qui concerne l'analyse de fiches pédagogiques que le questionnaire.

Comme nous l'avons dit dans la présentation de notre grille d'analyse du corpus de fiches pédagogiques, certains critères nous paraissaient trop difficiles à rechercher, par exemple en ce qui concerne les pratiques didactiques des enseignants le fait de vérifier la cohérence entre dispositifs construits et objectifs visés, ou pour ce qui est de la construction des savoirs le fait d'identifier les obstacles épistémologiques sur lesquels les élèves butent. Par ailleurs, certains critères nous semblaient également trop flous, notamment l'ouverture sur l'environnement naturel des élèves.

Pour toutes ces raisons, notre travail ne s'intéresse uniquement qu'à une partie des critères de notre cadre d'analyse, cette recherche mériterait donc étendue aux critères ignorés.

3.2 Corpus de fiches pédagogiques

Comme nous l'avons déjà précisé dans sa présentation, il est nécessaire de prendre en compte que ce corpus s'appuie sur la sélection de l'auteur d'ID Base, Pascal Duplessis, qui utilise des critères de sélection externes à notre travail. De plus, nous avons déjà évoqué l'aspect très succinct ou peu clair de certaines fiches pédagogiques, qui nous amène à ne pas valider un critère qui était peut-être présent lors de la réalisation de la séance mais non

visible. Par ailleurs, ce corpus ne contient que 28 fiches, il est donc simplement trop réduit pour nous permettre d'en tirer des conclusions générales sur l'enseignement de l'information-documentation.

Nous savons donc que ce corpus comporte plusieurs biais et n'est pas représentatif de la réalité du terrain. Il nous permet cependant de nous faire une image, certes biaisée, de l'enseignement de l'information-documentation et nous apporte un premier éclairage sur l'utilisation des méthodes actives dans cette discipline actuellement.

Afin de prolonger cette recherche, il serait donc intéressant de poursuivre ce travail d'analyse en étudiant un corpus de taille plus conséquente. Il serait également très enrichissant de ne pas se contenter de l'analyse de fiches pédagogiques, mais de passer à un travail d'observation sur le terrain. L'observation directe de séances pédagogiques d'information-documentation menées par des professeurs documentalistes permettrait ainsi de s'approcher plus près de la réalité.

3.3 Questionnaire

Malgré le soin apporté à l'élaboration du questionnaire et les tests effectués avant sa diffusion, plusieurs questions auraient pu être mieux formulées.

Tout d'abord, plusieurs questions ne permettaient aux répondants de ne sélectionner qu'une réponse possible, notamment les questions 13, 14, 17 et 19. Cette particularité a gêné des collègues pour répondre, comme le montrent certaines réponses « Autre ». En effet, plusieurs personnes précisent le caractère variable qu'ils auraient souhaité faire apparaître dans leur réponse ou mentionnent une combinaison de plusieurs items à leur disposition. De plus, cette critique nous a aussi été exprimée par deux personnes *via* les listes de diffusion, suite à l'envoi de notre questionnaire. Dans un message électronique, un professeur documentaliste mentionne ainsi que, pendant pendant ces cours, ses élèves « suivant les circonstances pédagogiques, ils travaillaient individuellement, par deux ou en groupes. »¹⁰⁹ Bien sûr le fait de restreindre certaines questions à une seule réponse possible appauvrit les réponses possibles. Cependant notre souhait pour ce

109 Extrait tiré de notre correspondance électronique personnelle.

questionnaire n'était pas d'atteindre l'exhaustivité, mais de pouvoir mettre en lumière les habitudes les plus marquées des professeurs documentalistes interrogés.

Au contraire, la question 7 (« Pour vous, quels sont les critères de définition les plus importants des méthodes actives ») ne limitait pas le nombre de choix. Cependant, une majorité des répondants a sélectionné relativement peu d'items. Il pourrait s'agir ici d'une sorte de biais, les répondants ne s'autorisant pas à tout cocher bien qu'ils en aient la possibilité.

En ce qui concerne la mise en perspective de notre troisième hypothèse, relative à la corrélation entre l'utilisation des méthodes actives et le travail avec des publics particuliers, la question 6 (« Travaillez-vous avec des publics particuliers ? ») mérite d'être partiellement remise en question. Nous avons utilisé cette question pour la croiser ensuite avec la fréquence d'utilisation des méthodes actives, mais ce recoupement peut être considéré comme abusif. En effet, rien n'indique si c'est précisément avec ces publics particuliers que les professeurs documentalistes emploient des méthodes actives. Néanmoins, cela nous a permis d'étayer notre réflexion sur cette hypothèse, travail qui reste à poursuivre.

Enfin, nous avons pu remarquer que deux des items de réponse de notre question 19 était mal formulés. En effet, nous avons entre autres proposé « Réorganisation écrite du contenu abordé au tableau (texte, schéma...) » et « Distribution d'un document papier aux élèves (texte, schéma...) » sans prendre en compte les outils numérique (mentionnés dans les réponses « Autre »). Notre réel souhait de différenciation portait non pas tant sur le support (tableau ou papier), mais il nous semblait important de savoir si les élèves en gardaient une trace.

De plus, et bien que nous ayons obtenu 134 réponses en une semaine, ce nombre est trop faible pour en tirer des conclusions à l'échelle de la profession. Pour cela, il nous faudrait passer à une tout autre échelle de diffusion, et éventuellement chercher à déterminer un échantillonnage représentatif du métier (type d'EPL, ancienneté, etc.)

Nous pouvons donc constater que ce questionnaire comporte plusieurs faiblesses dans la formulation des questions, ce qui entrave l'extraction de données fiables et exploitables. Cependant la majorité des questions nous semble pertinente. Ce questionnaire

n'est donc pas fondamentalement remis en cause, tout en gardant à l'esprit son caractère modeste dû au nombre de réponses obtenues.

Par ailleurs, certaines pistes restent à poursuivre pour prolonger notre réflexion autour des méthodes actives. Ainsi nous n'avons pas identifié et catégorisé toutes les personnes citées à la question 8 (« Pouvez-vous citer des pédagogues/scientifiques qui ont permis la définition des méthodes actives ? Quels ont été leurs apports ? »). Faut de temps, mais également en raison de la complexité de cette tâche, nous n'avons en effet pas abouti au classement des auteurs extrêmement divers qui ont été mentionnés : ceux-ci relevaient en effet d'époques et de spécialités très différentes (sociologues, historiens...) Nous n'avons également pas pris en compte les apports spécifiés. Il serait donc intéressant de poursuivre cette analyse pour étoffer encore notre travail.

Celui-ci pourrait également être prolongé par l'élaboration d'un questionnaire plus poussé et avec une diffusion de plus grande envergure. Par ailleurs, une autre possibilité serait de réaliser des entretiens auprès de professeurs documentalistes, ce qui permettrait un travail plus en profondeur et certainement très riche.

Conclusion

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous nous sommes intéressés aux méthodes utilisées dans le cadre de l'enseignement de l'information-documentation, et plus précisément aux méthodes actives. En effet, différentes méthodes, qui relèvent de différents modèles pédagogiques, peuvent être utilisées dans le cadre de l'enseignement effectué par les professeurs documentalistes. En nous intéressant aux méthodes actives, nous avons ainsi cherché à définir de quelle façon les professeurs documentalistes s'emparent des méthodes actives.

