Conception d'un escape game : le projet coopératif et participatif au service de l'implication scolaire

Sonia Azzi, Sabrina Charue, Philippe Le Mellot, Audrey Marcaud

▶ **To cite this version:**

Sonia Azzi, Sabrina Charue, Philippe Le Mellot, Audrey Marcaud. Conception d'un escape game : le projet coopératif et participatif au service de l'implication scolaire. Education. 2019. dumas-02429170

HAL Id: dumas-02429170

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02429170

Submitted on 6 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UPEC
UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL

espe
École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Créteil

MEMOIRE

Pour l'obtention du Master MEEF

Mention Second degré
Parcours technologiques et professionnels

Présenté et soutenu par :

Sonia AZZI, Sabrina CHARUE,
Philippe LE MELLOT, Audrey MARCAUD

Le 12 Juin 2019

Conception d'un escape game

Le projet coopératif et participatif au service de l'implication scolaire

Directeur de mémoire : Ivan François

Remerciements

Nous tenons à remercier notre directeur de mémoire, Monsieur Yvan François pour son aide face à nos questionnements et pour son cadrage judicieux. Il a su nous guider dans notre projet. Nous souhaitons également remercier Monsieur Michaël Huchette pour ses précieux outils méthodologiques qui ont facilité notre compréhension face aux attentes du mémoire. Nous tenons à remercier Monsieur Herraiz, ancien proviseur adjoint du lycée Edgar Quinet qui nous a fait confiance et nous a permis de réaliser notre action. Et enfin, un grand merci aux élèves avec qui nous avons travaillé et qui nous ont agréablement surpris dans la réalisation du projet. Nous leur souhaitons de vives réussites !

Sommaire

Introduction 3
1 De l'absentéisme au choix d'une pédagogie active 4
1.1 L'analyse du milieu de l'établissement 4
1.1.1 Des élèves issus d'un environnement socio-économique défavorisé 4
1.1.2 Une filière vente qui souffre d'absentéisme 5
1.1.3 Une impulsion du proviseur adjoint pour lutter contre l'absentéisme 5
1.2 L'absentéisme : un phénomène multifactoriel 6
1.2.1 Les définitions 6
1.2.2 Les facteurs explicatifs 7
1.3 Développer l'implication par des pédagogies actives 7
1.3.1 Présentation des pédagogies actives et de projet 7
1.3.2 L'implication scolaire de l'élève au cœur de notre sujet 8
1.3.3 Problématique et choix de l'action éducative 9
2 La conception d'un escape game par les élèves 9
2.1 Mise en place de l'heure de projet 10
2.1.1 L'heure de « vente » devient une heure de « projet » 10
2.1.2 Enjeux pédagogiques de cette heure projet 10
2.1.3 Rituels des heures projet 11
2.2 La coopération comme premier levier d'action 12
2.2.1 La motivation d'apprendre passe par la coopération 12
2.2.2 L'apprentissage du vivre ensemble 13
2.2.3 L'autonomisation grâce à la coopération 13
2.3 Le sentiment d'appartenance : le deuxième levier d'action 13
2.3.1 L'engagement individuel au sein d'un collectif 13
2.3.2 L'influence du collectif sur les comportements individuels 14
2.3.3 La transmission d'informations comme liant 14
3 Analyser l'impact du projet sur l'implication 14
3.1 Modalités de recueil des données 15
3.1.1 Phase préparatoire : choix de la méthode retenue 15
3.1.2 Utilisation de profils-type d'élèves 16
3.1.3 Préparation du guide d'entretien 16
3.2 Présentation des résultats obtenus 18
3.2.1 Un sentiment d'appartenance difficile à caractériser 18
3.2.2 Une bonne implication liée à un sentiment de compétence 19
3.2.1 L'importance de la ritualisation et du ludique 20
3.3 Discussion des résultats obtenus 20
3.3.1 Les bénéfices du projet 20
3.3.2 Un regard critique sur notre dispositif d'enquête 21
3.3.3 Mesures correctives envisagées 21
Conclusion 22

Introduction

La voie professionnelle a une **tradition d'innovation pédagogique**, qui va encore être renforcée par sa rénovation. Cette inventivité doit permettre de **répondre à la difficulté scolaire** à laquelle sont souvent confrontés les élèves, mais également de faire le lien avec le monde professionnel. Cet axe est clairement rappelé dans le projet académique 2017/2020 de l'Académie de Paris, dont un des objectifs est de « susciter, détecter, faciliter, valoriser et mutualiser des pratiques pédagogiques innovantes et efficaces ». Cette finalité peut passer par du travail en projet, qui doit développer la participation et l'autonomie des élèves. Le développement de ces compétences sociales est important pour les élèves de la voie professionnelle. Elles leur donnent des clés pour réussir professionnellement, et contribue à l'amélioration du climat scolaire.

L'année de stage est pour l'enseignant l'opportunité de mettre en œuvre et tester de nouvelles pédagogies. Le dispositif « Dimension Éducative du Métier d'Enseignant » mis en place au sein de l'UPEC s'inscrit dans cet esprit. Il vise à **amener les enseignants stagiaires à prendre du recul** par rapport à leur pratique, tout en les accompagnant dans une **initiation à la recherche** et à la démarche scientifique. Dans ce cadre, les stagiaires peuvent réfléchir à de nouvelles pratiques pédagogiques, les relier à un cadre théorique, les mettre en place et en analyser les résultats.

C'est d'une telle démarche que nous nous proposons de rendre compte par ce mémoire, en vous présentant le projet « Escape Game » mis en place au sein du lycée professionnel Edgar Quinet de Paris. Nous commencerons par décrire l'origine de ce projet, et présenterons l'origine multifactorielle du phénomène d'absentéisme perlé observé au sein de l'EPLE. Dans une seconde partie, nous détaillerons le dispositif mis en place, et le relierons à un cadre théorique. Enfin, dans une dernière partie nous présenterons l'outil de mesure mis en place, discuterons de l'efficacité de ce dispositif, et tenterons d'en tirer des enseignements.

1 De l'absentéisme au choix d'une pédagogie active

Dans les établissements scolaires du second degré, en particulier dans les lycées professionnels, **l'absentéisme est au cœur des préoccupations**.

Il complique le travail de l'enseignant qui doit composer avec un groupe-classe à géométrie variable. Au-delà des décrocheurs, un grand nombre d'élèves s'autorise des absences perlées, c'est-à-dire irrégulières, ponctuelles, sans volonté réelle de se désinscrire du système scolaire.

1.1 L'analyse du milieu de l'établissement

1.1.1 Des élèves issus d'un environnement socio-économique défavorisé

Réuni en une seule unité administrative et pédagogique depuis 1994, à partir de deux établissements possédant chacun son histoire, le Lycée E. Quinet est une structure à dimension humaine dont l'effectif global est d'environ mille élèves.

Il est **situé dans le 9ème arrondissement** de Paris, au pied de la Butte Montmartre, à un quart d'heure de la place de l'Etoile et à proximité des gares Saint-Lazare, du Nord et de l'Est. Il s'agit d'un quartier où le profil PCS est encore plus aisé que le profil moyen parisien (données APUR, 2001).

Le Lycée polyvalent Edgar Quinet offre un large éventail de formations (du BEP au BTS) et donne à tous les élèves de réelles chances de réussite scolaire et d'insertion professionnelle. Les équipements se modernisent : nombreuses salles informatiques, équipement en vidéo numérique ...

Concernant la classe de seconde vente, 26 élèves composent la classe, deux sont des redoublants. Il est à noter que l'effectif évoluera vers 23 élèves.

En termes d'établissement d'origine :

- Les collèges Boris Vian (17e arrondissement), Aimé Césaire (18è arrondissement) et Suzanne Lacore (19e arrondissement), qui drainent à eux trois un tiers des élèves, sont situés dans des quartiers très populaires de Paris (boulevards extérieurs, quartier La Chapelle / Pajol).
- Les 9, 17, 18, 19ème arrondissements représentent environ 60% des établissements d'origine des élèves.

En termes de profession des parents, et sur la base de données déclaratives et imparfaites, les cadres représentent 9% des parents, les professions intermédiaires 15% et les ouvriers et employés 60%. **On est très loin du profil des parisiens relevé par l'INSEE**, où les cadres représentent 30% des

personnes de référence, les employés et ouvriers 17% et les professions intermédiaires 15%. Les indicateurs de performance de l'établissement confirment cette situation puisqu'en 2017, 57% d'élèves entrant en 2nde professionnelle sont issus de PCS défavorisées, contre 44% sur l'académie de Paris.

1.1.2 Une filière vente qui souffre d'absentéisme

Le profil des élèves de la SEP se distingue des partie générale et technologique de l'établissement par une certaine irrégularité dans les efforts fournis et un important manque d'implication dans leur parcours scolaire. L'absentéisme en est sans doute le symptôme le plus marquant. Le taux d'absentéisme de la section d'enseignement professionnelle (SEP) Edgar Quinet est **plus élevé que la moyenne nationale** : 24% contre 19%. Même si on manque de données chiffrées précises, il apparaît après des échanges avec l'établissement que **l'absentéisme des élèves est beaucoup plus marqué dans la filière Vente** que dans les autres. Les problématiques auxquelles est confrontée la SEP sont donc celles de l'absentéisme « perlé » à partir de la première, et de la « disparition » d'élèves tout au long de la scolarité puisqu'une cohorte de 24 élèves en seconde n'emmène que 16 élèves au bac.

1.1.3 Une impulsion du proviseur adjoint pour lutter contre l'absentéisme

Le lycée Edgar Quinet a défini un **projet d'établissement en cinq axes** :

- Permettre à l'élève de construire sa réussite et son parcours
- Donner une ouverture culturelle et internationale
- Travailler autour du numérique
- Faire vivre les valeurs de la république
- **Créer les conditions d'un climat scolaire favorable**.

Pour lutter contre l'absentéisme et le décrochage, l'établissement a fixé des **objectifs et axes de développement** :

- **Adapter l'enseignement aux caractéristiques de la population d'élèves** pour améliorer les résultats scolaires
- Assurer une vie collective harmonieuse, éduquer à la citoyenneté
- Développer l'ouverture sur l'extérieur.

Monsieur Herraiz, proviseur adjoint du Lycée Edgar Quinet, a axé la pré-rentrée 2018-2019 sur l'implication des élèves dans l'établissement, la lutte contre l'absentéisme et la gestion des espaces via un travail des équipes.

Pour lutter plus efficacement contre l'absentéisme, le lycée a mis en place un **dispositif « vie scolaire »** :

- Des **actions disciplinaires** avec trois niveaux d'intervention : commission d'absentéisme en premier niveau, activation de la procédure Mimosa (qui entre dans un cadre légal) pour les niveaux supérieurs
- Des **actions de fond** : formation des enseignants, relance du conseil de vie des lycéens et de la maison des lycéens, revalorisation de la filière vente.

1.2 L'absentéisme : un phénomène multifactoriel

La filière professionnelle vente du lycée Edgar Quinet souffre donc d'un problème d'absentéisme ; étudions l'apport de la recherche sur ce sujet.

1.2.1 Les définitions

Commençons par définir les termes. La littérature est plus développée sur le décrochage scolaire, mais les auteurs font un lien étroit entre ce dernier et l'absentéisme, qui en serait le précurseur.

Pour Hugon (2011), le décrochage scolaire est défini par le **détachement et la sortie précoce** de l'élève de la sphère scolaire. Pour lui, l'établissement scolaire et les enseignants peuvent expliquer cet arrêt prématuré de la scolarité.

Selon Galand (2004), l'absentéisme perlé, comme le désinvestissement scolaire et la passivité, semblent être les facteurs précurseurs au décrochage. Les pratiques pédagogiques doivent être adaptées afin de pallier l'absentéisme et le décrochage scolaire.

Esterle-Hedibel (2006) rappelle la définition administrative de l'absentéisme : manquer 4 demi-journées d'étude par mois. L'auteur relie le phénomène à des sentiments de mal-être et de menace de danger social.

Galand va jusqu'à relier l'absentéisme à un sentiment d'aliénation, c'est-à-dire, sentiment de non-appartenance de l'élève à son école.

L'absentéisme perlé est caractérisé par des absences irrégulières et discontinues de l'élève, ce dernier ayant une tendance à choisir les cours auxquels il veut assister mais sans un réel détachement de l'école ni justification a priori.

Les auteurs identifient l'absentéisme et le décrochage comme des **phénomènes multifactoriels**, et distinguent :

- les facteurs endogènes qui émanent de l'établissement scolaire ;

- les facteurs exogènes, qui sont les éléments externes qui semblent influencer et impacter la scolarité des élèves.

1.2.2 Les facteurs explicatifs

Étudions maintenant ces facteurs explicatifs.

Parmi les **facteurs exogènes**, Galand a identifié le milieu socioéconomique ainsi que les origines des parents d'élèves. Sans surprise, le profil de la classe de seconde vente de la SEP Edgar Quinet permet donc d'expliquer en partie l'absentéisme.

Les **facteurs endogènes** sont ceux en lien avec les élèves, les relations scolaires et les sentiments qui se créent entre les élèves et les acteurs de l'établissement.

Galand a identifié parmi ces facteurs :

- la relation enseignant-élève ;
- le sentiment d'appartenance ;
- le sentiment d'aliénation à l'école (le sentiment de ne pas avoir sa place à l'école) ;
- le sentiment de compétence ;
- le sentiment de performance.

Un **travail sur ces facteurs** permet de développer des pratiques pédagogiques adaptées pour que les élèves puissent s'épanouir et réussir leur parcours. Ils constituent ainsi une **remédiation à l'absentéisme**.

1.3 Développer l'implication par des pédagogies actives

Les pédagogies actives permettent d'agir sur les facteurs endogènes à l'origine de l'absentéisme. Commençons par rappeler les notions qui semblent impacter l'implication des élèves.

1.3.1 Présentation des pédagogies actives et de projet

Nous avons commencé par étudier la dynamique de groupe. De Visscher (2010) présente la dynamique de groupe comme l'ensemble des changements qui se produisent dans le groupe en adaptation à des changements à une ou des parties du groupe. Cette technique d'animation et de formation passe par du « savoir d'action », c'est-à-dire de la mise en action des participants.

Hernandez (2014) a travaillé sur **l'influence des groupes de pairs**, et nous donne des éléments pour travailler sur le sentiment d'appartenance. Pour elle, le groupe de pairs est un vecteur puissant pour la socialisation des élèves au sein de leur classe, voire l'établissement. La démobilisation des élèves est la plus forte chez ceux qui ont un rapport très fort vis-à-vis du groupe de pairs,

que ce soit par une très forte identification, ou par une très forte dissociation. Le travail sur un projet, en permettant d'individualiser et de responsabiliser chaque individu tout en inscrivant son action dans une production collective, constitue donc un levier pour le sentiment d'appartenance.

Galand et Bourgeois (2006) nous donnent des pistes pour comprendre la motivation des adolescents. Développer le but de compétence, sans chercher à pousser le but de performance, peut améliorer l'investissement des adolescents. Concevoir une pédagogie de projet, centrée sur la tâche, s'appuyant sur les pairs, avec un rapport différent à la règle et à l'enseignant, pourrait donc permettre d'impacter positivement l'implication et la motivation des élèves.

Ceci nous amène à nous intéresser à la pédagogie coopérative. Connac (2010) la définit comme la forme d'enseignement et d'apprentissage caractérisée par la coopération de personnes qui forment le groupe. Il en distingue quatre grands types :

- la Pédagogie Freinet (PF) : à l'origine du mouvement, elle favorise l'apprentissage par la découverte ;
- la Pédagogie Institutionnelle (PI) : elle passe par un cadrage obligatoire, c'est-à-dire la définition de règles à respecter ;
- la pédagogie Profit-Bugnon : elle encourage la responsabilisation des élèves, par exemple par la création de coopératives scolaires ;
- la pédagogie de la structure et de la communication, qui passe par le langage.

Il existe donc plusieurs moyens de développer la coopération entre élèves, que ce soit par l'autonomie et la découverte, par une certaine dimension ludique, par le travail dans un certain cadre ou la responsabilisation des élèves.

1.3.2 L'implication scolaire de l'élève au cœur de notre sujet

Nos recherches nous ont permis de préciser notre sujet. Nous pensions initialement travailler exclusivement sur la question de la remédiation à l'absentéisme perlé. Sans délaisser ce problème d'absentéisme qui reste au cœur des préoccupations du lycée Edgar Quinet, nous allons nous concentrer sur la question de l'implication scolaire, au travers du sentiment d'appartenance et de la coopération, car :

- nos recherches et lectures nous ont permis d'identifier que l'absentéisme est un phénomène peu traité dans la littérature : Galand a bien identifié le manque d'études traitant l'absentéisme en particulier si on compare à celles réalisées sur le décrochage ;
- d'un point de vue pratique, en ne travaillant que sur une heure de cours avec une classe, pendant une dizaine de semaines, nous ne pourrons pas

disposer des données nécessaires à une étude quantitative sur l'absentéisme.

1.3.3 Problématique et choix de l'action éducative

Notre problématique va donc traiter de l'absentéisme perlé sous l'angle de l'implication des élèves.

Nous formulons les hypothèses suivantes pour nous permettre d'avancer :

- La pédagogie de projet va permettre de passer d'une logique de performance à une logique de compétence en développant la coopération entre élèves.
- En s'inscrivant dans un projet collectif long, les élèves vont développer leur sentiment d'appartenance au groupe.
- Le développement du sentiment d'appartenance et la coopération vont développer l'implication des élèves, et contribuer à réduire l'absentéisme.

La problématique est donc la suivante : **est-ce qu'un projet ludique réalisé par les élèves peut constituer un moyen de remédiation indirect à l'absentéisme perlé en stimulant l'implication des élèves en lycée professionnel ?**

Le choix du projet à faire réaliser par les élèves s'est porté sur un **Escape Game**. C'est une forme de jeu qui se développe à Paris, et dont les élèves auront pu entendre parler. Les escape games commencent à être au cœur de nombreux projets pédagogiques, et il sera aisé d'y faire travailler les élèves sur des compétences en lien avec le module de vente. Enfin, ce projet s'inscrit dans le souhait du chef d'établissement de valoriser le **parcours Avenir.**

Le parcours Avenir vise à faire acquérir aux élèves des compétences relatives au monde économique, social et professionnel. Son cadre est défini par l'arrêté du 1er juillet 2015 paru au JORF du 7 juillet 2015.

Nous pensons que notre action éducative devrait permettre de répondre aux objectifs suivants du parcours Avenir :

- Faire découvrir le monde économique et professionnel.
- Développer le sens de l'engagement et de l'initiative.

2 La conception d'un escape game par les élèves

Après avoir présenté le cadre, étudions maintenant les modalités pratiques de l'action, et comment elles permettent de s'inscrire dans notre problématique.

2.1 Mise en place de l'heure de projet

Étudions tout d'abord les enjeux et différents choix qui ont été faits pour permettre la mise en œuvre de cette heure de projet.

2.1.1 L'heure de « vente » devient une heure de « projet »

L'Escape Game est un jeu d'immersion et d'évasion. Une équipe de joueurs se voit attribuer des rôles, elle est ensuite enfermée dans un lieu pour des raisons précisées au scénario, et elle doit s'en échapper. Concrètement, il s'agira pour les élèves de la classe de 2nde Vente d'imaginer un scénario d'enquête contraignant les joueurs à résoudre des énigmes, sur la base du cours de vente inscrit au référentiel MRCU, pour pouvoir s'échapper du laboratoire de vente du lycée. Les élèves vont devoir imaginer un scénario, inventer les énigmes, envisager les contraintes logistiques, en s'appuyant sur le cadre donné par l'enseignant, qui fait ici aussi figure de ressource, en faisant preuve de créativité, d'organisation et bien sûr en collaborant.

Le projet est proposé à la classe par leur enseignante de vente, avec qui ils ont cinq heures de cours par semaine.

L'escape game sera développé avec les élèves lors d'une heure en demi-groupe, en alternance entre les groupes 1 et 2 chaque jeudi matin de 8h30 à 9h30, nommée « Projet » (alternance gr.1 et gr.2 chaque semaine)). L'heure a été renommée dans les emplois du temps.

2.1.2 Enjeux pédagogiques de cette heure projet

Nous avons fait le choix d'adopter une pédagogie de projet, avec un projet long, pour développer la coopération, l'appartenance des élèves à un collectif et augmenter leur implication.

Dès lors, nous pouvons définir pour ce projet un objectif pédagogique principal et un objectif secondaire. Ces objectifs vont permettre de construire les séances.

L'objectif pédagogique principal est de développer les compétences liées au savoir-être. Cette finalité pédagogique peut être découpée en un ensemble cohérent d'objectifs intermédiaires plus concrets :

- Travailler sur un projet « long » : s'investir dans un travail dont la finalité ne s'inscrira que plusieurs mois plus tard dans la réalité de l'élève.
- Se construire dans le collectif : s'identifier comme membre appartenant au groupe, tout en identifiant ses spécificités et son unicité au sein de celui-ci.

- Communiquer efficacement : savoir partager et recevoir des informations lorsqu'elles semblent utiles à la réalisation du projet collectif.
- Respecter le groupe, et les individus qui le constituent : modérer ses propos, adapter sa posture dans le but de favoriser le collectif.
- S'engager : prendre conscience de ce qu'est un engagement, prendre conscience de ses responsabilités individuelles au sein de/face au groupe, être investi de façon régulière et durable.

L'objectif secondaire de l'action pédagogique est le suivant : ancrer les apprentissages par le biais d'un apprentissage ludique.

