



HAL
open science

Travailler autrement pour motiver : la pédagogie du détour

Julie Poirier

► **To cite this version:**

Julie Poirier. Travailler autrement pour motiver : la pédagogie du détour. Education. 2018. dumas-02321645

HAL Id: dumas-02321645

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02321645>

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 2017-2018

Master MEEF
Mention 2nd degré - parcours documentation
2ème année

TRAVAILLER AUTREMENT POUR MOTIVER : LA PÉDAGOGIE DU DÉTOUR

Présenté par : Julie Poirier

Encadré par : Brigitte Réa

Mots Clefs : activité de création ; jeu ; ludification ; motivation ; pédagogie de projet

Résumé

Dans des classes marquées par une forte hétérogénéité de niveau, intéresser tous les élèves et permettre à chacun de trouver sa place peut s'avérer être un défi pour les équipes éducatives, dont le professeur documentaliste. En effet, dans le cadre de sa mission pédagogique, ce dernier se doit d'élaborer un travail didactique prenant en compte les besoins éducatifs des apprenants. Parce qu'elle repose sur des parcours ludiques incluant des jeux ou des activités de création qui visent l'acquisition par tous les élèves de connaissances, de compétences et d'une culture communes, la pédagogie du détour pourrait permettre de relever ce défi. Par conséquent, ce mémoire propose de répondre à la question suivante : comment, au-travers d'activités pédagogiques ayant trait à la pédagogie du détour, rendre tous les élèves acteurs de leurs apprentissages ? Pour mener à bien cette analyse réflexive, un état des lieux des fondements théoriques de la pédagogie du détour est tout d'abord effectué, qui présente les liens entre jeux et apprentissages, ainsi que les modalités des parcours ludiques en classe. Puis l'engagement de l'élève dans les parcours ludiques est interrogé, en passant en revue les compétences sociales mobilisées lors de l'apprentissage par le jeu et les activités de création, ainsi que les effets de ces derniers sur la motivation de l'élève. Enfin, une mise en pratique de la pédagogie du détour est proposée. Pour cela, la ludification des apprentissages expérimentée dans le cadre de parcours réfléchis, élaborés à destination d'élèves de seconde du lycée X, est présentée. De cette façon, les effets positifs de ce type de pédagogie et les difficultés rencontrées lors de sa mise en application, ainsi que ses impacts sur la motivation des élèves, sont mis en exergue, à partir d'observations de professeurs et de l'analyse des réponses des élèves à des questionnaires établis à leur intention. Ainsi, il apparaît que les activités s'inscrivant dans la pédagogie du détour, si elles nécessitent un travail conséquent de préparation et de coordination avec les enseignants partenaires du projet, peuvent avoir un impact positif sur l'hétérogénéité de niveau des élèves. Elles peuvent en effet contribuer à réduire cette hétérogénéité et à créer une dynamique de groupe, voire de classe.

« Une vie vertueuse ne va pas sans effort sérieux et ne consiste pas dans un simple jeu. »

Aristote

Table des matières

Introduction	5
1. Les fondements théoriques de la pédagogie du détour.....	8
1.1. Un état des lieux des liens entre jeux et apprentissages	8
1.1.1. Un état de l'art du jeu en pédagogie	8
1.1.2. La dimension éducative du jeu	11
1.2. Les modalités des parcours ludiques en classe.....	14
1.2.1. Les conditions des activités ludiques comme vecteurs d'apprentissages à l'école ...	14
1.2.2. La place de l'enseignant dans les jeux et les activités de création	16
2. L'engagement de l'élève dans les parcours ludiques	19
2.1. La mise en exergue des compétences sociales dans la pédagogie du détour.....	19
2.1.1. Les dimensions coopératives des activités de jeu et de création	19
2.1.2. Les dimensions collaboratives des activités de jeu et de création	21
2.2. L'impact de la pédagogie du détour sur la motivation	23
2.2.1. Approche phénoménologique du jeu : la théorie du « flow », ou comment susciter l'engagement des élèves dans une activité	23
2.2.2. Les parcours ludiques : un levier pour motiver les apprenants	25
3. La pédagogie du détour en pratique	29
3.1. La ludification des apprentissages.....	29
3.1.1. Les initiatives menées avec les élèves de seconde	30
3.1.2. L'identification des aspects positifs de la pédagogie du détour et des difficultés rencontrées.....	32
3.2. Les impacts sur la motivation des élèves.....	36
3.2.1. Constats personnels	36
3.2.2. Les déterminants de l'engagement des élèves	38
Conclusion.....	42
Bibliographie.....	44
Annexes	46
Annexe 1 : fiche de préparation de la séance mettant en œuvre des mini-jeux dans le cadre du module « mémorisation » de l'accompagnement personnalisé des secondes	47
Annexe 2 : fiche de préparation de la séance mettant en œuvre un cercle de parole dans le cadre du module « mémorisation » de l'accompagnement personnalisé des secondes	49
Annexe 3 : grille d'évaluation de la fiche-métier réalisée sous la forme d'une infographie dans le cadre du module « orientation » de l'accompagnement personnalisé des secondes	53
Annexe 4 : fiche de préparation de la séquence consacrée à l'atelier d'écriture radiophonique en classe de seconde.....	54

Annexe 5 : grille d'évaluation par les pairs, élaborée dans le cadre de l'observation des controverses réalisées lors du module « techniques de l'oral et de l'argumentation » de l'accompagnement personnalisé.....	60
Annexe 6 : questionnaire proposé pour recueillir les perceptions des élèves quant aux activités réalisées dans le cadre des séances d'accompagnement personnalisé en seconde	61
Annexe 7 : questionnaire proposé pour recueillir les perceptions des élèves quant aux activités réalisées dans le cadre des séances d'accompagnement personnalisé en seconde	66
Annexe 8 : réponses au questionnaire visant à recueillir le ressenti des élèves par rapport aux séances d'accompagnement personnalisé.....	72
Annexe 9 : réponses au questionnaire visant à recueillir le ressenti des élèves par rapport aux séances relatives au prix de littérature manga Mangawa	82

Introduction

Alors qu'à l'école maternelle les jeunes enfants sont encouragés à jouer en classe, « pour [leur] bon développement physiologique, neurologique, psycho-socio-affectif et cognitif »¹, le temps consacré au jeu s'amointrit considérablement dès l'école primaire, pour se réduire comme une peau de chagrin et ne plus apparaître que très ponctuellement dans les temps de classe au collège et au lycée. Ne serait-il donc pas possible de concilier « jeu » et « apprentissage », d'apprendre en jouant, voire en s'amusant, par l'intermédiaire d'activités ludiques ? Pourtant l'UNESCO, dans le cadre de son programme visant au développement de l'éducation adopté en 1976 à Nairobi à l'issue de sa dix-neuvième conférence, soulignait déjà en 1979, dans une étude sur l'utilisation du jeu comme technique pédagogique dans différents contextes socio-culturels, que « les jeux peuvent en effet fournir à la pratique pédagogique, bien au-delà de l'école maternelle, un moyen de stimuler la créativité, et [que] la psychologie moderne a montré quelle était l'influence des comportements et des objets ludiques, évidemment modelés par l'univers culturel et social, sur le développement de la personnalité »². Il semblerait alors que le terme « ludique » ait une consonance péjorative en pédagogie, en renvoyant ainsi à des formes moins sérieuses de situations d'apprentissage, que l'on mettrait en œuvre en dernier recours, après avoir tout essayé avec des élèves incapables d'efforts. Toutefois, si bon nombre d'élèves effectuent avec plaisir, ou du moins sans rechigner, des tâches d'apprentissage « classiques » (rédiger une dissertation, apprendre des formules de mathématiques ou de physique, préparer un exposé, etc.), parce qu'elles les intéressent, qu'ils y trouvent du sens ou encore qu'ils les réussissent et s'en voient de cette façon gratifiés et en retirent souvent de la satisfaction, il n'en va pas de même pour les élèves plus en difficulté pour qui l'école apparaît comme un monde parfois étranger, comme un lieu dont les règles, les codes et les finalités leur échappent, et qui écument les échecs et les expériences déplaisantes, voire douloureuses, face aux apprentissages. Cela apparaît comme d'autant plus marquant dans les classes caractérisées par une forte hétérogénéité de niveau, dans lesquelles les élèves avec des facilités s'ennuient dès lors que des travaux plus « simples » sont proposés et où, au contraire, les élèves ayant plus de lacunes ont tendance à abandonner, voire même à décrocher, lorsque la tâche proposée leur semble trop compliquée. Il s'agit alors de s'interroger sur la possibilité de recourir à une forme de pédagogie dans laquelle tous les élèves pourraient trouver leur place. Ainsi, le dossier d'actualité de l'Institut Français de l'Éducation numéro 48 d'octobre 2009, portant sur les liens entre le jeu et les apprentissages à l'école, met en avant que « De nombreux travaux de recherche éclairent la place spécifique et le rôle original du jeu dans le processus d'apprentissage. La pratique du jeu dans le cadre

¹ Jouer et apprendre. In : MEN. *Eduscol. Informer et accompagner les professionnels de l'éducation* [en ligne]. Paris : MEN, 25 septembre 2015. [Consulté le 19/04/2018]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid91995/jouer-et-apprendre.html>

² UNESCO. *L'enfant et le jeu. Approches théoriques et applications pédagogiques* [en ligne]. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, 1979. [Consulté le 19/04/2018]. Etudes et documents d'éducation, n°34. ISBN : 92-3-201658-3. Disponible à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134046fo.pdf>

extrascolaire a contribué à poser à nouveau la question de l'utilisation au service de l'acquisition de connaissances et de compétences »³.

C'est dans ce contexte que s'inscrit la pédagogie du détour, qui repose, dans le cadre de la classe, sur des parcours ludiques incluant des jeux ou des activités de création qui visent l'acquisition par tous les élèves de connaissances, de compétences et d'une culture communes. Elle peut dès lors être rattachée à la notion de ludification, du terme « gamification » en anglais, qui consiste « à associer du jeu ou des mécaniques de jeu à des contextes ou objets qui en sont dépourvus à l'origine »⁴. Il s'agit ainsi de prendre en compte, au-delà des jeux à proprement parler, les activités « classiques » que nous pouvons transformer pour leur conférer des mécaniques de jeu, afin de donner du sens aux apprentissages. Il apparaît donc que les activités menées dans le cadre de la pédagogie du détour, telles que les activités de création par exemple, si elles ne sont pas directement des jeux, peuvent s'y apparenter. C'est pourquoi nous proposons, comme hypothèse de départ de ce mémoire, de rattacher la pédagogie du détour, qui inclut jeux pédagogiques et activités de création, au jeu en général. En conséquence, nous considérons que les conclusions théoriques, mises en avant par des chercheurs au-travers de leurs observations des activités de jeu, et rassemblées dans le corpus que nous présentons dans le corps de ce mémoire, peuvent également s'appliquer à la pédagogie du détour.

Dans ce contexte, il s'agit alors de répondre à la question suivante : comment, au-travers d'activités pédagogiques ayant trait à la pédagogie du détour, rendre tous les élèves acteurs de leurs apprentissages ? En effet, dans le cadre de sa mission pédagogique, le professeur documentaliste, à l'écoute des besoins éducatifs des apprenants, se doit d'élaborer un travail didactique basé sur des parcours dans lesquels l'élève est acteur de ses apprentissages. Les parcours ludiques, constitués de jeux pédagogiques et d'activités de création, semblent ainsi appropriés au travail de ce dernier. Dans cette optique, nous nous sommes attachée à inscrire notre action dans un projet pédagogique construit, en insérant notre pratique dans plusieurs dispositifs et projets de long terme, mais aussi dans des actions plus ponctuelles. L'ensemble des activités proposées dans ce cadre a eu lieu dans notre établissement de stage, le lycée général et technologique X, lycée du 18^{ème} arrondissement fréquenté par une population issue de professions et catégories socioprofessionnelles majoritairement moyennes et défavorisées, et était à destination de classes de seconde, marquées par une forte hétérogénéité du niveau scolaire des élèves, d'où le choix de ce sujet dans notre établissement d'exercice. La pédagogie du détour nous semblait en effet prendre tout son sens dans ce contexte ; nous l'avons donc mise à profit dans un souhait d'œuvrer à prendre en compte et à intéresser tous les élèves lors des séances pédagogiques. Dans cette volonté, le corpus constitué comprend des observations ainsi que des

³ Dossier d'actualité, octobre 2009, p. 1 [6]

⁴ NOBIS, Pierre. Lettre Édu_Num Thématique N°06. La pédagogie par le jeu sous toutes ses formes : jeux sérieux, jeux d'évasion, ludification. In : MEN. *Eduscol. Informer et accompagner les professionnels de l'éducation* [en ligne]. Paris : MEN, mars 2018. [Consulté le 11/04/2018]. Disponible à l'adresse : http://eduscol.education.fr/numerique/edunum-thematique/edunum-thematique_06

réalisations d'élèves et des questionnaires établis à leur intention. Ces derniers ont été réalisés à l'aide de l'outil en ligne de création de questionnaires Askabox, et comportent des questions fermées, toujours accompagnées d'une question ouverte, de manière à pouvoir effectuer une analyse qualitative des données obtenues. L'interrogation d'un groupe d'élèves restreint permettait de recourir à ce type de questions, l'objectif étant de les interroger sur leurs perceptions des apprentissages.

Pour mener à bien cette analyse réflexive, nous nous intéressons tout d'abord aux fondements théoriques de la pédagogie du détour. Puis nous abordons la thématique de l'engagement de l'élève dans les parcours ludiques. Enfin, nous discutons de l'intérêt de la pédagogie du détour dans la pratique.

1. Les fondements théoriques de la pédagogie du détour

Nous nous proposons dans un premier temps d'explorer les fondements théoriques sur lesquels s'appuie le concept de « pédagogie du détour ». Dans cet objectif, nous dressons tout d'abord un état des lieux des liens entre les notions de « jeu » et d'« apprentissage », puis nous nous penchons sur la dimension éducative du jeu.

1.1. Un état des lieux des liens entre jeux et apprentissages

La notion de « jeu » a fait l'objet de nombreux travaux de recherche en pédagogie. A cet effet, nous nous attachons en premier lieu à définir ce qu'est le jeu, ainsi que les divers concepts associés ; nous entreprenons ensuite d'établir un bref historique du jeu en pédagogie.

1.1.1. *Un état de l'art du jeu en pédagogie*

D'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), le jeu peut être défini comme une « activité désintéressée, destinée à faire passer agréablement le temps à celui qui s'y livre »⁵. Il peut ainsi s'agir d'une « activité ludique essentielle chez l'enfant, spontanée, libre et gratuite »⁶, ou encore d'une « activité ludique organisée à des fins pédagogiques ou thérapeutiques »⁷. Une activité ludique relève de surcroît d'un processus culturel et social. En français, nous ne disposons que du terme « jeu », alors que la langue anglaise propose deux termes, « *play* » et « *game* », pour désigner des pratiques différentes : « « *Play* » renvoie à du jeu libre, sans contrainte, dont l'issue est inconnue, alors que « *game* » renvoie à une situation encadrée dont l'issue est connue (un gagnant, une réalisation, etc.). »⁸

Le jeu peut de plus revêtir plusieurs formes. Il s'agit ainsi d'une « expérience polymorphe. S'il est poursuivi pour le plaisir qu'on y prend, cela ne signifie pas que d'autres effets ne peuvent s'y greffer. L'expérience construite et vécue de cette manière peut permettre la rencontre d'apprentissages ».⁹ Gilles Brougère, professeur de sciences de l'éducation à l'université de Paris XIII, identifie cinq critères définissant le jeu :

- Le second degré, ce qui conduit le jeu à être une situation à laquelle les acteurs engagés confèrent une autre signification que celle liée aux comportements utilisés [...] ;

⁵ JEU : Définition de JEU. In : CNRTL. *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* [en ligne]. Nancy : CNRTL, 2012. [Consulté le 20/04/2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.cnrtl.fr/definition/jeu>

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

⁸ Dossier d'actualité, octobre 2009, p. 2 [6]

⁹ Brougère, Gilles, 2005, p. 158 [3]

- La présence d'une décision, non seulement celle de jouer ou d'entrer dans le jeu, mais le fait que le jeu n'est qu'une succession de décisions [...] ;
- La règle, qu'elle soit préalable ou construite au fur et à mesure du jeu [...] ;
- La frivolité ou l'absence de conséquence de l'activité [...] ;
- L'incertitude, l'idée que l'on ne sait pas où le jeu conduit – contrairement, par exemple, à un rite.¹⁰

Par conséquent, pour qu'une activité soit interprétée comme une activité de jeu, les cinq critères énoncés ci-dessus peuvent être retenus, dont les deux premiers sont essentiels : le caractère de « second degré » de l'activité dans son rapport aux mêmes activités de la vie ordinaire (« *je sais que ceci est un jeu* »), la libre décision d'entrer dans le jeu (« *jouer, c'est décider de jouer* »), l'existence de règles implicites ou explicites partagées, la non-conséquence du jeu dans la vie « réelle », l'incertitude quant à l'issue du jeu. Ainsi, « la présence d'une activité de second degré accompagnée de la décision (en particulier collective) nous conduit de facto dans l'univers potentiel du jeu. [...] Les trois autres critères ne sont que les effets de cette configuration, cette association entre second degré et décision caractérisant les jeux dans leur diversité. »¹¹

Dominique Natanson et Marc Berthou ont quant à eux proposé une définition du jeu pédagogique : il s'agit d'une « activité pédagogique décidée par un enseignant, comme un ensemble de règles créées par ce professeur en fonction d'objectifs pédagogiques qu'il s'est fixés, d'une part, et des ressorts spécifiques du jeu qui feront qu'il sera ou non « jouable », d'autre part ».¹² Ils y ajoutent également une dimension du plaisir.

Nous entendons par activité de création un « acte consistant à produire et à former [...] une chose qui n'existait pas auparavant »¹³ ou encore un « acte qui consiste à produire quelque chose de nouveau, d'original, à partir de données préexistantes »¹⁴.

Jeux, jeux pédagogiques et activités de création participent ainsi des parcours ludiques relevant de la pédagogie du détour, la visée de celle-ci étant de « contourner les obstacles cognitifs, en travaillant sur les représentations, en proposant des activités alternatives au cours traditionnel, partant de situations problèmes, pour renforcer les apprentissages fondamentaux, atteindre les objectifs de fin de cycle. »¹⁵

Parce que le jeu prend en compte la motivation de l'enfant et son plaisir, des pédagogues se sont penchés dès le début du vingtième siècle sur l'intérêt du jeu à l'école. En effet, un parallèle peut être établi entre jeu et travail puisque jouer, c'est se donner une tâche à accomplir, ce qui nécessite donc de la rigueur. Mais l'histoire du jeu en éducation est bien plus ancienne. Déjà à la Renaissance, le courant humaniste s'intéresse à la notion de jeu, qu'il associe de façon novatrice à l'apprentissage. Ainsi, au seizième siècle, Gargantua, le héros de Rabelais, joue aux cartes pour apprendre les mathématiques.

¹⁰ Brougère, Gilles, 1995, p. 13 [2]

¹¹ Brougère, Gilles, 2012, p. 123-124 [7]

¹² Natanson, Dominique, Berthou, Marc, 2013, p.23 [4]

¹³ CRÉATION : Définition de CRÉATION. In : CNRTL. *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* [en ligne]. Nancy : CNRTL, 2012. [Consulté le 20/04/2018]. Disponible à l'adresse : <http://cnrtl.fr/definition/cr%C3%A9ation>

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ripoll, Thierry, Tricot, André. Colloque *Environnement, Recherche et Société*, Montpellier, 29-31 mars 1994

Puis au dix-huitième siècle, Rousseau, au-travers d'*Émile*, son traité d'éducation, propose d'aborder les apprentissages de façon ludique. En effet, sa démarche vise à utiliser « tous les artifices possibles » pour stimuler les « aptitudes naturelles » de l'enfant ; faire en sorte qu'il apprenne lui-même « librement » grâce à une situation délibérément « contrainte ». Au dix-huitième siècle toujours, Madame de Genlis, dont la quasi-totalité des ouvrages se rapporte à l'éducation, fait du jeu un « principe pédagogique systématique ». A la fin du dix-neuvième siècle et au vingtième siècle, le courant pédagogique d'Éducation nouvelle, qui prône des méthodes actives pour impliquer les enfants dans leur éducation et pour qui l'apprentissage de la vie sociale est jugé essentiel, revendique le caractère sérieux du jeu. Le jeu dans l'éducation est alors mis en avant et la notion de travail-jeu, qui vise une production, fait son apparition. A ce moment, Dewey théorise « l'apprentissage par l'action ». Decroly soutient quant à lui que « la distinction entre le jeu et le travail est basée sur le fait que, dans le jeu, l'intérêt se trouve dans l'activité même qui s'y déploie, tandis que dans le travail l'intérêt est surtout orienté vers le but à atteindre ». D'autres pédagogues, tels que Freinet et Montessori, ont contribué à la réflexion contemporaine sur le jeu en éducation. A la même période, plusieurs théories justifiant le recours au jeu ont puisé leur inspiration dans les sciences, et les travaux de Darwin en matière de biologie et d'anthropologie notamment. Piaget soutient ainsi que l'évolution de l'enfant reproduit celle de l'espèce humaine ; dans ce cadre, le jeu n'est autre que l'expression d'un processus intellectuel qu'il nomme « l'assimilation ». Celle-ci a pour fonction la projection d'un projet interne dans le réel, par l'intermédiaire de jeux ou encore d'activités de création. Pour Piaget, c'est la synergie de l'assimilation et de l'accommodation, qui oblige l'apprenant à se soumettre à l'organisation des faits et à s'y adapter, et qui permet le développement de l'intelligence. S'inspirant toujours des apports scientifiques de Darwin, Groos avance que la relation entre jeu et apprentissage est inscrite dans la biologie et que le jeu est un « lieu d'éducation ». Enfin, la psychanalyse s'intéresse au jeu, qu'elle considère comme un média thérapeutique.¹⁶

De grands modèles psychologiques (Freud, Piaget, Bruner, Winnicott, ou encore Vygotsky, dont la théorie est explicitée dans la deuxième partie de ce mémoire) se développent alors, « qui font du jeu l'outil du développement de l'enfant et le support privilégié de l'apprentissage, sans [toutefois] que la validité d'une telle position théorique ait jamais pu être vérifiée dans les faits »¹⁷. Ainsi, Freud affirme que les jeux sont conditionnés par le désir d'être grand et obéissent au principe de plaisir, et Piaget considère que le jeu conduit de l'action à la représentation. Dans son approche psychanalytique du jeu, Winnicott cherche à comprendre ce qu'est l'espace du jeu et comment il peut être une passerelle vers l'apprentissage. Il le définit alors comme un espace de confiance, qui aide à s'approprier le monde. En effet, dans le système scolaire, l'enfant expérimente la frustration dans des situations qu'il ne comprend pas. Selon Winnicott, cette tension peut être soulagée par l'existence d'une aire intermédiaire d'expérience dans laquelle il place le jeu. C'est donc en jouant que l'enfant parvient à

¹⁶ Dossier d'actualité, octobre 2009, p. 2 [6]

¹⁷ Brougère, Gilles, 2005 [3]

mieux comprendre puis à contrôler les situations qu'il subit.¹⁸ Jerome Bruner, psychologue américain dans le domaine de la pédagogie propose une analyse du jeu proche de celle de Winnicott, puisqu'il considère que le jeu est un moyen d'exploration, une source de plaisir, un terrain propice aux inventions, un lieu d'idéalisation et de projection.

Ce panorama succinct du jeu en pédagogie semble par conséquent témoigner du fait que le jeu « ne peut plus être considéré comme une activité futile ou uniquement récréative »¹⁹, ce qui permettrait de légitimer sa dimension éducative et donc son utilisation en éducation, en particulier dans le cadre scolaire.

1.1.2. *La dimension éducative du jeu*

Ce qui caractérise cette sphère du divertissement c'est le second degré, c'est-à-dire la reprise de significations issues du contexte de la vie quotidienne [...]. Ce processus implique une distance, voire une dimension d'analyse par rapport à la réalité utilisée et induit donc des effets éducatifs qui pour être secondaires n'en sont pas moins importants. Parce que le jeu manipule des comportements et des significations extérieurs, il peut être un lieu d'apprentissage par rapport à ces mêmes contenus même si cela n'est pas visé par le joueur. Ce qui caractérise le jeu ce n'est pas une vocation particulière à l'éducation, mais une richesse potentielle des contenus culturels et des processus de construction, de transformation, de ces mêmes contenus. [...] Accéder au plaisir promis par les loisirs suppose la manipulation symbolique de ces contenus qui peut soit s'accompagner d'apprentissages informels, soit impliquer des apprentissages antérieurs pour maîtriser ces contenus. Certains de ces apprentissages sont intentionnels voire formalisés.²⁰

Par son propos, Gilles Brougère soutient que les activités ludiques, même si cela n'est pas leur vocation première, peuvent donner lieu à des apprentissages. Ainsi, le jeu revêt une dimension éducative, qui peut être exploitée dans certaines conditions, que nous présentons dans la partie 1.2.