Pour cela, nous avons tout d'abord cherché à identifier les fondements théoriques des méthodes actives. Celles-ci se réfèrent notamment au courant pédagogique de l'Éducation nouvelle, mais aussi aux approches psychologique, épistémologique et didactique du (socio)constructivisme. Cette étude nous a permis de déterminer un certain nombre de critères de définition des méthodes actives, que nous avons regroupés dans notre cadre d'analyse.

Notre travail de recherche s'est concrétisé par l'analyse d'un corpus de fiches pédagogiques et la diffusion d'un questionnaire auprès de professeurs documentalistes, ce qui nous a alors permis d'évaluer la réalité de la mise en œuvre ou non de ces critères. Suite à la vérification de nos différentes hypothèses, nous avons tout d'abord pu remarquer que les professeurs documentalistes maîtrisent mal les fondements théoriques des méthodes actives, et également qu'ils ont une vision partielle de leur définition. De plus, nous avons pu distinguer que certains critères de définition des méthodes actives sont tout à fait intégrés par les enseignants documentalistes, notamment la mise en place de conflits socio-cognitifs élève/enseignant et entre pairs et la mise en place de phases de mise en commun. D'autres critères apparaissent assimilés dans une moindre mesure, de façon superficielle, comme la prise en compte des représentations et pratiques initiales des élèves et la structuration *a posteriori* des savoirs abordés pendant la séance. De plus, il semble que les professeurs documentalistes se soient peu emparés du fait de susciter des interactions de l'élève avec lui-même et de ce qui touche à l'implication des élèves. Notre troisième hypothèse cherchait à identifier si un lien spécifique existait entre le travail avec des publics

spécifiques (ULIS, SEGPAS...) et l'utilisation de méthodes actives, mais notre recherche ne nous a pas permis de mettre de corrélation en évidence.

Le fait que les professeurs documentalistes s'emparent de la réflexion sur les méthodes pédagogiques permettrait de faire avancer la didactique de l'information-documentation. En effet, de même qu'il est nécessaire de réfléchir aux contenus d'enseignement de cette discipline et donc de s'appuyer sur des notions info-documentaires construites et réfléchies, le choix d'une méthode pédagogique devrait également être pensé conjointement. En effet, la sélection d'une méthode pédagogique doit s'intégrer à l'élaboration de la séance pédagogique et devrait être aussi explicitée dans la fiche pédagogique mise à disposition des collègues. Ce travail permettrait alors de faire avancer la profession, ce qui participerait aussi à sa reconnaissance extérieure.

Enfin, ce travail nous amène à penser qu'une réflexion plus poussée sur les méthodes pédagogiques devrait être intégrée à la formation des professeurs documentalistes, tant en ce qui concerne la formation initiale que continue. La connaissance des fondements théoriques des différentes méthodes pédagogiques, prolongée par une approche concrète de la mise en pratique de celles-ci, dont bien sûr les méthodes actives, permettrait aux enseignants de développer leurs connaissances didactiques.

Bibliographie

Ouvrages généraux

- HOUSSAYE, Jean (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. 5^e édition. Paris : ESF éditeur, 2002. Collection Pédagogies. Collection dirigée par Philippe Meirieu. 1^e édition publiée en 1993.
- RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. 9^e édition. Paris : ESF éditeur, 2012. Collection Pédagogies. Collection dirigée par Philippe Meirieu.
- REUTER, Yves (éd.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. 2^e édition actualisée. Paris : De Boeck, 2010.
- REY, Alain (Dir.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Robert, 1992.

Ouvrages scientifiques

- ALTET, Marguerite. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF, 1997.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'école pour apprendre : L'élève face aux savoirs*. 9^e édition. Paris : ESF éditeur, 2010. Collection Pédagogies. Collection dirigée par Philippe Meirieu. 1^e édition publiée en 1992.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. *La saveurs des savoirs : Discipline et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF éditeur, 2008. Collection Pédagogies. Collection dirigée par Philippe Meirieu.
- BAUTIER, Élisabeth, ROCHEX, Jean-Yves. *Henri Wallon : L'enfant et ses milieux*. Paris : Hachette, 1999. Collection Portraits d'éducateurs.
- MEIRIEU, Philippe (dir.) *Maria Montessori : Peut-on apprendre à être autonome ?* Paris : PEMF, 2001.
- MEIRIEU, Philippe (dir.) *Célestin Freinet : Comment susciter le désir d'apprendre ?* Paris : PEMF, 2001.
- OHAYON, Annick, OTTAVI, Dominique, SAVOYE, Antoine (éd.). *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne : Peter Lang, 2004. Collection Exploration Éducation : Histoire et pensée.
- PEYRONIE, Henry. *Célestin Freinet : Pédagogie et émancipation*. Paris : Hachette, 1999. Collection Portraits d'éducateurs.

- RESWEBER, Jean-Paul. *Les pédagogies nouvelles*. 7^e édition mise à jour. Paris : PUF, 2011. Collection Que sais-je ?.
- ROUET, Jean-François, TRICOT, André. *Chercher de l'information dans un hypertexte : vers un modèle des processus cognitifs*. Paris : Hermès, 1998.
- VECCHI, Gérard. *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette, 2000. 1^e édition publiée en 1992.
- VECCHI, Gérard de, CARMONA-MAGNALDI, Nicole. *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette, 2002.
- VERGNAUD, Gérard. *Lev Vygotski : pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette, 2010. Collection Portraits d'éducateurs.

Articles scientifiques

- BARTH, Britt-Mari. Jerome Bruner : L'enfant en quête de sens. In : *Les Grands Dossiers n°45 : Les grands penseurs de l'éducation*. Paris : Sciences Humaines, 2016. pp. 66-67.
- DUPLESSIS, Pascal. Les méthodes pédagogiques en information-documentation. In : *Les Trois couronnes* [en ligne]. Duplessis, 2014. [consulté le 12/01/17]. Disponible à l'adresse : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/les-methodes-pedagogiques-en-information-documentation>.
- DUPLESSIS, Pascal. Les trois matrices disciplinaires de l'Information-Documentation. In : *Les Trois couronnes* [en ligne]. Duplessis, 2017. [consulté le 10/09/17]. Disponible à l'adresse : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/les-trois-matrices-disciplinaires-de-l-information-documentation>.
- DUPLESSIS, Pascal. Et pourtant, ils enseignent... Le « curriculum réalisé » de l'information-documentation. Texte de la communication au 10^{ème} congrès de l'APDEN en octobre 2015 à Limoges. In : *Les Trois couronnes* [en ligne]. Duplessis, 2016. [consulté le 03/03/17]. Disponible à l'adresse : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/et-pourtant-ils-enseignent-le-curriculum-realise-de-l-information-documentation>.
- FOURNIER, Martine. De l'éducation nouvelle aux écoles alternatives. In : *Les Grands Dossiers n°45 : Les grands penseurs de l'éducation*. Paris : Sciences Humaines, 2016. p. 31.

