



HAL
open science

Les méthodes actives, facteur de réussite et d'empowerment chez les élèves

Floriane Sallé

► **To cite this version:**

Floriane Sallé. Les méthodes actives, facteur de réussite et d'empowerment chez les élèves. Education. 2019. dumas-02321470

HAL Id: dumas-02321470

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02321470v1>

Submitted on 21 Oct 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.



Année universitaire 2018-2019

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

Mention 2nd degré - parcours Documentation

2ème année

Les méthodes actives, facteur de réussite et d'empowerment chez les élèves

Présenté par Floriane SALLÉ, Professeure-documentaliste stagiaire

Mémoire encadré par Raribah GATTI, formatrice ESPE

Mots clés :

éducation aux médias et l'information - méthodes actives -
professeur.e-documentaliste - empowerment - réussite scolaire

ESPE

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris

10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74

www.espe-paris.fr

Résumé

À travers l'articulation entre théorie et expérimentations dans un lycée de région parisienne. Il est question pour une professeure-documentaliste de réfléchir sur les démarches de pédagogie active afin de rendre les élèves acteur.rice.s de leur scolarité.

Pour se faire, la notion de réussite est mise en perspective avec la mise en place de méthodes actives dans les situations de formation. Dans un but d'ouverture de l'établissement sur son environnement, il s'agit également de questionner le lien entre enseignement et *empowerment*. Cette récente notion utilisée en sociologie se présente comme un outil pertinent à l'école pour permettre aux élèves d'acquérir de l'autonomie, du pouvoir d'agir et ainsi prendre pleinement part à leur intégration dans la société. Ces deux concepts sont mis à la lumière d'une analyse des pratiques des enseignant.e.s disciplinaires d'un lycée polyvalent et une méthodologie de recherche qualitative fondée sur des entretiens non directifs. Les résultats soulignent aussi l'importance de concevoir des situations pédagogiques en lien avec les pratiques informationnelles personnelles, l'intérêt aussi de la pédagogie par le jeu et les spécificités propres à une didactique info-documentaire en lien avec l'éducation aux médias et à l'information. Ce mémoire a pour ambition de présenter une réflexion sur des pratiques pédagogiques et didactiques mettant l'élève au centre à partir de situations propres à un contexte.

Remerciements

Ce mémoire n'aurait jamais pu voir le jour sans Raribah Gatti, ma directrice de mémoire. Ses conseils ont été d'une aide précieuse, tout autant que sa générosité et sa bienveillance qui m'ont permis de franchir les obstacles. Ainsi je lui adresse mes plus sincères remerciements.

Je tiens également à remercier l'ensemble de mes camarades de Master avec qui j'ai toujours pu échanger et étoffer mes réflexions, particulièrement à Phuong Lan N'guyen, soutien incontestable durant la rédaction de ce mémoire.

Enfin, je tenais à honorer mon partenaire sans faille William Alonso, qui a toujours su m'encourager tout au long de ce parcours.

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Résumé | 2 |
| Remerciements | 3 |
| Introduction | 6 |
| 1. Les méthodes actives, facteur de réussite pour les élèves. | 8 |
| 1.1. Définition et historique des méthodes actives | 8 |
| 1.1.1. Définition | 8 |
| 1.1.2. Historique | 10 |
| 1.1.3. Quelles activités en méthode active ? | 12 |
| 1.2. Présentation du contexte d'observation | 14 |
| 1.2.1. Un EPLE en région parisienne | 14 |
| 1.2.2. Un constat : peu de collaboration dans l'équipe pédagogique | 16 |
| 1.2.3. La place du CDI et des professeur.e.s-documentalistes dans l'établissement | 17 |
| 1.3. Info-documentation et méthodes actives | 19 |
| 1.3.1. La construction d'une discipline | 19 |
| 1.3.2. S'approprier des méthodes et des outils pour apprendre | 20 |
| 1.3.3. Compte-rendu d'expérimentation : l'Accompagnement Personnalisé | 21 |
| 2. Les méthodes actives permettent aux élèves de prendre de l'empowerment | 24 |
| 2.1. La notion d'empowerment | 24 |
| 2.1.1. Origine et définition | 24 |
| 2.1.2. Traduction et acceptions | 25 |
| 2.2. L'empowerment et l'école | 27 |
| 2.2.1. Pourquoi développer le pouvoir d'agir à l'école ? | 27 |
| 2.2.2. Les méthodes actives et l'empowerment | 28 |
| 2.2.3. L'éducation aux médias et à l'information, vecteur d'émancipation | 29 |
| 2.3. Un exemple d'expérimentation : une murder party au lycée | 31 |
| 2.3.1. La pédagogie du ludique : apprendre en jouant | 31 |
| 2.3.2. Des objectifs pédagogiques favorisant l'autonomisation des élèves | 32 |
| 3. La difficile mise en place des méthodes actives par les enseignants. | 35 |
| 3.1. Un questionnaire pour interroger les pratiques pédagogiques. | 35 |
| 3.1.1. Présentation de la méthodologie | 35 |
| 3.1.2. Les professeur.e.s affirment pratiquer les méthodes actives dans leurs enseignements. | 38 |
| 3.1.3. Un rapport hétérogène face aux méthodes actives | 39 |
| 3.2 Le rapport au savoir et à la didactique | 40 |
| 3.2.1. Une vision descendante et transmissive du savoir dans les filières générales | 41 |
| 3.2.2. La place de l'insertion professionnelle dans les filières bac pro. | 42 |
| 3.2.3. L'esprit d'équipe pour favoriser l'émergence de l'autonomisation | 44 |
| Conclusion | 46 |

| | |
|--|-----------|
| Bibliographie | 48 |
| Ouvrages | |
| Articles de périodiques | |
| Sites web et documents en ligne | |
| Rapports et textes officiels | |
| Annexes | 51 |
| Annexe n°1 : Fiche de séquence AP | 51 |
| Annexe n°2 : Exploitation du Cluedo en atelier | 56 |
| Annexe n°3 : Questionnaire à destination des enseignant | 61 |
| Annexe n°4 : Réponses au questionnaire | 63 |
| Annexe n°5 : Les effectifs du lycée | 70 |
| Annexe n°6 : Tableau des réponses au questionnaire | 71 |
| Annexe n°7 : Analyse des réponses aux questions justifiables | 75 |
| Annexe n°8 : Fiche de préparation de la séance n°1 en AP | 79 |
| Annexe n°9 : Réponse au questionnaire de Monsieur M. | 81 |

Introduction

Les politiques éducatives récentes ont pour ambition forte de permettre aux élèves d'être acteur de leur scolarité. La réforme du lycée mise en place pour la rentrée de septembre 2019 réaffirme cette volonté. Le Rapport Mathiot¹, soumet les pistes de réflexion de Pierre Mathiot et de son équipe, qui s'intéressent notamment à une meilleure réussite des élèves à l'université ainsi que dans l'insertion professionnelle des jeunes sur le marché du travail. Pour se faire, le nouveau bac s'appuiera désormais sur un « effort continu » de la part des élèves (MEN, 2018). Leur implication dans le choix des spécialités, dans le contrôle continu, dans le Grand Oral puis dans l'élaboration d'un projet d'orientation et d'insertion est essentielle à toutes les réussites.

D'abord une réussite scolaire qui s'évalue par les résultats scolaires et l'obtention d'un diplôme reconnaissant la maîtrise des savoirs et l'acquisition des compétences. Mais c'est également viser une réussite plus globale au sein de la société : l'instruction et la qualification en sont des indicateurs importants, mais elle comprend aussi la prise en compte d'autres vecteurs plus complexes tel que la socialisation, la capacité à atteindre ses objectifs ou encore le sentiment de bien-être, tout cela en lien avec ses aspirations. L'école n'est pas le seul lieu où se construisent les réussites de chacun.e, mais elle est néanmoins un milieu où les élèves peuvent développer et entraîner leurs capacités à réussir. Plus loin même de trouver un emploi, c'est l'insertion dans la société toute entière qui est nécessaire afin qu'ils.elles deviennent des adultes capables. A l'heure où la croissance économique passe désormais par l'innovation et l'entrepreneuriat des acteurs, il s'agit pour les adultes de demain de saisir ce pouvoir d'agir. Dans le contexte d'un EPLE accueillant des élèves issus de milieux populaires, il est essentiel d'accompagner les élèves à devenir « acteur de leur scolarité » pour leur permettre de déterminer leurs transformations sociales et de réussir.

Mes premières expériences d'enseignement ont particulièrement orientées mes réflexions autour de la participation des élèves à leur projet de formation. Professeure-documentaliste stagiaire dans un lycée, je suis amenée à présenter les TPE à une classe de première ES et à faire un rappel de la méthodologie pour une recherche d'information efficace. Une participation active des élèves était requise, car il s'agissait de partir de leurs propres connaissances. Les élèves sont resté.e.s dans un mutisme déconcertant, dans une position d'attente et ne répondant que faiblement à mes sollicitations. La séance fut très linéaire.

¹ Le rapport Mathiot est l'un des outils de travail majeurs concernant la réforme du baccalauréat et de formation. Une commande ministérielle est à son origine. Il propose ainsi un état de lieu global et plusieurs pistes de réflexion.

Pour dresser un bilan, je me suis grandement interrogée sur les raisons de leur passivité. Au fur et à mesure de mes observations, mes réflexions se sont portées sur l'enseignement reçu, trop souvent descendant.

A travers cette analyse, je me suis ainsi demandée dans quelle mesure une réflexion et une démarche issues des pédagogies actives pouvaient amener le.a professeur.e-documentaliste à travailler à rendre l'élève acteur de son apprentissage. Il s'agit d'aider l'élève à prendre conscience de sa personne, de ses ressources et de ses capacités afin de l'amener à devenir autonome. Pour se faire, plusieurs hypothèses découlent de cette question. Tout d'abord je pense que les méthodes actives favorisent davantage la réussite scolaire des élèves par un meilleur rapport au savoir lui donnant du sens. Ensuite, je présume que les méthodes actives entraînent plus loin que la réussite scolaire et permettent aux individus de prendre de l'*empowerment*, permettent de donner aux apprenants du pouvoir d'agir. Enfin, je suppose que la perception des méthodes actives est variables chez les enseignant.e.s en fonction de la discipline et de la gestion de classe. Cette réflexion s'appuie d'abord sur mes observations, mes expériences et l'analyse de ma pratique dans le cadre de mon année de professeure-documentaliste stagiaire. De plus, elle repose sur une recherche bibliographique - principalement des articles et des pages Web - ainsi que sur l'étude d'un questionnaire à destination des professeur.e.s du lycée et sur une immersion réalisée au sein d'un cours d'un professeur volontaire. Mon objectif est de mettre en lumière la place de la pédagogie active dans les enseignements, ainsi que son importance dans la vie scolaire et extra-scolaire de l'élève.

La première partie s'attachera à faire un point sur la pédagogie active et à présenter le contexte d'expérimentation dans lequel mes réflexions se sont développées.

Dans une deuxième partie, je relierai la notion d'*empowerment* à la pédagogie active et je tenterai de montrer les liens que celles-ci peuvent avoir dans la réussite de l'élève.

Enfin, la troisième partie s'intéressera aux pratiques pédagogiques des professeurs au sein des enseignements.

1. Les méthodes actives, facteur de réussite pour les élèves.

1.1. Définition et historique des méthodes actives

1.1.1. Définition

Les méthodes actives se rassemblent par le fait qu'elles consistent à mettre l'apprenant en activité. Pour se faire, elles prennent en compte une dimension très importante : l'action. L'élève est en action, il se trouve dans une posture active. Il devient acteur de ses apprentissages. D'après la définition du Larousse, le terme acteur prend son étymologie de *actio* qui signifie « celui qui agit ». Au delà de la sémantique lié au monde du spectacle, du théâtre et du cinéma, être acteur signifie « jouer un rôle important et déterminant dans une action ». Ainsi les méthodes actives se présentent comme des instruments d'apprentissage et non pas des méthodes d'enseignement car elles permettent aux élèves de construire la connaissance par eux-même. C'est apprendre par soi-même : le psychologue et pédagogue Jean Piaget parle de « auto-structuration des connaissances ». Le sujet s'engage dans une démarche d'apprentissage à partir de ses intérêts propres, de ses spécificités ainsi que par ses interactions avec son environnement.

La pratique et la manipulation deviennent centrales dans ces méthodes d'enseignement. Elles permettent à l'apprenant de faire un lien direct entre les activités concrètes et les apprentissages qui en découlent. L'idée primordiale est que c'est en faisant que l'on apprend. La théorie n'est ici, pas le départ de l'apprentissage, mais elle vient confirmer, expliquer la pratique. On peut naïvement penser qu'il s'agit seulement pour les apprenants de manipuler des objets, mais il s'agit, au delà du rapport à l'objet, d'une méthode de construction active des savoirs.

En ce sens, les méthodes actives se placent en opposition avec la pédagogie dite classique ou traditionnelle, dans laquelle la situation d'apprentissage est magistrale et où l'enseignant.e est considéré.e comme l'unique détenteur.rice du savoir. C'est la méthode pédagogique majoritaire dans l'éducation en France. (Meirieu, 2015) Les élèves y sont passif.ve.s, en situation d'écoute et font face à un savoir étranger qu'il leur est apporté, transmis. Trop souvent, celui-ci n'est pas reconstruit, il n'est pas intégré dans le cadre du développement de l'individu et prends donc le risque de rester étranger, échouant à une assimilation durable. Ce phénomène est d'autant plus fort dans les classes sociales les

moins favorisées qui souffrent souvent d'un rapport négatif à la culture scolaire. C'est ainsi, comme le dit Philippe Meirieu, « priver d'un savoir émancipateur ceux qui n'ont pas la chance de l'acquérir ailleurs qu'en classe. » Or, dans les méthodes actives, l'enseignant.e.s se place davantage comme accompagnateur.rice dont la tâche consiste à impliquer les élèves dans les situations d'apprentissage. Il est également observateur.rice afin de comprendre les besoins des élèves, donnant lieu à des différenciations pédagogiques en fonction des difficultés de chacun.e, et ainsi permettre à tous de remplir les objectifs à son rythme.

Mettre en oeuvre des méthodes actives permet aux élèves de construire un rapport au savoir différent que dans la pédagogie traditionnelle. L'élève est dans un processus de progrès global, plus favorable à la construction de l'individu que l'accumulation de connaissances. Il.Elle est ainsi plus impliqué.e dans sa scolarité car il.elle y prend part de façon active, et l'école n'est plus considérée comme un lieu hostile et ennuyeux. C'est un lieu où il.elle est considéré.e en tant que personne, dans un climat sécurisant et stimulant : il.elle prend conscience de ses possibilités d'évolution. Il.Elle peut ainsi devenir autonome. Ce rapport positif au savoir et à l'école, favorise l'épanouissement et l'apprentissage qui sont deux facteurs essentiels à réussite scolaire.

Lorsque l'on fait des recherches sur les méthodes actives, il apparaît que pédagogie active et méthodes actives soient synonymes, que l'un réfère à l'autre et inversement. Un autre concept revient systématiquement dans mes recherches, et y est largement assimilé, celui d'Education Nouvelle. Essayons ici de clarifier les termes.

Tout d'abord, le mouvement d'Éducation Nouvelle est un mouvement de pédagogues, inscrit dans un temps historique et qui sera évoqué dans la construction historique des méthodes actives. On le trouve nommé sous la forme d'Éducation nouvelle, d'École nouvelle ou encore École active. Cette assimilation est sans doute dûe au fait que les membres du mouvement de l'Éducation Nouvelle sont considéré.e.s comme les fondateurs de la pédagogie active, et également comme les acteur.rice.s principaux.les de la remise en cause de la pédagogie traditionnelle dans la première moitié du XXe siècle. Ainsi ce raccourci est fréquent.

Concernant l'analogie entre méthode active et pédagogie active, il demeure plus complexe d'en déduire des causes. La pédagogothèque de l'École Nationale des Ponts et Chaussées définit la pédagogie active comme telle : « ensemble de méthodes pédagogiques qui ont toutes en commun la volonté de rendre l'étudiant acteur de ses apprentissages ». La pédagogie active serait donc un terme générique qui engloberait l'ensemble des méthodes actives. L'utilisation du terme « méthode active » permettrait néanmoins d'évoquer

individuellement les différentes pratiques possibles pour mettre les élèves en activité. Dans le cadre de ce mémoire, j'ai choisi de porter ma réflexion sur les méthodes actives et sur cette dénomination et non pas sur celle de pédagogie active, car elle me semble plus adaptée. En effet, mes observations et mes réflexions portent sur des expérimentations ponctuelles qui ont pour ambition de mettre les élèves dans des situations de construction active du savoir. Employer le terme de pédagogie active supposerait avoir mis en place ces méthodes à une échelle plus importante, permettant de prendre en compte l'ensemble de l'établissement. De plus, comme cela a été dit précédemment, la méthode pédagogique d'enseignement majoritaire en France restant encore la pédagogie classique, les méthodes actives sont plus à même de définir ces expériences isolées et alternatives qui peuvent parfois avoir lieu en salle de classe.

1.1.2. Historique

La pédagogie dite classique s'appuie sur la primauté des situations d'enseignement dans lesquelles les élèves sont passif.ve.s et dans l'attente d'un apport en savoir. Ces méthodes traditionnelles dominent l'histoire de l'éducation en France, mais également en Europe, et même plus globalement dans le monde occidental et occidentalisé. Pourtant, il existe de nombreuses réflexions autour de la mise en activité de l'apprenant. Toutes viennent d'enseignant.e.s confrontés à des apprenants.

Les philosophes de l'Antiquité tel que Platon ou plus tard Saint Augustin s'interrogent sur l'apprentissage. Aristote, penseur et prescripteur dans la Grèce antique, se demande dans *L'Ethique à Nicomaque* : « Comment apprendre à jouer de la cithare sinon en jouant de la cithare ? » Dans l'apprentissage de la musique, la manipulation de l'instrument prend donc une place majeure. C'est une nécessité qui est applicable à d'autres apprentissages : il est par exemple peu probable d'apprendre à lacer ses chaussures sans jamais s'y confronter et s'y entraîner. Il ajoute : « Et si on joue de la cithare, alors c'est que l'on sait déjà jouer de la cithare ! » Cette touche d'humour et d'ironie permet à Aristote d'accentuer son propos sur le rôle principal de l'élève dans la construction du savoir. Ces réflexions seront mises de côté durant la période du Moyen-Age. En raison de l'importance de la scolastique à l'époque médiévale, la connaissance est réservée à l'élite du clergé puis de la noblesse et s'appuie principalement sur une méthode transmissive. Le pouvoir hiérarchique est très fort: le précepteur, le maître érudit a une place presque divine car il est porteur du savoir. L'enseignement est ainsi verbal, magistral. La qualité de l'apprentissage se juge par la capacité à apprendre par coeur, à mémoriser et retranscrire tel quel. A l'image de l'enseignement catholique, le savoir ne laisse pas de place à l'interprétation personnelle.

Avec la Renaissance, la représentation du monde change : l'autorité n'est plus un argument fiable. Le savoir s'appuie désormais sur la vérité et passe par l'expérience ou la démonstration. Progressivement les intellectuel.le.s, les éducateur.rice.s ou les enseignant.e.s tendent vers une éducation novatrice, plus moderne. L'apprenant.e est peu à peu reconnu.e comme une personne sensible. Avec les Lumières et la diffusion du savoir symbolisé par *l'Encyclopédie* (1751) de Diderot et D'Alembert, Jean-Jacques Rousseau se place comme influence majeure de l'éducation. Dans *Émile ou de l'Éducation* (1762), il montre l'importance de former des citoyens libres, « agent d'une société meilleure ». L'amour et le respect de l'enfant qu'il promeut dans ses écrits entraînent un attrait pour une meilleure connaissance sociale et psychologique de l'enfant. Cet intérêt se concrétisera au début du XXe siècle avec l'avènement de la psychologie du développement de l'enfant. Des médecins et des psychologues vont travailler sur les méthodes actives afin d'appliquer les découvertes des sciences de l'éducation. Jean Piaget, va notamment rayonner grâce à ses travaux qui s'intéressent à l'acquisition des connaissances chez les individus. Il démontre que l'apprentissage se fait par le biais du constructivisme, c'est à dire qu'ils se construisent par l'individu et par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets. Ovide Decroly va expérimenter l'apprentissage à partir des centres d'intérêts et des besoins de l'apprenant.e. Selon lui, l'école doit se présenter comme une éducation pour la vie, par la vie. Ces ouvrages tel que *La représentation du monde chez l'enfant* (1926) ont eu un retentissement mondial. D'autres initiatives vont mettre en avant des méthodes de pédagogie active directement dans les écoles. C'est le cas par exemple de Maria Montessori ou Célestin Freinet qui demeure les pédagogues les plus connus en la matière. Elle et lui s'appuient tous les deux sur un rapport à l'objet qui permet aux apprenants de construire par eux-même leurs savoir. La sociabilité des enfants est primordiale et laisse une grande place à la parole. De plus, les apprentissages sont reliés au monde en dehors de l'école. Maria Montessori parle d'une "aide à la vie", tandis que Célestin Freinet s'attache à l'importance du travail et de la responsabilité. Roger Cousinet mettra également en avant le rôle social dans l'apprentissage. Pour lui, l'échange entre pairs joue un rôle essentiel dans la construction de la pensée. Ainsi, il met en place le travail par groupe, une pédagogie collaborative, sur des activités manuelles et intellectuelles dans lequel l'enseignant se positionne comme un collaborateur. Tous ces pédagogues partagent les mêmes valeurs autour de l'apprentissage : celles de la parole, de la construction de la personne et de l'autonomie. En 1921, tous ces pédagogues se rassemble autour de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle. Les congrès annuels rassembleront des militant.e.s venu.e.s du monde entier pour permettre des échanges de pratiques et de travaux. Philippe Meirieu parle de "révolution pédagogique"

qui s'organise durant la première moitié du XXe siècle. Toutes ont en commun de promouvoir l'école comme un lieu de vie et un lieu d'expérience pour des élèves expérimentant la vie sociale, la vie civique et la vie professionnelle. Ce mouvement est éminemment politique et s'intègre dans un moment de l'histoire marqué par le progressisme et l'avènement de l'homme nouveau. Plus tardivement et dans la même dimension militante, le brésilien Paulo Freire développera la pédagogie émancipatrice, à destination des populations défavorisées, vivant dans les *favelas* afin de leur permettre d'acquérir les capacités d'une transformation sociale. Avec la seconde guerre mondiale, le mouvement d'Éducation Nouvelle s'est délité. Le congrès des "retrouvailles" en 1946 sera le dernier. Mais tou.te.s ces pédagogues ont une importance considérable pour l'éducation.

En France, les politiques éducatives s'efforceront de mettre en place des apprentissages plus en liens avec la vie, comme par exemple la loi Jospin de 1989 qui s'attache à mettre l'élève au coeur du système éducatif. De plus, la France est marquée par un principe fondamental dans l'enseignement : la liberté pédagogique. Cette règle permet de protéger les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques. En l'occurrence, elle permet à nombre de professeurs de mettre en place des méthodes actives. Le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) est aujourd'hui un acteur important de ces méthodes actives, intervenant dans les formations des jeunes enseignant.e.s. Il lutte pour une école démocratique capable d'offrir la possibilité d'être un.e citoyen.e éclairé et actif.ve. Il revendique "tous capables, tous chercheurs !" Néanmoins, les écoles restent très empreintes de pédagogie traditionnelle, favorisant largement les méthodes transmissives et un enseignement vertical, du professeur.e.s vers les élèves. Dans d'autres pays, comme la Hollande ou les pays du nord de l'Europe, la pédagogie active est la méthode en vigueur.

1.1.3. Quelles activités en méthode active ?

Les activités possibles sont nombreuses et diverses afin de mettre l'élève en situation active face aux apprentissages. Certaines conditions restent cependant nécessaires pour permettre à l'élève de s'engager dans l'activité.

Tout d'abord, la situation pédagogique doit permettre aux élèves de se projeter dans une situation authentique, proche de la réalité. Cette proximité permet ainsi aux apprentissages de prendre du sens pour les élèves, d'être appropriés et mémorisés de façon durable, et ainsi d'être transposés dans la réalité. La pédagogie de résolution de problème s'ajuste très bien avec la portée réelle car les élèves sont confronté.e.s à un problème concret et s'engagent ainsi dans une démarche de recherche et d'investigation afin de le résoudre.

