



HAL
open science

Design, école et territoire : créer du lien dans les apprentissages

Camille Chaix

► **To cite this version:**

Camille Chaix. Design, école et territoire : créer du lien dans les apprentissages. Education. 2023. dumas-04196524

HAL Id: dumas-04196524

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04196524>

Submitted on 5 Sep 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Design, École et territoire :

Créer du lien dans les apprentissages.

Camille Chaix

Sous la direction de : Jérôme Dupont

Mémoire de master 2 MEEF Mention 2nd degré Parcours Arts appliqués.

INSPE et FDE de Montpellier / Université de Nîmes

Année universitaire : 2022-2023

Présidente du jury : Brigitte Auziol (PRCE)

Membres du jury : Amer Habibi (enseignant du 2nd degré), Christophe Moineau (MCF), Jérôme Dupont (MCF & HDR), Yassine Toualit (PFA)

Résumé

Ce mémoire de master questionne la relation entre les territoires, le design et l'École. En effet, au vu des changements sociaux, économiques, environnementaux, culturels qui transforment nos usages et activités, les territoires, qui les accueillent sont aussi amenés à évoluer. De ce fait, on constate une incidence sur l'École et les apprentissages qui se trouvent impactés par ces évolutions. En réponse à ces changements, sources d'enjeux, le design, à travers ses pratiques, innove. Au sein de l'École, il s'agit de relever les potentialités du territoire et de les inclure dans des défis éducatifs tels que l'engagement des élèves, la valorisation de leur travail ou encore les pratiques de travail collaboratif.

Mots clés : design, territoire, apprentissage, enquête, collectif.

Summary

This master's thesis questions the relationship between territories, design and teaching. Indeed, because of the social, economic, environmental and cultural changes that are transforming our uses and activities, the territories, that host them are also subject to change. This will have an impact on the school and learning, which are affected by these changes. In response to these, sources of challenges, the practice of design is a solution that participates sustainably in improving and innovating. Within the school, it is a matter of taking up the potentialities of the territory and using them in educational challenges such as the commitment of the students, the valorisation of their work or the collaborative work practices.

Key words : territorial design, learning, survey, collective.

Sommaire

Introduction : Les diversités territoriales : un levier en design et pour l'Ecole.....	4
1. L'émergence du design comme outil au service du territoire	8
1.1 Le design territorial : Une participation collective et engagée.....	8
1.2 Apprentissage et engagement des élèves à travers de nouvelles pratiques pédagogiques.....	13
1.3 Lutter contre les obstacles et se saisir des opportunités.	18
2. Devenir acteur dans l'espace de son territoire.	24
2.1 Le diagnostic et la collecte du territoire.	24
2.2 Comment la relation au lieu peut être utilisée comme mode de mobilisation pour les élèves ?	29
2.3 La valorisation du travail et l'augmentation de l'estime de soi à travers des projets territoriaux.....	35
3. Les atouts et les difficultés d'un enseignement construit à partir de lieux connus des élèves.....	43
3.1 Les difficultés relevées dans les apprentissages construits à partir de l'existant.	43
3.2 L'Ecole et les nouveaux territoires du numérique.....	48
3.3 Les enjeux d'une pratique hybride et de groupe.....	51
Conclusion.....	56
Corpus bibliographique	58
Corpus des pratiques de références	66
Sitographie	67
Annexes.....	72

Introduction : Les diversités territoriales : un levier en design et pour l'Ecole.

Nos activités et modes de vie sont constamment sujets à changements, entre évolutions et régressions. De la même manière, les territoires dans lesquels nous vivons, sont eux aussi en perpétuelle mutation. Pour reprendre les propos de Luc Gwiazdzinski, géographe, enseignant-chercheur en aménagement et urbanisme : « Il faut considérer l'instabilité de nos environnements, mettre en place les conditions pour habiter les espaces, les temps, imaginer un espace public multiscalair - du quartier à l'Europe – ... aux échelles de vie des usagers et habitants temporaires de nos territoires » (Gwiazdzinski, 2015, p. 8). Ainsi, il faut considérer notre environnement dans sa globalité, pour mieux l'appréhender et adapter par la suite nos actions à ses transformations et leurs conséquences.

Pour répondre à ces changements, Luc Gwiazdzinski évoque la notion de design territorial et le qualifie comme « un outil, une démarche ouverte participant au mieux-vivre ensemble » (Gwiazdzinski, 2015). Ainsi, bien au-delà de son rôle de concepteur d'objets, les champs d'action du design ne cessent de s'étendre à de nouvelles formes de recherches afin d'impulser le changement. On le retrouve donc maintenant bien ancré dans l'action publique où il mobilise ses ressources, multiplie les questionnements, initiant ainsi de nombreux projets territoriaux avec par exemple des conduites d'actions environnementales, de valorisation des patrimoines et plus généralement d'espaces.

En s'engageant de la sorte, le design territorial a fortement participé au rapprochement entre les territoires et les collectivités qui prennent de plus en plus de part dans la construction des projets (Irrmann, 2020). En effet, partant du fait qu'il y a, en chaque territoire, un existant, des traditions, et bien sûr des habitants, les projets se construisent en coopération avec leurs bénéficiaires. Ils sont le résultat d'une relation d'échange, de proximité permettant de mener à bien des missions adaptées et acceptées. Les designers associent ainsi tous les acteurs pour que les uns et les autres prennent leur part dans le déploiement et la valorisation des réalisations sans oublier la sensibilisation et l'implication des citoyens pour qu'ils deviennent plus acteurs de leur propre territoire.

Mais qu'en est-il de la place du territoire au sein de l'école ?

En avant-propos, nous pouvons définir cette notion comme « la portion de la surface terrestre, appropriée par un groupe social pour assurer sa reproduction et la satisfaction de ses besoins vitaux. C'est une entité spatiale, le lieu de vie du groupe, indissociable de ce dernier » (Maryvonne Le Berre, cité dans Paquot et Thierry, 2011, pp. 24-25). Cette appartenance aux territoires est naturellement présente dès l'enfance ainsi qu'au sein de l'École. Nous apprenons à nous repérer, à explorer et à partager différents espaces dans lesquels nous interagissons et les espaces d'une école (salle de classe, cours de récréation...) en font partie. Au travers de ceux-ci, nous allons nous ouvrir au vivre-ensemble, y grandir, apprendre et construire notre vie future. L'organisation des espaces scolaires est plutôt conçue suivant les apprentissages et aussi selon leurs lieux d'implantation. L'École de milieu rural et celle de milieu urbain ont chacune des besoins spécifiques, de ce fait leur conception d'espace y est différente. Selon le géographe et sociologue Bernard Kayser (cité dans Monot, 2018) un espace rural est un espace avec un mode de vie social particulier et une utilisation de l'espace également différente fondée sur plusieurs éléments. On y retrouve une faible densité de population avec des habitants ayant un rapport particulier à l'espace (habitat individuel, distance à parcourir pour accéder aux services). (Monot, 2018). Quant à l'espace urbain, il est « l'ensemble, d'un seul tenant, de plusieurs aires urbaines et de communes multipolarisées qui s'y rattachent. » (INSEE, 2016).

Les diversités que l'on observe sur les territoires sont donc autant de richesses pour les projets de design que pour l'École, qui peut en devenir bénéficiaire tant au sein de son environnement propre qu'au niveau des pédagogies, des projections dans l'avenir... En milieu scolaire l'élève, apprenant et citoyen, s'approprie l'environnement où il doit s'investir dans des apprentissages, faire ses propres expériences, mais aussi des expériences collectives, impulsées par les projets. On peut citer, parmi d'autres, cette pédagogie par projet appelée aussi « Learning by doing » initiée par le philosophe, psychologue et pédagogue américain John Dewey en 1929. Celle-ci est propice au travail en groupe et favorise notamment l'échange, le partage de connaissances, ainsi qu'une dynamique de travail plus active et efficace, lorsqu'elle est correctement organisée.

De plus, la pédagogie par projet favorise les activités d'apprentissage dans des espaces hors des murs de l'école, aussi appelé « *outdoor éducation* »¹, ce modèle éducatif permettant d'immerger les élèves dans un environnement naturel, bien différent de la salle de classe habituelle. « Cette orientation pédagogique s'inscrit pleinement dans l'un des thèmes centraux de la philosophie de John Dewey, celui de l'épanouissement de l'être humain dans et par l'interaction avec la nature (Roth, cité dans Boutet, 2016 p. 25). Cette méthode, consistant à déplacer la salle de classe en extérieur n'est pas commune et a l'avantage de créer une dynamique motrice. Elle permet aux élèves d'avoir une nouvelle perception de leur environnement scolaire qui se retrouve en rupture avec celui qui les entoure au quotidien et dans lequel ils se sont habitués parfois très passivement. Cette méthode met en lumière l'importance du contexte et de la prise en compte de la situation au sein de l'Ecole.

Ainsi, un projet se construit en combinant trois éléments clés, le territoire, le design et enfin la situation contextuelle. En effet, « Certaines pratiques actuelles du design se singularisent par une forte dimension expérimentale, par leur prise en compte de la situation comme modalité de création et par leur implication, voire leur immersion contextuelle. » (Dupont & Sagot, 2015, p. 315). Cette situation contextuelle, qui comprend l'ensemble des aspects à prendre en compte pour le déploiement d'un projet (le lieu, la période, les destinataires, les participants, les conditions économiques, humaines, environnementales...) peut donc être considérée comme le point de départ d'un projet de design. L'alimentation est un exemple de cette imbrication des contextes. En effet, on retrouve en chaque territoire un patrimoine culinaire fait de culture et de traditions régionales, avec et au-delà des expérimentations et innovations constantes, ses confrontations, des partages avec des collectifs tels les producteurs agricoles, les professionnels de la restauration, et des consommateurs dont font aussi partie les élèves des établissements.

Dans la sphère éducative et formative, il est important de prendre en compte les différents contextes en rapport avec les élèves, les formations, l'établissement... Comprendre les situations, s'adapter aux différents profils d'élèves et construire des projets en adéquation font partie des missions de l'enseignant chargé de transmettre des savoirs et de faire acquérir des compétences à ses élèves.

¹ Pratique pédagogique développée par L.B. Sharp dans les années 1930 montrant que « l'expérience d'un séjour en milieu naturel pouvait avoir une valeur éducative significative » (Boutet, 2016, p. 24).

Pascal Bressoux, professeur en sciences de l'éducation a travaillé sur les contextes scolaires (établissement, classe) et les effets qu'ils produisent, notamment sur les inégalités scolaires. Selon ses recherches, « les pratiques pédagogiques, les modes d'organisation de la classe ont des effets notables sur les acquis des élèves (Bressoux, 2009, p. 145). De même, le climat scolaire, les différences de niveau et le milieu familial sont des facteurs impactant les apprentissages et le niveau d'acquisition des élèves (Bressoux, 2009). « C'est tout ce jeu de rencontres entre des dispositions d'individus et des situations qui fait la réussite ou l'échec scolaire. » (Bressoux, 2009, p. 145). Plus précisément, dans le contexte de l'enseignement professionnel, qui compte de nombreuses et diverses formations, et notamment dans la discipline des arts appliqués, il incombe aux enseignants de réaliser des séquences pédagogiques adaptées ainsi que des projets concrets et valorisants. La finalité est de rendre plus accessibles les savoirs qu'il faut parfois préalablement, dans l'intérêt des élèves, « décortiquer ». Même si l'école reste sous l'autorité d'un ministère avec des programmes scolaires officiels, ceux concernant la discipline des arts appliqués entre autres, elle peut malgré tout s'ouvrir à d'autres pédagogies. Il est possible d'innover dans les supports de présentation, dans les thèmes, en les accordant avec le temps présent pour parvenir davantage à susciter leur intérêt et retenir leur attention.

Nous avons donc d'une part l'École, une structure nationale organisée constitutive de son histoire et de ses réalités et des enjeux que cela pose et d'autre part un potentiel partenaire permettant de façonner l'École dans ses enjeux territoriaux : le design territorial. Ainsi, nous verrons comment les pratiques de design territorial comme outil d'investigation, d'expérimentation et de co-conception peuvent contribuer à façonner un nouvel environnement scolaire, en lien avec tous les acteurs et hypothétiquement favoriser les apprentissages, la cohésion et l'engagement.

Il s'agira d'abord de voir de quelles manières la pratique du design est un outil au service des territoires et des apprentissages. Puis, comment au sein d'un établissement scolaire l'élève, peut devenir acteur dans l'espace de son territoire et ainsi favoriser sa mobilisation dans les enseignements. Pour finir, nous verrons, dans une dernière partie les atouts et les difficultés d'un enseignement construit à partir de lieux connus des élèves.