De plus, le jeu pédagogique peut trouver sa place dans l'école au-travers de la médiation culturelle. Selon le psychopédagogue Serge Boimare, les élèves en échec scolaire sont, pour la plupart, en proie à ce qu'il appelle « la peur d'apprendre », c'est-à-dire le sentiment de ne pas avoir les compétences psychiques nécessaires pour apprendre.²¹ Quatre contraintes inhérentes à l'apprentissage s'imposent à ces élèves, qui leur paraissent insurmontables : le fait de devoir faire l'expérience du manque de connaissances et/ou de compétences ; le fait de devoir être patient car l'apprentissage d'un savoir prend du temps ; le fait de devoir être seul pour apprendre et le fait de devoir respecter des règles. En classe, ces jeunes, qui se sentent dépassés, mettent en place des stratégies d'évitement des situations d'apprentissage : endormissement en classe, repli sur soi, agressivité, hyperactivité, troubles psychosomatiques ou encore sentiment de persécution. D'après Serge Boimare, le « nourrissage

¹⁸ WINNICOTT, Donald Woods. *Jeu et réalité, L'espace potentiel*. Paris : Gallimard, 1975. Folio essais

¹⁹ BAILLY, Rémi. Le jeu dans l'œuvre de D. W. Winnicott. *Enfances & Psy* [en ligne], 2001, vol. 3, n°15, p. 41-45, [consulté le 27/01/2018]. DOI : 10.3917/ep.015.0041. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2001-3-page-41.html>

²⁰ Brougère, Gilles, 2005, p. 157-158 [3]

²¹ Boimare, Serge, 2004 [1]

culturel », c'est-à-dire l'étude des grands mythes et des contes, pourrait être une solution pour aider les enseignants à faire sortir les élèves de cette peur d'apprendre.²² En effet, ces textes ont la particularité de traiter des grandes questions humaines et de sentiments universels (la peur, la violence, l'erreur, etc.), qui amènent les élèves à s'identifier aux personnages, qui partagent les mêmes inquiétudes qu'eux ; ils peuvent alors parler de ce qu'ils ressentent, par le biais du récit. La médiation culturelle permet de cette manière à ces jeunes de se confronter en douceur à l'apprentissage. Les enseignants peuvent utiliser ces textes dans la plupart des disciplines afin de faciliter l'apprentissage aux élèves.²³ « Il existe, dans les moments de jeu, des situations qui relèvent sans doute de la « médiation culturelle ». »²⁴ En effet, apprendre dans une situation de jeu ne représente sans doute pas un danger aussi considérable que dans le cadre habituel de l'école. Dans un jeu, on peut perdre sans risque. Ainsi, pour Bruner, le jeu est un « moyen de minimiser les conséquences de ses propres actes et, par conséquent, d'apprendre dans une situation comportant moins de risques »²⁵. Le jeu pédagogique rejoint en cela la théorie de la « médiation culturelle » : l'élève n'est pas confronté directement au savoir, mais l'est par un intermédiaire, ce qui permet de déformaliser l'apprentissage.

Le jeu permet donc de « déformaliser l'apprentissage scolaire » : au cadre formel s'ajoutent des éléments propres de l'informel, capables de relancer l'intérêt des élèves.²⁶ Le potentiel informel éducatif des jeux et des loisirs dépend donc de l'activité en elle-même, mais aussi de l'investissement de l'élève : « Toutes les activités de loisir, toutes les activités de jeu n'ont pas le même potentiel informel éducatif. Tous les acteurs ne s'investissent pas de la même façon et ne vivent pas la même expérience. Mais le divertissement témoigne d'un potentiel éducatif informel fort, lié aux caractéristiques mêmes de ces activités. »²⁷

Selon Gilles Brougère, le jeu revêt une dimension de plaisir, même si on peut apprendre en jouant, tout comme nous apprenons de toutes les activités de notre vie quotidienne. De plus, il génère des apprentissages cognitifs, linguistiques ou affectifs, qu'il soit pratiqué dans ou en-dehors du cadre scolaire. Ainsi, Jean Chateau, professeur agrégé de philosophie, docteur *es* lettres et professeur honoraire des universités, affirme que « Le jeu est une véritable situation d'apprentissage non institutionnelle qui existe avant même que l'enfant n'aille à l'école et que cela justifie donc qu'il ait sa place dans l'activité scolaire. »²⁸ De même, Catherine Valiant, formatrice à l'ESPÉ de Paris et responsable de la ludothèque pédagogique de l'établissement, soutient que « L'attitude ludique est un

²² Ibid.

²³ Lutter contre l'échec scolaire grâce à la médiation culturelle. In : TILLON, Sylvain. *Sydologie. Le magazine de l'innovation pédagogique* [en ligne]. Lyon : Société Sydo, 12 novembre 2015. [Consulté le 11/02/2018]. Disponible à l'adresse : <http://sydologie.com/2015/11/lutter-contre-lechec-scolaire-grace-a-la-mediation-culturelle/>

²⁴ Natanson, Dominique, Berthou, Marc, 2013, p.32 [4]

²⁵ BRUNER, Jerome. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1983

²⁶ BROUGÈRE, Gilles. Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*. 2007, n° 160, p. 5-12

²⁷ Brougère, Gilles, 2005, p. 158 [3]

²⁸ Chateau, Jean [13]

savoir-être intéressant pour les apprentissages ». ²⁹ Ainsi, le réseau Ludus, créé en 1998 par l'académie de Caen à la suite de stages de formation continue « Enseigner par le jeu en Histoire-géographie », animés par Yvan Hochet et Denis Sestier, propose quatre raisons de jouer en classe, qui sont les suivantes :

- Pour que l'apprentissage rime plus souvent avec plaisir, pour faire naître et développer l'intérêt et la motivation des élèves ;
- Pour comprendre, par l'utilisation de simulation, des mécanismes complexes ;
- Pour travailler sur des situations et des problèmes plus proches de la vie quotidienne ;
- Pour favoriser l'action et la réflexion des élèves passifs et des élèves en difficulté. ³⁰

Les parcours ludiques ont donc des intérêts multiples. Ils permettent tout d'abord d'atteindre des objectifs pédagogiques. Le but premier visé par l'enseignant dans ce type de parcours est bien alors l'apprentissage, c'est-à-dire la compréhension d'une notion-clé, d'un nœud de difficulté qui exige un saut qualitatif dans la représentation mentale ou encore d'une activité complexe, impliquant la mise en œuvre de plusieurs connaissances et de savoir-faire associés. Dans ce cas, construire un jeu ou une activité de création autour d'une compétence à acquérir peut s'avérer pertinent. Dans une pédagogie du détour, nous jouons donc pour atteindre des objectifs en lieu et place du discours frontal. « Le jeu se prête à l'élaboration d'un raisonnement par tâtonnements, essais et erreurs, émission d'hypothèses à vérifier, exploration laissant leur place à l'errance et à l'erreur. Les stratégies « tordues » des joueurs peuvent être des éléments d'un apprentissage ». ³¹ En effet, « Penser, ce n'est pas seulement raisonner logiquement. » ³²

Ensuite, nous constatons à la lecture de la monographie intitulée *Jouer en classe en collège et en lycée pour acquérir connaissances et compétences* ³³, au-travers des témoignages des auteurs et de leurs stagiaires que les situations de jeu sont motivantes à la fois pour les élèves et les professeurs. En effet, celles-ci permettent de rendre tous les élèves acteurs de leurs apprentissages, même s'ils le sont à des degrés différents, en mobilisant toutes les individualités en même temps pour apprendre et comprendre. De plus, le jeu constitue un moment fort d'implication et d'échanges entre les élèves de la classe. Souvent « une atmosphère particulière naît, celle d'un vrai plaisir des élèves à être là et à comprendre ». ³⁴ Les situations ludiques sont donc de celles qui obligent les élèves à se servir de leurs intelligences, même celles que l'on ne sollicite que très peu en classe.

De plus, les jeux pédagogiques sont « construits sur l'esprit des programmes. Il s'agit généralement moins d'obtenir des savoirs déclaratifs, un apprentissage répétitif, une mémorisation mécanique que de

²⁹ Valiant, Catherine, 2006 [5]

³⁰ Réseau Ludus [14]

³¹ Natanson, Dominique, Berthou, Marc, 2013, p. 37-38 [4]

³² Ripoll, Thierry, Tricot, André. Penser, ce n'est pas seulement raisonner logiquement. *Cahiers pédagogiques*, mai-juin 1996, n°334-335, p. 37-40. ISSN : 2268-7874

³³ Natanson, Dominique, Berthou, Marc, 2013 [4]

³⁴ Ibid., p. 38

travailler à la compréhension des concepts, à la manipulation des notions ou à la découverte d'une complexité ».³⁵ Ils œuvrent de cette manière à l'acquisition et au développement de compétences de la part des élèves, en favorisant la motivation de ces derniers et en servant de levier aux apprentissages. Toutefois, l'apprentissage implique une activité et une adhésion de l'élève, qui sont des conditions généralement favorisées par les parcours ludiques.

Notons également le potentiel éducatif élevé des activités numériques. En effet, selon Gilles Brougère, « les loisirs ou jeux technologiques (informatiques en particulier) peuvent cumuler les effets d'apprentissages liés à leur double caractéristique », à la fois ludique et technologique.³⁶

Par conséquent, l'activité ludique, si on parvient à la démarrer correctement, crée des conditions de travail, une atmosphère, qui donnent aux élèves « le sentiment de faire quelque chose d'intéressant, de différent ».³⁷

1.2. Les modalités des parcours ludiques en classe

Nous venons de voir, au-travers d'une revue de la littérature, que parcours ludiques et éducation sont compatibles et se retrouvent dans le cadre scolaire sous la forme de la pédagogie du détour. Nous cherchons maintenant à savoir quelles sont les modalités des parcours ludiques en classe, c'est-à-dire quelles sont les conditions nécessaires pour que jeux et activités de création riment avec apprentissages, mais aussi quelle place devrait occuper l'enseignant dans ces parcours.

1.2.1. *Les conditions des activités ludiques comme vecteurs d'apprentissages à l'école*

« Le jeu n'est pas une forme éducative, mais peut le devenir moyennant aménagement ».³⁸ Ainsi, le jeu n'est pas éducatif en soi ; en effet, ce qui est éducatif, c'est l'expérience que le joueur va en tirer ou, au contraire, ne va pas en tirer. De plus, le jeu n'étant au départ pas caractérisé par sa relation à l'éducation, mais par son appartenance au monde du loisir et du divertissement, il est nécessaire de lui conférer un potentiel éducatif pour qu'il devienne vecteur d'apprentissage.

Ainsi que nous l'avons évoqué précédemment, le jeu fait partie des situations d'apprentissage informelles. Il ne constitue donc pas une situation d'apprentissage exceptionnelle : via le jeu, nous apprenons parfois, mais nous n'apprenons pas toujours. De plus, le jeu permet parfois de mobiliser des connaissances déjà acquises. Toutefois, il existe des caractéristiques propres au jeu qui sont susceptibles de générer des apprentissages :

³⁵ Ibid., p. 25

³⁶ Brougère, Gilles, 2005, p. 158 [3]

³⁷ Natanson, Dominique, Berthou, Marc, 2013, p. 40 [4]

³⁸ Brougère, Gilles, 2005, p. 157 [3]

- « Il nous plonge dans un monde de fiction, où donc l'on peut se permettre d'échouer, de tenter des choses... C'est un espace qui permet d'expérimenter sans risque, sans sanction de l'échec. »³⁹
- « Il initie à la décision. [...] Le niveau d'engagement fait que l'on va apprendre plus ou moins du jeu. Observation, exploration, imitation, participation sont les quatre grands vecteurs de l'apprentissage informel, stimulé par la curiosité. »⁴⁰

Lors de son utilisation dans l'école, selon les objectifs visés, il ne faut pas nécessairement « reformater le jeu à des fins éducatives ». Il en va en effet de même qu'avec la lecture loisir, quel que soit la nature du document lu (BD, roman, littérature populaire...), qu'on admet être naturellement enrichissante et vectrice d'apprentissage. Il convient toutefois de s'assurer, si nous la mettons en œuvre en vue de l'acquisition des compétences, qu'une activité ludique comporte une dimension éducative, qui n'est pas innée. En effet, tout jeu ne possède pas une valeur éducative ; il s'agit donc de faire du jeu un support éducatif, de le formaliser, de le « (re)penser en relation avec des objectifs d'apprentissage ». Dans cette optique, Gilles Brougère affirme que :

le jeu devient à l'évidence éducatif s'il résulte d'une construction qui associe les contraintes de la mise en forme ludique, à celles de la mise en forme éducative. [...] La dimension éducative du jeu n'est pas un miracle de la nature mais le résultat d'un travail de formalisation, de transformation qui peut parfois s'appuyer sur l'effet diffus d'éducation qui accompagne potentiellement le jeu. Il s'agit alors de dire, de révéler, de renforcer cette dimension de co-produit éducatif, voire d'y ajouter d'autres effets spécifiques au nouveau contexte dans lequel se développe le jeu.⁴¹

Il n'est néanmoins pas toujours évident de proposer des « activités équilibrées qui sont à la fois jeu et support éducatif ». De telles activités sont souvent plus faciles à trouver dans le cas de la formation des adolescents et des adultes.⁴²

Le jeu pédagogique, s'il est construit pour faire apprendre, constitue un « authentique moment d'apprentissage. »⁴³ C'est pourquoi un jeu peut être qualifié de pédagogique s'il est exigeant et s'inscrit dans les programmes scolaires. De plus, il doit correspondre à un « moment bien délimité dans la vie de la classe »⁴⁴ ; il a un début et une fin et est souvent prolongé par une trace écrite. « C'est un moment de liberté où s'exercent aisément des compétences. C'est aussi un moment où il faut accepter les règles ».⁴⁵ De plus, « Le jeu doit se jouer dans un espace de liberté ». Ainsi, pour amener tous les élèves à jouer ou à s'impliquer dans les activités ludiques proposées, c'est-à-dire limiter les

³⁹ Brougère, Gilles, mars 2014, p. 46-47 [8]

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Brougère, Gilles, 2005, p. 148 [3]

⁴² Ibid p. 156 [3]

⁴³ Natanson, Dominique, Berthou, Marc, 2013, p. 24 [4]

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Ibid., p. 25

refus de jouer ou des contraintes trop fortes dans les règles, il est nécessaire de « s'autoriser à parfois discuter des conditions de ces activités. »⁴⁶

Afin de respecter les critères définissant le jeu proposés par Gilles Brougère, il convient d'ajouter de la symbolisation et de l'humour, pour répondre à la notion de second degré. De plus, pour s'assurer de la présence de décision et de l'incertitude de l'issue, il est nécessaire de vérifier que les joueurs-élèves auront bien des décisions à prendre et que l'issue du jeu n'est pas totalement prévisible ; enfin il est préférable de ne pas noter l'activité pour respecter la frivolité. Enfin, les règles doivent être clairement définies, car elles constituent une « composante importante de la programmation pédagogique du jeu. »⁴⁷

La séance ludique est de surcroît une séance comme les autres, qui « remplace » une séance classique de travail de groupe ou de cours dialogué. Elle doit être intégrée à la progression générale. « Le jeu est sérieux et pédagogique ; ce n'est surtout pas un moment de « loisir » ou de « club » ». ⁴⁸ Par conséquent, une articulation claire entre parcours ludique et curriculum doit être pensée pour favoriser ce type d'apprentissage. En effet, l'activité pédagogique ludique peut avoir deux fonctions distinctes : soit elle permet d'acquérir des connaissances, soit elle permet de confronter ses connaissances à une autre réalité, de faire des transferts. Dans les deux cas, elle s'inscrit dans une démarche pédagogique réfléchie.⁴⁹

Aussi, le recours à un outil numérique, qui peut favoriser le plaisir et le désir d'apprendre, notamment quand il est proposé sous forme de jeu ou d'activité de création, doit être mis en relation avec une finalité explicite et une activité donnée.⁵⁰ De même, pour être efficace, le jeu doit intervenir à un moment précis de l'apprentissage et ne peut représenter une séquence à part entière. Il permet en effet l'assimilation de notions déjà clarifiées ou leur mémorisation à long terme. Il est de plus nécessaire qu'il constitue un outil pédagogique d'approfondissement ou d'appropriation et qu'il comporte des règles explicitées dès le début (explication du cadre de l'activité, exposition des objectifs visés et des éventuelles limites).

1.2.2. La place de l'enseignant dans les jeux et les activités de création

Lors d'un parcours ludique, l'enseignant occupe une place particulière. Il peut par exemple être amené à mener l'activité, voire à y jouer un rôle d'arbitre. De plus, il se doit de concéder un temps aux élèves qui leur est propre, pour réfléchir, effectuer des choix, des calculs stratégiques, etc. « Cette prise de distance avec son rôle habituel, assortie de moments d'humour et de complicité avec les élèves, peut

⁴⁶ Ibid., p. 36

⁴⁷ Ibid, p. 24

⁴⁸ Ibid, p. 50

⁴⁹ Réseau Ludus, Op. cit. p. 11

⁵⁰ Becchetti-Bizot, Catherine, mai 2017, p. 18 [12]

aussi accompagner la motivation de l'enseignant. »⁵¹ Cette dernière n'est pas à négliger, étant donné que la motivation du professeur peut avoir un effet positif sur celle des élèves. Par conséquent, dans le cadre de parcours ludiques, l'enseignant tient le rôle d'un « médium d'apprentissage déterminant », c'est-à-dire d'un facilitateur de découverte et de compréhension, qui est incontournable.⁵²

Par ailleurs, pour que le parcours ludique incluant des jeux ou des activités de création proposé aux élèves soit vecteur d'apprentissages, il faut qu'il revête un certain niveau de complexité. En effet, il est nécessaire que la tâche ne soit ni trop simple, pour ne pas lasser les élèves avec le plus de facilités, ni trop complexe, pour ne pas décourager les élèves ayant le plus de difficultés. C'est pourquoi il semble indispensable de s'assurer que le niveau d'exigence du parcours ludique proposé soit suffisamment élevé. Par conséquent, la satisfaction des élèves ne doit pas être prise pour le signe d'un réel apprentissage, si celle-ci ne s'accompagne pas d'une mobilisation de compétences qui soit observable au-travers de la tâche effectuée et de la production finale réalisée. Cela implique donc pour l'enseignant d'ajouter des informations, de complexifier les données transmises par le jeu.⁵³ De plus, lorsqu'il s'agit de jeu créatif, l'état de détente surgit tout naturellement dans l'espace du jeu créatif.⁵⁴ Lors de l'engagement de ces élèves dans un parcours ludique, l'enseignant doit donc être conscient de cette particularité de l'espace du jeu et en respecter l'ambiguïté. Ainsi, « certaines attitudes qui peuvent être gênantes à d'autres moments de la vie de la classe – fous rires, exclamations, gestes... – et que nous serions habituellement enclins à sanctionner, doivent être perçus différemment ». ⁵⁵ En conséquence, le regard de l'adulte doit nécessairement changer dans ces circonstances particulières induites par la mise en œuvre de parcours ludiques.

Ajoutons que, lors de tels parcours, la trace écrite n'est pas obligatoire. En revanche, les documents de support de l'activité menée (feuille de route, définition des concepts rencontrés, synthèse, grille d'évaluation, etc.) peuvent s'avérer indispensables.⁵⁶ Le débriefing, c'est-à-dire le moment qui suit immédiatement le jeu, revêt une importance particulière. En effet, c'est ce moment de réflexion et de réflexivité qui rend possible le transfert et l'apprentissage. Selon Sivasailam Thiagarajan, spécialiste des stratégies interactives, l'apprentissage ne découle pas directement de l'expérience vécue, mais intervient plutôt à la suite de la réflexion et du retour sur ce vécu.⁵⁷ Ainsi, la réflexivité constituerait la clé de l'apprentissage. Gilles Brougère partage ce point de vue et soutient de façon similaire que « C'est l'expérience qu'en fait l'individu [du jeu] qui peut avoir un effet éducatif ». ⁵⁸

⁵¹ Natanson, Dominique, Berthou, Marc, 2013, p. 40 [4]

⁵² Dossier d'actualité, octobre 2009, p. 10 [6]

⁵³ Natanson, Dominique, Berthou, Marc, 2013, p. 39 [4]

⁵⁴ Winnicott, Donald Woods, Op. cit. p. 9, p. 200

⁵⁵ Natanson, Dominique, Berthou, Marc, 2013, p. 30 [4]

⁵⁶ Ibid., p. 52

⁵⁷ THIAGARAJAN, Sivasailam. *Simulation Games by Thiagi. Workshops by Thiagi*, 2014. ISBN : 978-1930005143

⁵⁸ Brougère, Gilles, 2005, p. 153 [3]

Le professeur a donc ainsi toute sa place au sein des activités relevant de la pédagogie du détour, dont il est l'initiateur, et y joue même un rôle essentiel. Ainsi que l'affirme Dominique Cardon, sociologue spécialiste des réseaux sociaux, « Apprendre à apprendre n'est pas une tâche triviale et fonctionnelle qui dévaluerait la noble posture du professeur omniscient. Elle ne se contente pas de laisser libre cours aux apprenants en les laissant se débrouiller tout seuls, sans règle ni méthode, dans [...] les si nombreux attraits de la dispersion ». ⁵⁹ De plus, les règles et l'ordre apparaissent essentiels dans les activités de jeu ou de création. Cela est d'autant plus vrai que, au cours de ce type d'activités, l'enfant tient une place dans une équipe et est intégré à un groupe social. Par conséquent, les facultés aussi bien physiques, qu'intellectuelles et morales, sont mobilisées dans ce contexte. Le rôle de l'enseignant est alors essentiel puisqu'il est celui qui fixe et explique les règles de l'activité, qui laisse une certaine liberté à l'élève lors du déroulement de l'activité, lui faisant donc confiance, et enfin qui recueille ses réactions pour en tenir compte dans sa pédagogie. ⁶⁰

⁵⁹ CARDON, Dominique. L'apprentissage à l'heure numérique, un véritable cas d'école. In : RICHARD Stéphane. *Digital Society Forum* [en ligne]. Paris : Orange SA, 13 décembre 2013. [Consulté le 14/01/2018]. Disponible à l'adresse : <https://digital-society-forum.orange.com/fr/les-forums/85-apprendre-desapprendre-sur-la-ligne-de-crete-des-apprentissages-numeriques>

⁶⁰ Château Jean [13]

2. L'engagement de l'élève dans les parcours ludiques

Dans un deuxième temps, nous nous intéressons à la participation de l'élève dans les activités ayant trait à la pédagogie du détour. Dans cette volonté, nous cherchons en premier lieu à savoir dans quelle mesure celle-ci permet de mobiliser et développer des compétences sociales. Puis nous réfléchissons à l'impact de la pédagogie du détour sur la motivation des élèves.

2.1. La mise en exergue des compétences sociales dans la pédagogie du détour

Dans son rapport pour l'Inspection Générale de l'Éducation nationale (IGEN) paru en mai 2017, Catherine Becchetti-Bizot rappelle que « L'apprentissage est la résultante de nombreuses interactions : interactions avec l'environnement, interactions avec les autres, avec l'enseignant, avec ses pairs, interactions avec les savoirs eux-mêmes ». ⁶¹ Ainsi, un individu n'apprend pas seul mais en relation avec les autres. Marcel Lebrun, professeur en technologies de l'information, affirme ainsi qu'« On n'apprend pas tout seul, on apprend en soi... mais on apprend avec les autres. » Les jeux et les activités de création sont propices à favoriser et démultiplier ces interactions. Ainsi, jouer ne relève pas de caractéristiques objectives de l'activité, mais de la façon dont cette activité prend sens pour un individu ou dans la communication entre deux ou plusieurs individus. De la même façon, Roger Caillois soutient que le jeu sert à transformer de l'instinct en social, du naturel en culturel ; il trouve donc toute sa place au sein de l'école. Enfin, reprenant la théorie de Lave sur l'apprentissage situé, développée en 1991 et spécifiant que l'apprentissage est un processus de participation à des pratiques sociales, Vincent Berry, maître de conférences en sociologie du jeu, des joueurs et de la culture ludique à l'université de Paris XIII, défend que « les joueurs [...] apprennent en jouant et en participant à des groupes ». ⁶² Par conséquent, dans les jeux ou les activités de création, s'effectuant souvent en groupe, l'apprentissage se fait généralement par les pairs. Les parcours ludiques semblent donc posséder des dimensions collaboratives et coopératives.

2.1.1. *Les dimensions coopératives des activités de jeu et de création*

D'après une définition proposée par l'Université de Genève, coopérer, c'est œuvrer à l'atteinte d'un objectif commun, en se répartissant clairement les tâches. Cela nécessite d'« interagir avec les autres participants afin que le travail final puisse être cohérent ».

A l'occasion de la conférence virtuelle interactive du mercredi 17 janvier 2018, organisée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) et l'Institut français de l'Éducation (Ifé),

⁶¹ Becchetti-Bizot, Catherine, mai 2017, p. 16-17 [12]

⁶² BERRY, Vincent. Les Guildes de joueurs dans l'univers de Dark Age of Camelot : Apprentissages et transmissions de savoirs dans un monde virtuel. *Revue française de pédagogie*. 2007, n° 160, p. 75-86

sur le thème de la différenciation pédagogique, Céline Buchs et Yann Volpé, chercheurs à l'Université de Genève sont intervenus au sujet des dispositifs d'apprentissage entre pairs et ont souligné que « la recherche montre que les élèves qui bénéficient de dispositifs de coopération entre pairs vont avoir de meilleurs apprentissages et que les apprentissages se transféreront quand ils travaillent de façon individuelle ». Les activités coopératives permettent ainsi une différenciation pédagogique, nécessaire en présence de classes hétérogènes. De plus, ces activités ont un impact positif sur le climat de la classe. Pour être efficace, ce type d'activité nécessite toutefois un engagement de la part des élèves, la coopération étant tout sauf naturelle. Par exemple, une des conditions de réussite d'un travail de groupe est que « la tâche de groupe proposée par l'enseignant ne puisse réellement être faite par un individu et qu'elle nécessite des apports de chacun des membres du groupe ». En effet, il est nécessaire de faire émerger des compétences sociales de la part des élèves, pour permettre l'engagement de tous dans l'activité : les rôles doivent être clairement définis entre les élèves du groupe, pour les rendre transparents et indispensables ; l'accent doit être mis sur ce qu'apporte le fait d'aider les autres, etc. De plus, il est recommandé de former des groupes restreints de deux à cinq élèves.