De plus, les apprentissages s'accompagnent d'expériences pratiques. Le lien entre activité menée et apprentissages est ainsi plus évident pour les élèves. L'élève aura plus de facilité à faire et à essayer de faire qu'à écouter. Il va ainsi également chercher activement la connaissance en se mettant en situation physique d'expérimentation, mais également en situation intellectuelle de réflexion. C'est ce qu'on appelle la pédagogie expérientielle.

On peut retrouver ces deux étapes dans une autre méthode pédagogique : la pédagogie de projet. Elle permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. Cette réalisation peut-être d'une envergure plus ou moins importante. Elle permet à l'élève de se mettre dans une situation de résolution de problème qui passe inévitablement par une application concrète d'expérience. Elle est aussi un facteur de motivation important pour les élèves car elle les engage individuellement dans l'aboutissement du projet, ainsi que dans un sentiment positif de travail accompli. Les projets peuvent être individuel ou collectif, ce qui amène à l'importance de la pédagogie collaborative. Les activités collaboratives sont favorables à l'apprentissage. Elles permettent à chacun de se construire dans un groupe, unité importante de la société, et ainsi de développer ses compétences psycho-sociales. De plus, la confrontation au groupe permet de mettre la parole et le langage au centre, et ainsi passer par une explicitation et une reformulation du savoir, très importante à l'appropriation et à la mémorisation. La relation à l'autre entraîne une mobilisation constante des apprenant.e.s et leur permet de rester engagé.e.s dans l'activité. Les élèves peuvent discuter, réfléchir, travailler ensemble et ainsi profiter de la richesse des échanges. Dans le cadre d'une différenciation pédagogique, la relation de tutorat est aussi intéressante dans cette méthode car le.a tuteur.e peut progresser grâce à ses pairs, et le.a tuteur.rice solidifie l'acquisition des connaissances par l'explication. Ces relations permettent également de proposer un enseignement horizontal. Le professeur n'a plus une place centrale mais une place de collaborateur dans un contexte d'interactions entre participant.e.s. Cette organisation permet en outre de laisser une place à la ludification des apprentissages, très importante dans le développement des enfants. L'activité n'a pas autant de conséquence que dans la vie réelle, et engage davantage les élèves dans l'apprentissage. Les situations pédagogiques peuvent ainsi se présenter également comme un jeu, reprenant cette phrase enfantine du « on fait comme si ». Ce mimétisme favorisant de fait les apprentissages. Enfin, la ludification autorise l'erreur et ne marginalise pas les élèves en difficulté. Au contraire, ils.elles prennent conscience que l'erreur fait partie de l'apprentissage. Le rapport à l'évaluation est positif et ne constitue pas une sanction. Cette dimension est notamment possible par le passage à l'évaluation par compétences. Elle permet bien plus aux élèves de comprendre leurs réussites et leurs difficultés.

Enfin, il est important de noter que les méthodes actives sont réactualisées et de plus en plus liées aux évolutions numériques et technologiques. Désormais, l'enseignant n'est plus le seul détenteur.rice du savoir, et l'information est accessible partout et tout le temps. Ce changement de cadre permet de laisser une plus grande liberté pour l'enseignant dans son rôle d'ingénieur pédagogique, le matériel pédagogique est d'autant plus nombreux. Il peut ainsi construire de nouvelles situations d'apprentissage en prenant en compte des outils qui facilitent les différentes méthodes pédagogiques. La grande accessibilité de l'information permet notamment de mettre les apprenant.e.s dans une position de chercheur.se.s beaucoup plus importante. Or, cette accessibilité doit passer par une formation à ces outils, notamment didactisée par les professeur.e.s-documentalistes.

1.2. Présentation du contexte d'observation

1.2.1. Un EPLE en région parisienne

Mon observation a lieu dans un lycée polyvalent nommé X, dans une ville de la banlieue parisienne au nord de l'Essonne. C'est un lycée dit « à taille humaine » qui compte environ 700 élèves réparti.e.s dans des filières générales, technologiques et professionnelles.

A l'image du dernier article de presse² sur le classement départemental des lycées, on remarque une grande différence de relation à l'école entre les élèves issu.e.s de filières générales et ceux.lles issu.e.s de filières professionnelles. Les filières générales se composent actuellement de deux séries sur trois : Économiques et Sociales et Scientifiques. Les spécialités pour les scientifiques sont la Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) et les Sciences de l'Ingénieur (SI). L'absence de séries littéraires a des conséquences sur les effectifs du lycée : peu de filles sont ainsi présentes dans l'établissement. De plus, dans les enseignements technologiques, on trouve une section de STI2D (Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable). Cette filière donne une certaine attractivité au

² L'article de presse du *Parisien* portant sur le palmarès 2019 des lycées de l'Essonne comprend des témoignages des élèves du lycée. Les élèves de filière générales mettent en avant des points positifs relatif à l'équipe pédagogique, tandis qu'un élève de filière professionnelle pointe du doigt un certain « manque d'engagement » des professeurs, alors même que le lycée est classé deuxième du département. La parution de l'article dans le journal avait fait grand bruit au sein de l'établissement.

Article disponible à l'adresse:
<http://www.leparisien.fr/essonne-91/palmares-2019-des-lycees-de-l-essonne-le-prive-decroche-presque-tous-les-lauriers-20-03-2019-8035677.php>

lycée de par son caractère sélectif. Cet aspect attrayant contrebalance avec une mauvaise réputation tenace que possède le lycée. En effet, l'établissement propose deux filières professionnelles : Maintenance des Equipements Industrielle (MEI) et Métier de l'Electricité et de ses Environnements Connectés (MELEC), majoritairement remplies par des garçons, et souvent en difficulté scolaire et/ou sociale. C'est un lycée qui est mal représenté dans les imaginaires collectifs locaux. À proximité, se trouve deux autres lycées : Le lycée Y. qui se trouve dans la même ville et le lycée W dans la ville voisine. Tous deux ne dispensent que des formations générales et possèdent toutes les séries, des filières technologiques ainsi que des sections post-bac (BTS et CPGE). Ces lycées ont des effectifs très nombreux, et disposent d'une forte demande chaque année grâce à des stratégies des familles d'élèves qui demandent des options pour dévier la carte scolaire.

On observe que les élèves sont issus de milieux sociaux très hétérogènes. On retrouve des élèves issus de catégories socio-professionnelles (CSP) favorisées, majoritairement dans les filières générales. Ces élèves sont principalement recrutés dans un secteur proche. D'après les chiffres de l'INSEE concernant les deux communes de recrutement de la carte scolaire, la répartition des catégories socio-professionnelles de 2015 comptait 29,2% de cadres et 26% de professions intermédiaires contre 10% d'ouvriers.

On peut donc suggérer que les élèves intégrant le lycée en filière générale ont un rapport à l'école plutôt positif. Philippe Perrenoud, sociologue spécialisé dans les sciences de l'éducation, introduit le terme de « sens du travail, des savoirs, des situations et des apprentissages scolaires ». Selon lui, il est plus pertinent pour analyser le rapport des élèves au travail scolaire. Il ajoute à sa méthodologie trois thèses :

- Le sens se construit ; il n'est pas donné d'avance ;
- Il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations ;
- Il se construit en situation, dans une interaction et une relation.

Le rapport à l'école des élèves n'est donc pas figé et est susceptible d'évoluer tout au long de leur scolarité. Néanmoins, lorsque les élèves arrivent au lycée, la construction de ce sens est déjà effective en raison de la culture, des valeurs et des représentations transmises lors de la scolarité précédente ainsi qu'au sein de la famille, entité de socialisation primaire.

Au contraire des élèves issu.e.s des filières générales, les élèves en bac professionnel ont un rapport à l'école plutôt négatif. En effet, avec ces filières spécialisées proposées, la zone de recrutement du lycée est très large, et s'étend sur une conséquente partie de l'Essonne. Les élèves ont en moyenne un temps de trajet de 1h entre leur domicile et l'établissement.

On compte également un grand nombre d'élèves vivant dans des territoires urbains peu favorisés, comme par exemple la ville de Grigny, qui accueille la population la plus jeune et la plus pauvre du département. La majorité des élèves effectuent le trajet école-maison en bus et en RER. Les élèves sont donc à la fois loin de chez eux, tout en profitant d'une proximité et d'une fréquence régulière des transports. Cela entraîne que les élèves ne restent pas sur établissement après les cours, ou pour des activités autres que les enseignements disciplinaires. On dénombre également un taux d'absentéisme très important, révélateur d'un rejet des élèves avec la culture scolaire. La Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS), présente en permanence au sein de l'établissement tente de repérer les élèves décrocheurs afin de réfléchir à une remobilisation et/ou à une réorientation.

1.2.2. Un constat : peu de collaboration dans l'équipe pédagogique

Le lycée est donc un établissement accueillant un public très hétérogène. On remarque donc des pratiques pédagogiques très diverses chez les enseignants. En plus de ce public diversifié, les enseignements généraux, technologiques et professionnels sont complètement séparés : d'abord géographiquement car les bâtiments sont identifiés comme accueillant chacune des différentes filières. De plus, il existe trois salles des professeurs dans le lycée, réparties sur trois des quatre bâtiments de l'établissement. Il demeure très rare de croiser l'ensemble des professeurs dans la "salle des profs" principale. Cette frontière entraîne une rupture des collaborations pédagogiques et une certaine défiance à l'égard de l'autre. Je dirais même qu'une certaine « concurrence³ » existe réellement. Cette concurrence se ressent lors des moments de rassemblement, des événements collectifs tel que les conseils pédagogiques par exemple. Plus généralement, l'absence de projets extra-disciplinaires nuit aux partages des pratiques.

Mes premières observations ont notamment fait ressortir une certaine prédominance du cours magistral dans les filières générales. Les élèves sont, dans la majorité des cours, en situation physique et intellectuelle passive. Dans les enseignements professionnels, les pratiques pédagogique semblent différentes. En raison d'une majorité d'élève peu engagé.e dans leur scolarité, qui s'accompagne pour les professeurs d'une gestion de classe assez difficile, il est difficile de mettre en place des alternatives pédagogiques permettant aux

³ Toujours en lien avec l'article paru dans le journal *Le Parisien* précédemment évoqué. Cette concurrence fut particulièrement palpable, entraînant raillerie et moquerie de la part des enseignant.e.s de filière générale en salle des profs, mais également par les biais des outils de communication tel qu'un groupe Whatsapp où sont intégré.e.s quelques professeur.e.s de la filières professionnelles.

élèves de prendre des initiatives. Dans les conversations que j'ai pu avoir avec les enseignants des filières professionnels, ces derniers relèvent un manque de savoir-être particulièrement gênant dans la mise en activité ainsi que pour engager les élèves dans une démarche d'apprentissage. Ce manque de savoir-être semble particulièrement exacerbée dans une relation conflictuelle de l'élève avec la culture scolaire.

1.2.3. La place du CDI et des professeur.e.s-documentalistes dans l'établissement

Le Centre de Documentation et d'Information est le lieu principal de mon activité. Il est situé dans le bâtiment où se trouve l'administration, les salles de sciences, la salle informatique et le bureau de l'une des Conseillères Principales d'Éducation (CPE). C'est donc un lieu qui semble facilement accessible. Pourtant l'accès au CDI demande pour les nouveaux arrivant.e.s du lycée, un certain effort. Peu de signalétique en amont indique la direction du CDI et la porte d'entrée se trouve dans un coin peu attrayant. Venir au CDI nécessite la volonté de s'y rendre, ce n'est pas naturellement induit. Les premières statistiques sont très faibles. La majorité des fréquentants du CDI sont des élèves de Terminale, ayant acquis une certaine habitude du lieu. Les secondes sont très peu nombreux.x à y venir. Pourtant, j'ai remarqué que les premiers mois de l'année passée, le CDI est de plus en plus fréquenté. La familiarité du CDI se développe grâce à une implication des professeur.e.s-documentaliste dans la promotion du lieu. Une séance de découverte du CDI est organisée pour toutes les classes de 2nd générale et professionnelle. Cette séance se veut ludique sous forme de chasse au trésor et à pour objectif de faire découvrir aux élèves les différents espaces du lieu. De plus, l'intégration des professeur.e.s-documentaliste dans les heures d'Accompagnement Personnalisé (AP) permet de travailler des compétences info-documentaire et ainsi permettre aux élèves de se construire un écosystème informationnel grâce aux outils mis à disposition dans le CDI. Les élèves trouvent ainsi des intérêts personnels à l'utilisation de ce lieu.

C'est un espace agréable, spacieux et lumineux. Le fond est fournis et actuel grâce à un budget conséquent. De nombreux évènements sont proposés tout au long de l'année :

- des expositions prêtées par la Bibliothèque Départementale de l'Essonne qui s'accompagne de questionnaires et de lots à gagner.
- des sélections mises en avant sur des thématiques diverses telle que le harcèlement, les journées du patrimoine par exemple

- des ateliers menées au CDI et en dehors: atelier marques-pages, atelier manga hors les murs
- une semaine Festival Manga organisé par les acteurs locaux (médiathèques de Juvisy-sur-orge, ville voisine et d'Athis-Mons, MJC, cinéma, école d'art et établissements scolaires)

Beaucoup de communication est faite autour de ces évènements, et plus généralement autour de la vie du CDI. Il y a d'abord une communication interne à l'établissement. Des affiches sont visibles dans les différents bâtiments et couloirs, notamment dans les lieux de socialisation que fréquentent les élèves tel que le hall, le foyer ou encore la vie scolaire. Cette forme de communication est relayée sur les outils numériques dont le CDI s'est emparé : d'abord le portail documentaire, et puis nouvellement l'Espace Numérique de Travail (ENT) mon.lycée.net. Des actualités y sont régulièrement publiées, des mails sont également envoyés à l'ensemble des élèves et des professeur.e.s. Les visuels sont pensés pour être attractifs. Mais je peux affirmer que ce dynamisme est peu efficace. En effet, les élèves participent très peu à la vie de l'établissement. Les animations organisées ont à plusieurs reprises été un échec car aucun élève ne venait. Lorsque les animations ont lieu, celles-ci sont toujours investies par les mêmes élèves, que nous avons préalablement motivé.e.s de venir. Les activités extra-scolaires ne fonctionnent pas malgré le dynamisme des professeur.e.s-documentaliste et les moyens de communications mobilisés.

Ces "actes manqués" s'accompagnent également d'une faible implication des élèves dans la vie de l'établissement. Les activités mobilisant peu de temps et peu d'actions comptabilisent des résultats dérisoires : par exemple, les sondages et les votes mis en place dans l'établissement ou sur l'ENT entraînent systématiquement une faible participation. C'est le cas par exemple des différents sondages que j'ai pu mettre en place sur l'ENT afin que les élèves puissent donner leur opinion sur diverses demandes. Après une animation hors les murs du CDI sur la thématique des mangas, la question suivante a été posé sur l'ENT : Avec-vous aimez l'animation manga ? Trois réponses étaient possibles : 1. Oui, on veut des quiz plus souvent - 2. Non - 3. Pas disponible sur le créneau mais j'ai adoré les quiz. La question envoyée à destination des élèves se manifestait pas une notification sur leur compte personnel de l'ENT. De plus, cette réponse au sondage ne nécessite que très peu de clic et donc une rapidité de l'action. Sur plus de 700 élèves au lycée, seulement 7 participations au sondage ont été recensées.

Toujours à propos de l'intérêt des élèves dans la vie de l'établissement, l'entité du CVL, le Conseil de la Vie Lycéenne est peu investie. La majorité des membres du CVL sont des élèves de Terminale, qui accordent peu de temps aux diverses réunions ou organisations.

La CPE en charge de sa tenue m'a indiqué qu'elle organisait la plupart des actions seules car les élèves élu.e.s sont très peu à prendre part aux actions mises en place.

1.3. Info-documentation et méthodes actives

L'information-documentation en tant que champ disciplinaire s'est construit en lien étroit avec les méthodes actives. Je vais ici montrer la relation entre l'activité de l'apprenant et le savoir dans les apprentissages info-documentaires. Je terminerais cette démonstration par un compte rendu d'expérimentation qui eu lieu durant cette année scolaire avec une classe de seconde autour des compétences informationnelles.

1.3.1. La construction d'une discipline

Pour retracer la construction de la documentation, je vais m'appuyer sur l'ouvrage de Françoise Chapron, *Les CDI des collèges et des lycées*, édition mise à jour en 2012. Elle montre l'évolution des centres documentaires dans le second degré devenus aujourd'hui Centre de Documentation et d'Information (CDI). Le premier en son genre s'appelle "Centre Local d'Information Pédagogique" et est instauré pour la première fois en 1958 dans le lycée parisien Janson de Sailly sous la direction du proviseur Marcel Sire. Il est uniquement à destination des enseignants. Le personnel en charge de ce lieu a pour mission de mettre à disposition des enseignants de la documentation pédagogique et didactique. C'est le document qui a une place centrale dans le rapport au savoir, mais celui-ci se doit d'abord d'être didactisé pour devenir accessible aux apprenants. Or, le rapport au document change progressivement : au delà de sa fonction de support d'information, il devient vecteur de savoir et d'apprentissages. Par l'acquisition de compétence en lecture, en observation et en analyse, chacun peut-être en capacité d'apprendre grâce aux documents. On retrouve également un développement de documents secondaires tel que les documentaires qui mettent en forme le savoir à transmettre. Les Services de Documentation et d'Information (SDI) s'ouvrent aux élèves à partir de 1966, toujours sous l'impulsion de Marcel Sire devenu Inspecteur Général de l'Education Nationale. Ils offrent alors un panel de services et d'outils pour permettre aux apprenants de se saisir de la connaissance.

Parallèlement au monde de l'école, les Sciences de l'Information et de la Communication deviennent en 1971 une discipline universitaire. Cette universitarisation, ainsi que l'association professionnelle, la FABDEN⁴ vont impulser une reconnaissance des documentalistes, notamment en tant qu'acteur.trice.s pédagogiques. En 1977, une circulaire

⁴ FABDEN : Fédération des Documentalistes et des Bibliothécaires de l'Education Nationale devenue Association des Professeurs-Documentalistes de l'Education Nationale (APDEN) en 2012.

reconnaît que « le documentaliste bibliothécaire [exerce] une action pédagogique auprès des élèves pour leur enseigner les méthodes de recherche sur document et du travail sur document ». Les personnels oeuvrant dans ces services deviennent donc des professionnels de l'information. Ils.Elles font le relais entre l'information brute et les besoins des utilisateur.rice.s. Avec l'ouverture du CAPES Documentation en 1989, ils.elles deviennent professeur.e.s-documentaliste. Au delà de la reconnaissance promulguée, c'est une légitimation de leur pratiques pédagogiques, qui montrent l'importance grandissante des sciences de l'information et de la communication.

En 1999, Françoise Chapron dans la première édition de son ouvrage *Les CDI des collèges et des lycées* indique que « les CDI sont définitivement inscrits dans le paysage éducatif français ». En effet, les CDI sont désormais des lieux à part entière dans tout établissement scolaire du second degré en France.

C'est un lieu d'activités multiples pour les élèves : recherche d'information, lecture, loisirs ou détente. La fréquentation du CDI repose majoritairement sur une logique scolaire (Grandmontagne et Poissenot, 2003), c'est à dire cadré par des activités nécessaires aux enseignements disciplinaires. Mais on peut également observer un grand nombre d'autres motifs de visites notamment en rapport avec les relations interpersonnelles, entre élèves, mais aussi avec les adultes. Il est donc possible d'affirmer que le CDI est un lieu important dans la sociabilité des élèves, qui entraîne incontestablement des apprentissages info-documentaires, mais aussi en matière de compétences sociales et de savoir-être. Les activités au CDI relèvent du pédagogique.

1.3.2. S'appropriier des méthodes et des outils pour apprendre

Le CDI devient rapidement un lieu de formation et d'apprentissage de nouvelles compétences. En effet, l'informatisation progressive des établissements scolaires, le développement d'Internet et le passage à une « société de l'information » impliquent pour les élèves la maîtrise des processus de recherche, d'exploitation et de communication de l'information. Dans le Manifeste de l'APDEN de 2012, il est rappelé que l'UNESCO déclare les compétences informationnelles comme indispensables aux hommes et aux femmes du XXI^e siècle, et affirme la nécessité de former les futurs citoyens à cette littératie. Au delà des savoirs opérationnels qui seraient de l'ordre de la maîtrise, il faut ajouter des savoirs réflexifs. C'est seulement avec ces deux dimensions que l'on peut parler de culture numérique. L'enseignement des compétences de la documentation, de l'information et de la communication doit ainsi s'appuyer sur un référentiel procédural, mais aussi sur une approche culturelle qui comprend pour les élèves une éducation critique permettant de

comprendre les phénomènes informationnels de la société, et ainsi de saisir les enjeux liés à l'innovation technologique. C'est cette « acculturation informationnelle [qui favorise] l'intégration sociale, culturelle et professionnelle des individus » ; aujourd'hui indispensable pour réussir à l'école, puis en dehors de l'école. L'apprentissage de ces savoirs-faire et ces savoirs-être, doivent être pensés pour permettre aux apprenant.es le transfert de ces compétences à d'autres situations concrètes, puis d'être en capacité de se former tout au long de sa vie. Comme le dit Séraphin Alava : "Apprendre c'est s'informer et communiquer, s'informer c'est [aussi] apprendre et communiquer". Les deux sont étroitement liées.

Ainsi, la pédagogie documentaire s'est appuyée sur les méthodes actives. L'apprenant devient central dans le processus d'apprentissage. En effet, les outils informatiques tiennent une forte place dans la vie quotidienne des adolescents. Il suffit d'observer les lieux de sociabilité des jeunes pour comprendre le terme de *digital natives*. Ils naissent, grandissent, travaillent et se socialisent avec. Les élèves possèdent donc déjà des connaissances et des compétences en matière d'informatique et de numérique, ainsi qu'un intérêt certains pour ces médias. Il semble pertinent pour le professeur.e documentaliste de partir de ces attraits pour construire des situations pédagogiques où les élèves sont en activité. L'enrôlement est facilité car le point de départ se trouve dans les propres pratiques des jeunes. L'objectif est de faire des élèves des utilisateur.rice.s, efficaces et méthodiques. Ils deviendront ainsi des adultes autonomes et capacitants.

1.3.3. Compte-rendu d'expérimentation : l'Accompagnement Personnalisé

Comme je l'ai expliqué précédemment, les professeur.e.s documentaliste sont investi.e.s dans l'Accompagnement Personnalisé (AP). C'est un dispositif qui touche tous les élèves du second degré. Compris sur 72 heures annuelles, les élèves ont en moyenne 2 heures d'AP par semaine : c'est un temps distinct des heures de cours disciplinaires mais intégré à l'emploi du temps. En seconde, ce dispositif est particulièrement important car il permet aux élèves entrant.e.s de s'adapter aux exigences du lycée. Les objectifs officiels de l'AP sont les suivants :

- Un soutien méthodologique aux élèves qui rencontrent des difficultés
- Un approfondissement des connaissances ou une autre approche des disciplines étudiées
- Une aide à l'orientation

Dans mon établissement d'observation, toutes les classes de secondes disposent d'un temps d'AP avec les professeur.e.s documentalistes durant lequel ils.elles suivent une progression en Éducation aux Médias et à l'Information (EMI). Cette progression s'attarde notamment sur des grandes thématiques tel que l'identité numérique, et les réseaux sociaux. Il s'agit avant tout de sensibiliser et de questionner les élèves sur leurs pratiques numériques. Les difficultés de coordination d'emploi du temps ont entraîné des complexités d'attribution de classe sur l'AP. J'ai finalement été chargée de l'AP sur une classe de seconde, la seconde 3. Ce créneau horaire a lieu tous les mardi une semaine sur deux. Les élèves ne sont pas plus de 10 par demi-groupe : la répartition, par ordre alphabétique, a été faite en 3 groupes, que je vois rotativement un mardi sur deux. Cette organisation a entraîné un roulement de groupe toutes les six semaines.