1. L'émergence du design comme outil au service du territoire

1.1 Le design territorial : Une participation collective et engagée.

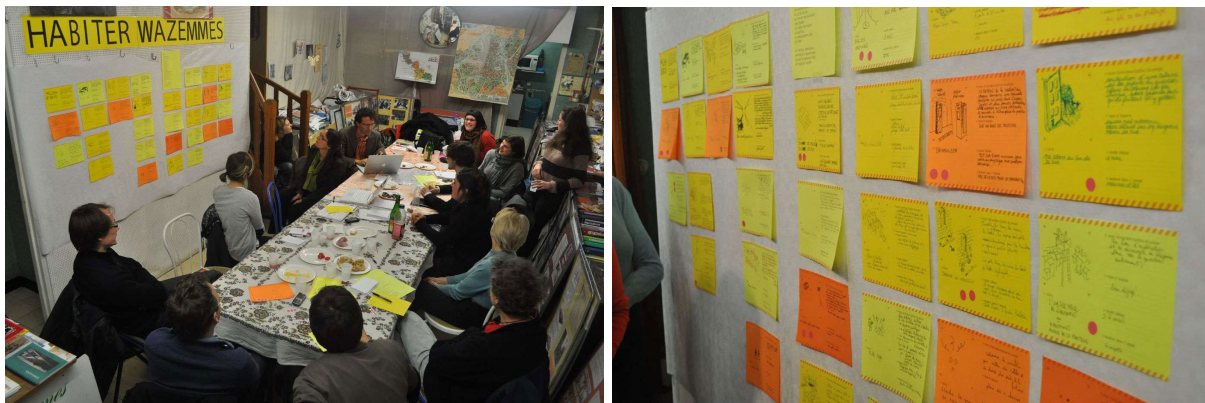
1.1.1 Le design, une alternative pour le développement et la valorisation des territoires.

Comme nous l'avons vu précédemment, les territoires ont une pluralité de caractéristiques qui leur sont propres. Certains sont plus équipés que d'autres, avec une meilleure organisation spatiale et de ce fait, sont plus attractifs. On parle alors d'attractivité territoriale, elle se définit comme : « la capacité d'un territoire à être choisi par un acteur comme une zone de localisation (temporaire ou durable) pour tout ou partie de ses activités. » (Poirot et Gérardin, 2010, p. 27). On retrouve dans l'attractivité territoriale des enjeux démographiques, économiques et culturels. Rendre un territoire attractif est l'un des objectifs des collectivités territoriales, elles peuvent se définir comme « des structures administratives françaises, distinctes de l'administration de l'Etat, qui doivent prendre en charge les intérêts de la population d'un territoire précis. » (INSEE, 2016). Celles-ci comprennent différentes catégories telles que les communes, les départements et les régions.

Du fait de la grande diversité des territoires, les champs d'investigation et d'expérimentation sont vastes et donc les possibilités de développement et de valorisation des espaces sont nombreuses. C'est là que le design entre en jeu, en participant, au côté des collectivités territoriales à la réussite de cet objectif d'attractivité. Les projets tiennent compte des nombreuses caractéristiques des territoires telles que la population, l'économie, l'environnement... Ainsi, le design s'adapte à ce qui l'entoure et prend en compte une pluralité d'enjeux (sociaux, économiques, techniques et culturels) qui s'entrelacent entre eux (Sagot & Dupont, 2014, p. 88). Pour désigner ces projets *in-situ*, nous parlerons de « création-située »². Ces éléments de contexte et d'enjeux sont même ce qui constituent « la matière même de ses processus de création, de conception et de réflexion » (Sagot & Dupont, 2014, p. 88). La prise en compte de ces éléments contextuels, nécessite au préalable, de réaliser un diagnostic ciblé permettant une meilleure réponse aux problématiques.

² « Cette notion a été mise en place dans le cadre des recherches de SITé – Laboratoire interne en création-située (sous la dir. de S. Sagot), Université de Nîmes. » (Sagot & Dupont, 2014).

Pour illustrer ces propos, nous pouvons nous appuyer sur le projet *Habiter Wazemmes*, du laboratoire de transformation publique « La 27^{ème} région ». Cette résidence de 2011, installée dans le quartier historique et populaire de Lille (Wazemmes), a proposé des projets qui concernent l'espace public, avec la participation des habitants du quartier. Après le diagnostic, plusieurs pistes de projets en sont ressorties et ont pu être testées, par exemple, trouver de nouvelles manières de communiquer dans le quartier et de le faire connaître à d'autres (La 27^{ème} Région, 2011, PR). Il s'agit donc de rendre plus vivants des quartiers souvent dévalorisés, vus par le biais de préjugés lesquels tenaces freinent leur revalorisation. En faisant des habitants des acteurs, les attentes seront d'autant mieux ciblées qu'elles viennent de ceux qui sont au cœur de cet espace chaque jour.



La 27^{ème} Région. (2011). (PR). *Atelier de co-conception avec les habitants.*

Bien qu'elle soit différente des méthodes académistes traditionnelles, tel que le cours théorique, cette action d'engagement au sein d'un territoire s'instaure petit à petit comme une méthode d'apprentissage en milieu scolaire. Il s'agit d'une démarche dans laquelle les apprentissages sont rattachés à un environnement connu par l'élève ou qu'il côtoie. Les élèves vont ainsi à la découverte du réel et adoptent « une position de chercheur et non plus de trouveur » (D'Aura-Goux et al., 2017, p. 140). Les élèves prennent ainsi conscience qu'un designer fait à partir de ce qu'il a, de l'existant et que par conséquent, un travail d'analyse de l'existant est la genèse de tout projet.

1.1.2 La valorisation culturelle au sein d'un territoire.

La culture, l'action culturelle jouent un rôle de plus en plus grand dans le développement et la valorisation des territoires et on le constate notamment dans les secteurs agricole et agroalimentaire. Une production locale, artisanale, voire labellisée participe à faire connaître un territoire et à le rendre attractif. Premièrement, l'alimentation constitue un enjeu majeur pour tous puisqu'essentiel à notre survie et à notre qualité de vie. De plus, les produits alimentaires selon leurs modes de production et leur nature sont à la source de nouvelles problématiques environnementales et humaines telles que l'épuisement ou la raréfaction des ressources, les pollutions, les déséquilibres et dérèglement climatique, l'augmentation de la population...

Conscients de ces enjeux et de leur importance aux yeux des consommateurs, les grandes chaînes de distribution ont, ces dernières années, développé de nouvelles gammes de produits, notamment des produits qui mettent en valeur une « production locale ». En effet, le « consommer local » est une démarche qui touche de plus en plus de monde, conscient des problématiques qu'implique une consommation industrielle. C'est pourquoi, nous retrouvons davantage de produits associés à des territoires locaux ou encore à des portraits d'agriculteurs dans la grande distribution. Cette technique de marketing séduit et rassure des consommateurs de plus en plus soucieux du contenu de leur assiette, des provenances des produits consommés et de leur transformation (Gallen et al., 2012, p. 58). Nous pouvons prendre pour exemple « Le lait de ma région » distribué par Candia qui existe dans 4 régions de France et qui à travers ce produit, vend un soutien économique auprès des exploitations agricoles locales. Il s'ajoute à cette démarche, un design de produit réfléchi avec la région mentionnée et une photo d'agriculteur créant ainsi une « proximité » avec le consommateur.

Dans cette démarche, le centre d'art et de design *La Cuisine*, situé dans la commune de Nègrepelisse en Tarn-et-Garonne et initié par Stéphanie Sagot en 2004, mène des projets de création contemporaine en incluant l'identité de ce territoire rural. Les habitants, artistes, élus locaux et associations contribuent à ses activités de création et s'engagent dans une posture active. Ainsi, à travers ces projets communs, le dialogue entre les acteurs est favorisé, questionnant les modes de vie autour de l'aménagement du territoire et donc de la transformation de l'espace public (Sagot, dans crasset, 2013, PR). *La Cuisine* est un lieu particulièrement fréquenté par les établissements scolaires, notamment par les ateliers qui y sont proposés.

En effet, informer et alerter la jeune génération au sein des établissements scolaires est un enjeu essentiel pour que tous aient une prise de conscience et prennent de nouvelles habitudes de consommation. L'alimentation a une grande importance au sein des établissements scolaires puisque le temps du repas du midi, voire du soir pour les internes, fait partie intégrante d'une journée de cours. Assurément, se restaurer est une condition indispensable pour que les élèves puissent continuer à travailler correctement le reste de la journée et ce d'autant plus que nombre d'entre eux négligent le petit-déjeuner. Sur le plan éducatif, on doit rapprocher certains comportements alimentaires de leurs impacts sur notre environnement, il est donc essentiel que les structures de restaurations scolaires donnent l'exemple en privilégiant l'agriculture raisonnée, la consommation locale ou encore alertent sur le gaspillage alimentaire. Les élèves étant de futurs adultes qui feront leurs propres choix de consommation, cette éducation au « bien manger » est donc un enjeu majeur. D'ailleurs, les industries de l'agroalimentaire l'ont bien compris et un grand nombre d'entre elles mènent des discours de prévention au sein des écoles, notamment à travers divers supports de communication tels que les kits pédagogiques (Berthoud et De Iulio, 2015). Cependant, on retrouve souvent dans ceux-ci les logos et noms de ces entreprises qui sont loin d'être un exemple en termes de consommation et d'alimentation durable. Il est donc important de prendre du recul sur les campagnes de prévention, sur l'alimentation et sur l'environnement des entreprises d'agroalimentaire au sein des écoles. Même s'il sort de ces discours des principes éducatifs et citoyens, elles peuvent favoriser la consommation car ces élèves restent des « futurs consommateurs » et donc cette démarche peut-être comme « commerciale ». (Berthoud et De Iulio, 2015, p. 120).

1.1.3 Le territoire : un outil permettant une réponse aux enjeux environnementaux.

Aucun des territoires existants n'est identique, chacun ayant des caractéristiques différentes avec des ressources multiples à exploiter. Si l'on souhaite répondre aux problématiques environnementales actuelles en s'aidant du territoire, il faut avant tout le connaître et établir son « état des lieux » (sa situation géographique, ses traditions, sa population, ses moyens...). Cette analyse permettra ainsi de s'ancrer dans le territoire afin d'en tirer toutes les potentialités. Nous pouvons par exemple nous appuyer sur le projet de fin d'étude de Romane Walgenwitz datant de 2022. Celui-ci a été présenté lors d'une conférence dans le cadre de la journée d'étude intitulée *Pratiques écologiques et sociales du design : enseignements, histoires et perspectives* tenue à l'université de Nîmes en novembre

2022 et concerne la valorisation du byssus de moule. C'est une matière naturelle à base de fibres provenant des glandes de mollusques que l'on retrouve en grande quantité (entre 600 et 900 tonnes de byssus sont disponibles par an en France) et qui peut donc devenir une alternative à d'autres, polluantes. Durant cette conférence (*Enseignement-apprentissage du design, écologie et vivant*), Walgenwitz (2022) déclare que la finalité de ce projet est de passer d'une ressource vue comme un « déchet » en une matière exploitable. Il s'agit donc là d'une démarche écologique mais aussi sociale. En effet, l'objectif est aussi de mettre en lumière le potentiel de cette matière peu connue et au-delà de faire prendre conscience des potentiels que représentent les ressources naturelles.

La question du développement durable mériterait de devenir centrale au sein des établissements scolaires, et ce d'autant plus que cette expression n'est pas claire pour 42 % de jeunes alors qu'ils sont 79 % à se dire intéressés par la cause climatique. (IPSOS, 2021). Pourtant, cette question est peu évoquée. En effet, il n'y a pas à proprement parler d'enseignement au développement durable, mais une « éducation à l'environnement » qui est intégrée aux enseignements généraux. C'est pourquoi, l'éducation au développement durable est inégale suivant les établissements et les enseignants, qui sont libres de l'organiser comme il le souhaite (Martinand, 2016, p. 26). En effet, les éducateurs et des enseignants n'ont pas tous les mêmes aptitudes à transmettre l'éducation au DD. Ainsi, pour améliorer cet enseignement, il paraît nécessaire que leurs efforts soient davantage aidés et soutenus avec par l'exemple l'interventions d'actions associatives (Martinand, 2016, p. 29). De plus, un enseignement trop théorisé semble moins adapté, il s'agirait plutôt « de penser des projets et des plans éducatifs inscrits dans des dynamiques historiques, géographiques et sociétales, du court au long terme, du local au mondial. » (Martinand, 2016, p. 29). C'est pourquoi, le programme d'éducation au développement durable, devrait trouver tout son sens et toute son efficacité en croisant design territorial, projets, contextes territoriaux.