- FOURNIER, Martine. Maria Montessori : Les voies de l'autonomie. In : *Les Grands Dossiers n°45 : Les grands penseurs de l'éducation*. Paris : Sciences Humaines, 2016. pp. 30-31.
- FOURNIER, Martine. Piaget et les méthodes actives. In : *Les Grands Dossiers n°45 : Les grands penseurs de l'éducation*. Paris : Sciences Humaines, 2016. p. 47.
- HALPERN, Catherine. John Dewey : Éduquer par l'expérience. In : *Les Grands Dossiers n°45 : Les grands penseurs de l'éducation*. Paris : Sciences Humaines, 2016. pp. 28-29.
- HOUDÉ, Olivier. La psychologie de l'enfant, quarante ans après Piaget. In : *Les Grands Dossiers n°3 : Les nouvelles psychologies*. Paris : Sciences Humaines, 2006. pp. 64-67.
- JACOMINO, Baptiste. Célestin Freinet : Faire pour apprendre. In : *Les Grands Dossiers n°45 : Les grands penseurs de l'éducation*. Paris : Sciences Humaines, 2016. pp. 48-49.
- KERZIL, Jennifer. Constructivisme. In : BOUTINET, Jean-Pierre. *L'ABC de la VAE* [en ligne]. Paris : ERES, 2009. [consulté le 28/10/16]. pp. 112-113. Disponible à l'adresse : <http://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae- 9782749211091-page-112.htm>.
- LEPELTIER, Thomas. Gaston Bachelard : Apprendre de ses erreurs. In : *Les Grands Dossiers n°45 : Les grands penseurs de l'éducation*. Paris : Sciences Humaines, 2016. pp. 38-39.
- MICHEL, Jean. Former aux heuristiques de l'information. In : *Documentaliste-Sciences de l'information* [en ligne]. ADBS, juillet-octobre 1989, vol. 26, n° 4-5, pp. 174-178. [consulté le 28/09/17]. Disponible à l'adresse : <http://www.adbs.fr/former-aux-%20heuristiques-de-l-information-14176.htm?RH=REVUE>.
- OTTAVI, Dominique. Jean Piaget : La genèse de l'intelligence. In : *Les Grands Dossiers n°45 : Les grands penseurs de l'éducation*. Paris : Sciences Humaines, 2016. pp. 46-47.
- TARDIF, Maurice. Skinner : Du laboratoire à la classe. In : *Les Grands Dossiers n°45 : Les grands penseurs de l'éducation*. Paris : Sciences Humaines, 2016. pp. 54-55.
- YOUSFI, Louisa. Gaston Bachelard : Une philosophie à double visage. In : *Sciences Humaines n°242*. Paris : Sciences Humaines, novembre 2012. pp. 50-53.

Ressources professionnelles

- APDEN. Référentiel de compétences informationnelles des élèves. In : *Mediadoc* [en ligne]. APDEN, 1997. [consulté le 28/09/17]. Disponible à l'adresse : <http://apden.org/Un-Referentiel-de-competences.html>.
- APDEN. Les professeurs documentalistes et les heures d'enseignement. In : *APDEN* [en ligne]. APDEN, 2016. [consulté 28/05/17]. Disponible à l'adresse : <http://apden.org/Les-professeurs-documentalistes-et-388.html>.
- DUPLESSIS, Pascal. ID Base · À propos. In : *ID Base* [en ligne]. Duplessis, 2017. [consulté le 14/04/17]. Disponible à l'adresse : <http://idbase.esmeree.fr/a-propos>.
- ICEM-Pédagogie Freinet. *Coop'ICEM* [en ligne]. AMI, 2016. [consulté le 07/04/17]. Disponible à l'adresse : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>.
- RENATER. Enseignants-documentalistes. In : *Universalistes* [en ligne]. Renater, 2015. [consulté le 17/04/17]. Disponible à l'adresse : <https://groupes.renater.fr/sympa/info/enseignants-documentalistes>.
- RENATER. cdidoc-fr. In : *Universalistes* [en ligne]. Renater, 2015. [consulté le 17/04/17]. Disponible à l'adresse : <https://groupes.renater.fr/sympa/info/cdidoc-fr>.
- Entretien avec Pascal Duplessis, créateur d'ID Base. In : *Doc pour docs*. Doc pour docs, 2014. [consulté le 11/01/17]. Disponible à l'adresse : <https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article531>.

Ressources institutionnelles

- MEN, Les missions des professeurs documentalistes. In : *Le BO* [en ligne]. MEN, 2017. [consulté le 1^{er} juin 2017]. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733.
- MEN. EDU'Bases Documentation. In : *Eduscol* [en ligne]. MEN, 2017. [consulté le 11/01/17]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/bd/urtic/documentation/>.

Autres ressources

- Association Montessori de France. Les écoles Montessori en France. In : *Association Montessori de France* [en ligne]. AMI, 2016. [consulté le 07/04/17]. Disponible à

l'adresse : <http://montessori-france.asso.fr/les-ecoles-montessori/les-ecoles-montessori-en-france/carte-de-france/>.

- ROUCAUTE, Delphine. La méthode Freinet : une pédagogie innovante au cœur de l'école publique. In : *lemonde.fr* [en ligne]. Le Monde, 2014. [consulté le 07/04/17]. Disponible à l'adresse : http://www.lemonde.fr/societe/visuel/2014/09/15/la-methode-freinet-une-pedagogie-innovante-au-c-ur-de-l-ecole-publique_4487592_3224.html.
- DOMPNIER, Benoît. Désirabilité sociale. In : *Encyclopédie Universalis* [en ligne]. Encyclopædia Universalis France, 2017. [consulté le 22/04/17]. Disponible à l'adresse : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/desirabilite-sociale/>.

Annexes

Annexe 1 : Index des illustrations

Index des figures

Figure 1 : Triangle pédagogique.....	11
Figure 2 : Schéma du modèle transmissif.....	12
Figure 3 : Schéma du modèle behavioriste.....	13
Figure 4 : Les trois constructivismes (Astolfi, 2008).....	23
Figure 5 : Répartition des fiches par méthodes (Duplessis, 2015).....	38
Figure 6 : Répartition par type de méthode active employée.....	50
Figure 7 : Répartition quantitative et cumulative du nombre d'items sélectionnés.....	57
Figure 8 : Critères de définition des méthodes actives privilégiés.....	58
Figure 9 : Courants cités comme ayant permis la définition des méthodes actives.....	60
Figure 10 : Modèles cités en opposition aux méthodes actives.....	61
Figure 11 : Fréquence d'utilisation des méthodes actives.....	62
Figure 12 : Fréquence de prise en compte des représentations initiales des élèves.....	63
Figure 13 : Fréquence de mise en place d'une structuration du savoir.....	67
Figure 14 : Croisement ancienneté et fréquence d'utilisation des méthodes actives.....	73

Index des tableaux

Tableau 1 : Synthèse des critères du cadre d'analyse.....	32
Tableau 2 : Hypothèses formulées.....	35
Tableau 3 : Répartition par type d'EPL.....	49
Tableau 4 : Répartition par niveau scolaire.....	49
Tableau 5 : Répartition par type de méthode active employée.....	50
Tableau 6 : Présence d'une phase de sensibilisation ou de questionnement des élèves.....	50
Tableau 7 : Mise en place d'une évaluation diagnostique.....	51
Tableau 8 : Mise en place d'une phase d'émergence des représentations ou des pratiques.....	51
Tableau 9 : Interactions de l'élève avec ses pairs.....	51
Tableau 10 : Interactions de l'élève avec l'enseignant.....	52
Tableau 11 : Interactions de l'élève avec lui-même.....	52
Tableau 12 : Mise en place d'une structuration des savoirs.....	52