2.1.3 Rituels des heures projet

Des rituels ont été mis en place pour définir le cadre de ces heures de projet, et les différencier des autres heures de cours.

Chaque séance suit systématiquement un même déroulement :

- Mention « projet » au tableau, à la place de « vente », par l'enseignante pour commencer l'heure (dans la « mise en page » habituelle du tableau).
- Présentation du compte-rendu de la semaine passée (réalisé par les élèves de l'autre groupe, qui ont eu « projet » le jeudi précédent. Ils synthétisent ce qui a été fait durant la séance précédente, et restitue l'ambiance de travail constatée ce jour-là).
- Présentation de l'ordre du jour par l'enseignante, ainsi que des fiches missions proposées pour la séance.
- Choix par les élèves de l'une des missions proposées pour le jour, en y inscrivant leur prénom. 3 à 4 équipes sont ainsi constituées le temps de la séance. Chaque équipe travaille sur une activité différente, qui fait avancer la globalité du projet. La seule équipe (mission) proposée chaque semaine est l'équipe de rédaction : « Les journalistes ». Ces derniers sont les rapporteurs, ils rédigent le fameux compte-rendu précédemment explicité.
- Travail des équipes sur leur mission : L'enseignante passe de groupe en groupe, comme une ressource supplémentaire éventuelle, mais intervient le moins possible, dans le contenu produit comme dans la résolution des conflits d'équipe. Les missions proposées suivront le déroulé prévisionnel présenté, même si des ajustements sont à envisager au fur et à mesure de l'avancement du projet.

Globalement, les activités élèves (et donc les missions proposées à chaque ordre du jour) portent principalement sur la conception d'énigmes. Pour chacune d'entre elles, l'enseignante propose un nouveau support d'énigme

(ouvrir un cadenas chiffré, décoder un texte, devinette, etc.), et une notion clé de vente (qui aura déjà été vue en cours de vente). En combinant le support et la notion, les élèves inventeront une énigme. Ces énigmes sont en lien avec le programme de vente du référentiel MRCU.

2.2 La coopération comme premier levier d'action

Nous avons choisi la coopération comme levier de développement de l'implication des élèves. Nous expliquons ici pourquoi, et comment nous utilisons la coopération au sein du projet.

2.2.1 La motivation d'apprendre passe par la coopération

Selon les travaux de Galand et Bourgeois, la motivation d'apprendre se génère selon l'appréciation de trois éléments :

- **L'intérêt** que l'apprenant considère retirer de la tâche.
- La **valeur et l'utilité** de cet apprentissage aux yeux de l'apprenant.
- La **faisabilité** de la tâche pour l'apprenant, et notamment sa capacité d'aboutissement.

Pour effectuer une tâche, l'individu va entretenir sa motivation et suivre un but d'accomplissement. En adoptant un comportement compétitif, relevant du défi, et de la comparaison à d'autres, l'individu suit un but de performance. A l'inverse, si l'individu trouve sa motivation dans l'enrichissement et l'apprentissage personnel, sans comparaison directe avec ses pairs, on dira qu'il suit alors un but de maîtrise. Dans ce second cas, les tâches coopératives auront tendance à primer sur les tâches compétitives.

Les recherches dans le domaine montrent que le système scolaire actuel repose plutôt sur un but de performance, notamment par les notes. Pour entretenir leur motivation d'apprendre, les élèves auront plutôt tendance à vouloir exécuter une tâche « mieux et plus vite que les autres », plutôt qu'à éprouver de la réussite dans le simple fait de l'exécuter. Or, en lycée professionnel, les élèves ont généralement une perception erronée de leur possible réussite, et se sentent en retard ou en difficulté dans le système scolaire qui leur est proposé.

Notre action pédagogique va permettre d'apporter à ces élèves une nouvelle perception d'eux-mêmes et de leurs compétences en modifiant le but d'accomplissement qu'ils suivent. En répartissant le travail entre différentes équipes, en changeant le rôle de l'enseignante qui devient une ressource, en ne mettant pas la pression sur le temps de réalisation, nous espérons amener les élèves à délaisser le but de performance au profit du but de maîtrise. Ainsi nous leur permettons d'accepter la coopération entre pairs, et de s'autoriser à

essayer, à expérimenter, sans jugement ni positionnement les uns en fonction des autres. Nous pensons que cette approche coopérative peut permettre à chaque élève de trouver sa place au sein du collectif, et ainsi faciliter son implication personnelle.

2.2.2 L'apprentissage du vivre ensemble

Dans la continuité de cet esprit coopératif, nous espérons améliorer la perception qu'ont les élèves du « vivre ensemble », qui reste une valeur fondamentale de l'école.

Le projet fortement coopératif pourrait amener les élèves à prendre conscience de la complémentarité de leurs compétences.

L'absence de compétition entre pairs peut ici faciliter ce travail de conscientisation.

2.2.3 L'autonomisation grâce à la coopération

Dans le projet, la coopération a été mise au profit de l'autonomisation des élèves. En effet, pour que l'élève puisse se motiver, il peut être opportun de travailler son sentiment de compétence, et le sentiment qu'il a à pouvoir faire aboutir la tâche proposée. C'est le rôle des tâches complémentaires au sein du projet. Quand certains travaillent à la scénarisation de l'escape game, d'autres préparent l'organisation matérielle et logistique par exemple. Chacun peut rendre compte de l'utilité de son travail au sein du groupe, et a sa part de responsabilité dans le projet collectif.

2.3 Le sentiment d'appartenance : le deuxième levier d'action

Nous avons émis l'hypothèse que le sentiment d'appartenance de l'élève à un groupe, favoriserait son engagement.

2.3.1 L'engagement individuel au sein d'un collectif

La conception d'un projet ludique va permettre aux élèves de prendre peu à peu conscience de leur implication, de la façon dont ils peuvent l'améliorer et s'en emparer. Ces valeurs d'engagement et de responsabilité sont importantes car nous pensons que ces engagements individuels sont constitutifs du groupe et de l'engagement collectif. En ce sens, nous espérons permettre aux élèves d'améliorer leur sentiment d'appartenance au sein du groupe classe et de leur établissement, et par ce biais améliorer leur motivation d'apprendre.

2.3.2 L'influence du collectif sur les comportements individuels

A contrario, le collectif peut à son tour impacter l'individu et son implication. Lucie Hernandez a notamment travaillé sur l'influence des pairs dans la motivation d'apprendre.

Nous espérons, au travers du projet escape game, générer un « effet de groupe » qui développe le travail du collectif et incite ainsi peu à peu les élèves les plus absents, ou les moins impliqués, à rejoindre la majorité de leurs pairs. D'une certaine façon, nous pensons que les élèves peuvent s'influencer positivement et s'autoriser les uns les autres à s'impliquer davantage dans un projet ludique et coopératif qu'ils ne le feraient traditionnellement en classe.

Pour cela, nous avons fait le choix d'un cadre scolaire et disciplinaire très assoupli. Dans l'heure de projet, les élèves ne sont pas sanctionnés ou strictement encadrés par l'enseignante. Cette dernière est en retrait et n'assure que la stricte surveillance de sécurité physique et morale nécessaire. En cas de désaccords, de manque de participation de certains, ou de conflits francs, les élèves doivent trouver par eux-mêmes de solutions permettant au projet de se poursuivre.

2.3.3 La transmission d'informations comme liant

Les élèves doivent pouvoir aisément percevoir le travail collectif, afin de prendre conscience des ponts qui existent entre la motivation personnelle et la production collective. L'avancée dans le travail doit donc être clairement perceptible, et être mise en lien avec la capacité du groupe à travailler collectivement, et de façon complémentaire.

C'est pour cela que l'équipe des « journalistes » a pour tâche principale d'observer, de recenser, et de restituer par écrit les activités menées durant l'heure de projet. Un compte-rendu est alors rédigé par les élèves de ce groupe, et sera ensuite reçu et lu par les élèves du second groupe la semaine suivante.

Cette activité permet aux deux demi-groupes, qui travaillent alternativement sur le projet, de se rendre compte de l'avancée des travaux menés, et de leur complémentarité dans le projet. Petit à petit, le fil rouge ainsi créée permet à chacun de se sentir membre d'un projet collectif, et donc également en partie responsable de sa réussite.

3 Analyser l'impact du projet sur l'implication

En partant de la remédiation à l'absentéisme, notre travail de recherche nous a permis d'arriver à la problématique du développement de l'implication par

la coopération et l'appartenance des élèves. C'est dans ce sens que nous avons monté notre action pédagogique, et il est maintenant temps de répondre à la question de recherche suivante : **en quoi cette action pédagogique favorise-t-elle un climat de coopération caractérisé par les sentiments d'appartenance et de compétence de l'élève ?**

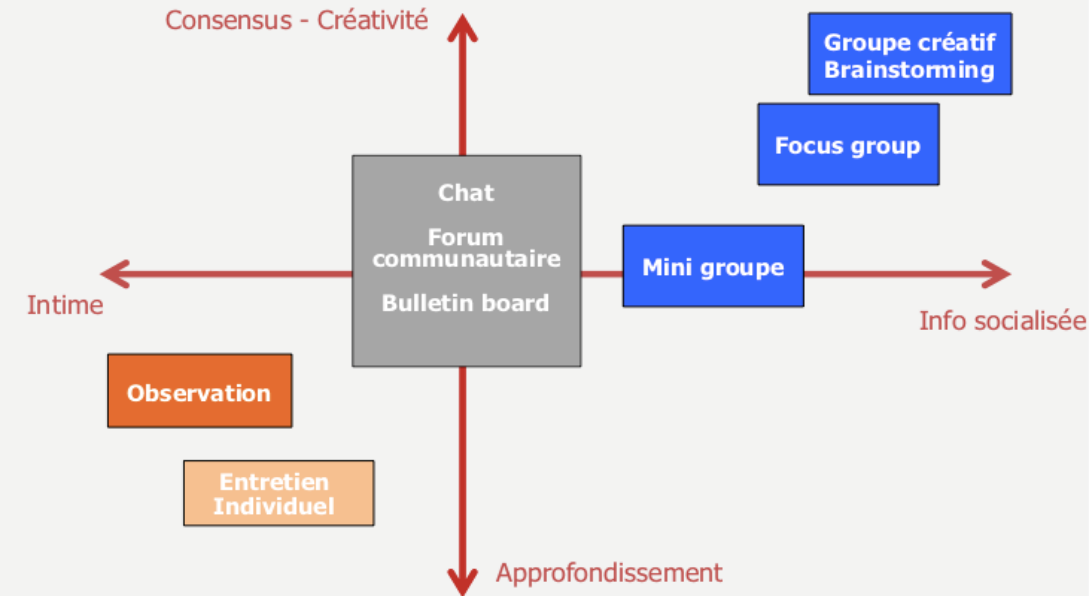
3.1 Modalités de recueil des données

3.1.1 Phase préparatoire : choix de la méthode retenue

Nous cherchons précisément à caractériser les effets de notre projet sur le sentiment de compétence de l'élève, mais aussi sur son sentiment d'appartenance au groupe.

Nous avons choisi un processus de collecte de données qualitatif, en raison du faible échantillon dont nous disposons (une classe), du faible nombre de points de mesures (une quinzaine de semaines) et par la nature de notre question de recherche, qui vise plus à la compréhension de phénomènes qu'à leur mesure. Dès lors, la figure 1 (source : Vassaux, E., Cycle de formation aux études qualitatives – Institut de formation ISM) nous présente les différentes options de collecte d'information :

Figure 1 :



Si on souhaite se placer dans l'approfondissement nous avons le choix entre réaliser des observations ou **mener des entretiens individuels** qui est l'option que nous avons retenue.

Selon l'ouvrage coordonné par Moscovici et al. (2003), **l'entretien semi - directif** consiste en une entrevue en face à face durant laquelle l'interviewer questionne l'interviewé tout en insistant sur une situation affrontée par ce

dernier, afin de recueillir le plus de données et atteindre l'objectif visé par ce questionnement.

3.1.2 Utilisation de profils-type d'élèves

Nous ciblons les élèves participant au projet de conception de l'escape game. La classe de seconde professionnelle vente est constituée de 23 élèves, dont 7 filles et 16 garçons, âgés de 15 ans à 18 ans.

Nous faisons établir de façon empirique par l'enseignante une **typologie** de 4 profils types suivants :

· Les élèves MOTEURS : De nature plutôt extravertie, ils sont bien intégrés au sein du groupe, présents, et influenceurs.

· Les élèves ABSENTS : Ils sont assez peu intégrés dans le groupe classe, et présentent un grand nombre d'absences (sans décrochage, mais plutôt de façon perlée depuis le début de l'année)

· Les élèves STUDIEUX : Ces élèves sont assidus et à l'aise avec l'institution scolaire. Ils sont intégrés mais restent généralement discrets dans leurs relations sociales en classe.

· Les élèves DISPERSES : Très bien intégrés au groupe-classe, ces élèves sont en difficulté scolaire. Ils ont adapté leur posture d'élève à cette situation, et ont tendance à perturber/amuser leurs pairs.

En s'assurant que tous les types d'élèves sont interrogés, on essaie de limiter un biais possible.

3.1.3 Préparation du guide d'entretien

Dans l'approche qualitative choisie, la taille de la population à observer **ne s'élabore pas selon des critères statistiques**. Nous sommes partis sur un objectif de 6 à 8 entretiens.

Selon l'ouvrage coordonné par Moscovici, l'entretien est un « dialogue dont la finalité est de collecter des informations sur un thème », avec un objectif précis. Il suppose la préparation d'un **guide d'entretien**, qui doit faciliter l'échange entre les protagonistes, et permettre de traiter, quel que soit l'intervieweur, l'ensemble des thématiques.

Ce guide, présenté en annexe 6, contient trois parties :

- Une **introduction** : elle a pour objectif de rappeler les conditions de l'entretien, et notamment la confidentialité, et de mettre en confiance l'interviewé.

- A la fin du guide, une partie descriptive qui vise à **valider la typologie** des élèves fournie par l'enseignante. L'objet est aussi d'ouvrir la discussion sur la posture de l'élève.
- Un « **corps d'entretien** », qui est composé des questions à poser.

Nous avons suivi pour la rédaction des questions les principes suivants :

- Une **formulation des questions la plus neutre possible**, pour ne pas orienter les élèves dans leurs réponses.
- L'utilisation d'un **registre de langage courant.**
- Un regroupement des questions par thématiques.
  Une **progression dans le questionnaire**, en partant de questions faciles permettant d'établir une relation de confiance, pour arriver à des questions plus complexes.
- L'intégration de relances.

Nous avons retenu trois thématiques, et après réflexion, nous avons décidé de les aborder de façon suivante :

- Le **sentiment d'appartenance** passe par le fait que les élèves parlent entre eux du projet et qu'il y ait de l'entraide au sein de la classe.
- Le **sentiment de compétence** passe par le fait que les élèves se sentent capables d'accomplir les missions assignées durant le cours, et que cela ne leur demande pas trop d'efforts.
- **L'attitude de coopération** passe par le fait d'aider les camarades.

Nous avons choisi de partir sur une durée d'entretien de 15 à 20 minutes. Dans la pratique, elle s'est avérée être le bon équilibre entre le volume d'informations à recueillir et la capacité d'attention limitée des élèves.

S'est enfin posée la question de l'organisation pratique de ces entretiens. Nous avons retenu les modalités suivantes :

- Les entretiens ont été menés dans une salle attenante à la salle de classe.
- Nous avons adopté une posture de neutralité bienveillante, d'empathie et de non-directivité face à l'élève interviewé.
- Pour nous affranchir des contraintes liées à l'enregistrement audio ou vidéo des élèves, nous avons choisir de recueillir l'information par prise de notes, qui sont transcrites et mises au propre dans un second temps.
- Nous nous concentrons sur le discours, au détriment du non-verbal.

Nous avons enrichi ces entretiens en face à face par des observations du déroulement du cours.

3.2 Présentation des résultats obtenus

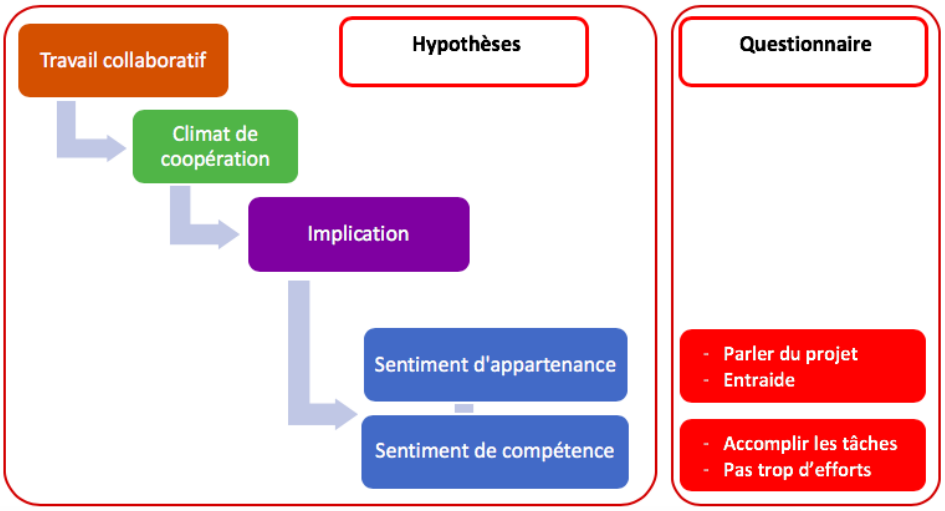
La transcription des entretiens est présentée en annexe 1. Les entretiens ont été analysés en groupe, cette analyse est présentée en annexe 2.

Dans cette partie, les verbatim des élèves sont présentés en italique.

Nous avons interrogé 6 élèves : 2 élèves « moteurs », 2 élèves « dispersés », 1 élève « studieux », et 1 élève « absentéiste ».

Repartons sur nos hypothèses, et les questions choisies pour les caractériser, qui sont schématisées sur la figure ci-dessous :

Figure 2



3.2.1 Un sentiment d'appartenance difficile à caractériser

Le premier enseignement concerne le sentiment d'appartenance : nous avions imaginé que le projet développerait un sentiment d'appartenance plus fort. Le projet, motivant et différent d'un cours classique, avec un objectif palpable et une échéance, devait selon nous augmenter l'implication des élèves et créer de l'appartenance. Nous pensions que les élèves en parleraient en dehors du cours de projet, et auraient tendance à s'aider plus que de normal, du fait d'une cohésion toute particulière qui se serait créée, mais **nous n'avons pas validé cette hypothèse**.

L'idée de parler du projet en dehors des heures de cours ne semble pas avoir traversé l'esprit des élèves. Ils en parlent ensemble pendant la classe, ce qui est peut-être déjà beaucoup : « *on en parle dans le cours, mais c'est tout* ».

De la même façon, les échanges avec les élèves n'ont pas permis de mettre en évidence une entraide particulière au sein de la classe, liée au travail en commun sur un projet. Au sein de chacun des 3 groupes constitués chaque jeudi, les élèves s'aident, mais « *pas plus que pour un cours normal* », et les

élèves ne s'aident pas d'un groupe à l'autre : « *dans le groupe on fait ensemble mais j'aide pas les autres groupes* ». Peut-être la complémentarité des différents groupes n'est pas assez claire pour les élèves.

Le sentiment d'un problème de sémantique est apparu durant la réalisation des entretiens : le terme « entraide » ne semble pas désigner la même réalité pour un adulte et un élève.

Ces résultats sont néanmoins à tempérer :

- Le **climat dans la classe est déjà bon** selon l'enseignante et un élève (« *dans la classe y'a déjà un bon climat* »), et il règne déjà un « esprit de classe » qui correspond à un sentiment d'appartenance.
- L'observation menée en classe a permis d'identifier une mise en activité des élèves rapide, avec une réactivation rapide de ce qui a été fait durant la séance précédente, d'autant que pour un même élève les séances n'ont lieu que toutes les deux semaines.
- Selon l'enseignante, le collectif est bien mis au service de la réalisation des tâches.

3.2.2 Une bonne implication liée à un sentiment de compétence

L'implication passe par contre par un **sentiment de compétence** qui semble être **bien présent**. Les élèves sont capables aisément de décrire l'Escape Game et le mode de fonctionnement du projet, et notamment les missions des trois groupes d'élèves. Malgré l'horaire peu favorable (première heure du jeudi matin), la mise au travail se fait de façon fluide, et notamment pour les élèves normalement dispersés. Les élèves ont clairement le sentiment d'être capables d'accomplir leurs missions (« *la dernière fois on devait réserver une salle, on l'a fait* ») sans que cela leur demande des efforts qu'ils ne pourraient assumer (« *je fournis autant d'efforts que pour un cours normal* », « *je fournis plus d'efforts mais les gens s'y mettent* »).

Plusieurs facteurs semblent être à l'origine de ce sentiment de compétence :

- Le fait que chaque **élève puisse choisir sa mission** : certains élèves cherchent de l'action, d'autres juste de la rédaction sans réflexion. En revanche, les élèves peuvent avoir tendance à s'enfermer dans un seul rôle (« *faire une lettre je peux pas* »).
- Le **découpage très précis des tâches** : « *on comprend mieux, on travaille étape par étape* », les tâches très concrètes (réserver une salle) aident les élèves qui ont normalement des difficultés.
- Le cercle vertueux : « *je pensais pas pouvoir faire, mais j'y suis arrivé* ».