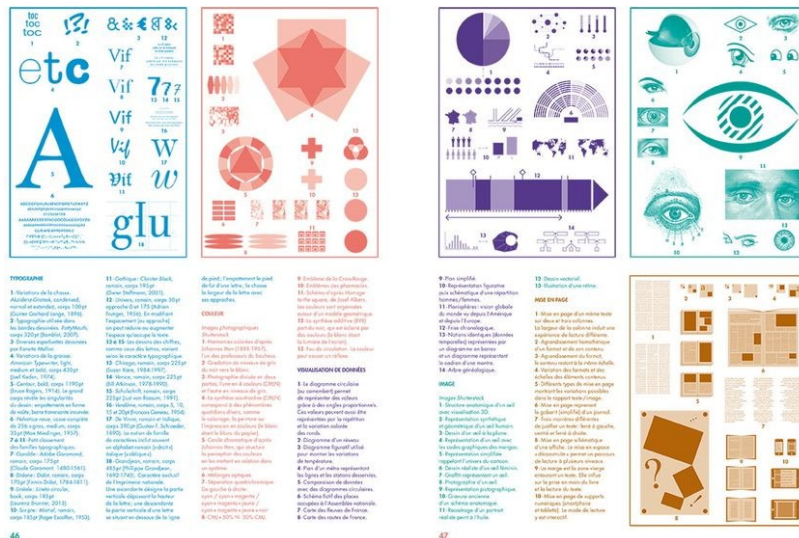
Cette action en lien avec le terrain entraîne donc « une construction participative des actions éducatives [...] par et pour une implication réalisatrice et formatrice collective. » (Martinand, 2016, p. 29). Les enjeux de cette éducation sont donc multiples et concernent toutes les matières et tous les niveaux scolaires. Dans cette optique de collaboration entre les acteurs, la participation aux enjeux environnementaux, éducatifs et sociaux de l'enseignement du développement durable ne pourra que progresser.

1.2 Apprentissage et engagement des élèves à travers de nouvelles pratiques pédagogiques.

1.2.1 Participer pour se sentir davantage concerné.

Comme nous l'avons rapidement abordé précédemment, la participation des élèves par l'expérimentation est un facteur favorisant leur implication et donc la réussite scolaire. Leur rôle change car « l'apprenant n'est plus seulement invité à se représenter le phénomène à comprendre, il est en quelque sorte invité à aller à sa rencontre, à en faire l'expérience, celle-ci étant définie comme une transaction entre l'être humain et son environnement physique et social. » (Boutet, 2016, p. 23). L'enseignant a donc un rôle majeur dans cette démarche, il se doit de « réinsérer les sujets d'étude dans l'expérience » (Westbrook, cité dans Boutet, 2016, p. 33). Cette méthode est similaire à celle d'un projet de design, qui se nourrit d'expérience et de la relation aux autres : « Le designer s'appuie sur ses rencontres avec les autres, individus comme disciplines, pour construire sa démarche. Les intersections, les résonances, mais aussi les frictions participent tout autant à cette expérience » (Berger, 2014, p. 36). Il s'agit là d'un modèle pour l'apprentissage, permettant aux élèves d'analyser une situation, d'apprendre des autres, de communiquer, mais aussi d'accepter les erreurs, de les comprendre et de les travailler pour progresser.

C'est dans cette optique que des kits pédagogiques ont là aussi leur rôle en milieu scolaire. Il en existe une pluralité qui s'adapte aux âges, niveaux scolaires et aux disciplines. Du fait de leur conception ludique, ils ont vocation à apporter une dynamique et une organisation de travail nouvelle. Par exemple, le kit pédagogique « *Série Graphique, Connaître et pratiquer le design graphique au collège* » coédité par le Centre National des Arts Plastiques et le réseau Canopé en 2015, permet d'initier les élèves au design graphique. Ses enjeux sont de sensibiliser les élèves à l'influence que peut avoir un environnement visuel, aux relations sémantiques entre mots et images mais également de les initier aux règles de mise en page qui feront partie intégrante de la suite de leur scolarité (CNAP, 2021, PR). Plusieurs thèmes y sont abordés tels que ceux de la typographie, couleur, visualisation de données, mise en page et l'image.



CNAP.(2021). (PR). Kit pédagogique *Série Graphique*.

Ce modèle d'apprentissage où l'apprenant n'est plus en position « passive » à écouter un cours théorique, mais en action, est particulièrement observé en lycée professionnel. En effet, il s'agit souvent d'élèves plutôt manuels, qui ont besoin d'être en constante activité. L'expérimentation ancrée dans un contexte précis permet de sortir du cadre scolaire classique (leçon, exercice d'application) que les élèves abordent souvent avec réticence. De plus, il est nécessaire d'ajouter un sens à ces expériences, de les relier à ce qu'ils connaissent pour ensuite espérer susciter leur motivation. Pour ce faire, « l'activité et sa finalité doivent être utilisables à l'extérieur, soit dans le monde du travail ou dans une quelconque perspective à venir, soit dans la vie courante, c'est-à-dire dans une perspective actuelle, voire immédiate. » (Doubi, 2015, p. 13). De plus, nous sommes souvent confrontés à des élèves se mettant difficilement au travail. Cette situation peut se traduire par une réticence à obéir, à se soumettre au cadre de l'école et non à effectuer la tâche en elle-même. Responsabiliser les élèves et leur donner plus de liberté dans des étapes de travail peut-être une méthode efficace pour améliorer l'engagement lors des exercices (Doubi, 2015, p. 39).

1.2.2 Le débat collectif : un partage et une dynamique motrice.

Quand on parle de collectivité, on y associe la force du collectif, et avec, la richesse d'y puiser. Dans un projet de design territorial, ce sont les acteurs publics, les différents usagers qui se mobilisent et deviennent parties prenantes.

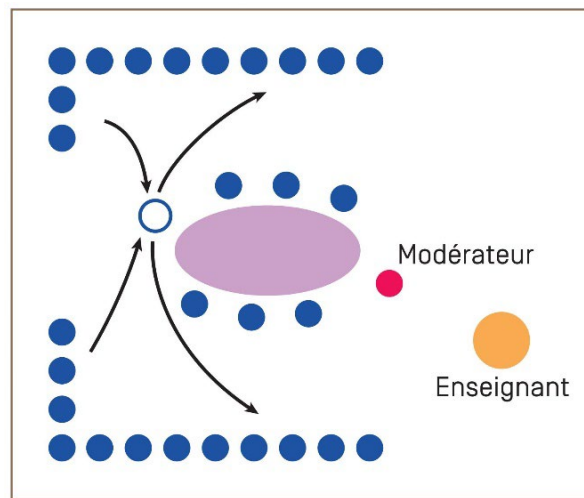
Lorsque les acteurs sont nombreux, l'échange et la confrontation des idées deviennent alors plus récurrentes, les idées peuvent alors s'opposer et laisser le débat s'installer. Cependant, cette étape participe à l'avancée du projet et donc à sa réussite. C'est dans cette démarche que s'inscrit le projet « Faîtes la place ! », mise en place par le collectif FA!TES (Malte Martin, YA + K et Plausible Possible) formé par Agrafmobile. La finalité de celui-ci est de rendre plus attractive la Place des Fêtes à Paris, place populaire de quartier. Pour réussir cet objectif, le projet s'organise avec les acteurs locaux en élaborant des moments d'échanges, des ateliers au sein du « CAPLA » (Cabanon de la PLace) (FA!TES, 2016, PR). Il s'agit donc d'une action collective, laissant à ceux qui vivent au quotidien dans le quartier de faire part de leur besoin en s'investissant le projet.



Agrafmobile. (2016). (PR). *Cabanon de la Place*.

Tout comme dans un projet de design, les confrontations d'idées au sein d'une classe peuvent participer à améliorer l'expression orale, l'écoute de l'autre et le respect du temps de parole de chacun. Il est important de rappeler que « le débat n'est pas un affrontement avec un gagnant et un perdant ; c'est une discussion où chacun s'exprime librement et où tous se respectent. » (*Comment débattre avec les autres ?*, s. d.). Ainsi, chacun doit pouvoir « exprimer clairement ses idées et utiliser son esprit critique pour réfléchir aux opinions des autres. » (*Comment débattre avec les autres ?*, s. d.). Le débat permet aussi d'assimiler de nouvelles connaissances d'une manière différente du traditionnel cours théorique et donc de mieux capter l'attention des élèves, en les faisant participer, en devenant acteurs. Ainsi, le débat est une méthode d'éducation et d'enseignement à part entière.

Pour l'illustrer, nous pouvons prendre l'exemple de la méthode de « l'aquarium », le contenu du débat est ici au second plan (Mattes et Danquin, 2015). Mais comment s'organise-t-elle ? Elle consiste à former deux groupes, le groupe des « participants », ce sont ceux qui vont débattre et celui des « observateurs » ceux qui scrutent et analysent un ou plusieurs débatteurs. Cette méthode poursuit plusieurs buts pédagogiques car elle permet d'apprendre à se comporter respectueusement avec un groupe, de juger de manière la plus juste possible, mais aussi de réussir à se faire écouter et à être convaincant.



Mattes & Danquin. (2015). *Schéma de la méthode de l'aquarium.*

Ce mode d'organisation implique donc nécessairement une organisation spatiale différente de la salle de classe habituelle ainsi qu'une attitude différente de la part du professeur : « dans la mesure où l'on demande aux élèves d'échanger des idées, le volume sonore va nécessairement augmenter. Le professeur doit être prêt à l'accepter. » (Garnier, 2016, p. 12). Ainsi, ces échanges et travaux de groupe sont propices à « l'amélioration des relations et de l'atmosphère de classe. » (Mattes et Danquin, 2015, p. 149). Des liens entre l'atmosphère de classe et la réussite scolaire ont été démontrés.

Dans son article *Du climat scolaire : définitions, effets et politiques publiques*, le pédagogue et professeur Éric Debarbieux s'appuie sur de nombreuses recherches montrant qu'une atmosphère de classe sereine favorise les apprentissages. Par exemple « le fait de promouvoir une culture de travail coopératif et d'avoir des professeurs ayant de bonnes relations avec leurs élèves conduit à l'obtention de meilleurs résultats en mathématiques, en écriture et en lecture » (De Pedro, cité dans Debarbieux, 2015, p. 14).

De plus, « La bonne qualité du climat scolaire est associée à un taux significativement plus bas d'absentéisme, et joue sur l'exclusion scolaire. » (Debarbieux, 2015, p. 14). Ainsi, le débat améliore l'atmosphère de classe par l'écoute de l'autre, la partage et le respect, et cette même atmosphère est propice aux apprentissages scolaires, à l'implication et donc à leur réussite. Il s'agit donc là d'un système de causes à effets.

1.2.3 La production de relation plutôt que la production d'objet.

Comme nous l'avons vu précédemment, le projet de design territorial s'intègre dans un espace, dans une situation précise avec des enjeux et des acteurs spécifiques et engendre nécessairement de la relation. Ainsi, le design tend de plus en plus vers l'action et la production de relation, autrement dit la « praxis » plutôt qu'une simple production, le « poïen » (Sagot & Dupont, 2014). Cependant, même si le design s'oriente davantage vers la relation, il reste une production. En effet, ce n'est pas parce qu'on parle de dématérialisation qu'il n'y a plus d'objet ni de matière. Les productions numériques par exemple sont dites dématérialisées et restent pourtant une matière, cette dernière est simplement délocalisée et stockée ailleurs, dans les datacenters par exemple. De plus, ces deux champs ne sont pas cloisonnés, mais sont au contraire, étroitement liés, la praxis emprunte au champ du poïen, en utilisant la production comme moyen pour réunir : « Elle est un moyen de produire une architecture de la relation impliquant l'individu et le collectif. » (Dupont & Sagot, 2015). C'est dans cette optique que s'inscrit le projet participatif *Le bois de Sharewood* de matalie crasset, imaginé pour le centre d'art et de design *La Cuisine*. Situé dans le bois de Montosiès à Nègrepelisse, et en collaboration avec l'association Pollen, il fait des notions de rencontre et de partage une priorité.



m, crasset. (2013). *Le bois de Sharewood*. (photo : Johann Gozard)

Il se présente sous la forme d'un rucher pédagogique et coopératif au cœur de la forêt. Celui-ci sera géré par l'association Pollen qui proposera des cours d'apiculture et mettra en lumière le rôle de l'abeille dans la biodiversité (crasset, 2013, PR). Il s'ajoute à cela, une plateforme d'échange, prenant la forme d'un espace de dégustation et permettant ainsi de « créer des rituels, des échanges autour du miel tout au long de l'année. » (crasset, 2013). C'est donc une pratique qui utilise la création d'un espace et d'un objet pour produire de la relation, il y a donc une matérialisation des rituels et du relationnel par le biais d'une plateforme physique. Ces éléments sont donc davantage un outil pour faire ensemble et fédérer un groupe de personnes autour de valeurs communes.