Les parcours ludiques, qui mobilisent jeux et activités de création, correspondent à des activités coopératives telles que présentées ci-dessus, puisqu'ils nécessitent la plupart du temps un travail en groupe. Ainsi ce type d'activité, qui relève de la coopération, peut améliorer les apprentissages des élèves. De plus, les parcours ludiques, qui sont aussi le fruit d'une co-production, d'un jeu d'interrelations entre l'individu et les autres, entre l'individu et le social, doivent être renvoyés à la fois à une expérience individuelle singulière et à une forme de participation collective, c'est-à-dire à une culture.

Toutefois, s'il est un temps de coopération, « Le moment du jeu doit être un moment d'égalité dans la classe. Les effets du hasard – souvent et volontairement instillés dans le jeu par l'enseignant – annulent ou limitent les différences de niveau entre les élèves ». ⁶³ Le parcours ludique peut ainsi permettre de réduire, voire faire disparaître, l'hétérogénéité de niveau entre les élèves d'une classe, en permettant à chaque membre du groupe de mettre en avant ses talents et aptitudes pour la réussite de tous. Néanmoins, ces formes d'apprentissage social n'interdisent pas les moments de travail sur un projet personnel mais au contraire les facilitent. ⁶⁴ De plus, via la pédagogie du détour, le plaisir de faire par soi-même dans la coopération avec ses pairs peut émerger.

Les parcours ludiques, via l'usage du numérique notamment, peuvent favoriser la « construction collective et participative du savoir », faisant ainsi émerger la notion d'intelligence collective. ⁶⁵

Il apparaît donc qu'une pédagogie axée sur la coopération permet de s'appuyer sur les points forts de chaque élève pour développer une progression commune.

⁶³ Natanson, Dominique, Berthou, Marc, 2013, p. 25 [4]

⁶⁴ CONNAC, Sylvain. *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF éditeur, 2009. Collection pédagogies. ISBN : 978-2710120094

⁶⁵ Becchetti-Bizot, Catherine, mai 2017, p. 18 [12]

2.1.2. *Les dimensions collaboratives des activités de jeu et de création*

D'après une définition proposée par l'Université de Genève, collaborer, c'est travailler ensemble, à chaque étape de l'élaboration du travail. En effet, le mot « collaborer » provient étymologiquement du latin « *collaborare* », qui se décompose en « *co* » (qui veut dire « avec ») et « *laborare* » (qui veut dire « travailler »), et qui signifie donc « travailler ensemble ». La collaboration repose ainsi sur les « capacités de communication et d'interaction de chacun ».

Dans son approche psychanalytique du jeu, Winnicott tente de comprendre ce qu'est l'espace du jeu et comment il peut être une passerelle vers l'apprentissage. Il parle alors d'aspects d'interrelation de l'« expérience culturelle » qui se vit dans « l'amitié et les groupes », « en termes d'identifications croisées », et souligne ainsi l'importance du travail en groupe.⁶⁶ Comme nous l'avons précisé dans la partie 2.1.1, les parcours ludiques favorisent les travaux de groupe et donc, selon Winnicott, le travail collaboratif. L'apprentissage surgit alors de l'interaction avec d'autres individus qui ont déjà acquis des connaissances, qui se sont approprié d'elles et qui les ont utilisées de manière autonome.⁶⁷ Il s'agit d'une construction de connaissances menée par l'individu à travers un système d'étayage, défini par Jerome Bruner comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ », jusqu'au moment d'atteindre un niveau plus avancé de connaissance, ce qui constitue la « Zone Proximale de Développement » présentée par Lev Vygotsky.⁶⁸ Cette notion s'inscrit dans la théorie du constructivisme social de Vygotsky (1978) qui stipule que, pour apprendre, il faut que chacun soit mobilisé, dans sa zone de proche développement, zone où, par définition, il peut apprendre, mais n'a pas déjà appris, zone où il hésite, va lentement, revient sur ses pas, commet des erreurs, demande de l'aide. Ainsi, la zone proche de développement ou zone proximale de développement (ZPD) est définie par Vygotsky comme la différence entre ce que l'enfant en apprentissage peut réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'enfant plus avancé. Cette ZPD représente avant tout ce que l'apprenant n'est capable de réaliser qu'avec l'aide d'une personne plus compétente. C'est également là que se trouvent les apprentissages les plus intéressants à développer, car il s'agit d'apprentissages normaux que l'on va pouvoir accélérer. Ainsi, pour faciliter l'apprentissage selon cette conception, il est nécessaire d'inciter le travail en équipe, et supervisé, dans lequel chaque participant explicite sa démarche et permet ainsi à l'enfant de construire de nouvelles connaissances. Cette démarche s'inscrit également dans la volonté d'utiliser les acquis individuels et collectifs pour rebondir sur l'apprentissage de nouvelles connaissances, plutôt que de les précéder en

⁶⁶ Winnicott, Donald Woods, Op. cit. p. 9

⁶⁷ LANTOLF, James P. et THORNE, Steven L. Sociocultural theory and second language learning. Dans : VANPATTEN, Bill et WILLIAMS, Jessica (dir.), *Theories in second language acquisition. An introduction*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2007, p. 201-224

⁶⁸ Bruner, Jerome, Op. cit. p. 10

expliquant directement quoi et comment penser. La collaboration arbore donc un pouvoir facilitateur dans l'acquisition de nouvelles cognitions.⁶⁹

Le jeu en classe est le plus souvent, nous l'avons précisé, une forme de travail de groupe. Dans une telle configuration, des interactions se produisent, qui contraignent les élèves à argumenter et à se décentrer pour convaincre leurs partenaires. L'apprentissage est alors favorisé par l'interaction entre les élèves et les échanges verbaux. Selon Lev Vygotsky, « la vraie direction du développement de la pensée ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel ».⁷⁰ Les jeux pédagogiques sont ainsi structurés de manière à contraindre les joueurs à communiquer et à oraliser leurs actions lors de leurs collaborations. De cette façon, dans le jeu ou les activités de création réalisées en groupe sont présents des pairs avec lesquels l'enfant apprend à collaborer. Ces activités attachent les élèves les uns aux autres et le contraignent à respecter la discipline du groupe. Ils bénéficient donc d'une formation au collectif dans lequel l'adulte est étroitement inséré. De plus, le jeu contribue au sentiment d'appartenance à un groupe : il permet de développer des situations d'entraide et de discussions entre les membres du groupe. Il permet ainsi de mettre en place une communication d'élève à élève, qui rompt avec le dialogue élève-professeur ou classe-professeur, parfois trop directif.

Intéressons-nous également à la démarche de projet, qui s'inscrit dans la pédagogie du détour. En effet, selon Jocelyne Hullen, « la démarche de projet oblige à un exercice d'équilibre entre deux logiques : le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage ».⁷¹ Par conséquent, cette démarche mobilise les élèves autour d'une réalisation valorisante qui permet des acquisitions dont le sens devient ainsi perceptible. Attention toutefois à ne pas tomber, ainsi que le précise Philippe Meirieu, dans la « dérive productive ». Il entend par cette expression que « la réussite de la tâche collective risque d'entraîner une répartition des élèves en concepteurs, exécutants et chômeurs, ces derniers étant systématiquement écartés de tout apprentissage, au nom d'une incompétence qu'il faudrait, au contraire, leur permettre de dépasser... ». Il s'agit en effet plutôt de trouver un moyen de mettre en valeur les compétences de chacun au-travers du parcours ludique, afin que chaque élève contribue à la réalisation du groupe.

Enfin, les activités de création peuvent s'appuyer sur le numérique, qui « favorise des dynamiques de réflexion collective et de collaboration entre les apprenants, le partage d'expériences, l'évaluation par les pairs et la co-construction des savoirs ».⁷²

Les jeux de règles et les activités de création, qui supposent l'acceptation d'une convention et son maintien, constituent donc de « formidables vecteurs de socialisation et des supports d'apprentissages très motivants. On découvre que la relation à l'autre peut se décliner autrement que dans la

⁶⁹ VYGOTSKY, Lev. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1978

⁷⁰ Natanson, Dominique, Berthou, Marc, 2013, p. 42 [4]

⁷¹ Séminaire « pédagogie de projet » des 2-3 novembre 1999

⁷² Becchetti-Bizot, Catherine, mai 2017, p. 19 [12]

compétition. Ainsi, les jeux de coopération introduisent la notion de solidarité, de responsabilité de chacun au sein du groupe ». ⁷³ Par conséquent, les parcours ludiques s'effectuant en groupe permettent de renforcer la cohésion du groupe, en nécessitant la collaboration et la coopération de ses membres, pour aller ensemble vers la réalisation d'un objectif commun en mettant en exergue les compétences et capacités de chacun.

2.2. L'impact de la pédagogie du détour sur la motivation

2.2.1. *Approche phénoménologique du jeu : la théorie du « flow », ou comment susciter l'engagement des élèves dans une activité*

D'après Csikszentmihalyi, le « *flow* » correspondant à l'état d'engagement optimal de l'individu dans une activité. Lorsque cet état est atteint, la concentration de l'individu est à 100% dans la tâche, l'extérieur n'est plus perçu. Il est alors à son plein engagement, à sa pleine satisfaction ; il est pleinement à ce qu'il fait. Du point de vue de l'élève, celui-ci est dans le « *flow* » quand la tâche qu'il effectue est perçue comme complexe et que l'élève se sent compétent dans la réalisation de cette tâche. S'appuyant sur cette théorie du « *flow* », Gilles Brougère propose une approche phénoménologique du jeu : il développe ainsi la notion d'« expérience optimale », qui correspond à celle vécue lors d'une activité centrée sur elle-même, dans laquelle l'individu éprouve un sentiment de bien-être dynamique et d'assurance en lui-même. ⁷⁴

Fabien Fenouillet, professeur de psychologie cognitive à l'université Paris X, a étudié le « *flow* » dans le contexte des jeux vidéo. Il constate que ces derniers sont « des environnements où les utilisateurs connaissent facilement cet état extatique [...] connu sous le nom de « *flow* ». Ce dernier advient, parfois, quand l'individu réalise une activité où ses compétences ne sont ni sous-, ni surévaluées. Les habiletés du joueur atteignent une sorte de crête, de telle sorte que l'individu se trouve à son plein potentiel. Autrement dit, l'habileté est parfaitement ajustée à la difficulté de l'activité. Le « *flow* », quand il est atteint, car il reste un événement capricieux, génère une sorte de bulle où le temps se trouve altéré : par exemple, l'individu peut passer deux heures de suite dans cet état tout en ayant l'impression subjective qu'il ne s'est écoulé que 10 minutes depuis le début de l'activité. Le « *flow* » provoque une « absorption cognitive », phénomène qui se produit quand l'individu est totalement concentré, a des objectifs parfaitement clairs, quand cet équilibre parfait entre défi et compétence se produit. [...] La recherche montre que toute forme de pression a pour effet de diminuer ce type de motivation. » ⁷⁵ Pour être dans le « *flow* », il est nécessaire que l'individu ait la sensation d'être à l'initiative du jeu. De plus, « Pour provoquer le *flow*, le défi ne doit être ni trop élevé ni trop faible. Si

⁷³ Valiant, Catherine, 2006 [5]

⁷⁴ Brougère, Gilles, 2005 [3]

⁷⁵ Fenouillet, Fabien, mars 2014 [9]

le défi est trop élevé, il provoque de l'anxiété, s'il est trop faible, il provoque de l'ennui. »⁷⁶ L'enseignant, lorsqu'il propose un parcours ludique, doit donc se mettre à la portée des élèves, tout en leur laissant la possibilité de complexifier la tâche à réaliser ; les limites fixées ne doivent pas être trop marquées.

Enfin, pour entretenir, voire restaurer l'envie d'apprendre, l'élève doit être acteur de son apprentissage. Il est de surcroît indispensable de donner du sens à son travail. En effet, l'apprenant doit être en mesure de faire « le lien entre ce qu'il apprend et une finalité personnelle et proximale, qu'il comprenne pourquoi on lui demande cet effort, en classe ou à la maison, et qu'il trouve de l'intérêt et une satisfaction immédiate à le faire, en ayant atteint par exemple des objectifs explicités au départ et jamais trop lointains. »⁷⁷ Parce que « Réunir les conditions de l'engagement et de la persévérance des apprenants dans leur singularité » (Didier Paquelin, interview parue dans *The Conversation*, le 5 octobre 2016, à la suite d'une conférence donnée au collège des Bernardins, sur le thème « Apprendre et enseigner à l'heure du numérique »), c'est bien là aujourd'hui le défi premier de l'école, dans un monde où les inégalités se creusent et où la diversité des publics scolaires s'accroît.⁷⁸

Le modèle de l'auto-détermination, proposé par les psychosociologues Deci et Ryan, cherche à comprendre et à expliquer la dynamique motivationnelle qui pousse un individu à s'engager ou non dans une activité. Il postule que chaque être humain est un organisme actif qui, de manière innée, cherche continuellement à augmenter son potentiel humain, à se développer psychologiquement par la découverte de nouvelles perspectives, par la maîtrise de nouveaux challenges et par la satisfaction de ses trois besoins psychologiques de base : un besoin de compétence, un besoin d'autonomie (ou d'autodétermination) et un besoin d'appartenance sociale (le sentiment d'appartenance à un groupe, à une classe).⁷⁹ Il existe par conséquent plusieurs déterminants de la motivation en milieu scolaire :

- La perception de la valeur d'une activité : les élèves jugent en permanence les activités qu'on leur propose : son intérêt, dont le plaisir retiré, son importance, sa valeur et son utilité.
- La motivation intrinsèque, c'est-à-dire le but de maîtrise recherché par la pratique de cette activité, tel que le désir d'apprendre, de découvrir de nouveaux contenus, celui de progresser, ou encore celui de maîtriser la tâche. La motivation intrinsèque correspond donc à une motivation égocentrée : nous nous engageons librement dans des activités pour le plaisir et l'intérêt que nous procurent leurs pratiques. Certaines actions ont des effets positifs sur la motivation intrinsèque. Ainsi, donner l'impression aux élèves qu'on leur laisse la liberté de s'engager permet de nourrir l'intrinsèque. De même, la pédagogie de projet, qui a généralement pour objectif une réalisation finale, ou encore la responsabilisation des élèves, en

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Becchetti-Bizot, Catherine, mai 2017, p. 21 [12]

⁷⁸ Ibid., p. 18

⁷⁹ DECI, E.L. et RYAN, R.M. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000, Vol. 11, n° 4, p. 227-268

leur faisant par exemple présenter leur travail devant leurs pairs, a des impacts positifs sur la motivation intrinsèque. Au contraire, d'autres éléments ont des effets négatifs, tels que le sentiment d'être contraint, de ne pas avoir son mot à dire, la pression temporelle et la surveillance.

- La motivation extrinsèque, qui correspond au but de réussite. L'activité n'est pas motivante en soi, c'est le produit de l'activité qui est motivant. Par exemple, l'apprentissage est considéré par l'élève comme important pour son avenir ou pour son futur métier. Ainsi, la motivation extrinsèque peut avoir un but social (faire plaisir à l'enseignant, aux parents, aux autres élèves...), de performance (la note...), ou encore d'évitement de l'échec (faire le minimum pour s'assurer un passage dans une classe supérieure).

Pour être efficace, l'activité proposée devrait idéalement associer les buts de maîtrise (intérêt intrinsèque) et de performance (intérêt extrinsèque).

Par conséquent, les parcours ludiques semblent posséder les caractéristiques nécessaires pour soutenir la motivation des élèves. En effet, les activités proposées dans ce cadre, qui peuvent être menées par le professeur documentaliste, ont vocation à valoriser et encourager les élèves : réalisation d'une exposition (affiche, production via le média de l'établissement, publication, etc.), d'une création (exposé, vidéo, podcast audio, livre au format papier ou numérique, poster, journal, spectacle, etc.) ou encore participation à la constitution du cours (capsule vidéo, exposé sur un thème du cours, etc.). Elles peuvent également favoriser la coopération. L'enseignant doit toutefois faire attention à user de ces activités avec parcimonie, pour ne pas créer de dépendance des élèves, qui ne seraient motivés que par la valorisation de leur travail et/ou par une activité créative.

Lorsque l'enseignant décide de mettre en pratique la pédagogie du détour avec ses élèves, les modalités et les finalités des parcours ludiques doivent leur être clairement expliquées et le niveau d'exigence justement dosé, tout en étant flexible, en vue de réunir les conditions qui permettraient aux apprenants d'atteindre l'état de « *flow* ». Celui-ci correspond au niveau maximal de motivation des élèves et peut être atteint via des activités s'inscrivant dans la pédagogie du détour.

2.2.2. Les parcours ludiques : un levier pour motiver les apprenants

Jean-Luc Aubert, psychologue spécialiste de l'enfant, énonce les trois conditions de la motivation suivantes : avoir le besoin et/ou le désir d'apprendre ; être disponible ; avoir les atouts et les outils cognitifs.⁸⁰ Pour être motivé, il s'agit donc aussi de posséder les méthodes pour apprendre. A cet effet, l'enseignant devrait explorer les styles d'apprentissage des élèves, afin de les aider à apprendre. Parce que les activités ludiques peuvent permettre aux élèves, par tâtonnement, de tester

⁸⁰ AUBERT, Jean-Luc. *Comprendre l'enfant, comprendre l'élève. De la psychologie à la pédagogie*. Paris : Nathan, 2012. Les repères pédagogiques

différentes méthodes pour atteindre leur objectif et donc de se découvrir des styles d'apprentissage, elles semblent bien indiquées comme outil de motivation de l'élève.

Pour qu'une activité d'apprentissage suscite la motivation des élèves, Rolland Viau, chercheur en pédagogie à l'Université de Sherbrooke, énumère les conditions qu'elle doit respecter. Celles-ci, listées ci-dessous, peuvent s'appliquer aux activités relevant des parcours ludiques :

- « Être signifiante, aux yeux de l'élève », c'est-à-dire correspondre à ses champs d'intérêt et être en adéquation avec ses pratiques, projets ou encore préoccupations personnelles.
- « Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités ». Sans liens logiques avec les autres activités de la séquence, ou si les exercices à accomplir lors des activités s'avèrent mono-tâches ou trop répétitifs, alors le jeu ou l'activité de création menée aura un impact négatif sur la motivation des élèves.
- « Représenter un défi pour l'élève ». Les activités ludiques doivent en effet être à la portée de l'élève, sans toutefois avoir un objectif trop facile à atteindre ; elles doivent en effet susciter des efforts de la part des élèves.
- « Être authentique : Une activité d'apprentissage doit, dans la mesure du possible, mener à une réalisation, c'est-à-dire à un produit qui ressemble à ceux que l'on trouve dans la vie courante. Il peut s'agir, par exemple, d'une affiche, d'un article de journal, d'une interview, d'un document audiovisuel, d'un texte électronique dans un site Internet, d'une pièce de théâtre, d'un dossier de presse ou d'une critique de production culturelle. [...] En fait, il est important d'éviter le plus possible que l'élève ait le sentiment de devoir accomplir un travail qui ne présente de l'intérêt que pour son professeur et qui n'est utile qu'à des fins d'évaluation. La réalisation d'un produit améliore la perception que l'élève a de la valeur qu'il porte à ce qu'il fait ».
- « Exiger un engagement cognitif de l'élève ». Une activité, pour motiver un élève, doit lui permettre d'utiliser des stratégies d'apprentissage qui l'aident à comprendre, à faire des liens avec des notions déjà apprises, à réorganiser à sa façon l'information présentée ou encore à formuler des propositions. « Cette condition touche la perception que l'élève a de sa compétence, car elle lui demande d'investir toutes ses capacités dans la réussite d'une activité ».
- « Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix ». C'est à l'enseignant de décider des éléments de l'enseignement et de l'apprentissage qui demeureront sous sa responsabilité et de ceux dont il pourra déléguer la responsabilité à l'élève (choix du thème de travail, de l'œuvre à lire, parmi une liste de titres sélectionnés, des membres de l'équipe, du mode de présentation du travail par exemple). La possibilité de faire des choix favorise la perception que l'élève a de sa capacité à contrôler ses apprentissages.

- « Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres : une activité d'apprentissage doit se dérouler dans une atmosphère de collaboration et amener les élèves à travailler ensemble pour atteindre un but commun. L'apprentissage coopératif est fondé sur le principe de la collaboration et suscite généralement la motivation de la majorité des élèves, car il favorise la perception qu'ils ont de leur compétence et de leur capacité à contrôler leurs apprentissages ».
- « Avoir un caractère interdisciplinaire », pour que l'élève se rende compte que les compétences acquises dans une discipline sont également profitables aux autres enseignements.
- « Comporter des consignes claires », afin de réduire le stress que certains élèves peuvent ressentir s'ils ne comprennent pas ce qu'il est attendu d'eux, et donc qu'ils se sentent dans l'incapacité d'atteindre l'objectif fixé.
- « Se dérouler sur une période de temps suffisante : [...] Le fait d'accorder à l'élève le temps dont il a besoin l'aide à porter un jugement positif sur sa capacité de faire ce qui est exigé de lui. Le pousser à agir rapidement ne peut que l'amener à éprouver de l'insatisfaction et à hésiter à s'investir dans une autre activité, de peur de ne pas la terminer à temps. »⁸¹

Les jeux et les activités de création, si leurs consignes sont précisément définies, semblent réunir les conditions identifiées par Rolland Viau. Ils pourraient donc avoir un impact significatif sur la motivation des élèves. Ainsi, la motivation crée « des conditions favorables à l'apprentissage et, en ayant un impact positif sur les apprentissages cognitif, affectif et psychomoteur [...], le jeu motive l'apprenant, structure et consolide les connaissances, favorise la résolution de problèmes et influence le changement des comportements et des attitudes des jeunes ».⁸² De plus, le jeu représente à la fois une source de motivation et de plaisir, et le moyen d'exercer des compétences langagières dans des situations vivantes où l'élève est impliqué en tant qu'acteur. Ainsi, la langue est mise en action et utilisée dans un contexte fonctionnel de communication. Le jeu permet alors de mémoriser par la pratique orale fondée sur la répétition des structures.

Les parcours ludiques peuvent de surcroît susciter la motivation car ils trouvent souvent leur origine dans les habitudes et pratiques personnelles des élèves. Aussi, Anne Cordier, maître de conférences en sciences de l'information et de la communication, affirme que partir des pratiques personnelles des jeunes permet de réinvestir les savoir-faire et compétences informelles qu'ils développent en-dehors de l'école au-travers de leurs usages personnels, notamment du numérique, et donc de mieux les accompagner dans ces usages.⁸³ De plus, cela peut permettre de leur faire prendre en main de nouveaux outils, parfois mieux appropriés aux tâches à accomplir que ceux qu'ils connaissent et maîtrisent déjà. L'Éducation aux Médias et à l'Information joue un rôle essentiel en ce sens.

⁸¹ Viau, Rolland, 2000 [11]

⁸² Sauvé et al., 2007 [10]

⁸³ CORDIER, Anne. *Grandir connectés. Les adolescents et la recherche d'information*. Caen : C&F Editions, octobre 2015. ISBN : 978-2-915825-49-7

Enfin, il est possible de stimuler les joueurs non seulement via l'originalité mais aussi le type de jeux. En cela, « L'informatique a été et reste un formidable outil pour motiver les apprenants. »⁸⁴

La pédagogie du détour, au-travers des parcours ludiques qu'elle permet de mettre en place, peut réunir les conditions pour motiver les élèves. Utilisée avec parcimonie et en s'efforçant de proposer le juste dosage entre difficulté et habileté, elle peut donc permettre de réunir tous les élèves autour de jeux pédagogiques et d'activités de création, visant à leur faire mobiliser, développer et acquérir des compétences, en suscitant non seulement leur engagement mais aussi leur adhésion à ces activités.

⁸⁴ Fenouillet, Fabien, mars 2014 [9]

3. La pédagogie du détour en pratique

Dans un troisième temps, nous nous attachons à rendre compte des différentes actions menées dans le cadre de la pédagogie du détour afin, d'une part, de mettre en pratique les recommandations énoncées dans la littérature présentées dans les deux premières parties de ce mémoire et, d'autre part, de formuler nos propres conclusions à partir des observations établies au-travers de nos expériences pratiques. Nous nous intéressons tout d'abord à la ludification des apprentissages mise en œuvre dans le cadre de dispositifs et de projets construits pour des classes de seconde du lycée X. Puis nous passons en revue les impacts observés quant à la motivation des élèves.

3.1. La ludification des apprentissages

Notre année de stage s'est déroulée au sein du lycée général et technologique X. Lors de notre rencontre avec le chef d'établissement, en amont de notre prise de fonction au cours de l'été 2017, celui-ci nous a indiqué qu'une forte hétérogénéité du niveau scolaire des élèves de seconde était constatée depuis deux rentrées scolaires, ce qui constitue une des principales problématiques du lycée. En effet, la mise en place du système de vœux d'établissement, formulés à l'issue de la classe de troisième, contribue à instaurer de la mixité sociale au sein de l'établissement, dont l'environnement socio-économique était jusqu'alors plutôt défavorisé. Le lycée accueille désormais aussi des élèves de familles plutôt favorisées, précédemment scolarisés dans des établissements d'enseignement privé et qui souhaitent rejoindre l'enseignement public. Toutefois, selon les propos du chef d'établissement, le lycée a tendance à perdre ces élèves à l'issue de la classe de seconde, ces derniers faisant souvent le choix de filières pour la classe de première qui ne sont pas proposées au lycée X. Lors de notre prise de fonction, nous avons rapidement constaté que les élèves en difficulté avaient tendance à se dévaloriser et donc à baisser les bras face au travail demandé et, au contraire, que les élèves plus en avance étaient souvent frustrés face aux activités qui pouvaient, de par leur manque de complexité, ne pas répondre à leurs attentes scolaires. En conséquence, nous avons souhaité intégrer cette problématique essentielle de gestion de l'hétérogénéité à nos pratiques d'enseignement, avec pour objectif sous-jacent de parvenir à prendre en compte et à intéresser tous les élèves lors des séances de classe. La pédagogie du détour nous est alors apparue comme une opportunité pour relever le défi de prendre en compte cette hétérogénéité du niveau scolaire des élèves des classes de seconde. Ce type de pédagogie nous a semblé d'autant plus approprié que nous allions suivre une classe de seconde tout au long de l'année au-travers du dispositif d'accompagnement personnalisé, duquel nous étions un des maîtres d'œuvre.