Je n'ai pas appliqué la progression en EMI habituelle car je ne disposais pas d'assez de temps avec les élèves. De plus, le rapport des élèves à ce cours était quelque peu détaché, car nous ne disposions que de peu d'heures ensemble pour permettre à cet enseignement de prendre du sens. J'ai donc repensé le contenu et l'organisation en fonction du temps alloué et de mes premières observations. En effet, lors de la séance de découverte du CDI, j'ai pu constater que les élèves étaient très peu nombreux.ses à affirmer ou à se rappeler avoir eu une formation au CDI. De plus, la plupart d'entre-eux étaient très peu à l'aise avec les premiers apprentissages liés au classement et à l'identification des ressources, ni avec les différents espaces du CDI. Ainsi, j'ai mis en oeuvre une séquence pédagogique avec pour objectif principal de permettre aux élèves de s'approprier l'espace informationnel. Mon second objectif était de permettre aux élèves de s'exprimer le plus souvent possible à l'oral afin de leur permettre de prendre de l'aisance. Enfin, mon troisième objectif était de donner un côté attrayant à ce travail afin de les enrôler dans la progression : pour se faire, j'ai cherché une thématique engageante et motivante pour les élèves, et qui puisse correspondre aux objectifs de l'ensemble des séances. La thématique s'est axée sur les séries TV. C'est un thème pertinent, car la majorité des élèves regardent aujourd'hui des séries ; c'est donc un objet qui stimule leur intérêt. De plus, ils permettait d'aborder les objectifs à partir d'une réalité concrète.

La fiche de préparation de séquence pédagogique [annexe n°1] présentent les objectifs principaux :

- S'approprier l'espace informationnel disponible et créer une habitude de fréquentation du lieu
- Prendre de l'assurance pour s'exprimer à l'oral afin d'échanger ses idées et transmettre ses émotions

Les différentes séances s'articulaient autour des axes suivants:

1. le questionnaire quintilien comme introduction à la recherche d'information
2. les ressources liées à l'orientation précédées d'une visite aux Salon des Métiers du Cinéma et de l'Audiovisuel organisé par un partenaire culturel local
3. l'espace presse et la construction d'un article de journal
4. la production d'un document numérique

Les séances portaient principalement sur des compétences méthodologiques et manipulatoires. Chaque séances mettaient les élèves en activité. La pédagogie de problème était la méthode la plus utilisée car elle permet de lancer les élèves dans l'activité. Face à un problème, les élèves sont en situation de recherche afin de trouver la solution et la méthodologie qui l'accompagne. La pédagogie collaborative a souvent été expérimentée pour permettre aux élèves les plus en difficultés de bénéficier d'un tutorat. Les activités se concluaient toutes par une mise en commun grâce à la prise de parole des élèves afin qu'ils présentent à tous les résultats de leur travail, mais également leur démarche.

Je pense que les méthodes actives ont particulièrement aidé les élèves à s'approprier les espaces et les ressources du CDI car elles mettent les élèves face à une situation concrète de manipulation puis de maîtrise des outils. La familiarisation qui a lieu lors de ces séances pédagogiques font acquérir aux élèves de l'autonomie. Ils.Elles acquièrent des compétences qui sont transférables à d'autres situations.

Le bilan de cette séquence est plutôt mitigé. Les élèves les plus en difficultés ne bénéficient pas d'un accompagnement suffisant pour permettre de prendre pleinement en main les outils à leur disposition. De plus, en raison de la particularité de l'organisation du dispositif AP, certains élèves ne se sont pas investi.e.s dans les séances, et je dénombre un important taux d'absentéisme. Néanmoins, certains élèves se vantaient de ne jamais mettre les pieds au CDI dans leurs collèges, et j'ai pourtant eu l'occasion au cours de l'année, de voir des élèves de cette classe fréquenter le CDI. Ils venaient mener des recherches, individuelles ou en groupe. Certains sont venu.e.s consulter le kiosque ONISEP, à propos de leur projet d'orientation, d'autres sont venu.e.s faire des recherches en lien avec les cours de disciplines. Enfin, les outils utilisés comme par exemple la carte mentale, application de l'ENT dont nous nous sommes servi.e.s lors de la première séance a été utilisées pour d'autres fins comme ont pu me le montrer des élèves de la classe, notamment pour leur permettre de réviser. La mise en forme particulièrement visuelle leur a offert une méthode de travail qui leur convenait, ce qui participe à l'épanouissement des élèves dans leur réussite scolaire.

2. Les méthodes actives permettent aux élèves de prendre de l'*empowerment*

Au delà de l'épanouissement scolaire, les méthodes actives peuvent permettre aux élèves de prendre de l'*empowerment* et ainsi faire preuve de réussite en dehors de l'école.

2.1. La notion d'*empowerment*

2.1.1. Origine et définition

L'*empowerment* est une notion récente, issue de la sociologie. D'origine anglo-saxonne, sa traduction en français est difficile et laisse un certain flou conceptuel autour de sa définition. Marie-Hélène Bacqué, sociologue et urbaniste française présente une définition et un historique de la notion d'*empowerment* dans le premier chapitre de son ouvrage *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* L'*empowerment* peut désigner un état et un processus, à la fois individuel et collectif, qui vise à développer les capacités à accéder, à contrôler et à maîtriser les ressources nécessaires à sa reconnaissance d'abord, et à sa transformation sociale ensuite. D'autres définitions existent : la définition de Julian RAPPAPORT est très parlante : c'est la « capacité des personnes et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent. » Plus simplement, c'est une prise de pouvoir par l'individu : en effet, l'*empowerment* permet de rendre les individus acteurs de leur vie et de leurs actions. Ils deviennent ainsi autonomes grâce à leurs puissances propres, qui émanent d'eux-mêmes.

Prenant naissance dans les années 1970, le terme fait son apparition pour la première fois dans des organisations militantes féministes. Le mouvement des femmes battues aux Etats-Unis, ou encore des mouvements de femmes noires et de femmes asiatiques revendiquent une reconnaissance politique de leur communautés. L'*empowerment* se présente comme une démarche d'émancipation. Face à un rapport de domination, il s'agit pour les personnes marginalisées, de prendre conscience de ces enjeux, de les connaître et de les dépasser. Dans les années 1990, le terme se démocratise avec une intégration progressive dans le vocabulaire politique international. L'Organisation des Nations Unies (ONU) ou encore la Banque Mondiale vont se saisir de l'*empowerment* pour l'appliquer dans des actions de développement. Après l'abolition de l'Apartheid en 1991, le gouvernement d'Afrique du Sud va par exemple mettre en oeuvre une politique de *black empowerment*, qui

a comme ambition de permettre à la population noire d'acquérir du pouvoir, d'être reconnue comme agissante et ainsi disposer d'une reconnaissance dans les domaines économiques, sociaux et notamment politiques. Marie-Hélène Bacqué précise néanmoins que la fin du XXe siècle est une période dominée par des idées néo-libérales à l'échelle internationale. La notion est appropriée par ces strates éminemment puissantes afin d' « individualiser les problèmes. » (Potte-Bonneville, 2013) Ce remaniement utilitariste a notamment fait perdre au terme sa dimension radicale et revendicatrice.

Pour revenir sur la définition, dans *empowerment*, on retrouve comme racine, le mot *power* qui signifie pouvoir en anglais. La définition du mot *power* est complexe : Jacqueline Russ⁵ dit de manière amusante : « il existe presque autant de définition du pouvoir qu'il existe de personne pour le définir ». Robert Dahl définit en 1957 la relation de pouvoir comme tel : « A exerce un pouvoir sur B dans la mesure où il peut amener B à faire quelque chose que B n'aurait pas fait autrement ». Autrement dit, le pouvoir se présente ici comme la capacité à décider dans son sens politique du terme : c'est dominer dans ses relations avec l'autre. Or, dans la notion d'*empowerment*, ce n'est pas cette dimension du pouvoir qui est induite. Elle est plutôt associée au pouvoir patriarcal et qui ne correspond donc pas aux opprimé.e.s. La conscientisation des oppressions qui est faite dans le cadre de l'*empowerment* se présente davantage comme un contre-pouvoir ; ce n'est plus avoir du « pouvoir sur », mais avoir du « pouvoir de ». De plus, le préfixe *-em* et le suffixe *-ment* spécifie quant à eux un caractère d'évolution, de quelque chose en mouvement, qui est en cours. C'est tout ce qui est de l'ordre du processus. La définition englobe également l'*empowerment* comme un état mais il semble plus pertinent, dans le cadre d'une réflexion sur l'importance des méthodes actives dans la réussite des élèves, de fixer ici la notion d'*empowerment* comme un processus d'apprentissage.

2.1.2. Traduction et acceptions

Comme je l'ai rapidement évoqué précédemment, la traduction francophone du terme *empowerment* est difficile. Aucun équivalent français ne permet de décrire cette notion. Pourtant, en France, de nombreuses pratiques s'en rapproche (Bacqué et Canto-Sperber, 2013). C'est le cas par exemple des nombreuses méthodes d'éducation populaire, qui dans ses méthodes d'enseignement vise à une amélioration du système social par le biais de la connaissance. Dans cette visée, on peut noter les actions de l'association ATD Quart-Monde qui ont pour aspiration d'éradiquer la misère. Pourtant, il

⁵ citation extraite de l'article de Y. Le Bossé, elle même tirée de l'ouvrage *Les théories du pouvoir* de Jacqueline RUSS, 1994.

semble qu'un équivalent du terme *empowerment* soit aujourd'hui nécessaire. Des tentatives de transcription française ont pourtant eu lieu. Dans des documents émanant d'institution, comme par exemple la Délégation interministérielle de la ville qui accompagne notamment les municipalités dans l'application des Politique de la Ville, et qui a donc un rôle important auprès de communautés urbaines défavorisées, on retrouve l'utilisation du terme « capacitation » ou encore celui d' « autonomisation ». A Québec, on recourt à d'autres transpositions comme par exemple « puissance d'agir » ou « pouvoir d'action ». Tous ces termes traduisent de façon incomplète le mot *empowerment*. En effet, les premiers évoqués (autonomisation ou capacitation) ne mentionnent pas la dimension de pouvoir. Tandis que les seconds, n'évoquent pas l'idée de processus. Ce sont pourtant les deux points centraux de la définition. Peut-être l'original et complexe « empouvoirisation » permettrait de rester le plus fidèle possible au mot anglais original. C'est le terme anglais qui reste le plus souvent utilisés. En effet, dans les traductions française de l'ONU, c'est le terme d'*empowerment* qui est employé.

Néanmoins, Yann Le Bossé, professeur agrégé en psycho-sociologie, propose dans son article « De l'«habilitation» au «pouvoir d'agir» : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment » publié en 2003 dans la revue *Nouvelles Pratiques Sociales*, de faire un état des lieux des différentes traductions d'*empowerment* et de questionner leur pertinence mais aussi leurs limites. L'expression « habilitation » qui est celle retenue par l'Office Nationale de Langue Française est pour lui trop restrictive dans le sens où 1.elle laisse de côté la dimension collective au profit d'un pôle plus individuel, et 2. elle fait allusion à une réception et à une assimilation trop transmissives des compétences. Le terme de « pouvoir d'agir » semble être l'alternative la plus intéressante en matière de traduction. En effet, elle permet de prendre en compte les deux dimensions essentielles de l'*empowerment* : la prise en compte de l'environnement des individus, et donc des « conditions structurelles et individuelles du changement » mais aussi de faire entendre le statut d'acteur des personnes engagés.

Enfin, Marie-Hélène Bacqué propose une traduction qui est plutôt convaincante pour l'objet de ma réflexion. Dans l'émission *Rue des Ecoles* de France Culture en date du 06 mai 2015 "L'empowerment, une pratique innovante ?" qui s'intéresse aux pratiques pédagogiques chargées d'empowerment qui ont lieu par exemple dans l'école primaire Honoré de Balzac à Nanterre, elle parle d'*empowerment* comme une émancipation dans le sens où s'émanciper, c'est « sortir de la main qui nous tient ».

Dans le corps de cet écrit, maintenant que la définition du mot *empowerment* est posée, je me permet d'utiliser l'anglicisme quand celui-ci est nécessaire. Comme dit précédemment, il

reste le mot le plus utilisé, même dans la langue française. Mais il me semble que les deux dernières traductions données ici - qui sont celle de « pouvoir d'agir » et « émancipation » pourront être exploitées.

2.2. L'*empowerment* et l'école

2.2.1. Pourquoi développer le pouvoir d'agir à l'école ?

Les dernières enquêtes PISA montrent que l'école française participe grandement à la reproduction des inégalités. Ces résultats ne sont pas récents, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron pointait déjà ce phénomène dans *Les Héritiers* (1964). Ce sont les classes sociales les moins favorisées qui sont les victimes de ces reproductions : en effet, l'école échoue ainsi à offrir un « ascenseur social », aboutissant à un amer sentiment d'injustice pour ces laissés pour compte. En effet, les élèves issus de ces milieux populaires ont bien conscience de ces préjudices. Beaucoup d'entre-eux développent un sentiment d'opposition avec l'institution. Ces rejets se traduisent par des comportements de défiance, par du mépris et plus gravement l'échec, l'absentéisme et le décrochage scolaire. Ces élèves sortent ainsi du système éducatif avec un manque cruel. Ces jeunes baptisés NEET - *Not in Employment, Education or Training* - (Geurts et Haelewyck, 2015) subissent ces manques : c'est d'abord une faible confiance éprouvée envers les institutions publiques qui entraîne une faible participation sociale et démocratique. Les taux d'inemploi et de précarité sont également augmentés ainsi qu'une dépendance à l'aide sociale d'autant plus forte. Ces individus souffrent ainsi d'un niveau de qualité de vie bien inférieure qui influe sur l'état de santé ainsi que sur l'estime personnelle. Enfin, le taux de mortalité est supérieure à leurs pairs de la même génération.

Dans le contexte de l'établissement X dans lequel j'ai fait mon observation, il semble pertinent d'introduire la notion d'*empowerment* à l'école en raison de ses caractéristiques expliquées précédemment. Selon Philippe Perrenoud, la capacité de l'école à faire prendre aux élèves du pouvoir d'agir est même essentielle pour ne pas rendre les individus dépendant.e.s de la sphère familiale qui implique trop d'inégalités socio-économiques. C'est (re)donner à l'école sa fonction démocratique d'égalité des chances. En effet, faire de l'école un lieu d'*empowerment* pour les jeunes les moins favorisés c'est leur permettre de faire correspondre leurs compétences à la demande du marché de l'emploi et ainsi prévenir le risque d'inactivité de la génération future ; et c'est également promouvoir le pouvoir d'agir des êtres pour qu'ils puissent investir leur existence et jouir d'une insertion socio-professionnelle réussie.

L'école peut ainsi devenir un environnement capacitant. Concept développé par Pierre Falzon, ergonomiste, il s'intéresse notamment au bien-être dans le monde du travail. L'environnement capacitant permet aux personnes de développer de nouvelles connaissances et compétences. Ainsi, ils peuvent élargir leur possibilité d'action et leur autonomie. Il comprend l'espace physique et son agencement, les ressources disponibles et accessibles ainsi que l'organisation de cet environnement. C'est un cadre favorisant le pouvoir d'agir : je peux le faire, je veux le faire, je sais le faire et j'en prends les moyens.

2.2.2. Les méthodes actives et l'*empowerment*

Certaines écoles mettent en place, à l'échelle de l'établissement une pédagogie de l'*empowerment*⁶. (Bacqué, Pateyron et Touret, 2014) À travers la réalisation d'activités transdisciplinaires, les élèves acquièrent des compétences qui leur permettent d'acquérir du pouvoir d'agir. C'est le cas par exemple de la création d'un jardin botanique par l'ensemble des élèves de l'école, soit 300 enfants. Ils.elles sont engagé.e.s dans un projet dans lequel leur responsabilité est requise jusqu'au bout de la réalisation. Les enfants apprennent beaucoup sur le travail manuel de construction et de jardinage, mais également sur l'observation scientifique liée à la faune et à la flore, ou encore la géographie et la notion de biodiversité. A travers les nombreux textes élogieux de la nature, les élèves travaillent sur la poésie. Le jardin devient également le décor de pièces de théâtre dans lequel la lecture et la maîtrise des émotions est abordée. Une réalisation impliquant de nombreux champs disciplinaires ainsi que de nombreux savoirs.

On peut remarquer que les situations pédagogiques d'*empowerment* dans lesquelles sont engagées les élèves semblent avoir beaucoup de point commun avec les méthodes actives. Le premier lien que j'ai pu soulever est celui de la démarche personnelle. Cette démarche est primordiale dans les méthodes actives pour que l'apprenant entre dans l'activité et se place dans une optique d'apprentissage. L'éducateur ne peut pas « déclencher » un apprentissage, il ne peut qu'aider et accompagner la « prise de risque ». A ce propos, Vladimir Jankelevitch formule : « Pour commencer, il faut commencer, et on n'apprend pas à commencer. Pour commencer, il faut simplement du courage.⁷ ».

⁶ L'école Honoré de Balzac à Nanterre, fréquentée par des élèves issus de classes populaires, met en place une méthode innovante : la pédagogie de l'*empowerment*. Les élèves sont systématiquement associé.e.s à toutes les décisions prises par l'école. Ce processus d'accès au pouvoir auquel se joint l'acquisition d'un certains nombres de compétences est travaillé au sein de la classe par le biais de projets transdisciplinaires. L'un des objectifs de l'école est d'améliorer les rapports entre les parents, les élèves et l'école mais également avec le quartier. C'est une réflexion plus global qui porte à la fois sur l'enseignement, sur le territoire et sur la capacité d'action des individus.

⁷ citation extraite de Jankélévitch W., « Avec l'âme tout entière - Hommage à Bergson », in *Bulletin de la Société française de philosophie*, 1960, 54, 1.

Que l'apprenant.e soit actif.ve est la principale caractéristique des méthodes actives. Acquérir du pouvoir d'agir, ou s'émanciper prend comme point de départ la personne sujette au processus. Dans l'*empowerment*, le fait que le sujet soit actif est central dans la mise en place du processus. L'activité est donc la condition première pour que l'individu prenne part au gouvernement de soi-même. Cette activité permet de passer à la deuxième corrélation qu'il existe entre les méthodes actives et l'acquisition du pouvoir d'agir : c'est l'apprentissage. L'apprentissage demeure dans les deux cas le moyen de parvenir aux objectifs d'autonomie et de liberté. La troisième analogie que je soulève est celle du lien avec le collectif. L'*empowerment* est à la fois une démarche individuelle et collective. Le groupe, la communauté, unités de rattachement de la société doivent être pris en compte pour permettre une transformation plus globale. Dans les méthodes actives, comme je l'ai déjà dit, le groupe de pairs est aussi une richesse. L'apprentissage est accru dans la pédagogie collaborative. Les compétences psycho-sociales et l'importance de la parole sont indispensables. Enfin, on remarque que les objectifs sont les mêmes : en effet, l'émancipation, l'acquisition du pouvoir d'agir et l'autonomie sont des finalités communes à ces deux notions. Elles ont également une dimension éminemment politique: la volonté de permettre à chaque individu de jouir d'une insertion réussie dans la société.

Ainsi, je pense que la mise en place de méthodes actives à l'école permet aux élèves de prendre de l'*empowerment*. Le développement du pouvoir d'agir et l'émancipation sont des objectifs formulés par les politiques éducatives. Utiliser des méthodes actives permet de développer la réussite scolaire chez les élèves. Mais, comme j'ai tenté de le démontrer, les rapprochements possibles entre méthodes actives et *empowerment* sont nombreux. L'utilisation de méthodes actives en classe permet donc aux élèves de prendre de l'*empowerment* et de développer ainsi une réussite qui prend forme bien en dehors de l'école.

2.2.3. L'éducation aux médias et à l'information, vecteur d'émancipation

Les méthodes actives sont de plus en plus mises en avant avec le développement des innovations technologiques. Les sciences de l'information et de la communication sont devenu un nouvel enjeu pour l'école du XXI^e siècle. En effet, comprendre et maîtriser les phénomènes informationnels, élément central de notre société, est devenu primordial pour réussir. Mais on peut aussi affirmer que les technologies numériques peuvent être des outils d'émancipation. Des transformations sociales ont été possibles grâce à l'information et au numérique. Dans cette idée que je vais démontrer, l'Éducation aux Médias et à l'Information prend une place importante dans le parcours scolaire des élèves.

Valérie Peugeot, chercheuse qui travaille sur les liens entre société et numérique, et ancienne vice-présidente du Conseil National du Numérique s'est particulièrement intéressée à l'informatique comme facteur d'empowerment. Elle dresse un bref historique des années 1970, période où l'informatique commence à prendre ses racines. On remarque ainsi que l'informatique et particulièrement Internet ont été vécu comme une réaffirmation de la liberté. En effet, le Web 1.0 et le Web 2.0 ont permis une liberté de circulation et d'accessibilité de l'information. Chacun peut ainsi désormais apprendre beaucoup de choses à partir d'un moteur de recherche et d'une navigation. Ce développement a aussi permis une liberté d'entreprendre, qui donne accès pour beaucoup à une transformation sociale. La toile s'est pétrie d'une « culture internet » où sont valorisés la culture du faire, le *do it yourself* et l'internet-citoyen. Ainsi, depuis le développement d'Internet tout public dans les années 1990, des personnalités ont pu émerger et valoriser leur travail. C'est encore aujourd'hui le cas avec de nouvelles célébrités, issues de la plateforme *Youtube* ou des différents réseaux sociaux (Facebook, Instagram, Twitter ou Snapchat) qui sont suivis par un public jeune dont font partie les élèves des établissements scolaires. Ils.Elles étaient pour la majorité complètement inconnu.e.s et ont brillé.e.s par leurs contenus. Ils.Elles ont notamment su saisir les enjeux informationnels qui étaient à disposition. Certains déploient aujourd'hui une fortune et une influence conséquente. Internet a donc en quelque sorte affirmé une démocratie technologique. Les plus militant.e.s des participant.e.s à la culture internet ont également mis en exergue certaines préoccupations pour encourager cette démocratie. En effet, l'informatique peut également être posé en facteur d'exclusion supplémentaire. La fracture numérique en accès et en connexion est l'une des principales causes. Mais on peut voir, notamment en France, une politique importante de développement de la couverture, qui vise un recouvrement total du territoire. De plus, on peut remarquer une préoccupation concernant l'autonomie des mouvements sociaux, issus de cet internet citoyen. Les enjeux relatifs à l'accès et au contrôle de l'information sont appuyés par une vague du libre : les logiciels, les moteurs de recherche ou encore le développement du bien communs. Tous ces éléments que je viens d'expliquer sont des facteurs d'émancipation pour les élèves. En sachant que 65% des élèves d'aujourd'hui pratiqueront des métiers qui n'ont pas encore été inventées (Données rapportés par le Département du travail américain in Fouché, 2014), il est important qu'elles.ils soient conscient.e.s des enjeux de pouvoir qui sont en train de se jouer autour de l'information. En effet, dans cette société de l'information dans laquelle nous vivons, celui qui détient l'information est puissant. L'Éducation aux Médias et à l'Information devient ainsi un enjeu pour développer chez les élèves une culture informationnelle, un savoir-faire manipulateur, un savoir-être éthique mais aussi une réflexion critique vis à vis

de ces technologies. Cette éducation à- prend pour ambition de dépasser la fracture numérique qui peut exister en donnant à chacun les compétences nécessaires à l'intégration de ces outils. Ainsi, c'est donner les moyens aux élèves d'agir par eux-mêmes et ainsi être acteur de leur transformation sociale dans les mutations de la société.

2.3. Un exemple d'expérimentation : une murder party au lycée

Je vais ici exposer une expérimentation menée en début d'année scolaire. Lors de la journée d'intégration des secondes, différents ateliers étaient organisés pour permettre aux élèves de découvrir le lycée. Ces temps d'activité s'inscrivaient dans les différents parcours éducatifs. Dans le cadre du parcours citoyen, une demande était faite de la part de l'équipe pédagogique : certains élèves ne connaissaient toujours pas les personnes de l'établissement en dehors de leurs professeurs au bout de trois ans de scolarité dans l'établissement. Le nom de la proviseure était par exemple ignoré d'un certain nombre d'élèves. Voici la problématique à laquelle je me suis confronté. L'atelier [annexe n°2] que j'ai mis en place prend ainsi la forme d'une réadaptation du jeu de société *Cluedo* avec pour personnages du jeu le personnel de l'établissement.