1.3 Lutter contre les obstacles et se saisir des opportunités.

1.3.1 Le contexte socio-spatial, un facteur favorisant les inégalités.

La direction que prennent les pratiques de design d'une production de relation (praxis) plutôt que d'une production d'objet (poïesis) se retrouve d'autant plus présente dans les filières professionnelles. En effet, l'objectif premier dans ces enseignements n'est pas de produire un artefact mais plus généralement de générer des savoirs et des connaissances ou des compétences à l'aide de projets existants. (Moineau et al., 2022). La pensée de Lebahar reprise par Christophe Moineau démontre qu'en effet « ces démarches s'intéressent aux systèmes sociaux, à leurs dynamiques organisationnelles internes et aux interactions de ces organisations avec les environnements. ». (Moineau et al., 2022, p. 110).

Pour cela, il faut donc extraire les savoirs d'une production de design et les utiliser comme « une manière de qualifier le partage de l'espace commun et d'investir ses enjeux en termes de citoyenneté [...par une pratique] d'un design du questionnement et d'une pratique critique aux enjeux profondément politiques. » (Ruedi Baur cité dans Moineau et al., 2022, p. 113). Ainsi, le design est « une activité pour comprendre et faire comprendre. » (Moineau et al., 2022, p. 113). Cette démarche peut donc se formaliser en classe par différentes approches telles que l'analyse d'un territoire ou bien par la création de différentes méthodes de travail ou de cohésion de classe. C'est pourquoi, cette approche peut favoriser les partages et amener les élèves à être acteurs et citoyens de demain.

Dans cette optique, le projet *KIMO* mis en place par le collectif d'architectes YA + K s'implantant dans le quartier défavorisé Ivry-sur-Seine, va se servir d'un espace, en l'occurrence un conteneur, pour rassembler et générer de la relation dans le but de valoriser leur espace de vie. Ce lieu est multifonctionnel puisqu'il regroupe un atelier de bricolage, « initiant aux différents outils de construction, de conception et de réalisation collective du futur mobilier urbain et du mobilier de la Maison de Quartier » (YA+K, 2014, PR), mais aussi un FabLab, permettant de favoriser l'accessibilité aux technologies et au numérique, notamment dans le cadre des démarches administratives quotidiennes. Plus généralement, cet espace est vu comme un « objet-outil qui accueille les temps de rencontre, fête de quartier et les ateliers participatifs. » (YA+K, 2014, PR).



YA + K. (2014). *KIMO*.

Ce sont donc les futurs usagers (habitants, acteurs locaux) avec l'aide de l'équipe KA + K qui combine des compétences en architecture, urbanisme et design. Les usagers sont donc acteurs et cela permet de mieux identifier les besoins pour valoriser leur espace de vie, mais aussi créer une cohésion au sein du quartier.

Dans un contexte scolaire, nous retrouvons indéniablement des inégalités scolaires et donc des chances. Bien que l'Ecole souhaite lutter contre celles-ci et ainsi garantir les mêmes chances de réussite pour tous, l'inégalité reste présente. Cela peut s'expliquer par plusieurs facteurs, tels que le facteur social : « On retrouve partout la même structure des inégalités de réussite scolaire selon l'origine sociale, et plus précisément selon le capital scolaire familial, comme l'attestent en particulier les résultats des enfants d'instituteurs comparés à ceux des catégories « chef d'entreprise » et « professions intermédiaires. » (Broccolichi, 2009, p. 85).

Le facteur spatial est lui aussi à prendre en considération, puisqu'un élève éloigné de son établissement scolaire consacre un certain temps dans les transports, qu'il perd pour l'étude. Parfois cet éloignement fait même renoncer les jeunes ruraux à une orientation (18 %). Enfin, ils sont plus nombreux (32 %) qu'en région parisienne (20%) à dire avoir pratiqué aucune activité extrascolaire durant leur scolarité alors que celle-ci facilite l'apprentissage et la réussite scolaire (Berlioux et Maillard, 2020).

1.3.2 Motiver les élèves par l'action et la transmission de certaines responsabilités.

Le lycée professionnel, fait souvent l'objet d'une image négative. Celle-ci favorise un manque de confiance visible chez les élèves des formations professionnelles puisqu'elles sont encore aujourd'hui perçues négativement. « La filière professionnelle est une filière ... stigmatisée dans la sphère éducative en véhiculant une imagerie de « non-excellence » liée à l'étiquetage (Becker, 1985) de l'école des classes populaires voire des « quartiers sensibles » (Van Zanten, 2012). Le manque de considération pour la filière professionnelle, tout comme l'orientation de ces élèves qui est « rarement choisie » (Jellab, 2005, p. 320) sont des facteurs du manque de motivation et d'engagement des jeunes en lycée professionnel.

Ainsi, responsabiliser les élèves au sein des activités des apprentissages est une manière de leur montrer la confiance que l'on leur porte. En effet, l'adolescence, période de construction de soi, est parfois fragilisée par un manque de confiance et c'est pourquoi « les élèves ont une demande très forte de reconnaissance... de considération et de confiance vis-à-vis de leurs professeurs. » (Vandel, 2017, p. 156). En adoptant une attitude encourageante, tant par le discours que par les activités données, les élèves prendront davantage confiance en eux et en leur réussite, et on peut espérer une implication plus active dans les apprentissages. En effet, selon Albert Baudura (cité dans Vandel, 2017) encourager les élèves dans leurs capacités de réussites influence l'implication, la motivation ou encore la persévérance dans des activités qui peuvent paraître plus difficiles. Dans cette démarche, l'ambiance de classe et donc de travail ne pourra qu'être améliorée.

1.3.3 Cas concrets porteurs de réussite et ébauches de projets.

Précédemment, il était évoqué le manque de visibilité de la culture ouvrière et de sa méconnaissance sources de démotivation pour les jeunes orientés vers ces métiers. Plus largement, dans le souci de privilégier les liens entre culture et école, il faut bien évidemment s'appuyer sur des projets, ceux naissants, mais aussi ceux dont on sait, qu'ils « marchent ».

En ce qui concerne l'enseignement de l'art, Stéphane Bonnery et Rémy Deslyper, respectivement professeur et maître de conférences en sciences de l'éducation, reviennent tout d'abord sur un passé des années 1960 où la culture artistique était indispensable à la réussite scolaire et universitaire, à travers les enseignements dispensés mais aussi par la nécessaire fréquentation des lieux de culture. Aujourd'hui, la situation est tout autre. La culture artistique ayant été reléguée bien après d'autres savoirs scientifiques notamment, elle « s'invite » autrement sous forme d'options, « possibles selon les établissements » et également parmi les différentes disciplines dans le cadre d'un croisement de ces dernières. (Bonnery & Deslyper : 2020). Pour pallier ces manques, l'école se déplace, des expériences scolaires sont menées dans les musées, au théâtre ou encore dans des expositions.

Dans l'autre sens, des intervenants, des artistes viennent de plus en plus en milieu scolaire pour faire découvrir leur art. Pour illustrer cette idée, nous pouvons par exemple citer une exposition intitulée *L'art d'apprendre. Une école pour les créateurs* au Centre Pompidou-Metz. Dans celle-ci, c'est la salle de classe qui se déplace jusqu'au musée. Pendant trois mois, plusieurs classes de CM2 sont venues travailler une journée par semaine au sein d'ateliers de créations, d'apprentissages, de familiarisation avec l'art. Ceux-ci ont été animés par la designer Stéphanie Marin qui avait aménagé cette nouvelle salle de classe (nommé Ecoletopie) avec ses créations de mobilier modulables par les enfants eux-mêmes (De Jarcy, 2022). Ainsi, cet espace nécessite une coopération entre les élèves puisqu'ils sont libres dans l'agencement de cet espace, qu'ils peuvent construire-déconstruire (Marin, 2022, PR). Cette autonomie laissée aux élèves les place comme partie prenante dans l'organisation de leur espace de travail. De plus, en redéfinissant la salle de classe à leur guise, les élèves questionnent la place du corps puisque « les objets et dispositifs installés dans la “classe transplantée” incitent à exercer les possibilités biomécaniques du corps, les postures et les gestes adéquats à la physiologie. » (Marin, 2022, PR).



S, Martin. (2022). Mobilier conçu dans le cadre de l'exposition *L'art d'apprendre. Une école pour les créateurs*. Centre Pompidou-Metz.

L'école vise de nombreux objectifs, dont culturels comme vu précédemment, mais aussi, comme celui central de l'orientation de ses élèves avec toutes ses corollaires, implication, quête de sens dans leurs études, réussite dans leur vie professionnelle. De nombreux facteurs entrent en ligne de compte dans les choix d'orientation tels que la personnalité et la connaissance de soi, le milieu familial, le cursus long ou court, la proximité géographique, les informations disponibles. Sur ce dernier point, on ne peut pas dire que l'accès à ces informations ne soit pas amplement facilité pour tous par le numérique, lequel offre un espace immense. En revanche, il s'agit d'un espace moins encadré, moins fiable en comparaison de ce que proposent les brochures, et aussi les entretiens avec des conseillers.

Philippe Lebreton, chef du bureau de l'orientation et de la lutte contre le décrochage scolaire au ministère de l'Éducation nationale, dénonce, face à une orientation subie, une réaction particulièrement négative qu'il désigne comme une autocensure. Il s'agit de celle que l'on s'inflige quand on considère certaines orientations, inaccessibles pour soi à cause de son milieu, de son identité, de son sexe. Pour sortir de ces renoncements, il préconise des actions pédagogiques adaptées aux différentes situations (Lebreton, cité dans Télémaque et CJD, 2021). Dans le cas d'orientations en professionnel, Pierre-Yves Bernard, Pauline David et Céline Jacob tous trois doctorants en sciences de l'éducation, promeuvent une autre façon d'apprendre « le modèle du faire pour apprendre » où formations initiales et professionnelles se combinent « au sein d'écoles de production ».

Selon eux, ces lieux de formation sont un atout pour les jeunes, non seulement pour la formation solide qu'ils y reçoivent, mais aussi grâce aux réseaux mis à leur disposition. Pour autant, il ne faut pas occulter les difficultés économiques que rencontrent ces écoles auxquelles s'ajoutent d'importantes charges d'investissement nécessaires à la bonne marche de ces écoles de production. (Bernard et al., 2020).

C'est ainsi que les pratiques de design territorial, après s'être déployé dans les collectivités, prennent leur part au sein des Ecoles. Au gré des mutations éducatives, sociétales, environnementales, des spécificités de leurs contextes, elles pourraient apporter à l'institution leurs compétences pour collectivement expérimenter de nouvelles formes scolaires, tenter de rendre à l'École toute sa valeur bien légitime. Au lycée professionnel, en proie à de nombreuses problématiques, on s'efforce de bâtir des projets pédagogiques répondant aux critères d'investigation, d'observation, de création et d'expérimentation dans un souci de mobilisation et d'adhésion des jeunes. L'objectif se concentre sur la transmission des savoirs théoriques et professionnels et le recours au « faire » au sein des travaux centraux d'expérimentation.

2. Devenir acteur dans l'espace de son territoire.

2.1 Le diagnostic et la collecte du territoire.

2.1.1 La posture SIPA

Avant-propos, il me paraît important de préciser les modalités de mon statut au cours de cette deuxième année de master MEEF. Je réalise un stage SIPA (stage d'immersion et de pratique accompagnée) grâce auquel je fais mes premiers pas dans le métier. Ce stage en tutorat participe à ma familiarisation avec l'enseignement des arts appliqués en lycée professionnel. Ma posture est d'une part, celle d'observatrice et d'autre part, d'intervenante dans la mesure du possible en participant à l'élaboration des séquences, aux corrections de devoirs, ou encore en assistant aux conseils de classe. Je réalise ce stage au lycée professionnel Frédéric Mistral, lycée des métiers de la construction-bâtiment, situé à Nîmes et je suis accompagnée par mon tuteur, Monsieur Toualit. De manière générale, je prépare certains cours pour deux classes de CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) MIS (Monteur Installateur Sanitaires), première et deuxième année. Les cours des autres formations sont préparés par M. Toualit. J'observe les phases de lancement de séquence, d'explication et j'interviens dans le suivi individuel des élèves. Ainsi, cette partie s'appuiera sur des éléments de terrain observés et d'autres expérimentés.