3.2.1 L'importance de la ritualisation et du ludique

L'analyse des observations et des interviews nous a confortés dans **l'importance de la ritualisation des séances.** C'est un point sur lequel l'accent est mis lors de l'enseignement disciplinaire à l'ESPE. Notre analyse nous montre que cette **ritualisation contribue fortement au sentiment de compétence** des élèves :

- Chaque semaine sont rappelés le sens du projet, ce qui a été accompli et les objectifs de la séance : pour les élèves « *c'est bien, ça change, ça aide à comprendre le cours* ».
- La même présentation PowerPoint est utilisée depuis le début de l'année pour présenter le projet, ce qui contribue au fait que les élèves ont bien intégré en quoi consiste le projet, et son organisation.
- Par ailleurs, l'aspect ludique du projet contribue également à l'implication des élèves : « *c'est un jeu, ça parle d'un jeu* ».

Finalement, nos observations et notre analyse nous amènent à penser que le projet a **développé l'implication des élèves**, par le développement d'un **sentiment de compétence**, que nous avions anticipé, mais également par la **dimension ludique** du projet et la **forte ritualisation** dans la construction du cours. Nous n'avons pas pu caractériser de sentiment d'appartenance plus développé, probablement parce que c'est une notion plus difficile à analyser, notamment parce qu'elle dépend de la cohésion de la classe.

Nous n'avons pas observé de différence selon les types d'élèves.

3.3 Discussion des résultats obtenus

Le projet visait à traiter la problématique de l'absentéisme, par la mise en place d'une pédagogie de projet, coopérative, qui devait développer l'implication des élèves, en développant les sentiments d'appartenance et de compétence.

Nous avons bien validé l'apport du dispositif au sentiment de compétence des élèves, mais pas au sentiment d'appartenance. Le ressenti de l'enseignante sur l'implication des élèves est positif, sans pour autant que notre dispositif ait permis de le caractériser. Par ailleurs, le suivi des indicateurs d'absentéisme de l'établissement n'a pas permis d'observer une amélioration significative de l'absentéisme global de la classe.

Il est maintenant temps de porter un regard critique sur nos résultats et notre dispositif d'enquête.

3.3.1 Les bénéfices du projet

Inscrire cette action pédagogique dans le cadre du dispositif DEME a permis de porter un regard extérieur sur le projet mis en place. Il nous a permis de

nous pencher, tant d'un point de vue théorique que pratique, sur les questions de l'absentéisme et surtout de la motivation des élèves.

L'activité mise en place, avec son cadre différent, a permis aux élèves de travailler différemment et d'être plus actif en classe, dès 8h30.

Grâce à ce constat, le lycée Edgar Quinet réfléchit donc à la mise en place d'activités pour commencer la journée différentes certains jours de la semaine.

3.3.2 Un regard critique sur notre dispositif d'enquête

À l'issue de notre travail d'enquête et de son analyse, nous avons pu identifier des points faibles dans notre dispositif d'enquête.

Tout d'abord, il s'est avéré difficile de caractériser les sentiments d'appartenance et de compétence. Il est difficile de faire verbaliser ces notions aux élèves, et nous aurions peut-être dû approfondir cette partie dans le guide d'entretien, ou trouver des indicateurs indirects pour ces notions.

Réaliser plus d'entretiens, compléter notre dispositif terrain par un travail en groupe (focus group) ou des observations structurées de la classe aurait pu également nous aider, mais c'était peu compatible avec le planning du projet (la conception de l'Escape Game s'est achevée le 9 mai 2019) et nos contraintes d'enseignants stagiaires.

Monter ce projet sur plusieurs classes aurait certainement contribué à faciliter l'analyse de son impact sur l'implication et l'absentéisme.

Nous avons également rencontré des problèmes de vocabulaire que nous n'avions pas anticipé : certains mots n'ont pas forcément le même sens pour les élèves (entraide), et les élèves verbalisent certains concepts d'une façon différente de la nôtre (appartenance et compétence).

3.3.3 Mesures correctives envisagées

Pour aider à mieux caractériser les sentiments de compétence et d'appartenance, nous recommanderions d'approfondir le cadre théorique. Ainsi Mbikayi et St-Amand (2017) nous indiquent que « le sentiment d'appartenance se régularise par une participation active de l'élève aux activités menées à l'école ». Peut-être est-il donc possible de caractériser différemment les deux notions sur lesquelles nous avons travaillé. Approfondir la théorie sur l'apport du jeu dans la pédagogie est également une piste à suivre.

Nous recommanderions également de « muscler » le dispositif d'enquête.

Conclusion

Notre travail de recherche partait d'un constat d'absentéisme perlé au sein de la SEP du lycée Edgar Quinet. Il nous a permis d'identifier les problématiques d'implication scolaire, d'engagement de la part des élèves et les sentiments d'appartenance et de compétences qui sont liés. Ainsi nous avons pu monter une action pédagogique destinée à remédier aux problèmes rencontrés.

Le travail des élèves pour monter un escape game s'est avéré être un projet ludique, mais surtout coopératif, impliquant, et engageant. Le ressenti de l'enseignante est positif, une bonne implication des élèves a été observée et nous avons voulu la mesurer de façon plus rigoureuse.

Notre enquête nous a permis de valider le sentiment de compétence des élèves, mais pas le développement d'un sentiment d'appartenance. Les résultats sont toutefois peu représentatifs, et auraient nécessité un temps d'étude plus long, et une enquête plus poussée.

Enseignants stagiaires, ce projet nous a apporté de nombreux éclairages sur l'apport à la pédagogie de projets coopératifs, et sur l'utilisation des buts de compétence, et non plus de performance pour impliquer les élèves. Nous-mêmes impliqués dans un projet, nous avons pu pousser plus loin notre réflexion.

Pour aller plus loin, ce projet d'escape game gagnerait à être redéployé dans les années à venir. Le cadre évident pour réaliser ce type d'activité pourrait être « le chef d'œuvre », projet que les élèves en filières professionnelles devront désormais mener, individuellement ou collectivement, pour obtenir leur baccalauréat. C'est dans cette optique que nous pourrions, dans nos affectations futures, envisager la réédition de cette action pédagogique novatrice et formatrice.

ANNEXES

Annexe 1 : guide de l'entretien

Introduction : présentation de l'étude

Bonjour, je travaille avec Mme Marcaud sur la mise en place d'Escape Game dans les lycées professionnels.

Depuis la rentrée, tous les jeudi matin, vous travaillez sur un projet d'Escape Game avec Mme Marcaud, et je souhaiterais recueillir votre opinion sur la mise en place de ce projet.

Je suis également professeur de commerce, dans un lycée sur Paris, et je souhaite mettre en place un escape game.

Nous souhaitons tirer des enseignements de votre expérience, voir et comprendre ce qui a bien fonctionné et ce qui est à améliorer dans ce mode de fonctionnement.

Le questionnaire va porter sur l'organisation du cours, votre appartenance à la classe, la coopération avec vos camarades.

Votre point de vue d'élève nous intéresse, on souhaite le confronter à notre vision d'enseignant. Certaines questions peuvent paraître simples ou naïves, mais les réponses sont importantes pour nous.

Tous les éléments discutés ici resteront entre nous, et ne seront utilisés que pour nous améliorer dans la mise en place d'Escape Game dans les lycées professionnels.

(Ne pas hésiter à se présenter, on est dans la phase de mise en confiance)

Guide d'entretien

1. Introduction générale

Quel était votre état d'esprit par rapport au lycée en début d'année ?

(Relancer)

Quel est aujourd'hui votre état d'esprit par rapport au lycée ?

Pourquoi ?

(Relancer)

2- introduction au projet

Parlez-moi du projet Escape Game : en quoi consiste-t-il ?

Comment est-ce que vous trouvez le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud ?

(relancer)

Vous est-il arrivé de rater, intentionnellement ou non, le cours de projet du jeudi matin de Mme Marcaud ?

Si oui, racontez-moi les circonstances qui vous ont amené à rater ce cours ?

Nous allons maintenant parler de l'organisation du cours de Mme Marcaud.

3- Organisation du cours

Parlez-moi de l'organisation du cours de Mme Marcaud (laisser l'élève s'exprimer)

Trouvez-vous que le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud est différent des autres cours avec Mme Marcaud ?

En quoi ?

(relancer – faire préciser les éléments)

Trouvez-vous que le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud est différent des autres cours de matière professionnelle ?

En quoi ?

(relancer – faire préciser les éléments)

Nous allons parler de façon plus détaillée de l'organisation du cours de projet de Mme Marcaud.

Chaque jeudi, le cours commence par une présentation des objectifs de la séance.

Qu'en pensez-vous ?

Trouvez-vous que cela vous permet de mieux comprendre les enjeux du cours ?

Comment cela ?

Ensuite, durant chaque séance, chaque élève se voit affecté une des missions.

La réussite totale du projet dépend donc du travail de chaque groupe.

Vous souvenez- vous des fonctions des différents groupes ? Détaillez

Comment choisissez-vous le groupe auquel vous participez chaque jeudi ?

Est-ce que vous choisissez de participer chaque semaine au même groupe ?

Lequel ?

Pourquoi ?

Trouvez-vous que ce mode de fonctionnement vous permet de mieux réussir ?

Comment cela ?

Avez-vous déjà participé à l'équipe des journalistes ?

Pourquoi ?

Si oui, comment cela s'est-il passé ?

4- Sentiment d'appartenance

Vous arrive-t-il de parler du cours de projet du jeudi matin avec vos camarades après qu'il ait eu lieu ?

Qu'en dites-vous ?

Trouvez-vous qu'il y a plus d'entraide entre les élèves durant le cours de projet du jeudi matin ?

Comment cela ?

5- Sentiment de compétence

Avez-vous le sentiment d'arriver à accomplir vos missions durant le cours de projet du jeudi matin ?

Avez-vous le sentiment de devoir fournir beaucoup d'efforts pour accomplir vos missions durant le cours de projet du jeudi matin ?

Si oui, expliquez, donnez des exemples :

6- Attitude de coopération

Vous arrive-t-il d'aider vos camarades durant le cours projet du jeudi ?

Pourquoi ?

Par rapport au début de l'année scolaire, diriez-vous que c'est plus le cas ? moins le cas ?

Que pensez-vous de la coopération entre élèves au sein du cours de Mme Marcaud du jeudi ?

Est-ce différent des autres cours ?

Précisez ?

7- Sentiment général par rapport au lycée

D'une manière générale, et pour nous aider à analyser les réponses, pourriez-vous essayer de vous situer :

Vous considérez-vous, d'une façon générale, comme un élève absentéiste (qui est souvent absent d'une manière générale) ?

Pourquoi ?

Vous considérez-vous comme un élément leader de la classe ? (qui a une capacité à entraîner les autres élèves de la classe)

Pourquoi ?

Vous considérez-vous comme un élève studieux au sein de la classe ?

Pourquoi ?

Conclusion : fin de l'entretien

Merci pour votre collaboration.

Annexe 2 : Analyses des réponses des élèves interviewés

En rouge : synthèse des différentes réponses

En Vert : analyse du résultat

1. Introduction générale

Quel était votre état d'esprit par rapport au lycée en début d'année ?

Bilan mitigé en début d'année.

Quel est aujourd'hui votre état d'esprit par rapport au lycée ?

Certains disent s'être à présent intégré. D'autres maintiennent leurs observations de début d'année, voire souhaitent changer d'établissements.

2- introduction au projet

Parlez-moi du projet Escape Game : en quoi consiste-t-il ?

Les élèves ont une bonne perception de ce qu'est un escape game, bien que ce loisir soit loin de leur réalité et de leur quotidien. Ils voient en quoi cela consiste, et savent expliquer clairement comment les séances s'organisent et comment le projet se monte petit à petit.

Les constatations sont plutôt positives : les élèves arrivent à percevoir et à expliciter des concepts dont ils n'étaient pas familiers précédemment (travail en groupe/par mission, escape game…)

La ritualisation des activités et du fonctionnement des séances porte ses fruits, et donne assez de sens pour susciter l'intérêt des élèves.

Comment est-ce que vous trouvez le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud ?

La séance projet est appréciée par les élèves (verbatim : « c'est comme les autres jours mais le cours est différent »). L'heure imposée pour le projet (08h30) est pour la plupart un problème. Certains expliquent que cela limite leur créativité, leur réflexion.

Vous est-il arrivé de rater, intentionnellement ou non, le cours de projet du jeudi matin de Mme Marcaud ?

L'heure de projet pose un problème. Ils sont rarement absents, mais arrivent souvent en cours de route.

Si oui, racontez-moi les circonstances qui vous ont amené à rater ce cours ?

Les absences semblent d'avantage liées à l'heure du cours qu'à son contenu.

Nous allons maintenant parler de l'organisation du cours de Mme Marcaud.

3- Organisation du cours

Parlez-moi de l'organisation du cours de Mme Marcaud (laisser l'élève s'exprimer)

Il y a trois groupes, qui correspondent trois missions différentes. L'inscription est libre (« on choisit le groupe dans lequel on s'inscrit »).

Les élèves décrivent bien l'organisation du cours et la répartition des tâches. Les groupes sont bien définis, les tâches sont bien expliquées

Trouvez-vous que le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud est différent des autres cours avec Mme Marcaud ?

« c'est différent » « ça change » « ça reste de la vente » « c'est un jeu, ça parle d'un jeu »

Le côté ludique, le fait que ça parle d'un jeu, semble être un élément favorable

En quoi ?

« on travaille pas pareil » « on communique beaucoup »

Analyse : le cadre semble plus souple

Trouvez-vous que le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud est différent des autres cours de matière professionnelle ?

« oui, c'est différent des cours de vente »

Analyse : on aurait dû tester différents item pour bien identifier les différences, par exemple ce cours ne fait pas l'objet d'évalutions.

En quoi ?

(relancer – faire préciser les éléments)

Nous allons parler de façon plus détaillée de l'organisation du cours de projet de Mme Marcaud.

Chaque jeudi, le cours commence par une présentation des objectifs de la séance.

Qu'en pensez-vous ?

« c'est bien, ça change » « on apprend des choses » « c'est un plus » « ça aide à comprendre le cours »

Trouvez-vous que cela vous permet de mieux comprendre les enjeux du cours ?

On pense que la ritualisation (10 min, avec toujours le même powerpoint projeté et les mêmes fiches mission) ont un impact positif sur la perception du début de séance

Ensuite, durant chaque séance, chaque élève se voit affecté une des missions.

La réussite totale du projet dépend donc du travail de chaque groupe.

Vous souvenez vous des fonctions des différents groupes ? Détaillez

Oui

« les organisateurs » : « organiser logistique » « gérer l'organisation »

« les journalistes » : « noter ce que font les autres »

« les scénaristes » : « travail sur la mise en scène et le scenario »

La mission « scénariste » est moins clair à l'esprit des élèves, mais cela peut tenir au fait que nous dans une phase où l'organisation est plus importante

Comment choisissez-vous le groupe auquel vous participez chaque jeudi ?

Par rapport aux élèves, par rapport aux missions

Est-ce que vous choisissez de participer chaque semaine au même groupe ?

Oui

Les affinités entre élèves comptent, mais les missions comptent un peu quand même dans le choix du groupe

Lequel ?

Pourquoi ?

Trouvez-vous que ce mode de fonctionnement vous permet de mieux réussir ?

Oui, « on fait pas n'importe quoi », « on comprend mieux, on travaille étape par étape », « ça donne un cadre », ça aide mieux comprendre l'organisation

Le découpage des tâches aide à faire sens, et donne du cadres affinités entre élèves comptent, mais les missions comptent un peu quand même dans

Comment cela ?

Avez-vous déjà participé à l'équipe des journalistes ?

Oui, « permet de récolter des informations », « un travail qui ne demande pas de réflexion », « ça m'intéresse pas, je préfère faire plutôt que noter »

Les élèves ne cherchent pas la même chose dans le projet : action, ou rédaction sans réflexion.

Le fait de travailler sur des tâches très concrètes (trouver la playlist, réserver une salle…) aide les élèves qui ont du mal.

Pourquoi ?

Si oui, comment cela s'est-il passé ?

4- Sentiment d'appartenance

Vous arrive-t-il de parler du cours de projet du jeudi matin avec vos camarades après qu'il ait eu lieu ?

Non, on en parle dans le cours mais c'est tout

L'idée ne semble pas avoir traversé l'esprit des élèves

Qu'en dites-vous ?

Trouvez-vous qu'il y a plus d'entraide entre les élèves durant le cours de projet du jeudi matin ?

« non, y'a pas plus d'entraide » « on travaille plus ensemble mais c'est parce que c'est demandé » « dans la classe y'a déjà un bon climat »

Analyse :

- ***Il y avait déjà un bon climat dans la classe***
- ***Le mot « entraide » ne recoupe pas la même réalité pour les élèves***
- ***Le collectif est plus mis au service de la production d'une tâche dans le cours d'escape game***

Comment cela ?

5- Sentiment de compétence

Avez-vous le sentiment d'arriver à accomplir vos missions durant le cours de projet du jeudi matin ?

Globalement « oui », « au début de la séance un peu moins », pour certains élèves cela dépend des tâches

C'est oui, impact de l'implication et du découpage très précis des missions

Avez-vous le sentiment de devoir fournir beaucoup d'efforts pour accomplir vos missions durant le cours de projet du jeudi matin ?

« autant que pour un cours normal » « on réfléchit plus, les gens s'y mettent »

Plus de mise au travail des élèves normalement plus dispersés, les élèves qui se mettent normalement au travail continuent de le faire

Si oui, expliquez, donnez des exemples :

« je pensais ne pas pouvoir faire, mais j'y suis arrivé »

6- Attitude de coopération

Vous arrive-t-il d'aider vos camarades durant le cours projet du jeudi ?

« chacun aide au sein de son groupe » « j'aide pas les autres groupes »

Meilleure coopération au sein des groupes, mais pas d'entraide d'un groupe à l'autre, probablement parce que les élèves ne perçoivent pas assez la complémentarité des différents groupes ; est-ce lié à l'absence d'outil commun aux 3 groupes (padlet, liste de tâches)

Pourquoi ?

Par rapport au début de l'année scolaire, diriez-vous que c'est plus le cas ? moins le cas ?

« n'a rien changé »

Pas de changement par rapport au début d'année, alors qu'il s'agit d'une classe de 2nde dont seulement 8 élèves étaient dans le même établissement l'année précédente

Que pensez-vous de la coopération entre élèves au sein du cours de Mme Marcaud du jeudi ?

« oui c'est différent » « la classe communique plus » « non c'est pas différent »

La classe semble communiquer plus sans qu'on puisse identifier s'il s'agit d'un gain en maturité des élèves, d'une meilleure connaissance des élèves par l'escape game

Est-ce différent des autres cours ?

Précisez ?

7- Sentiment général par rapport au lycée

D'une manière générale, et pour nous aider à analyser les réponses, pourriez-vous essayer de vous situer :

Vous considérez vous, d'une façon générale, comme un élève absentéiste (qui est souvent absent d'une manière générale) ?

Pourquoi ?

Vous considérez vous comme un élément leader de la classe ? (qui a une capacité à entraîner les autres élèves de la classe)

Pourquoi ?

Vous considérez vous comme un élève studieux au sein de la classe ?

Pourquoi ?

Conclusion : fin de l'entretien

Annexe 3 : Réponses des élèves interviewés

Philippe Le Mellot - entretien n°1 : jeudi 4 avril de 8h30 à 9h00

Profil élève « dispersé »

1. Introduction générale

Quel était votre état d'esprit par rapport au lycée en début d'année ?
« C'était normal, bof, moyen moyen
La rentrée c'était bizarre, on se connaissait pas »

Quel est aujourd'hui votre état d'esprit par rapport au lycée ?
« Il a changé parce que je connais les élèves
Au début, les profs se forçaient à sourire »

2- introduction au projet

Parlez-moi du projet Escape Game : en quoi consiste-t-il ?
« Ça consiste à faire un escape game, dans une salle du lycée, avec une classe... je sais pas trop, c'est trop long.... »

Comment est-ce que vous trouvez le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud ?
« C'est bien, on s'ennuie pas
C'est comme les autres jours, mais le cours est différent
C'est pas sur un cahier, ça parle d'un jeu, ça intéresse plus les gens, pas moi forcément »

Vous est-il arrivé de rater, intentionnellement ou non, le cours de projet du jeudi matin de Mme Marcaud ? « ***Non »***

Si oui, racontez-moi les circonstances qui vous ont amené à rater ce cours ?

Nous allons maintenant parler de l'organisation du cours de Mme Marcaud.

3- Organisation du cours

Parlez-moi de l'organisation du cours de Mme Marcaud (laisser l'élève

s'exprimer)
« Il y a plusieurs équipes qui organisent, un groupe envoie des messages au CPE, y'en a qui disent comment faire la fiche »

Trouvez-vous que le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud est différent des autres cours avec Mme Marcaud ?
« Oui »

En quoi ?
« On fait pas de vente, les attitudes des élèves changent, certains s'y mettent ici »

Trouvez-vous que le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud est différent des autres cours de matière professionnelle ?
« Oui, c'est différent du cours de vente »

En quoi ?
(relancer – faire préciser les éléments)

Nous allons parler de façon plus détaillée de l'organisation du cours de projet de Mme Marcaud.

Chaque jeudi, le cours commence par une présentation des objectifs de la séance.

Qu'en pensez-vous ?
« C'est bien, mais c'est dur le matin, on est fatigué, on peut rien faire »

Trouvez-vous que cela vous permet de mieux comprendre les enjeux du cours ?
« Oui, les gens regardent, réfléchissent »

Ensuite, durant chaque séance, chaque élève se voit affecté une des missions. La réussite totale du projet dépend donc du travail de chaque groupe.