2.3.1. La pédagogie du ludique : apprendre en jouant

Le jeu de plateau *Cluedo* est un jeu de société très connu. Le but du jeu est de découvrir avant les autres joueurs, le meurtrier, l'arme et le lieu de la scène de crime, préalablement cachés au début de la partie.

Au sens trivial du terme, le jeu n'est pourtant pas considéré comme un moment lié à l'école et à la formation, considéré davantage comme un divertissement. Le jeu est « une activité intrinsèquement motivée, librement choisie, qui implique le fictif ou le faire semblant, qui produit du plaisir et suppose un engagement actif de la part du joueur.» (Brougère, 1999). Dans le cadre d'une journée d'intégration, temps d'accueil des nouveaux arrivant.e.s au début de l'année scolaire, et qui se veut convivial, le jeu se présentait ici comme un moyen pédagogique idéal : bénéficiant d'un « capital sympathie » de la part des élèves, il permettait de susciter les apprentissages tout en masquant les efforts nécessaires à l'atteinte des objectifs. En effet, jeu et pédagogie peuvent être liés car il y a stimulation des compétences psycho-sociales, et mobilisation de contenus en lien avec les règles et le fonctionnement du jeu. Le jeu peut être utilisé comme lieu d'apprentissage dans le cadre d'une réflexion en amont autour des apprentissages mobilisés et des objectifs à réaliser.

En ce sens, la pédagogie du ludique est un terme plus adapté, car il mentionne en premier lieu le rapport à l'apprentissage, et en second temps le processus du jeu. De plus, on peut rapprocher cette pédagogie aux méthodes actives. En effet, l'une de ses principales caractéristiques est de mettre l'enfant, l'apprenant dans un engagement actif : il est joueur, il participe au jeu. De plus, le jeu permet de partir des intérêts premier de l'enfant, et ainsi s'engager dans l'activité. Enfin, elle affirme l'idée que l'individu peut apprendre par tous les moyens possible, et cela à son rythme. La pédagogie du ludique permet également de lier les autres méthodes actives évoquées dans ce mémoire. La « Murder party » que j'ai élaborée sur le modèle du *Cluedo* permet de travailler des compétences logiques de déduction car il engage les joueurs dans une enquête : semblable à une situation de recherche, ce n'est pas sans rappeler la pédagogie de résolution de problème. C'est le cas également des équipes d'enquêteurs formées de deux élèves et qui mobilisent des éléments de la pédagogie collaborative.

2.3.2. Des objectifs pédagogiques favorisant l'autonomisation des élèves

Comme je l'ai dit précédemment, l'atelier avait pour fin que les élèves soient capables de connaître les personnes qui participent à la vie de l'établissement, comme par exemple la proviseur, responsable du lieu de leur formation. Dans une démarche d'émancipation des élèves, j'ai pensé une dimension plus globale : en dehors de leur professeur.e.s, les élèves ignorent la plupart du temps les autres acteurs de l'établissement. C'est le cas des personnel.e.s de l'administration ou alors les personnel.e.s techniques, souvent peu mis en avant.

Les objectifs de cet atelier étaient donc les suivants :

1. Découvrir et comprendre le fonctionnement du lycée
2. Identifier les différents acteurs de la scolarité et connaître leurs fonctions
3. Travailler l'esprit d'équipe et les compétences sociales

Le premier objectif portait sur la découverte du lycée comme un lieu nouveau, plus grand et plus complexe que le collège. C'est un objectif que l'atelier partage avec la journée d'intégration. Les élèves sont amené.es à se familiariser avec les différents espaces et les différentes personnes qui constituent le lycée.

Le second objectif était central dans le jeu. Le nombre de personnel.e.s dans l'établissement étant assez important, la création du jeu a nécessité des choix. Les personnes choisies pour le jeu sont des personnels que les élèves sont amené.e.s à côtoyer régulièrement, et dont ils ignorent souvent les fonctions. Le jeu commençait par une narration afin de plonger les enquêteurs dans l'ambiance. La présentation des personnages étaient intégrée dans le

scénario : grâce aux cartes du jeu, les élèves découvrent visuellement les personnels à l'aide des avatars qui se voulaient le plus ressemblant possible, puis ils découvrent les différentes missions qu'ils.elles effectuent au sein du lycée. Par nombre de deux, les missions indiquées étaient en lien direct avec les éventuelles requêtes des élèves. Puis, le jeu commence et les élèves sont amené.e.s à manipuler les cartes, à toucher, à regarder, à lire, ou encore à rechercher les cartes. Le côté tactile permet aux élèves de s'approprier ce savoir, et de mieux le mémoriser.

Le troisième et dernier objectif portant sur les compétences sociales des élèves étaient mis en oeuvre à travers les équipes que les élèves formaient eux-mêmes. Les deux enquêteurs devaient coopérer au sein du jeu, sur des tâches manipulatoires (lancer les dés, cocher les informations) et sur des tâches réflexives (trouver et déduire les informations, poser les bonnes questions). La collaboration s'imposait également dans les pratiques informelles du jeu : les erreurs que certains joueurs peuvent commettre comme par exemple rendre trop visible une carte, donner une information à voix trop haute. Tous ces petits éléments participent à la recherche dans le jeu et se traduisent par un esprit d'équipe amplifié. Enfin, le jeu a également dynamiser une certaine ambiance au sein du groupe. Rassemblé.e.s pour la journées et issu.e.s des différentes classes et filières les élèves étaient peu à se connaître. Le jeu a permis de faire connaissance et de sympathiser.

A la fin du jeu, les élèves ont ainsi développer un climat agréable entre eux, et ils étaient capables d'identifier les différentes personnes qu'ils ont pu découvrir, mais également d'y associer leur missions. Cette connaissance leur permet ainsi d'acquérir du pouvoir d'agir car ils savent qui aller voir, pour quelles raisons, ainsi que de se rendre au bon endroit. Ils s'émancipent de la main de l'enseignant, première source d'information des élèves.

Investir une démarche autour des pédagogies actives dans l'enseignement, c'est donc permettre aux élèves de prendre du pouvoir d'agir. Les méthodes actives se rapprochent de la démarche d'*empowerment* et partage ainsi des objectifs communs, centrés sur l'émancipation des individus. Cette autonomisation permet notamment de favoriser une intégration sociale et professionnelle réussie, propice à de nombreuses possibilités d'action. Enfin, ces moyens pédagogiques sont particulièrement pertinents dans l'Éducation aux Médias et à l'Information qui s'inscrit dans un contexte de « société de l'information » et donc les impacts s'étendent bien au delà de la sphère scolaire.

3. La difficile mise en place des méthodes actives par les enseignants.

Après avoir affirmé que les méthodes actives étaient un moyen pédagogique de faire prendre de l'*empowerment* aux élèves, cette dernière partie pose comme hypothèse l'idée que les enseignant.e.s témoignent de perceptions variables concernant les méthodes actives. Pour se faire, je m'appuierais ici sur un questionnaire mené auprès des enseignant.e.s du lycée et qui a révélé des éléments intéressants au vu de mon hypothèse. Des observations menées en classe, principalement avec des élèves de filières professionnelles s'ajoutent à ma méthodologie. De plus, j'ajoute ici l'ensemble des conversations et des débats que j'ai pu tenir avec les différent.e.s professeur.e.s de l'établissement. On peut néanmoins évoquer le poids des difficultés évoquées dans la mise en place de situations de formation favorisant la mise en activité de l'élève : d'abord, des difficultés liées aux relations entretenues par l'enseignant.e avec le savoir et avec les élèves ; puis des difficultés plus contextuelles que je détaillerais.

3.1. Un questionnaire pour interroger les pratiques pédagogiques.

3.1.1. Présentation de la méthodologie

Un questionnaire a été mené auprès des enseignant.e.s du lycée. Ce questionnaire a été élaboré à partir de l'outil *Google Forms* et a été communiqué à l'ensemble des professeur.e.s de l'établissement le 13 mars 2019 par le biais de la messagerie de l'ENT. Sa transcription est disponible en annexe n°3. Ce questionnaire avait pour but d'interroger les pratiques pédagogiques des enseignant.e.s afin d'étudier la troisième hypothèse de ce mémoire. Cette dernière hypothèse émettait l'idée que les méthodes actives sont marginales dans les pratiques d'enseignements des professeur.e.s de cet établissement car elles.ils éprouvent des difficultés à mettre en place des situations pédagogiques dans lesquelles les

élèves sont en activité. Il est anonyme⁸, et se présente comme un outil d'observation et non de jugement.

Au premier stade de ma réflexion, j'ai pensé faire un questionnaire auprès des élèves afin d'interroger leurs sentiments vis à vis de l'école et des apprentissages, et afin de savoir s'il se sentaient investi.e.s dans leur scolarité. J'ai finalement changé de destinataires : ma réflexion porte sur les méthodes actives, pratiques pédagogiques pensées d'abord par les enseignant.e.s. Il était ainsi plus pertinent de sonder leurs représentations et leurs pratiques, déterminantes dans le rapport à l'apprentissage des élèves.

Le questionnaire comporte 12 questions, une majorité de questions fermées et des possibilités de réponses uniques ou à choix multiples. Ce choix de réponses permet d'extraire des données quantitatives. Ainsi, je peux visualiser le nombre d'enseignant.e.s qui pratiquent des méthodes actives, ainsi que leur rapport à cette pédagogie. Seulement 2 questions sont ouvertes et laissent la place aux questionné.e.s de s'exprimer.

J'ai obtenu 36 réponses sur un total de 74 professeur.e.s [annexe n°4], ce qui représente un peu plus de la moitié des enseignant.e.s. Afin de rendre les statistiques plus lisibles, je les organisées dans un tableau ci-dessous :

⁸ Il était possible pour les enseignant.e.s qui le désiraient d'indiquer leur nom dans la réponse à la dernière question. Cette possibilité me permettait ainsi de développer le contenu des réponses avec les principaux.les intéressé.e.s si besoin, mais avait également pour but d'identifier les enseignant.e.s volontaires pour mener un ou deux entretiens sur la question des pédagogies actives. Par manque de temps, je n'ai pas pu mener ces entretiens et je les ai donc remplacés par des temps d'observation en classe.

| | Résultats du questionnaire | | Effectifs réels du lycée | |
|---|----------------------------|---------------------|--------------------------|---------------------|
| | Pourcentage | Nombre de personnes | Pourcentage | Nombre de personnes |
| Total d'enseignant.e.s | 36 réponses | | 74 professeur.e.s | |
| Filières d'enseignement | | | | |
| Enseignant.e.s des filières générales et technologiques | 63,9% | 23 | 59,5% | 44 |
| Enseignant.e.s dans les filières professionnelles | 33,3% | 12 | 35,1 % | 26 |
| Enseignant.e.s d'EPS | | | 5,4% | 4 |
| Enseignant.e.s en post-bac | | 1 | | |
| Répartition des enseignant.e.s en fonction des disciplines | | | | |
| Enseignant.e.s en sciences dures | 38,5% | 15 | 36,5% | 27 |
| Enseignant.e.s en sciences humaines et sociales | 38,5% | 15 | 36,5% | 27 |
| Enseignant.e.s en atelier | 17,9% | 7 | 20,3% | 15 |
| Enseignant.e.s en pratiques artistiques | 5,1% | 2 | 6,8% | 5 |

L'ensemble des réponses offre un panel plutôt représentatif de l'établissement car l'ensemble des filières proposées dans le lycée sont représentées. Lorsque l'on compare avec les effectifs réels [annexe n°5], la proportion de réponse est cohérente.

Pour la question : Quelle(s) disciplines enseignez-vous ?, les réponses proposées ont été classées en grandes catégories. Ces données permettent d'affiner la représentation. Cette question était à réponses multiples. Certain.e.s professeur.e.s se sont donc identifié.e.s dans deux catégories ce qui explique le nombre de réponses supérieures aux nombres de personnes totales ayant répondues. De plus, ajoutons que les catégories proposées ont été remises en causes par certains professeur.e.s et ont donc été rajoutées *a posteriori* dans le questionnaire. Néanmoins, j'ai fait le choix de reprendre le classement effectué initialement. Lorsque l'on compare ces catégories à la réalité de l'établissement, on peut remarquer une fois encore la similitude des proportions entre les réponses et les effectifs du lycée. Les proportions sont donc cohérentes avec les chiffres de l'établissement.

Le questionnaire est donc exploitable en raison de la représentativité qu'il donne à voir sur le lycée.

3.1.2. Les professeur.e.s affirment pratiquer les méthodes actives dans leurs enseignements.

Passées les premières informations requises pour contextualiser l'ensemble des réponses, les questions suivantes s'intéressent davantage aux pratiques des enseignant.e.s dans leurs cours. Le questionnaire fait ressortir que 94,4% d'entre eux affirme pratiquer des méthodes de pédagogie active, soit 34 enseignant.e.s sur 36. Cette première donnée remet en question les observations que j'avais formulées dans la première partie de ce mémoire. Les enseignant.e.s ont ensuite été interrogé.e.s sur la fréquence de mise en place des méthodes actives :

- seulement 8,3% des enseignant.e.s (3 personnes) affirment mettre en place des méthodes actives pour tous les cours ;
- la majorité, soit 41,7% (15 personnes) mettent en place une pédagogie active régulièrement ;
- puis 30,6% (11 personnes) et 13,9% (5 personnes) utilisent ce moyen pédagogique de temps en temps et rarement ;
- enfin, 5,6% (2 personnes) avouent ne jamais mettre en oeuvre de méthodes actives.

L'extraction des données du questionnaire dans un tableur [annexe n°6] permet de faire ressortir que ce sont les matières d'ateliers qui exercent le plus les méthodes actives durant les séances pédagogiques :

- 4 enseignant.e.s d'atelier les mettent en place régulièrement;
- 2 professeur.e.s indiquent en mettre en place de temps en temps.

Mais, on remarque également que les sciences dures adoptent ces méthodes fréquemment:

- 2 enseignant.e.s affirment pratiquer cette pédagogie à tous les cours;
- 5 enseignant.e.s l'appliquent régulièrement;
- 4 professeur.e.s la mettent en place de temps en temps.

Les sciences sociales se situent peu loin derrière avec une proportion semblable à celle des enseignant.e.s de sciences dures. Ainsi, les données relatives à ce questionnaire semblent indiquer qu'il n'y a pas de contraste important dans les pratiques des enseignant.e.s en fonction de leurs disciplines concernant les pratiques en pédagogie active.

Intéressons-nous maintenant aux types de méthodes utilisées. La réponse à cette question était à choix multiples et proposait 4 méthodes actives :

- la pédagogie de projet
- la pédagogie collaborative
- la pédagogie d'investigation (ou pédagogie de résolution de problème)
- l'apprentissage expérientiel

Les deux plus utilisées sont la pédagogie de projet pour 63,9% des réponses données (soit 25 enseignant.e.s) et la pédagogie collaborative pour 58,3% (23 professeur.e.s). Ces deux méthodes semblent en effet les plus courantes et celles dont on parle le plus : la comparaison des résultats *Google*⁹ pour chacune des ces méthodes est assez parlante : 29 et 25 millions de résultats pour la pédagogie de collaboration et la pédagogie de projet, 4 millions pour le pédagogie d'investigation et seulement 500 000 pour l'apprentissage expérientiel.

Bien que les professeur.e.s affirment pour la grande majorité employer des méthodes actives au sein de leurs classes, on peut constater que tous n'entretiennent pas le même rapport avec cette pédagogie.

3.1.3. Un rapport hétérogène face aux méthodes actives

Le questionnaire soulève un rapport hétérogène face aux méthodes actives. A la question : « Éprouvez-vous des difficultés à mettre en place une pédagogie active » : 75% des enseignants répondent « Oui », soit 27 personnes. Les 25% (9 personnes) restants ont répondu « non ». La question suivante prolonge cet aspect des difficultés en demandant quelles en sont les causes. Parmi les enseignant.e.s ayant exprimé n'avoir aucune difficultés, 5 personnes ont pourtant indiquées des difficultés pour cette réponse. Les difficultés majoritairement soulevées par les professeur.e.s sont des difficultés que je qualifierais d'organisationnelles :

- le « Temps de préparation préalable trop important » arrive en tête avec une mention dans 58,3% des cas ;
- la seconde est « Manque de temps avec les élèves » à 52,8% ;
- la difficulté lié à la gestion de classe arrive en troisième position avec sa mention dans 41,7% des réponses ;
- seulement 4 personnes ont répondu n'éprouver aucunes difficultés ; néanmoins une personne à ajouté « Manque de temps avec les élèves » à « Aucunes difficultés ».

Ces données mettent en valeur les différents obstacles qui s'imposent aux enseignant.e.s lorsqu'ils conçoivent des situations d'apprentissage pour les élèves.

⁹ comparaison effectué à l'aide du moteur de recherche *Google* car il demeure le plus utilisée en Europe.

Un autre rapport intéressant à soulever dans les résultats de cette enquête sont les liens que font, ou ne font pas, les enseignant.e.s entre pédagogie active et réussite:

- 77,8% des enseignant.e.s sondé.e.s pensent que les méthodes actives sont un facteur de réussite scolaire pour les élèves ;
- 22,2% d'entre eux indiquent le contraire.

Pour la question « Pensez-vous que la pédagogie active est un facteur de réussite en dehors de l'école ? », la proportion de « Oui » augmente d'une personne passant à 80,6%¹⁰. Les enseignants ont pour la plupart justifié leurs réponses. Afin de faciliter l'analyse de ces réponses, j'ai classé les réponses en différentes catégories [annexe n°7]. Pour la question « Pensez-vous que la pédagogie active est un facteur de réussite scolaire ? » :

1. La pédagogie active stimule les élèves.
2. La pédagogie active est un moyen parmi d'autres.

Il est intéressant de noter qu'aucun.e.s professeur.e.s n'a indiqué avoir un avis entièrement négatif sur les méthodes actives.

Enfin, pour la question : « Pensez-vous que la pédagogie active est un facteur de réussite en dehors de l'école ? », les différentes réponses sont répertoriées en trois idées :

1. La pédagogie active prépare les élèves aux réalités de la vie après l'école.
2. La réussite en dehors de l'école part avant tout des élèves eux-mêmes
3. La réussite des élèves en dehors de l'école dépend d'autres facteurs.

Grâce à ce classement en catégories, on peut donc observer que les enseignant.e.s ne partagent pas tous le même avis à propos de la pédagogie active. Bien que la plupart d'entre-eux pratiquent ces méthodes, les raisons ne sont pas les mêmes.

A la suite de ces réponses, je vais étudier le rapport au savoir et à la didactique de l'enseignant.e afin d'expliquer ces rapports variables que j'ai pu observer.

3.2 Le rapport au savoir et à la didactique

À regarder de plus près les réponses au questionnaire, on peut remarquer une différence importante entre les professeur.e.s enseignant dans les filières générales et ceux enseignant dans les filières professionnelles. D'avantage de professeur.e.s de général pense que les pédagogies actives ne sont pas un facteur de réussite. Cette plus grande proportion est notamment dû à une différence dans le rapport au savoir et à la didactique.

¹⁰ Cette personne répond non puis oui de façon totalement consciente et justifie ses propos. Ce n'est pas une erreur de saisie comme j'ai pu le croire aux premiers abords. Je reviendrai plus tard sur les réponses développées.

Cette distinction est particulièrement observable dans un lycée polyvalent où se côtoient ces deux filières.

3.2.1. Une vision descendante et transmissive du savoir dans les filières générales

L'idée accompagnant mon hypothèse concernant les perceptions variables à propos des méthodes actives, était que les enseignants ont tendance à privilégier des méthodes pédagogiques traditionnelles. Les raisons de ce recours étaient que premièrement, ils.elles éprouvaient des difficultés à mettre en place des méthodes actives, et secondement qu'ils.elles entretenaient une rapport au savoir et à la didactique descendante et transmissive. Les premières observations que j'ai pu faire dans l'établissement ont pu confirmer ces sentiments. Par exemple, la toute première séance d'AP [annexe n°8] avec la classe de 2nd 3, il s'agissait tout d'abord de se rencontrer, de faire connaissance et de permettre à un climat de confiance de s'installer. L'objectif de cette séance était de permettre aux élèves de prendre la parole le plus souvent possible afin de les habituer à être actif.ve dans les cours d'AP. Les débuts de la séance fut assez lent et difficile à dynamiser. Dès la seconde étape qui consistait à se présenter, je mettais les élèves face à une embûche : leur nom et leur prénom rend compte d'une information dont ils.elles sont sûr.e.s, et qui relève d'un automatisme et ils.elles n'éprouvent pas de problème à le dire ; l'adjectif qualifiant leur humeur les mettait davantage dans l'embarras. Ils.elles riaient, trouvaient des synonymes proches de termes de leurs camarades, et n'opèrent finalement que très peu une introspection rapide de leur véritable humeur. Cette gêne relève du fait que les élèves sont très peu habitué.e.s à s'exprimer en classe. Ils.elles ne sont pas habitué.e.s à prendre la parole devant leurs camarades, mais aussi devant un adulte. La peur de l'erreur est également assez palpable dans leur réponse. En effet, ils.elles ne sont pas coutumier.e.s du fait de donner leurs avis. Un autre exemple pour appuyer ces faits : la troisième étape de la séance, consistait à élaborer de façon collective les règles de fonctionnement, afin que celles-ci soient acceptées de tous. Les règles habituelles ont finalement été adoptées comme par exemple le fait de lever le doigt pour prendre la parole. J'ai essayé de les pousser à interroger la pertinence de ce signe, de voir les raisons pour lesquelles ils.elles reprenaient ce geste, et enfin si on pouvait en accepter un autre moins classique. Les élèves n'ont finalement pas réussi.e.s à élaborer une réflexion et ont préféré.e.s opter pour les usages dont ils étaient familiers. Une fois les règles de fonctionnement établies, nous avons pu passer aux autres moments de parole : les élèves parlaient des différents éléments de leur rentrée. Les prises de risques étaient limitées. Cela permettait pour les élèves de

passer en revue tous les points importants d'une rentrée, de sentir que l'enseignante s'intéresse à eux, et pour moi, de déceler les éventuelles difficultés qui auraient pu apparaître dans les prises de parole. Ces étapes ont été importantes dans l'instauration d'un climat favorable, serein et bienveillant, à même de favoriser leurs prises de parole : l'oral a donc été instauré comme une habitude de travail durant l'AP. Ils;elles se sont sentis à l'aise. Les situations que je décris dans cette séance pédagogique à propos d'une parole peu habituelle, censurée ou empêchée ne trouvent aucun écho dans les résultats du questionnaire. Les méthodes actives semblent courantes, avec pour la majorité des enseignant.e.s, l'objectif de permettre aux élèves de réussir à l'école et en dehors. Mais on peut supposer que l'utilisation des méthodes actives n'empêchent pas un sentiment défavorable envers les élèves. En effet, mes observations ont relevé une certaine condescendance envers les élèves, révélatrice d'un fatalisme. C'est le cas par exemple d'une réponse au questionnaire particulièrement marquante -celle ci fut la même dans la question n°9 et la question n°10 : « L'échec scolaire à des causes sociales avant tout » Dès lors, elle met l'enseignant.e et les élèves dans une situation peu encourageante à la progression. Néanmoins, cet enseignant.e affirme mettre en place des méthodes actives. L'utilisation de ces méthodes pédagogiques devient ici un moyen parmi d'autres d'enseigner, sans objectifs liés à la réussite. Or, cette réponse me permet de remettre en doute ici la place centrale que peut prendre l'élève dans l'enseignement. Ici, on peut donc remarquer que les perceptions des enseignant.e.s vis à vis des méthodes actives sont très variables. Cependant, on ne peut pas affirmer que ces pratiques diffèrent en fonction du rapport au savoir ou de la gestion de classe. Pour permettre d'affiner ces représentations, il faudrait mener de plus nombreuses observations, relancer un questionnaire et mener d'autres entretiens. Néanmoins, le rapport magistral et transmissif comme méthode pédagogique majoritaire est pointé du doigt car il n'est pas sans conséquence sur la formation, aujourd'hui encore. (Meirieu, 2015)

3.2.2. La place de l'insertion professionnelle dans les filières bac pro.

Dans les filières professionnelles, le rapport au savoir et à la didactique diffère. Dans le lycée polyvalent où ont eu lieu mes observations, les élèves de bac pro sont nombreux.ses à être en difficulté face aux apprentissages. Les orientations subies sont nombreuses et peu réfléchies lorsque les élèves ont des difficultés scolaires importantes. Le choix de la filière est souvent effectué en fonction du genre et de l'origine sociale des élèves. Les filières proposées au sein du lycée X comportent des effectifs uniquement masculins et de milieu très populaire. Les savoirs académiques ne prennent pas sens avec leurs

pratiques, et reste ainsi dénués d'intérêts. C'est notamment le cas pour les enseignements de lettres-histoire qui sont souvent remis en cause sous prétexte qu'ils ne « servent à rien ». Néanmoins, les répercussions de ces lacunes sont visibles. Après le temps du questionnaire, je me suis particulièrement intéressée à un enseignant au profil singulier : professeur en filière professionnelle, il enseigne la mécanique pour les élèves de Maintenance en Équipement Industriel (MEI), que j'appellerai Monsieur M. L'analyse des réponses à son questionnaire [annexe n°9] permet de voir que c'est un professeur qui ne pratique pas de pédagogie active dans ses cours, mais que néanmoins il pense que cela constitue un facteur de réussite scolaire et de réussite en dehors de l'école. Les raisons pour lesquelles il ne pratique pas ces méthodes sont parce qu'il manque d'expérience, de formation dans cette pédagogie. Ajoutons également que c'est un enseignant contractuel et que c'est sa première année d'enseignement. Auparavant, il était chef d'équipe dans une entreprise d'ascenseur et il s'est beaucoup investi dans son travail. Ainsi, son profil est intéressant car il possède un lien et une réflexion directement en lien avec le monde du travail. Pour en savoir plus, je me suis rendue dans sa classe pour y faire des observations. J'ai eu l'occasion de voir une classe de terminale MEI. C'était un moment un peu particulier, les terminales étant tout juste revenus de leur période de stage, et certains rattrapant un départ en stage retardé. Ils étaient donc très peu nombreux. L'objectif de cette séance était de faire un retour sur les expériences professionnelles de chacun, et faire de la remédiation pour les élèves dans le besoin. Ainsi, les 4 heures d'atelier se sont transformées en petits groupes de travail, encadrés par 3 enseignant.e.s, Monsieur M, un autre enseignant de mécanique et moi-même : certains élèves présentaient leur rapport de stage, d'autres travaillaient sur l'automate en électricité, et enfin, l'autre enseignant s'occupait de mettre des élèves en condition d'examen pratique. J'ai donc ainsi pu assister aux présentations orales des premières ébauches de rapport de stage. A la fin de chaque présentation, Monsieur M et moi-même donnions des conseils pour permettre aux élèves de progresser. Les conseils de Monsieur M étaient d'ordre technique sur le contenu du rapport de stage, les miens portaient davantage sur la forme, c'est à dire sur l'orthographe, la syntaxe ou encore la mise en page du document. Ces remarques étaient pour les élèves, dignes d'un.e professeur.e de français et ils ont été plusieurs à me poser la question. D'autres fois, les remarques étaient peu prise en compte, en me rétorquant que la forme ne changeait rien au document. A travers ses observations, on peut affirmer que les enseignements académiques sont souvent mis de côté par les élèves car les élèves ne se réapproprient pas les connaissances et ne sont pas en mesure de les utiliser dans d'autres situations.