Tableau 13 : Répartition par type d'EPL	53
Tableau 14 : Répartition par type d'EPL simplifiée	53
Tableau 15 : Répartition par âge	54
Tableau 16 : Répartition par ancienneté	54
Tableau 17 : Répartition par statut	55
Tableau 18 : Répartition par fréquence d'enseignement	55
Tableau 19 : Identification des publics particuliers	56
Tableau 20 : Présentation des résultats "autre" à la question 6	56
Tableau 21 : Nombre d'items sélectionnés pour la question 7	57
Tableau 22 : Critères de définition des méthodes actives privilégiés	58
Tableau 23 : Personnes citées comme ayant permis la définition des méthodes actives	59
Tableau 24 : Courants cités comme ayant permis la définition des méthodes actives	60
Tableau 25 : Modèles cités en opposition aux méthodes actives	61
Tableau 26 : Fréquence d'utilisation des méthodes actives	62
Tableau 27 : Critère privilégié de choix d'utilisation d'une méthode active	62
Tableau 28 : Fréquence de prise en compte des représentations initiales des élèves	63
Tableau 29 : Forme privilégiée d'identification des représentations initiales des élèves	64
Tableau 30 : Modalité de travail privilégiée	64
Tableau 31 : Nombre d'items sélectionnés pour la question 15	65
Tableau 32 : Activités privilégiées	65
Tableau 33 : Personne(s) responsable(s) du choix des matériaux	66
Tableau 34 : Forme privilégiée de mise en commun	66
Tableau 35 : Présentation des résultats "autre" à la question 17	66
Tableau 36 : Fréquence de mise en place d'une structuration du savoir	67
Tableau 37 : Forme de structuration du savoir privilégiée	67
Tableau 38 : Croisement type d'EPL et fréquence d'utilisation des méthodes actives	71
Tableau 39 : Croisement âge et fréquence d'utilisation des méthodes actives	71
Tableau 40 : Croisement ancienneté et fréquence d'utilisation des méthodes actives	72
Tableau 41 : Croisement fréquences d'enseignement et d'utilisation des méthodes actives	74
Tableau 42 : Croisement publics particuliers et fréquence d'utilisation des méthodes actives	88

Annexe 2 : Corpus de fiches pédagogiques

Les éléments du corpus sont classés en deux tableaux selon le type de méthode active identifiée (investigatif ou observationnel), puis par ordre décroissant de numéro de notice ID Base.

Méthode pédagogique : active - investigation		
N°	Nature	Référence bibliographique
1	Notice ID Base	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 67- L'hypertexte dans la presse en ligne. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/to8rk9ja/67-lhypertexte-dans-la-presse-en-ligne .
	Fiche pédagogique	SERENDIPITY. Séance pédagogique : l'hypertexte dans la presse en ligne. In : <i>Serendipity</i> [en ligne]. Serendipity, 2014. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : https://crendipt.wordpress.com/2014/04/04/seance-pedagogique-lhypertexte-dans-la-presse-en-ligne/ .
2	Notice ID Base	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 61- Classer l'information : pourquoi ? Comment ?. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/p0ssb6zv/61-classer-linformation-pourquoi-comment
	Fiche pédagogique	NALLATHAMBY, Marie. Classer l'information : pourquoi ? Comment ?. In : <i>Doc à bord</i> [en ligne]. Nallathamby, 2015. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : https://docabord.wordpress.com/2015/10/04/2015-2016-emi-6eme-sequence-2-classer-linformation-pourquoi-comment/ .
3	Notice ID Base	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 58- Ces drôles de trombines ! De la page au site. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/tspgrdz3/58-ces-droles-de-trombines-de-la-page-au-site
	Fiche pédagogique	FONTAN, Claire, RABAT, Frédéric. Ces drôles de trombines ! De la page au site. In : <i>Documentation Académie de Rouen</i> [en ligne]. Académie de Rouen, 2010. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://documentation.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article323#nb1 .

4	Notice ID Base	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 50- Enseigner l'architecture de l'information. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible sur : http://idbase.esmeree.fr/notice/4zxdlhry/50-enseigner-larchitecture-de-information
	Fiche pédagogique	STALDER, Angèle. Enseigner l'architecture de l'information permet-il d'appréhender le temps de la convergence de l'Education à l'information, aux TIC et aux Médias ?. In : <i>Cactus acide</i> [en ligne]. Dimier, 2013. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://www.culturedel.info/cactusacide/?p=7072 .
5	Notice ID Base	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 35- Evaluer l'information sur Internet. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/oze4gmyy/35-evaluer-linformation-sur-internet
	Fiche pédagogique	CROISEAU, Marion. Évaluer l'information sur Internet. In : <i>Cactus acide</i> [en ligne]. Dimier, 2012. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://www.culturedel.info/cactusacide/wp-content/uploads/2012/01/séance-sur-lévaluation-de-linformation.pdf .
6	Notice ID Base	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 28- Une chasse au canular collaborative. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/676qh2ym/28-une-chasse-au-canular-collaborative
	Fiche pédagogique	HÉRÉDIA, Raphaël. Une chasse au canular collaborative. In : <i>Doc TICE</i> [en ligne]. Académie de Besançon, 2017. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://documentation.ac-besancon.fr/une-chasse-au-canular-collaborative/ .
7	Notice ID Base	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 24- Une année avec Google (suite). In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/e54flncw/24-une-annee-avec-google-suite
	Fiche pédagogique	RABAT, Frédéric. Une année avec Google (suite). In : <i>Documentation Académie de Rouen</i> [en ligne]. Académie de Rouen, 2008. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://documentation.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article192 .
8	Notice ID Base	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 5- Comment fonctionne un moteur de recherche ?. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/jb3rncgr/5-comment-fonctionne-un-moteur-de-recherche
	Fiche pédagogique	COLIN, Véronique. Comment fonctionne un moteur de recherche ? In : <i>Doc TICE</i> [en ligne]. Académie de Besançon, 2013. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://documentation.ac-besancon.fr/comment-fonctionne-un-moteur-de-recherche/ .

Méthode pédagogique : active - observation		
N°	Nature	Référence bibliographique
9	Notice <i>ID Base</i>	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 62- Qu'est-ce qu'un portail documentaire ?. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/z2rbcv1t/62-quest-ce-quun-portail-documentaire .
	Fiche <i>pédagogique</i>	BAZEAUD, Marion. Qu'est-ce qu'un portail documentaire ?. In : <i>Doc TICE</i> [en ligne]. Académie de Besançon, 2012. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://documentation.ac-besancon.fr/quest-ce-quun-portail-documentaire-2/ .
10	Notice <i>ID Base</i>	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 60- Rechercher, se tromper, y remédier. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/hy340b7t/60-rechercher-se-tromper-y-remedier .
	Fiche <i>pédagogique</i>	BOUSQUET, Aline. Rechercher, se tromper, y remédier. In : <i>Metadic</i> [en ligne]. Bousquet, 2016. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : https://metadic.wordpress.com/2016/04/10/6-8-rechercher-se-tromper-y-remedier/ .
11	Notice <i>ID Base</i>	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 57- Réseaux sociaux : l'exemple de Facebook (Séance 2/2). In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/1dxz5p6j/57-reseaux-sociaux-lexemple-de-facebook-seance-22 .
	Fiche <i>pédagogique</i>	SOGLIUZZO, Gaëlle. Réseaux sociaux : l'exemple de Facebook (Séance 2/2). In : <i>Culture de l'info et des médias en lycée</i> [en ligne]. Sogliuzzo, 2015. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://beaumont-redon.fr/wp/cultureinfomedias/2015/06/26/reseaux-sociaux-lexemple-de-facebook-seance-22/ .
12	Notice <i>ID Base</i>	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 56- Réseaux sociaux : l'exemple de Facebook (Séance 1/2). Séance 1 : Des médias, des informations. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/cej65a34/56-reseaux-sociaux-lexemple-de-facebook-seance-12 .
	Fiche <i>pédagogique</i>	SOGLIUZZO, Gaëlle. Réseaux sociaux : l'exemple de Facebook (Séance 1/2). In : <i>Culture de l'info et des médias en lycée</i> [en ligne]. Sogliuzzo, 2015. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://beaumont-redon.fr/wp/cultureinfomedias/2015/01/31/reseaux-sociaux-lexemple-de-facebook/ .