Vous souvenez vous des fonctions des différents groupes ? Détaillez
« Y'a ceux qui gèrent le matériel et l'emplacement, ceux qui font une lettre à la proviseur, ceux qui font la fiche »

Comment choisissez-vous le groupe auquel vous participez chaque jeudi ?
« Je vais dans le groupe sur l'emplacement, parce que je vois les choses, c'est plus pratique »

Est-ce que vous choisissez de participer chaque semaine au même groupe ?
« Oui, c'est toujours avec les mêmes camarades »

Lequel ?

Pourquoi ?

Trouvez-vous que ce mode de fonctionnement vous permet de mieux réussir ?

« On réfléchit pas tous ensemble, on écrit ce qu'on écrit, ça évite qu'on parle tous ensemble »

Comment cela ?

Avez-vous déjà participé à l'équipe des journalistes ?
« A ceux qui envoient la lettre à la proviseur ? Non
J'aime pas écrire, je suis bien là, je veux pas écrire »

Pourquoi ?

Si oui, comment cela s'est-il passé ?

4- Sentiment d'appartenance

Vous arrive-t-il de parler du cours de projet du jeudi matin avec vos camarades après qu'il ait eu lieu ?
« ***Non, c'est que à l'intérieur »***

Qu'en dites-vous ?

Trouvez-vous qu'il y a plus d'entraide entre les élèves durant le cours de projet du jeudi matin ?
« Non, on s'entraide plus dans un cours normal »

Comment cela ?
« Ici on travaille ensemble, on n'a pas besoin de s'aider, on travaille »

5- Sentiment de compétence

Avez-vous le sentiment d'arriver à accomplir vos missions durant le cours de projet du jeudi matin ?
« Oui, mais pas tous
L'emplacement, c'est naturel, je vois, j'y arrive

Faire une lettre, je veux pas faire »

Avez-vous le sentiment de devoir fournir beaucoup d'efforts pour accomplir vos missions durant le cours de projet du jeudi matin ?
« Oui, plus qu'en normal »

Si oui, expliquez, donnez des exemples :
« On réfléchit plus, les gens s'y mettent »

6- Attitude de coopération

Vous arrive-t-il d'aider vos camarades durant le cours projet du jeudi ?
« Non, on travaille »

Pourquoi ?

Par rapport au début de l'année scolaire, diriez-vous que c'est plus le cas ? moins le cas ?

Que pensez-vous de la coopération entre élèves au sein du cours de Mme Marcaud du jeudi ?
Est-ce différent des autres cours ?
Précisez ?

5- Sentiment général par rapport au lycée

D'une manière générale, et pour nous aider à analyser les réponses, pourriez vous essayer de vous situer :

Vous considérez vous, d'une façon générale, comme un élève absentéiste (qui est souvent absent d'une manière générale) ?
« Non, moins de 10 absences »

Pourquoi ?

Vous considérez vous comme un élément leader de la classe ? (qui a une capacité à entraîner les autres élèves de la classe) « ***Non »***

Pourquoi ?

Vous considérez vous comme un élève studieux au sein de la classe ?
« ***Non, mais j'essaie »***

Pourquoi ?

Conclusion : fin de l’entretien

Philippe Le Mellot, entretien n°2 : le jeudi 4 avril de 9h-9h30

<u>Profil élève « absent »</u>

1. Introduction générale

Quel était votre état d'esprit par rapport au lycée en début d'année ?
« Avant d'y rentrer, j'avais des questions : la classe, les profs
Quand j'y suis rentré, ça m'a pas plu, j'aime pas la classe, j'arrive pas à être ami »

Quel est aujourd'hui votre état d'esprit par rapport au lycée ?
« Je veux changer de lycée »

2- introduction au projet

Parlez-moi du projet Escape Game : en quoi consiste-t-il ?
« Ca consiste à créer un escape game, on fait plusieurs groupes, on a chacun des tâches différentes (créer des énigmes, faire le planning, les groupes à évaluer) »

Comment est-ce que vous trouvez le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud ?
« C'est bien, j'aime, ça change. On apprend des trucs, comment on s'organise »

Vous est-il arrivé de rater, intentionnellement ou non, le cours de projet du jeudi matin de Mme Marcaud ?
« Une fois »

Si oui, racontez-moi les circonstances qui vous ont amené à rater ce cours ?
« En début d'année, je manquais beaucoup les cours. Ce cours, j'aime »

Nous allons maintenant parler de l'organisation du cours de Mme Marcaud.

3- Organisation du cours

Parlez-moi de l'organisation du cours de Mme Marcaud (laisser l'élève s'exprimer)
« Il y a différents groupes, ça a changé par rapport au début d'année
Le groupe qui fait les énigmes, les organisateurs, les journalistes »

Trouvez-vous que le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud est différent des autres cours avec Mme Marcaud ?
« Oui »

En quoi ?
« C'est ce qu'on fait, on travaille pas pareil, on est en petit groupe »

Trouvez-vous que le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud est différent des autres cours de matière professionnelle ?
« Oui »

En quoi ?
« ***C'est ce que j'ai déjà dit »***

(relancer – faire préciser les éléments)

Nous allons parler de façon plus détaillée de l'organisation du cours de projet de Mme Marcaud.
Chaque jeudi, le cours commence par une présentation des objectifs de la séance.

Qu'en pensez-vous ?
« C'est bien, ça nous remet, ça nous rappelle où on est, on a oublié car on a d'autres cours, ça nous remet bien dedans »

Trouvez-vous que cela vous permet de mieux comprendre les enjeux du cours ?
« Oui, comme ça tout se mélange pas »

Ensuite, durant chaque séance, chaque élève se voit affecté une des missions. La réussite totale du projet dépend donc du travail de chaque groupe.

Vous souvenez vous des fonctions des différents groupes ? Détaillez
« Les organisateurs, ils disent l'heure, l'organisation de l'escape game, ils détaillent le jour précis
Le planning : ils disent tel jour on va faire quoi
Les journalistes : ils doivent noter ce que font les autres groupes »

Comment choisissez-vous le groupe auquel vous participez chaque jeudi ?
« C'est le groupe des organisateurs, c'est ça qui m'attire le plus, journaliste ça m'intéresse pas »
Est-ce que vous choisissez de participer chaque semaine au même groupe ?
« O***ui »***

Lequel ?
« Les organisateurs »

Pourquoi ?
« ***C'est ça qui m'intéresse le plus ; j'ai fait une fois planning le jour où il fallait construire des énigmes***
Dans le groupe, les autres changent un peu, y'a un élève qui reste. »

Trouvez-vous que ce mode de fonctionnement vous permet de mieux réussir ? ***« Oui, on peut choisir nous, on fait pas n'importe quoi, la prof vérifie, la prof nous explique. »***

Comment cela ?

Avez-vous déjà participé à l'équipe des journalistes ? « ***Non, ça m'intéresse pas, je préfère faire plutôt que noter ce que font les autres »***

Pourquoi ?

Si oui, comment cela s'est-il passé ?

4- Sentiment d'appartenance

Vous arrive-t-il de parler du cours de projet du jeudi matin avec vos camarades après qu'il ait eu lieu ?

« ***Non »***

Qu'en dites-vous ?

Trouvez-vous qu'il y a plus d'entraide entre les élèves durant le cours de projet du jeudi matin ?
« ***On travaille plus ensemble parce que c'est demandé, y'a pas plus d'aide »***

Comment cela ?

5- Sentiment de compétence

Avez-vous le sentiment d'arriver à accomplir vos missions durant le cours de projet du jeudi matin ?
« ***Oui, la dernière fois on devait réserver la salle, on l'a fait, j'avais déjà commencé. »***

Avez-vous le sentiment de devoir fournir beaucoup d'efforts pour accomplir vos missions durant le cours de projet du jeudi matin ?
« Autant qu'un cours normal »

Si oui, expliquez, donnez des exemples :

6- Attitude de coopération

Vous arrive-t-il d'aider vos camarades durant le cours projet du jeudi ?
« Dans le groupe, on fait ensemble
J'aide pas les autres groupes
C'est plus qu'un cours normal parce qu'on est en groupe »

Pourquoi ?

Par rapport au début de l'année scolaire, diriez-vous que c'est plus le cas ? moins le cas ?
« On se connait mieux, je suis souvent avec un élève, la même »

Que pensez-vous de la coopération entre élèves au sein du cours de Mme Marcaud du jeudi ?
Est-ce différent des autres cours ?
« ***Oui, c'est différent, c'est lié à la façon dont se passe le cours »***
Précisez ?

7- Sentiment général par rapport au lycée

D'une manière générale, et pour nous aider à analyser les réponses, pourriez-vous essayer de vous situer :
Vous considérez vous, d'une façon générale, comme un élève absentéiste (qui est souvent absent d'une manière générale) ?
« Oui, au début de l'année, maintenant moins »

Pourquoi ?
« Je préfère pas dire »

Vous considérez vous comme un élément leader de la classe ? (qui a une capacité à entraîner les autres élèves de la classe)
« Non »

Pourquoi ?
Vous considérez vous comme un élève studieux au sein de la classe ?
Pourquoi ?
« Aller à l'école ça va, étudier, non »

Conclusion : fin de l'entretien

Sabrina Charue, entretien n°1 : le jeudi 11 avril de 8h30 à 9h00

Profil élève moteur

1. Introduction générale

Quel était votre état d'esprit par rapport au lycée en début d'année ?
« Je me suis adapté à cette année »

Quel est aujourd'hui votre état d'esprit par rapport au lycée ?
« Je me sens mieux par rapport au début d'année »

2- introduction au projet

Parlez-moi du projet Escape Game : en quoi consiste-t-il ?
« Je ne connaissais pas du tout le concept de l'escape game au départ, aujourd'hui, je sais que cela consiste à créer des énigmes /créer des groupes/ organisation par petit groupe/missions. J'aime bien ce cours car cela change des cours traditionnels, on apprend des choses »

Comment est-ce que vous trouvez le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud ?
« Bien, ça change »

Vous est-il arrivé de rater, intentionnellement ou non, le cours de projet du jeudi matin de Mme Marcaud ?
« Oui, j'arrive parfois à 9h »

Si oui, racontez-moi les circonstances qui vous ont amené à rater ce cours ?
« C'est parce que c'est dur de se lever à 8H30 »

Nous allons maintenant parler de l'organisation du cours de Mme Marcaud.

3- Organisation du cours

Parlez-moi de l'organisation du cours de Mme Marcaud (laisser l'élève s'exprimer)
« C'est comme un cours de vente normal »

Trouvez-vous que le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud est différent des autres cours avec Mme Marcaud ?
« Oui »

En quoi ?
« On travaille pas pareil, on est en petit groupe »

Trouvez-vous que le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud est différent des autres cours de matière professionnelle ?
« Oui »

En quoi ?
« Il y a des petits groupes comme les organisateurs, les journalistes, les scénaristes »

(Relancer – faire préciser les éléments)

Nous allons parler de façon plus détaillée de l'organisation du cours de projet de Mme Marcaud.
Chaque jeudi, le cours commence par une présentation des objectifs de la séance.

Qu'en pensez-vous ?
« C'est bien car on sait ce que l'on doit faire »

Trouvez-vous que cela vous permet de mieux comprendre les enjeux du cours ?
« Oui »

Ensuite, durant chaque séance, chaque élève se voit affecté une des missions. La réussite totale du projet dépend donc du travail de chaque groupe.

Vous souvenez vous des fonctions des différents groupes ? Détaillez
« Oui, j'ai déjà dit les groupes »

Comment choisissez-vous le groupe auquel vous participez chaque jeudi ?
« Je choisi le groupe qui m'intéressera le plus dans les missions à faire, peu importe les élèves dans le groupe. Chacun de son côté travail et on réunit tout à la fin »

Est-ce que vous choisissez de participer chaque semaine au même groupe ?***« Non, je change suivant les missions »***

Avez-vous déjà participé à l'équipe des journalistes ?
« Je ne veux pas être journaliste pour l'instant, ça ne m'intéresse pas »

4- Sentiment d'appartenance

Vous arrive-t-il de parler du cours de projet du jeudi matin avec vos camarades après qu'il ait eu lieu ?
« Non »

Qu'en dites-vous ?

« Rien »

Trouvez-vous qu'il y a plus d'entraide entre les élèves durant le cours de projet du jeudi matin ?
« Y' a pas plus d'entraide »

Comment cela ?

5- Sentiment de compétence

Avez-vous le sentiment d'arriver à accomplir vos missions durant le cours de projet du jeudi matin ?
« Oui, ca va. Si le groupe travail on y arrive »

Avez-vous le sentiment de devoir fournir beaucoup d'efforts pour accomplir vos missions durant le cours de projet du jeudi matin ?
« Non, pas plus »

Si oui, expliquez, donnez des exemples :

6- Attitude de coopération

Vous arrive-t-il d'aider vos camarades durant le cours projet du jeudi ?
« Oui, j'ai envie que le groupe avance »

Pourquoi ?

Par rapport au début de l'année scolaire, diriez-vous que c'est plus le cas ? moins le cas ?
« C'est pareil »

Que pensez-vous de la coopération entre élèves au sein du cours de Mme Marcaud du jeudi ?

Est-ce différent des autres cours ?
« ***Oui, car c'est pas pareil, on travail en petit groupe »***

Précisez ?

7- Sentiment général par rapport au lycée

D'une manière générale, et pour nous aider à analyser les réponses, pourriez-vous essayer de vous situer :

Vous considérez vous, d'une façon générale, comme un élève absentéiste (qui est souvent absent d'une manière générale) ?
« Oui, au début de l'année, maintenant moins »

Pourquoi ?

Vous considérez vous comme un élément leader de la classe ? (qui a une capacité à entraîner les autres élèves de la classe)
« Non »

Pourquoi ?

Vous considérez vous comme un élève studieux au sein de la classe ?
Pourquoi ?
« Je fais mon travail, c'est tout, je travail et je participe»

Conclusion : fin de l'entretien

Sabrina Charue, entretien n°2 : jeudi 11 avril de 9h00 à 9h30

Profil de l'élève studieux

1. Introduction générale

Quel était votre état d'esprit par rapport au lycée en début d'année ?
« Ca va, c'est comme au début de l'année »

Quel est aujourd'hui votre état d'esprit par rapport au lycée ?
« C'est pareil »

2- introduction au projet

Parlez-moi du projet Escape Game : en quoi consiste-t-il ?
« Au début, je ne savais pas ce que c'était et pourquoi on faisait ça, maintenant je sais que l'on doit faire des énigmes »

Comment est-ce que vous trouvez le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud ?
« C'est bien, ça me réveil »

Vous est-il arrivé de rater, intentionnellement ou non, le cours de projet du jeudi matin de Mme Marcaud ?
« Oui, j'arrive parfois à 9h »

Si oui, racontez-moi les circonstances qui vous ont amené à rater ce cours ?
« Je regarde la télé tard la nuit et le lendemain j'ai du mal à me lever »

Nous allons maintenant parler de l'organisation du cours de Mme Marcaud.

3- Organisation du cours

Parlez-moi de l'organisation du cours de Mme Marcaud (laisser l'élève s'exprimer)
« C'est un cours de vente mais pas tout à fait »

Trouvez-vous que le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud est différent des autres cours avec Mme Marcaud ?
« Oui, parce qu'on est en groupe »

En quoi ?
« On travaille pas pareil, c'est différent »

Trouvez-vous que le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud est différent des autres cours de matière professionnelle ?

« Oui, il y a des profs que j'aime pas mais là j'aime bien »

En quoi ?
« Chaque groupe à des missions différentes, on choisi notre groupe »

(Relancer – faire préciser les éléments)

Nous allons parler de façon plus détaillée de l'organisation du cours de projet de Mme Marcaud.
Chaque jeudi, le cours commence par une présentation des objectifs de la séance.
Qu'en pensez-vous ?
« C'est bien car on sait ce que l'on doit faire en arrivant et même si on est en retard, c'est «écrit au tableau »

Trouvez-vous que cela vous permet de mieux comprendre les enjeux du cours ?
« Oui »

Ensuite, durant chaque séance, chaque élève se voit affecté une des missions. La réussite totale du projet dépend donc du travail de chaque groupe.

Vous souvenez vous des fonctions des différents groupes ? Détaillez
« Oui il y a les journalistes, les organisateurs et les scénaristes »

Comment choisissez-vous le groupe auquel vous participez chaque jeudi ?
« Je choisi le groupe qui avance le plus »

Est-ce que vous choisissez de participer chaque semaine au même groupe ?
« Je prends le groupe qui avance le plus, il faut que le bateau avance ! »

Avez-vous déjà participé à l'équipe des journalistes ?
« Je ne veux pas être journaliste pour l'instant, ça ne m'intéresse pas »

4- Sentiment d'appartenance

Vous arrive-t-il de parler du cours de projet du jeudi matin avec vos camarades après qu'il ait eu lieu ?
« Non, jamais »

Qu'en dites-vous ?
« Rien »

Trouvez-vous qu'il y a plus d'entraide entre les élèves durant le cours de projet du jeudi matin ?
« Y' a pas plus d'entraide, c'est comme d'habitude »

Comment cela ?

5- Sentiment de compétence

Avez-vous le sentiment d'arriver à accomplir vos missions durant le cours de projet du jeudi matin ?
« Oui car je veux que le bateau avance ! »

Avez-vous le sentiment de devoir fournir beaucoup d'efforts pour accomplir vos missions durant le cours de projet du jeudi matin ?
« Non, pas plus. C'est normal »

Si oui, expliquez, donnez des exemples :

6- Attitude de coopération

Vous arrive-t-il d'aider vos camarades durant le cours projet du jeudi ?
« Oui, j'ai envie que le groupe avance »

Pourquoi ?

Par rapport au début de l'année scolaire, diriez-vous que c'est plus le cas ? moins le cas ?
« C'est pareil »

Que pensez-vous de la coopération entre élèves au sein du cours de Mme Marcaud du jeudi ?

Est-ce différent des autres cours ?
« ***Oui, car c'est pas pareil, on travail en petit groupe »***

Précisez ?

7- Sentiment général par rapport au lycée

D'une manière générale, et pour nous aider à analyser les réponses, pourriez-vous essayer de vous situer :

Vous considérez vous, d'une façon générale, comme un élève absentéiste (qui est souvent absent d'une manière générale) ?
« Non »

Pourquoi ?

Vous considérez vous comme un élément leader de la classe ? (qui a une capacité à entraîner les autres élèves de la classe)
« J'ai 14 de moyenne »

Pourquoi ?

Vous considérez vous comme un élève studieux au sein de la classe ?
Pourquoi ?
« Je travail bien oui »

Conclusion : fin de l'entretien

Sonia Azzi, entretien n°1 : le jeudi 11 avril de 11h45 à 12h10

Profil de l'élève moteur

1. Introduction générale

Quel était votre état d'esprit par rapport au lycée en début d'année ?
« En début d'année, je n'étais pas très motivée car j'étais orientée et mon choix ne correspondait pas à cette formation »

Quel est aujourd'hui votre état d'esprit par rapport au lycée ?
« Aujourd'hui, je m'ennuie toujours mais je travail pour pouvoir changer de filière, ça ne correspond pas à ce que je voulais faire »

2- introduction au projet

Parlez-moi du projet Escape Game : en quoi consiste-t-il ?
« Au départ ce n'était pas intéressant parce que j'ai déjà fait des escapes games avec mes frères »

Il consiste à créer des énigmes /créer des groupes/ organisation par petit groupe/missions

Comment est-ce que vous trouvez le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud ?
« C'est trop tôt 8h30 »

Vous est-il arrivé de rater, intentionnellement ou non, le cours de projet du jeudi matin de Mme Marcaud ?
« Je n'ai jamais raté »

Si oui, racontez-moi les circonstances qui vous ont amené à rater ce cours ?
« Le matin j'ai une préférence pour un cours classique, j'ai toujours dit à Mme Marcaud l'heure c'était pas bien placé »

Nous allons maintenant parler de l'organisation du cours de Mme Marcaud.

3- Organisation du cours

Parlez-moi de l'organisation du cours de Mme Marcaud (laisser l'élève s'exprimer)
« On se met en groupe »

Trouvez-vous que le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud est différent des autres cours avec Mme Marcaud ?
« Oui car on s'inscrit dans le groupe que l'on veut, ça change mais c'est toujours à 8h30 »

En quoi ?
« On travaille en groupe, on peut utiliser le téléphone portable car la prof veut bien »

Trouvez-vous que le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud est différent des autres cours de matière professionnelle ?
« Oui»

En quoi ?
« On échange beaucoup, on travaille beaucoup ensemble mais l'heure de 8h ce n'est pas facile »

(Relancer – faire préciser les éléments)

Nous allons parler de façon plus détaillée de l'organisation du cours de projet de Mme Marcaud.
Chaque jeudi, le cours commence par une présentation des objectifs de la séance.
Qu'en pensez-vous ?
« C'est cool, c'est bien, ça change »

Trouvez-vous que cela vous permet de mieux comprendre les enjeux du cours ?
« Oui il y a quelques notions que j'arrive à mieux comprendre même facilement grâce à l'EG »

Vous souvenez vous des fonctions des différents groupes ? Détaillez
« Oui il y a les journalistes, les organisateurs et les scénaristes »

Comment choisissez-vous le groupe auquel vous participez chaque jeudi ?
« Le choix des groupes est sans affinité parce que ma classe est soudée, donc pas de problème… d'ailleurs je suis arrivée un peu en retard au début de l'année et ils m'ont bien intégrée »

Est-ce que vous choisissez de participer chaque semaine au même groupe ?
« Non, j'essaie de changer de groupe à chaque fois »

Avez-vous déjà participé à l'équipe des journalistes ?
« J'ai choisi 2 fois l'équipe des journalistes, c'est tout»

4- Sentiment d'appartenance

Vous arrive-t-il de parler du cours de projet du jeudi matin avec vos camarades après qu'il ait eu lieu ?
« Non »

Qu'en dites-vous ?
« C'est un bon projet»

Trouvez-vous qu'il y a plus d'entraide entre les élèves durant le cours de projet du jeudi matin ?
« Y' a de l'entraide, on s'entend bien »

Comment cela ?