Les échanges que j'ai pu avoir avec mes collègues, enseignant principalement la pratique liée au bac professionnel ont révélé que l'étude de la théorie passait essentiellement par une mise en activité de l'élève : étude de cas, inscription dans une progression, pédagogie de la maîtrise qui consiste à permettre à chacun de maîtriser le savoir nécessaire à la mise en pratique ou encore importance de la pédagogie par l'erreur qui permet aux élèves de tirer un apprentissage. Ces méthodes pédagogiques permettent d'inscrire les séances dans un cadre concret, celui de la pratique professionnelle et qui est porteur de sens pour les élèves. Les objets de savoir appris dans le cadre de l'atelier permettront aux élèves de s'inscrire comme performant.e.s sur le marché du travail. Je fus ainsi bien surprise qu Monsieur M affirme ne pas pratiquer de méthodes actives. Après une conversation avec lui sur les méthodes actives, je me suis rendu compte que c'était un problème de définition, et donc de formation en pédagogie.

Les professeur.e.s d'atelier sont peu nombreux, majoritairement contractuel.le.s et possède très souvent une expérience antérieure dans le monde du travail. Cette origine leur permet ainsi de construire un discours concret, directement en lien avec le futur secteur d'exercice des élèves. Ainsi, les enseignements pratiques ont une portée plus lointaine que le baccalauréat : en effet, les programmes sont peu exploités par les enseignant.e.s, au profit de documents plus pratiques, comme les référentiels métiers issus directement des compétences et aptitudes nécessaire au sein d'un secteur d'activité. Cette idée est visible dans les réponses n°9 et n°11 de son questionnaire. Selon lui, la pédagogie active permet aux élèves une « Intégration plus profonde dans leur "métier" d'élève ». L'expression « métier d'élève » prend ici tout son sens, la formation délivrée est particulièrement axée sur l'apprentissage d'un métier, en lien avec le travail. De plus, pour lui les méthodes actives ont une portée en dehors de l'école car elles permettent la « préparation à l'idée même d'intégration d'équipe » Le terme d'équipe fait également référence au monde du travail car c'est souvent l'unité même d'organisation dans les métiers manuels. Comme a pu me le dire Monsieur M, l'objectif final de la formation n'est pas l'examen du baccalauréat, mais de permettre à chacun des élèves de s'insérer dans le monde professionnel

3.2.3. L'esprit d'équipe pour favoriser l'émergence de l'autonomisation

Dans cette réflexion sur les méthodes actives j'ai insisté sur la place donné à l'élève à l'intérieur de l'école. L'ensemble de l'apprentissage s'articule autour de l'échelle individuelle. L'élève doit ressentir de la motivation pour s'impliquer dans l'apprentissage. Cet apprentissage doit être parlant, s'appuyer sur des éléments concrets, pour les élèves afin qu'il prenne du sens. L'élève doit être actif.ve, physiquement et intellectuellement, il doit

s'exprimer, parler, bouger, coopérer avec ses pairs. L'élève est autodidacte, l'élève est central, il est le propre « constructeur »¹¹ de son savoir, de ses compétences. L'élève est l'acteur principal.

Les enseignant.e.s sont nombreux.ses à évoquer les élèves, et particulièrement l'implication personnelle de chacun dans leur scolarité, comme l'un des premiers facteurs de réussite. Le savoir-être notamment est particulièrement pointé du doigt : « C'est avant tout l'attitude de l'élève qui détermine sa réussite » ; « Elle peut permettre de développer un esprit de "débrouillardise" qui peut s'avérer utile. Cependant, elle n'est efficace dans ce cas que si les élèves acceptent de jouer le jeu. » Dans ces deux citations extraites des réponses au questionnaire, on peut sous-entendre un recours aux pédagogies classiques en raison du comportement des élèves, soit des difficultés de gestion de classe. Ces compétences de savoir-être font néanmoins partie de la formation des élèves, ainsi peut-être que celles-ci ne seraient pas acquises, et mériteraient d'être retravaillées. Pourtant, et c'est de même dans mes observations, l'enseignant.e n'est ici pas mis au premier plan comme il peut l'être dans les pédagogies actives. Il semble que l'enseignant.e soit pris au piège dans un conflit.

En effet, dans les méthodes actives, l'enseignant est au second plan : celui d'accompagnateur, de bricoleur (Meirieu, 1999) qui doit laisser la place à l'élève. C'est une posture complètement différente de celle des pédagogies traditionnelles. Dans ces deux pédagogies, la place des enseignants sont à l'exact opposé : de source de savoir il.elle est déplacé.e au rang d'accompagnateur.rice. Ainsi, il semble difficile d'alterner entre ces deux pédagogies car elles s'appuient sur des idéologies antinomiques. Pourtant, ce sont les réalités du terrain. Les pédagogies traditionnelles côtoient les méthodes actives. Philippe Meirieu parle ainsi d'une contradiction au cœur de l'apprentissage. Son travail intéressant insiste sur l'idée que le fait d'apprendre, nul ne peut le réaliser à la place de l'élève et que sa place centrale est ainsi justifiée, mais qu'il est nécessaire d'apprendre des autres, et en particulier de l'enseignant car l'homme est construit culturellement par l'importance de l'héritage et de la transmission. Ces deux axes permettraient de trouver un équilibre entre ces deux pédagogies, établir une « paix des braves » pour mieux échanger, discuter des pratiques au sein des équipes pédagogiques. Il s'agirait de cultiver un esprit d'équipe entre enseignant.e.s; mais également avec les élèves pour conduire à la réussite de tous. Cette cohésion développe un attachement envers des opinions et des intérêts communs. C'est concourir, courir avec-, et on retrouve bien ici cette notion de collectif qui permet à chacun de s'engager sereinement dans des situations de formations favorisant l'autonomie.

¹¹ « Tout apprenant est un constructeur » citation de Jean Piaget à propos de ses travaux sur le constructivisme de l'apprentissage.

Conclusion

Il apparaît qu'une démarche sur les pédagogies actives est intéressante dans le cadre d'une réflexion sur l'école. Mettre en oeuvre des situations de formation où l'élève est au centre de l'activité permet aux apprenant.e.s de s'engager dans un rapport positif à l'apprentissage. Cette stimulation permanente permet de rendre l'élève acteur.rice de son apprentissage : il prend conscience de ses intérêts à se rendre à l'école et à se mettre dans une posture active. La mise en relation des apprentissages avec des éléments concrets de la vie des élèves permet d'ouvrir l'école sur son environnement : les contenus abordés ne sont pas vides de sens et deviennent sensibles pour tous les élèves. Les activités en pédagogies actives sont nombreuses. Elles permettent de mettre en oeuvre différentes manières de travailler et ainsi appliquer une différenciation pédagogique. Prendre en charge les difficultés de chacun, c'est permettre à tous de pouvoir accéder à la réussite scolaire.

L'école n'est pas la seule entité pour permettre aux jeunes de devenir autonome. C'est l'ensemble de la socialisation et de la formation individuelle qui intervient dans cette acquisition. Néanmoins, s'attacher à l'autonomisation des élèves, c'est favoriser grandement l'émergence de la capacité à se conduire soi-même. (Maury, 2011) Elles prennent ainsi une part importante dans la réussite scolaire des élèves, mais également dans la réussite en dehors de l'école. Axer la formation par une approche sur l'*empowerment* c'est entraîner les élèves à prendre une part d'action dans leur insertion professionnelle et sociale, et ainsi leur permettre de correspondre avec leurs aspirations. Cette démarche privilégie ainsi une prise de pouvoir de chacun sur son parcours de vie.

Les enseignant.e.s ont pour autant une perception variable autour de ces pédagogies actives. La majorité d'entre-eux.elles indiquent pratiquer des méthodes actives, et pensent que c'est une pédagogie qui favorise la réussite scolaire des élèves. Mais comme le questionnaire a pu le mettre en exergue, on retrouve une part importante d'enseignant.e.s pour qui la réussite des élèves repose sur les élèves eux-mêmes, et notamment sur le savoir-être à l'école. Néanmoins, cette conception est pour autant vectrice d'inégalités socio-économiques (Perrenoud, 2015) car elle rend les individus dépendant de leurs milieux sociaux. Dans un contexte d'enseignement à destination des jeunes issue.e.s de milieux populaires, il est d'autant plus important de prendre en compte l'ensemble de ces réalités pour mettre en place des situations d'apprentissages appuyées sur un pouvoir d'agir et une estime positive. Cette perception de l'enseignement ne retire en rien l'exigence et la bienveillance de l'école, sollicitées par le Ministère de l'Éducation Nationale.

Pour les professeur.e.s-documentalistes, une formation en Éducation aux Médias et à l'Information s'appuie nécessairement sur des démarches de pédagogies actives. D'un point de vue pédagogique d'abord, il s'agit moins de transmission que de développement manipulateur et réflexif qui nécessite davantage une formation centrée sur la mise en activité de l'élève. En ce sens, une progression info-documentaire doit valoriser à la fois les informations et les actions pour aboutir à une culture de l'information. Ensuite, dans la société de l'information du XXI^e siècle, les compétences info-documentaires abordées dépassent nécessairement de la sphère scolaire. Elles ont un impact sur la vie quotidienne et constituent une aide à l'intégration sociale et culturelle conséquente : la notion d'*empowerment* prend ici tout son sens dans un contexte pétri de « culture Internet », outil d'émancipation par excellence.

Cette année scolaire a été très riche sur le plan de la pratique pédagogique. Une réflexion sur les méthodes actives m'a permise de mettre en oeuvre des situations d'apprentissages riches de manipulations et d'expériences pour les élèves. Des difficultés se sont présentées, ce qui a eu pour conséquence de me faire réfléchir aux moyens à mettre en oeuvre pour les dépasser. L'étude que j'ai pu mener auprès des enseignant.e.s a également enrichi mes expérimentations. Mais il faut concéder que ce sujet pourrait être approfondi grâce à un nouveau travail d'enquête : des entretiens avec les enseignant.e.s permettraient d'affiner les différentes perceptions et utilisations des méthodes actives. Ensuite, un sondage auprès des élèves pourrait être entrepris afin de confronter les différentes réalités. Cet objet d'étude n'a pas pour but de juger les pratiques des enseignant.e.s mais au contraire, de permettre à chacun des acteurs de la communauté éducative de saisir les enjeux d'une formation aboutissant à la réussite des élèves. Enfin, je terminerai ce mémoire par la poétique citation d'Antoine de Saint Exupéry dans *Citadelle* (1948) qui à elle-seule pourrait résumer cet écrit :

« Le pouvoir, s'il est amour de la domination alors je le juge ambition stupide. Mais s'il est acte de créateur et exercice de la création, alors ce pouvoir je le célèbre. »

Bibliographie

Ouvrages

CHAPRON Françoise. *Les CDI (Centres de documentation et d'information) des lycées et collèges: de l'imprimé au numérique*, [préface de Jean Hassenforder], 3e édition refondue, Paris : Presses universitaires de France, 2012, 1 vol., 315 p., ISBN : 978-2-13-058326-4.

CHAPRON Françoise (dir.), DELAMOTTE Eric (dir.). *L'éducation à la culture informationnelle: colloque*, [préface d'Annette Béguin-Verbrugge] Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010, 1 vol., 306 p., ISBN : 978-2-910227-75-3.

HAMELINE Daniel, JORNOD Arielle et BELKAÏD Malika. *L'école active: textes fondateurs*, Paris : Presses universitaires de France, Pédagogues et pédagogies, 1995, 1 vol, 128 p., ISBN 978-2-13-046785-4.

MEIRIEU Philippe. *L'École mode d'emploi: Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, [préface de HAMELINE Daniel] 15e édition, Issy-les-Moulineaux : ESF Sciences humaines, Pédagogies, 2015, 188 p., ISBN 978-2-7101-2934-9.

PERRENOUD Philippe. *Métier d'élèves et sens du travail scolaire*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2016, 207 p., ISBN 978-2-7101-2955-4.

Articles de périodiques

LE BOSSÉ Yann, De « l'habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment, *Nouvelles pratiques sociales*, Volume 16, Numéro 2, 2003, [consulté le 20/04/2019] p. 30–51, Disponible à l'adresse : <https://www.erudit.org/fr/revues/nps/2003-v16-n2-nps840/009841ar/>

MAURY Yolande. « Information, pouvoir d'agir, compétences, capacités : autour des mots autonomisation et empowerment », *MEDIADOC*, 2011, p. 11-14. Disponible en ligne à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00994806/document>

PERRENOUD Philippe. « Sens du travail et travail du sens à l'école » in *Cahier Pédagogiques*, 1993, n° 314-315, pp. 23-27.

POISSENOT Claude et GRANDMONTAGNE Elodie. « Le CDI vu par les élèves : 1- Fréquentation », *Inter CDI : revue des centres de documentation et d'information de l'enseignement secondaire*, Centre d'étude de la documentation et de l'information scolaires, 2003, p. 31/182. Disponible à l'adresse : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000911/document

POISSENOT Claude et GRANDMONTAGNE Elodie. « Le CDI vu par les élèves: 2- Usages », *Inter CDI : revue des centres de documentation et d'information de l'enseignement secondaire*, Centre d'étude de la documentation et de l'information scolaires, 2003, 31/183. Disponible en ligne à l'adresse : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000912/document

Sites web et documents en ligne

ABC de la Persévérance, CREPAS, 2019 [consulté le 02/05/2019] Disponible à l'adresse : http://www.crepas.qc.ca/69-quelques_definitions

BACQUÉ Marie-Hélène, PATEYRON Eric, TOURRET Louise. L'empowerment, une pédagogie innovante, *Rue des écoles*, France Culture, 06/05/2015, 59 min. [écouté le 23/04/2019] Disponible à l'adresse :

<https://www.franceculture.fr/emissions/rue-des-ecoles/l-empowerment-une-pedagogie-innovante>

BACQUÉ Marie-Hélène, CANTO-SPERBER Monique. Comment transformer les individus en véritable puissance d'action? la notion d'empowerment, *Questions d'éthique*, France culture, 21/02/2013, 29 min. Disponible à l'adresse : <https://www.franceculture.fr/emissions/questions-dethique-13-14/comment-transformer-les-individus-en-veritable-puissance-daction>

BRES Jean-Claude, Historique de la pédagogie active, 2014. [consulté le 28/04/2019] Disponible à l'adresse: http://www.decouverte.ch/mies/wp-content/uploads/2014/06/P%C3%A9dac.active-1_HISTORIQUE-DE-LA-PEDAGOGIE-ACTIVE.pdf

BOUCHAIN Patrick, BROUÉ Caroline, CUSSET François et POTTE BONNEVILLE Mathieu. Qu'est-ce que l'empowerment ? *La Grande Table*, France Culture, 04/03/2013 [écouté le 23/04/2019], 27 min. Disponible en ligne à l'adresse : <https://www.franceculture.fr/emissions/la-grande-table-1ere-partie/quest-ce-que-lempowerment>

FOUCHÉ Alain. Quels emplois pour demain ? [en ligne], *Sénat*, 04/06/2014, [consulté le 28/04/2019] Disponible à l'adresse <http://www.senat.fr/rap/r13-583/r13-5835.html>

GEURTS Hélène, HAELEWYCK Marie-Claire. Empowerment et éducation : hypothèses de coopération [en ligne], Service d'Orthopédagogie Clinique - FPSE, 27/08/2015 [consulté le 27/04/2019], disponible à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01186543/document>

MAURY Yolande. Les 50 ans des CDI : regards de chercheurs [en ligne], 2010 [consulté le 23/03/2019]. Disponible en ligne à l'adresse : <https://hal.univ-lille3.fr/hal-01171116/document>

MEIRIEU Philippe. Un nouvel art d'apprendre ? [en ligne], *Apprendre autrement aujourd'hui ? 10e entretiens de la Villette*, Paris : Cité des sciences et de l'industrie, 1999. Disponible à l'adresse :

<http://desette.free.fr/pmevtxt/Apprendre%20autrement%20aujourd%27hui%20Sommaire%200complet.htm>

MULOT Hélène. « Comment prendre en compte les pratiques adolescentes (aussi) dans l'espace CDI ? » [en ligne], *L'odyssedIn*, 31/03/2017 [consulté le 27/03/2019] Disponible à l'adresse: <http://odyssedIn.overblog.com/pratiques-adolescentes-espace-cdi.html>

PEUGEOT Valérie. Brève histoire de l'empowerment : à la reconquête du sens politique [en ligne], *Internetactu.net*, 13/11/2015, [consulté le 27/04/2019] disponible à l'adresse : <http://www.internetactu.net/2015/11/13/breve-histoire-de-lempowerment-a-la-reconquete-du-sens-politique/>

Un environnement capacitant, *Remixonsdoc*, 2016 [consulté le 23/04/2018] disponible à l'adresse : <https://remixonsdoc.wordpress.com/reinventer-les-espaces/>

WAPLER Nicolas, Initiation à l'efficacité en pédagogie ou Le droit de comprendre et d'apprendre, *pedagogie-active.com*, 09/2007 [consulté le 20/04/2019], disponible à l'adresse : <http://www.pedagogie-active.fr/index.html>

Rapports et textes officiels

MATHIOT Pierre. *Baccalauréat 2021* [en ligne], Paris : Ministère de l'Education Nationale, 14/01/2018, [consulté le 20/03/2019] 65p. Disponible à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Janvier/44/3/bac_2021_rapport_Mathiot_884443.pdf

FRANCE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Vers des centres de connaissances et de culture : Vademecum*, MEN, Paris, 2012 [consulté le 20/03/2019]. Disponible à l'adresse : http://media.eduscol.education.fr/file/actus_2012/77/1/2012_vademecum_culture_int_web_2_14771.pdf

FRANCE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Circulaire de missions des professeurs documentalistes, circulaire n° 2017-051 du 28-3-2017. In : *education.gouv.fr* [en ligne], Paris : MEN, 7 janvier 2015. [Consulté le 10/02/2019]. Disponible à l'adresse : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733

Annexes

Annexe n°1 : Fiche de séquence AP

Accompagnement Personnalisé : S'approprier le CDI grâce aux séries

| Séances | Groupe 1 | Groupe 2 | Groupe 3 |
|---|------------|------------|------------|
| Séance 1 : Je présente une série | 08/01/2019 | 27/11/2018 | 11/12/2018 |
| Séance 2 : Fiche-métier de l'audiovisuel | 19/02/2019 | 22/01/2019 | 05/02/2019 |
| Séance 3 : S'informer avec la presse | 16/04/2019 | 19/03/2019 | 02/04/2019 |
| Séance 4 : Produire un document numérique | 28/05/2019 | 30/04/2019 | 14/05/2019 |

Modalités

1 heure d'enseignement d'AP.

Toutes les 6 semaines

Objectifs généraux:

- un **soutien** aux élèves qui rencontrent des difficultés
- un **approfondissement** des connaissances ou une autre approche des disciplines étudiées
- une **aide à l'orientation**, qui s'appuie sur le parcours de découverte des métiers et des formations
(Eduscol)

Public concerné et Partenariat

- Élèves d'une classe de 2nd général.
- 3 demi-groupes de 10 élèves maximum
- Professeure-documentaliste

Problématique : Comment s'approprier l'espace informationnel du CDI, à travers le thème des séries?

Objectifs Méthodologiques

- S'approprier l'espace informationnel disponible : créer une habitude de fréquentation du lieu
- Prendre de l'assurance pour s'exprimer à l'oral afin d'échanger ses idées et transmettre ses émotions

Objectifs info-documentaire

Objectifs documentaire sélectionnés à partir de la Matrice EMI, édité par le TraAM de Toulouse.

OBJECTIF 2 – COMPRENDRE ET S'APPROPRIER LES ESPACES INFORMATIONNELS

NOTIONS D'APPUI : ESPACE INFORMATIONNEL / OUTIL DE RECHERCHE / BESOIN D'INFORMATION

Notions liées: pertinence / veille / fiabilité / validité / portail / moteur de recherche / catalogue

Espace informationnel

Niveau 1:

L'élève est capable d'identifier :

- des lieux physiques de connaissances et d'information (comme le CDI, la médiathèque) et de comprendre qu'ils se prolongent par des espaces en ligne accessibles à distance.
- des ressources fixées sur un support local imprimé (livres, magazines), sur un support de stockage numérique ou sur des serveurs distants.
- l'information en la distinguant du document (qui la diffuse), du support (qui permet son enregistrement) et de l'appareil de lecture utilisé (ordinateur, téléphone, tablette...).

Niveau 2 :

L'élève est capable de déterminer son besoin d'information pour mettre en place un système d'information personnalisé.

- Il sait filtrer, collecter, organiser des ressources et retrouver l'information.
- Il sait utiliser en complémentarité les ressources physiques, l'ENT, le portail documentaire du CDI, les manuels numériques et le Web.