13	<i>Notice ID Base</i>	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 53- Mettre en scène l'information pour mieux la comprendre. Séance 1 : Des médias, des informations. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/o7pu1frm/53-mettre-en-scene-linformation-pour-mieux-la-comprendre-seance-1-des-medias-des-informations .
	<i>Fiche pédagogique</i>	CATTET, Christine, LACROSSE, Cécile, OUVRARD, Laurence. Mettre en scène l'information pour mieux la comprendre. In : <i>Missiontice.ac-besancon.fr</i> [en ligne]. Académie de Besançon, 2014. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://documentation.ac-besancon.fr/sequence-pedagogique-mettre-en-scene-linformation-pour-mieux-la-comprendre/ .
14	<i>Notice ID Base</i>	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 48- Le document publicitaire imprimé. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/z86yvagw/48-le-document-publicitaire-imprime .
	<i>Fiche pédagogique</i>	LE DEM, Agnès. Le document publicitaire imprimé. In : <i>Les Trois couronnes</i> [en ligne]. Duplessis, 2014. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/chantiers/le-document-publicitaire-imprime-6eme .
15	<i>Notice ID Base</i>	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 46- S'informer et informer avec un nouveau genre de document, l'infographie : une situation pédagogique translittératique ?. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/l4lkttu1/46-sinformer-et-informer-avec-un-nouveau-genre-de-document-linfographie-une-situation-pedagogique-translitteratique .
	<i>Fiche pédagogique</i>	STALDER, Angèle. S'informer et informer avec un nouveau genre de document, l'infographie : une situation pédagogique translittératique ?. In : <i>Cactus acide</i> [en ligne]. Dimier, 2013. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://www.culturedel.info/cactusacide/?p=6716 ;
16	<i>Notice ID Base</i>	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 44- Démarche de recherche : quelles attentes en classe de première ?. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/qcg0dr9x/44-demarche-de-recherche-queelles-attentes-en-classe-de-premiere .
	<i>Fiche pédagogique</i>	SOGLIUZZO, Gaëlle. Démarche de recherche : quelles attentes en classe de première ?. In : <i>Culture de l'info et des médias en lycée</i> [en ligne]. Sogliuzzo, 2013. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://beaumont-redon.fr/wp/cultureinfomedias/2013/11/26/entrer-dans-la-demarche-tpe-seance-1/ .

17	<i>Notice ID Base</i>	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 43- (Re)Découvrons Google. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/h59yko0j/43-redecouvrons-google
	<i>Fiche pédagogique</i>	NALLATHAMBY, Marie. (Re)Découvrons Google (Techniques documentaires 6ème). In : <i>Doc à bord</i> [en ligne]. Nallathamby, 2013. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://docabord.wordpress.com/2013/05/16/seance-6-culture-net-redecouvrons-google-techniques-documentaires-6eme/ .
18	<i>Notice ID Base</i>	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 37- Biographie de Staline. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/q9ggaieg/37-biographie-de-staline .
	<i>Fiche pédagogique</i>	PERNATON-DEFAY, Flore. Biographie de Staline. In : <i>Site des professeurs documentalistes de l'académie de Dijon</i> [en ligne]. Académie de Dijon, 2007. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://cdi.ac-dijon.fr/spip.php? .
19	<i>Notice ID Base</i>	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 36- La sélection d'un site web grâce à un moteur de recherche. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/u57elt7s/36-la-selection-dun-site-web-grace-a-un-moteur-de-recherche .
	<i>Fiche pédagogique</i>	DUPART, Viviane. La sélection d'un site web grâce à un moteur de recherche. In : <i>INFODOC Store</i> [en ligne]. Dupart, 2016. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://vivianedupart-infodoc.fr/index.php/2016/07/12/sequence-3-la-selection-dun-site-web-grace-a-un-moteur-de-recherche/ .
20	<i>Notice ID Base</i>	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 34- Lire et analyser une page de résultats d'un moteur de recherche. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/gbgdhuey/34-lire-et-analyser-une-page-de-resultats-dun-moteur-de-recherche .
	<i>Fiche pédagogique</i>	LE DEM, Agnès. Lire et analyser une page de résultats d'un moteur de recherche. In : <i>Documentation</i> [en ligne]. Académie de Nantes, 2013. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/documentation/enseignement/sequences/lire-et-analyser-une-page-de-resultats-d-un-moteur-de-recherche-723481.kjsp?RH=1166436510937 .
21	<i>Notice ID Base</i>	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 27- Le document de collecte vu par les élèves. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/dufo30zi/27-le-document-de-collecte-vu-par-les-eleves .
	<i>Fiche pédagogique</i>	MULOT, Hélène. Le document de collecte vu par les élèves. In : <i>L'Odyssée d'LN : je tisse m@ toile</i> [en ligne]. Mulot, 2013. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://odysseedln.overblog.com/le-document-de-collecte-élèves .

22	Notice ID Base	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 25- Utiliser un dictionnaire et une encyclopédie en ligne. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/65vr9xot/25-utiliser-un-dictionnaire-et-une-encyclopedie-en-ligne .
	Fiche pédagogique	VERNAY, Caroline. Utiliser un dictionnaire et une encyclopédie en ligne. In : <i>Site des professeurs documentalistes de l'académie de Dijon</i> [en ligne]. Académie de Dijon, 2009. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://cdi.ac-dijon.fr/spip.php?article57 .
23	Notice ID Base	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 22- Facebook et estime de soi. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/p1mfnyq3/22-facebook-et-estime-de-soi .
	Fiche pédagogique	Anon. Facebook et estime de soi. In : <i>Site de Documentation de l'Académie de Bordeaux</i> [en ligne]. Académie de Bordeaux, 2010. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://disciplines.ac-bordeaux.fr/documentation/uploads/pages/137/file/Sequences%20Facebook%20et%20estime%20de%20soi.doc .
24	Notice ID Base	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 15- Fiabilité et pertinence de l'information sur Internet. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/hzapafhh/15-fiabilite-et-pertinence-de-linformation-sur-internet .
	Fiche pédagogique	BATAILLE, Karen. Fiabilité et pertinence de l'information sur Internet. In : <i>e-profsdocs</i> . CRDP d'Aix-Marseille, 2006. [Fiche non disponible en ligne, archives personnelles de Pascal Duplessis].
25	Notice ID Base	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 13- La navigation hypertextuelle. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/mm9hpr9f/13-la-navigation-hypertextuelle .
	Fiche pédagogique	DIMIER, Gildas. La navigation hypertextuelle. In : <i>Cactus acide</i> [en ligne]. Dimier, 2013. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://www.culturedel.info/cactusacide/?p=7469 .
26	Notice ID Base	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 6- Comment les journalistes travaillent-ils ?. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/l2drdikh/6-comment-les-journalistes-travaillent-ils .