5- Sentiment de compétence

Avez-vous le sentiment d'arriver à accomplir vos missions durant le cours de projet du jeudi matin ?
« Oui»

Avez-vous le sentiment de devoir fournir beaucoup d'efforts pour accomplir vos missions durant le cours de projet du jeudi matin ?
« Non, grâce aux explications et interventions de la prof, je suis satisfaite de mes efforts, je peux faire plus mais je veux pas»

Si oui, expliquez, donnez des exemples :
« Parfois, je me dis que j'y arriverais pas »

6- Attitude de coopération

Vous arrive-t-il d'aider vos camarades durant le cours projet du jeudi ?
« Oui»

Pourquoi ?

Par rapport au début de l'année scolaire, diriez-vous que c'est plus le cas ? moins le cas ?
« Oui, on s'entraide beaucoup »

Que pensez-vous de la coopération entre élèves au sein du cours de Mme Marcaud du jeudi ?

Est-ce différent des autres cours ?
« ***Oui, car on est tous potes»***

Précisez ?

7- Sentiment général par rapport au lycée

D'une manière générale, et pour nous aider à analyser les réponses, pourriez-vous essayer de vous situer :

Vous considérez vous, d'une façon générale, comme un élève absentéiste (qui est souvent absent d'une manière générale) ?
« Non, sauf s'il y a un problème de transport »

Pourquoi ?

Vous considérez vous comme un élément leader de la classe ? (qui a une capacité à entraîner les autres élèves de la classe)
« Oui car je suis déléguée de classe et j'aime bien aider, je suis influenceuse, dès qu'il y a quelques choses c'est moi qui commence (ne dites pas ça) et je suis influencée»

Pourquoi ?

Vous considérez vous comme un élève studieux au sein de la classe ?
Pourquoi ?
« Non et pourtant je sais que je peux faire mieux »

Conclusion : fin de l'entretien

Sonia Azzi, entretien n°2 : le jeudi 11 avril de 12h10 à 12h40

Profil de l'élève dispersé

1. Introduction générale

Quel était votre état d'esprit par rapport au lycée en début d'année ?
« En début d'année, j'étais pas très motivée car je voulais intégrer un lycée général et mon choix ne correspondait pas à cette formation, je n'aimais pas le lycée pro »

Quel est aujourd'hui votre état d'esprit par rapport au lycée ?
« Aujourd'hui, j'aime mieux le lycée mais pas ma classe»

2- introduction au projet

Parlez-moi du projet Escape Game : en quoi consiste-t-il ?
« Il consiste à : - répartir des taches, - récupérer des info et – développer des idées »

Comment est-ce que vous trouvez le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud ?
« 8h du matin, c'est fatigant et je n'ai pas d'idée »

Vous est-il arrivé de rater, intentionnellement ou non, le cours de projet du jeudi matin de Mme Marcaud ?
« Oui, je ne me réveil pas»

Si oui, racontez-moi les circonstances qui vous ont amené à rater ce cours ?
« J'ai des pannes de réveils et puis projet, c'est pas noté »

Nous allons maintenant parler de l'organisation du cours de Mme Marcaud.

3- Organisation du cours

Parlez-moi de l'organisation du cours de Mme Marcaud (laisser l'élève s'exprimer)
« On se met en groupe, y a des missions et on choisit son groupe comme on veut »

Trouvez-vous que le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud est différent des autres cours avec Mme Marcaud ?
« Oui c'est différent »

En quoi ?
« C'est pas noté alors si on est pas attentif, c'est pas grave»

Trouvez-vous que le cours de projet du jeudi matin avec Mme Marcaud est différent des autres cours de matière professionnelle ?
« Oui»

En quoi ?
« C'est comme un jeu »

(Relancer – faire préciser les éléments)

Nous allons parler de façon plus détaillée de l'organisation du cours de projet de Mme Marcaud.
Chaque jeudi, le cours commence par une présentation des objectifs de la séance.
Qu'en pensez-vous ?
« ***C'est plus organisé»***

Trouvez-vous que cela vous permet de mieux comprendre les enjeux du cours ?
« Oui car c'est plusieurs étapes »

Vous souvenez vous des fonctions des différents groupes ? Détaillez
« Journaliste → rapporter les infos des autres groupes, noter les idées et faire un compte-rendu/ organisateur → création des énigmes … (l'élève n'était pas très sure de sa réponse) scénariste → organiser les thèmes / les lumières/ musique »

Comment choisissez-vous le groupe auquel vous participez chaque jeudi ?
« Je choisis le groupe ou il y a le moins de choses à faire »

Est-ce que vous choisissez de participer chaque semaine au même groupe ?
« Oui »

Avez-vous déjà participé à l'équipe des journalistes ?
«Oui»

4- Sentiment d'appartenance

Vous arrive-t-il de parler du cours de projet du jeudi matin avec vos camarades après qu'il ait eu lieu ?
« Non »

Qu'en dites-vous ?
« Perplexe, pas de réponses»

Trouvez-vous qu'il y a plus d'entraide entre les élèves durant le cours de projet du jeudi matin ?
« Oui car on réfléchit ensemble »

Comment cela ?

5- Sentiment de compétence

Avez-vous le sentiment d'arriver à accomplir vos missions durant le cours de projet du jeudi matin ?
« Oui, en début de séance un peu moins parce que je ne suis pas bien réveillée »

Avez-vous le sentiment de devoir fournir beaucoup d'efforts pour accomplir vos missions durant le cours de projet du jeudi matin ?
« Non»

Si oui, expliquez, donnez des exemples :

6- Attitude de coopération

Vous arrive-t-il d'aider vos camarades durant le cours projet du jeudi ?
« Non»

Pourquoi ?
« Je ne suis pas capable, je préfère me concentrer »

Par rapport au début de l'année scolaire, diriez-vous que c'est plus le cas ? moins le cas ?
« C'est pareil »

Que pensez-vous de la coopération entre élèves au sein du cours de Mme Marcaud du jeudi ?
« Bonne »

Est-ce différent des autres cours ?
« ***Non»***

Précisez ?

7- Sentiment général par rapport au lycée

D'une manière générale, et pour nous aider à analyser les réponses, pourriez-vous essayer de vous situer :

Vous considérez vous, d'une façon générale, comme un élève absentéiste (qui est souvent absent d'une manière générale) ?
« Non» pas de réponses

Pourquoi ?

Vous considérez vous comme un élément leader de la classe ? (qui a une capacité à entraîner les autres élèves de la classe)
« Oui car je suis déléguée de classe et j'aime bien aider, je suis influenceuse, dès qu'il y a quelques choses c'est moi qui commence (ne dites pas ça) et je suis influencée»

Pourquoi ?
« Je suis plutôt calme et des fois je parle beaucoup »

Vous considérez vous comme un élève studieux au sein de la classe ?
Pourquoi ?
« Ca dépend, du cours et de l'heure »

Conclusion : fin de l'entretien

Annexe 4 : fiche de lecture 1, Sabrina Charue, 25 octobre 2018.

PRESENTATION

Thème du document : Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques.

Justification de sa sélection : Cet article nous permet d'apprendre que le décrochage scolaire comprend différentes situations et que l'absentéisme perlé fait partie du décrochage passif (drop in). La manifestation de désintérêt, la passivité, l'absentéisme perlé, l'apathie et la violence mènent à long terme sur le décrochage scolaire passif. Nous disposons de faits, d'études réalisées dans des classes de niveaux et de lieux différents. Pourquoi mettre en place des actions pédagogiques ? Quelles sont leurs rôles ? Que montrent ces actions ? Aident-elles à « accrocher » les élèves, à les fédérer autour d'un projet ?

Référence du texte : Marie-Anne Hugon, « Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques », Spécificités 2011/1 (N° 4), p. 175-184. **Hervé Cellier (Auteur) paru en octobre 2014.** Ce numéro spécial prépare le colloque international organisé les 28 et 29 octobre 2011 par l'équipe "Crise, école, terrains sensibles" du Centre de Recherches éducation-formation de l'Université Paris Nanterre La Défense, à la demande des enseignants et des chercheurs.

INTRODUCTON

Enseignante chercheuse et Professeure en sciences de l'éducation à l'Université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense et membre de l'équipe « Crise, école, terrains sensibles » du Centre de recherche en éducation et en formation (Cref). Ses recherches de terrain, toujours menées en coopération avec les acteurs concernés, portent sur les réponses pédagogiques et institutionnelles innovantes développées en terrains sensibles pour améliorer et diversifier l'offre scolaire et éducative. Marie-Anne Hugon est également responsable de la formation de master professionnel en sciences de l'éducation « Cadres d'intervention en terrains sensibles ».

RESUME

Cet article présente le décrochage scolaire dans l'enseignement secondaire. En effet, des recherches au Canada et en France ont démontré que le cadre scolaire ainsi que le climat de la classe sont des facteurs déterminants du décrochage scolaire. En France, des stratégies existent mais restent encore méconnues. Ces stratégies restent peu utilisées par les enseignants car ils manquent de formation pour les maîtriser. Le décrochage scolaire est défini dans cet article comme ***« une sortie prématurée du système scolaire, mais ce***

***n'est pas une fatalité* ».** Cet article nous montre que l'école et les enseignants jouent un rôle important dans la prévention du décrochage scolaire et surtout que des actions pédagogiques *montrent qu'il est possible de le prévenir et d'y remédier à tous les niveaux.* Cet article nous fait part d'expériences, de techniques et d'outils qui peuvent être une solution de remédiation au décroche scolaire.

Le décrochage scolaire comporte deux éléments : Le décrochage passif (drop in) concernerait des manifestations de désintérêt, de passivité, d'absentéisme perlé, d'apathie et de violence tandis que le décrochage actif (drop out) désignerait les sorties prématurées du système scolaire (Zay, 2005).

Cet article propose d'envisager le décrochage sous un autre point de vue : celui des actions pédagogiques à mener pour le prévenir et y remédier, pour favoriser, selon l'expression québécoise, la « persévérance scolaire » au collège et au lycée.

1. L'école comme premier outil de prévention contre le décrochage

1.1 Le fonctionnement de la classe et de l'établissement jouent un rôle important dans le décrochage scolaire.

Au canada, on considère qu'un climat de classe positif et chaleureux contribuerait à moins d'absentéisme. En revanche, un climat de classe négatif contribuerait plutôt a développer l'absentéisme, l'indiscipline, et les troubles du comportement des élèves. « *Les élèves à risque perçoivent également plus de lacunes sur le plan de l'organisation d'ensemble de leur classe : peu d'entraide entre les élèves, peu d'engagement du personnel enseignant envers les élèves, des problèmes d'organisation de classe » (Potvin et al., 2004).*

1.2 Des signes de décrochage visibles dès le collège

« *Il est vrai que très tôt les enfants en difficulté face aux apprentissages mettent en place des mécanismes de protection qui entravent leur évolution tout en masquant leurs failles à leurs propres yeux* » (Flagey, 2002, p. 59) »

1.3 Donner plus d'attention, d'aide et de respect aux élèves

La pédagogie mise en œuvre au sein de la classe et la relation développée entre l'enseignant et l'élève, mais aussi entre les élèves eux-mêmes, sont des déterminants majeurs pour lutter contre le décrochage scolaire.

2. Lutter **contre le décrochage scolaire doit être la préoccupation première des enseignants**

2.1 Une affaire d'enseignants

Les enseignants ont à leur disposition des ressources diverses comme notamment des expériences issues des écoles alternatives (Viaud, 2005 ; Cedelle, 2008), des dispositifs relais (Hugon et Pain, 2002), des structures spécifiques pour lycéens décrocheurs (Longhi et Guibert, 2003).

Au niveau des lycées et des lycées professionnels il existe en région Ile-de-France depuis 2002 un programme régional « Réussite pour tous ». Celui-ci, en partenariat avec les rectorats, soutient des actions de lutte contre le décrochage en lycée polyvalent et en lycée professionnel.

2.2 Des classes relais pour réintégrer les élèves

Ce dispositif est critiqué de la manière suivante : « Le travail de ''rescolarisation'' et de resocialisation accompli dans ces structures est d'une efficacité variable pour de multiples raisons, en partie parce qu'il arrive que les enseignants intervenant en classes relais ne soient pas formés à travailler auprès de publics en difficulté. »

3. Des **exemples de propositions pédagogiques**

3.1 Les actions pédagogiques misent en place au sein d'établissement

Un ouvrage sur les classes relais à vocation pédagogique (Hugon et Pain), a recensé « ce qui marchait » et pouvait aider les professionnels travaillant dans ces dispositifs.

- La nécessité de faire preuve d'une grande souplesse dans la gestion du temps et de l'espace pour faciliter des « remédiations » ajustées à la personne, articulées avec des moments d'activité en collectif.
- Proposer aux jeunes un enseignement culturellement ambitieux et porteur de sens.
- Travailler systématiquement sur la loi et sur la place de chacun.

Des expériences menées en classes relais travaillant dans ce sens ont donné à cet égard des résultats très probants.

3.2 La pédagogie Freinet. (Page 40)

Praticien de la pédagogie institutionnelle ou un spécialiste des publics en difficulté. Freinet met l'enfant au cœur de l'école puisque pour lui : « l'école traditionnelle est centrée sur la matière à enseigner et sur les programmes définissant cette matière, qui la précisent et la hiérarchisent du même coup… ».

COMMENTAIRES

Dans la perspective de caractériser le décrochage scolaire, ce texte invite à bien prendre en compte deux aspects distincts et à mettre en relation :

- Le décrochage scolaire : Depuis quand a-t-il été identifié, d'où prend il naissance, quelles sont les causes du décrochage scolaire ?
- Les actions pédagogiques qui existent et qui ont fait leurs preuves : plusieurs actions ont été menées dans des classes de milieux et de niveaux différents.

L'échec dans les apprentissages et la socialisation des élèves dépend du rôle des enseignants et de l'école.

Un certain nombre d'actions pédagogiques montrent qu'il est possible de prévenir l'absentéisme et donc par conséquent le décrochage scolaire et de raccrocher les jeunes grâce à différentes actions pédagogiques. Ces actions pédagogiques permettent d'apporter une offre pédagogique « sur mesure », ajustée aux besoins et aux attentes des jeunes et de proposer des fonctionnements cohérents.

Références bibliographiques à explorer :

- Hugon M.-A., 2006, « **Les pédagogies nouvelles : quel apport pour l'école d'aujourd'hui ?** », *in* Mosconi N. (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod, p. 421-432 ; 2003, « **À propos de trois propositions pour les classes relais et pour le collège en général** », *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 24, Suresnes, éd. du CNEFEI, p. 85-93.

- Hugon M-A. et Bordes V., 2010 (sous presse), « **En classe, travailler par groupes d'apprentissage multi-âges (France - Seine-Saint-Denis)** », *in* Hugon M.-A., Bordes V. et Pezeu G. (coord.), *Éduquer par la diversité en Europe*, Paris, L'Harmattan, p. 227-237, coll. « Éducation comparée ».

Sitographie à explorer :

- Potvin P., Fortin L., Marcotte D., Royer É. et Deslandes R., 2004, ***Guide de prévention du décrochage scolaire***, Québec, Centre de transfert pour la réussite éducative (CTREQ), disponible sur *http://www.ctreq.qc.ca*

Filmographie à explorer :

- Frapin M., 2004, ***Les Enfants du Big-Bang***, Les films du Grain de Sable.

BIBLIOGRAPHIE

22 références bibliographiques sont utilisées dont 4 auxquelles Marie – Anne Hugon a contribué. Elles sont datées de 1994 à 2010 et traitent en majorité du décrochage scolaire et de son combat.

SITOGRAPHIE

5 sites internet sont utilisés. Ils sont datés de 2004 à 2010 et traitent essentiellement de pédagogie solidaire.

FILMOGRAPHIE

2 films sont utilisés. Ils sont datés de 2003 à 2004 et traitent de pédagogie scolaire. Comment leur redonner l'envie d'apprendre et donner du sens à leur approche des connaissances.

Annexes 5 : fiche de lecture 2, Sabrina Charue, le 3 janvier 2019.

IDENTIFICATION DU TEXTE

Thème du document : L'interview comme méthode de recueil d'informations.

Justification de sa sélection : ce document présente l'interview comme méthode de recueil d'informations, de ses caractéristiques aux différents types d'informations qu'elle permet de recueillir à sa réalisation et les attitudes à tenir pour mener une bonne interview.

REFERENCES DU TEXTE

Extrait du livre : Moscovici, S., Buschini, F. (2003). Les méthodes des sciences humaines. Paris : PUF. (Page 166 à 185).

INTRODUCTION

S. Moscovici est un ancien directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales de Paris, il fut l'un des fondateurs de la psychologie sociale européenne. Il a été directeur du Laboratoire de psychologie sociale à l'EHESS et fondateur du Laboratoire européen de psychologie sociale à la Maison des sciences de l'homme à Paris.

F. Buschini est maître de conférences en Psychologie sociale et directeur du département Institut de la Communication et des Médias (UFR Arts & Médias, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3).

La vocation de ce manuel est d'initier les étudiants aux problèmes que posent le choix d'une méthode et sa mise en œuvre dans des recherches concrètes. Il est divisé en trois parties : les grandes pratiques méthodologiques, les techniques caractéristiques, les approches thématiques. Dans cette deuxième partie de l'ouvrage, les auteurs présentent l'interview comme une des méthodes spécifiques pour recueillir des informations.

RESUME

L'interview est une traduction littérale du mot français « entrevue ». C'est un dialogue dont la finalité est de collecter des informations à propos d'un thème déterminé.

I les caractéristiques essentielles des techniques d'interview

L'interview s'inscrit dans un cadre interactif puisqu'elle est basée sur un échange entre un interviewer qui pose des questions préparées à son interlocuteur qui réagit.

Elle est constituée d'une séquence d'actions réciproques entre deux personnes ou parfois plus. « La dynamique de l'interview engendre en grande partie l'information qui y sera recueilli » (page 167).

II les informations disponibles en situation d'interview

L'interview permet de recueillir trois types d'informations : les informations inhérentes au contenu du discours, liées à la forme que prend le discours et celles qui ressortent des manifestations expressives ou non verbales.

III les différentes techniques d'interview

Six manières de réaliser des interviews sont présentées dans cet ouvrage. Cependant, la technique utilisée dépendra du but recherché.

Ici, les auteurs se penchent plus particulièrement sur la méthode du *laddering* : « technique d'interview issue de la recherche qualitative. Elle doit permettre de découvrir les construits utilisés par les consommateurs, autrement dit les principales croyances et les principaux thèmes et schémas qui leur permettent de percevoir et d'interpréter les éléments. En règle générale, les questions progressent au fur et à mesure de l'entretien des caractéristiques du produit vers celles du consommateur interrogé. Elle est inspirée des travaux du psychologue George Kelly en 1955, et de la grille qui porte son nom (Kelly Repertory Grid) ». *Source : https://www.e-marketing.fr/Definitions-Glossaire/Laddering*

Cette technique consiste en un entretien semi directif en face à face qui débute en questionnant son interlocuteur sur son comportement face à une situation particulière en insistant sur ce comportement en posant plusieurs fois des questions types : « pourquoi est-ce important pour vous ? » (Page 175).

IV Les étapes de mise au point d'une interview

Pour mettre au point une interview il faut :

- Choisir une méthode : elle dépendra des objectifs visés
- Préparer un guide d'interview : ce guide rassemblera les informations qui permettront de tester l'hypothèse de recherche
- Elaborer des questions : elles devront recouvrir les objectifs de la recherche en étant le plus précis possible
- Présenter les questions : elle a un impact important sur la compréhension et sur la validité de l'interview. Commencer par poser une question assez générale pour ensuite continuer avec des questions plus précises et de clarification (exemple la technique de Funnel)

- Organiser les questions : commencer par des questions faciles pour répondre directement à l'objet de recherche, placer les questions complexes quand le rapport de confiance à été établi, ordonner les questions de façon logique, grouper les questions par thème et utiliser des commentaires de transition.
- Faire un prétest : le prétest permet de s'assurer que les questions sont comprises par les différentes parties de l'interview.

V Les étapes de la réalisation d'une interview

- Etablir un premier contact pour motiver et mettre en confiance son interlocuteur
- Commencer par des questions descriptives pour s'assurer que son interlocuteur possède les caractéristiques nécessaires pour faire partie de l'échantillon
- Préparer un guide d'entretien
- Mettre fin à l'interview en remerciant le participant
- Coder les informations en s'appuyant sur une grille de codage ou sur un support micro, caméra…

VI L'attitude générale de l'interviewer

Pour la majorité des techniques d'interview, l'interviewer doit adopter une attitude bienveillante à l'égard de son interlocuteur :

- Adopter une forme de respect et de modestie
- Adopter un style ouvert durant l'entretien
- Garder une parfaite neutralité
- S'abstenir de tout jugement
- Maitriser sa voix
- Adopter une position et une posture correcte face à son interlocuteur

COMMENTAIRES

Cet extrait de l'ouvrage propose des éléments théoriques sur comment organiser une interview. Il propose différentes techniques d'entretien pour ensuite les cibler une à une. La méthode du *« laddering »* développée dans cet extrait semble également la mieux adaptée pour répondre à notre question de recherche. En effet, cette technique d'entretien en face à face et semi directif nous permettrait d'obtenir des informations sur la perception des élèves

concernant la réalisation de l'escape game et sur leur implication au sein du projet.