3.1.1. Les initiatives menées avec les élèves de seconde

Au titre de notre mission pédagogique et éducative, nous nous sommes engagée dans plusieurs projets, certains constituant des activités de long terme, d'autres des initiatives plus ponctuelles. Nous avons ainsi pris pleinement part au dispositif d'accompagnement personnalisé des élèves de seconde. En collaboration avec un professeur de français, nous étions ainsi en charge des différents modules dispensés à une classe de seconde dans ce cadre. L'accompagnement personnalisé avait lieu à un rythme hebdomadaire et occupait deux heures consécutives dans l'emploi du temps des élèves. Le projet défini pour l'ensemble de l'année scolaire s'organisait selon quatre modules : « mémorisation et prise de notes » ; « techniques de l'oral et de l'argumentation » ; « orientation » ; « réalisation d'un exposé oral ». Ces séances, qui se déroulaient le plus souvent en demi-groupe et qui visaient à apporter un soutien et un accompagnement méthodologique adaptés aux besoins des élèves, étaient propices à la mise en œuvre d'activités « ludifiées ». Au fil des différents modules, nous avons ainsi proposé différentes activités ayant trait à la pédagogie du détour.

Dans le cadre du module visant à travailler la mémorisation, des mini-jeux ont été mis en œuvre pour amener les élèves à connaître le fonctionnement de leur cerveau en matière d'apprentissage, en vue de développer des stratégies de mémorisation. Cela visait plus particulièrement à permettre aux élèves d'appréhender et stimuler leur empan mnésique, c'est-à-dire le nombre d'éléments que l'on peut restituer immédiatement après les avoir entendus. Les différents jeux proposés sont présentés dans la fiche de préparation de la séance disponible en annexe 1.

Le même module « mémorisation » a donné lieu à une activité de création autour de la réalisation de cartes mentales, au format papier ou numérique à l'aide du logiciel Framindmap, employées comme outils de synthèse et de mémorisation.

Le module suivant, qui visait à travailler les techniques de l'oral et de l'argumentation, a été l'occasion d'une ludification de l'apprentissage de l'activité d'argumentation au-travers du recours à un cercle de parole. Celui-ci avait pour objectif d'amener les élèves, au-travers d'une approche pratique, à appréhender la différence entre les notions d'argument et d'exemple, ainsi que de leur permettre de travailler l'enchaînement des arguments de manière collective. Une description précise du déroulement de cette activité est présentée en annexe 2. Ce module s'est conclu par la participation des élèves à des controverses, visant à mettre en pratique les techniques de l'oral et de l'argumentation travaillées dans les différentes séances. Afin d'impliquer tous les élèves, durant toute la durée des controverses, et de les rendre acteurs à part entière de cet exercice, nous avons choisi de leur faire expérimenter la posture d'enseignant au-travers de l'évaluation par les pairs des prestations de leurs camarades. Ainsi, ils étaient chargés de remplir une grille d'évaluation dont les critères avaient été élaborés collaborativement par les élèves et les professeurs à l'issue de la séance précédente, pendant laquelle les élèves avaient participé à des débats visant à les préparer à l'exercice des controverses.

A l'occasion du troisième module, qui portait sur l'orientation, les élèves se sont impliqués dans une activité de création : la réalisation, en binôme, de fiches-métier sous forme d'infographie, à l'aide de l'outil en ligne de création d'infographies Piktochart. L'objectif de ce projet était de constituer une banque de données sur les métiers pour guider les élèves et les aider à se déterminer dans leurs choix d'orientation.

Le quatrième module visait à réemployer les différentes compétences mises en exergue au cours des diverses séances d'accompagnement personnalisé, dans le cadre d'une activité de création : la réalisation en groupe de trois élèves d'un exposé soutenu à l'oral à l'aide d'un support de présentation. Le choix de du sujet de l'exposé et de l'outil de présentation (affiche, diaporama, tableau, etc.) étaient laissés libres aux élèves.

Dans une volonté de contribuer à l'ouverture culturelle des élèves et dans une démarche de projet, nous avons engagé les élèves d'une classe de seconde, peu lecteurs, dans un prix de littérature manga, le prix Mangawa, dans le but de les ouvrir à un genre littéraire original, faisant partie des pratiques personnelles de certains élèves et étant complètement étranger à d'autres, et de les inciter à venir progressivement à la lecture d'œuvres de la littérature classique. En vue d'amener les élèves à lire, puis à s'exprimer sur leurs lectures, la ludification a été au cœur de ce projet. Diverses activités, de création ou s'inscrivant dans la pédagogie du détour, ont ainsi été mises en œuvre : la rédaction d'un carnet de bord de critique littéraire, pour garder une trace de ses lectures des mangas de la sélection, un *speed-dating* littéraire pour défendre son point de vue sur un des mangas lus, et la réalisation de vidéos animées autour du manga.

Dans le cadre de la mise en place d'une webradio scolaire et en collaboration avec un professeur de lettres, une classe de seconde a été engagée dans un atelier d'écriture radiophonique. L'objectif était d'amener les élèves à s'approprier les caractéristiques du classicisme et les spécificités du genre théâtral, en vue de s'exprimer sur Racine et son œuvre par l'intermédiaire d'un débat radiophonique. La mise en place d'une webradio scolaire constituant une approche active de l'EMI, le parcours menant à l'enregistrement de chroniques radiophoniques a été l'occasion d'une activité de création : la préparation des émissions radiophoniques, visant à être diffusées via la webradio du lycée, par l'intermédiaire d'un outil de traitement de texte collaboratif.

Enfin, dans le cadre de la mission de formation à la culture de l'information du professeur documentaliste, nous avons construit un jeu d'évasion (« *escape game* ») visant à familiariser les élèves de seconde avec les fonctionnalités du portail documentaire (la fonction de recherche documentaire notamment) et les espaces du centre de documentation et d'information (CDI).

3.1.2. L'identification des aspects positifs de la pédagogie du détour et des difficultés rencontrées

Se sont dégagés des activités présentées ci-dessus, mises en place dans une optique de pédagogie du détour, plusieurs effets positifs. Il apparaît tout d'abord que jeux pédagogiques et activités de création facilitent les apprentissages par le faire. En effet, ils nécessitent une mise en activité qui permet une meilleure implication des élèves et donc une meilleure appropriation de la ou des compétences visées. De plus, les parcours ludiques ont une propension à mettre en confiance les élèves, via une approche positive de l'erreur, qui permet à l'élève d'avancer. Les parcours ludiques autorisent véritablement les essais, les expérimentations de stratégie, parfois par tâtonnement, pour permettre à l'élève d'atteindre le but recherché selon une méthode qui lui est propre. Parce que l'issue du jeu ou la réalisation obtenue fait généralement l'objet d'une évaluation par compétences plutôt que d'une note, l'élève ne ressent pas la crainte de la sanction et est souvent moins complexé, ce qui permet de libérer sa réflexion. Dans le cas de l'attribution d'une note à l'issue de l'activité, il apparaît indispensable de remettre à l'élève une grille d'évaluation au démarrage de l'activité, en amont de la réalisation à effectuer. Par exemple, dans le cadre du module « orientation » de l'accompagnement personnalisé, en particulier de la séance visant à réaliser, en binôme, une fiche-métier sous forme d'infographie, une grille d'évaluation avait été remise aux élèves, qui faisait « à la fois office de fiche de consignes, de grille d'auto-évaluation et d'évaluation ; elle [devait] donc permettre de guider les élèves dans la réalisation de leur infographie et leur permettre de vérifier la qualité de leur travail avant de le remettre à l'enseignant » (voir annexe 3). Ainsi, des possibilités d'autoévaluation tout au long de la réalisation, notamment lors des activités de création et de mise en situation, permettent aux élèves de dédramatiser la situation d'évaluation et de ne pas être obnubilés par celle-ci. Dans la même logique, les parcours ludiques permettent d'envisager une co-évaluation élève-enseignant, encore une fois pour dédramatiser la situation d'évaluation, mais également pour valoriser l'élève en lui signifiant que son jugement a du poids. De même, ainsi que cela avait été mis en place à l'issue du module portant sur les techniques de l'oral et de l'argumentation de l'accompagnement personnalisé, un mode d'évaluation par les pairs est également envisageable qui permet non seulement d'impliquer l'ensemble des élèves dans l'activité, mais aussi de leur permettre de développer des valeurs citoyennes au-travers de l'écoute, du respect et du jugement raisonné et argumenté d'autrui.

Les parcours ludiques contribuent également à l'instauration d'une meilleure ambiance de classe. En effet, parce qu'ils permettent aux élèves d'effectuer des choix et de développer leurs propres stratégies, ils réussissent à impliquer tous les élèves, même ceux qui étaient réfractaires au départ dans les activités. Cela est d'autant plus vrai quand le travail est réalisé en groupe. En effet, une véritable cohésion d'équipe s'instaure, en particulier lorsque le projet conduit à une réalisation – c'est le cas des activités de création – que les élèves pourront consulter dans l'avenir et qui peut être valorisée (en l'exposant par voie d'affichage ou sur le site Web de l'établissement ou le portail documentaire du

CDI, ce qui est par exemple le cas des débats radiophoniques produits via la radio scolaire, que les élèves sont satisfaits de pouvoir écouter, réécouter et faire écouter) ou à une réussite commune – c'est le cas d'un jeu. Ainsi, à l'issue du jeu d'évasion, si les élèves de l'équipe ayant achevé la résolution de ses énigmes le plus rapidement étaient fiers de leur « victoire », les élèves des autres groupes ont également pris plaisir à s'engager dans ce jeu, y compris les élèves du groupe n'étant pas parvenu à aller jusqu'au bout du jeu. Les parcours ludiques offrent de surcroît une possibilité à tous les élèves de trouver leur place dans la classe, en particulier lors des travaux de groupes, qui favorisent coopération et collaboration, où chacun apporte ses compétences et est utile à la réalisation finale. Les élèves n'ayant pas tous les mêmes facilités et les mêmes appétences, ils s'enrichissent mutuellement via le travail en groupe ou en équipe, qui leur permet d'apprendre les uns des autres. Au-travers de cet apprentissage par les pairs, les élèves s'expliquent des notions, apportent leurs connaissances, leurs gestes, leur culture, leurs habiletés et leurs astuces, et participent de cette manière tous à la réalisation finale en transmettant leurs savoir-faire aux autres membres du groupe. Une dynamique de groupe s'instaure ainsi, qui profite à tous : les élèves possédant certaines facilités peuvent réaliser du tutorat en direction des autres élèves du groupe, ce qui permet de les valoriser et de s'impliquer dans l'activité, alors que les élèves le plus en difficulté ne se sentent pas laissés de côté ; ils gagnent ainsi en confiance et peuvent alors mettre en avant les capacités qu'ils n'osaient pas exprimer ou les compétences qu'ils maîtrisent maintenant grâce au soutien apporté par leurs pairs. Les parcours ludiques contribuent donc à la mise en exergue des compétences sociales des élèves. A travers le respect de règles, les activités de création ou de mise en situation permettent l'apprentissage de lignes de conduite, du vivre ensemble et de la responsabilisation. Ces aspects sont particulièrement importants pour nos élèves de seconde, pour qui les règles de la vie en société restent encore parfois à intégrer. Ces activités permettent donc de renforcer la cohésion de groupe et ainsi l'esprit d'appartenance au groupe classe, de même que l'estime de soi.

En matière d'apprentissages et d'acquisition de méthodes, l'utilisation des outils de visualisation, de cartographie ou de collaboration (comme les outils de présentation tels que les Prezi, les cartes heuristiques ou encore les traitements de textes collaboratifs) permet de concrétiser, d'animer et de stimuler la réflexion individuelle et collective, de négocier des réponses, d'ancrer les procédures dans la mémoire des élèves, de planifier leur travail ou de cartographier leurs acquis. De plus, les activités de création participent à la construction de soi par l'imaginaire et permettent ainsi aux élèves de se développer et de s'ouvrir à de nouvelles possibilités.

L'ensemble des avantages présentés influe positivement sur la motivation des élèves ; nous développons cet aspect plus avant dans la partie 3.2. De plus, ils concourent à conférer un gain de disponibilité à l'enseignant, non contraint par un cours magistral et qui peut mieux répondre aux besoins particuliers des élèves, en fonction des difficultés personnelles qu'ils rencontrent dans la réalisation de l'activité. Par conséquent, la relation à l'enseignant s'en voit changée, ce qui contribue à

un climat apaisé entre les élèves et leur professeur : ce sont les élèves qui posent les questions et non l'enseignant qui interroge.

Au-delà de leurs avantages humains, les parcours ludiques sont également bénéfiques à l'organisation de la formation des élèves et contribue à sa logique curriculaire. En effet, de par leur adaptabilité et leurs formes multiples, ils autorisent non seulement des collaborations interdisciplinaires mais aussi un travail simultané sur plusieurs compétences, bien souvent transversales. A titre d'exemple, la participation à la webradio scolaire illustre bien le principe de la pédagogie du détour, car elle a permis aux élèves, sans avoir recours à un cours magistral classique, suivi d'exercices d'application, de travailler, à l'occasion d'une collaboration entre le professeur de français et le professeur documentaliste, des compétences fondamentales : ont été en effet mobilisées à la fois des compétences littéraires, telles que l'écriture, la lecture, l'expression orale, info-littéraires telles que la recherche et l'organisation d'informations, des compétences numériques via le recours à un traitement de texte collaboratif pour rédiger les chroniques radiophoniques, et des compétences sociales, en sollicitant la coopération et la collaboration des élèves pour aller vers une réalisation commune. L'ensemble des compétences travaillées dans le cadre de cet atelier d'écriture radiophonique sont présentées dans l'annexe 4.

Si la plupart des élèves se sont appropriés les outils et méthodes présentés dans le cadre des activités « ludifiées » de l'accompagnement personnalisé (carte mentale, document de collecte, traitement de texte collaboratif et outil de présentation) et les ont réutilisés à l'occasion d'autres activités (dans le cadre notamment des autres modules d'accompagnement personnalisé et de l'atelier d'écriture radiophonique, organisé avec la même classe), certains d'entre eux n'en voient pas toujours les réinvestissements possibles. Par exemple, les élèves ne se rendent pas compte que l'infographie, outil mobilisé pour réaliser des fiches-métier, peut être réutilisée dans le cadre d'autres disciplines et/ou projets, notamment pour réaliser des exposés ou des présentations. Ainsi, lors du quatrième module de l'accompagnement personnalisé, un seul groupe d'élève a pensé à recourir à la réalisation d'une affiche comme support de présentation orale pour son exposé.

D'autre part, la pédagogie du détour, au-travers de la mise en œuvre d'un parcours ludique, constitue parfois une démarche expérimentale et peut donc nécessiter des ajustements, voire ne pas fonctionner ; ce type de pédagogie peut donc appeler plusieurs « essais » ou des changements de cap en cours de parcours. De plus, les activités de création appellent parfois le recours aux équipements mobiles personnels des élèves (smartphones notamment), en particulier pour palier des besoins ponctuels ou l'absence d'équipements scolaires (ordinateurs ou tablettes) disponibles. Ces usages nécessitent toutefois un cadrage éducatif, visant à la formation et la responsabilisation des élèves en matière d'utilisation d'outils mobiles connectés. De même, le dysfonctionnement des outils et/ou du réseau numériques qui intervient parfois en cours de séance, peuvent perturber les projets mobilisant un outil numérique. Cela peut ainsi avoir un impact sur la motivation et l'attention des élèves, qu'il faut être prêt à gérer (en prévoyant des activités annexes ou complémentaires) ; ce genre d'aléa peut également

amputer le temps prévu pour l'activité, ce qui nécessite d'adapter le projet ou ses objectifs pour s'assurer que les élèves puissent aller au bout de leur activité. Les activités relevant de la pédagogie du détour nécessitent donc de la flexibilité et une capacité à s'adapter, voire même parfois une résistance au stress de la part de l'enseignant. De plus, les parcours ludiques confèrent de l'autonomie aux élèves, qui doit être très encadrée pour éviter les débordements. Ce type d'activité nécessite donc un important travail de préparation de la part de l'enseignant en amont de la séquence et de ses séances ; pour de tels parcours, il est nécessaire de préparer plusieurs documents, visant à guider les élèves : fiches méthodologiques, tutoriels, feuilles de route, grilles d'évaluation ou d'autoévaluation, qui constituent autant d'étayages prévus pour construire l'autonomie de l'élève en balisant son parcours et en le guidant à chaque étape du jeu ou de sa réalisation. Développer un système d'évaluation approprié, souvent basé sur les compétences (la compétence étant définie comme « l'association de connaissances, de capacités, d'attitudes et de savoir-faire, exercée dans une situation complexe comparable à celles de la vie courante »⁸⁵) et prenant en compte le niveau d'engagement et d'implication des élèves dans l'activité, constitue donc un enjeu et une difficulté supplémentaire dans la mise en place de ce type d'activités. Cela exige de penser les modalités d'évaluation en amont de la mise en œuvre du parcours ludique, pour que celles-ci soient adaptées à la finalité du jeu et/ou de l'activité de création. L'évaluation par les pairs, basée sur une grille de critères élaborée conjointement par les élèves et les professeurs, peut s'avérer particulièrement adaptée lorsque l'activité conduit à une production finale (voir grille d'évaluation par les pairs élaborée dans le cadre de l'observation des controverses réalisées lors du module « techniques de l'oral et de l'argumentation » de l'accompagnement personnalisé, présentée en annexe 5). Cela peut ainsi augmenter l'implication des élèves dans l'activité, en les responsabilisant et en conférant plus de « crédit » à la note et ou l'appréciation obtenue.

Enfin, la mise en œuvre des parcours ludiques nécessite parfois un aménagement des lieux d'apprentissage. Le CDI se prête bien à ce mode de travail car il est souvent organisé en îlots, avec des tables pouvant accueillir trois à quatre élèves, et permet les déplacements ; cela est plus compliqué dans une salle de classe traditionnelle, difficilement réaménageable ou en amputant le temps alloué à la séance pour réaliser ces aménagements.

Si les parcours ludiques ne sont pas sans difficultés, ils présentent toutefois de multiples intérêts pour l'élève et l'enseignant en particulier, et le groupe classe en général.

⁸⁵ Natanson, Dominique, Berthou, Marc, 2013, p. 43 [4]

3.2. Les impacts sur la motivation des élèves

Après avoir constaté divers effets de la ludification des apprentissages au-travers de l'observation de parcours ludiques, nous nous intéressons maintenant plus en détails à leur influence sur la motivation des élèves, en dissociant le point de vue du professeur du ressenti exprimé par ses élèves.

3.2.1. *Constats personnels*

Au cours des différents parcours et dispositifs menés avec les élèves, nous avons eu l'occasion de mettre en œuvre des séances placebo, c'est-à-dire des séances sans mise en activité des élèves, afin d'être en mesure d'estimer les apports, ou au contraire les manques, des séances mettant en œuvre des jeux ou des activités de création. Une séance placebo correspond ainsi à un cours magistral, accompagné d'un échange avec les élèves par le biais de questions. Par exemple, dans le cadre du prix Mangawa, une séance visait à présenter aux élèves les règles élémentaires du droit de l'information (droit d'auteur et droit de l'image ; source ; bien commun), pour les initier à cette notion en vue de les amener par la suite à réaliser des vidéos animées (dont ils seraient les auteurs et qui nécessiteraient l'utilisation d'images, de sons, voire même de textes produits par d'autres auteurs). Cette séance ne prévoyait volontairement pas de mise en activité des élèves. Le constat à l'issue de ce cours d'une durée d'une heure est que les élèves ont été attentifs et alertes la première demi-heure de la séance, puis qu'une perte d'attention progressive a peu à peu été ressentie, jusqu'au décrochage quasiment généralisé des élèves durant le dernier quart d'heure. En effet, pendant la dernière partie de la séance, les élèves bavardent, n'écoutent plus et ne regardent plus les enseignants, ne répondent plus aux questions. Ainsi, les rappels à l'ordre sont de plus en plus nombreux et le fil de la séance finit par être perdu. Ainsi, nous nous demandons à l'issue de la séance si le message que nous souhaitions véhiculer a été reçu par les élèves, c'est-à-dire si les notions travaillées lors de la séance ont été acquises. L'objectif de la séance ne semble par conséquent pas complètement atteint.

Au contraire, en instaurant un mode de travail différent, consistant en des séances incluant systématiquement une mise en activité, nous remarquons une attention plus soutenue des élèves. Quand cette mise en activité prend la forme de jeux ou s'inscrit dans une démarche de projet incluant une activité de création, nous constatons que la mise au travail des élèves se fait plus volontiers. Dans cette configuration, où la mise en activité des élèves occupe un temps significatif dans la séance, les élèves sont plus épanouis lorsqu'ils viennent en classe. En effet, ils semblent ne plus craindre l'activité à venir lors de leur entrée en classe. De plus, ils acquièrent des habitudes quant à leur installation en classe : les élèves savent comment ils doivent s'organiser en entrant dans le CDI – quand un projet est engagé, ils s'assoient avec les membres de leur groupe et se remettent au travail sans qu'on ait besoin de le leur demander ; ils ne désertent plus les tables du devant – et quelle attitude ils doivent y adopter.

Nous observons également une transformation de la nature de la motivation : les élèves ne sont plus guidés par la crainte de la note mais plutôt par la qualité de leur production finale ou leur réussite dans le jeu. Les élèves montrent en conséquence plus de sérieux et d'application dans leur travail : ils affirment un désir de bien faire et restent concentrés plus longtemps dans la séance ; de plus, ils viennent en classe avec leur matériel et, plus régulièrement en ayant effectué leurs devoirs.

Prenons à titre d'exemple l'atelier d'écriture radiophonique. Les élèves, qui ne semblaient pas motivés par ce projet à son démarrage, ont montré de plus en plus d'intérêt et d'engouement au fur et à mesure de l'avancée des séances. S'ils travaillaient peu durant les premières séances du projet, ils se sont peu à peu pris d'intérêt pour la tâche à réaliser, à savoir la préparation de débats radiophoniques qu'ils allaient être amenés à enregistrer grâce à la webradio de l'établissement. Nombre d'entre eux ont ainsi fourni du travail en-dehors des temps de classe, ce que nous avons pu vérifier en observant leur travail d'écriture réalisé via un outil de traitement de texte collaboratif en ligne, consultable et utilisable à distance. Ainsi, à l'occasion de la séance finale d'enregistrement, les élèves ont fait preuve de beaucoup de sérieux : ils étaient calmes, prêts pour l'enregistrement – ils avaient leur document-support prêt, ils se sont installés avec plaisir autour de la table d'enregistrement et se sont préparés immédiatement pour l'enregistrement, en revoyant leurs notes, en se prodiguant les derniers conseils avant le « direct » et en procédant aux derniers ajustements de leurs textes en groupe. Ils affichaient un souci de bien faire, en demandant par exemple s'ils pouvaient recommencer s'ils commettaient une erreur pendant l'enregistrement. De cette façon, un groupe qui était déçu de son enregistrement a accepté la proposition de procéder à un nouvel enregistrement. Les résultats de cette activité se sont ainsi révélés très positifs : les élèves étaient fiers de leur travail et l'ont exprimé oralement. Tous les groupes ont affiché une véritable cohésion. De retour en classe avec leur professeur de français à l'issue des enregistrements, ils étaient apaisés, calmes et se sont remis volontiers au travail, dans une bonne ambiance de classe. De plus, ils se sont sentis valorisés par cette expérience. En effet, lors des enregistrements, un inspecteur d'académie pour les Etablissements et la Vie Scolaire (IA-IPR EVS) était présent dans le cadre d'une visite du professeur documentaliste ; il les a félicités, leur a donné des conseils pour de potentiels futures émissions et leur a serré la main, ce qui a contribué, en plus des compliments des professeurs, à leur renvoyer une image très positive d'eux-mêmes. Ils ont également sollicité plusieurs fois les enseignants pour pouvoir écouter leurs émissions (ces productions étant de plus valorisées puisqu'elles ont été publiées sur le portail documentaire du CDI, leur permettant donc de se réécouter et de faire écouter leurs enregistrements à leurs amis et familles) et ont été très attentifs et respectueux des émissions des autres groupes lors de cette séance d'écoute. A l'issue de celle-ci, ils ont affirmé avoir finalement beaucoup apprécié cette expérience et ont été capables d'identifier les apports de ce projet, c'est-à-dire les différentes compétences travaillées tout au long de celui-ci.

La motivation est donc primordiale dans l'appropriation du sujet d'étude par l'élève. Toutefois, si la mise en activité n'est pas réussie, cela risque d'annihiler toute motivation de la part de l'élève. De

plus, pour être en mesure de motiver les élèves, les parcours ludiques ne doivent pas être systématiques. En effet, ils ne conviennent pas à toutes les situations et leur systématisation risquerait de lasser les élèves et donc d'avoir un impact négatif sur leur motivation. Il est également nécessaire de procéder régulièrement à un débriefing de ces activités avec les élèves et, en tant qu'enseignant, de réaliser un véritable travail d'introspection autour de ces activités pour s'assurer que les élèves acquièrent réellement des compétences via les parcours ludiques. En effet, selon André Tricot, « le fait que les élèves soient plus motivés ne veut pas dire qu'ils apprennent mieux. La motivation est une condition nécessaire pour un apprentissage mais pas suffisante ».