2.1.2 Des notions questionnées au regard de situations d'apprentissage et d'enseignement.

Pour mener un projet de design territorial, nous avons vu que les acteurs s'appuient et s'inscrivent dans un territoire précis. Ce dernier est constitué de différents éléments contextuels tels que le contexte social, environnemental, culturel ou encore architectural. L'identification et la prise en compte de ces éléments sont à la base du déploiement d'un projet et indispensable pour répondre aux objectifs de celui-ci. « En ce sens la situation territoriale devient à la fois l'enjeu, l'objectif et la substance même du projet. » (Sagot & Dupont, 2014, p. 92). De plus, les pratiques de références illustrées précédemment, nous ont permis de constater que partir de lieux communs dans le développement d'un projet de design favorisait le rassemblement, la participation et l'engagement d'acteurs multiples. Par exemple, le projet contextuel *La Cuisine*, vu précédemment, questionne les liens et la place des champs disciplinaires des arts et du design au sein d'un territoire (Nègrepelisse) fort de ses enjeux et de ses acteurs (Dupont & Sagot, 2015,

p. 316). Les dispositifs du centre d'art, impliquent une dimension sociale, culturelle, politique et permettent, à travers des dispositifs d'expositions, d'expérimentations et de médiation (ateliers, workshops, conférences...) la participation et l'engagement du public (Dupont & Sagot, 2015). De plus, ce projet engage dans des missions éducatives puisqu'il questionne des problématiques de préservation et de valorisation (territoire, patrimoine architectural) mais aussi de durabilité des ressources dans un contexte climatique incertain (CNAP, 2014).

Ainsi, au regard de la précédente analyse théorique, nous avons dégagé deux notions centrales sur lesquelles nous nous appuyons pour questionner des contextes d'apprentissages et d'enseignements. La première concerne le terme de situation, tandis que la seconde, la notion de l'expérience selon John Dewey. Celles-ci se retrouvent dans les pratiques de design, mais aussi en sciences de l'éducation. La situation est un terme pluriel (« situation professionnelle »³, personnelle, sociale, environnementale...) et complexe. En design, la situation, perçue comme « la modalité de création » (Dupont & Sagot, 2015, p. 315), est composée d'un ensemble de données (environnement, acteurs...) qui fondent le contexte. Envisager le design au vu de sa situation, c'est donc « considérer les productions artistiques en action et dans leur contexte » (Dupont & Sagot, 2015, p. 317). De la même manière, la situation peut être utilisée comme moyen dans l'enseignement en étant transposée dans les apprentissages et ainsi vu comme le « point de départ des activités d'apprentissages » (Jonnaert, 2009). De plus, la situation est fortement reliée à l'expérience et à l'action. En effet, John Dewey considère la situation comme « un environnement expérimenté. De l'environnement, elle possède toutes les caractéristiques, plus celle d'être expérimentée » (Dewey, cité dans Mayen, 2012, p. 63), c'est-à-dire que les activités (l'expérience) de cette situation, reflètent l'interaction entre un ou plusieurs sujets avec son environnement (Dewey, cité dans Mayen, 2012).

Ainsi, ces deux notions (situation et expérience) interagissent ensemble et se rejoignent à travers des idées d'expérimentation et de faire, qui introduisent elles-mêmes des enjeux de relation tels la participation et la cohésion. Les hypothèses générales de cette recherche sont donc de voir comment la situation territoriale et la prise en compte de ses réalités contextuelles peuvent être rattachées aux apprentissages, apporter du sens et ainsi favoriser l'engagement des élèves, puis comment le territoire est un outil utilisé pour valoriser des pratiques en design.

³ Aussi appelé « situation de travail, ce terme est utilisé dans l'article de Patrick Mayen, *Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle*.

2.1.3 La modalité et la collecte de données.

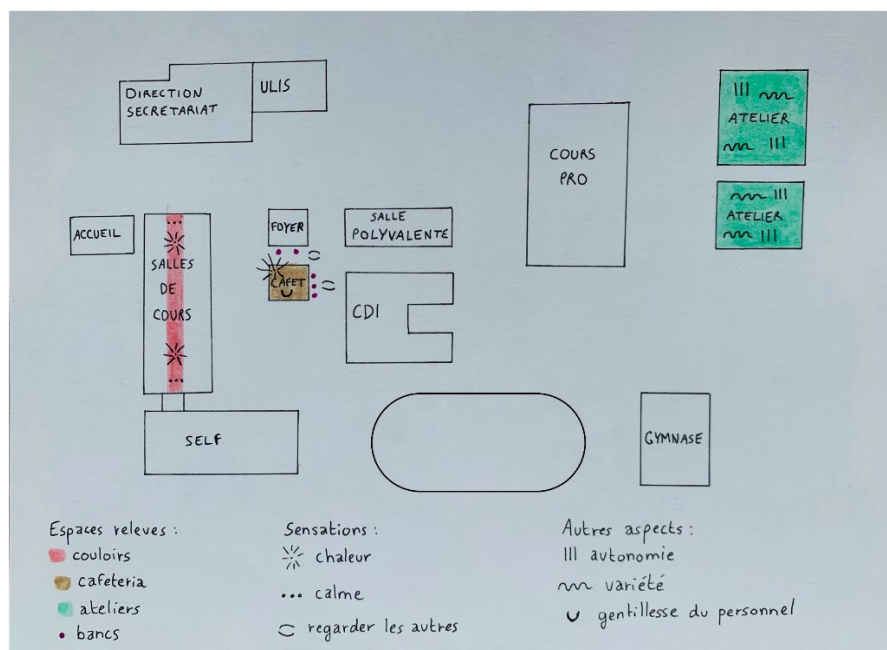
Pour rechercher et relever les différents éléments contextuels du terrain d'expérimentation, en l'occurrence au lycée professionnel Frédéric Mistral à Nîmes, nous nous appuyons sur le cadre de collecte développé par Stéphanie Sagot : *diagnostic sensible par le design*.⁴ Ce modèle s'est développé à l'occasion d'un projet de design territorial qui concerne la qualification des berges de l'Aveyron et dont participe le designer Alexandre Moronnoz avec le projet *Citation* ⁵ (Sagot & Dupont, 2014). En nous appuyant sur la définition de Stéphanie Sagot et Jérôme Dupont, nous voyons que ce type de diagnostic est différent des diagnostics territoriaux habituels « ce n'est plus le diagnostic qui génère le projet mais la mise en œuvre d'un projet qui génère la lecture diagnostique du territoire. » (Sagot & Dupont, 2014, p. 98). Les éléments qui ressortent de ce diagnostic font naître des propositions, celles-ci engagent le débat (Sagot & Dupont, 2014, p. 110) et permettent ainsi de créer de la relation entre les acteurs. Ces éléments ont donc pour objectif d'être utilisés pour nourrir le projet. Dans ce modèle, le designer s'implique dès l'étape du diagnostic en tant qu'observateur et créateur. De plus, la spécificité de ce diagnostic est d'utiliser le sensible, c'est-à-dire « la relation au tangible (monde sensible), aux sens (sensitivité, sensation), au sens (action sensée, ayant du sens) et à la sensibilité (capacité à se laisser toucher par quelqu'un ou quelque chose). » (Sagot & Dupont, 2014, p. 97)

Le projet de cette recherche est de rattacher une situation territoriale aux apprentissages. En effet, les élèves fréquentent divers lieux et cet environnement peut être vu comme une source de mobilisation. Pour cela, nous utiliserons le diagnostic sensible qui permettra de faire émerger des propositions pour mettre en place ce projet. Pour commencer avec la collecte de données, nous avons proposé un questionnaire (Annexe 1), qui va permettre, par son approche quantitative, d'identifier quels sont les territoires susceptibles de faire sens aux élèves. Cette approche permet de « mesurer des phénomènes et quantifier des liens entre différents facteurs » (Coron, 2020, p. 12). Le questionnaire a été réalisé sur un panel de trente-sept élèves regroupant trois classes et les questionnant sur leur environnement de travail et de vie au lycée. À la suite des résultats de ce questionnaire, il a été réalisé une cartographie sensible regroupant les principaux espaces côtoyés par les élèves interrogés.

⁴ Dans l'ouvrage de Bertrand Gwenaëlle et Favard Maxime : *Poïétiques du design, vers de nouveaux paradigmes de la conception ?*

⁵ Ce projet est mené dans le cadre du centre d'art et de design *La Cuisine*, fondé par Stéphanie Sagot.

Si les espaces détente et les espaces ateliers ont été mentionnés, aucune salle de classe dite « traditionnelle » ne figure dans les réponses. Ce cadre d'analyse m'a donc permis de collecter des territoires traversés par les élèves afin de les utiliser pour contextualiser les incitations dans les séquences pédagogiques. L'objectif qui suit est donc de construire les apprentissages en s'appuyant sur des espaces qui parlent aux élèves et de se servir de la situation comme source de création.



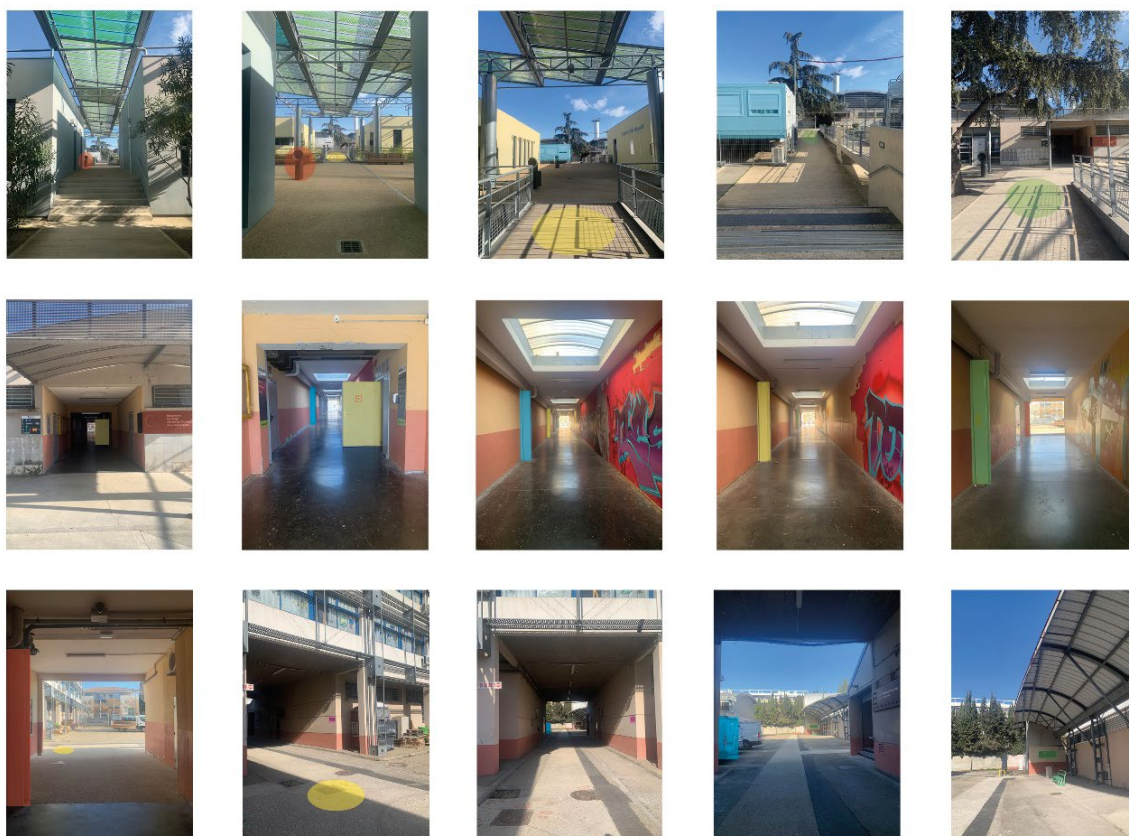
Carte reprenant les espaces mentionnés par les élèves.

De plus, en observant et comparant l'ensemble des résultats scolaires des CAP MIS (classes dans lesquelles nous avons mené l'expérimentation de terrain), nous constatons des résultats significativement meilleurs dans les disciplines professionnelles. En effet, lors du conseil de classe du second trimestre des 1^{ère} CAP MIS, sur une classe de 15 élèves, seulement 1 seul à une moyenne supérieure dans l'enseignement général par rapport à la moyenne en enseignement professionnel. Tous les autres élèves obtiennent de meilleurs résultats dans les matières professionnelles. En reportant les moyennes générales de cette classe dans l'enseignement général et dans l'enseignement professionnel, nous observons les résultats suivants :

Moyenne générale de la classe en enseignement général	Moyenne générale de la classe en enseignement professionnel
Trimestre 1 : 13,62	Trimestre 1 : 14,64
Trimestre 2 : 12,09	Trimestre 2 : 13,47

Comparaison des moyennes de l'enseignement pro et général pour la classe 1CAP MIS

Au regard de ces éléments, on pourrait dire qu'ils manifestent une plus grande appétence pour les matières dites « professionnelles ». De plus, nous avons relevé, lors de cette collecte, une autre réalité, celle de l'éloignement entre les bâtiments d'enseignements généraux et ceux des enseignements professionnels, ce qui hypothétiquement participerait à cette démobilitation. Afin de visualiser cette distance, nous avons réalisé un ensemble de photographies qui ponctuent le parcours entre le bâtiment accueillant les arts appliqués et l'un des bâtiments ateliers. Celles-ci restituent les principales étapes du parcours en utilisant des marquages colorés afin de se repérer et de mieux évaluer la distance. Le sens de lecture des photos ci-dessous est de gauche vers la droite pour chacune des lignes.