Références bibliographiques à explorer

Mucchielli A, *les méthodes qualitatives*, Paris, PUF, coll « Que sais je ? » 1991.

Schorderet L., *La technique de l'entretien*, Paris, Chotard et associés, 1971.

Annexe 6 : fiche de lecture 1, Audrey Marcaud, le 25 octobre 2018

IDENTIFICATION DE L'ARTICLE

Lucie Hernandez et al. « De l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire », Enfance 2014/2 (N°2), P.135-157.

DOI 10.4074/S001375451400202x

INTRODUCTION

Il s'agit ici d'un article de psycho-sociologie, présentant les résultats d'une enquête menée sur une population d'adolescents. Cette production s'inscrit dans un travail de recherche plus dense, mené par l'auteure, autour de l'implication des pairs dans le processus de mobilisation[1] (ou de démobilisation) scolaire chez l'adolescent.

Cet article n'est pas majeur dans les travaux réalisés par Lucie Hernandez, mais il s'appuie sur tout le travail mené en amont, lors de la réalisation de sa thèse.[2]

Dans ce texte, l'auteure évoque les différents processus de socialisation et de construction de l'identité qui portent l'adolescent, et tente de les lier à l'implication (ou non) des élèves dans le cadre scolaire.

Plus précisément, elle affirme que les adolescents se construisent individuellement et collectivement par un double processus :

Les adolescents cherchent à se conformer à leur groupe de pairs.

Les adolescents cherchent à se dissocier du groupe de pairs pour s'autonomiser.

Sur la base de ces deux processus, L'auteure cherche à répondre à la question suivante : Comment leur relation au groupe va impacter la mobilisation scolaire des adolescents ?

Sur cette problématique, l'auteure émet l'hypothèse que l'adolescent en recherche de conformisme va se démobiliser scolairement. A l'inverse, elle émet l'hypothèse que l'adolescent en recherche d'indépendance vis-à-vis du groupe va être plus impliqué scolairement.

---

[1] Dans cet article : la mobilisation scolaire se caractérise par l'étude d'indicateurs précis (notes, présence, etc), et dépend du sens que l'élève peut donner ou non à un apprentissage. Lorsque celui-ci fait sens, l'élève s'implique, et lorsque ce n'est pas le cas, l'élève de démobilise.

[2] Hernandez Lucie (2012), « Relations entre pairs et mobilisation scolaire d'adolescents de 14 à 16 ans : richesse et pression du groupe : le rôle médiateur de la valeur accordée à l'école ». Thèse de doctorat en psychologie du développement, publiée, Université de Toulouse 2, Toulouse.

RESUME

INTRODUCTION

Dans un premier temps, l'auteure développe quelques fondements sociologiques nécessaires à la compréhension de l'étude.

Notamment, elle rappelle que le processus de socialisation est complexe, et se déroulement en différents temps sur toute l'enfance et l'adolescence. Elle précise que lors de l'adolescence, le groupe de pairs devient un vecteur de socialisation puissant. Cette nouvelle instance joue un rôle primordial dans la construction de l'identité individuelle et groupale. Il sert la sociabilisation à divers titres :

Il permet à l'individu d'intégrer des valeurs communes, de groupe, et donc de s'inscrire dans un collectif.

Il permet à l'individu de confronter ses valeurs individuelles aux valeurs collectives, pour mieux les définir, mieux les conscientiser, et ainsi construire son identité propre par opposition au collectif observé.

Dans ce contexte, l'auteure enrichit et précise d'avantage ces notions théoriques, en observant le rapport à l'école de l'adolescent. On constate que celui-ci privilégie les apprentissages relationnels, au détriment des apprentissages scolaires. Cette caractéristique l'éloigne des attendus institutionnels et peut donc favoriser une certaine démobilisation scolaire.

Dans un second temps, l'auteure aborde de façon plus précise la façon dont se construit l'affirmation de soi, tantôt par adhésion et tantôt par rejet du groupe. Dans le cadre adolescent, le groupe est constitué des pairs. C'est à celui-ci que l'on s'identifie, et c'est celui-ci que l'on critique lorsque le collectif doit être rejeté.

Globalement, les études scientifiques préalablement menées tendent à penser que les élèves réussissant bien leur opposition au groupe développent un certain investissement scolaire, puisqu'ils se responsabilisent et gagnent en autonomie.

On suppose donc ici qu'à l'inverse, les élèves développant une volonté extrême d'appartenance au groupe seront plus enclins à la démobilisation scolaire.

DEROULEMENT DE L'ETUDE

Dans l'étude menée, l'auteure étudie les liens possibles entre des indicateurs de mobilisation scolaire et le rapport au groupe de pairs des adolescents observés.

Notamment, une première étude est menée sur chaque adolescent, visant à étudier le degré d'importance des deux principaux rapports possibles aux pairs :

L'adolescent a-t-il un rapport au groupe de pairs prioritairement fondé sur l'appartenance

L'adolescent a-t-il un rapport au groupe de pairs prioritairement fondé sur l'opposition

Une fois ces données de départ obtenues, l'auteure confronte ces différents profils adolescents à leur réponse en termes d'implication et de mobilisation scolaire.

En d'autres termes, l'auteure va étudier cette problématique selon les études statistiques suivantes :

Différents items liés à la mobilisation scolaire : satisfaction scolaire, attention et implication en classe, persévérance dans la tâche, intérêt pour le travail personnel.

Différents items liés à la valeur accordée à l'école : valeur sociale, valeur scolaire, valeur pour le futur, valeur extériorisée (« cela me sert juste pour obtenir des notes)

Différents items liés à la relation aux pairs : recherche de conformité au groupe, recherche d'indépendance vis-à-vis du groupe.

Cette étude permet d'établir des liens entre l'affirmation de soi dans le groupe de pairs, et le positionnement scolaire de l'élève, en termes d'investissement et d'implication.

CONCLUSIONS DE L'ETUDE

Sur la mobilisation scolaire des élèves, la principale observation réside dans le fait que le milieu socio-culturel des adolescents impacte fortement leur implication scolaire. Les élèves issus des milieux les plus défavorisés présentent davantage de signes de démobilisation scolaire, et en sont conscients.

Sur la valeur accordée à l'école en revanche, l'origine socio-culturelle n'impacte pas les réponses de façon significative. L'observation majeure se pose sur les enjeux qu'inscrivent les élèves dans l'école. Pour les adolescents observés, l'école sert équitablement à des apprentissages sociaux relationnels et émotionnels, qu'à préparer son futur et son avenir.

Dans leur rapport aux pairs, les adolescents sont très nombreux à exprimer leurs opinions et à être à l'aise avec l'idée de s'opposer au groupe. Ils sont peu nombreux à rechercher, à l'inverse, l'extrême adhésion au groupe de pairs.

Dans le lien établi entre mobilisation scolaire et rapport au groupe de pairs, il apparait très nettement que les élèves présentés comme « extrêmes » dans leur construction identitaire sont scolairement démobilisés.

En d'autres termes, les deux constats suivants apparaissent clairement :

Plus l'adolescent veut s'identifier fortement au groupe, plus il se démobilise

Plus l'adolescent veut se dissocier fortement du groupe, plus il se démobilise.

La démobilisation scolaire est donc ici mise en lien direct avec l'importance plus ou moins extrême donnée à la construction identitaire par l'adolescent.

COMMENTAIRES

Cette étude est riche de conclusions pour la recherche menée dans le cadre du DEME. Nous cherchons en effet à corriger l'absentéisme perlé des élèves d'une classe de Seconde (15 ans en moyenne). Pour ce faire nous émettons l'hypothèse, que l'absentéisme perlé est un signal de démobilisation scolaire. Nous cherchons donc à comprendre les tenants et aboutissants de la mobilisation scolaire des élèves, et de développer sur ces informations une réponse éducative adaptée.

Plusieurs conclusions doivent retenir notre attention et appuyer la suite de nos réflexions :

1/ De nombreuses données méthodologiques sont ici fournies, et peuvent être une source pertinente pour l'élaboration de nos propres outils de mesure. Notamment, la méthodologie du questionnaire est clairement établie, et basée sur le travail mené par différents scientifiques en amont. (la bibliographie de la thèse rédigée par L. Hernandez doit être étudiée).

2/ Les conclusions indiquent que les élèves démobilisés sont à priori les adolescents les plus en difficulté dans leur construction identitaire. Soit ils s'identifient de façon trop extrême au groupe de pairs, soit ils cherchent de façon trop extrême à s'en détacher.

L'explication psychologique donnée dans cet article se base sur l'idée que ces adolescents ont, dans un cas comme dans l'autre, un rapport de dépendance au groupe très marqué et encore non résolu.

3/ Tous les cas de démobilisation scolaires étudiés ici présentent un profil commun : dans la construction de l'identité face au groupe, ces adolescents finissent par retirer de l'école un apprentissage relationnel et social, et plus du tout scolaire.

L'hypothèse de travailler en équipe, sur la construction d'un projet commun avec les élèves peut être une solution pertinente puisque :

La mobilisation scolaire peut être mesurée et éprouvée au travers de la persévérance, de l'implication personnelle, du sentiment de satisfaction scolaire

Le travail par projet permet d'intégrer des apprentissages scolaires dans un apprentissage relationnel et groupal, sujet central de l'attention des adolescents en démobilisation.

Le travail sur un projet permet d'individualiser et de responsabiliser chaque individu, tout en inscrivant son action dans une production collective. Cela semble être un outil de remédiation pertinent à leur recherche malhabile d'équilibre entre l'expression individuelle et l'appartenance collective.

Quelques observations doivent permettre de nuancer le propos :

La population étudiée par L. Hernandez est composée de collégiens de troisième uniquement. Si l'âge, et donc la construction psychologique sont les mêmes, nos élèves de Seconde ont quant à eux « subi » une étape scolaire supplémentaire : ils sont nouveaux, dans un établissement inconnu, ils sont les plus jeunes élèves, ils ont parfois choisi une orientation différente de celle qui leur a été conseillée puis imposée.

La population étudiée par L. Hernandez est plus hétérogène sur le plan socio-culturel. Là encore, la divergence des profils étudiés pourrait conduire à d'autres conclusions.

L'étude menée par L. Hernandez parait comporté un biais : tous les résultats sont observés sur la base d'un questionnaire auquel les élèves ont répondu. Certains de leurs agissements peuvent ne pas être conscientisés. Or, les résultats sont ici uniquement liés à ce que les adolescents identifient et conscientisent d'eux-mêmes. (Par exemple, ils sont nombreux à se dire « en opposition au groupe », c'est-à-dire en capacité d'émettre des oppositions aux actions ou aux pensées du groupe. Ils sont à l'inverse très peu nombreux à recherche l'adhésion du groupe. On pourrait nuancer ce propos, en imaginant que ces réponses sont d'avantage le reflet de ce qu'ils aimeraient être, plutôt que de ce qu'ils sont et font réellement.)

Annexe 7 : fiche de lecture 2, Audrey Marcaud, le 3 janvier 2019

IDENTIFICATION DE L'ARTICLE

Galand Benoît, Bourgeois Étienne, (Se) motiver à apprendre. Presses Universitaires de France, « Apprendre », 2006, 240 pages, facteurs contextuels dans l'évolution de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence et apprendre ensemble : but de performance et but de maîtrise au sein d'interactions sociales entre apprenants (pp.115 à 134)

ISBN : 9782130558637. DOI : 10.3917/puf.brgeo.2006.01. URL : https://www.cairn.info/se-motiver-a-apprendre--9782130558637.htm

INTRODUCTION

La lecture ici présentée et résumée est extraite d'un ouvrage dirigé par Benoit Galand, et Etienne Bourgeois portant sur la motivation dans l'apprentissage. Les chercheurs impliqués dans ces travaux mettent en évidence différents apports théoriques modernes sur le sujet, et essayent de les enrichir de pistes d'action concrètes pour améliorer la motivation des individus, notamment des jeunes, en situation d'apprentissage. Pour y parvenir, l'ouvrage se découpe en deux parties. D'une part, les chercheurs analysent la motivation par une approche individuelle. Il s'agit ici de développer différents axes d'études portant sur des leviers de motivation intrinsèques à l'individu. D'autre part, les auteurs restituent les travaux relatifs aux éléments de motivation extrinsèques à l'individu, c'est-à-dire un ensemble d'éléments contextuels pouvant impacter la motivation de l'apprenant.

Dans cette seconde partie, les données sont riches et variées. Il est question d'aborder le sujet de la motivation au travers de la dynamique sociale. Nous nous concentrerons ici sur deux chapitres consécutifs, qui traitent tout particulièrement des éléments psychosociaux dont la recherche dispose actuellement pour expliquer les constituants et le fonctionnement de la motivation d'apprendre, notamment chez les adolescents.

Si le premier chapitre étudié définit et identifie ce qui peut influencer la motivation d'apprendre dans un cadre collectif, le second se concentre sur « l'apprendre ensemble »,notamment le lien de corrélation établi entre buts d'accomplissement et place de l'individu dans un collectif. Ensemble, ils nous éclairent sur la façon dont la motivation d'apprendre des élèves évolue, et sur les leviers d'actions possibles pour l'enseignant.

RESUME

LES FACTEURS CONTEXTUELS DANS LA MOTIVATION D'APPRENDRE.

JL. Gurtner et P. Genoud débutent leur analyse par quelques constatations. Ils rappellent notamment que l'adolescence se caractérise par un changement drastique dans la façon dont la motivation se construit, ce qui génère de nouvelles zones de motivation, au détriment d'autres zones délaissées. L'apprentissage n'est ainsi plus une priorité pour l'individu, qui se désintéresse alors de l'école et de ses contenus. Pour en expliquer les causes, tous les chercheurs ne s'accordent pas. Certains évoquent une transition des adolescents qui passent d'un but d'apprendre, à un but de performance. D'autres relient ce désengagement dans l'apprentissage à la dépersonnalisation du cadre scolaire (établissements plus grands, moins chaleureux, enseignants moins investis dans l'instauration de relations privilégiées et individualisées, etc).

Malgré tout, tous s'accordent à dire que la motivation se caractérise par une rencontre entre un individu et une situation. Elle n'est, de fait, pas l'unique fruit de l'individu, mais prend en compte autant de l'expérience et des caractéristiques personnelles, que du contexte social. La motivation d'apprendre reposerait en outre sur 3 appréciations préalables, déterminantes pour appréhender la suite de l'étude menée dans l'ouvrage. Elle dépendrait ainsi :

- De l'intérêt, du plaisir éprouvé pour la tâche par l'individu
- De la valeur, de l'utilité estimée par l'individu
- De la probabilité d'aboutissement de la tâche, c'est-à-dire du sentiment de compétence ressenti par l'individu pour lui permettre de la réaliser.

Les auteurs apportent ensuite plus de précisions sur l'évolution constatée dans la motivation d'apprendre. Celle-ci décroit tout au long de l'adolescence, mais de façon irrégulière. Dans le temps, un pic franc de « démotivation » est constaté lors du passage dans le secondaire. Il n'est plus constaté dans le reste de la scolarité. Par le genre, il est aussi possible de constater que la motivation d'apprendre ne se focalise pas sur les mêmes disciplines selon qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon. Cette différence disciplinaire est nommée par les auteurs « effet matières et activités proposées ».

Un effet de « performance scolaire » est ensuite évoqué. Il est fait mention d'un lien fort entre performance scolaire, sur le long terme, et sentiment de compétence (lui-même, voir ci avant, lié à la volonté d'apprendre), même si en revanche la note n'influence pas directement/immédiatement/à elle seule la motivation d'apprendre.

Enfin un effet de « l'environnement social de la classe » est présenté. Ainsi, 3 des 4 grands domaines constituant l'environnement social de la classe (sur la

base de travaux réalisés par Bennacer) impactent fortement la volonté d'apprendre :

- La chaleur, la disponibilité de l'enseignant
- Le cadre règlementaire
- Le climat général entre apprenants / la perception que l'individu se fait des autres apprenants et du groupe-classe

Sur cette base, il serait donc selon Gurtner et Genoud possible de jouer sur la motivation d'apprendre des élèves en faisant varier ces curseurs. Notamment, en favorisant une relation de confiance entre enseignant et apprenant, en veillant à limiter la présence/la visibilité du cadre règlementaire (parfois trop restrictif, empêchant l'autonomisation d'individus particulièrement demandeurs sur ce point), en abordant différemment les évaluations, il serait possible d'impacter positivement la motivation des élèves.

APPRENDRE ENSEMBLE

Dans cette même optique, C. Darnon, C. Buchs et F. Butera ont porté leur attention sur les buts d'accomplissements, qui avait déjà été définis dans un cadre individuel, mais n'avait jusqu'alors pas été étudiés dans une dynamique collective.

Or les buts d'accomplissements tendent justement à expliquer certaines situations collectives, en y étant parfois cause et parfois conséquence.

Pour apprendre, l'individu peut poursuivre un but de maitrise :

- Sa motivation va principalement résider dans l'attrait pour le contenu proposé.
- Dans un cadre collectif, il verra ses pairs comme des appuis potentiels à cet apprentissage, des individus détenant un savoir associé ou complémentaire, des soutiens, et va donc favoriser la coopération.
- En cas de conflit avec un camarade sur une activité de groupe, il privilégiera une régulation épistémique, c'est-à-dire centré sur la tâche et non sur la performance individuelle des membres du groupe.

Pour apprendre, l'individu peut à contrario suivre un but de performance :

- Sa motivation reposera sur la performance à réaliser, tel un défi, un challenge à relever.
- Dans un cadre collectif, les autres seront considérés comme des concurrents et donc d'avantage perçus comme des menaces. Il s'agira de ne pas faire moins bien qu'eux (performance-évitement) ou même de les dépasser dans les résultats (performance-approche)

- Dans ce cadre, les conflits en groupe seront régulés de façon relationnelle, c'est-à-dire que l'attention sera portée sur les compétences et performances des individus pour remédier à la situation, l'un devant l'emporter à terme sur les autres.

Ainsi, les élèves agissent d'eux-mêmes selon l'un ou l'autre des buts d'accomplissement présentés. Ces derniers peuvent impacter la motivation d'apprendre des élèves, la performance étant notamment identifiée comme néfaste à long terme sur les apprentissages selon ces chercheurs, car le sentiment de compétence individuel y est généralement amoindri, ce qui peut amener le sujet à se dévaloriser, paradoxalement à être moins performant (en ne s'enrichissant pas de ses pairs), voire à se désinvestir.

A l'inverse, le groupe classe et le climat général de travail peuvent impacter, modifier, les buts d'accomplissements individuels. En favorisant la coopération, l'exécution de tâches complémentaires et non similaires, peuvent par exemple limiter les comparaisons sociales et ainsi amener les apprenants à tendre vers un but de maitrise.

COMMENTAIRES

Ces informations sont précieuses pour notre projet car elles apportent plus de visibilité sur la façon dont se construit la motivation d'apprendre des élèves. Or, notre hypothèse de départ portait sur un lien direct entre l'absentéisme des élèves et un manque d'implication de ces derniers dans leur scolarité. En ce sens, nous cherchons dans ce projet à impacter positivement l'implication et la motivation des élèves, afin d'augmenter leur assiduité. La motivation d'apprendre est bien au cœur de notre problématique.

Pour faire lien entre ces travaux et notre action, nous tentons par la pédagogie de projet à améliorer la motivation d'apprendre, notamment en :

- Veillant à ce que les apprenants poursuivent un but de maîtrise : tâches complémentaires, valorisant les savoir-faire de chacun, évaluant par compétences

- Instaurant une relation différente, plus chaleureuse et moins règlementée, entre l'enseignant et les apprenant

- En proposant une activité en adéquation avec les déclencheurs de la motivation d'apprendre : l'attrait (ludique), l'utilité (révision, remédiation des contenus de vente), l'accessibilité/la possibilité de mener à bien la tâche (projet découpé en sous-tâches, encadré par l'enseignant qui joue ici un rôle sécurisant en ce sens)

Des éléments pourraient être conservés dans la question de recherche, puisque nous nous demandons si la pédagogie de projet peut à elle-seule permettre aux élèves d'améliorer leur motivation d'apprendre et les amener à poursuivre un but de maitrise. Les indicateurs de mesure porteraient alors sur les facteurs de motivation identifiés ci-avant.

Cette lecture nous invite également à être prudent :

- La motivation est multifactorielle et il peut être difficile de l'impacter.

- Les élèves restent malgré tout, en dehors du projet, dans un cadre scolaire standardisé, qui facilité selon les auteurs l'émergence d'un but de performance.

Enfin, cette lecture délaisse un pan important de notre réflexion sur l'implication des élèves : leur responsabilisation et leur engagement face au groupe (sur la base des objectifs du parcours Avenir) dans le cadre d'un projet collectif long, n'est pas directement évoqué.

Annexe 8 : fiche de lecture 1, Philippe Le Mellot, 26 octobre 2018

IDENTIFICATION DU TEXTE

Maryse Esterle-Hedibel

ABSENTÉISME, DÉSCOLARISATION, DÉCROCHAGE SCOLAIRE, LES APPORTS DES RECHERCHES RÉCENTES

Médecine & Hygiène | « Déviance et Société »

2006/1 Vol. 30 | pages 41 à 65

INTRODUCTION

Maryse Esterle est une sociologue française. Elle a été maître de conférences à l'IUFM du Nord/Pas-de-Calais et à l'université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines. Elle a également collaboré au « Centre de recherches sociologiques sur le droit et les institutions pénales » (CESDIP).