Outil de recherche

Niveau 1:

L'élève est capable de distinguer les différents outils de recherche (catalogue, moteur de recherche, annuaire, portail) et utiliser les fonctions de recherche simple. L'élève connaît la notion d'index dans les livres documentaires et sait qu'un principe similaire d'indexation est utilisé pour le fonctionnement d'un moteur de recherche, il connaît différents moteurs de recherche.

Niveau 2: L'élève comprend le principe de fonctionnement d'un outil de recherche et le principe d'indexation. L'élève sait déterminer quel est l'outil de recherche le plus adéquat pour répondre à son besoin d'information.

Besoin d'information

Niveau 1:

L'élève est conscient qu'il mène une recherche d'information en fonction d'un besoin d'information. L'élève sait traduire un besoin d'information en mots clés.

Niveau 2:

L'élève sait préciser son besoin d'information en fonction de ses recherches, et compléter ses mots clés.

Notions info-documentaire

- Espace informationnel
- Catalogue
- Besoin d'information

Pré-requis

- Instauration d'un climat de confiance et de bienveillance
- Présentation des différents espaces du CDI à travers une séance de découverte
- Culture individuelle des élèves sur les séries TV

Modalités de déroulement

Lieu : CDI

Environnement informatique : 9 ordinateurs connectés à internet

Outils : Catalogue du CDI, Google, Espace Presse du CDI, Espace Orientation, Piktochart

Aboutissement:

A l'issue de la séquence pédagogique, les élèves auront expérimenté les outils de documentation et d'information que propose le CDI

L'objectif principal est de permettre aux élèves de s'approprier le lieu ressource que constitue le CDI

Déroulé des séances pédagogiques

Séance 1 - 1h en demi-groupe - CDI

Déroulement

- Présentation du projet : s'approprier les différents espaces et outils du CDI, en travaillant sur le thème des séries.
→ faire le lien avec les TPE, les travaux de recherche, le besoin d'information et la construction du projet d'orientation (5 min)
- **Consigne : chaque élève présente la série de son choix, après une recherche d'information préalable**
- Recherche d'information rapide grâce aux questionnaire quintilien (20 min)
Comment faire entreprendre une recherche d'information efficace ?
Questionnaire quintilien : qui? quoi? quand? où? comment?
*bonus: mettre à plat les informations récolté sous forme de carte mentale manuscrite
évoquer la carte mentale de l'ENT
→ visualiser les informations clefs = mots clefs
- 5min/élève : **présentation** de la série choisie (25min)

Objectifs

- Présenter le projet de la séquence
- Séance d'enrôlement des élèves : motiver les élèves à travailler grâce à un thème qui leur plaît, les séries TV
- Introduire/Faire un rappel sur la recherche d'information

Documents

- Fiche méthodologique 1
- Comment délimiter un sujet : le questionnement Quintilien

Séance 2 - 1h en demi-groupe - CDI

Avant la séance, les élèves se sont rendus en classe entière au Salon des Métiers du Cinéma et de l'Audiovisuel

Déroulement

- Retour critique sur le salon
- Présentation des ressources pour l'orientation : Espace Orientation, Catalogue du CDI
- **Consigne : Elaborer une fiche métier à partir des ressources disponibles**
= présentation des tâches, du salaire, des études et des évolutions de carrière (15min)
- 5min/élèves : présentation à l'oral de chaque fiches métiers par les élèves (25min)

Objectifs

- Repérer les ressources physiques et numériques disponibles pour construire son projet personnel d'orientation (Espace orientation)
- Développer un vocabulaire liées au monde du travail
- Connaître les différents acteurs du secteur de l'audiovisuel

Documents

- Fiche métier pour les élèves

Séance 3 - 1h en demi-groupe - CDI

Déroulement

- Présenter l'objectif de la séance : (15 minutes) : Découvrir l'espace presse
- **Consigne : baladez-vous dans l'espace presse, feuilletez un magazine et choisissez-en un. Remplissez la fiche presse**
- Présentation à l'oral : mise en commun

Objectifs

- Se familiariser avec la presse sous sa forme physique (manipulation) afin de développer son espace informationnel
- Maîtriser les différents éléments qui structure un article de presse

Documents:

- Fiche "Élève"
- Fiche de préparation. 'Structure d'un article de presse', Emmanuelle Bermond, professeure documentaliste au Collège de la Lionchère (2013-2014)
<https://www.pearltrees.com/s/file/preview/195659648/Structure%20dun%20article%20de%20opresse.pdf?pearlId=255240727>

Séance 4 - 1h en demi-groupe - CDI

Déroulement

- Présentation de Piktochart + distribution du tuto
- Consigne : **Créer une infographie sur un univers de série** (30 min)
- 5 min max/élèves Présentation des infographies des élèves (25min)

Objectifs

- Prendre en main un outil de production
- Synthétiser les informations sous forme visuel

Documents:

- Tuto Piktochart à destination des élèves

Annexe n°2 : Exploitation du *Cluedo* en atelier

*Exploitation du jeu de plateau Cluedo pour la journée d'intégration des secondes
Septembre 2018. Lycée Clément Ader. Athis Mons*

Nom de l'atelier : Murder party au lycée Clément Ader

Atelier de 1h sous forme de jeu de plateau.

Réadaptation du Cluedo à partir d'un scénario fictif.

Objectifs de l'atelier

- 1. Découvrir et comprendre le fonctionnement du lycée**
- 2. Identifier les différents acteurs de la scolarité et connaître leurs fonctions**
- 3. Travailler l'esprit d'équipe et les compétences sociales**

Scénario de mise en jeu

Athis Mons, septembre 2018. C'est la rentrée au lycée Clément Ader ! Tout le lycée est enjoué, on parle des vacances, des nouveaux achats et des bonnes résolutions qui vont marquer l'année !

Tout le monde sauf Madame SAUX. La proviseure a été assassinée dans son bureau. Un agent d'entretien a trouvé son corps gisant.

La police est venue constater la mort, le bureau a été mis sous scellé.

Mais avant la rentrée, seul les personnels du bâtiment A étaient présents dans l'établissement. Vous devez mener l'enquête sur la mort de la proviseure afin que la vie du lycée reprenne son cours...

Règles du jeu

Les joueurs, par groupe de deux déplacent leur pion sur le plan du bâtiment A, où un crime a été commis.

A chaque tour de jeu, il s'agit de recueillir et d'interpréter des indices afin d'être le premier à découvrir à la fois le criminel, l'arme ainsi que le mobile du crime.

Une carte "suspect", une carte "arme" et une carte "mobile" sont placées secrètement dans un étui. Elles représentent l'assassin, son mobile ainsi que l'arme de son crime. Ces cartes doivent rester secrètes de tous tout le long du jeu.

L'objectif des joueurs est de découvrir ces trois cartes

Les autres cartes sont mélangées et distribuées aux joueurs.

L'équipe qui joue est appelé « enquêteurs », les autres joueurs sont témoins le temps du tour de jeu.

Déplacements

Pas d'utilisation des dés.

A son tour de jeu, l'équipe d'enquêteurs peut rester sur place, emprunter un passage secret ou se déplacer vers toute pièce voisine.

Ne pas utiliser les dés permet un grand gain de temps, permettant de clore une partie en une seule séance tout en conservant l'intérêt du jeu.

Hypothèses

À chaque tour de jeu, l'équipe doit se rendre dans une pièce, où se trouve un suspect afin de pouvoir émettre une hypothèse le mettant en cause.

L'hypothèse se compose de trois éléments : le suspect, l'arme et le mobile du crime

« Je suspecte [nom du suspect] d'avoir commis ce crime avec [carte arme] parce que [carte mobile] »

Les 2 enquêteurs s'adressent à l'équipe témoin qui est à sa gauche.

Si celle-ci possède une ou plusieurs des cartes relatives à l'hypothèse émise, elle en montre une discrètement aux enquêteurs sans la révéler aux autres joueurs. Si l'équipe n'en a aucune, les deux enquêteurs s'adressent aux équipes suivantes jusqu'à ce que l'une d'entre elles montrent une carte.

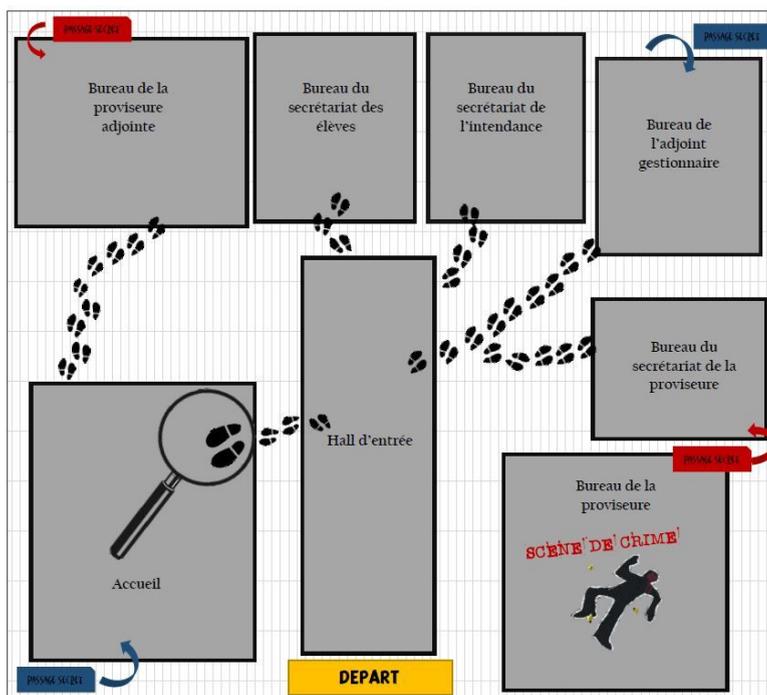
Accusation

Quand une équipe d'enquêteurs pense avoir résolu l'énigme, elle note par écrit les trois cartes qu'elle pense trouver cachés dans l'étui. Elle (ou l'arbitre) vérifie ensuite son accusation en regardant le contenu de l'étui, tout en le gardant caché pour les autres équipes. **Les trois cartes (suspect, mobile et arme) doivent être identique à l'accusation.** Si son accusation est exacte, l'équipe a gagné, sinon elle continue la partie en tant que témoin, mais ne peut plus jouer en tant qu'enquêteur.

Affiche



Plateau de jeu



7 Pièces: 1 pièces = 1 suspect

Bureau du proviseur = lieu du crime

| Pièces et personnages | Fonctions |
|---------------------------------------|---|
| Accueil : personnel ATOS | <ul style="list-style-type: none"> - Gérer les flux dans l'établissement : entrées, sorties, courriers - Ouvrir et fermer l'établissement |
| Bureau de la proviseure adjointe | <ul style="list-style-type: none"> - Assurer le bon fonctionnement de l'établissement, en équipe avec la proviseure - Représenter l'État dans l'établissement |
| Bureau du secrétariat élèves | <ul style="list-style-type: none"> - Organiser l'inscription des élèves - Gérer les dossiers scolaires des élèves : stages, examen... |
| Bureau du gestionnaire | <ul style="list-style-type: none"> - Gérer les agents qui entretiennent les locaux et les services comme la restauration, le ménages ou les espaces extérieurs. - Tenir la trésorerie du lycée. |
| Bureau du secrétariat de l'intendance | <ul style="list-style-type: none"> - Assister l'adjoint comptable dans son travail - Accompagner les élèves dans les démarche de demandes de bourses |
| Bureau du secrétariat du proviseur | <ul style="list-style-type: none"> - Accompagne la proviseure dans les tâches administratives. - Rendre compte des différentes instances qui ont lieu au lycée |
| Hall d'entrée : personnel ATOS | <ul style="list-style-type: none"> - Assurer la maintenance des équipements (électricité, chauffage) - Faire le lien avec les prestataires extérieurs en cas de travaux. |

Cartes Suspect

| | | |
|---|--|---|
| <p>PROVISEUR ADJOINTE ▼ Mme Francillette</p>  <p>Bureau de la proviseure adjointe</p> <p>Missions Assurer le bon fonctionnement de l'établissement en équipe avec la proviseure Représenter l'Etat dans l'établissement</p> | <p>SECRETARE ÉLÈVE ▼ Mme Oueslati</p>  <p>Bureau du secretariat des élèves</p> <p>Missions Organiser l'inscription et la réinscription des élèves Gérer les dossiers scolaires des élèves: stage, examen...</p> | <p>AGENT D'ACCUEIL ▼ M. Piot</p>  <p>Accueil</p> <p>Missions Gérer les flux dans l'établissement : entrées, appels téléphoniques et courriers Ouvrir et fermer l'établissement</p> |
| <p>ADJOINT GESTIONNAIRE ▼ M. Gadras</p>  <p>Bureau de l'adjoint gestionnaire</p> <p>Missions Gérer les agents qui entretiennent les locaux et les services comme la restauration, le ménage ou les espaces extérieurs Tenir la trésorerie du lycée</p> | <p>SECRETARE D'INTENDANCE ▼ Mme Tran</p>  <p>Bureau du secretariat de l'intendance</p> <p>Missions Assister l'adjoint comptable dans son travail Accompagner les élèves dans les démarches : carte de cantine, demandes de bourse</p> | <p>PERSONNEL TECHNIQUE ▼ M. Coq</p>  <p>Hall d'entrée</p> <p>Missions Assurer la maintenance des équipements (électricité, chauffage) Faire le lien avec les prestataires extérieurs en cas de travaux</p> |

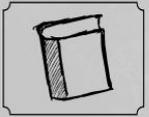
SECRETARE DE LA PROVISEUR
▼ Mme Crespin



Bureau du secretariat de la proviseure

Missions
Accompagner la proviseure dans les tâches administratives
Rendre compte des différentes instances qui ont lieu au lycée

Cartes armes

| | | |
|---|--|---|
| <p>ARME Dictionnaire</p>   | <p>ARME Pot de fleurs</p>   | <p>ARME Coupe papier</p>   |
| <p>ARME Clé anglaise</p>   | <p>ARME Extincteur</p>   | <p>ARME Agrafeuse</p>   |

Cartes mobiles

| | | |
|---|---|--|
| <p>MOBILE</p> <p>Convoite le pouvoir</p>  | <p>MOBILE</p> <p>Porte la même tenue le jour de la rentrée</p>  | <p>MOBILE</p> <p>"La proviseure a renversé son café sur mon agenda"</p>  |
| <p>MOBILE</p> <p>Colère contre la photocopieuse</p>  | <p>MOBILE</p> <p>"On a refusé ma commande de trombone"</p>  | <p>MOBILE</p> <p>"Je ne voulais pas retourner travailler"</p>  |

Grille pour mener l'enquête

Noms des enquêteurs : _____

| Suspect | | | | Notes  |
|--|--|--|--|---|
| Mme CRESPIN, Secrétariat de la proviseure | | | | |
| M. COQ Raymond, Personnel technique | | | | |
| Mme FRANCILLETTE, Proviseure adjointe | | | | |
| M. GADRAS, Gestionnaire | | | | |
| Mme OUESLATI, Secrétariat des élèves | | | | |
| M. PIOT, Agent d'accueil | | | | |
| Mme TRAN Mai, Secrétaire de l'intendance | | | | |
| Armes | | | | |
| Agrafeuse | | | | |
| Coupe papier | | | | |
| Clé anglaise | | | | |
| Dictionnaire | | | | |
| Extincteur | | | | |
| Pot de fleurs | | | | |
| Mobiles | | | | |
| Convoite le pouvoir | | | | |
| Porte la même tenue le jour de la rentrée | | | | |
| "On a refusé ma commande de trombone" | | | | |
| "La proviseure a renversé son café sur mon agenda" | | | | |
| Colère contre la photocopieuse | | | | |
| "Je ne voulais pas retourner travailler" | | | | |

Annexe n°3 : Questionnaire à destination des enseignants

La pédagogie active et les enseignants

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre du mémoire de Floriane Sallé, professeure-documentaliste stagiaire au lycée X. Ce mémoire prend pour thème la question de rendre les élèves acteurs de leur projet de formation.

Pour se faire, ce questionnaire porte sur la pédagogie active et les enseignants. Il est uniquement à destination des professeurs du lycée polyvalent Clément Ader.

Il vise à analyser les pratiques des professeurs en matière de pédagogie active.

Ce questionnaire s'inscrit dans un travail d'observation, sans aucun jugement.

*Réponses Obligatoires

1. Quelles disciplines enseignez-vous ? *

- Sciences sociales
- Lettres et langues
- Sciences dures
- Matières d'atelier
- Matières artistiques
- Autres matières

2. Dans quelles filières enseignez-vous principalement ? *

- Filières générales et/ou technologiques
- Filières professionnelles
- Filières post-bac

3. Pratiquez-vous des méthodes de pédagogie active ? *

- Oui
- Non

4. Si oui, quelles méthodes utilisez-vous le plus souvent ? *

- Pédagogie de projet
- Pédagogie collaborative
- Pédagogie d'investigation
- Apprentissage expérientiel

5. À quelle fréquence mettez-vous en place une pédagogie active ? *

- Pour tous les cours
- Régulièrement
- De temps en temps
- Rarement
- Jamais

6. Éprouvez-vous des difficultés à mettre en place une pédagogie active ? *

- Oui
- Non

7. Si oui, de quelles types ? *

- Temps de préparation préalable trop important
- Manque de temps avec les élèves
- Gestion de classe trop difficile
- Manque d'expérience en pédagogie active
- Aucunes difficultés

8. Pensez-vous que la pédagogie active est un facteur de réussite scolaire ? *

- Oui
- Non

9. Pourquoi ? Indiquez les raisons pour lesquelles vous pensez (ou non) que la pédagogie active est un facteur de réussite scolaire

10. Pensez-vous que la pédagogie active est un facteur de réussite en dehors de l'école ? *

- Oui
- Non

11. Pourquoi ? Indiquez les raisons pour lesquelles vous pensez (ou non) que la pédagogie active est un facteur de réussite en dehors de l'école

12. Suite à ce questionnaire, quelques entretiens pourront être menés sur ce sujet. Les entretiens peuvent avoir lieu que vous pratiquiez ou non la pédagogie active. Vous portez-vous volontaire ? *

- Oui
- Non

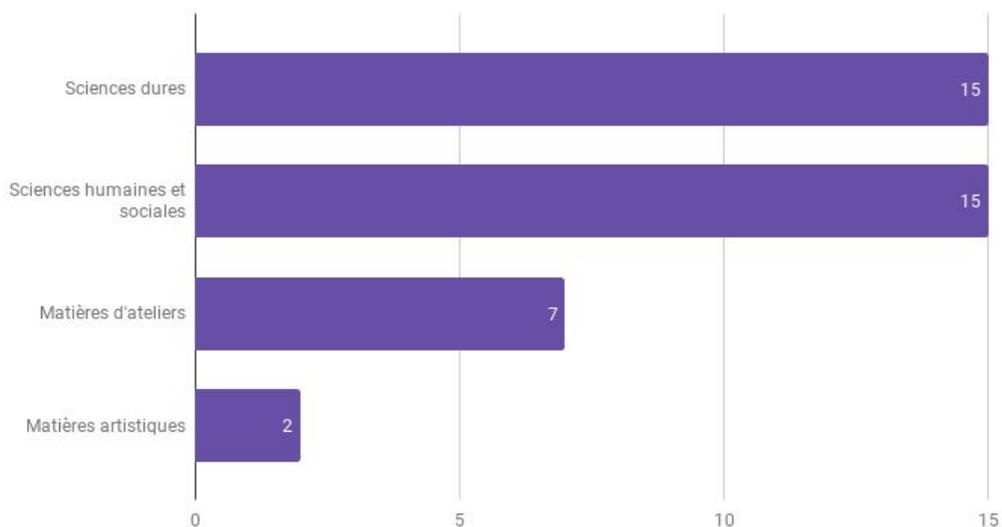
13. Si vous êtes volontaire, merci de bien vouloir indiquer votre nom. Vous pouvez également y ajouter des éléments que vous jugez pertinent de me faire parvenir.

Merci de votre participation !

Annexe n°4 : Réponses au questionnaire

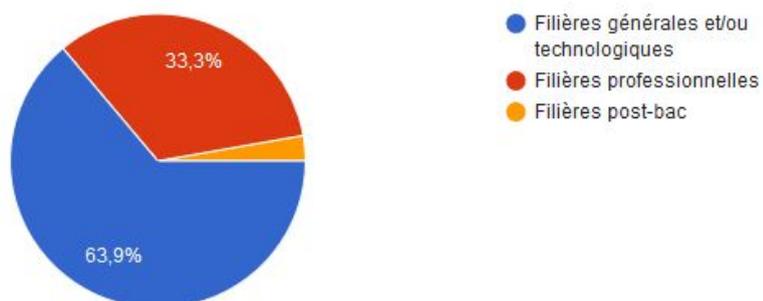
Quelles disciplines enseignez-vous ?

36 réponses



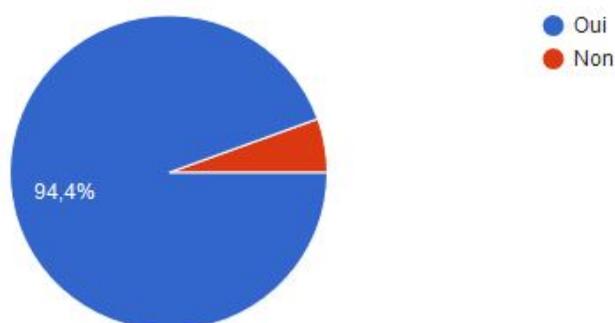
Dans quelles filières enseignez-vous principalement ?

36 réponses



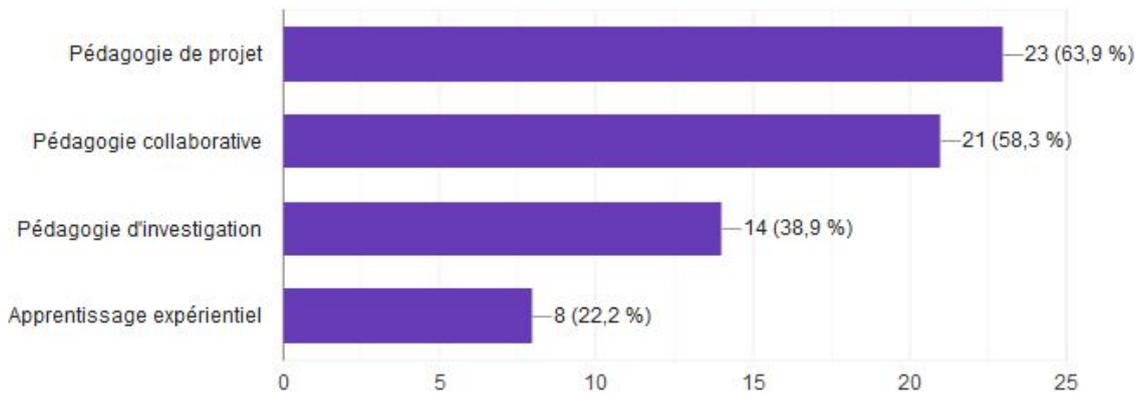
Pratiquez-vous des méthodes de pédagogie active ?

36 réponses



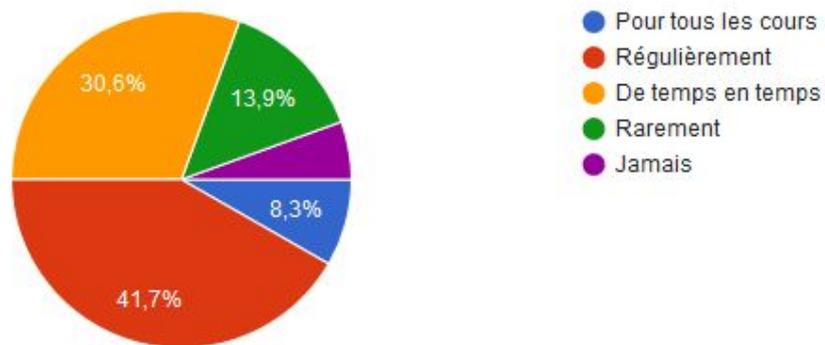
Si oui, quelles méthodes utilisez-vous le plus souvent ?