3.2.2. *Les déterminants de l'engagement des élèves*

Les perceptions des élèves quant aux séances de l'accompagnement personnalisé et à celles du prix de littérature manga ont été recueillies via des questionnaires que nous avons construits en utilisant l'outil en ligne de création de questionnaires Askabox (cf. annexes 6 et 7).

Nous nous intéressons dans un premier temps au ressenti des élèves par rapport aux séances d'accompagnement personnalisé, tel qu'exprimé au-travers de leurs réponses à un questionnaire présentées dans l'annexe 8. Ainsi, 100% des élèves ont préféré les séances comportant une mise en activité.⁸⁶ En effet, plusieurs d'entre eux affirment mieux comprendre et mieux apprendre au-travers des mises en activité. D'autres précisent également que ce type de séance est plus « captivant » ou encore que « le temps passe plus vite », ce qui laisse à penser qu'ils tendent vers le « *flow* » lorsqu'ils participent à des parcours ludiques. D'autres soulignent aussi qu'ils préfèrent ce type de séances car elles appellent un « travail de groupe » ou nécessitent de la coopération.⁸⁷ De la même façon, 80% des élèves déclarent préférer le travail en groupe comme organisation sociale du travail.⁸⁸ Ils précisent ainsi que le travail en groupe permet de mutualiser des idées et des points de vue, pour un résultat final plus « fructueux ».⁸⁹ Du point de vue des moyens techniques mobilisés pour réaliser l'activité, une large majorité des élèves (90%) révèlent préférer les activités « nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.) ».⁹⁰ Certains précisent ainsi que ce type de séance permet de découvrir des outils qu'ils ne connaissaient pas auparavant ou d'apprendre à mieux s'en servir.⁹¹ Lorsque nous interrogeons les élèves de l'accompagnement personnalisé sur les questions qui les ont le plus intéressés, ils déclarent avoir préféré la réalisation de fiches-métier sous forme d'infographie (50% d'entre eux) et les débats et controverses (25% d'entre eux).⁹² Ils précisent que la conception de fiches-métier leur a permis de découvrir certaines professions et ainsi les à aider à

⁸⁶ Cf. annexe 8, question 1

⁸⁷ Ibid., question 2

⁸⁸ Ibid., question 3

⁸⁹ Ibid., question 4

⁹⁰ Ibid., question 5

⁹¹ Ibid., question 6

⁹² Ibid., question 7

réfléchir à leur orientation. Quant aux débats et controverses, les élèves reconnaissent avoir développé des compétences sociales au-travers de ceux-ci, à savoir apprendre à parler devant un public, sans se couper la parole et en s'écoutant.⁹³ Au contraire, près d'un tiers des élèves déclarent ne pas avoir été intéressés par la réalisation de cartes mentales.⁹⁴ En effet, ils indiquent ne pas être à l'aise avec ce type d'outil, qui synthétise trop l'information selon eux.⁹⁵ Toutefois, ils ont été nombreux à réinvestir cette technique de synthèse et d'organisation des informations à l'occasion d'autres séances d'accompagnement personnalisé ou dans le cadre de séances disciplinaires (cours de français et d'anglais notamment). En laissant s'exprimer librement les élèves au-travers d'une question les invitant à formuler leurs remarques personnelles sur les parcours ludiques mis en œuvre dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, des élèves évoquent une « bonne ambiance de classe » instaurant une certaine « complicité » et précisent que ces activités, qui ont semblé à plusieurs d'entre eux « intéressantes » ou encore « pertinentes », confèrent une certaine « liberté d'expression ». Néanmoins, certains élèves précisent que ces séances manquent « d'interactivité (d'interaction) », ce qui laisse à penser qu'ils souhaiteraient encore plus travailler de manière collaborative.⁹⁶

Dans un second temps, nous étudions les déclarations, sous forme de réponses à un questionnaire présentées dans l'annexe 9, des élèves engagés dans le prix de littérature manga Mangawa, qui ont été interrogés sur leurs perceptions de ce projet. Celui-ci a intéressé les élèves à 57,1%.⁹⁷ Ainsi, la plupart des élèves qui déclarent ne pas avoir été séduits précisent ne pas aimer le genre du manga, voire la lecture en général. De manière symétrique, ceux stipulant un engouement pour le projet expriment un goût pour la littérature manga. Certains soulignent l'originalité du projet ou encore son côté enrichissant et un élève déclare même que ce projet était « cool ».⁹⁸ Lorsque nous leur demandons s'ils ont « éprouvé des difficultés lors des différentes séances », les élèves répondent majoritairement non (90,5% des répondants).⁹⁹ Plusieurs élèves précisent à ce sujet que les consignes étaient claires ; un élève indique également ne pas avoir rencontré de difficultés car « nous avons des professeurs à nos côtés ».¹⁰⁰ Cela confirme qu'un bon encadrement (objectifs, règles et consignes clairement définis ; professeurs disponibles pour les élèves) permet aux élèves de se sentir plus à l'aise dans une activité. De plus, près de deux tiers des élèves affirment avoir « apprécié travailler sous forme de projet (c'est-à-dire avec une production finale à réaliser) ».¹⁰¹ A noter qu'un élève souligne que la démarche de projet « permet d'être plus motivé ». Un autre déclare également que cela « a permis de développer et renforcer notre aptitude de travailler en groupes ». ¹⁰² Il apparaît alors que 81% des élèves aiment

⁹³ Ibid., question 8

⁹⁴ Ibid., question 9

⁹⁵ Ibid., question 10

⁹⁶ Ibid., question 11

⁹⁷ Cf. annexe 9, question 1

⁹⁸ Ibid., question 2

⁹⁹ Ibid., question 3

¹⁰⁰ Ibid., question 4

¹⁰¹ Ibid., question 5

¹⁰² Ibid., question 6

travailler en groupe.¹⁰³ Certains élèves précisent à nouveau que cela permet de « se motiver les un [sic] les autre [sic] » ou encore de « partager avec les autres » ou de se donner de « l'énergie ». Quelques élèves préfèrent toutefois travailler seuls, car le travail en groupe les « déconcentre[nt] ». ¹⁰⁴ Ainsi, même si la configuration de groupe nécessite d'accepter que la classe soit plus désordonnée, le professeur doit toutefois s'assurer qu'il y règne un calme suffisant pour permettre à tous les élèves d'y travailler dans de bonnes conditions. Comme dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, la majorité des élèves (71,4%) révèlent préférer « les activités nécessitant l'usage [d'un] outil de création numérique », à savoir le logiciel en ligne de réalisation de vidéos animées *Adobe Spark*.¹⁰⁵ Ainsi, plusieurs élèves soulignent aimer travailler à l'aide de l'informatique, notamment car « le numérique représente [leur] génération » ou parce que cela « permet de prendre l'habitude de travailler grâce à des outils numériques », même si certains d'entre eux insistent sur les dysfonctionnements ponctuels de ces outils.¹⁰⁶ Au cours de ce projet visant à participer au prix Mangawa, les élèves ont majoritairement préféré l'activité de speed dating littéraire.¹⁰⁷ Celle-ci s'apparentait en effet pour eux à une forme de débat et ils ont dans ce cadre apprécié de « communiquer » et de « partager leurs avis » avec leurs camarades. Certains soulignent ainsi l'originalité de cette forme de travail ou le fait que ce soit un « bon concept » et d'autres jugent l'activité « drôle », « cool » ou encore « amusant[e] ». ¹⁰⁸ Le plaisir ressenti au cours de cette activité avait également été énoncé pendant le débriefing réalisé à l'issue de la séance pour identifier les compétences travaillées, ainsi que les points forts et les points faibles de l'activité du point de vue des élèves. Au contraire, près de 40% des élèves jugent que la séance la moins intéressante est celle de sensibilisation au droit de l'information car la plupart d'entre eux connaissaient déjà cette notion.¹⁰⁹ Ainsi, nous constatons que, dans des classes hétérogènes, répéter dans le cadre de cours magistraux des notions déjà acquises par certains élèves a pour conséquence de lasser ces derniers. A noter qu'un élève a trouvé cette formation « inintéressante vu que tout le ,monde [sic] copie et colle chaque chose qu'il voit sur internet ». ¹¹⁰ Cela valide donc les propos d'Anne Cordier, en montrant la nécessité de partir des pratiques personnelles des élèves pour mieux les accompagner dans ces pratiques. Laissés libres de formuler des remarques personnelles au sujet du déroulement du projet Mangawa, deux élèves précisent avoir apprécié travailler au CDI, rejoignant ainsi notre perception que ce lieu, de par sa configuration plus flexible, se prête bien aux activités relevant de la pédagogie du détour. Enfin, un élève souligne la bonne ambiance de classe tout au long de ce projet, alors qu'un autre précise l'avoir trouvé « amusant ».

¹⁰³ Ibid., question 7

¹⁰⁴ Ibid., question 8

¹⁰⁵ Ibid., question 9

¹⁰⁶ Ibid., question 10

¹⁰⁷ Ibid., question 11

¹⁰⁸ Ibid., question 12

¹⁰⁹ Ibid., question 13

¹¹⁰ Ibid., question 14

La majorité des élèves semblent donc avoir apprécié de travailler sous forme de projets, proposés dans le cadre de parcours ludiques. De la même façon, ils affectionnent de participer à des jeux pédagogiques. En effet, à l'issue du jeu d'évasion organisé pour une classe de seconde au CDI, les élèves étaient très satisfaits de l'activité, qui leur avait permis de se familiariser avec les fonctionnalités du portail documentaire et les espaces du CDI, et donc d'acquérir des compétences, tout en passant un moment agréable. Pour en témoigner, un professeur avait même été gratifié des remerciements d'une élève qui lui avait dit : « c'était génial, merci monsieur ».

Conclusion

Dans des classes parfois très hétérogènes du point de vue du niveau des élèves, la question de la motivation de tous les élèves prend tout son sens. En effet, il s'agit de soutenir l'attention de l'ensemble des jeunes en veillant, d'une part, à ne pas décourager les élèves les plus en difficulté et, d'autre part, à ne pas laisser les élèves ayant le plus de facilités. En effet, le risque encouru en n'y parvenant pas serait celui d'un décrochage scolaire de certains élèves. Il s'agit alors de mettre en place des stratégies visant à intéresser tous les élèves, ou du moins les amener à participer aux activités proposées en classe. Pour cela, nous avons choisi d'expérimenter une forme de pédagogie innovante, qui vise à amener les élèves à travailler autrement en vue de les motiver : la pédagogie du détour, qui propose des parcours ludiques consistant en des jeux pédagogiques et des activités de création.

Nous avons tout d'abord procédé à un état de l'art, organisé en deux étapes. Dans un premier temps, nous avons exposé les fondements théoriques de la pédagogie du détour, en dressant un état des lieux des liens entre jeux et apprentissages, suivi d'une présentation des modalités des parcours ludiques en classe. Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressée à l'engagement de l'élève dans les parcours ludiques, en passant en revue les compétences sociales mobilisées lors de l'apprentissage par le jeu et les activités de création, ainsi que les effets de la pédagogie du détour sur la motivation de l'élève. Puis nous avons étudié la pédagogie du détour en pratique. Pour cela, nous avons présenté la ludification des apprentissages expérimentée dans le cadre de parcours réfléchis, élaborés à destination d'élèves de seconde du lycée X. Nous avons finalement mis en exergue les effets positifs de la pédagogie du détour observés et les difficultés rencontrées lors de sa mise en application, ainsi que ses impacts sur la motivation des élèves.

Il apparaît que le jeu ne doit pas être une fin en soi, mais qu'il doit être utilisé pour apprendre et comprendre. De plus, le jeu n'est pas donné et doit donc dans un premier temps faire l'objet d'un apprentissage. Il s'agit alors en classe de jouer pour apprendre, mais aussi d'apprendre pour jouer. Le jeu joue en ce sens un rôle à différents niveaux : cognitif, en permettant à l'enfant de mieux comprendre le monde qui l'entoure (il s'agit de la pensée de Jean Piaget) ; affectif, en facilitant pour l'enfant l'acceptation de la réalité (il s'agit de la pensée de Donald Winnicott) ; social, en constituant un agent d'intégration sociale et culturelle (il s'agit de la pensée de Roger Caillois). Un des avantages principaux du parcours ludique réside alors dans sa capacité à proposer une grande variété de situations motivantes et familières. En effet, il permet de modifier le rythme d'un cours et donc de relancer l'intérêt des élèves. De plus, au-travers des jeux et activités de création qu'il met en œuvre, il apporte aux élèves des moments pendant lesquels ils s'approprient l'action et réussit donc à obtenir une attention et une implication de la majorité des élèves. Par conséquent, nous observons au-travers des parcours ludiques une participation de tous les profils d'élèves, y compris les élèves timides ou anxieux. La pédagogie du détour semble alors pouvoir être mobilisée dans toutes les disciplines et pour tous les apprentissages, puisqu'elle propose de travailler sous la forme de mises en situation, le

plus souvent en groupe mais aussi de manière individuelle. La pédagogie du détour met ainsi en œuvre des activités qui permettent à l'élève de se mobiliser en investissant son énergie disponible dans un domaine particulier. L'élève devient ainsi acteur de ses apprentissages et non plus sujet. Les contraintes de travail sont ainsi mieux supportées. Il s'agit donc de veiller, dans les apprentissages à l'école, à accorder au savoir-faire une part égale à celle du savoir tout court.

Sortir de l'exercice scolaire « classique » (c'est-à-dire d'un cours magistral) et diversifier ses pratiques constitue de surcroît un réel plaisir. En effet, ces situations d'apprentissages qui changent de l'ordinaire créent souvent une situation plutôt joyeuse, avec une activité des élèves souvent vive (il faut accepter que la classe soit plus bruyante, souvent désordonnée – l'activité de création ou le jeu mis en place peut amener à réorganiser l'espace, créer des mouvements d'élèves, etc.). Ainsi, la satisfaction des élèves est telle qu'elle confère également du plaisir à l'enseignant, en commençant par celui de créer des moments d'apprentissage réussis.

Il apparaît par conséquent que les activités s'inscrivant dans la pédagogie du détour peuvent avoir un impact positif sur l'hétérogénéité de niveau des élèves. Travailler en groupe à une réalisation collective et en collaborant contribue en effet à réduire cette hétérogénéité et à créer une dynamique de groupe, voire de classe. Néanmoins, lors de la décision de s'engager dans de tels parcours, il est indispensable, au-travers d'un travail conséquent de préparation et, le cas échéant, de coordination avec les enseignants partenaires du projet, de veiller à anticiper les éventuels problèmes qui pourraient survenir, pour ainsi éviter certains écueils. Compte tenu des bénéfices que les parcours ludiques apportent, tant au groupe classe qu'à l'élève pris individuellement, mais aussi de la satisfaction que l'élève lui-même en retire, il ressort que les investissements exigés par les professeurs pour contribuer à la réussite du projet valent incontestablement la peine d'être réalisés.

Si la plupart des élèves ont un ressenti positif quant aux activités proposées dans le cadre des parcours ludiques et en retirent de nombreux avantages, cette forme de travail ne convient pas à tous les élèves. Il semble alors nécessaire de continuer à faire évoluer notre pratique professionnelle, en adaptant encore plus les façons d'enseigner et les divers dispositifs et projets scolaires pour répondre aux besoins de tous les élèves. Ainsi, les parcours ludiques pourraient, en plus d'utiliser des jeux et outils de création existants, prévoir aussi des moments de création de jeux et d'outils, numériques ou non, avec les élèves, afin de viser l'implication de l'ensemble des élèves, même ceux qui semblent a priori réfractaires au travail de groupe.

Bibliographie

Monographies

- [1] BOIMARE, Serge. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod, 2004
- [2] BROUGÈRE, Gilles. *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan, 1995. Education et formation
- [3] BROUGÈRE, Gilles. *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica, 2005
- [4] NATANSON, Dominique et BERTHOU, Marc. *Jouer en classe en collège et en lycée pour acquérir connaissances et compétences*. Paris : Editions Fabert, 2013. Cahiers pédagogiques. ISBN 978-2-84922-195-2
- [5] VALIANT, Catherine. *Un outil pédagogique particulier : le jeu*. IUFM, septembre 2006

Périodiques

- [6] *Dossier d'actualité* [en ligne]. Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. Lyon : INRP, octobre 2009, n°48, [consulté le 27/01/2018]. Disponible à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/pdf/48-octobre-2009.pdf>
- [7] BROUGÈRE, Gilles. Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game. *Australian Journal of French Studies*. Août 2012, Vol. 49, n° 2, p. 117-129
- [8] BROUGÈRE, Gilles. A quoi sert le jeu ?. *Sciences Humaines*. Mars 2014, n° 257, p. 46-47
- [9] FENOUILLET, Fabien. Serious games : se former en s'amusant. *Sciences Humaines*. Mars 2014, n° 257, p. 48-49
- [10] SAUVÉ, Louise, RENAUD, Lise et GAUVIN, Mathieu. Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*. 2007, Vol. 33, n° 1, p. 89-107
- [11] VIAU, Rolland. Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance* [en ligne]. Février 2000, Vol. 5, n° 3. [Consulté le 19/11/2017]. Disponible à l'adresse : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>

Rapports

[12] BECCHETTI-BIZOT, Catherine. *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique : vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*. IGEN n°2017-056. Paris : MEN, mai 2017

Sites Web

[13] CHATEAU, Jean. JEU - Le jeu chez l'enfant, *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. [Consulté le 01/04/ 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/jeu-le-jeu-chez-l-enfant/>

[14] RÉSEAU LUDUS. *Réseau Ludus : jouer en classe. Apprendre avec les jeux* [en ligne]. Paris : LeWebPédagogique, 1998. [Consulté le 13/09/2017]. Disponible à l'adresse : <http://www.lepetitjournaldesprofs.com/reseauludus/>

Annexes

Annexe 1 : fiche de préparation de la séance mettant en œuvre des mini-jeux dans le cadre du module « mémorisation » de l'accompagnement personnalisé des secondes

Rédiger et mémoriser – Module 2 : mémorisation

Séance 1 : Apprendre, ça s'apprend !

Compétences travaillées :

- **Connaître le fonctionnement de son cerveau en matière d'apprentissage**
- **Développer des stratégies de mémorisation**

Matériel :

- Cartes images
- 2 listes de 10 mots en français
- 2 autres listes de 10 mots en français
- 2 listes de 10 mots dans une langue étrangère

Distribuer aux élèves la fiche « Apprendre ça s'apprend »

Exercice 1 : à la découverte de mon *empan mnésique*

→ A propos de l'affirmation « Le cerveau peut facilement retenir 5 à 7 informations »

Diffuser le powerpoint « test empan mnésique liste nombres » en s'assurant que les élèves n'écrivent pas.

Puis leur demander de noter dans l'ordre les chiffres dont ils se souviennent.

Projeter finalement la suite de chiffres complète et sonder les élèves pour savoir combien ils ont retenu de nombres de la suite.

Quelle affirmation de votre fiche est illustrée par cet exercice ?

Conclusion : l'empan mnésique moyen est égal à 7 (+/- 2) informations.

Exercice 2 : le contre-la-montre des mots

→ A propos de l'affirmation « le cerveau retient plus facilement les images que les mots »

Première partie

Former des binômes.

Distribuer à chaque binôme deux listes de 10 mots en français (listes 2.1 et 2.2) – une à chaque élève.

Consigne : vous avez une minute pour apprendre les mots de votre liste.

Combien de mots retenus ?

Deuxième partie

Distribuer 10 images à chaque élève.

Consigne : vous avez une minute pour apprendre les images de votre liste.

Combien d'images retenues ?

Troisième partie

En binôme.

Consigne : reprenez votre liste de mots. Aidez-vous de votre binôme pour apprendre vos 10 mots, puis récitez-lui. Si vous hésitez ou si vous vous trompez, votre binôme peut vous donner des indices pour vous faire deviner le mot.

Puis inversez vos rôles.

Comment avez-vous procédé pour mémoriser votre liste de mots ? Avez-vous mis en place des stratégies ?

Quelle affirmation de votre fiche est illustrée par cet exercice ?

Exercice 3 : the memory game

→ A propos de l'affirmation « le cerveau, ce qu'il ne comprend pas, il ne peut pas l'apprendre »

En binôme.

Distribuer à chaque binôme deux listes de 10 mots en anglais (listes 3.1 et 3.2) – une à chaque élève.

Consigne : vous avez 5 minutes pour apprendre les mots de votre liste.

Combien en reprenez-vous ? Est-ce plus ou moins qu'à l'exercice 2 ? D'après vous, pourquoi ?

Quelle affirmation de votre fiche est illustrée par cet exercice ?

Exercice 4 : exercice de vitesse

→ A propos de l'affirmation « le cerveau sature vite »

Distribuer à chaque binôme deux nouvelles listes de 10 mots en français (listes 4.1 et 4.2) – une à chaque élève.

Consigne : apprenez votre nouvelle liste de 10 mots en français.

Est-ce plus long ? Moins long ? Plus ou moins difficile ?

Quelle affirmation de votre fiche est illustrée par cet exercice ?

A retenir : pour améliorer son empan mnésique, c'est-à-dire la capacité de sa mémoire, il faut :

- Devenir familier des informations,
- Etablir des liens entre les informations.

Annexe 2 : fiche de préparation de la séance mettant en œuvre un cercle de parole dans le cadre du module « mémorisation » de l'accompagnement personnalisé des secondes

Séquence 2 – Techniques de l'oral et de l'argumentation

Séance 2 : le cercle de la parole

Compétences travaillées :

- **Etre capable de différencier arguments et exemples**
- **Savoir travailler l'enchaînement des arguments de manière collective.**

• **1^{er} temps : travail autour de la notion d'argument**

La moitié des élèves se met en cercle (groupe 1), les autres élèves sont observateurs (groupe 2).

Le professeur définit un tour de parole.

Le premier élève du groupe 1 à prendre la parole énonce une thèse, un avis tranché, qu'il pioche parmi une liste de thèses, inscrites sur des bandelettes de papier.

→ Donner des exemples d'avis tranchés aux élèves avant de débiter. Exemples : « Je préfère le théâtre au cinéma » ; « J'aime les films d'action » ; « Je déteste les légumes ».

Liste de thèses retenues :

- J'adore Facebook.
- J'aime Internet.
- Je préfère les BD aux romans.

L'élève suivant va dans le même sens, conforte la thèse énoncée et donne un argument en reprenant/reformulant ce qui a été dit juste avant.

→ Exemple : « J'ai en effet une préférence pour le théâtre car on a une relation plus directe avec les comédiens ».

L'élève suivant propose un autre argument et ainsi de suite. On fait 3 tours de cercle maximum (si le sujet est vraiment inspirant) et le dernier élève clôt la conversation par « C'est pour toutes ces raisons que je préfère le théâtre au cinéma ».

Lorsque la conversation est close, les élèves à l'extérieur du cercle de parole (groupe 2) évaluent la prestation : est-ce que les participants ont mobilisé des arguments différents ? Y-a-t-il eu des redites ? Des silences ? ...

→ Distribuer aux élèves du groupe 2 une **grille d'observation** énumérant les points qu'ils doivent observer et leur laisser quelques minutes pour la remplir avant d'entamer la discussion :

- **Diversité des arguments** : les élèves du cercle énoncent des arguments variés ou il y a au contraire des redites.
- **Pertinence des arguments** : les arguments sont en adéquation avec la thèse énoncée au départ.
- **Fluidité de l'enchaînement** : les arguments s'enchaînent sans interruption et dans le respect des autres ou au contraire il y a des silences, ou encore des élèves se coupent la parole, ne respectent pas l'ordre du cercle.
- **Clarté de l'énonciation** : les arguments sont clairement exposés et ainsi facilement compréhensibles par l'auditoire.

Puis ils listent les arguments énoncés par les élèves du cercle. Ces arguments sont notés au tableau, les uns sous les autres (dans la deuxième partie de l'exercice, on ajoutera en face de chaque argument l'exemple trouvé par le groupe 2).

• **2^{ème} temps : travail autour de la notion d'exemple**

On demande aux élèves du groupe 2 d'enrichir la discussion en proposant les exemples qui vont avec les arguments.

On rappelle **que l'exemple est une donnée concrète qui sert à illustrer, à soutenir l'argument et qu'il peut être tiré de l'expérience personnelle, qu'il peut être une référence culturelle, ou une preuve telle qu'une donnée statistique ou chiffrée, un événement historique ou social...**

→ Exemple : « J'ai une préférence pour le théâtre (thèse) parce qu'on a une relation plus directe avec les comédiens (argument). Ainsi, quand j'ai assisté à telle pièce de théâtre avec la classe, l'un des comédiens était venu s'asseoir dans le public (exemple). »

• **3^{ème} temps : travail sur l'argumentaire**

En autonomie, pendant 5 à 10 minutes, effectuer des recherches personnelles sur le web (sur ordinateur ou sur smartphone) pour se documenter sur le sujet de la thèse énoncée en début de séance (si ordinateurs ou réseau indisponibles, faire travailler les élèves en groupes de réflexion de 3 élèves pour étoffer leur argumentaire).

Puis refaire l'exercice du cercle de parole, afin d'observer la progression par rapport au cercle de parole du début de la séance.

→ Travailler cette fois-ci sur la thèse inverse. Exemple : « Je préfère le cinéma au théâtre ».

• **4^{ème} temps : bilan**

Un bilan peut être établi à la fin de la séance, qui amène les élèves à exprimer l'idée que **pour argumenter, défendre une thèse, il est nécessaire d'avoir un vrai bagage**. Les pistes de réflexion suivante pourront ainsi être données aux élèves afin d'enrichir la discussion :

- Comment les cercles de parole se sont-ils déroulés ?
- L'échange a-t-il progressé entre le premier et le second cercle ?
- A-t-il tourné court ? Pourquoi ?
- Quelles sont les conditions de réussite ? → Ecoute de l'autre, aisance à l'oral, capacité à trouver des arguments, à rebondir...

→ **L'exercice de tour de parole devrait permettre de montrer qu'on tourne assez vite en rond, d'où l'importance de la documentation, d'un travail de recherche et de réflexion autour de la question**, ce qui fera l'objet de la prochaine séance.