Avant sa carrière universitaire, elle a travaillé comme éducatrice auprès d'adolescents en difficultés autour de Paris. Son travail a souvent pris la forme de recherche-action.

Ses thèmes de prédilection sont notamment l'entrée des jeunes dans la délinquance, l'insertion des jeunes et le décrochage scolaire.

« Déviance et Société » est la revue scientifique du CESDIP.

L'article est une revue de littérature de travaux présentés comme essentiellement francophones.

L'absentéisme et la déscolarisation sont des thèmes actuels dans les débats relatifs à l'école, de par leur lien supposé avec les thématiques de la montée de l'insécurité, l'augmentation et le rajeunissement de la délinquance juvénile et le développement des « violences ». L'objectif de l'auteur est d'alimenter le débat, en se penchant sur les questions de la typologie des élèves déscolarisés, de leur relation au système scolaire, du lien entre absentéisme et délinquance et de la responsabilité des familles dans ces questions.

RESUME

L'auteur commence par définir les termes du titre de son article :

- La déscolarisation est un terme défini « en creux », par rapport à une norme qui est la scolarisation (sans interroger sur les déviances de cette norme, ou sur les éventuels aspects positifs de cette déscolarisation) ; les définitions diffèrent selon les travaux de recherche mais tournent autour du « détachement scolaire ».

- Le terme de décrocheurs fait plus consensus autour de l'idée d'élèves qui quittent petit à petit le système scolaire, sans que ce soit une démission. Ce serait le stade ultime du décrochage.
- L'absentéisme bénéficie d'une définition administrative officielle (au moins 4 demi-journées d'absence dans le mois), qui ne reflète pas la diversité des situations. On le relie à des symptômes de mal-être, et à la menace d'un danger social. En France, il est considéré comme un problème grave, qui justifie par exemple l'entrée dans des classes de perfectionnement.

Il conviendrait pour Esterle d'utiliser les termes de décrochage et d'absentéisme, car ces processus sont multifactoriels, alors que les termes décrocheurs et absentéistes suggèrent que les élèves en seraient les seuls responsables.

L'auteur s'intéresse ensuite à la question de la recherche de la typologie de l'élève scolarisé. Identifier des profils d'élèves « inadaptés » en termes de comportement pour tenter de les remettre dans la norme grâce à des programmes de réadaptation est une tentation ancienne. L'efficacité de tels programmes n'est pas démontrée. La catégorisation des élèves repose plus sur de la morale (qu'est-ce qu'une conduite inadaptée) que sur une approche scientifique et elle exclut les interactions avec le milieu (camarades, famille, enseignants). Par ailleurs, il n'est pas interdit de considérer la rébellion familiale comme une réaction positive pour un adolescent. Enfin se pose la question de la position du système scolaire face à la dualité d'un côté de l'adaptation de l'élève aux règles (suivant un paradigme industriel) et de l'autre du développement personnel de l'élève (selon un paradigme existentiel).

Esterle appuie son raisonnement par l'analyse d'exemples français :

- Les études françaises sur le milieu social des élèves en décrochage scolaire ne l'ont fait de façon quasi-exclusive que sous l'angle du décrochage dans les milieux populaires.
- Les essais de typologie d'élèves n'ont pas apporté de résultats probants eu égard à la complexité du processus.
- L'étude de la déscolarisation selon l'origine des élèves n'apporte pas de réponse plus probante. Tout au plus identifie-t-on, comme facteurs explicatifs à la déscolarisation la possibilité de rejoindre une activité familiale (comme alternative à une scolarité difficile et à un chômage anticipé), les préjugés et réticences de l'institution à accompagner ces familles et accueillir ces élèves ou des difficultés linguistiques.

L'auteur étudie ensuite le rôle du système scolaire dans le développement de la déscolarisation. Les inégalités qui perdurent au sein de l'enseignement ont des répercussions plus importantes sur les élèves de milieu populaire, alors même que pour eux la réussite scolaire serait pour eux un facteur d'intégration. Des objectifs sont annoncés (100% d'une classe a minima au CAP ou BEP et 80% au baccalauréat) sans dispositifs de remédiation pour les élèves en difficultés scolaires.

- L'évolution de l'institution s'est faite en proposant à tous un enseignement plus adapté aux couches supérieures de la société, notamment par l'instauration du collège unique plus proche d'un « petit lycée » qu'en continuité avec le primaire.
- Il existe au collège deux formes de ségrégation : par les familles (via les options de langues) ou par l'institution (via les classes de niveau) défavorise les élèves en difficultés.
- La seule explication donnée aux difficultés des élèves dans le secondaire est celle des « problèmes de comportement », avec une réponse par des sanctions ; il n'y plus de place pour des explications psychologiques ou cognitives, et le redoublement n'est pas offert à ces élèves que les enseignants ne veulent pas supporter une année de plus.
- Il existe des effets enseignant dans l'explication du décrochage. La qualité de la relation enseignant-élève joue en positif (de par la plus forte dépendance à son enseignant de l'élève en échec) ou en négatif (par la prophétie auto-réalisatrice de l'étiquetage négatif d'un/plusieurs enseignants sur un élève). Cet effet enseignant est plus important dans le secondaire, où l'indiscipline est pour l'élève la seule façon de construire une identité face à ses difficultés scolaires.
- Les enseignants ou l'institution peuvent déscolariser, en amenant certains élèves à sortir du système scolaire à partir de 16 ans ou en refusant de prendre en charge certains élèves, en toute illégalité.

La sociologue se penche ensuite sur la question du lien entre la déscolarisation et la délinquance :

- Des études expliquent ce lien par le modèle du « conformisme frustré » (la délinquance naît de la frustration de ne pouvoir acquérir par des voies légales les biens de consommation) : des enfants de classes populaires n'arrivant pas à atteindre une réussite scolaire cherchent à se valoriser par des conduites déviantes, et notamment la délinquance. Le collège unique, par sa promesse de réussite possible à tous, renforce cette « frustration scolaire ».

- Ce lien est à relativiser, par exemple on peut décrocher pour des raisons familiales sans s'orienter vers la délinquance. On peut aussi retrouver des élèves délinquants présents dans les établissements. Certains auteurs relèvent que l'abandon scolaire et l'entrée dans la vie professionnelle peuvent réduire la frustration vécue à l'école et diminuer les activités délinquantes. A contrario le maintien dans le système scolaire (la rétention) peut soustraire à la délinquance des acteurs potentiels.
- Outre la frustration scolaire, d'autres facteurs peuvent avoir un impact sur l'absentéisme et la délinquance, comme le chômage observé au sein de la famille (qui peut faire disparaître l'intérêt de l'école aux yeux de l'élève, et l'a habitué à la petite délinquance) ou l'influence des pairs par les logiques de bandes (par leur influence et la socialisation qu'elles procurent au décrocheur).

Enfin l'auteur traite de la responsabilité de la famille dans le processus de déscolarisation. La charge contre la famille par les agents scolaires n'est pas récente, ils la tiennent pour responsable des comportement déviants de leurs enfants alors même qu'elle manque de moyens pour assumer ses responsabilités, et cette charge est aussi un moyen pour eux de se défausser de leurs responsabilités. Les points passés en revue sont :

- Le « handicap socio-culturel » : il s'agit de l'idée selon laquelle, au sein des familles de milieu populaire, les échanges verbaux sont limités, et ne permettent pas de transmettre des règles morales ou des savoirs.
- Les logiques socialisatrices divergentes des familles de milieu populaire : les contraintes et interdits sont gérés de façon différente à la maison par rapport à l'école, et ces familles vont moins mettre l'école au cœur de l'accomplissement du projet familial (même si elles souhaitent la réussite scolaire).
- Le rôle parental est modifié par la précarité. Les parents en situation de vulnérabilité, mal insérés dans la société, ont du mal à se faire valoir auprès de l'institution. Le lien entre divorce et comportements à problèmes est significatif (il est faible ou nul pour les délits graves). Les accidents de la vie (décès, déménagements fréquents) ont aussi une influence négative sur les résultats scolaires. La qualité de la relation parents-enfants est également déterminante, et peut être mise à mal par la précarité. Elle permet aux parents de gérer les comportements déviants de l'enfant, et elle leur offre de la crédibilité auprès de leurs enfants.

- La prise en charge par sa famille du jeune déscolarisé est importante. Après l'échec scolaire, les voies sont le repli sur soi, la délinquance ou l'investissement dans la famille.

Pour conclure, l'auteur note que d'un point de vue sociologique, la présence de la déscolarisation dans le débat public n'est pas neutre. Il conviendrait de se pencher sur la déscolarisation au sein des classes plus favorisées, et d'étudier les solutions qui sont expérimentées.

Bibliographie

86 références bibliographiques sont utilisées, dont 6 d'Esterle. Elles sont datées de 1955 à 2005.

COMMENTAIRES

L'article est intéressant à plusieurs niveaux. Il donne une définition des termes déscolarisation, décrochage et absentéisme qui sera utile au projet. L'auteur recommande d'ailleurs de s'intéresser au phénomène, et d'éviter les substantifs.

L'article invite également à considérer la déscolarisation comme un problème multifactoriel, et dès lors son traitement est plutôt à envisager au cas par cas.

L'auteur pense que l'institution tend à accroître ces difficultés en particulier dans le secondaire.

Par rapport au projet, l'article nous interpelle sur la complexité du phénomène, et son aspect multifactoriel. Il nous alerte également sur la tentation de faire des typologies, par la complexité de ces processus et l'utilisation qu'on peut en faire.

Le format « revue de littérature » limite la vision critique, en ce que le lecture ne dispose pas d'outils pour juger de la pertinence de la littérature retenue.

Je m'interroge sur l'utilisation d'études étrangères, alors même que les dimensions institutionnelles et sociales occupent une place importante dans l'orientation de l'article.

Annexe 9 : fiche de lecture 2, Philippe Le Mellot, 4 janvier 2019

IDENTIFICATION DU TEXTE

Pierre De Visscher

DYNAMIQUE DES GROUPES ET ÉDUCATIONS ALTERNATIVES. UNE CONFRONTATION

Presses universitaires de Liège | « Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale »

2010/4 Numéro 88 | pages 683 à 729

INTRODUCTION

Pierre de Visscher est un enseignant chercheur en psychologie sociale, professeur émérite à l'Université de Liège. Il est Président fondateur du Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle (CDGAI), situé à Liège (Belgique). Le CDGAI vise à former des professionnels de l'action sociale, par des méthodes d'apprentissage par l'action.

Il se présente comme ayant été formé par des disciples de Kurt Lewin, le « père » de la dynamique des groupes.

Il a publié deux ouvrages sur la dynamique des groupes, le premier en 1991 et le second en 2001. Par ailleurs, il a publié une quarantaine d'articles, essentiellement dans « les cahiers internationaux de psychologie sociale », qui est une revue de l'Université de Liège qu'il a contribué à créer.

Ses thématiques portent essentiellement sur la dynamique des groupes, mais aussi sur l'animation de groupes et la pratique, le langage et la recherche action.

Par cet article, l'auteur souhaite mettre en évidence un **lien entre les travaux sur la dynamique des groupes et les méthodes d'éducation « alternatives »** (accessibles aux adultes et pouvant se situer en dehors de structures éducatives), notamment développées par l'auteur au sein du Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle de Liège (Belgique). Il en profite pour **présenter la dynamique des groupes**, tant en termes de champ d'étude, que d'origine, de valeurs incorporées et de facteurs clé de réussite. Il fait également un panorama de l'éducation alternative.

RESUME

L'auteur définit le concept de groupe psycho-social comme une **entité qui doit avoir une réalité effective** (ce qui exclut la catégorisation d'individus sans relation réelle), et une **intention de rester ensemble**. Il n'aborde pas ici de façon explicite la question de la taille, mais semble exclure les entités de moins

de 4 individus. Il va aussi exclure certains plans sociaux (les collectivités) et les plans sociétaux.

L'auteur va ensuite retracer l'origine des travaux sur les pratiques de groupe, pour y dégager les valeurs qui y sont liées, incorporées :

- L'origine est liée à des activités de sélection des cadres et de formation à des visées militaires, d'abord en Allemagne (dès 1930, sélection des cadres par des mises à l'épreuve individuelles) puis en Grande-Bretagne (méthode enrichie par des mises à l'épreuve collectives) et aux États-Unis. De ces travaux sur la confrontation des personnes, au sein de groupes de faible dimension, par l'intermédiaire de situations, va découler de **l'éducation** de l'individu par lui-même. Sortir de son environnement, être confronté à d'autres individus va amener à se former. Cette autoformation pourra être facilitée, renforcée, en confrontant des personnes issues d'environnements différents.
- D'autres travaux, menés aux États-Unis ont porté sur le lien entre travail social de groupe et leadership démocratique : en apprenant à formuler leurs propres objectifs, les jeunes développent une autodiscipline de groupe propre à instaurer et promouvoir des **pratiques démocratiques**.
- Lewin arrive au travail sur le groupe par sa **théorie du champ**, qui utilise des analogies avec les avancées de l'époque en mathématiques et physique pour modéliser des théories de la motivation. Il envisage le groupe comme un ensemble dynamique, une sorte de champ de forces, au sein duquel se produisent des phénomènes différents des phénomènes individuels. Selon l'auteur, une des intentions de Lewin est de promouvoir une société de participation, il y a donc une **visée politique**.
- La notion de **construct « groupe restreint »** est née à la fin de la carrière de Lewin. Il s'agit d'étudier non l'intégralité du groupe psycho-social, mais **uniquement des parties**, des restrictions du groupe qui constitue un « ici et maintenant ». Dans ces « constructions », ou « édifices conceptuels », on doit pouvoir suivre les interactions des participants, et ils doivent avoir la perception de ces interactions.
- L'autre notion importante de Lewin, la **« dynamique » des groupes**, est également arrivée tardivement dans son travail. Elle ne fait pas l'objet d'une définition précise, mais désigne communément l'ensemble des changements qui se produisent dans le groupe en adaptation à des changement à une ou des parties du groupe. Axée sur le changement, cette notion est pour l'auteur **en relation avec la recherche-action**.
- La dynamique des groupes restreints post-lewinien s'est mise en place dans une perspective de **savoir actionnable.** L'idée initiale était de former à l'animation les futurs psychologues sociaux. C'est dans cette

perspective de savoir actionnable qu'a été créé le CDGAI. L'auteur insiste sur la fonction du groupe pour la **construction de sens social**.

P. De Visscher présente ensuite l'éducation populaire, qui est l'éducation de chacun par chacun, durant le temps de loisir et hors des structures traditionnelles. Elle doit notamment permettre un apprentissage de la citoyenneté, et passe par des pratiques actives telles que parler en public, gérer un groupe, écouter.

L'éducation populaire est liée à :

- **L'éducation permanente**, qui doit permettre à chacun d'être acteur de son changement, mais se fait au travers de la vie quotidienne, hors des structures éducatives. Ses fondements ont été établis aux débuts des années 70 par le Conseil de l'Europe.
- **L'animation socio-culturelle,** qui doit permettre de réduire le fossé culturel en contradiction avec l'idéal de justice sociale.
- Ces deux disciplines défendent les mêmes valeurs, dont : liberté, expérience, prise en charge de son destin, engagement social.
- **L'apprentissage tout au long de la vie**, qui est lié aux deux disciplines précédentes ; le concept est né dans les textes européens en 1993 mais évolue de valeurs humanistes à des considérations plus utilitaristes et matérielles.

Pour lui, le développement de l'éducation populaire est lié au dévoiement des principes de base de l'éducation tels que définis par Condorcet en 1792 : concerner toute la population, former les citoyens, permettre de développer ses dons tout au long de sa vie.

Pour De Visscher, les valeurs de la dynamique des groupes l'inscrivent totalement dans les éducations alternatives telles que définies précédemment : elle passe par des pratiques actives telles que la prise de parole, elle s'inscrit en dehors d'un cadre institutionnel et d'une marchandisation, elle permet un champ large d'un point de vue culturel, elle met l'accent sur l'autoformation, elle a le souci d'assurer une égalité des chances.

Enfin, sur la base de son expérience de praticien pendant plus de vingt ans, l'auteur identifie les 15 éléments clé de la dynamique et de l'animation d'un groupe :

1. Accepter de faire partie de situations plus ou moins artificielles.
2. Jouer le jeu de l'interaction.
3. Accepter que, dans cette démarche en action, le savoir « théorique » ne sera pas aussi complet que le « savoir d'action ».

4. Jouer le jeu de l'autoformation, qui passe par les phases de mise en action, d'élucidation collective et d'appropriation individuelle.
5. Accepter de participer activement.
6. Partager le potentiel de chacun.
7. Accepter de rester à sa place, et de ne pas se substituer aux autres participants.
8. Ne pas clore définitivement les problèmes traités par la dynamique des groupes.
9. Accepter que des situations puissent être déstructurées.
10. Rechercher l'implicite : le non-dit, le sous-jacent, l'inconscient doivent être analysés dans l'élucidation ; il faut pour cela que le climat soit propice.
11. Avoir la conviction des apports de la démarche de groupe.
12. Être conscient des singularités des situations, notamment en termes des techniques d'animation à déployer.
13. Accepter la complexité, notamment liée à la multiplicité des relations possibles (relations inter groupales pour un groupe de 6 = 301, 9330 pour un groupe de 9), aux perceptions de chacun et aux possibles interactions de l'environnement.
14. Avoir une continuité au sein du groupe, par exemple par des dispositifs mis en place par l'animateur.
15. La déontologie.

Bibliographie

L'article comporte soixante-quatorze références bibliographiques, qui vont de 1792 (Condorcet) à 2010. Six sont des articles de De Visscher.

Il cite par ailleurs certains auteurs plusieurs fois :

- H.L. Anbascher, psychologue germano-américain
- K. Lewin : psychologue germano-américain, spécialisé en psychologie sociale, organisationnelle et appliquée
- JA. Simpson
- B. Schwartz : ingénieur, directeur de l'Ecole des Mines, spécialisé dans les problématiques de formation.

COMMENTAIRES

La construction de l'article le rend un peu difficile à appréhender : d'un côté, il dresse un panorama très intéressant de la dynamique de groupe (les origines,

des conseils pratiques), l'auteur étant un spécialiste du sujet, et de l'autre il expose un point de vue « militant » sur les valeurs de l'éducation alternative, regrettant une tendance à la marchandisation et à l'utilitarisme de ces éducations alternatives, et en profitant pour présenter les accomplissements du Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle qu'il a créé et dirigé.

Il est néanmoins très intéressant à différents points de vue :

- Il présente de façon synthétique la dynamique des groupes restreints, qui constitue un cadre difficile à ignorer dès lors qu'on mène des projets en groupe, même si on comprend au détour de l'article que ces outils peuvent susciter actuellement moins d'intérêt.
- Au-delà de la présentation d'un outil, il en présente également la genèse et les valeurs liées.
- Il s'inscrit au-delà d'un cadre purement théorique, et présente les principes clé d'une bonne dynamique de groupe.
- Il fait le lien entre la dynamique de groupe et des pratiques d'éducation, par les valeurs partagées par la dynamique des groupes restreints et l'éducation alternative et par son expérience de praticien et de chercheur.
- Même si l'éducation alternative présentée s'inscrit en dehors d'un cadre éducatif formel, certaines valeurs véhiculées par l'éducation alternative (la justice sociale, l'accès à la culture, être acteur de son propre changement) sont proches de celles du lycée professionnel.

L'article constitue un apport à notre projet par les dimensions suivantes :

- Il apporte, a posteriori certes, des clés pour l'animation des groupes. Il est intéressant de noter que certaines de ces clés sont déjà intégrées dans l'animation mise en place, notamment parce que la pédagogie du lycée professionnel est tournée vers la mise en action des élèves.
- La dynamique des groupes restreints apporte des pistes de réflexion pour l'analyse de l'implication des élèves : mesurer les interactions entre les individus, interroger leur degré de formation suite au travail en groupe, analyser le non-dit.

Annexe 10 : fiche de lecture 1, Sonia Azzi, le 25 octobre 2018

Le rôle de du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves

Référence :

Galand, B. (2004). « Le rôle de du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves ». *Revue des sciences de l'éducation, vol.30(1)*, pp 125-142.

Résumé :

L'auteur a abordé dans cette étude qui porte sur l'absentéisme scolaire, des éléments qui semblent être relatifs à ce phénomène qui sont : les caractères sociodémographiques ainsi que le vécu scolaire des élèves, pour ce faire il a mené une étude comparative de trois modèles théoriques de l'absentéisme scolaire. Une centaine de lycéens ont participé à l'étude de Galand, en l'occurrence, l'auteur a essayé d'examiner certains critères, dont : perceptions des élèves par rapport à leur école, leurs orientations, leurs compétences, et les sentiments d'appartenance ou non développés à l'égard de leur établissement afin de desceller l'absentéisme scolaire de cette tranche d'âge.

Enfin, Galand a conclu que l'absentéisme scolaire est multifactoriel et peu expliqué et que les critères d'étude ne permettent pas d'expliquer de manière suffisante le phénomène.

Mots-clés :

Absentéisme, Contexte scolaire, Démotivation, Aliénation, Vécu scolaire.

Brève présentation de l'auteur :

Benoît Galand est docteur en psychologie et professeur en sciences de l'éducation à l'université catholique de Louvain (GIRSEF).