	<i>Fiche pédagogique</i>	BRÉFORT, Estelle. Comment les journalistes travaillent-ils ?. In : <i>Documentation - Académie de Strasbourg</i> [en ligne]. Académie de Strasbourg, 2010. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/documentation/pedagogie/medias/education-aux-medias-en-college/?key=0 .
27	<i>Notice ID Base</i>	DUPLESSIS, Pascal. Notice : 4- Dossier documentaire : les héros et les dieux grecs. In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/xk7m1qv1/4-dossier-documentaire-les-heros-et-les-dieux-grecs .
	<i>Fiche pédagogique</i>	BELLAYE, Sylvie. Dossier documentaire : les héros et les dieux grecs. In : <i>Site des professeurs documentalistes de l'académie de Dijon</i> [en ligne]. Académie de Dijon, 2009. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://cdi.ac-dijon.fr/spip.php?article88 .
28	<i>Notice ID Base</i>	DUPLESSIS, Pascal. Notice : Notice : 2- Ressources visibles et invisibles : séance sur la presse pour un cours de SES en 2 ^{nde} . In : <i>ID Base</i> [en ligne]. [Mis à jour en 2017]. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://idbase.esmeree.fr/notice/jrud1myb/2-ressources-visibles-et-invisibles-seance-sur-la-presse-pour-un-cours-de-ses-en-2nde .
	<i>Fiche pédagogique</i>	BOULAY, Irène. Ressources visibles et invisibles : séance sur la presse pour un cours de SES en 2 ^{nde} . In : <i>Doc'Versailles - Le site des professeurs documentalistes</i> [en ligne]. Académie de Versailles, 2010. [consulté le 05/01/17]. Disponible à l'adresse : http://www.documentation.ac-versailles.fr/spip.php?article113 .

Annexe 3 : Questionnaire



Les méthodes pédagogiques actives dans l'enseignement de l'information-documentation

Actuellement étudiante en Master 2 MEEF Documentation, je réalise un mémoire sur l'utilisation des méthodes actives dans l'enseignement de l'information-documentation. Ainsi je me permets de vous soumettre ce questionnaire qui me permettra de récolter les données nécessaires à ce travail de recherche.

Il ne s'agit en aucun cas de juger vos pratiques, ce questionnaire est évidemment anonyme et les réponses ne seront utilisées que dans le cadre de mon mémoire.

Le temps de réponse estimé est de 5 à 10 minutes.

Merci par avance pour vos réponses, pour toute question vous pouvez me joindre par mail.

Sophie Goimard
sophie.goimard@ac-nantes.fr

Page 1 sur 4

SUIVANT

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. Signaler un cas d'utilisation abusive - Conditions d'utilisation - Clauses additionnelles

Google Forms



Les méthodes pédagogiques actives dans l'enseignement de l'information-documentation

*Obligatoire

Votre contexte de travail

1. Dans quel type d'établissement travaillez-vous ? *

- ☐ Collège
- ☐ Lycée général
- ☐ Lycée technologique
- ☐ Lycée polyvalent
- ☐ Lycée professionnel
- ☐ Lycée agricole
- ☐ Autre : _____

2. Quel âge avez-vous ? *

- ☐ Moins de 30 ans
- ☐ Entre 30 et 40 ans
- ☐ Entre 40 et 50 ans
- ☐ Plus de 50 ans

3. Combien d'années d'expérience possédez-vous en tant que professeur documentaliste ? *

- ☐ Moins de 5 ans
- ☐ Entre 5 et 10 ans
- ☐ Entre 10 et 20 ans
- ☐ Plus de 20 ans

4. Quel est votre statut ? *

- ☐ Professeur titulaire
- ☐ Professeur TZR
- ☐ Professeur contractuel ou vacataire
- ☐ Autre : _____

5. Combien d'heures de cours dispensez-vous en moyenne par semaine ? *

- ☐ - de 5h
- ☐ De 5h à 10h
- ☐ De 10h à 15h
- ☐ + de 15h

6. Travaillez-vous avec des publics particuliers ? (plusieurs réponses possibles)

- ☐ SEGPA
- ☐ ULIS
- ☐ Autre : _____



Les méthodes pédagogiques actives dans l'enseignement de l'information-documentation

*Obligatoire

Vos conceptions des méthodes actives

7. Pour vous, quels sont les critères de définition les plus importants des méthodes actives : (plusieurs réponses possibles) *

- ☐ Les élèves travaillent sur des activités qu'ils choisissent.
- ☐ L'enseignant place les élèves devant une situation complexe afin de provoquer un conflit cognitif.
- ☐ Les élèves travaillent à plusieurs.
- ☐ Les représentations préalables des élèves sont prises en compte pour pouvoir être modifiées.
- ☐ Les activités proposées ont pour but de rendre les élèves autonomes.
- ☐ L'enseignant structure les savoirs abordés à la fin de la séance plutôt qu'au début.
- ☐ Les apprentissages ont un sens pour les élèves, les activités les impliquent et les intéressent.
- ☐ L'enseignant rend les élèves conscients de leurs stratégies d'apprentissage (métacognition).
- ☐ L'enseignant choisit des objectifs didactiques accessibles mais stimulants pour les élèves.

8. Pouvez-vous citer des pédagogues / scientifiques qui ont permis la définition des méthodes actives ? Quels ont été leurs apports ? *

Votre réponse

9. Selon vous, en opposition à quelles autres méthodes ou modèles pédagogiques se positionnent les méthodes actives ? *

Votre réponse

 Page 3 sur 4

RETOUR

SUIVANT

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. Signaler un cas d'utilisation abusive - Conditions d'utilisation
- Clauses additionnelles

Google Forms



Les méthodes pédagogiques actives dans l'enseignement de l'information-documentation

*Obligatoire

Vos pratiques enseignantes

10. Diriez-vous qu'en tant qu'enseignant vous utilisez des méthodes actives pour enseigner l'information-documentation : (une seule réponse possible) *

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Jamais

11. Lorsque vous préparez une séance, le choix d'utilisation d'une méthode active dépend-il en priorité : (une seule réponse possible) *

- ☐ Du niveau (6e, 5e...)
- ☐ Du niveau scolaire de la classe (faible, moyen, bon)
- ☐ De la spécificité du public (classes SEGPA, ULIS...)
- ☐ Du contenu à faire acquérir (singularité, complexité des notions/compétences visées...)
- ☐ Autre : _____

12. Pour vos séances pédagogiques, prenez-vous en compte les représentations initiales des élèves : (une seule réponse possible) *

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Jamais

13. Si oui, comment faites-vous habituellement pour identifier les représentations initiales des élèves : (une seule réponse possible)

- ☐ Évaluation diagnostique (en amont de la séance)
- ☐ Élèves interrogés à l'oral au début de la séance
- ☐ Questionnaire papier ou en ligne diffusé au début de la séance
- ☐ Débat entre les élèves provoqué au début de la séance
- ☐ Autre : _____