36 réponses



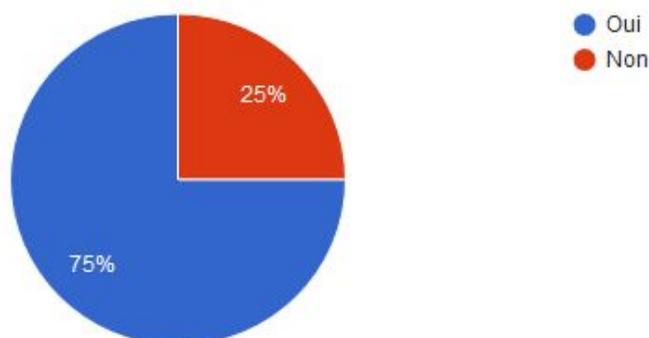
À quelle fréquence mettez-vous en place une pédagogie active ?

36 réponses



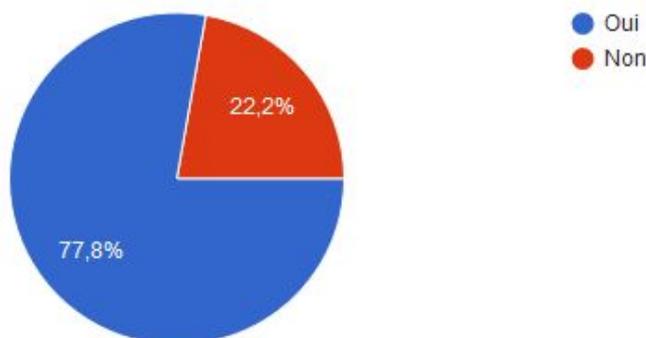
Éprouvez-vous des difficultés à mettre en place une pédagogie active ?

36 réponses



Pensez-vous que la pédagogie active est un facteur de réussite scolaire ?

36 réponses



Pourquoi ? Indiquez les raisons pour lesquelles vous pensez (ou non) que la pédagogie active est un facteur de réussite scolaire

31 réponses

Implication des élèves Finalité du projet et utilité du projet

Dans l'idéal, elle permet de mieux capter l'attention des élèves, crée une dynamique positive faite d'échanges, de partage, d'émulation mutuelle et saine, et bien plus encore. Elle fait de la classe un groupe, de l'élève un apprenant motivé et impliqué, de l'enseignant un accompagnateur, un facilitateur admiré, respecté, consulté, copié...des enseignements le lieu de la co-construction, du ludique, de la créativité.

La pédagogie active permet de faire passer l'élève de spectateur à acteur, jusqu'au point où c'est lui qui va se noter à la fin, par Auto-évaluation.

En pédagogie inversée, ceux qui ne sont pas autonome dans leur travail personnel le reste.

On le sait depuis plusieurs siècles...

Tous les cours quelqu'ils soient permettent aux élèves d'apprendre quelque-chose

Au même titre que la pédagogie classique. Il s'agit d'une façon différente d'enseigne qui permet de varier les pratiques mais qui ne constitue pas la recette magique de l'apprentissage.

Elle permet aux élèves de chercher eux-mêmes des informations et de s'exercer afin de mieux mémoriser les contenus et maîtriser les exercices.

L'échec scolaire a des causes sociales avant tout

Permet aux élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages -> ils apprennent de manière autonome et l'enseignant devient alors seulement un support d'aide si besoin.

Oui: implication des élèves, apprentissage actif, aspect ludique, ambiance de classe et de travail +

L'élève progresse davantage quand il manipule les savoirs.

élève moins passif

Pédagogie actionnelle utilisée en langues est ludique = moins de problèmes de gestion de classe. Néanmoins les élèves ne retiennent pas beaucoup de choses surtout en grammaire. Je suis obligée de faire de temps en temps des leçons classiques de grammaire ne pouvant pas partir des connaissances des élèves.

Oui, parce qu'elle favorise la mémorisation par une plus grande implication des élèves et par le jeu des émotions. Elle permet aux élèves de construire leurs propres stratégies d'apprentissage. Elle leur permet de "faire" plutôt que de "voir faire".

Les élèves sont plus actifs dans leurs apprentissages et ils retiennent mieux des savoirs découverts par eux-mêmes. De plus, ils aiment ces projets ce qui les motivent à venir au lycée...!

Elle n'est pas suffisante pour une progression complète de l'élève

Pour motiver les électeurs

C'est avant tout l'attitude de l'élève qui détermine sa réussite

Cette pédagogie intéresse plus les élèves en classe car il voit cela comme un jeu, une nouveauté maintenant, ils ne retiennent pas plus les notions abordées qu'avec un cours magistral.

Globalement efficace avec les "bons élèves" et les élèves volontaires mais trop souvent inutile avec les élèves en difficulté ou qui n'ont aucun intérêt pour la matière. Les séances de pédagogie active deviennent alors pour certains de simples moments de "détente" ce qui pénalise l'ensemble du groupe.

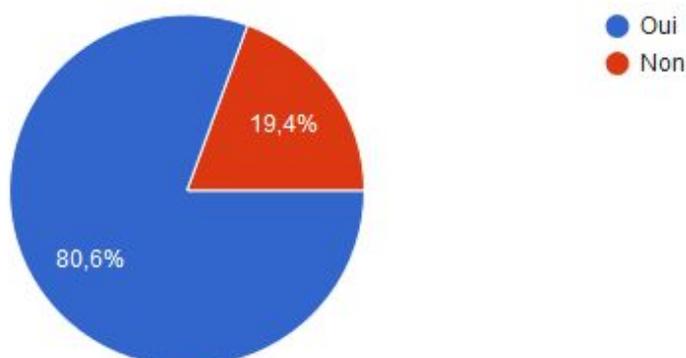
Les élèves qui réussissent en pédagogie active sont dans 80% des cas des élèves qui réussiraient en pédagogie "passive". Cependant, d'expérience, les "bons élèves" avancent plus vite en pédagogie "passive" qu'en pédagogie active du fait d'un meilleur encadrement et de meilleures conditions de travail.

En définitive, dans l'espoir de rendre plus ludique l'enseignement de façon à ce qu'il plaise à des profils d'élèves n'aimant pas beaucoup l'école, on ralentit grandement les "bons élèves" sans toutefois parvenir à tirer vers le haut les autres...

La pédagogie active donnerait des résultats bien plus probants (entendre de vrais résultats) si elle était mise en place dans des classes de niveau avec des effectifs adaptés (plus faibles) de façon à tirer tout le potentiel de tous les individus... On en revient donc au sempiternel débat des conditions d'enseignement...

Pensez-vous que la pédagogie active est un facteur de réussite en dehors de l'école ?

36 réponses



Pourquoi ? Indiquez les raisons pour lesquelles vous pensez (ou non) que la pédagogie active est un facteur de réussite en dehors de l'école

27 réponses

Je pense (sans aucune preuve) qu'un élève habitué à cette pédagogie prendra plus d'initiative face à un problème dans la vie.

Elle peut permettre de développer un esprit de "débrouillardise" qui peut s'avérer utile. Cependant, elle n'est efficace dans ce cas que si les élèves acceptent de jouer le jeu...

Apport de notions de travail seul ou en équipe et de responsabilité.

Cela peut aider dans le travail en équipe, la cohésion dans un sport

Permet d'acquérir une autonomie

Oui car on apprend toujours de son expérience mais ce n'est pas la seule manière d'acquérir des compétences. C'est même, dans certaines voies d'études, un moyen trop long pour être efficace.

Cela forme le jeune à appréhender le monde qui l'entoure avec une vision plus ouverte et dynamique.

Démarche expérimentale et développement de l'autonomie et responsabilité de l'élève.

Préparation à l'idée même d'intégration d'équipe.

Elle amène les élèves à être des acteurs, à se responsabiliser, à prendre des décisions.

La pédagogie active permet de rendre les élèves plus autonomes, d'aller chercher par eux mêmes les informations. Cela peut leur servir au moment où ils doivent rechercher un stage ou un travail fixe.

Oui : apprentissage de compétences sociales/travail en collectif, apprendre à chercher des informations par soi-même

Elle apprend à être autonome et à composer avec les autres.

Méthode pour continuer d'apprendre

Prises d'initiatives Droit à l'erreur

Je ne pense pas que la pédagogie actionnelle les prépare à la vie professionnelle. Changer d'activité assez régulièrement favorise leurs problèmes d'inattention.

Oui, parce qu'elle ancre les apprentissages dans des expériences sociales transposables dans d'autres contextes que le contexte scolaire.

Ces projets développent l'autonomie + la réflexion personnelle, et les élèves apprennent à résoudre des problèmes seuls.

les enfants et jeunes adultes mais aussi les adultes doivent être impliqués dans une pédagogie active qui est le seul moyen de valoriser les apprentissages et se valoriser soi-même, c'est une marche indispensable vers la confiance en soi et l'autonomie

Le fait de s'investir dans tel ou tel projet, que ce soit à court ou long terme, leur enseigne le goût de l'effort et de la réussite. Cela peut, par ailleurs, éveiller des nouveaux centres d'intérêt chez certains.

Reproduction de l'activité hors atelier.

Elle révèle l'élève à lui-même, libère son potentiel, sa créativité, le sociabilise, l'intègre, le renforce, lui crée une continuité dans l'apprentissage, en élargit le champ.

Ceux qui n'effectuent pas le travail à la maison ne peuvent pas résoudre les exercices en classe.

Parce qu'elle permet d'acquérir les méthodes et réflexes qui sont ceux de la vie en dehors de l'école, justement.

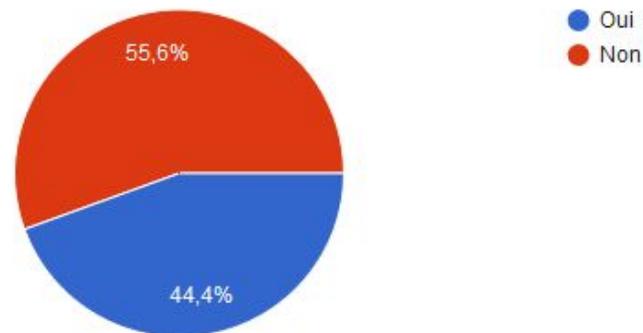
Pas plus que n'importe quel autre cours, si tant est qu'ils ou elles écoutent et participent activement

Je pense qu'elle apprend aux élèves une certaine autonomie vis-à-vis du savoir qui leur permet de continuer à se former par eux-mêmes en dehors de l'école.

L'échec scolaire a des causes sociales avant tout

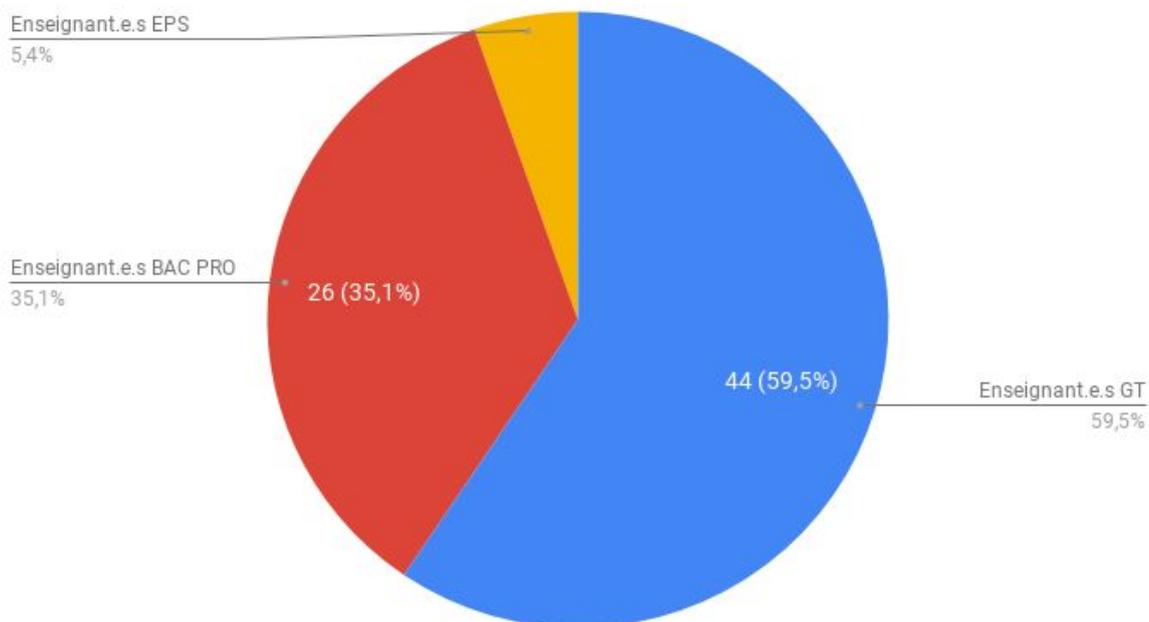
Suite à ce questionnaire, quelques entretiens pourront être menés sur ce sujet. Les entretiens peuvent avoir lieu que vous pratiquiez ou non la pédagogie active. Vous portez-vous volontaire ?

36 réponses

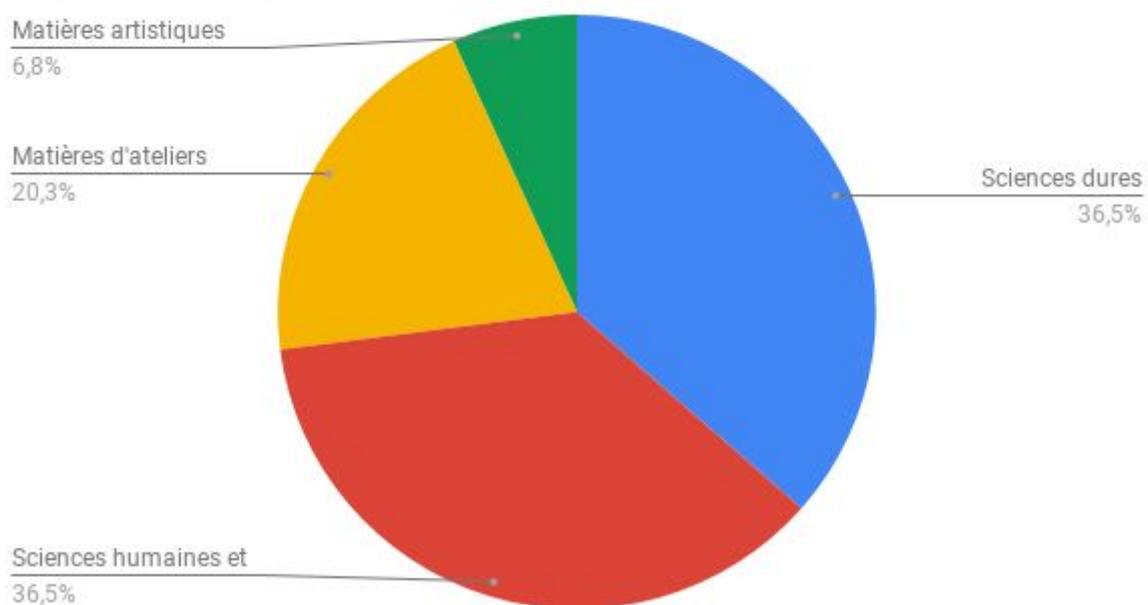


Annexe n°5 : Les effectifs du lycée

Répartition des enseignants du lycée



Répartition des professeurs en fonction des disciplines



Annexe n°6 : Tableau des réponses au questionnaire

| Quelles disciplines enseignez-vous ? | Dans quelles filières enseignez-vous principalement ? | Pratiquez-vous des méthodes de pédagogie active ? | Si oui, quelles méthodes utilisez-vous le plus souvent ? | À quelle fréquence mettez-vous en place une pédagogie active ? | Eprouvez-vous des difficultés à mettre en place une pédagogie active ? | Si oui, de quelles types ? | Pensez-vous que la pédagogie active est un facteur de réussite scolaire ? | Pourquoi ? Indiquez les raisons pour lesquelles vous pensez (ou non) que la pédagogie active est un facteur de réussite scolaire | Pensez-vous que la pédagogie active est un facteur de réussite de l'école ? | Pourquoi ? Indiquez les raisons pour lesquelles vous pensez (ou non) que la pédagogie active est un facteur de réussite de l'école |
|--------------------------------------|---|---|--|--|--|--|---|---|---|--|
| Sciences sociales | Filières générales et filières technologiques | Oui | Pédagogie de projet, Pédagogie collaborative | De temps en temps | Oui | Manque de temps avec les élèves, Gestion de classe trop difficile | Oui | Pour motiver les élèves | Oui | |
| Sciences sociales | Filières générales et filières technologiques | Oui | Pédagogie de projet | De temps en temps | Non | Manque d'expérience en pédagogie active | Non | C'est avant tout l'attitude de l'élève qui détermine sa réussite | Non | Le pense (sans aucune preuve) qu'un élève habitué à cette pédagogie verra plus d'initiative face à un problème dans la vie. |
| Sciences dures | Filières générales et filières technologiques | Oui | Pédagogie d'investigation | De temps en temps | Oui | Manque de temps avec les élèves, Gestion de classe trop difficile | Non | Cette pédagogie intéresse plus les élèves en classe car il voit cela comme un jeu, une nouveauté maintenant, ils ne retiennent pas plus les notions abordées qu'avec un cours magistral. | Oui | |
| Sciences dures | Filières générales et filières technologiques | Oui | Pédagogie d'investigation, Apprentissage expérimental | Régulièrement | Oui | Manque de temps avec les élèves, Gestion de classe trop difficile | Non | Globalement efficace avec les "bons élèves" et les élèves volontaires mais trop souvent inutile avec les élèves en difficulté ou qui n'ont aucun intérêt pour la matière. Les séances de pédagogie active deviennent alors pour certains de simples moments de "détente" ce qui pénalise l'ensemble du groupe. Les élèves qui réussissent en pédagogie active sont dans 80% des cas des élèves qui réussissent en pédagogie "passive". Cependant, d'expérience, les "bons élèves" avancent plus vite en pédagogie "passive" qu'en pédagogie active et il faut d'un meilleur encadrement et de meilleure condition de travail. L'enseignement de façon traditionnelle permet d'obtenir de meilleurs résultats de façon globale, on ralentit grandement les "bons élèves" sans toutefois parvenir à tirer vers le haut les autres. La pédagogie active donnerait des résultats bien plus probants (entendre de vrais résultats) si elle était mise en place dans des classes de niveau avec des effectifs adaptés (plus faibles) de façon à tirer tout le potentiel de tous les individus... On en revient donc au sempiternel débat des conditions d'enseignement... | Oui | Elle peut permettre de développer un esprit de "débrouillardise" qui peut s'avérer utile. Cependant, elle n'est efficace dans ce cas que si les élèves acceptent de jouer le jeu... |
| Matières d'atelier | Filières professionnelles | Oui | Pédagogie de projet, Pédagogie collaborative, Pédagogie d'investigation | Régulièrement | Oui | Temps de préparation préalable trop important, Manque de temps avec les élèves, Gestion de classe trop difficile | Oui | L'élève est acteur de son travail scolaire et de sa formation. | Oui | Apport de notions de travail seul ou en équipe et de responsabilité. |
| Sciences dures | Filières professionnelles | Oui | Pédagogie de projet, Apprentissage expérimental | Rarement | Oui | Temps de préparation préalable trop important | Oui | On fait autre chose qu'un cours classique en classe entière | Oui | Cela peut aider dans le travail en équipe, la cohésion dans un sport |
| Sciences dures | Filières générales et filières technologiques | Oui | Pédagogie collaborative, Pédagogie de projet, | Pour tous les cours | Non | Temps de préparation préalable trop important | Oui | L'élève est acteur de ses savoirs | Oui | Permet d'acquiescer une autonomie |
| Sciences dures | Filières générales et filières technologiques | Oui | Pédagogie collaborative, Pédagogie d'investigation, Apprentissage expérimental | Pour tous les cours | Non | Temps de préparation préalable trop important, Manque de temps avec les élèves | Oui | C'est, selon moi, le meilleur moyen d'intéresser l'élève à ce qu'il doit réaliser | Oui | Oui car on apprend toujours de son expérience mais ce n'est pas la seule manière d'acquiescer des compétences. C'est même, dans certaines voies d'études, un moyen trop long pour être efficace. |
| Sciences dures, Matières d'atelier | Filières professionnelles | Oui | Pédagogie de projet, Pédagogie collaborative | Régulièrement | Non | Temps de préparation préalable trop important | Oui | C'est une éducation à la réalité des élèves pour ne pas créer de temps d'ennuis. Ainsi qu'une appropriation de l'information par l'expérience, et le partage à l'oral. | Oui | Cela forme le jeune à appréhender le monde qui l'entoure avec une vision plus ouverte et dynamique. |

| Quelles disciplines enseignez-vous ? | Dans quelles filières enseignez-vous principalement ? | Pratiquez-vous des méthodes de pédagogie active ? | Si oui, quelles méthodes utilisez-vous le plus souvent ? | A quelle fréquence mettez-vous en place une pédagogie active ? | Éprouvez-vous des difficultés à mettre en place une pédagogie active ? | Si oui, de quelles types ? | Pensez-vous que la pédagogie active est un facteur de réussite scolaire ? | Pourquoi ? Indiquez les raisons pour lesquelles vous pensez (ou non) que la pédagogie active est un facteur de réussite en dehors de l'école ? | Pensez-vous que la pédagogie active est un facteur de réussite en dehors de l'école ? | Pourquoi ? Indiquez les raisons pour lesquelles vous pensez (ou non) que la pédagogie active est un facteur de réussite scolaire |
|--|---|---|---|--|--|---|---|---|---|--|
| Matières d'atelier, Matières artistiques | Filières professionnelles | Oui | Pédagogie de projet, Pédagogie collaborative, Pédagogie d'investigation | Régulièrement | Oui | Manque de temps avec les élèves, Gestion de classe trop difficile | Oui | Pédagogie active= élève acteur, mise en projet de l'élève, approche réflexive et surtout donner du sens aux apprentissages. | Oui | Démarche expérimentale et développement de l'autonomie et responsabilité de l'élève. |
| Matières d'atelier | Filières professionnelles | Non | Apprentissage expérientiel | Jamais | Oui | Manque d'expérience en pédagogie active | Oui | Intégration plus profonde dans leur "métier" d'élève | Oui | Préparation à l'idée même d'intégration d'équipe. |
| Sciences sociales | Filières professionnelles | Oui | Pédagogie de projet, Pédagogie collaborative, Pédagogie d'investigation, Apprentissage expérientiel | Régulièrement | Oui | Manque de temps avec les élèves, Gestion de classe trop difficile | Oui | Elle permet une implication plus forte des élèves et favorise l'intérêt, la concentration. | Oui | Elle amène les élèves à être des acteurs, à se responsabiliser, à prendre des décisions. |
| Matières d'atelier | Filières professionnelles | Oui | Pédagogie collaborative, Pédagogie d'investigation, Apprentissage expérientiel | Régulièrement | Oui | Temps de préparation préalable trop important, Manque de temps avec les élèves | Oui | | Oui | |
| Sciences dures | Filières générales et/ou technologiques | Oui | Pédagogie collaborative, Pédagogie d'investigation | Régulièrement | Oui | Manque de temps avec les élèves | Oui | l'élève doit être mis en position adionnelle car, les langues vivantes doivent sortir de l'apprentissage passif trop longtemps employé. Il ne fait que vivre des situations de vie courante en s'impliquant personnellement et de ce fait apprend sans efforts et à travers les projets il fait vivre la langue | Oui | les enfants et jeunes adultes mais aussi les adultes doivent être impliqués dans une pédagogie active qui est le seul moyen de valoriser les apprentissages et se valoriser soi-même. c'est une marche indispensable vers la confiance en soi et l'autonomie |
| Sciences dures | Filières générales et/ou technologiques | Oui | Pédagogie d'Investigation, Apprentissage expérientiel | Régulièrement | Non | Temps de préparation préalable trop important, Manque de temps avec les élèves, Gestion de classe trop difficile, Manque d'expérience en pédagogie active | Oui | Les élèves ont tendance à mieux intégrer les notions qu'ils développent eux-même avec de l'accompagnement. | Oui | Le fait de s'investir dans tel ou tel projet, que ce soit à court ou long terme, leur enseigne le goût de l'effort et de la réussite. Cela peut, par ailleurs, éveiller des nouveaux centres d'intérêt chez certains. |
| Matières d'atelier | Filières professionnelles | Oui | Pédagogie de projet | De temps en temps | Oui | Temps de préparation préalable trop important | Oui | Implication des élèves Finalité du projet et utilité du projet | Oui | Reproduction de l'activité hors atelier. |
| Sciences dures | Filières générales et/ou technologiques | Oui | Pédagogie de projet | De temps en temps | Oui | Temps de préparation préalable trop important, Gestion de classe trop difficile | Oui | Dans l'idéal, elle permet de mieux capter l'attention des élèves, crée une dynamique positive faite d'échanges, de partages, d'émulation mutuelle et saine, et bien plus encore. Elle fait de la classe un groupe de l'élève un apprenant motivé et impliqué de l'enseignant un accompagnateur, un facilitateur admiré, respecté, consulté, copié... des enseignements le lieu de la co-construction, du ludique, de la créativité. | Oui | Elle révèle l'élève à lui-même, libère son potentiel, sa créativité, le socialise, l'intègre, le renforce. Lui crée une continuité dans l'apprentissage, en élargit le champs. |
| Sciences dures, Matières artistiques | Filières professionnelles | Oui | Pédagogie de projet, Pédagogie collaborative | Régulièrement | Oui | Temps de préparation préalable trop important, Manque de temps avec les élèves, Gestion de classe trop difficile | Oui | Le pédagogue active permet de faire passer l'élève de spectateur à acteur, jusqu'au point où c'est lui qui va se noter à la fin, par l'Auto-évaluation. | Non | |
| Sciences dures | Filières générales et/ou technologiques | Oui | Pédagogie d'Investigation, Apprentissage expérientiel | De temps en temps | Oui | Temps de préparation préalable trop important, Gestion de classe trop difficile, Manque d'expérience en pédagogie active | Non | En pédagogie inversée, ceux qui ne sont pas autonome dans leur travail personnel le reste. | Non | Ceux qui n'effectue pas le travail à la maison ne peuvent pas résoudre les exercices en classe. |
| Sciences sociales | Filières générales et/ou technologiques | Oui | Pédagogie de projet, Pédagogie collaborative | Régulièrement | Oui | Manque de temps avec les élèves | Oui | On le sait depuis plusieurs siècles... | Oui | Parce qu'elle permet d'acquérir les méthodes et réflexes qui sont ceux de la vie en dehors de l'école, justement. |