Je retiens : l'exercice de l'argumentation

- Pour argumenter, défendre une thèse, il est nécessaire d'avoir des connaissances quant à la question traitée, d'où l'importance de la documentation, d'un travail de recherche et de réflexion autour de celle-ci.

- L'exemple est une donnée concrète qui sert à illustrer, à soutenir l'argument ; il peut être tiré de l'expérience personnelle, être une référence culturelle, ou une preuve telle qu'une donnée statistique ou chiffrée, ou encore un événement historique ou social.

Document-élève

Techniques de l'oral et de l'argumentation

Séance 2 : le cercle de parole

Thèse énoncée au départ : _____

Grille d'observation des arguments du cercle de parole

Diversité des arguments : les élèves du cercle énoncent des arguments variés <u>ou</u> il y a au contraire des redites.	
Pertinence des arguments : les arguments sont en adéquation avec la thèse énoncée au départ.	
Fluidité de l'enchaînement : les arguments s'enchaînent sans interruption et dans le respect des autres <u>ou</u> au contraire il y a des silences, ou encore des élèves se coupent la parole, ne respectent pas l'ordre du cercle.	
Clarté de l'énonciation : les arguments sont clairement exposés et ainsi facilement compréhensibles par l'auditoire.	

Travail sur l'argumentaire

En effectuant des recherches sur le thème de la thèse énoncée en début de séance, trouver des arguments en faveur ou contre cette thèse :

Bilan de l'exercice du cercle de parole

Je retiens : l'exercice de l'argumentation

- Pour _____, défendre une _____, il est nécessaire d'avoir des connaissances quant à la question traitée, d'où **l'importance de la** _____, d'un travail de recherche et de réflexion autour de celle-ci.
- L'_____ est une donnée concrète qui sert à illustrer, à soutenir l'_____ ; il peut être tiré de l'expérience personnelle, être une référence culturelle, ou une preuve telle qu'une donnée statistique ou chiffrée, ou encore un événement historique ou social.

Annexe 3 : grille d'évaluation de la fiche-métier réalisée sous la forme d'une infographie dans le cadre du module « orientation » de l'accompagnement personnalisé des secondes

Grille d'évaluation de l'infographie

Rappel de la production attendue : réalisation, en binôme, d'une fiche-métier (description du métier ; compétences requises ; études à suivre ; salaire de départ), sous forme d'infographie (poster imprimable) à l'aide de l'outil en ligne de création d'infographie *Piktochart*

Cette grille fait à la fois office de fiche de consignes, de grille d'auto-évaluation et d'évaluation ; elle doit donc permettre de guider les élèves dans la réalisation de leur infographie et leur permettre de vérifier la qualité de leur travail avant de le remettre à l'enseignant.

Groupe :

CRITÈRES D'ÉVALUATION :	
Critères de forme :	
→ Titre court et écrit en gros	... /1
→ Typographie agréable et lisible	... /1
→ Espace vide de l'affiche optimisé (ni trop ni trop peu de blanc)	... /1
→ Illustrations en lien avec le sujet	... /1
→ Textes courts	... /1
→ Attractivité de l'affiche (couleur, cadre...)	... /1
→ Visibilité de loin (texte de taille adaptée)	... /1
→ Identification des auteurs (noms des élèves)	... /1
→ Citation des sources (informations, images)	... /1
Critères de fond :	
→ Informations pertinentes	... /4
→ Orthographe	... /2
→ Ponctuation	... /1
→ Syntaxe (accords, conjugaison, construction des phrases...)	... /1
→ Lexique (utilisation d'un vocabulaire approprié)	... /3
Bonus : avis pertinent sur le métier présenté	... /1

Source : <https://fenetresur.wordpress.com/2016/06/01/creer-une-affiche-sur-lidentite-numerique-avec-piktochart-anglais-4e/>

Atelier d'écriture radiophonique en classe de seconde

<p><u>Niveau et thèmes du programme :</u></p> <p>- BO spécial n°9 du 30 septembre 2010 relatif au programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique</p>	<p>- Niveau : seconde générale et technologique</p> <p>- Français → Thèmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objet d'étude : la tragédie et la comédie au XVIIème siècle, le classicisme – « faire connaître les caractéristiques du genre théâtral et les effets propres au tragique ou au comique. Il s'agit aussi de faire percevoir les grands traits de l'esthétique classique et de donner des repères dans l'histoire du genre. » • Etude de la langue : pratiquer l'écriture argumentative ; « s'exercer à la prise de parole, à l'écoute, à l'expression de son opinion, et au débat argumenté » ; mettre en voix des textes
<p><u>Problématique :</u></p> <p><u>Rq :</u> Séquence réalisée en collaboration avec un professeur de français</p>	<p>Comment, par l'intermédiaire de la construction d'un débat radiophonique, amener les élèves à s'approprier les caractéristiques du classicisme et les spécificités du genre théâtral, en vue de s'exprimer sur Racine et son œuvre ?</p>
<p><u>Objectifs interdisciplinaires :</u></p> <p>- BO spécial n°9 du 30 septembre 2010 relatif au programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique</p> <p>- Arrêté du 1^{er} juillet 2015 relatif au parcours d'éducation artistique et culturelle</p> <p>- Circulaire n°2016-092 du 20 juin 2016, relative au parcours citoyen de l'élève</p> <p>- BO n°17 du 23 avril 2015 relatif au socle commun de compétences, de connaissances et de culture (S4C)</p> <p>- Portail Eduscol : « L'EMI et la stratégie du numérique »</p>	<p>- Partenariat pédagogique entre le professeur de français et le professeur documentaliste :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Il est souhaitable, en complément, qu'un certain nombre d'activités de lecture, de recherche et d'écriture puissent être réalisées en relation avec le travail mené, au CDI, avec le professeur documentaliste. » ; • Argumenter et communiquer (expression écrite et orale) : développer son expression, sa créativité et son sens critique par l'écriture collective de critiques théâtrales radiophoniques ; <p>- Parcours d'éducation artistique et culturelle : rencontrer des œuvres artistiques classiques, d'un auteur patrimonial, ainsi qu'une œuvre contemporaine ; s'ouvrir à la culture théâtrale ;</p> <p>- Parcours citoyen : découvrir en situation des médias et leur fonctionnement ; s'engager dans un média scolaire ; développer des compétences</p>

	<p>sociales et civiques (confiance en soi, autonomie, respect des consignes, coopération, adhésion à un projet collectif, etc.) en réalisant une production médiatique ;</p> <p>- Domaine 2 du S4C – Les méthodes et outils pour apprendre : savoir identifier, comprendre les enjeux et le fonctionnement général des différents médias ;</p> <p>- Education aux médias et à l’information : transmettre aux élèves une compréhension des médias dans toutes leurs dimensions, pour leur donner les clés leur permettant de devenir des citoyens « actifs, éclairés et responsables de demain » ;</p> <p>- Réinvestir les compétences relatives aux techniques de l’oral et de l’argumentation travaillées en accompagnement personnalisé.</p>
<p><u>Objectifs disciplinaires</u> :</p> <p>- BO spécial n°9 du 30 septembre 2010 relatif au programme de l’enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique</p>	<p>- Développer une conscience esthétique par l’étude du genre théâtral ;</p> <p>- S’exercer à l’expression argumentée de son opinion et à la prise de parole ;</p> <p>- Lire une pièce du répertoire classique et analyser des extraits de scènes de théâtre.</p>
<p><u>Objectifs infodocumentaires</u> :</p> <p>- Matrice TraAM EMI</p> <p>- Cadre de référence des compétences numériques</p> <p>- Progression en information-documentation collège-lycée de l’académie de Rouen</p> <p>- Socle commun de compétences, de connaissances et de culture (domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre)</p>	<p>- Mener une recherche documentaire pour répondre à un besoin d’information, en exploitant le centre de ressources comme outil de recherche de l’information, puis extraire l’information pertinente d’un document via la réalisation d’un document de collecte ;</p> <p>- Réaliser un document collectif de manière collaborative (travailler en équipe à une réalisation commune) ;</p> <p>- Etre auteur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rédiger ; • Savoir organiser et mettre en forme les informations prélevées pour les réutiliser, en respectant le droit de l’information (notamment le droit d’auteur) ; • Adapter les contenus à leur finalité ; • Travailler les compétences littéraires (expression écrite et orale), autour de l’écriture et de la mise en voix de textes critiques ; <p>- Comprendre le fonctionnement général du média radiophonique et découvrir les techniques</p>

	<p>d'écriture radiophonique ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produire et enregistrer un document multimédia.
<p><u>Notions infodocumentaires :</u> (Wikinotions InfoDoc de l'APDEN)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Document collaboratif → Ensemble constitué d'un support matériel sur lequel sont inscrites des informations, créé par plusieurs auteurs, à l'aide d'un outil de traitement de texte collaboratif en ligne. - Droit de l'information (droit d'auteur et musique libre de droits en particulier) → Le droit de l'information s'applique à toute publication ou diffusion d'informations, et permet de protéger les auteurs. - Média (radiophonique) → Un média est un dispositif de communication qui utilise un support technique. Il permet la publication, la diffusion ou la transmission à distance de l'information. - Recherche d'information → La recherche d'information mobilise les ressources d'un espace informationnel, afin de répondre à un besoin d'information.
<p><u>Ressources numériques et outils informatiques mobilisés :</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ordinateurs connectés au réseau Wifi de l'établissement - Vidéoprojecteur - Outil de traitement de texte collaboratif en ligne <i>Framapad</i> - Matériel radiophonique (table de mixage, zoom, casques, micros) - Encyclopédie <i>Larousse</i> en ligne - Podcast de l'émission radiophonique de France Inter <i>Le masque et la plume</i>, proposant des critiques de productions artistiques et culturelles, du 30 octobre 2016 (avec au programme des pièces de théâtre, dont <i>Edmond</i> d'Alexis Michalik) : https://www.franceinter.fr/emissions/le-masque-et-la-plume/le-masque-et-la-plume-30-octobre-2016

<u>Production documentaire attendue :</u>	- Débats radiophoniques, organisés autour de critiques d'une pièce de théâtre et réalisés par groupe de quatre élèves, écoutables sous forme de podcasts
<u>Lieu et Durée :</u>	- CDI (comportant un espace dédié à la webradio de l'établissement) ou salle de classe, selon les séances - 10 heures
<u>Nombre d'élèves :</u>	- Une classe de 24 élèves ; les séances se déroulent en classe entière, en présence du professeur de français et du professeur documentaliste (à l'exception de la séance d'enregistrement dans les conditions du direct, pendant laquelle le professeur documentaliste procède aux enregistrements des groupes à tour de rôle, les autres groupes étant pris en charge par le professeur de français)
<u>Pré-requis :</u>	- Utilisation d'un environnement informatique niveau cycle 4 - Utilisation basique d'un moteur de recherche - Prise en main usuelle d'un outil de traitement de texte
<u>Evaluation :</u>	- Diagnostique : connaissance des médias « radio » et « webradio » - Formative : <ul style="list-style-type: none"> • Etat d'avancement du travail de recherche d'information, au-travers de la réalisation d'un document de collecte (remédiation si nécessaire) • Etat d'avancement de l'écriture de l'émission radiophonique, via la réalisation d'un document collaboratif par groupe (remédiation si nécessaire) - Sommative : en cours de séquence, par le professeur de français et en fin de séquence, au-travers des documents collaboratifs servant de support à l'enregistrement des émissions radiophoniques.

Plan de déroulement de la séquence :

- **Séance 1** (2 × 1 heure, en classe entière) :
« Analyser la structure d'un débat radiophonique » → Remue-méninges sur la définition du média « radio » et les habitudes radiophoniques des élèves

→ Analyse de la structure d'une critique théâtrale à la radio en vue de construire sa propre émission par la suite

- **Séance 2** (2 heures, en classe entière) :
« Prendre des notes pour constituer une biographie de Racine » → Découverte du CDI et de son portail documentaire

→ Rappels en matière de droit de l'information et de recherche d'information sur le Web

→ Recherche d'information sur la vie de Racine, organisée sous la forme d'un document de collecte, à partir de l'encyclopédie *Larousse* en ligne

- **Séance 2 bis** (en classe entière, au théâtre de l'Essaïon) : « Découvrir une pièce de théâtre en situation » → sortie extra-scolaire pour assister à une représentation de la pièce de théâtre *Racine par la racine*, de Serge Bourhis (cette pièce constituera la source des critiques radiophoniques des élèves)

- **Séance 3** (3 × 1 heure, en classe entière) :
« Préparer une émission radiophonique »

→ Retour sur la pièce de théâtre *Racine par la racine*, de Serge Bourhis : impressions, remarques, critiques, etc.

→ En groupe, répartition des rôles pour l'émission de radio (animateurs, chroniqueurs) et choix des axes des critiques radiophoniques

→ Ecoute active de l'interview de l'auteur de la pièce de théâtre, Serge Bourhis, pour nourrir la réflexion des groupes

→ Choix collectif d'un titre pour l'émission

→ Rédaction des débats radiophoniques de manière collaborative

- **Séance 4** (3 × 1 heure, en classe entière ou en groupe – dans ce cas, les autres groupes sont pris en charge par le professeur de français) :
« Enregistrer une émission radiophonique »

→ En groupe, enregistrement d'émissions test pour se familiariser avec le matériel de la radio, ainsi que les règles à suivre et les comportements

	<p>à adopter</p> <p>→ Diffusion des émissions test en classe entière, puis retour sur ces enregistrements pour identifier les points positifs et les erreurs à ne pas commettre</p> <p>→ Enregistrement des émissions radiophoniques, dans les conditions du direct</p>
<p><u>Prolongements possibles :</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorisation du travail des élèves : publication des podcasts des émissions enregistrées sur le portail documentaire du CDI - Formation des élèves aux aspects techniques de l'enregistrement d'une émission radiophonique - Visite d'un studio radiophonique et/ou rencontre avec un professionnel de la radio
<p><u>Observations et Analyse réflexive :</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilité de l'outil de traitement de texte collaboratif en ligne <i>Framapad</i>, qui permet d'une part aux élèves de ne pas perdre leur travail et de pouvoir retravailler leur document à distance et simultanément (pas de problème de compatibilité ou de version de fichier) et, d'autre part, aux professeurs de suivre l'état d'avancement des groupes et d'effectuer des commentaires ou des corrections directement dans les documents des élèves

Annexe 5 : grille d'évaluation par les pairs, élaborée dans le cadre de l'observation des controverses réalisées lors du module « techniques de l'oral et de l'argumentation » de l'accompagnement personnalisé

Elève	NOM DE L'ELEVE
Critères	
Présentation	
Aisance à l'oral, débit régulier - <i>elocutio</i> /3	
Gestuelle, posture - <i>actio</i> /3	
Respect de l'interlocuteur, écoute - <i>ethos</i> /1	
Contenu de l'argumentation	
Pertinence des arguments - <i>inventio</i> /2	
Enchaînement logique - <i>dispositio</i> /2	
Ordre des arguments (du moins fort au plus fort) - <i>dispositio</i> /2	
Approfondissement des exemples - <i>inventio</i> /2	
Répond aux objections - <i>ethos/inventio</i> /2	
Résultat de la controverse	
A-t-il/elle été convaincant(e) ? /1	
Trace écrite /2	
TOTAL	

Annexe 6 : questionnaire proposé pour recueillir les perceptions des élèves quant aux activités réalisées dans le cadre des séances d'accompagnement personnalisé en seconde

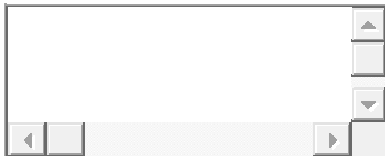
Votre avis sur les activités réalisées en accompagnement personnalisé

Ce questionnaire vise à recueillir votre ressenti quant à certaines des activités réalisées en accompagnement personnalisé. Soyez honnête, tout en restant correct !

réponse obligatoire

Identification

Choisissez un pseudonyme.



Pour chaque question, cochez la réponse qui vous convient le mieux. Répondez par une ou plusieurs phrase(s) quand des précisions sont demandées.

réponse obligatoire

Question 1

Quel type de séances avez-vous préféré ?

- Les séances avec uniquement du cours.
- Les séances avec une mise en activité.

réponse obligatoire

Question 2

Justifiez votre réponse à la question précédente.

Expliquez les raisons de votre réponse à la question 1.

réponse obligatoire

Question 3

Quelle organisation sociale du travail avez-vous préférée ?

- Le travail seul.
- Le travail en groupe.

réponse obligatoire

Question 4

Justifiez votre réponse à la question précédente.

Expliquez les raisons de votre réponse à la question 3.

réponse obligatoire

Question 5

Quel type d'activités avez-vous préféré ?

- Les activités nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.).
- Les activités ne nécessitant pas l'usage d'un outil de création numérique.

réponse obligatoire

Question 6

Justifiez votre réponse à la question précédente.

Expliquez les raisons de votre réponse à la question 5.

réponse obligatoire

Question 7

Voici une liste d'activités auxquelles vous avez participé dans le cadre de l'accompagnement personnalisé ; cochez celle qui vous a le plus intéressé(e).

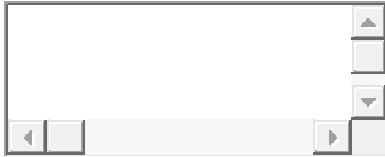
- Mini-jeux pour appréhender le fonctionnement de la mémoire (empan mnésique) et développer des stratégies de mémorisation (séquence 1).
- Réalisation de cartes mentales, au format papier ou numérique par l'intermédiaire de l'outil en ligne Framindmap (séquence 1).
- Cercle de parole pour apprendre à argumenter (séquence 2).
- Débats et controverses (séquence 2).
- Evaluation des controverses de vos camarades (séquence 2).
- Réalisation de fiches-métier sous forme d'infographie par l'intermédiaire de l'outil en ligne Piktochart (séquence 3).
- Création d'un document de collecte collaboratif (pad) en vue de réaliser un support de présentation orale pour un exposé (séquence 4).

réponse obligatoire

Question 8

Justifiez votre réponse à la question précédente. Précisez également si d'autres activités vous ont intéressé(e) et pourquoi ?

Expliquez les raisons de votre réponse à la question 7.



réponse obligatoire

Question 9

Voici une liste d'activités auxquelles vous avez participé dans le cadre de l'accompagnement personnalisé ; cochez celle qui vous a le moins intéressé(e).

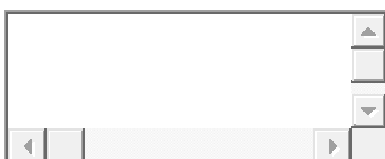
- Mini-jeux pour appréhender le fonctionnement de la mémoire (empan mnésique) et développer des stratégies de mémorisation (séquence 1).
- Réalisation de cartes mentales, au format papier ou numérique par l'intermédiaire de l'outil en ligne Framindmap (séquence 1).
- Cercle de parole pour apprendre à argumenter (séquence 2).
- Débats et controverses de vos camarades (séquence 2).
- Evaluation des controverses (séquence 2).
- Réalisation de fiches-métier sous forme d'infographie par l'intermédiaire de l'outil en ligne Piktochart (séquence 3).
- Création d'un document de collecte collaboratif (pad) en vue de réaliser un support de présentation orale pour un exposé (séquence 4).

réponse obligatoire

Question 10

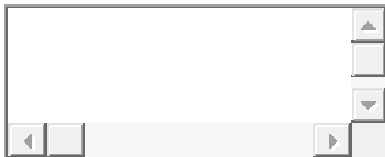
Justifiez votre réponse à la question précédente. Précisez également si d'autres activités ne vous ont pas intéressé(e) et pourquoi ?

Expliquez les raisons de votre réponse à la question 9.



Question 11

Remarques personnelles au sujet des activités réalisées en accompagnement personnalisé (intérêt des activités proposées, libertés ou au contraire contraintes induites par ces activités, déroulement des séances, avantages ou inconvénients du CDI comme lieu de déroulement des séances, effets sur l'ambiance de la classe, impacts sur les relations avec vos camarades, encadrement du ou des professeurs, etc.)



Merci d'avoir répondu à ce questionnaire !

Annexe 7 : questionnaire proposé pour recueillir les perceptions des élèves quant aux activités réalisées dans le cadre des séances d'accompagnement personnalisé en seconde

Votre avis sur les activités réalisées dans le cadre du prix Mangawa

Ce questionnaire vise à recueillir votre ressenti quant aux activités réalisées dans le cadre de votre participation au prix de littérature manga Mangawa. Soyez honnête, tout en restant correct !

réponse obligatoire

Identification

Choisissez un pseudonyme.

Pour chaque question, cochez la réponse qui vous convient le mieux. Répondez par une ou plusieurs phrase(s) quand des précisions sont demandées.

réponse obligatoire

Question 1

Ce projet vous-a-t-il intéressé(e) ?

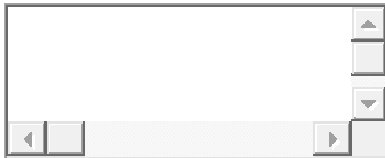
- Oui
- Non

réponse obligatoire

Question 2

Justifiez votre réponse à la question précédente.

Expliquez les raisons de votre réponse à la question 1.



réponse obligatoire

Question 3

Avez-vous éprouvé des difficultés lors des différentes séances ?

- Oui
- Non

réponse obligatoire

Question 4

Si oui, précisez les difficultés rencontrées. Si non, précisez les raisons expliquant que vous n'avez pas rencontré de difficultés (consignes claires et suffisantes, aide des professeurs pour répondre à vos questions et/ou besoins, mise à disposition de tutoriels, outil(s) utilisé(s) déjà connus et/ou maîtrisés, etc.).



réponse obligatoire

Question 5

Avez-vous apprécié de travailler sous forme de projet (c'est-à-dire avec une production finale à réaliser) ?

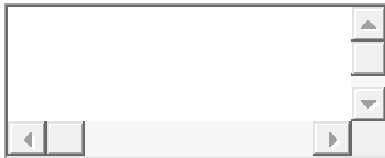
- Oui
- Non

réponse obligatoire

Question 6

Justifiez votre réponse à la question précédente.

Expliquez les raisons de votre réponse à la question 5.



réponse obligatoire

Question 7

Avez-vous aimé travailler en groupe ?

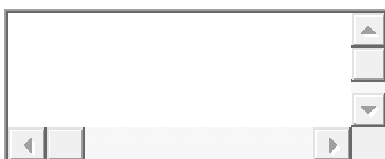
- Oui
- Non

réponse obligatoire

Question 8

Justifiez votre réponse à la question précédente.

Expliquez les raisons de votre réponse à la question 7.



réponse obligatoire

Question 9

Quel type d'activités avez-vous préféré ?

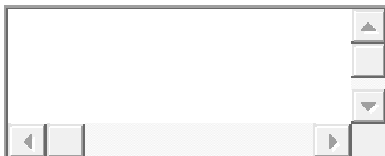
- Les activités nécessitant l'usage de l'outil de création numérique Adobe Spark.
- Les activités ne nécessitant pas l'usage d'un outil de création numérique.

réponse obligatoire

Question 10

Justifiez votre réponse à la question précédente.

Expliquez les raisons de votre réponse à la question 9.



réponse obligatoire

Question 11

Voici les différentes séances relatives au prix Mangawa auxquelles vous avez participé ; cochez celle qui vous a le plus intéressé(e).

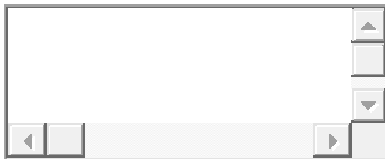
- Présentation du projet : prix Mangawa ; la littérature manga ; le journal de bord d'un critique littéraire à remplir au fur et à mesure de vos lectures.
- Speed dating littéraire, visant à transmettre à vos camarades vos impressions de lecture, en vue de les convaincre de lire (ou de ne pas lire) un des mangas en lice pour le prix.
- Sensibilisation au droit de l'information (droit d'auteur, droit de l'image, etc.) et présentation du concours vidéo.
- Préparation de la vidéo animée : choix d'un thème et écriture du scénario.
- Réalisation de la vidéo animée.

réponse obligatoire

Question 12

Justifiez votre réponse à la question précédente. Précisez également si d'autres activités vous ont intéressé(e) et pourquoi?

Expliquez les raisons de votre réponse à la question 11.



réponse obligatoire

Question 13

Voici les différentes séances relatives au prix Mangawa auxquelles vous avez participé ; cochez celle qui vous a le moins intéressé(e).

- Présentation du projet : prix Mangawa ; la littérature manga ; le journal de bord d'un critique littéraire à remplir au fur et à mesure de vos lectures.
- Speed dating littéraire, visant à transmettre à vos camarades vos impressions de lecture, en vue de les convaincre de lire (ou de ne pas lire) un des mangas en lice pour le prix.
- Sensibilisation au droit de l'information (droit d'auteur, droit de l'image, etc.) et présentation du concours vidéo.
- Préparation de la vidéo animée : choix d'un thème et écriture du scénario.
- Réalisation de la vidéo animée.

réponse obligatoire

Question 14

Justifiez votre réponse à la question précédente. Précisez également si d'autres activités ne vous ont pas intéressé(e) et pourquoi ?

Expliquez les raisons de votre réponse à la question 13.

réponse obligatoire

Question 15

Remarques personnelles au sujet des activités réalisées dans le cadre du prix Mangawa (intérêt des activités proposées, libertés ou au contraire contraintes induites par ces activités, déroulement des séances, avantages ou inconvénients du CDI comme lieu de déroulement des séances, effets sur l'ambiance de la classe, impacts sur les relations avec vos camarades, encadrement du ou des professeurs, etc.)

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire !

Annexe 8 : réponses au questionnaire visant à recueillir le ressenti des élèves par rapport aux séances d'accompagnement personnalisé

Suivi des réponses à votre questionnaire

Synthèse

Nom questionnaire	Votre avis sur les activités réalisées en accompagnement personnalisé
Créateur	juliemarie.poirier@gmail.com
Date création questionnaire	19/03/2018
Nombre de questions	11
Nombre de questions obligatoires	11
Nombre de répondants	20

Répondants

Répondants	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses	Date dernière réponse
françois	11	100%	20/03/2018
ANONYMOUS	11	100%	20/03/2018
anonyme	11	100%	20/03/2018
ohl	11	100%	20/03/2018
Ohh			
cxxliaa	11	100%	20/03/2018
Ok.	11	100%	20/03/2018
arthur	11	100%	20/03/2018
1234	11	100%	20/03/2018
Oumar	11	100%	20/03/2018
anonyme(2)	11	100%	20/03/2018
abelais en personne	11	100%	20/03/2018
ayemiè:;=====mâ	11	100%	20/03/2018
hors-signal			
567	11	100%	20/03/2018
gajani	11	100%	20/03/2018
Kylian	11	100%	20/03/2018
8910	11	100%	20/03/2018
8910(2)	11	100%	20/03/2018
8910(3)	11	100%	20/03/2018
COOKIE	11	100%	20/03/2018
ok	11	100%	20/03/2018

Résultats de votre questionnaire

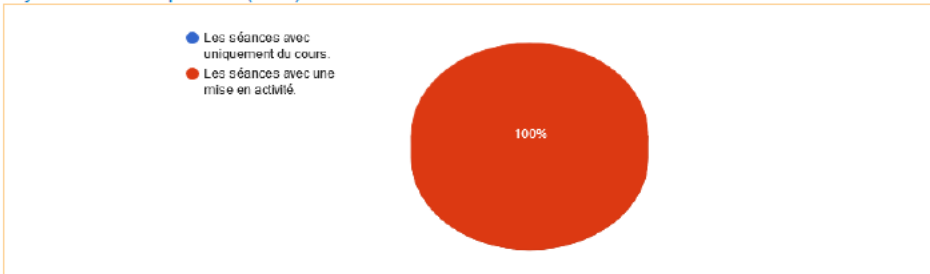
1. Quel type de séances avez-vous préféré ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	20
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
françois	Les séances avec une mise en activité.
ANONYMOUS	Les séances avec une mise en activité.
anonyme	Les séances avec une mise en activité.
ohl	Les séances avec une mise en activité.
cxlliaa	Les séances avec une mise en activité.
Ok.	Les séances avec une mise en activité.
arthur	Les séances avec une mise en activité.
1234	Les séances avec une mise en activité.
Oumar	Les séances avec une mise en activité.
anonyme(2)	Les séances avec une mise en activité.
rabelais en personne	Les séances avec une mise en activité.
ayemiè:)}=====mà	Les séances avec une mise en activité.
567	Les séances avec une mise en activité.
gajani	Les séances avec une mise en activité.
Kylian	Les séances avec une mise en activité.
8910	Les séances avec une mise en activité.
8910(2)	Les séances avec une mise en activité.
8910(3)	Les séances avec une mise en activité.
COOKIE	Les séances avec une mise en activité.
ok	Les séances avec une mise en activité.

2. Justifiez votre réponse à la question précédente.

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	20
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
------------	----------

françois	les séances de "yoga" et de respiration
ANONYMOUS	cette séance ma plus
anonyme	car je trouve que avec les activiter on apprend mieux et on comprend mieux
ohl	Parce que sa nous permet de pratiquer
cxxliaa	Avec une mise en activité , le temps passe plus vite
Ok.	J'ai coché le deuxième mais je n'ai vu ni d'intérêt pour les séances avec du cours ni les séances avec mise en activité, je n'ai rien appris dans les deux cas.
arthur	Cela nous intéresse plus
1234	Car cela est plus intéressant et plus captivant .
Oumar	Parce que les activité sont plus interrèssant que les cours
anonyme(2)	car on apprend mieux et sa ma plus interesser
abelais en personne	j'ai trouver les séances avec une mise en activité beaucoup plus intéressant que les séances avec uniquement du cours.
ayemiè;)}=====mà	parce que
567	J'aime bien m'occuper
gajani	Car il y a plus de copération
Kylian	je préfère quand nous travaillons en groupe.
8910	J'aime bien tous qui est mettre en pratique
8910(2)	J'aime bien tous qui est mettre en pratique
8910(3)	J'aime bien tous qui est mettre en pratique
COOKIE	parce que c'est pas que du cours
ok	J'aimais faire des recherches moi même

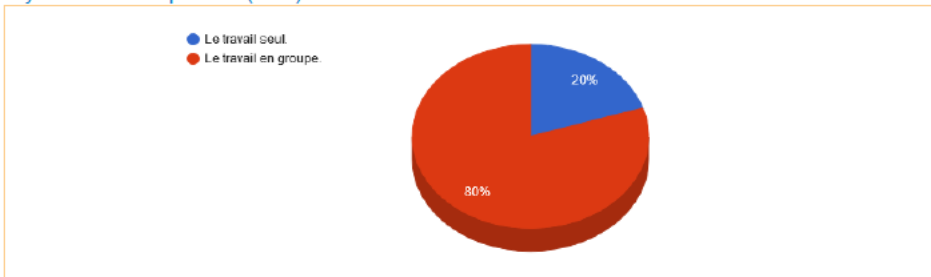
3. Quelle organisation sociale du travail avez-vous préférée ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	20
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
françois	Le travail en groupe.
ANONYMOUS	Le travail en groupe.
anonyme	Le travail en groupe.
ohl	Le travail en groupe.
cxxliaa	Le travail seul.
Ok.	Le travail seul.
arthur	Le travail en groupe.

1234	Le travail en groupe.
Oumar	Le travail en groupe.
anonyme(2)	Le travail en groupe.
abelais en personne	Le travail seul.
ayemiè;)}=====mà	Le travail en groupe.
567	Le travail en groupe.
gajani	Le travail en groupe.
Kylian	Le travail en groupe.
8910	Le travail en groupe.
8910(2)	Le travail en groupe.
8910(3)	Le travail en groupe.
COOKIE	Le travail en groupe.
ok	Le travail seul.

4. Justifiez votre réponse à la question précédente.

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	20
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
françois	j'ai bien réunir des informations avec mes camarades
ANONYMOUS	car j'aime bien le travaille en groupe
anonyme	je prefere le travail en groupe car tout le monde donner c'est idee et le travail etait mieux et pa ennuyant
ohl	Avec le travail en groupe ont s'ennuie moins
cxxliaa	Je préfère le travail seul car on a besoin que de nous , pas de prise de tete avec le reste du groupe pour les idées ect
Ok.	On est mieux seul que mal acompagné
arthur	On a plusieurs point de vue
1234	je préfère travailler en groupe car je trouve que cela amène un travail finale plus fructueux.
Oumar	Car il y a plus d'idée dans un travail de groupe que dans un travail seul
anonyme(2)	j'ai aimé le travail en groupe car il y en avait qui travaillait sur un quelque chose et d'autre sur une autre chose comme sa on avance plus vite.
rabelais en personne	car c'a me permet de me concentrée davantage
ayemiè;)======ma	parce que
567	Le travail en groupe est mieux parce qu'on peut partager des idées et en avoir de nouvelles avec les autres membres du groupe
gajani	si il y a des questions qu'on ne comprend pas, on peut demander a notre groupe
Kylian	Car nous avons plus d'idées.
8910	Je trouve que cela est mieux aux niveau répartitions des taches même ci cela reste parfois compliqué
8910(2)	Je trouve que cela est mieux aux niveau répartitions des taches même ci cela reste parfois compliqué
8910(3)	Je trouve que cela est mieux aux niveau répartitions des taches même ci cela reste parfois compliqué
COOKIE	C'est plus dynamique

ok	Etre seul, c'est mieux car si t'es en groupe tu vas avoir des embrouilles avec tes camarades et aussi tu va pas trop réussir à partager tes idées avec le reste de ton groupe à part si ils sont gentils.
----	---

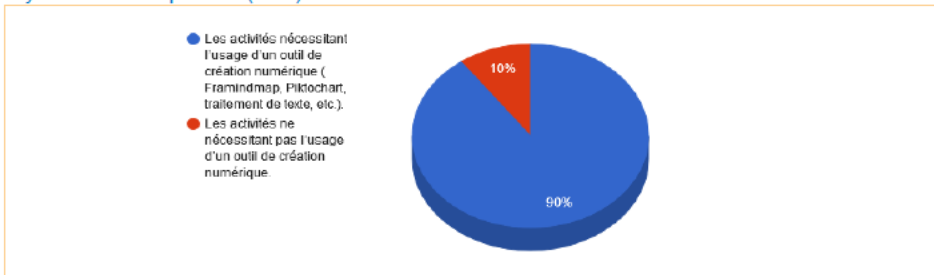
5. Quel type d'activités avez-vous préféré ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	20
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
françois	Les activités nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.).
ANONYMOUS	Les activités nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.).
anonyme	Les activités nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.).
ohl	Les activités nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.).
cxxliaa	Les activités nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.).
Ok.	Les activités nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.).
arthur	Les activités nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.).
1234	Les activités nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.).
Oumar	Les activités nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.).

anonyme(2)	Les activités nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.).
rabalais en personne	Les activités ne nécessitant pas l'usage d'un outil de création numérique.
ayemiè:;=====må	Les activités nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.).
567	Les activités ne nécessitant pas l'usage d'un outil de création numérique.
gajani	Les activités nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.).
Kylian	Les activités nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.).
8910	Les activités nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.).
8910(2)	Les activités nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.).
8910(3)	Les activités nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.).
COOKIE	Les activités nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.).
ok	Les activités nécessitant l'usage d'un outil de création numérique (Framindmap, Piktochart, traitement de texte, etc.).

6. Justifiez votre réponse à la question précédente.

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	20
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
françois	j'aime bien travailler sur ordinateur quand celui-ci est performant
ANONYMOUS	je me suis beaucoup intéresser a cette activité
anonyme	car on apprend a ce servir des creation numerique qu'on ne connaissant pas et cela pourra nous servir par la suite
ohl	Parce que on aime bien tout ce qui est montage,...
cxxliaa	car c'est plus moderne et ca coïncide bien avec notre génération 2.0
Ok.	Je préfère taper sur un ordinateur et importer des images plutôt que de devoir faire des ratures quand je me trompe
arthur	On découvre des sites qui nous aiderons pour des travaux dans le futur
1234	car cela pour moi est une manière ludique et plus rapide.
Oumar	Car c'est mieu d'écrire sur un outils de création que sur feuille car sa nous a appris a utiliser des logiciels qu'on ne connaissant pas
anonyme(2)	car je n'aime pas les chose numérique
rabalais en personne	parce que
ayemiè:;=====må	Cela dépend des travaux à réaliser mais je dirais que je suis plus manuel
567	Cela dépend des travaux à réaliser mais je dirais que je suis plus manuel
gajani	comme piktochart, on peut parler avec les autres pour l'aide

Kylian	Car l'utilisation des appareils numérique est plus simple.
8910	Parce que je trouve sa bien de utiliser de nouveau outils dans la vie courante
8910(2)	Parce que je trouve sa bien de utiliser de nouveau outils dans la vie courante
8910(3)	Parce que je trouve sa bien de utiliser de nouveau outils dans la vie courante
COOKIE	C'est bien
ok	L'usage numérique est plus utile car si t'a par exemple un travail fait sur ton ordinateur et que ton/ta prof n'est pas présent(e), tu peux l'envoyer par mail comme ça il/elle pourra corriger de chez lui/elle.

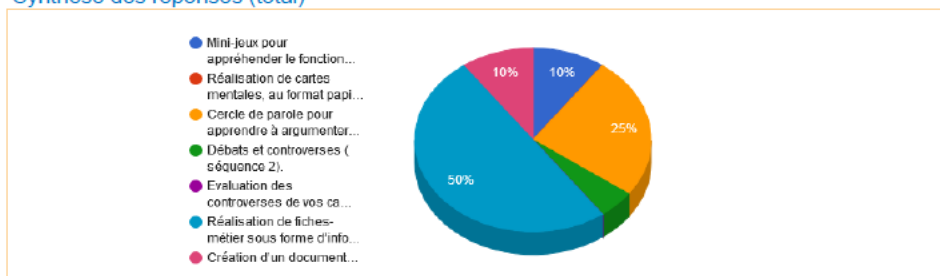
7. Voici une liste d'activités auxquelles vous avez participé dans le cadre de l'accompagnement personnalisé ; cochez celle qui vous a le plus intéressé(e).

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	20
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
françois	Réalisation de fiches-métier sous forme d'infographie par l'intermédiaire de l'outil en ligne Piktochart (séquence 3).
ANONYMOUS	Cercle de parole pour apprendre à argumenter (séquence 2).
anonyme	Débats et controverses (séquence 2).
ohl	Réalisation de fiches-métier sous forme d'infographie par l'intermédiaire de l'outil en ligne Piktochart (séquence 3).
cxxliaa	Réalisation de fiches-métier sous forme d'infographie par l'intermédiaire de l'outil en ligne Piktochart (séquence 3).
Ok.	Réalisation de fiches-métier sous forme d'infographie par l'intermédiaire de l'outil en ligne Piktochart (séquence 3).

arthur	Création d'un document de collecte collaboratif (pad) en vue de réaliser un support de présentation orale pour un exposé (séquence 4).
1234	Réalisation de fiches-métier sous forme d'infographie par l'intermédiaire de l'outil en ligne Piktochart (séquence 3).
Oumar	Mini-jeux pour appréhender le fonctionnement de la mémoire (empan mnésique) et développer des stratégies de mémorisation (séquence 1).
anonyme(2)	Cercle de parole pour apprendre à argumenter (séquence 2).
rabelais en personne	Cercle de parole pour apprendre à argumenter (séquence 2).
ayemiè:;=====ma	Mini-jeux pour appréhender le fonctionnement de la mémoire (empan mnésique) et développer des stratégies de mémorisation (séquence 1).
hors-signal	
567	Réalisation de fiches-métier sous forme d'infographie par l'intermédiaire de l'outil en ligne Piktochart (séquence 3).
gajani	Réalisation de fiches-métier sous forme d'infographie par l'intermédiaire de l'outil en ligne Piktochart (séquence 3).
Kylian	Création d'un document de collecte collaboratif (pad) en vue de réaliser un support de présentation orale pour un exposé (séquence 4).
8910	Réalisation de fiches-métier sous forme d'infographie par l'intermédiaire de l'outil en ligne Piktochart (séquence 3).
8910(2)	Réalisation de fiches-métier sous forme d'infographie par l'intermédiaire de l'outil en ligne Piktochart (séquence 3).
8910(3)	Réalisation de fiches-métier sous forme d'infographie par l'intermédiaire de l'outil en ligne Piktochart (séquence 3).
COOKIE	Cercle de parole pour apprendre à argumenter (séquence 2).
ok	Cercle de parole pour apprendre à argumenter (séquence 2).

8. Justifiez votre réponse à la question précédente.
Précisez également si d'autres activités vous ont intéressé(e) et pourquoi?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	20
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
françois	cela m'a appris des choses sur les différents métier
ANONYMOUS	c'était amusant
anonyme	car on appris a parler sans ce couper la parole et a parler devant tout le monde , on s'ecouter cela etait bien
ohl	Sa m'a permis de mieux découvrir plusieurs métier
cxliiaa	parce que nous a permis de mieux connaitre certains métier que nous ne connaissions peut être pas et donc de nous projeté dans le futur et sur notre avenir
Ok.	J'ai bien aimé travailler sur ce site
arthur	Car ce site n'est pas compliquer a utiliser
1234	cela ma beaucoup intéressé car par hasard je devais traitait le métier que je voulais faire plus tard et cela ma permis de plus me renseigner et de déterminer mon choix.
Oumar	c'était interessant
anonyme(2)	sa nous a appris a communiquer tout ensemble
rabelais en personne	j'ai appris pas mal de chose
ayemiè:;=====ma	parce que

567	Puisqu'on devait reconstruire la fiche-métier en un texte La réalisation de cartes mentales m'a beaucoup plu mais la plupart que j'ai faites sont à l'écrit
gajani	pour être coopératif
Kylian	J'aime bien les gens avec qui je travaille.
8910	car sa nous permet de découvrir un certain nombre de métier et cela nous incite également a faire des recherche sur le métier concerné
8910(2)	car sa nous permet de découvrir un certain nombre de métier et cela nous incite également a faire des recherche sur le métier concerné
8910(3)	car sa nous permet de découvrir un certain nombre de métier et cela nous incite également a faire des recherche sur le métier concerné
COOKIE	On parle
ok	J'ai un peu aimé le cercle de parole car il permet de partager les idées entre nous mieux que de rester dans un coin.

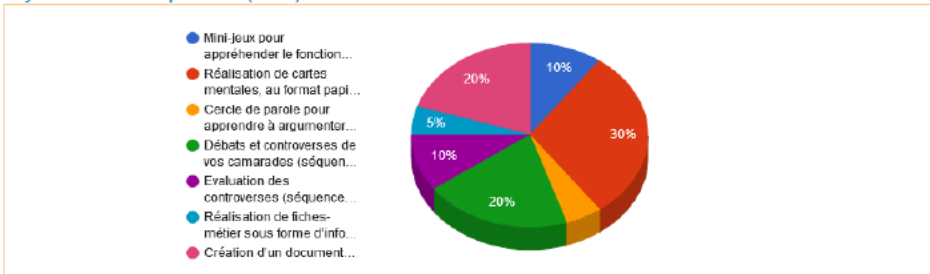
9. Voici une liste d'activités auxquelles vous avez participé dans le cadre de l'accompagnement personnalisé ; cochez celle qui vous a le moins intéressé(e).

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	20
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
françois	Réalisation de cartes mentales, au format papier ou numérique par l'intermédiaire de l'outil en ligne Framindmap (séquence 1).
ANONYMOUS	Évaluation des controverses (séquence 2).
anonyme	Mini-jeux pour appréhender le fonctionnement de la mémoire (empan mnésique) et développer des stratégies de mémorisation (séquence 1).
ohl	Mini-jeux pour appréhender le fonctionnement de la mémoire (empan mnésique) et développer des stratégies de mémorisation (séquence 1).
cxxliaa	Cercle de parole pour apprendre à argumenter (séquence 2).

Ok.	Réalisation de cartes mentales, au format papier ou numérique par l'intermédiaire de l'outil en ligne Framindmap (séquence 1).
arthur	Débats et controverses de vos camarades (séquence 2).
1234	Débats et controverses de vos camarades (séquence 2).
Oumar	Réalisation de cartes mentales, au format papier ou numérique par l'intermédiaire de l'outil en ligne Framindmap (séquence 1).
anonyme(2)	Réalisation de fiches-métier sous forme d'infographie par l'intermédiaire de l'outil en ligne Piktochart (séquence 3).
rabalais en personne	Création d'un document de collecte collaboratif (pad) en vue de réaliser un support de présentation orale pour un exposé (séquence 4).
ayemiè;)======mà	Évaluation des controverses (séquence 2).
567	Réalisation de cartes mentales, au format papier ou numérique par l'intermédiaire de l'outil en ligne Framindmap (séquence 1).
gajani	Débats et controverses de vos camarades (séquence 2).
Kylian	Réalisation de cartes mentales, au format papier ou numérique par l'intermédiaire de l'outil en ligne Framindmap (séquence 1).
8910	Création d'un document de collecte collaboratif (pad) en vue de réaliser un support de présentation orale pour un exposé (séquence 4).
8910(2)	Création d'un document de collecte collaboratif (pad) en vue de réaliser un support de présentation orale pour un exposé (séquence 4).
8910(3)	Création d'un document de collecte collaboratif (pad) en vue de réaliser un support de présentation orale pour un exposé (séquence 4).
COOKIE	Réalisation de cartes mentales, au format papier ou numérique par l'intermédiaire de l'outil en ligne Framindmap (séquence 1).
ok	Débats et controverses de vos camarades (séquence 2).

10. Justifiez votre réponse à la question précédente.
Précisez également si d'autres activités ne vous ont pas intéressé(e) et pourquoi?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	20
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
françois	cela ne m'a pas plus c'étais long et surement plus simple sur une feuille que sur le site internet
ANONYMOUS	je n'est pas aimé
anonyme	je n'est pa aimais j'ai trouver sa ennuyant
ohl	La réalisation de carte mentale aussi m'a moins intéressée.
cxxliaa	je n'aime pas passer a l'oral
Ok.	Je déteste faire des cartes mentales, je trouve le concept inutile pour les révisions et ça résume trop le cours, il ne reste plus d'information.
arthur	Je n'ai pas tellement aimé le débat car je n'aime pas débattre

1234	je n'ai vraiment pas appréciée toute la séquence 2 car je ne suis pas souvent à l'aise à l'orale et cette n'était principalement tournée que sur ce point.
Oumar	pas intéressant
anonyme(2)	car c'était plutôt bien ce que l'on a fait, nous avons appris différent métier que je ne connaissais pas spécialement par certains élèves même si je sais que pour certains ça sera pas leur métier plus tard
rabalais en personne	je n'est pas appris grand chose
ayemié:)}=====à	parce que
567	Comme je l'ai dit dans la question précédente, les cartes mentales m'ont aidées
gajani	argumenter vite et enchaîner
Kylian	Je n'aimais pas.
8910	je trouve que le pad est un moyen pratique pour quand il s'agit d'un travail en groupe
8910(2)	je trouve que le pad est un moyen pratique pour quand il s'agit d'un travail en groupe
8910(3)	je trouve que le pad est un moyen pratique pour quand il s'agit d'un travail en groupe
COOKIE	On comprends rien au carte mental
ok	J'ai pas trop aimé

11. Remarques personnelles au sujet des activités réalisées en accompagnement personnalisé (intérêt des activités proposées, libertés ou au contraire contraintes induites par ces activités, déroulement des séances, avantages ou inconvénients du CDI comme lieu de déroulement des séances, effets sur l'ambiance de la classe, impacts sur les relations avec vos camarades, encadrement ou des professeurs, etc.)

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	20
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
françois	les séances de calme et de respiration en présences de madame Guinier aurais pu être plus longue et plus régulière
ANONYMOUS	je n'ai pas aimé l'accompagnement personnalisé mais le cdi n'a pas d'inconvénients
anonyme	une bonne ambiance de classe, les séances étaient bien et mon plus
ohl	On a une liberté d'expression dans ces activités
cxxliaa	je n'ai pas de remarque de faire à ce sujet
Ok.	Aucune, je n'ai pas trouvé l'accompagnement personnalisé utile.
arthur	Les activités sont en majorité intéressantes
1234	je trouve que les activités réalisées en accompagnement personnalisé on était pertinent et intéressant hormis la séquence 2 qui ne tournait qu'autour des débats oraux et sur l'argumentation.
Oumar	Je préfère les cours en demi groupe
anonyme(2)	très bonne ambiance de classe, j'ai beaucoup aimé c'est séance

rabalais en personne	durant c'est séance j'ai pris confiance en moi j'ai commencée a m'ouvrir au monde(surtout grace au séance d'argumentation qui m'ont appris a écouter mes camarades) de rien.
ayemiè;)======mä	je n'ai pas aimer l'accompagnement personnaliser et le prof mais le cdi était bien
567	Les activités proposées sont quelques fois ennuyeuses mais au final elles donnent des bons résultats dans l'ensemble.Pendant les travaux de groupes une certaines "complicité" s'installe entre les camarades de classe.
gajani	classe brouillante ,bon camarade mais bavard
Kylian	J'ai apprécier presque tous les cours d'AP.
8910	l'accompagnement personnalise est très enrichissant mais manque de interactivité (d'animation).
8910(2)	l'accompagnement personnalise est très enrichissant mais manque de interactivité (d'animation).
8910(3)	l'accompagnement personnalise est très enrichissant mais manque de interactivité (d'animation).
COOKIE	Tout est bien
ok	Ouais j'ai aimé parce que ça permet de partager nos idées

Annexe 9 : réponses au questionnaire visant à recueillir le ressenti des élèves par rapport aux séances relatives au prix de littérature manga Mangawa

Suivi des réponses à votre questionnaire

Synthèse

Nom questionnaire	Votre avis sur les activités réalisées dans le cadre du prix Mangawa
Créateur	julie.marie.poirier@gmail.com
Date création questionnaire	19/03/2018
Nombre de questions	15
Nombre de questions obligatoires	15
Nombre de répondants	21

Répondants

Répondants	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses	Date dernière réponse
Jeudepaume	15	100%	22/03/2018
dalut	15	100%	22/03/2018
Alexis	15	100%	22/03/2018
Jima	15	100%	22/03/2018
Chaima	15	100%	22/03/2018
Madiha	15	100%	23/03/2018
cxliiou	15	100%	23/03/2018
Sofiane	15	100%	23/03/2018
Stanley	15	100%	23/03/2018
Rochelle	15	100%	23/03/2018
marwa	15	100%	23/03/2018
Jima(2)	15	100%	23/03/2018
sarahpelle	15	100%	23/03/2018
nolwenn	15	100%	23/03/2018
mariam mdl	15	100%	23/03/2018
Omaïma	15	100%	23/03/2018
penelope	15	100%	23/03/2018
latifa	15	100%	23/03/2018
mariatou	15	100%	23/03/2018
enfaitamine	15	100%	23/03/2018
mehdi tation	15	100%	23/03/2018

Résultats de votre questionnaire

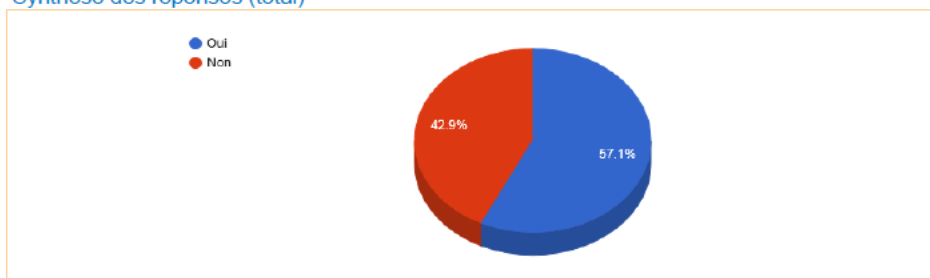
1. Ce projet vous-a-t-il intéressé(e) ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	21
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
Jeudepaume	Non
dalut	Non
Alexis	Oui
Jima	Oui
Chaïma	Non
Madiha	Non
cxliou	Oui
Sofiane	Oui
Stanley	Oui
Rochelle	Non
marwa	Oui
Jima(2)	Oui
sarahpelle	Non
nolwenn	Non
mariam mdl	Non
Omaïma	Oui
penelope	Oui
latifa	Oui
mariatou	Oui
enfaitamine	Non
mehdi tation	Oui

2. Justifiez votre réponse à la question précédente.

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	21
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
Jeudepaume	Cela ne pas pas intéressé car je n'aime pas les mangas
dalut	Car j'aime pas les mangas
Alexis	J'ai bien aimé le concepte
Jima	C'était intéressant
Chaïma	J'aime pas les mangas et la fin de chaque histoire etait dans le tom suivant
Madiha	car je n'aime pas la lecture
cxliou	car cela etait interessant
Sofiane	Le fait de découvrir de nouveaux mangas est intéressant .
Stanley	c'est un projet original
Rochelle	je n'aime plus les mangas
marwa	car c'est enrichissant
Jima(2)	le manga est simpa
sarahpelle	car j'aime pas ls mangas
nolwenn	Ca ne m'interesse pas les mangas je n'aime pas sa
mariam mdl	hfhjnhgn,
Omaïma	j'ai bien aimé faire les montages et j'ai trouvé ce projet cool
penelope	le projet ma intéressée parce que j'aime les mangas
latifa	//
mariatou	ce projet m'a intéressée car je suis une personne qui adore mettre en place plusieurs projets et participer aux projets.
enfaitamine	j aime bien les mangas mais pas de ce genre.
mehdi tation	car je suis intéressé par les mangas

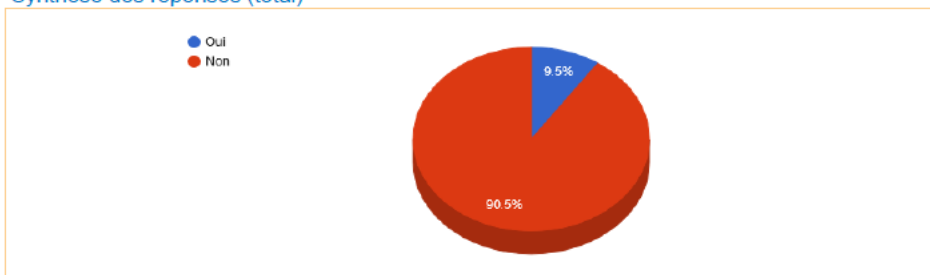
3. Avez-vous éprouvé des difficultés lors des différentes séances ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	21
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
Jeudepaume	Non
dalut	Non
Alexis	Non
Jima	Non
Chaïma	Non
Madiha	Non
cxliiou	Non

Sofiane	Non
Stanley	Non
Rochelle	Non
marwa	Non
Jima(2)	Oui
sarahpelle	Non
noiwenn	Non
mariam mdl	Non
Omama	Oui
penelope	Non
latifa	Non
mariatou	Non
enfantamine	Non
mehdi tation	Non

4. Si oui, précisez les difficultés rencontrées.

Si non, précisez les raisons expliquant que vous n'avez pas rencontré de difficultés (consignes claires et suffisantes, aide des professeurs pour répondre à vos questions et/ou besoins, mise à disposition de tutoriels, outil(s) utilisé(s) déjà connus et/ou maîtrisés, etc.).