14. Le plus souvent lors des phases d'activité, vous faites travailler les élèves : (une seule réponse possible) *

- ☐ Seuls
- ☐ En binômes
- ☐ En groupes de + de 2 élèves
- ☐ En groupe classe

15. Quelles activités privilégiez-vous : (plusieurs réponses possibles) *

- ☐ Activité de collecte d'information (recherche d'informations...)
- ☐ Activité d'investigation (enquête...)
- ☐ Activité d'observation (analyse, synthèse...)
- ☐ Activité de métacognition
- ☐ Activité de création ou de production
- ☐ Autre : _____

16. Le plus souvent, les matériaux que vous utilisez pour l'activité (sites, textes, images...) sont : (une seule réponse possible) *

- ☐ Choisis en amont de la séance par vous-même
- ☐ Choisis par les élèves directement
- ☐ Choisis conjointement par les élèves et le professeur documentaliste

17. A la fin de l'activité, sous quelle forme privilégiez-vous les mises en commun : (une seule réponse possible) *

- ☐ Vous proposez votre synthèse / votre correction aux élèves
- ☐ Vous faites une synthèse des réponses des élèves
- ☐ Les élèves présentent leurs travaux (exposés...)
- ☐ Vous lancez un débat entre les élèves
- ☐ Vous ne faites généralement pas de mise en commun
- ☐ Autre : _____

18. A la fin de la séance, vous réordonnez/structurez ce qui a été abordé lors du cours : (une seule réponse possible) *

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Jamais

19. Si oui, quelle forme privilégiez-vous ? (une seule réponse possible)

- ☐ Réorganisation orale du contenu abordé
- ☐ Réorganisation écrite du contenu abordé au tableau (texte, schéma...)
- ☐ Distribution d'un document papier aux élèves (texte, schéma...)
- ☐ Autre : _____

 Page 4 sur 4

RETOUR

ENVOYER

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. Signaler un cas d'utilisation abusive - Conditions d'utilisation
- Clauses additionnelles

Google Forms

Annexe 4 : Résultats bruts des questions 8 et 9 du questionnaire

8. Pouvez-vous citer des pédagogues / scientifiques qui ont permis la définition des méthodes actives ? Quels ont été leurs apports ?

Items	Somme
?	1
....	1
bbb	1
C. Freinet, A S Neill, M. Montessori	1
Célestin Freinet qui met les élèves en action pour apprendre et John Dewey Learning by doing	1
Célestin Freinet, Montessori. Apports : prise en considération de l'enfant dans sa globalité ; liberté de s'exprimer .	1
Célestin Freinet. Piaget. Montessori. Développer la mise en pratique. Verbaliser les processus d'apprentissage par des retours réflexifs.	1
céline alvarez	1
classe inversée pédagogie de projet	1
Dewey John	1
Eric MAZUR : La classe inversée (par exemple)	1
Ferrière, Freinet, Montessori, Dewey, Meirieu, Kerjean	1
François de Singly	1
Freiner, Montessori	1
Freinet	13
freinet	2
Freinet - étape d'expérimentation, ateliers libre expression ...	1
John Dewey - Learning by doing	1
Freinet - Montessori	1
Freinet ,Piaget	1
Freinet ; Montessori	1
Freinet : apprendre par soi-même, pédagogie inversée, donner du sens aux apprentissages, devenir autonome, travailler en groupe Montessori : apprendre pas soi-même, pédagogie inversée, donner du sens aux apprentissages, devenir autonome, l'individu prime sur le groupe	1
Freinet : autonomie de l'élève	1
Freinet : expression libre, expérimentation, coopération / Montessori : périodes sensibles »; autonomie, construction des savoirs	1

Freinet : travail coopératif et expression libre - Montessori : éveil sensoriel et autonomie - Steiner : épanouissement de l'enfant... Méthode de découverte	1
Freinet ?	1
Freinet ? > travail en projet	1
Freinet (presse, sorties de classe), Montessori (choix des tâches, place des sens...)	1
Freinet / Montessori - L'élève est mis en position d'acteur dans ses découvertes et apprentissages. On part davantage de ce qu'il est, en tant qu'individu particulier. On travaille sur son ressenti et on travaille davantage sur la confiance en soi ce qui permet à long terme une meilleure autonomie et le développement de l'esprit critique.	1
Freinet / Montessori / Céline Alvarez	1
Freinet / Montessori / Dewey / Piaget	1
Freinet & Montessori	1
Freinet Decroly Dewey mise en projet situation problème travail collaboratif. ..	1
Freinet et Montessori, Kerjean : introduction de cette méthode en France	1
freinet ferriere montessori	1
Freinet Montessori	6
Freinet Montessori	1
freinet montessori ferrieres merieu giordan	1
freinet montessori merieu	1
Freinet Montessori pédagogie de projet	1
Freinet Pestalozzi	1
Freinet Philippe Mérieux Pascal Duplessis Apport pédagogies inductives	1
Freinet pour une activité chacun à son rythme....(mais c'est vieux! il me faudrait me remettre à jour)...	1
Freinet Steiner Merieu Tricot	1
Freinet, l'enfant en position de chercheur se crée sa méthodo	1
Freinet, Merieu	2
Freinet, Merieu, Perrenoud...	1
freinet, montessori	7
Freinet, Montessori	1
Freinet, Montessori (pédagogues): méthodes d'apprentissage Piaget (psychologue) : définition des cycles d'apprentissage	1
Freinet, Montessori, Ferrer, Weil, Bakounine, livre "Libres enfants de Summerhill", lycée autogéré de Paris, livre "Libres pour apprendre", livres de Grégory Chambat chez Libertalia, revue N'autre école, etc.	1
Freinet, Montessori, Steiner...	1
Freinet, Montessori, Vigotsky, Brunner	1
Freinet, Montessori, Zakhartchouk	1

Freinet, Montessori. Redonner du sens aux apprentissages des enfants.	1
Freinet/montessori	1
Freinet/Montessori: pédagogie de projet	1
Frenet Montessori	1
Freynet	1
frinet, montessori	1
Giordan Mérieux	1
Je ne sais pas	2
L'apport du courant socio-cognitiviste est important dans la conception des méthodes actives. Je citerais Bandura pour l'apprentissage auto-dirigé lié à l'agentivité du sujet, et Freinet pour la construction sociale des savoirs et la recherche de l'autonomie (esprit critique).	1
La gaillanderie - Philippe Meirieu	1
Meirieu ?	1
MEIRIEU CARDINET	1
Meirieu Develay Vigotski Boimard constructivisme	1
Meirieu freinet	1
Meirieu pédagogie nouvelle, pédagogie différenciée, pédagogie de projet Perrenoud, Freinet, Montessori, André Tricot	1
Meirieu, Connac (conflit socio-cognitif, travail en groupe, situation-problème), Vermersh, Croizier-Pré (entretien d'explicitation, questionnement d'aide), Romainville, Grangeat (métacognition), Vygotski (rôle du langage), Charlot, Bautier, Roches (rapport aux savoirs), Perrenoud, Rey (compétences), De Vecchi, Astolfi, Nunziatti (évaluation, critères de réussite), Baudrit, Barnier (entraide entre pairs, tutorat)	1
Merieu	1
mérieu, zakarctchouk	1
Montessori	2
Montessori / Freinet / Piaget	1
Montessori Steiner	1
Montessori - par le jeu	1
Montessori Freynet	1
Montessori Meirieu	1
Montessori, Dewey	1
Montessori, Freinet	1
Montessori, Freinet, élèves acteurs et conscients. développement de l'autonomie de l'élève	1
Montessori, Freinet, Meirieu,	1
Montessori, Freinet, Steiner apprendre, initier, être passeur autrement	1
non	10