Trajet visuel par points de repères colorés

En raison de ces constats et dans le souci en arts appliqués de mobiliser les élèves par le territoire, nous nous sommes concentrés sur les espaces qui accueillent les enseignements professionnels pour les intégrer dans cet enseignement général et effectuer un rapprochement entre les deux.

Nous avons émis une proposition, celle de travailler sur le thème de la signalétique. Il s'agit d'un élément faisant partie intégrante du territoire. « La signalétique croise les questions d'identification territoriale, d'orientation et de mise en scène. Nous sommes entre le signe, l'objet et l'espace. » (Vanina Pinter cité dans CNAP, 2019). En effet, elle sert à la fois à informer, diriger, mais aussi à organiser et structurer un espace ainsi que les comportements des usagers dans cet espace, avec notamment des questions relatives à la sécurité. (Canopé, 2017). Les éléments de cet espace, en l'occurrence la signalétique de l'atelier accueillant les CAP MIS, sera utilisée comme support dans la pratique en design. Dans cette proposition, nous incluons les enjeux de ces territoires ainsi que des objectifs pédagogiques.

2.2 Comment la relation au lieu peut être utilisée comme mode de mobilisation pour les élèves ?

2.2.1 La contextualisation comme approche pour les apprentissages

De la même manière que dans un projet de design, l'enseignant se doit de tenir compte du contexte. À quel type de classe est-il confronté, comment se caractérise l'ambiance de classe, quel est le niveau des élèves, quel est le type formation... ? La notion de contexte est donc multidimensionnelle puisqu'elle concerne plusieurs aspects. Au-delà de ces prises en compte, il s'agit de voir si, contextualiser une séquence pédagogique avec des territoires fréquentés par les élèves leur fait sens et peut être bénéfique pour les apprentissages.

La signalétique s'intègre dans le référentiel des arts appliqués ⁶ publié dans le Bulletin officiel n°5 du 11 avril 2019. En effet, au regard de celui-ci, cet apprentissage appartient au domaine du design graphique, partie intégrante du pôle « Design et culture appliqué au métier » et applique la méthode IER (Investigation, Expérimentation et Réalisation).

⁶ Intitulé « le programme d'enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques des classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle » (BO, 2019).

Cette séquence concerne les classes des CAP MIS avec une classe de première année et une de deuxième. Elle s'est divisée en deux phases de travail, une première plus « théorique » et une seconde davantage créative. La première concerne le territoire de la gare de Nîmes, cet espace connu de tous et traversé par de nombreux élèves est un lieu où l'orientation des usagers est indispensable et donc où la signalétique est fortement présente. Ce lieu a servi de support pour que les élèves atteignent les objectifs de cette partie, à savoir, comprendre la fonction d'une signalétique (diriger, informer) et plus précisément les principes et visées du pictogramme (stylisation pour compréhension de tous).

Par la suite, les élèves sont rentrés dans une démarche plus créative en travaillant sur la signalétique de leur atelier. Ce travail a favorisé la médiation notamment par des échanges que j'ai pu avoir avec des professeurs de la pratique professionnelle. Dans la méthode du diagnostic sensible, la médiation occupe une place centrale. « Elle permet de produire des dispositifs générateurs d'échanges, de rencontre et de débat. Elle implique en termes organisationnels la mise en œuvre d'activités de médiations et d'actions culturelles (exposition, organisations de rencontre, de débats). » (Sagot & Dupont, 2014, p. 109). Au cours d'un échange avec le professeur d'atelier des CAP MIS, plusieurs points ont été relevés. Le premier concerne l'identité visuelle des panneaux dont l'appréciation est personnelle suivant les goûts de chacun, son expérience. Le second est relatif à l'absence des EPI (équipements de protection individuelle) sur les panneaux, éléments indispensables dans ce lieu où la manipulation est plurielle et où la sécurité est un enjeu important. Ainsi, les propositions qui émergent au cours d'un diagnostic sensible permettent d'engager le débat et donc de favoriser les rencontres.

Séparer les phases de travail avec un territoire externe et un autre interne au lycée, m'a permis de comparer et de relever les différences d'engagement et de sens pour les élèves. Pour mesurer les effets de cet apprentissage contextualisé, nous nous appuyerons sur une partie de la « grille d'observation de l'engagement dans l'apprentissage scolaire des élèves en classe » (Annexe 2) et plus précisément sur les moments qui concernent la mise en activité. Celle-ci a été élaborée par l'académie de Paris et a pour objectif « d'observer des comportements spontanés d'un groupe entier » (Académie de Paris, 2022). Ce cadre méthodologique d'observation nous permet d'avoir un recul sur l'aspect didactique des activités proposées.

En effet, au regard des résultats de la seconde partie (tableau partie atelier), on constate une meilleure implication des élèves. Cette conclusion se justifie par plusieurs points. D'une part, les consignes ont été vite comprises et n'ont pas eu besoin d'être répétées contrairement à la première partie. Ensuite, malgré une volonté de répondre aux attendus, les élèves ont mis plus de temps à se mettre au travail et donc à réaliser les activités demandées. Cette différence peut s'expliquer par l'aspect « passager » du territoire de la gare. En effet, les élèves qui la fréquentent, quotidiennement ou occasionnellement, ne font que traverser ces lieux sans forcément prêter attention à ce qui les entoure. Au cours de la première séance, j'ai demandé à l'ensemble des élèves s'ils avaient déjà fait attention à la signalétique de la gare. Hormis les panneaux indiquant les numéros de voies, seulement 2 élèves sur les 12 présents ont manifesté avoir déjà prêté attention à la signalétique et la reconnaître dans le document distribué. Au contraire, l'atelier est un espace familier que les élèves fréquentent beaucoup plus longtemps. Les activités qu'ils y exercent s'inscrivent dans des perspectives professionnelles et donc d'avenir qui sont plus propices à faire sens aux élèves.

2.2.2 Des pratiques pédagogiques hors des salles de classes.

Pour ouvrir les apprentissages à de nouveaux contextes territoriaux, où l'on doit s'imprégner d'un terrain devenant un support pédagogique, il faut parfois quitter les murs de la traditionnelle salle de classe. Ces espaces hors de la classe peuvent toutefois rester au sein même de l'École. Par exemple, les cours de récréation, espaces au cœur de la vie des élèves deviennent le support de projets territoriaux, dont témoigne le projet Oasis. C'est grâce à la coopération entre de nombreux partenaires dont le CAUE (Comité d'Architecture Urbaine et de l'Environnement) de Paris, les citoyens et usagers (élèves) que dix cours témoins ont vu le jour entre 2019 et 2020 au sein d'écoles primaires et maternelles, et de deux collèges. (CAUE, 2019, PR). Tous ces projets poursuivent plusieurs objectifs tels ceux de faire de ces cours des îlots de fraîcheur, avec des sols « naturels » compatibles avec la biodiversité, d'espaces publics pouvant être ouverts hors des temps scolaires (Annexe 4 : schéma Cours Oasis). De plus, cette initiative engage la co-conception puisque les élèves et personnels des établissements prennent part dans le déploiement du projet (Ville de Paris, 2023).



CAUE de Paris. (2019).

Elaboration de la maquette à l'école maternelle Dussoubs. © CAUE de Paris

Aller à la rencontre d'un espace c'est aussi questionner la place du corps, la posture : on y sollicite ses capacités motrices, ses sens et donc le système cognitif. Chacun d'entre nous a une perception différente de son environnement au vu de ses expériences, de sa sensibilité. Pour Philippe Clergeau écologue, urbaniste et professeur émérite au Musée national d'histoire naturelle « La nature fournit un service naturel et sanitaire. À son contact les jeunes s'intéressent davantage aux questions environnementales par l'éducation ou le jeu, et non par le répressif. La vue de la végétation influe sur la santé mentale et physique : les enfants sont plus apaisés, ce n'est plus à démontrer. » (Clergeau, 2022). Les conditions « outdoor » sont donc favorables à ce que les élèves puissent progresser dans leurs apprentissages, leurs connaissances, face à leurs questionnements tout en expérimentant dans un extérieur qui reste celui d'un cadre scolaire avec des règles à respecter et des objectifs à atteindre.

De plus, la relation au terrain ne sera jamais la même puisqu'il n'existe pas deux mêmes contextes et que celui-ci est en constante mutation. « C'est dans cet environnement en mutation que s'inscrit le dispositif des ateliers d'innovation territoriale. » (Drevon et Gwiazdzinski, 2018, p. 128). Les élèves multiplient ainsi leurs expériences et rentrent dans une démarche de travail où le renouvellement est présent. De ce fait, ils prennent conscience que ce qui les entoure n'est jamais figé mais évolue et qu'il faut s'adapter, se renouveler.

Ainsi, cette pratique pédagogique initiée par Sharpe, reprenant la philosophie de John Dewey (Boutet, 2016) continue de perdurer voir de s'accroître dans nos Ecoles. Les résultats des expérimentations de Sharp, ont démontré qu'intégrer l'enseignement des disciplines scolaires à « des situations de vie en milieu naturel » (Boutet, 2016, p. 25) est favorable aux apprentissages et permet aux enfants, futurs citoyens d'adopter un comportement respectueux de leur environnement. (Boutet, 2016).

2.2.3 Les projets territoriaux en design, un vecteur de relation au sein du lycée ?

Dans les projets territorialisés, les principes de la méthode de la pédagogie par projet sont présents. En effet, on retrouve dans les deux une posture active et la mobilisation de plusieurs acteurs. En mobilisant des acteurs de différentes disciplines, la pédagogie par projet permet « l'établissement de liens interdisciplinaires entre les savoirs, favorisant leur mobilisation dans et par l'action » (Boutet et al., cités dans Boutet, 2016, p. 26). Ainsi, la démarche de projet amènera l'élève à travailler diverses compétences transversales (Canopé, s.d.).

Dans cette démarche, Monsieur Toualit a mis en place un projet ayant pour objectif de réaliser, dans l'esprit du pixel art, un banc en mosaïque au sein du lycée. Premièrement, les élèves devaient créer leur propre personnage de pixel art en 2D avant de le transformer en volume. Ce projet a mobilisé la classe de première année CAP Carreleur Mosaïste (1CM) ainsi que le professeur d'atelier avec qui les élèves ont préparé la découpe des carreaux pour la réalisation de la maquette. Mener des projets avec d'autres professeurs permet de générer des échanges qui enrichissent la pratique enseignante. En mobilisant différentes matières au sein d'une même projet, de l'interdisciplinarité sera créée. Selon Natalie Reveyaz, inspectrice d'académie, la pratique de l'interdisciplinarité est « une démarche dans laquelle deux disciplines vont croiser leurs compétences, leurs savoir-faire, vont interagir pour permettre aux élèves de comprendre une notion, apprendre cette notion ou construire un apprentissage. » (Reveyaz cité dans Canopé 2016).

Ainsi, au travers de ce projet territorialisé, les élèves entrent dans une démarche active par la manipulation et la réalisation d'une maquette. De plus, à travers les liens interdisciplinaires de ce projet, les élèves travaillent sur l'acquisition de compétences transversales (Canopé, s.d.). En effet, dans le projet ci-dessus, des compétences issues du référentiel des arts appliqués et d'autres tirées du référentiel professionnel Carreleur Mosaïste sont mobilisées. Pour celui des arts appliqués, nous pouvons citer la compétence CE.1 (compétence d'expérimentation), à savoir « respecter une demande et mettre en œuvre un cahier des charges simple » (Bulletin officiel, 2019). En effet, les élèves avaient des contraintes à respecter telles que le style (pixel art) et des dimensions imposées. En ce qui concerne le référentiel professionnel, ce projet a permis de travailler sur le bloc suivant « réalisation de mosaïques et de travaux spécialisés » (*Répertoire national des certifications professionnelles*, 2020), avec la compétence « préparer

et mettre en œuvre un revêtement en mosaïque » (*Répertoire national des certifications professionnelles*, 2020). Au-delà des projets mis en œuvre au sein des établissements, d'autres vont s'élaborer sur des territoires en dehors du lycée. Ceux-ci vont donc mobiliser des acteurs extérieurs qui vont être aussi partie prenante dans l'accomplissement des objectifs éducatifs.