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	21
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
Jeudepaume	Parce que j'aime le jeu de paume
dalut	Je suis surdoué.
Alexis	Pas dur a comprendre etc..
Jima	Je m'y connait
Chaïma	.
Madiha	les consignes étaient claires
cxliiou	car les consignes etaient clairs
Sofiane	Il n'y avait rien de compliqué de plus nous avons des professeur à nos côtés
Stanley	tout était bien expliqué
Rochelle	c'était facile
marwa	car c'est facile
Jima(2)	le logiciel était difficile a prendre en main
sarahpelle	consigne claire
noiwenn	Les consignes etaient claires je n'ai pas eu de probleme particulier.
mariam mdl	;kujuk,ui
Omaïma	au début j'ai trouver le projet très difficile et je ne comprenais rien mais après 2 séances j'ai compris surtout avec les vidéos
penelope	je n'ai pas eu de difficulté puisque nous avons pas eu beaucoup de cours
latifa	//
mariatou	rien a dire
enfaitamine	c etait claire et facile OKLM mamene
mehdi tation	non car les instructions étaient simples et claires

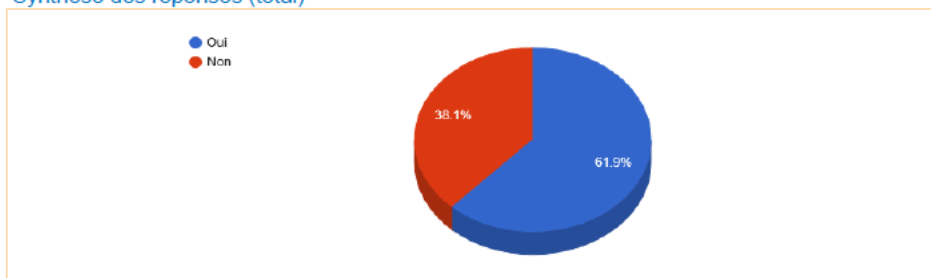
5. Avez-vous apprécié de travailler sous forme de projet (c'est-à-dire avec une production finale à réaliser) ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	21
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
Jeudepaume	Non
dalut	Non
Alexis	Non
Jima	Oui
Chaïma	Non
Madiha	Oui
cxliiou	Non
Sofiane	Oui
Stanley	Oui
Rochelle	Oui
marwa	Oui
Jima(2)	Oui
sarahpelle	Oui
noIwenn	Non
mariam mdl	Oui
Omaïma	Oui
penelope	Non
latifa	Oui
mariatou	Oui
enfantamine	Non
mehdi tation	Oui

6. Justifiez votre réponse à la question précédente.

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	21
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
Jeudepaume	J'aime pas les projet
dalut	Car le sujet ne m'intéresse Pas

Alexis	J'aime pas tous ce qui est production final
Jima	J'ai apprécié
Chaïma	.
Madiha	oui ,la production finale résume bien tout ce que l'on a appris
cxliiou	car je trouve que cela aurait ete mieux de ne pas faire sous forme de projet
Sofiane	Cela permet d'être plus motivé si le projet est intéressant .
Stanley	cela nous force a participer d'avantage
Rochelle	C'était amusant
marwa	c'est intéressant
Jima(2)	oui
sarahpelle	psq c cool
noIwenn	Non pas vraiment car le sujet ne m'intéresse pas
mariam mdl	oui j'ai aime travailler sous forme de projet
Omaïma	je trouve sa inutile de ne pas faire un travail concret car un projet doit etre réaliser
penelope	non parce sque je nai pas fini le projet
latifa	//
mariatou	rien a dire
enfantamine	oui car ca permet de développer le quotient intellectuel par rapport a la circonference de la Terre.
mehdi tation	Oui car travailler sous forme de projet nous a permis de developper et renforcer notre aptitude de travailler en groupes

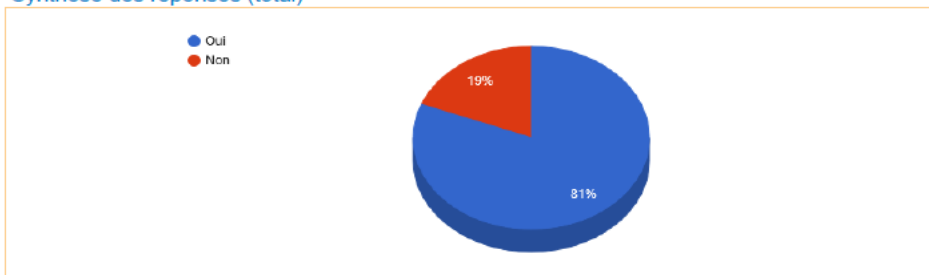
7. Avez-vous aimé travailler en groupe ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	21
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
Jeudepaume	Non
dalut	Oui
Alexis	Oui
Jima	Non
Chaïma	Non

Madiha	Oui
cxliiou	Oui
Sofiane	Oui
Stanley	Oui
Rochelle	Oui
marwa	Oui
Jima(2)	Non
sarahpelle	Oui
nolwenn	Oui
mariam mdl	Oui
Omaïma	Oui
penelope	Oui
latifa	Oui
mariatou	Oui
enfaitamine	Oui
mehdi tation	Oui

8. Justifiez votre réponse à la question précédente.

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	21
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
Jeudepaume	Parce que j'ai pas de camarades.
dalut	Sa ne me dérange pas
Alexis	Je prefere travailler a plusieurs afin de se motiver les un les autre
Jima	Personne
Chaïma	J'aime pas
Madiha	oui car on a pu partager nos avis sur les mangas lus
cxliiou	car cela nous entraide
Sofiane	En groupe c'est toujours mieux que seul , et cela permet de partager avec les autres .
Stanley	mes coéquipiers étaient sympathique
Rochelle	j'avais un bon groupe
marwa	c'est mieux
Jima(2)	le travail de groupe n'est pas mon genre, ça me deconcentre
sarahpelle	////
nolwenn	Ca ne m'a pas deranger je prefere travailler en groupe que seule
mariam mdl	c'est plus attractive
Omaïma	j'adore travailler en groupe je trouve que sa me donne de l'énergie
penelope	car je prefere pkutot que de travailler seul
latifa	jaime bien travailler en groupe cest mieux
mariatou	j'aime travailler en groupe parce que j'ai le sens du travail en groupe.
enfaitamine	c est mieux que de travailler seul
mehdi tation	voir reponse Q.6 .

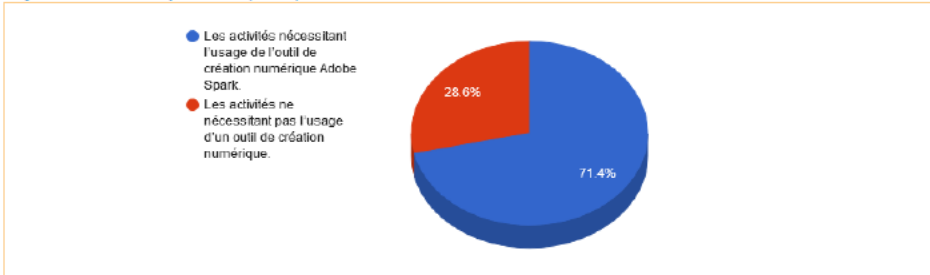
9. Quel type d'activités avez-vous préféré ?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	21
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
Jeudepaume	Les activités ne nécessitant pas l'usage d'un outil de création numérique.
dalut	Les activités nécessitant l'usage de l'outil de création numérique Adobe Spark.
Alexis	Les activités nécessitant l'usage de l'outil de création numérique Adobe Spark.
Jima	Les activités nécessitant l'usage de l'outil de création numérique Adobe Spark.
Chaïma	Les activités nécessitant l'usage de l'outil de création numérique Adobe Spark.
Madiha	Les activités ne nécessitant pas l'usage d'un outil de création numérique.
cxliiou	Les activités ne nécessitant pas l'usage d'un outil de création numérique.
Sofiane	Les activités nécessitant l'usage de l'outil de création numérique Adobe Spark.
Stanley	Les activités nécessitant l'usage de l'outil de création numérique Adobe Spark.
Rochelle	Les activités ne nécessitant pas l'usage d'un outil de création numérique.
marwa	Les activités nécessitant l'usage de l'outil de création numérique Adobe Spark.
Jima(2)	Les activités ne nécessitant pas l'usage d'un outil de création numérique.
sarahpelle	Les activités nécessitant l'usage de l'outil de création numérique Adobe Spark.
nolwenn	Les activités nécessitant l'usage de l'outil de création numérique Adobe Spark.
mariam mdl	Les activités nécessitant l'usage de l'outil de création numérique Adobe Spark.
Omaïma	Les activités nécessitant l'usage de l'outil de création numérique Adobe Spark.
penelope	Les activités nécessitant l'usage de l'outil de création numérique Adobe Spark.
latifa	Les activités ne nécessitant pas l'usage d'un outil de création numérique.
mariatou	Les activités nécessitant l'usage de l'outil de création numérique Adobe Spark.
enfaitamine	Les activités nécessitant l'usage de l'outil de création numérique Adobe Spark.
mehdi tation	Les activités nécessitant l'usage de l'outil de création numérique Adobe Spark.

10. Justifiez votre réponse à la question précédente.

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	21
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
Jeudepaume	Parce que je n'aime pas les outils de création numérique
dalut	J'aime pas l'outil de création numérique
Alexis	J'aime bien tous ce qui est montage vidéos etc
Jima	J'aime l'informatique
Chaïma	-
Madiha	j'ai beaucoup aimer le speed dating
cxliiou	-
Sofiane	Je préfère faire des activités en utilisant des ordinateurs
Stanley	mettre en page nos recherches
Rochelle	les créations numériques ne marchent pas des fois
marwa	c'est plus facile
Jima(2)	pas facile
sarahpelle	////////////////////
nolwenn	Car j'aime bien je trouve ça mieux sur les ordinateurs
mariam mdl	l'année passée j'ai déjà utilisé cette plateforme
Omaïma	je pense qu'il est mieux d'utiliser une création numérique je trouve ça plus beau et rapide
penelope	parce que je préférerais être sur un ordi
latifa	//
mariatou	je préfère travailler à travers un objet numérique .
enfaitamine	ça donne plus envie de travailler car le numérique représente notre génération.
mehdi tation	Car cela nous permet de prendre l'habitude de travailler grâce à des outils numériques .

11. Voici les différentes séances relatives au prix Mangawa auxquelles vous avez participé ; cochez celle qui vous a le plus intéressé(e).

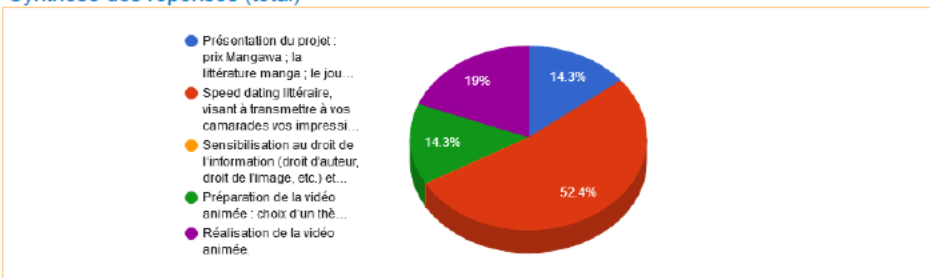
Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	21
--------------------	----

Pourcentage de réponses	100%
-------------------------	------

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
Jeudepaume	Speed dating littéraire, visant à transmettre à vos camarades vos impressions de lecture, en vue de les convaincre de lire (ou de ne pas lire) un des mangas en lice pour le prix.
dalut	Speed dating littéraire, visant à transmettre à vos camarades vos impressions de lecture, en vue de les convaincre de lire (ou de ne pas lire) un des mangas en lice pour le prix.
Alexis	Réalisation de la vidéo animée.
Jima	Speed dating littéraire, visant à transmettre à vos camarades vos impressions de lecture, en vue de les convaincre de lire (ou de ne pas lire) un des mangas en lice pour le prix.
Chaima	Speed dating littéraire, visant à transmettre à vos camarades vos impressions de lecture, en vue de les convaincre de lire (ou de ne pas lire) un des mangas en lice pour le prix.
Madiha	Speed dating littéraire, visant à transmettre à vos camarades vos impressions de lecture, en vue de les convaincre de lire (ou de ne pas lire) un des mangas en lice pour le prix.
cxliiou	Présentation du projet : prix Mangawa ; la littérature manga ; le journal de bord d'un critique littéraire à remplir au fur et à mesure de vos lectures.
Sofiane	Préparation de la vidéo animée : choix d'un thème et écriture du scénario.
Stanley	Speed dating littéraire, visant à transmettre à vos camarades vos impressions de lecture, en vue de les convaincre de lire (ou de ne pas lire) un des mangas en lice pour le prix.
Rochelle	Speed dating littéraire, visant à transmettre à vos camarades vos impressions de lecture, en vue de les convaincre de lire (ou de ne pas lire) un des mangas en lice pour le prix.
marwa	Speed dating littéraire, visant à transmettre à vos camarades vos impressions de lecture, en vue de les convaincre de lire (ou de ne pas lire) un des mangas en lice pour le prix.
Jima(2)	Réalisation de la vidéo animée.
sarahpelle	Speed dating littéraire, visant à transmettre à vos camarades vos impressions de lecture, en vue de les convaincre de lire (ou de ne pas lire) un des mangas en lice pour le prix.
notwenn	Speed dating littéraire, visant à transmettre à vos camarades vos impressions de lecture, en vue de les convaincre de lire (ou de ne pas lire) un des mangas en lice pour le prix.
mariam mdl	Préparation de la vidéo animée : choix d'un thème et écriture du scénario.

Omaima	Réalisation de la vidéo animée.
penelope	Réalisation de la vidéo animée.
latifa	Présentation du projet : prix Mangawa ; la littérature manga ; le journal de bord d'un critique littéraire à remplir au fur et à mesure de vos lectures.
mariatou	Présentation du projet : prix Mangawa ; la littérature manga ; le journal de bord d'un critique littéraire à remplir au fur et à mesure de vos lectures.
enfaitamine	Speed dating littéraire, visant à transmettre à vos camarades vos impressions de lecture, en vue de les convaincre de lire (ou de ne pas lire) un des mangas en lice pour le prix.
mehdi tation	Préparation de la vidéo animée : choix d'un thème et écriture du scénario.

12. Justifiez votre réponse à la question précédente.
Précisez également si d'autres activités vous ont intéressé(e) et pourquoi?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	21
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
Jeudepaume	Pck j'aime beaucoup les speed Dating.
dalut	J'aime échanger avec mes camarades ????
Alexis	.
Jima	J'ai aimer que ça
Chaïma	Car toute la classe communiquer ensemble c'est très très rare d'avoir ce genre des debat
Madiha	car on a pu partager nos avis sur nos mangas
cxliiou	car cela était intéressant de participer a cela
Sofiane	J'ai trouvé ça intéressant de préparer une vidéo animée .
Stanley	j'ai adorer présenter mon manga a mes camarades de classes
Rochelle	c'était drôle et plutôt cool
marwa	ca permet de mieux comprendre l'histoire
Jima(2)	j aime la créativité jais de l'imagination
sarahpelle	//////////
nolwenn	J'ai aimé j'ai trouver sa amusant
marïam mdl	jh,u,hi:
Omaïma	j'aime bien réaliser des projets et je trouve que c'est le meilleur moment de voir son travail réaliser
penelope	car j'aime faire video
latifa	//
mariatou	j'ai préférée la partie présentation du manga car j'ai adorée présenter le manga ou parler a voix haute devant tout le monde tout en présentant quelque chose .
enfaitamine	c est un bon concept voir reponse Q.10
mehdi tation	Le speed-dating était également très interessant car pour ma part c'était la premiere fois que je travaillais sous cette forme.

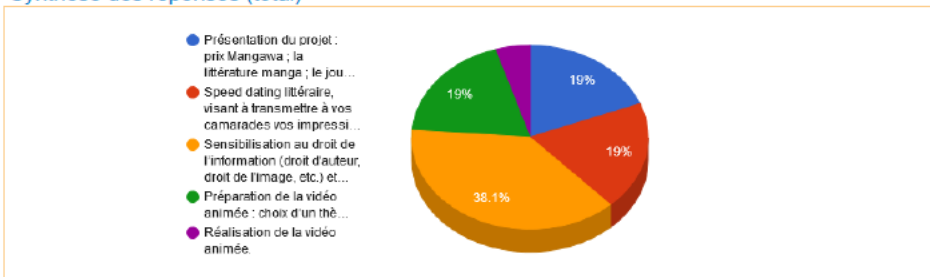
13. Voici les différentes séances relatives au prix Mangawa auxquelles vous avez participé ; cochez celle qui vous a le moins intéressé(e).

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	21
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

Répondants	Réponses
Jeudepaume	Sensibilisation au droit de l'information (droit d'auteur, droit de l'image, etc.) et présentation du concours vidéo.
dalut	Sensibilisation au droit de l'information (droit d'auteur, droit de l'image, etc.) et présentation du concours vidéo.
Alexis	Réalisation de la vidéo animée.
Jima	Speed dating littéraire, visant à transmettre à vos camarades vos impressions de lecture, en vue de les convaincre de lire (ou de ne pas lire) un des mangas en lice pour le prix.
Chaima	Préparation de la vidéo animée : choix d'un thème et écriture du scénario.
Madiha	Préparation de la vidéo animée : choix d'un thème et écriture du scénario.
cxliiou	Speed dating littéraire, visant à transmettre à vos camarades vos impressions de lecture, en vue de les convaincre de lire (ou de ne pas lire) un des mangas en lice pour le prix.
Sofiane	Présentation du projet : prix Mangawa ; la littérature manga ; le journal de bord d'un critique littéraire à remplir au fur et à mesure de vos lectures.
Stanley	Sensibilisation au droit de l'information (droit d'auteur, droit de l'image, etc.) et présentation du concours vidéo.
Rochelle	Speed dating littéraire, visant à transmettre à vos camarades vos impressions de lecture, en vue de les convaincre de lire (ou de ne pas lire) un des mangas en lice pour le prix.
marwa	Sensibilisation au droit de l'information (droit d'auteur, droit de l'image, etc.) et présentation du concours vidéo.
Jima(2)	Speed dating littéraire, visant à transmettre à vos camarades vos impressions de lecture, en vue de les convaincre de lire (ou de ne pas lire) un des mangas en lice pour le prix.
sarahpelle	Présentation du projet : prix Mangawa ; la littérature manga ; le journal de bord d'un critique littéraire à remplir au fur et à mesure de vos lectures.
nolwenn	Sensibilisation au droit de l'information (droit d'auteur, droit de l'image, etc.) et présentation du concours vidéo.

mariam mdl	Préparation de la vidéo animée : choix d'un thème et écriture du scénario.
Omaïma	Présentation du projet : prix Mangawa ; la littérature manga ; le journal de bord d'un critique littéraire à remplir au fur et à mesure de vos lectures.
penelope	Préparation de la vidéo animée : choix d'un thème et écriture du scénario.
latifa	Sensibilisation au droit de l'information (droit d'auteur, droit de l'image, etc.) et présentation du concours vidéo.
mariatou	Sensibilisation au droit de l'information (droit d'auteur, droit de l'image, etc.) et présentation du concours vidéo.
enfaitamine	Présentation du projet : prix Mangawa ; la littérature manga ; le journal de bord d'un critique littéraire à remplir au fur et à mesure de vos lectures.
mehdi tation	Sensibilisation au droit de l'information (droit d'auteur, droit de l'image, etc.) et présentation du concours vidéo.

14. Justifiez votre réponse à la question précédente.

Précisez également si d'autres activités ne vous ont pas intéressé(e) et pourquoi?

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	21
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
Jeudepaume	Les droits c cool
dalut	C'était Pas intéressant je trouve
Alexis	.
Jima	La même chose
Chaïma	.
Madiha	car l'internet ne marcher pas assez bien
cxliiou	car je nai pas aimer
Sofiane	C'est très vite lassant .
Stanley	j'ai trouver se passage inintéressante vu que tout le ,monde copie et colle chaque chose qu'il voit sur internet
Rochelle	cool
marwa	je le savais deja
Jima(2)	certain esprits ne sont pas assez mature et professionnel, ils rigolent...
sarahpelle	//////////
nolwenn	Je ne trouvais pas sa interessant
mariam mdl	khjyujk;;k
Omaïma	ça me plait pas
penelope	fghjfggh
latifa	//
mariatou	Je connaissais déjà.
enfantamine	c etait ennuyant
mehdi tation	la sensibilisation au droit de l'information etait pour moi la seance la moins interessante car pour ma part , je connaissais deja les notions de droits d'auteurs ...etc

15. Remarques personnelles au sujet des activités réalisées dans le cadre du prix Mangawa (intérêt des activités proposées, libertés ou au contraire contraintes induites par ces activités, déroulement des séances, avantages ou inconvénients du CDI comme lieu de déroulement des séances, effets sur l'ambiance de la classe, impacts sur les relations avec vos camarades, encadrement du ou des professeurs, etc.)

Question obligatoire

Nombre de réponses

Nombre de réponses	21
Pourcentage de réponses	100%

Détail des réponses

Répondants	Réponses
Jeudepaume	En vrai ct bien
dalut	Aucune remarque à faire
Alexis	.
Jima	Rien à dire
Chaïma	.
Madiha	je n'ai pas de remarques.
cxliiou	je trouve que c'était bien d'être au cdi pour le deroulement des differentes séances
Sofiane	Rien
Stanley	pas de remarque(s)
Rochelle	c'était amusant
marwa	c'était bien
Jima(2)	rien a dire d'autre
sarahpelle	c'est nul psq ma coequipiere est jms la
nolwenn	Aucunes remarque à faire.
mariam mdl	gbnbhgnjyuj,
Omaïma	pas de remarques
penelope	aucune remarque
latifa	je prefere travailler au cdi cest plus interessant
mariatou	Pas de remarques
enfantamine	bonne ambiance de classe
mehdi tation	je pense que ce projet peut et a interessé les personnes qui apprecient la lecture et/ou les mangas et bien meme ceux intéressés par l'informatique .