Pourquoi l'auteur s'est-il intéressé à l'absentéisme des élèves ?

L'absentéisme des élèves est, depuis de nombreuses années, une source de préoccupation pour les acteurs du monde scolaire (Galand, 2004).

D'après l'auteur, les raisons qui l'ont poussé à entreprendre cette étude, sont:

Les études menées sur l'absentéisme des élèves sont peu nombreuses comparativement à celles consacrées au décrochage scolaire.

Les études publiées à ce sujet, fournissent des renseignements précieux mais souffrent souvent de certaines faiblesses.

La majorité des études sur l'absentéisme reposent sur des bases théoriques très faibles.

Les résultats des recherches sur l'effet de certaines variables sur l'absentéisme renseignent peu sur la dynamique qui mène à l'absentéisme.

La problématique et les hypothèses :

Cependant, le peu d'études menées sur l'absentéisme des élèves et le manque de données lié à ce phénomène, a suscité B. Garland à émettre un ensemble d'hypothèses qui s'arborent à partir d'une hypothèse centrale qui est ''**l'absentéisme serait le résultat partiel de l'impression de ne pas avoir sa place à l'école, aliéné**''

De cette hypothèse, l'auteur a donc extrait ces 3 modèles sur lesquels il a travaillé afin de répondre à sa problématique.

Les 3 modèles concernés sont :

Modèle 1 : l'effet du sentiment d'aliénation sur l'absentéisme.

Modèle 2 : l'effet du contexte scolaire perçu et de la motivation sur le sentiment d'aliénation.

Modèle 3 : l'influence prépondérante de la motivation sur la perception du contexte scolaire.

Ces modèles mis en place ont pour but de répondre à la problématique de l'absentéisme des élèves et les réels facteurs qui accentuent ce phénomène.

1. Les objectifs de son étude :

Galand a fixé trois objectifs lors de son étude sur l'absentéisme :

a) Analyser le fardeau des critères sociodémographiques des élèves, leur vécu au sein de l'école, pour expliquer l'absentéisme scolaire,

b) Mesurer l'impact la motivation et du contexte scolaire sur l'apparition du sentiment d'aliénation,

c) Comparer la convenance des trois modèles théoriques posés sur l'absentéisme, en employant deux méthodes de mesure du phénomène.

2. Résumé de l'étude :

L'auteur a mené une étude sur une centaine d'élèves de trois niveaux différents du secondaire issus de deux écoles belges confessionnelles situées en région urbaine. La répartition des 212 élèves est montrée dans le tableau ci-dessous :

	n= 212 élèves (âgés de 15-21 ans)		
	Filière technique de transition(1)	**Filière technique de qualification(2)**	**Filière professionnelle**
Nombre d'élèves ayant participé	37	143	32
Pourcentage % en fonction du sexe des élèves participants	**Filles**	**Garçons**	
	56%	44%	
Autres données	57% des élèves participants ont au moins un parent de nationalité étrangère + de 76% des élèves participants ont doublé au moins une fois		

(1) : Filière relativement proche de l'enseignement général. La seule différence étant les options tournées vers une formation précise.

(2) : Cette filière est davantage tournée vers la pratique que celle technique de transition : il comporte d'ailleurs des heures de stage. La différence est aussi sensible au niveau de l'apprentissage. En revanche, favorise l'apprentissage à partir de la pratique. (www.indnamur.be)

Cette étude a été réalisé en se basant sur des items de nombre de 11, dont 10 sont de type Likert (outil psychométrique) sauf le nombre d'absence qui lui est exclu de ce type d'outil, donc sous forme de questionnaire rempli par les élèves.

Au total, huit échelles ont été testé, et chacune comporte un nombre d'items qui présentent un lien. Les échelles de mesure de l'étude de Galand sont résumées ci- dessous :

Échelles		**Items**	
1	*Perception des structures de buts*	**9 items**	5 items sur les pratiques pédagogiques favorables au développement optimal des potentiels de tous les élèves 4 items sur « les pratiques pédagogiques axées sur la sélection et la promotion des élèves »
2	*Relation enseignant- élèves*	**12 items**	- « Les mesures prises à l'égard des élèves par leurs enseignant (écoute, équité et soutien) »
3	*Sentiment d'appartenance à l'école*	**5 items**	« Le sentiment d'être membre d'une communauté (école fréquentée) »
4	*Orientations motivationnelles*	**13 items**	« Les buts poursuivis par l'élève dans sa scolarité – l'orientation vers l'apprentissage »

5	*Compétence perçue*	**8 items**	« Autoévaluation du niveau de l'élève et de ses capacités »
6	*Sentiment d'aliénation par rapport à l'école*	**6 items**	« Sur le désintérêt, le désinvestissement, le vécu de contrainte par rapport à l'école »
7	*Absentéisme volontaire*	**1 item**	- « L'élève se positionne par rapport à une affirmation »
8	*Nombre d'absence*		→ **données issues du registre de l'établissement**

Cependant grâce aux réponses des élèves au questionnaire, l'auteur a eu des résultats sous forme de 2 étapes et qui répondent à des équations, chacune avec des caractéristiques considérées comme variables.

La 1ère équation a pour variables les caractéristiques des élèves (étape 1) ⟶ sexe, âge, année, filière, nombre de doublement, professions des parents, nationalité des parents.

La 2nde équation inclut comme variables prédictives, en plus des caractéristiques citées ci-dessus, les échelles relatives au vécu scolaire des élèves (étape 2) ⟶ structures des buts, relations enseignants-élèves, sentiment d'appartenance à l'école, orientations motivationnelles, compétence perçue, sentiment d'aliénation.

Les résultats pour l'étape 1 ont permis de déduire que les garçons et élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés rapportent davantage d'absentéisme.

Paradoxalement, le nombre d'absences enregistrées n'est associé à aucune des caractéristiques des élèves.
Les résultats de l'étape 2, quant à eux ont permis à l'auteur de déduire que le sentiment d'aliénation vis-à-vis de l'école est le seul élément du vécu scolaire qui a un effet notable sur l'absentéisme volontaire et le nombre d'absence. Ce qui est conforme aux hypothèses de l'auteur de cette étude.

Etant donné que les effets observés des étapes précédentes ont été estimé par Galand de relativement faibles, cela l'a poussé à examiner les prédicteurs de l'aliénation scolaire afin de mieux comprendre le phénomène de désengagement.

Le résultat obtenu montre que le sexe est significativement lié au sentiment d'aliénation (les garçons sont les plus touchés).

L'auteur a déduit de cela que :

Plus l'aliénation est forte, plus l'évitement du travail est observé ; et lorsque l'aliénation est faible, plus la qualité des relations enseignants-élèves, le sentiment d'appartenance et l'orientation vers l'apprentissage sont élevés.

Dans sa discussion, Galand a indiqué qu'il n'a répondu qu'à une seule de ses théories étant que le phénomène de l'absentéisme scolaire est en lien avec plusieurs et différentes variables. En revanche, il a aussi trouvé que le seul prédicteur significatif du nombre d'absences est bel et bien le sentiment d'aliénation vis-à-vis de l'école.

Enfin, l'auteur a bien précisé l'importance de mettre en place des pratiques d'enseignement de cadre relationnel dans le but de favoriser l'engagement et l'investissement des élèves durant leur scolarité, il a par ailleurs évoqué qu'une bonne part de la variance de l'absentéisme reste inexpliquée. Il a insisté sur l'importance de mettre des programmes d'intervention rigoureux basés sur des modèles théoriques précis afin de permettre une avancée dans la compréhension des processus du décrochage scolaire et les actions de prévention à instaurer.

Critique :

Il est vrai que cet article a permis d'étudier les différentes variables qui pourraient influencer l'absentéisme scolaire, de plus, l'auteur a aussi montré les corrélations qui peuvent exister entre plusieurs caractéristiques et qui peuvent ou pas accentuer le phénomène d'absentéisme. Mais cela ne permet pour autant de distinguer le type d'absentéisme, étant donné que ce dernier est divisé en plusieurs types et chacun a des caractéristiques bien distincts. Il est également important d'expliquer l'intérêt d'étudier l'absentéisme séparément du nombre d'absences, ce qui n'est pas précisé clairement par l'auteur.

Cette étude est portée sur l'étude corrélationnelle de différents facteurs avec l'absentéisme mais sans pour autant arriver à donner une conclusion sur la causalité de ce phénomène, ce qui a été signalé par l'auteur.

Enfin, cet article met l'accent sur le peu de donnée sur l'absentéisme scolaire mais aussi sur son impact sur les élèves et l'école également. Galand souhaite que le corps éducatif agît par des pratiques plus réfléchies, adaptées et innovantes pour la création de lien entre les élèves et leur établissement et empêcher leur sortie du système scolaire.

Annexe 11 : fiche de lecture 2, Sonia AZZI, le 3 janvier 2019

Introduction :
Dans cette deuxième fiche de lecture, je présente l'article '' Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles différences ? de Sylvain CONNAC. Cet article d'une quinzaine de page, est dédié aux pédagogies coopératives et les différences entre elles, cela va nous orienter à inscrire et à définir notre projet dans l'une de ces pédagogies coopératives et voir de laquelle se rapproche t'il le plus.

1. Bibliographie :
S. CONNAC. *Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles différences ?.* In : Spirale. Revue de recherches en éducation, n°45, 2010. Pédagogies alternatives. Quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ? pp. 53-68.
Mots-clés : coopération, pédagogies coopératives, autonomie, apprentissage, pairs.

2. Présentation :
Sylvain Connac, est professeur des écoles ; il a fait partie de l'équipe pédagogique de l'école coopérative Antoine Balard à Montpellier ; enseignant à l'université Paul-Valéry de Montpellier III et docteur en science de l'éducation. Il est aussi auteur de plusieurs ouvrages pédagogiques, dont celui que je traite dans cette fiche qui lui est une sorte d'étude comparative entre les pédagogies coopératives les plus suivies dans l'éducation.

3. Résumé de l'article :
Selon Connac, la pédagogie coopérative est une forme d'enseignement et d'apprentissage caractérisée par la coopération de personnes qui forment le groupe. Ceci-dit que cette pédagogie concerne toute situation où les individus peuvent s'entraider afin d'apprendre et d'échanger des connaissances.
Une pédagogie coopérative se décline en plusieurs types, dont : la pédagogie institutionnelle (PI), la pédagogie Freinet (PF), la pédagogie Profit-Bugnon et la pédagogie de la structure et de la communication. La différence entre la PF et la PI, est que la première ne tient pas compte des règles et consignes, donc accorde aux élèves une certaine liberté contrairement à la PI qui elle, est inspirée d'une approche en psychothérapie et ainsi met en place un ensemble de règles que les élèves ont l'obligation de suivre lors de leur apprentissage, sachant que son fondateur était un amateur de Judo, donc il s'est beaucoup inspiré de cette discipline.
L'apparition des différentes pédagogies coopératives, citées ci-dessus est liée au vécu de leurs fondateurs et leur envie de mieux gérer les difficultés rencontrées sur le terrain. En outre, il est important de préciser que Freinet, Profit, Oury, Collot, sont les précurseurs des pédagogies coopératives. Par

exemple, Freinet a mis en œuvre sa pédagogie, à la suite de ses blessures pendant la guerre, qui lui ont provoqué une incapacité à parler longtemps, delà, Freinet a réfléchi à une méthode qui permet aux élèves d'apprendre en groupe sans qu'il soit obligé d'intervenir longtemps dans cette action d'apprentissage et il est parmi les premiers qui ont favorisé les sorties scolaires et les rapports de sortie.
Notre projet de réalisation d'un escape game pédagogique avec les élèves, répond parfaitement à quelques piliers de la PF, qui en les résumant, consistent à donner l'opportunité aux élèves d'exprimer librement leurs idées, d'apprendre tout en interagissant avec le groupe de pairs, mais également inciter et encourager l'engagement des élèves.
Quant à la pédagogie institutionnelle, elle a vu le jour, lors des observations de patients sous psychothérapie, et donc l'un des deux frères Oury, qui travaillait comme instituteur a expérimenté le même concept sur ses élèves. Car Oury était convaincu de l'importance de la mise en place de règles à respecter par les élèves pour un meilleur apprentissage, donc une sorte de cadrage obligatoire, contrairement à Freinet qui lui privilégiait l'autonomie des élèves.
En effet, notre projet se rapproche légèrement de l'objectif de la PI, car au cours de sa réalisation et par moment, les élèves qui travaillent sur la conception de l'escape game ont parfois besoin d'un cadrage et d'un encadrement de l'enseignant qui les suit pendant la séance, dans ce cas précis, ce dernier n'est pas en total retrait comme le vise l'un des objectifs de la PF.
Cependant, comme Connac l'a bien évoqué dans son article, cette terminologie existe bien avant que ces pédagogues cités l'aient employé et mis à l'œuvre, car le terme de coopération dans l'éducation a été utilisé par Léopold MABILLEAUD en 1989, lorsqu'il a lancé un appel aux enseignants pour les encourager à créer des coopératives scolaires. C'est pourquoi, Profit et Bugnon, ont plutôt appelé à la création de coopération scolaire, ayant le même principe de mutuelle scolaire, afin d'encourager les voyages scolaires et les rencontres avec les anciens boursiers de ces voyages pour d'éventuels retours d'expérience, d'autre part, responsabiliser les enfants de manière précoce et donc renforcer l'éducation à la citoyenneté.
Quant à la pédagogie de la structure et de la communication, d'après Connac, elle est le résultat de travaux expérimentaux menés par Collot depuis déjà plusieurs décennies, cette pédagogie regroupe à la fois l'œuvre de Freinet, des travaux réalisés sur la cybernétique ainsi que des travaux en neurobiologie. De plus, Collot s'intéresse énormément aux techniques de de développement neurocognitif par le moyen de la communication au sein d'une structure.
Le schéma ci-dessous que Connac a mis dans son article montre
brièvement le principe de cette pédagogie.

En effet, la pédagogie de la structure et de la communication, telle que le rapporte Connac dans son texte, se caractérise par le fait de favoriser la construction du langage chez l'apprenant, étant donné que Collot considère que l'apprentissage dépend des langages. Ce dernier va par la suite donner un enrichissement de la structure neurobiologique.
Il est important de citer que la présentation pratique de cette pédagogie au sein de la classe est composée de cinq piliers, l'intérêt d'évoquer ça nous permet également de dire que notre projet d'escape game répond parfaitement à ces piliers, car permet :
- Aux élèves qui travaillent sur ce projet de se réunir toutes les semaines afin d'avancer sur la réalisation d'énigmes ;
- De suivre un plan de travail définit par l'enseignant dans le but d'atteindre les objectifs fixés lors de chaque séance ;
- L'utilisation du magasin pédagogique du lycée comme atelier d'échange et de travail sur le projet ;
- Aux élèves rapporteurs de communiquer les informations recueillies et les transmettre au groupe suivant afin que ce dernier puisse prendre le relai ;
- Avoir une mémoire physique en classe car les différentes parties du magasin pédagogique sont exploitées pour la conception des thématiques de l'escape game.

4. Analyses :
L'article de Connac nous permet d'apprendre les raisons qui ont poussé ces pédagogues à réfléchir à des techniques éducatives différentes de celles connues et utilisées, d'autre part, Connac de manière brève présente les objectifs de ces pédagogies dites coopératives.
En effet, cet article nous révèle comment les précurseurs des pédagogies coopératives ont procédé dans leurs approches, en revanche, en aucun cas, l'auteur a abordé les limites de ces techniques éducatives. Certes, ces pédagogies appellent et encouragent le travail collectif des élèves, mais il doit y avoir certaines limites.
Il est vrai que chacune de ces techniques porte une certaine originalité, pour la PF par exemple, elle est conçue et favorise l'apprentissage par la découverte en organisant des sorties scolaires mais aussi en rapportant les observations des élèves sous forme de manuscrit, il est tout de même important de rappeler que Freinet est l'un des pionniers du journal scolaire.
Lors de la lecture de l'article de Connac, il s'est avéré que la PF était plutôt caractérisée par la liberté des élèves à écrire sans qu'il y ait de consignes particulières. Paradoxalement, Oury avec sa PI, a démontré la nécessité de la mise en place de règles à faire respecter par les élèves. De ces deux pédagogies, on peut clairement repérer les divergences, car la PF valorise l'autonomie et la

liberté de l'apprenant tandis que la PI, elle favorise l'encadrement de ce dernier.
En ce qui concerne la pédagogie Profit, elle encourage la responsabilisation des enfants par la création de coopératives scolaires juxtaposées aux mutuelles scolaires afin de lancer effectivement les voyages et bourses scolaires. D'ailleurs, on peut déduire que la PF et la pédagogie Profit se rejoignent car ont toutes les deux un objectif commun qui est de favoriser la responsabilisation et l'autonomie des élèves. Dans ce même contexte, notre projet de conception d'escape game avec les élèves, s'inscrit dans cette démarche car favorise l'autonomie des élèves lors de la réflexion sur les scénarios et les énigmes à mettre en place, sans pour autant épargner un concept de la PI, car comme déjà évoqué, les élèves ont besoin de certaines règles afin de bien atteindre l'objectif visé de chaque séance, c'est pourquoi ils font parfois appel à l'enseignant et ont besoin de son encadrement en vue du temps précis à respecter pour la conception de ce projet pédagogique ainsi que sa finalisation, donc contrairement à la PF, l'enseignant de la classe de 2nde qui conçoit l'escape game, n'est pas totalement en retrait.

Table des figures

Figure 1 : les différentes options de collecte d'information

Figure 2 : l'évolution de la réflexion et la mise en place des hypothèses

Bibliographie

Connac, S. (2010). *Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles différences ? Spirale - Revue de recherches en éducation, n°45, Pédagogies alternatives. Quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ?*, pp. 53-68.

De Visscher, P. (2010). Dynamique des groupes et éducations alternatives. Une confrontation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 2010/4, n° 88,* pp. 683- 729.

Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Médecine& Hygiène « Déviance et Société* », 2006/1, Vol. 30, pp. 41-65.

Galand, B. (2004). Le rôle de du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'éducation, vol. 30 (1)*, pp. 125-142.

Galand, B., Bourgeois É. (2006). *(Se) motiver à apprendre.* Paris : Presses Universitaires de France, coll. Apprendre.

Hernandez, L. et al. (2014). De l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire. *Enfance, 2014/2 (N°2),* pp. 135-157.

Hugon, M.-A. (2011). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques, *Spécificités 2011/1 (N° 4), pp. 175-184.*

Mbyaki, P.M. et St-Amand, J. (2017). Gestion de classe, TIC et sentiment d'appartenance à l'école. *Revue des sciences de l'éducation de McGill. Volume 52, n°3.*

Moscovici, S., Buschini, F. (2003). *Les méthodes des sciences humaines.* Paris : PUF.

Vassaux, E. Formation aux études qualitatives, cours dispensé par l'ISM.

Conception d'un escape game – Le projet coopératif et participatif au service de l'implication scolaire

Sonia AZZI, Sabrina CHARUE, Philippe LE MELLOT, Audrey MARCAUD

Sous la direction de Ivan FRANCOIS

Mots-clés : sciences de l'éducation, pédagogie active, pédagogie de projet, coopération, sentiment d'appartenance, escape game, absentéisme perlé, implication scolaire, buts d'accomplissement, but de maîtrise.

Dans le cadre de notre projet de recherche-action, nous avons été amenés à nous questionner sur la façon dont certaines modalités pédagogiques pouvaient améliorer l'implication des élèves de seconde professionnelle dans leur scolarité. Pour étudier ce sujet, nous nous sommes appuyés sur un projet collaboratif mené en classe de seconde professionnelle Management des unités commerciales (MRCU), basé sur leur enseignement de vente. Les élèves ont conçu, de bout en bout, un escape game qui s'est déroulé au sein de leur lycée et plus précisément dans le magasin pédagogique de l'établissement.

En partant de l'enjeu de remédiation à l'absentéisme, notre travail de recherche nous a permis de nous centrer sur la problématique de l'implication en jouant sur les leviers de la coopération entre élèves et sur leur sentiment d'appartenance au groupe.

Cet escape game, conçu par les élèves eux-mêmes, mise sur la bonne coopération et la bonne implication des élèves, qui sont ici particulièrement interdépendants, complémentaires, et autonomes dans les prises de décision. Nous avons essayé d'établir un lien entre les caractéristiques de ce projet (complémentarité des rôles, sentiment de compétence, sentiment d'appartenance, cadre disciplinaire réduit à son minimum, relation enseignant-apprenant redéfinie), et une amélioration de l'implication et de l'investissement des élèves dans leur propre parcours scolaire.

La conception d'un projet ludique va permettre aux élèves de prendre peu à peu conscience de leur implication, de la façon dont ils peuvent l'améliorer et s'en emparer. Ces valeurs d'engagement et de responsabilité sont importantes car nous pensons que ces engagements individuels sont constitutifs du groupe et de l'engagement collectif. En ce sens, nous espérons permettre aux élèves d'améliorer leur sentiment d'appartenance au sein du groupe classe et de leur établissement, et par ce biais améliorer leur motivation d'apprendre.

Notre projet, qui vise à la fois à intégrer les élèves comme membres d'un groupe projet tout en conservant leurs spécificités, est dans cette perspective un facteur de mobilisation scolaire des élèves.

Enseignants stagiaires, ce projet nous a apporté de nombreux éclairages sur l'apport à la pédagogie de projets coopératifs, et sur l'utilisation des buts de compétence, et non plus de performance pour impliquer les élèves. Nous même impliqués dans un projet, nous avons pu pousser plus loin notre réflexion.