| Quelles disciplines enseignez-vous ? | Dans quelles filières enseignez-vous principalement ? | Pratiquez-vous des méthodes de pédagogie active ? | Si oui, quelles méthodes utilisez-vous le plus souvent ? | A quelle fréquence mettez-vous en place une pédagogie active ? | Éprouvez-vous des difficultés à mettre en place une pédagogie active ? | Si oui, de quelles types ? | Pensez-vous que la pédagogie active est un facteur de réussite scolaire ? | Pourquoi ? Indiquez les raisons pour lesquelles vous pensez (ou non) que la pédagogie active est un facteur de réussite en dehors de l'école ? | Pensez-vous que la pédagogie active est un facteur de réussite en dehors de l'école ? | Pourquoi ? Indiquez les raisons pour lesquelles vous pensez (ou non) que la pédagogie active est un facteur de réussite en dehors de l'école ? |
|--------------------------------------|---|---|--|--|--|---|---|--|---|---|
| Sciences sociales | Filières générales et/ou technologiques | Oui | Pédagogie de projet | Rarement | Non | Manque de temps avec les élèves, Aucunes difficultés | Non | Tous les cours qu'ils soient permettent aux élèves d'apprendre quelque-chose | Non | Pas plus que n'importe quel autre cours, si tant est qu'ils ou elles écoutent et participent activement |
| Sciences dures | Filières générales et/ou technologiques | Oui | Pédagogie collaborative | Rarement | Non | Aucunes difficultés | Oui | Au même titre que la pédagogie classique. Il s'agit d'une façon différente d'enseigner qui permet de varier les pratiques mais qui ne constitue pas la recette magique de l'apprentissage. | Oui | |
| Sciences dures | Filières générales et/ou technologiques | Oui | Pédagogie d'Investigation, Apprentissage expérimental | De temps en temps | Oui | Temps de préparation préalable trop important, Manque d'expérience en pédagogie active | Oui | | Oui | |
| Sciences sociales | Filières générales et/ou technologiques | Oui | Pédagogie collaborative, Pédagogie d'Investigation | Régulièrement | Oui | Gestion de classe trop difficile | Oui | Elle permet aux élèves de chercher eux-mêmes des informations et de s'exercer afin de mieux mémoriser les contenus et maîtriser les exercices. | Oui | Je pense qu'elle apprend aux élèves une certaine autonomie vis-à-vis du savoir qui leur permet de continuer à se former par eux-mêmes en dehors de l'école. |
| Sciences dures | Filières générales et/ou technologiques | Oui | Pédagogie collaborative | Rarement | Oui | Temps de préparation préalable trop important, Manque de temps avec les élèves | Oui | | Oui | |
| Sciences sociales | Filières générales et/ou technologiques | Oui | Pédagogie de projet | Rarement | Oui | Temps de préparation préalable trop important, Manque d'expérience en pédagogie active | Oui | | Oui | |
| Sciences sociales | Filières générales et/ou technologiques | Oui | Pédagogie collaborative | De temps en temps | Non | Aucunes difficultés | Non | L'échec scolaire a des causes sociales avant tout | Non | L'échec scolaire a des causes sociales avant tout |
| Sciences sociales | Filières professionnelles | Oui | Pédagogie de projet | De temps en temps | Oui | Temps de préparation préalable trop important, Manque de temps avec les élèves, Gestion de classe trop difficile | Oui | Permet aux élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages -> ils apprennent de manière autonome et l'enseignant devient alors seulement un support d'aide si besoin. | Oui | La pédagogie active permet de rendre les élèves plus autonomes, d'aller chercher par eux-mêmes les informations. Cela peut leur servir au moment où ils doivent rechercher un stage ou un travail fixe. |
| Sciences sociales | Filières générales et/ou technologiques | Oui | Pédagogie de projet, Pédagogie collaborative | Régulièrement | Oui | Temps de préparation préalable trop important, Manque de temps avec les élèves, Manque d'expérience en pédagogie active | Oui | Oui: implication des élèves, apprentissage actif, aspect ludique, ambiance de classe et de travail + | Oui | Oui : apprentissage de compétences sociales/travail en collectif, apprendre à chercher des informations par soi-même |
| Lettres et langues | Filières générales et/ou technologiques | Oui | Pédagogie de projet, Pédagogie collaborative | Régulièrement | Oui | Temps de préparation préalable trop important, Gestion de classe trop difficile | Oui | L'élève progresse davantage quand il manipule les savoirs. | Oui | Elle apprend à être autonome et à composer avec les autres. |
| Matières d'atelier | Filières post-bac | Oui | Pédagogie de projet, Pédagogie collaborative | De temps en temps | Oui | Temps de préparation préalable trop important, Gestion de classe trop difficile | Oui | élève moins passif | Oui | Méthode pour continuer d'apprendre |
| Sciences dures | Filières générales et/ou technologiques | Non | Pédagogie de projet | Jamais | Oui | Temps de préparation préalable trop important, Manque de temps avec les élèves, Manque d'expérience en pédagogie active | Oui | | Oui | Prises d'initiatives Droit à l'erreur |

| Quelles disciplines enseignez-vous ? | Dans quelles filières enseignez-vous principalement ? | Pratiquez-vous des méthodes de pédagogie active ? | Si oui, quelles méthodes utilisez-vous le plus souvent ? | A quelle fréquence mettez-vous en place une pédagogie active ? | Éprouvez-vous des difficultés à mettre en place une pédagogie active ? | Si oui, de quelles types ? | Pensez-vous que la pédagogie active est un facteur de réussite scolaire ? | Pourquoi ? Indiquez les raisons pour lesquelles vous pensez (ou non) que la pédagogie active est un facteur de réussite en dehors de l'école ? | Pensez-vous que la pédagogie active est un facteur de réussite en dehors de l'école ? | Pourquoi ? Indiquez les raisons pour lesquelles vous pensez (ou non) que la pédagogie active est un facteur de réussite en dehors de l'école ? |
|--------------------------------------|---|---|---|--|--|---|---|--|---|---|
| Lettres et langues | Filières professionnelles | Oui | Pédagogie de projet, Pédagogie collaborative, Pédagogie d'investigation | Régulièrement | Non | Aucunes difficultés | Non | Pédagogie actionnelle utilisée en langues est ludique = moins de problèmes de gestion de classe. Néanmoins les élèves ne retiennent pas beaucoup de choses surtout en grammaire. Je suis obligée de faire de temps en temps des leçons classiques de grammaire ne pouvant pas partir des connaissances des élèves. | Non | Je ne pense pas que la pédagogie actionnelle les prépare à la vie professionnelle. Changer d'activité assez régulièrement favorise leurs problèmes d'inattention. |
| Lettres et langues | Filières générales et/ou technologiques | Oui | Pédagogie de projet, Pédagogie collaborative, Pédagogie d'investigation | De temps en temps | Oui | Manque d'expérience en pédagogie active | Oui | Oui, parce qu'elle favorise la mémorisation par une plus grande implication des élèves et par le jeu des émotions. Elle permet aux élèves de construire leurs propres stratégies d'apprentissage. Elle leur permet de "faire" plutôt que de "voir faire". | Oui | Oui, parce qu'elle ancre les apprentissages dans des expériences sociales transférables dans d'autres contextes que le contexte scolaire. |
| Sciences sociales | Filières générales et/ou technologiques | Oui | Pédagogie de projet, Pédagogie collaborative | Régulièrement | Oui | Manque de temps avec les élèves | Oui | Les élèves sont plus actifs dans leurs apprentissages et ils retiennent mieux des savoirs découverts par eux-mêmes. De plus, ils aiment ces projets ce qui les motive à venir au lycée... | Oui | Ces projets développent l'autonomie + la réflexion personnelle, et les élèves apprennent à résoudre des problèmes seuls. |
| Autres matières | Filières professionnelles | Oui | Pédagogie collaborative | Pour tous les cours | Oui | Manque de temps avec les élèves | Non | Elle n'est pas suffisante pour une progression complète de l'élève | Non | |

Annexe n°7 : Analyse des réponses aux questions justifiables

- Selon-vous, la pédagogie active est-elle un facteur de réussite scolaire ?
- Pourquoi ? Indiquez les raisons pour lesquelles vous pensez (ou non) que la pédagogie active est un facteur de réussite scolaire
- La pédagogie active stimule les élèves.

| | |
|---------------------------|---|
| Réponse à la question n°8 | Réponse à la question n°9 |
| Oui | L'élève est acteur de son travail scolaire et de sa formation. |
| Oui | L'élève est acteur de ses savoirs |
| Oui | C'est, selon moi, le meilleur moyen d' intéresser l'élève a ce qu'il doit réaliser |
| Oui | C'est une solution à la réactivité des élèves pour ne pas créer de temps d'ennuis . Ainsi qu'une appropriation de la mémorisation par l'expérience , et le partage à l'oral . |
| Oui | Pédagogie active= élève acteur , mise en projet de l'élève, approche réflexive et surtout donner du sens aux apprentissages . |
| Oui | Intégration plus profonde dans leur " métier " d'élève |
| Oui | Elle permet une implication plus forte des élèves et favorise l' intérêt , la concentration . |
| Oui | L'élève doit être mis en position actionnelle car les langues vivantes doivent sortir de l'apprentissage passif trop longtemps employé. Il ne fait que vivre des situations de vie courante en s' impliquant personnellement et de ce fait apprend sans efforts et à travers les projets il fait vivre la langue |
| Oui | Les élèves ont tendance à mieux intégrer les notions qu'ils développent eux-même avec de l'accompagnement. |
| Oui | Implication des élèves Finalité du projet et utilité du projet |
| Oui | Dans l'idéal, elle permet de mieux capter l'attention des élèves, crée une dynamique positive faite d'échanges, de partage, d'émulation mutuelle et saine, et bien plus encore. Elle fait de la classe un groupe, de l'élève un apprenant motivé et impliqué, de l'enseignant un accompagnateur, un facilitateur admiré, respecté, consulté, copié.... des enseignements le lieu de la co-construction, du ludique, de la créativité |
| Oui | La pédagogie active permet de faire passer l'élève de spectateur à acteur , jusqu'au point où c'est lui qui va se noter à la fin, par Auto-évaluation. |
| Oui | Permet aux élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages -> ils apprennent de manière autonome et l'enseignant devient alors seulement un support d'aide si besoin. |
| Oui | Oui: implication des élèves, apprentissage actif , aspect ludique, ambiance de classe et de travail + |

| | |
|-----|--|
| Oui | L'élève progresses davantage quand il manipule les savoirs. |
| Oui | élève moins passif |
| Oui | Oui, parce qu'elle favorise la mémorisation par une plus grande implication des élèves et par le jeu des émotions. Elle permet aux élèves de construire leurs propres stratégies d'apprentissage. Elle leur permet de " faire " plutôt que de "voir faire". |
| Oui | Les élèves sont plus actifs dans leurs apprentissages et ils retiennent mieux des savoirs découverts par eux-mêmes. De plus, ils aiment ces projets ce qui les motivent à venir au lycée...! |
| Oui | Elle permet aux élèves de chercher eux-mêmes des informations et de s'exercer afin de mieux mémoriser les contenus et maîtriser les exercices. |
| Oui | Pour motiver les électeurs... (sûrement une faute de frappe : élèves ?) |
| Oui | On le sait depuis des siècles... |

- La pédagogie active est un moyen parmi d'autres

| | |
|-----|--|
| Non | C'est avant tout l' attitude de l'élève qui détermine sa réussite |
| Non | Cette pédagogie intéresse plus les élèves en classe car il voit cela comme un jeu, une nouveauté maintenant, ils ne retiennent pas plus les notions abordées qu'avec un cours magistral. |
| Oui | Globalement efficace avec les "bons élèves" et les élèves volontaires mais trop souvent inutile avec les élèves en difficulté ou qui n'ont aucun intérêt pour la matière. Les séances de pédagogie active deviennent alors pour certains de simples <u>moments de "détente"</u> ce qui pénalise l'ensemble du groupe. Les élèves qui réussissent en pédagogie active sont dans 80% des cas des élèves qui réussiraient en pédagogie "passive" . Cependant, d'expérience, les "bons élèves" avance plus vite en pédagogie "passive" qu'en pédagogie active du fait d'un meilleur encadrement et de meilleure condition de travail. En définitive, dans l'espoir de rendre plus ludique l'enseignement de façon à ce qu'il plaise à des profils d'élèves n'aimant pas beaucoup l'école, on ralenti grandement les "bons élèves" sans toutefois parvenir à tirer vers le haut les autres... La pédagogie active donnerait des résultats bien plus probants (entendre de vrais résultats) si elle était mise en place dans des classes de niveau avec des effectifs adaptés (plus faibles) de façon à tirer tout le potentiel de tous les individus... On en revient donc au sempiternel débat des conditions d'enseignement... |
| Oui | Au même titre que la pédagogie classique . Il s'agit d'une façon différente d'enseigner qui permet de varier les pratiques mais qui ne constitue pas la recette magique de l'apprentissage |
| Non | Pédagogie actionnelle utilisée en langues est ludique = moins de problèmes de gestion de classe . Néanmoins les élèves ne retiennent pas beaucoup de choses surtout en grammaire. Je suis obligée de faire de temps en temps des leçons classiques de grammaire ne pouvant pas partir des connaissances des élèves. |
| Non | En pédagogie inversée, ceux qui ne sont pas autonome dans leur travail personnel le reste. |
| Non | Tous les cours quels qu'ils soient permettent aux élèves d'apprendre quelque-chose |

| | |
|-----|---|
| Non | L'échec scolaire a des causes sociales avant tout |
|-----|---|

- Selon-vous, la pédagogie active est-elle un facteur de réussite en dehors de l'école ?
- Pourquoi ? Indiquez les raisons pour lesquelles vous pensez (ou non) que la pédagogie active est un facteur de réussite en dehors de l'école

- La pédagogie active prépare aux réalités de la vie après l'école

| | |
|----------------------------|---|
| Réponse à la question n°10 | Réponse à la question n°11 |
| Oui | Je pense (sans aucune preuve) qu'un élève habitué à cette pédagogie prendra plus d'initiative face à un problème dans la vie. |
| Oui | Cela forme le jeune à appréhender le monde qui l'entoure avec une vision plus ouverte et dynamique . |
| Oui | Le fait de s'investir dans tel ou tel projet, que ce soit à court ou long terme, leur enseigne le goût de l'effort et de la réussite . Cela peut, par ailleurs, éveiller des nouveaux centres d' intérêt chez certains. |
| Oui | Je pense qu'elle apprend aux élèves une certaine autonomie vis-à-vis du savoir qui leur permet de continuer à se former par eux-mêmes en dehors de l'école. |
| Oui | Méthode pour continuer d'apprendre |
| Oui | Apport de notions de travail seul ou en équipe et de responsabilité . |
| Oui | Démarche expérimentale et développement de l' autonomie et responsabilité de l'élève. |
| Oui | Reproduction de l'activité hors atelier. |
| Oui | La pédagogie active permet de rendre les élèves plus autonomes , d'aller chercher par eux mêmes les informations . Cela peut leur servir au moment où ils doivent rechercher un stage ou un travail fixe. |
| Oui | Prises d' initiatives Droit à l'erreur |
| Oui | Cela peut aider dans le travail en équipe , la cohésion dans un sport |
| Oui | Préparation à l'idée même d' intégration d'équipe. |
| Oui | Elle révèle l'élève à lui même, libère son potentiel, sa créativité, le sociabilise , l'intègre, le renforce, lui crée une continuité dans l'apprentissage , en élargit le champs. |
| Oui | Oui : apprentissage de compétences sociales/travail en collectif , apprendre à chercher des informations par soi-même |
| Oui | Oui, parce qu'elle ancre les apprentissage dans des expériences sociales transposables dans d'autres contextes que le contexte scolaire . |

| | |
|-----|--|
| Oui | Permet d'acquérir une autonomie |
| Oui | Elle amène les élèves à être des acteurs, à se responsabiliser , à prendre des décisions . |
| Oui | Parce qu'elle permet d'acquérir les méthodes et réflexes qui sont ceux de la vie en dehors de l'école, justement. |
| Oui | Elle apprend à être autonome et à composer avec les autres . |
| Oui | Ces projets développent l' autonomie + la réflexion personnelle, et les élèves apprennent à résoudre des problèmes seuls. |

- La réussite en dehors de l'école part avant tout des élèves eux-mêmes

| | |
|-----|---|
| Oui | Elle peut permettre de développer un esprit de " débrouillardise " qui peut s'avérer utile. Cependant, elle n'est efficace dans ce cas que si les élèves acceptent de jouer le jeu... |
| Oui | les enfants et jeunes adultes mais aussi les adultes <u>doivent être impliqués</u> dans une pédagogie active qui est le seul moyen de valoriser les apprentissages et se valoriser soi même, c'est une marche indispensable vers la confiance en soi et l'autonomie |
| Non | Pas plus que n'importe quel autre cours , si tant est qu'ils ou elles <u>écoutent et participent activement</u> |
| Non | Ceux qui n'effectue pas le travail à la maison ne peuvent pas résoudre les exercices en classe. |

- La réussite en dehors de l'école dépend de d'autres facteurs

| | |
|-----|---|
| Oui | Oui car on apprend toujours de son expérience mais ce n'est pas la seule manière d'acquérir des compétences. C'est même, dans certaines voies d'études, <u>un moyen trop long pour être efficace</u> . |
| Non | L'échec scolaire a des causes sociales avant tout |
| Non | Je ne pense pas que la pédagogie actionnelle les prépare à la vie professionnelle. Changer d'activité assez régulièrement favorise leurs <u>problèmes d'inattention</u> . |

Annexe n°8 : Fiche de préparation de la séance n°1 en AP

Séance 1 : Je parle de ma rentrée

Objectifs

- S'approprier l'environnement du lycée
- Devenir acteur de sa scolarité
- Créer un climat de confiance avec les élèves

Compétences psycho-sociales

- Apprendre à écouter les autres
- Exprimer et communiquer ses émotions

Déroulé

1. **Présentation du mode de fonctionnement**

table en carré ou en u = plus de convivialité

cours dialogué. Les élèves doivent essayer d'être actif

on peut parler de tout, pas d'interdit - tout ce qui est évoquée ici reste ici.

confidentialité

→ Dans un premier temps, nous allons aborder la question de la rentrée au lycée

2. **Présentation individuelle**

prénom + collègue d'origine + un adjectif pour qualifier votre humeur, votre ressenti du jour

3. **Elaboration des règles de fonctionnement du groupe**

les élèves doivent chacun donner un droit/un devoir

→ Faire prendre conscience aux élèves du respect de l'autre

mots clefs : respecter, écouter, communiquer, tour de parole

4. **Poser des questions :**

Est-ce que la rentrée s'est bien passé ?

Est-ce que vous avez ressenti le changement ?

Qu'est-ce qui a changé par rapport au collège ?

Qu'est-ce qui au contraire, n'a pas changé ?

mots clefs : autonomie, orientation, le bac

Est-ce que vous connaissiez des élèves ? Sont-ils dans la classes ? Avez vous un bon ressenti dans la classe ?

→ essayer de parler de la dynamique de groupe, solidarité etc.

Est-ce que vous avez identifié les différents lieux ? Vie scolaire, administration, toilettes, cantines, CDI etc.

La prise en main des outils ? ENT, Pronote etc.

5. Faire un point sur le CDI

Qui est déjà venu au CDI?

Qui n'a jamais mis les pieds au CDI de sa scolarité ? Pourquoi ?

Est-ce que vous appréciez le CDI ? Qu'est-ce que vous n'appréciez pas ?

Le catalogue e-sidoc ?

mots clefs : lecture-plaisir, travail, recherche

6. Finir avec l'orientation s'il y a le temps

Que souhaitez vous faire comme métier ? Comme filière ?

Vous êtes vous renseigné ? Avez vous l'intention d'aller aux salons de l'orientation?

QUESTION DE LA FIN : Conseils à donner à destination de 3e ? (avoir une réflexion sur soi-même)

Annexe n°9 : Réponse au questionnaire de Monsieur M.

Quelles disciplines enseignez-vous ? *

- Sciences sociales
- Sciences dures
- Matières d'atelier
- Matières artistiques
- Autres matières

Dans quelles filières enseignez-vous principalement ? *

- Filières générales et/ou technologiques
- Filières professionnelles
- Filières post-bac

Pratiquez-vous des méthodes de pédagogie active ? *

- Oui
- Non

Si oui, quelles méthodes utilisez-vous le plus souvent ? *

- Pédagogie de projet
- Pédagogie collaborative
- Pédagogie d'investigation
- Apprentissage expérientiel

À quelle fréquence mettez-vous en place une pédagogie active ? *

- Pour tous les cours
- Régulièrement
- De temps en temps
- Rarement
- Jamais

Éprouvez-vous des difficultés à mettre en place une pédagogie active ? *

- Oui
- Non

Si oui, de quelles types ? *

- Temps de préparation préalable trop important
- Manque de temps avec les élèves
- Gestion de classe trop difficile
- Manque d'expérience en pédagogie active
- Aucunes difficultés

Pensez-vous que la pédagogie active est un facteur de réussite scolaire ? *

- Oui
- Non

Pourquoi ? Indiquez les raisons pour lesquelles vous pensez (ou non) que la pédagogie active est un facteur de réussite scolaire

Intégration plus profonde dans leur "métier" d'élève

Pensez-vous que la pédagogie active est un facteur de réussite en dehors de l'école ? *

- Oui
- Non

Pourquoi ? Indiquez les raisons pour lesquelles vous pensez (ou non) que la pédagogie active est un facteur de réussite en dehors de l'école

Préparation à l'idée même d'intégration d'équipe.

Suite à ce questionnaire, quelques entretiens pourront être menés sur ce sujet. Les entretiens peuvent avoir lieu que vous pratiquiez ou non la pédagogie active. Vous portez-vous volontaire ? *

- Oui
- Non

Si vous êtes volontaire, merci de bien vouloir indiquer votre nom. Vous pouvez également y ajouter des éléments que vous jugez pertinent de me faire parvenir.

Monsieur M