2.3 La valorisation du travail et l'augmentation de l'estime de soi à travers des projets territoriaux.

2.3.1 Le rôle et les apports des partenaires territoriaux dans le cursus artistique scolaire.

Au-delà des projets territoriaux mis en place au sein même du lycée, il se monte des projets qui touchent d'autres territoires, tout en restant à échelle locale. Ils s'inscrivent dans le cadre de contrat d'objectifs tripartite⁷ (Bulletin Officiel, 2014). Ceux-ci associent « les collectivités territoriales de rattachement, dans le cadre de leurs compétences, à l'action pédagogique et éducative des établissements » (Bulletin Officiel, 2014). Dans cette continuité, les établissements doivent organiser des Projets Artistiques et Culturels en Territoire Éducatif (PACTE). (Académie de Versailles, 2021). Cette initiative « vise le développement de partenariats pérennes entre le milieu scolaire et les structures culturelles, afin de contribuer à l'éducation artistique et culturelle de l'ensemble des élèves » (Académie de Versailles, 2021).

Au lycée Frédéric Mistral, des sorties culturelles locales sont organisées plusieurs fois par an. Lors de mon entretien avec le chef d'établissement adjoint, ce dernier a exprimé la volonté du lycée de privilégier les sorties culturelles de proximités (musées de Nîmes, pont du Gard...). En effet, malgré une proximité et accessibilité (gratuité) favorisées, il s'avère qu'un grand nombre d'élèves n'ont jamais fréquenté ces lieux en dehors des sorties scolaires. « Dans une étude menée auprès de cent-neuf professionnels de musées d'art, d'histoire et de société mais aussi de sciences en France, il apparaît que ces professionnels ressentent une grande difficulté à attirer et à retenir les adolescents au musée. (Timbart, 2013, p. 22). Grâce à ces visites organisées, des liens se créent entre le territoire d'enseignement et la structure culturelle lesquels par la suite peuvent se poursuivre dans la concrétisation de projets collaboratifs.

⁷ Énoncé dans l'article 61 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013.

Dans d'autres circonstances, d'autres partenariats conséquents se constituent et c'est le cas de ceux qui se construisent autour du concept de « plateforme technologique (PFT) » (Collignon, 2014) associant État, Région, monde de l'entreprise et de l'enseignement. Il s'agit d'apporter le soutien nécessaire au développement d'une activité via un plateau technique autour d'une thématique pour une « relation gagnant-gagnant entre les différents acteurs » (Collignon, 2014, p. 101). Pour illustrer ces propos, nous pouvons prendre l'exemple du lycée du Dauphiné (lycée des métiers du cuir), qui a été labélisé PFT en 2015. Cette labélisation lui permet d'obtenir des financements de la DRTT (délégation régionale à la recherche et à la technologie) qui s'ajoutent aux aides versées par le ministère de L'Enseignement supérieur et de la Recherche (Lionnet, 2019). Ces aides permettent au lycée d'acquérir des équipements de pointe lesquels complètent ceux mis à disposition par les entreprises locales qui se déplacent dans les ateliers du lycée pour les utiliser (Lionnet, 2019). Il s'agit donc pour les acteurs pédagogiques de bénéficier d'équipements professionnels au sein du lycée qui sont la représentation concrète et réelle du monde du travail.

De plus, le lycée du Dauphiné (lycée des métiers du cuir) a permis, au sein d'une plateforme technologique nommée 3C'innov, le regroupement de trois formations d'enseignements professionnels et technologiques (métiers de la mode, du cuir et de la joaillerie) dispensées dans trois lycées Drômois (3C'Innov, s.d.). Ces établissements sont en partenariats avec des PME (petite et moyenne entreprise) et TPE (très petite entreprise) régionales qui permettent d'accomplir des objectifs pédagogiques tels que la mise en œuvre de projets croisés et l'ouverture au monde de l'entreprise avec les stages (3C'Innov, s.d.). Ce croisement entre l'enseignement et le monde du travail favorise les rencontres et permet aux élèves de se projeter positivement dans des perspectives professionnelles concrètes. Ainsi, grâce à cette démarche, les élèves mettent en pratique leurs acquis, se familiarisent avec l'entreprise et fabriquent des objets (sacs à main, chaussures, bijoux...) témoignant d'un savoir-faire. De plus, le lycée du Dauphiné prolonge le travail en atelier jusqu'à son magasin, ouvert une fois par mois, où les productions réalisées sont à la vente (Hosebian-Vartanian, 2023). Cette initiative, conçue et gérée par la formation vente de l'établissement permet de valoriser le travail des élèves, mais aussi de créer du lien entre les filières, en l'occurrence ici la vente avec les métiers du cuir. Dans le même esprit de rapprochement, le magasin du Dauphiné va, à la rentrée prochaine, recevoir des créations confectionnées par les élèves des deux autres lycées Drômois. Alors qu'on déplore trop souvent le manque de sens et de fierté des élèves des filières professionnelles, cette initiative valorise le travail accompli, le travail manuel et artisanal.

Cette démarche est aussi représentative d'une collaboration entre des acteurs multiples (collectivités territoriales, établissements scolaires, entreprises), qui valorise la filière professionnelle et ces métiers.

2.3.2 L'apprentissage et la conservation des savoir-faire, une pratique valorisante et pleine de sens.

Les chiffres rapportés par l'éducation nationale montrent que sur les 3 750 lycées, 2100 accueillent des élèves de formations professionnelles. Ce modèle de formation partagé entre les cours au lycée et les périodes en entreprises, appelé PFMP (périodes de formation en milieu professionnel) est souvent peu considéré, avec une image dévalorisante et l'orientation est décrite comme subie avec « une spécialité rarement choisie. » (Jellab, 2005, p. 296). Cette image peu gratifiante du lycée professionnel participe à la dévalorisation personnelle des élèves ainsi qu'une mobilisation parfois difficile. (Jellab, 2005). Valoriser le travail de l'élève et ainsi augmenter son estime de soi sont des enjeux importants puisqu'ils participent à leur bien-être et développement à un âge où les élèves se construisent professionnellement, personnellement vers leur devenir de jeunes adultes et citoyens. Le terme estime de soi a été défini la première fois par le psychologue William James comme : « un processus intrapsychique par lequel un individu s'autoévalue » (James cité dans Hanse, 2009). Par la suite, cette notion a été rapprochée avec la relation à l'autre, définissant ce paramètre comme influant sur l'estime de soi. Le sociologue Charles Horton l'a défini comme « une construction sociale, c'est-à-dire qu'elle se façonne à travers les interactions sociales à partir du jugement et des actions et ce, depuis la naissance. » (Horton cité dans Doré, 2017, p. 20).

Ainsi, il s'agit de voir comment des projets, en lien avec le territoire pourraient être une piste au renforcement de l'estime de soi chez les élèves. Le lycée Frédéric Mistral s'est associé avec le musée du vieux Nîmes à l'occasion des Journées Européennes des Métiers d'Art (JEMA) qui ont eu lieu du 27 mars au 2 avril 2023. Celles-ci sont organisées « en faveur d'une meilleure reconnaissance du secteur des métiers d'art » (JEMA, 2023). Le 1er avril, les élèves du CAP menuiserie se sont rendus au musée avec leurs professeurs d'atelier pour faire découvrir aux visiteurs, à travers des démonstrations, « les gestes et les outils du travail du bois » (Ville de Nîmes, 2023). Placés devant l'entrée du musée, le public passait obligatoirement devant les îlots où les élèves exerçaient des gestes de menuiserie. Au cours de la journée, les élèves ont réalisé, avec l'aide de leurs professeurs, deux productions.

La première était un casse-tête, objet ludique et destiné à un grand public (Annexe 5 : réalisation du casse-tête), la seconde était une dalle de parquet Versailles (Annexe 6 : demande menuiserie). Ainsi, c'est avec un regard admiratif que les parents des élèves et les visiteurs regardaient le processus de fabrication manuelle de ces objets. En effet « à travers des productions ou confections d'objets moins en phase avec l'activité industrielle en série » (Jellab, 2005, p. 314), les élèves se voient valorisés, « redorent leur image devant les parents » et montre que « ce qu'ils apprennent en LP exige un certain niveau de raisonnement » (Homme, PLP en menuiserie cité dans Jellab, 2005, p. 314).

Pour davantage montrer le quotidien des élèves dans leur formation, des fiches de présentation sur la formation ainsi qu'un QR code donnant accès à une visite virtuelle de l'atelier étaient proposés sur le stand. Cette initiative permet d'informer et d'échanger sur cette formation et donc peut-être de donner envie à des jeunes venus visiter le musée du vieux Nîmes de rejoindre la formation.



Élèves en action devant le parvis du musée du vieux Nîmes lors des JEMA

Au travers de ces démonstrations, les professionnels du secteur, apprenants et visiteurs se rencontrent pour échanger sur ces savoir-faire⁸ et ont vu en elles un outil permettant de créer du lien social. En partageant leur savoir avec les visiteurs, les élèves ne sont plus dans une position d'apprenants où ils écoutent, mais plutôt dans une situation de démonstration de leurs capacités.

⁸ « Pratique aisée d'un art, d'une discipline, d'une profession, d'une activité suivie ; habileté manuelle et/ou intellectuelle acquise par l'expérience, par l'apprentissage, dans un domaine déterminé. » (CNRTL, s.d).

Ainsi, en considérant le partage de connaissances comme gratifiant, le changement de posture dont ils témoignent ne peut qu'être valorisant pour eux et donc participer à l'estime de soi. Les savoir-faire, qu'ils soient reliés au métier du bois ou à d'autres tels que le textile, la gastronomie, vont permettre de faire partie d'une communauté, d'un territoire. En effet, ces savoir-faire sont fortement liés aux territoires. En les apprenant, on va s'intégrer à une identité régionale et c'est ainsi qu'ils vont faire sens. Cet apprentissage permet donc de générer de la relation et assure également leur conservation, permise par la transmission. Le projet *Atelier Faire Savoir*, « dispositif de sensibilisation et d'orientation vers les métiers manuels d'une région » (Aknin, 2016) propose de faire découvrir aux habitants un savoir-faire local. Les ateliers proposés diffèrent selon les savoir-faire et donc les territoires, puisque ceux-ci sont associés. Par exemple, l'atelier fonderie a été développé à St-Dizier dans la Haute-Marne, département où la fonderie est un art. Cet atelier, initié par la designer Luce Aknin a permis à des jeunes de produire leur barbecue de quartier. Plusieurs acteurs ont été mobilisés tels que des élèves de l'école de la 2ème Chance qui ont choisi l'objet à fabriquer, la maison de St-Dizier, et des élèves du bac pro fonderie qui ont accompagné les jeunes dans cette fabrication (Aknin, 2016, PR). Ce projet illustre donc une collaboration entre les professionnels de ce métier et les habitants du territoire qui choisissent et fabriquent ensemble l'objet à usage collectif. (Aknin, 2017). Ainsi, à travers la conservation de savoir-faire liés au territoire, un lien relationnel est créé. Cette conservation et transmission des gestes et du faire permet une valorisation des métiers d'arts et autres métiers manuels.

2.3.3 La pratique du faire dans le cursus de l'élève

En comparaison aux filières générales qui sont davantage centrées sur des cours théoriques, les élèves de lycée professionnel sont amenés à beaucoup plus pratiquer manuellement. Par exemple, l'enseignement de la pratique professionnelle représente, pour l'ensemble du CAP, un volume horaire de 645,5 heures sur les 1045 dédiées aux enseignements professionnels. En comparaison, la totalité des enseignements généraux correspond à un volume horaire de 467,5 heures⁹ (Annexe 7 : tableau volume horaire CAP). Ces pratiques manuelles s'organisent dans des espaces adaptés à leur formation (atelier, cuisine, environnement extérieur, espace médicalisé...).

⁹ Arrêté du 21 novembre 2018 relatif à l'organisation et aux enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au certificat d'aptitude professionnelle (ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2018).

La pratique du faire occupe donc, dans de nombreuses formations professionnelles, une place centrale. Fortement reliée à l'artisanat et au savoir-faire, celle-ci permet d'interroger des principes de conception et de fabrication des objets, de se confronter aux matériaux et à leur mise en œuvre par des savoirs faire artisanaux et industriels (Kriegel et Petiot, 2021, p. 63). En effet, au XIX^{ème} siècle des innovations techno-économiques (innovations technologiques et économiques) vont apparaître et animer la révolution industrielle. À la suite de celle-ci, nous assistons à une mécanisation des fabrications permises par des machines. Pour l'artiste William Morris, figure emblématique du mouvement Arts and Craft, celles-ci, assujettissent beaucoup d'ouvriers à des travaux morcelés et répétitifs.