Non désolée.	1
non... Je n'ai jamais mis les pieds dans un IUFM, mes connaissances théoriques sont misérables	1
Oui (mais bon quand on fait un mémoire on apprend en théorie à poser des questions, ici poser une question fermé est peu pertinent)	1
P. Meirieu, Freinet, Montessori	1
Pascale Toscani / André Giordan	1
Piaget Freinet	1
Piaget (aspect scientifique sur l'enfant) - Freinet (mise en pratique en lien avec la théorisation) - Decroly (le conseil) - Montessori - Dewey	1
Piaget messieurs astolfi	1
Piaget, dewey, meirieu,	1
Piaget, Freinet, Meirieu	1
piaget, vygotski en travaillant sur le développement de l'enfant, freinet	1
Rousseau Piaget Freinet Montessori Dewey Decroly Rogers travail de groupe etc...	1
Steele, Mayer, Lebrun	1
Vygotsky, Steiner, Piaget, socio-constructivisme	1
Vygotsky (constructivisme) Freinet (cadre de l'éducation nouvelle) Montessori (matériau pédagogique)	1
Total	134

9. Selon vous, en opposition à quelles autres méthodes ou modèles pédagogiques se positionnent les méthodes actives ?

Items	Somme
"magistral" mais depuis longtemps à mon avis les enseignants utilisent peu, ou de manière choisie, cette pratique. Elle peut être efficace parfois. L'opposition me paraît un peu caricaturale	1
/	1
>Cours magistral	1
à aucune, il faut plutôt penser en complémentarité	1
Au cours magistral	1
aucune	1
Aujourd'hui, cours dialogué. Autrefois, cours magistral.	1
aux méthodes dites frontales	1
bbb	1
Classiquement la pédagogie transmissive. Mais de mon point de vue c'est plutôt	1

complémentaire qu'en opposition selon les objectifs pédagogiques visés et les situations pédagogiques pensées pour y parvenir.	
cours frontal	1
cours magistral	20
cours magistral	1
cours magistral	1
Cours magistral ? (l'ESPE est loin ^^)	1
Cours magistral posture de contrôle	1
Cours magistral, interrogatif dirigé	1
cours magistraux	3
cours magistraux	1
cours magistraux, Behaviorisme	1
cours magistraux, transmission verticale, passivité des élèves.	1
enseignement descendant	1
Enseignement frontal	4
enseignement frontal	1
Enseignement magistral	2
enseignement traditionnel	1
enseignement vertical	1
Expositif	1
Expositive	2
frontale	1
Frontale Top> down	1
frontale, le savoir vient du maître	1
inconnu	1
Je les vois comme une alternatives aux cours magistraux	1
je ne sais plus comment on appelle ça	1
Je pense qu'il ne faut pas opposer mais les modèles mais utiliser plusieurs methodo selon le contexte.	1
L'enseignement magistral	1
la pédagogie frontale où l'élève subit le cours et ne réfléchit pas aux connaissances et apprentissages qu'on lui dispense	1
le classique cours magistral	1
le cour magistral	2
Le cours magistral	5
Le cours magistral	1
Les cours magistraux	2
les cours magistraux, la théorie de la page blanche	1

Les méthodes d'apprentissage frontales	1
Les méthodes frontales	1
Les méthodes liées à la transmission (cours magistral) ou à l'instruction (reproduction d'un modèle).	1
Les méthodes passives	1
magistral	1
magistrale	2
magistrales	1
Méthode classique	1
methode demonstrative	1
Méthode démonstrative (cour magistral)	1
Méthode frontal (cours magistral) et plus globalement la pédagogie en cours dans les établissements français	1
méthode frontale et behaviorisme	1
méthode globale, cours magistral	1
méthode magistrale	1
méthode magistrale ou passive	1
Méthode passive = écouter un cours magistral	1
Méthode passive ou magistrale	1
méthode prof devant élèves - cours magistral	1
méthode traditionnelle, frontale, magistrale	1
méthode transmissive	1
méthodes directives	1
Méthodes directives, de maître à élève.	1
Méthodes magistrales	1
méthodes passives ?	1
Methodes traditionnelles	1
Méthodes transmissives	1
modèle transmissif	1
modèle transmissif traditionnel	1
modèle transmissif, magistral	2
Ne sais pas. L'élève peut être actif sans bouger, avec situation d'enseignement frontal.	1
nsp	1
Pédagogie "frontale"	1
pédagogie de transmission	1
Pédagogie de transmission classique	1
pédagogie déductive, cours magistraux	1
Pédagogie frontale	3

pédagogie frontale ou magistrale	1
Pédagogie transmissive	1
Pédagogie transmissive ?	1
Petite réflexion sur le modèle pédagogique encore ambiant : celui d'imposer dès le départ un cadre à l'élève ? UN FORMATAGE dont il devient très difficile de se sortir ! Et voilà comment on participe à conditionner une société entière qui ne s'autorise plus à sortir du cadre !!!!	1
professeur face aux élèves, enseignement magistral ou frontal	1
Ras	1
situation universitaire (un maître parle, les élèves écoutent et notent)	1
traditionnel frontal vertical	1
Traditionnelle	1
traditionnelles avec cours magistraux	1
Transmission frontale d'un savoir	1
transmission unilatérale descendante	1
transmissive	1
transmissive /	1
Transmissive Magistrale	1
un cours magistral	1
wallon la Garanderie feuerstein	1
x	1
Total	134

Titre

L'utilisation des méthodes actives dans l'enseignement de l'information-documentation

Résumé

Ce mémoire s'intéresse à l'utilisation des méthodes pédagogiques actives dans l'enseignement de l'information-documentation, dans le but de contribuer à la didactique de cette discipline. Ces méthodes ont pour fondements théoriques d'une part les expérimentations pédagogiques de l'Éducation nouvelle, et d'autre part les appuis scientifiques du (socio)constructivisme. Une réflexion sur ces fondements nous a permis de déterminer différents critères de définition des méthodes actives. Grâce à l'analyse d'un corpus de fiches pédagogiques et la diffusion d'un questionnaire auprès de professeurs documentalistes, nous avons pu identifier quels étaient les critères de définition des méthodes actives les plus exploités dans l'enseignement actuel de l'information-documentation. Par ailleurs, ce travail a mis en lumière le fait que les enseignants documentalistes connaissent les fondements scientifiques des méthodes actives de façon partielle.

Mots clés

Méthodes pédagogiques / Méthodes actives / Information-documentation / Professeur documentaliste

Title

The use of active educational methods in *Information-documentation-teaching*

Abstract

This dissertation focuses on the use of active educational methods to teach *Information-documentation*, in order to contribute to didactics of this discipline. Those methods have their foundations in both the educational experimentations of *Éducation nouvelle*, and in the theories of social constructivism. Our study of those foundations allows us to define different criteria of active method definitions. The analysis of a corpus of lesson plans and of the answers to a survey sent to French teaching librarians has allowed us to identify the criteria of active method definitions that are most used in current *Information-documentation-teaching*. Furthermore, this work has shown that Teaching Librarians are not familiar with the scientific foundations of active methods.

Key-words

Educational methods / Educational active methods / *Information-documentation* / Teaching Librarian / France