Comme l'ont dénoncé John Ruskin et William Morris, cette façon-là de travailler ne permet plus aux travailleurs de se sentir valorisés, reconnus et créatifs. Selon eux, l'industrialisation et la division du travail entraînent la restriction du geste manuel, de l'engagement de la main et donc du savoir-faire. « William Morris considère que cette division a des conséquences délétères en réduisant la capacité de réalisation, de création et d'émancipation des individus » (Dupont, 2021, p. 4). C'est pourquoi l'artiste William Morris s'est engagé, au cours de son existence, en faveur d'une réalisation d'objets artisanaux de qualité. Cette pratique favorise pour lui l'épanouissement des individus en les libérant de l'aviilissement causé par le travail industriel à la chaîne (Kriegel et Petiot, 2021, p.11). Dans la continuité de la pensée de William Morris, le Bauhaus, école d'art, de design et d'architecture allemande, fondé en 1919 par Walter Gropius, s'est beaucoup préoccupé, à ses débuts, de la relation entre l'artiste et l'industrie (Kriegel et Petiot, 2021, p.11).

Ainsi, l'artisanat et l'industrie vont être liés puisque la révolution industrielle du XIX^{ème} siècle a entraîné petit à petit une extension du processus industriel vers l'artisanat. « L'introduction de ces machines transforma les procédés de fabrication artisanaux et le savoir opérationnel des artisans. » (Schwint, cité dans Perrin, 2021, p. 327). Avec l'arrivée des machines, la pratique artisanale se retrouve alors de plus en plus dépendante des processus industriels et il y a donc une industrialisation de l'artisanat. En effet, ces nouveaux outils ont modifié les procédés de production et permis de faciliter le travail des artisans. Ces nouvelles machines impliquent forcément de nouveaux savoirs dans les gestes techniques à appliquer pour les utiliser (Schwint, cité dans Perrin, 2021). Le travail de la main, du geste dans l'artisanat s'est donc transformé au fil de ces innovations.

Le statut professionnel de l'artisan n'est pas réservé uniquement aux métiers d'arts, il est défini comme « une personne qui fait un travail manuel, qui exerce une technique traditionnelle. » (Le Robert, s.d.). Ainsi, les métiers de la plomberie, de l'électricité sont aussi considérés, au même titre que la menuiserie, ferronnerie comme de l'artisanat. Lors des journées portes ouvertes du lycée Mistral, organisées le 11 février 2023, les visiteurs ont pu observer une exposition photo intitulée « La beauté du geste ». Cette exposition, permise par le travail du photographe Stéphane Barbier, permettaient de mettre en valeur les différentes familles de métier du lycée Mistral mais aussi, de montrer comment se passe la transmission entre professeurs et élèves. Ainsi, par l'image, le travail de la main, l'utilisation d'outils et le savoir-faire sont retranscrits. De manière générale, le statut de l'exposition ou de « faire voir en public » (Le Robert, s.d) permet d'ajouter, à la demande énoncée aux élèves, une perspective concrète propice à favoriser l'engagement dans les étapes de travail. De plus, en rassemblant les travaux de tous les élèves, une dynamique de groupe se crée. « On passe de l'œuvre individuelle à la production collective ; ce moment de prise en distance permet à l'élève de s'extraire du rapport individuel qu'il a avec son travail » (Académie de Créteil, s.d.). Ainsi ces projets permettent aux élèves de voir la variété des productions proposées, d'échanger sur leur travail et donc de fédérer le groupe de classe. Pour appuyer ces arguments, il aurait été intéressant de comparer l'engagement entre deux classes d'une même formation dans une demande de travail identique, avec seulement la finalité pour l'une d'exposer ses travaux.



Exposition "La beauté du geste" (photographe : Stéphane Barbier)

2.3.4 Le lien entre la motivation scolaire et l'estime de soi.

En devenant acteur au sein de leur territoire et aux yeux de tous lors des journées européennes des métiers d'art, on a observé une valorisation du travail des élèves et le renforcement de l'estime d'eux-mêmes. Le référentiel des arts appliqués¹⁰ nous indique l'importance « des pratiques créatives encadrées et valorisées » (Bulletin officiel, 2019), que celles-ci « favorisent la confiance en soi » (Bulletin officiel, 2019). La confiance des élèves en eux-mêmes et en leurs capacités influe sur leur motivation et donc sur leur travail. L'enseignant et chercheur en pédagogie Rolland Viau définit la motivation comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, cité dans CTREQ, 2009). Ainsi, en privilégiant ces démarches valorisantes sur leur territoire (démonstrations, expositions), le travail des élèves est mis en avant et leur estime d'eux même ne peut qu'être renforcée tout comme leur motivation.

Afin de favoriser l'estime de soi, il est important de bien identifier les prérequis¹¹ pour construire des séquences d'apprentissages adaptées. En effet, face à une demande trop difficile ou ambitieuse l'avancement des élèves se trouve freiné, constaté d'ailleurs lors de la phase de travail sur la gare de Nîmes. La difficulté d'une séquence influe sur « le sentiment d'efficacité personnelle », concept développé par le psychologue Albert Bandura. Il le caractérise comme « le fondement de la motivation » (Bandura, cité dans Vandelle, 2017, p.158). En effet, le sentiment d'efficacité personnelle est « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, cité dans Vandelle, 2017, p.158). En ce sens, si une personne ne se croit pas capable de réaliser une tâche, qu'il juge inaccessible, il sera plus difficile pour elle de s'y impliquer. C'est un schéma que l'on retrouve dans le cursus scolaire « les élèves qui possèdent un bon sentiment d'efficacité personnelle abordent la tâche à accomplir ... avec un intérêt durable » (Bandura, cité dans Vandelle, 2017, p.158). Ainsi, plus l'élève sera mis dans de bonnes conditions pour travailler (séquence adaptée, encouragement, valorisation) plus son sentiment d'efficacité sera élevé et donc son engagement et sa motivation avec.

¹⁰ Programme d'enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques des classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle.

¹¹ « Connaissances et compétences que doit maîtriser suffisamment et préalablement un apprenant pour pouvoir commencer à étudier une nouvelle notion et/ou acquérir de nouvelles compétences. » (Glossaire pédagogie, s.d).

3. Les atouts et les difficultés d'un enseignement construit à partir de lieux connus des élèves.

3.1 Les difficultés relevées dans les apprentissages construits à partir de l'existant.

3.1.1 Des difficultés relevées dans la posture d'enquêteur.

Le projet de design territorial et même plus généralement un projet territorial implique très souvent un diagnostic. Qu'il s'agisse d'un diagnostic territorial classique ou plus spécifique comme le modèle du diagnostic sensible par Stéphanie Sagot, celui-ci implique la participation de différents acteurs (www.diagnostic-territoire.org, 2016). Ainsi, « le territoire devient alors un véritable objet de l'action publique et de l'action sociale, dans le sens où il permet une lecture globale des dynamiques à l'œuvre, de ses atouts et de ses manques » (Hommage, 2007, p. 80).

Afin d'utiliser le territoire pour déployer un projet et donc de réaliser le diagnostic, il faut observer, analyser, enquêter sur son territoire. L'enquête est définie selon le linguiste et lexicologue Alain Rey comme « une recherche pour savoir » (Le Robert, 2005). Cette notion est liée aux notions d'examen et d'investigation, qui en sont des synonymes (Le Robert, 2005). Nous retrouvons la démarche d'investigation dans le référentiel des arts appliqués¹² avec la méthode IER (Investigation, Réalisation, Expérimentation). Avec celle-ci, « l'élève est engagé dans un questionnement à partir d'une demande. En observant et en s'appuyant sur des ressources, il établit des constats qui lui permettent de s'approprier les notions et de développer les phases d'expérimentation et de réalisation. » (BO, 2019). La méthode de l'investigation se rapproche alors de la théorie de l'enquête, concept initié par le philosophe et américain John Dewey. Celle-ci est « un processus de transformation du réel » (Bourgeois, 2013, p. 25) mais aussi, « une méthode pédagogique ... source d'acquisition de savoirs et de savoir-faire, mais aussi de savoir-être » (Dewey cité dans Boutet, 2016). Ainsi, l'enquête permet de ne pas se contenter de ce qui est donné mais de proposer d'autres réels possibles grâce à la déconstruction de l'existant. Celle-ci permet donc d'appréhender les phases créatives.

¹² Programmes d'enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques des classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle et au baccalauréat professionnel.

Dans l'expérimentation menée, lors de la phase d'investigation, les élèves devaient analyser et déconstruire les panneaux de signalétiques existants afin d'identifier les manquements pour mieux appréhender les phases suivantes. Cependant, partir de quelque chose qui est donné pour faire autrement, ne va pas soi pour les élèves et c'est ainsi que les difficultés de déconstruction de l'existant ont surgi.

De plus, la théorie de l'enquête est fondamentalement associée à la pédagogie par projet. En effet, dans le processus d'enquête (défini aussi comme processus d'apprentissage), le sujet est amené à s'engager activement dans la situation pour la résoudre, c'est-à-dire transformer une situation indéterminée en une situation déterminée. (Bourgeois, 2015, p. 25). Dans la situation indéterminée, « le sujet ne saisit pas le lien entre ses actes et ses conséquences » (Dewey cité dans Bourgeois, 2025, p. 21), la situation déterminée est donc la réunification actes-conséquences (Dewey cité dans Bourgeois, 2025, p. 23). C'est en s'engageant de cette manière que le sujet trouvera la réponse au problème car pour John Dewey « la solution à trouver – n'est clairement pas dans la tête du sujet, mais bien ... dans le cours de l'activité lui-même. » (Bourgeois, 2015, p. 22). De plus, John Dewey, « rejette ... toute dualité entre théorie et pratique » (Bourgeois, 2015, p. 25). Ainsi, pour apprendre, le sujet ne sera pas engagé dans une posture seulement réflexive, mais aussi active, engageant le faire, attitude que l'on retrouve dans la pédagogie par projet.

3.1.2 Une réticence à entrer dans une posture créative.

La difficulté des élèves à déconstruire et analyser ce qui existe, entraîne donc des difficultés à générer des propositions nouvelles de ce qui pourrait être. En effet, à travers les séquences pédagogiques menées et observées au cours de cette année de stage, j'ai pu constater une difficulté générale des élèves à entrer dans une posture créative. Celle-ci est reliée à des enjeux de mobilisation et de mise au travail. En effet, les difficultés liées à la créativité entraînent des blocages dans les étapes de travail et freinent leurs avancements. Les élèves ont du mal à trouver des idées par eux-mêmes, ils ont besoin d'être guidés à travers des exemples types. En reprenant la définition de Nathalie Bonnardel¹³, la créativité est « la capacité à produire une idée exprimable sous une forme observable ou à réaliser une production qui soit à la fois novatrice et inattendue, adaptée à la situation et (dans certains cas) considérée comme

¹³ Directrice de l'Institut de la créativité et de l'innovation d'Aix-Marseille (InCIAM) à Aix-Marseille Université.

ayant une certaine utilité ou de la valeur » (Bonnardel, cité Didier et al., 2006). Ainsi, les diverses demandes liées à la signalétique nécessitaient de se détacher des productions déjà existantes tout en restant adaptée à la situation. En ce sens, la signalétique d'atelier imposait aux élèves de produire un nouveau panneau tout en restant adaptée à la situation (lieu de pratique manuelle, sécurité...).

Dans cette séquence, menée lors de l'expérimentation de terrain, certains élèves ont avoué manquer d'idées lors des phases créatives. Par exemple, dans la première étape, qui concernait un travail sur la signalétique de la gare, les élèves devaient réinterpréter les pictogrammes déjà existants tout en gardant leur sens. Cette étape permettait de travailler en amont le pictogramme et les principes de stylisation qui y sont associés. Aborder ces notions était indispensable pour mieux appréhender la phase suivante, à savoir : la signalétique de l'atelier. En prenant du recul à travers un regard critique, nous constatons que cette demande était un peu difficile par rapport au niveau de la formation. En effet, les élèves ont rencontré quelques difficultés à réaliser les exercices. Ces difficultés relevées lors de l'expérimentation peuvent s'expliquer par une appréhension du dessin. Cette forte réticence se manifeste par le fait que les élèves, dont la formation est souvent loin des arts appliqués, ne dessinent pas. Ainsi, lors du suivi individuel, certains n'avaient pas d'idées, d'autres ne savaient pas « comment le faire ». Pour tenter d'améliorer à l'avenir cette étape ainsi que la créativité des élèves, nous avons expérimenté en classe une méthodologie créative, appelé aussi méthodologie de conception. Celles-ci permettent « d'amener les individus devant faire preuve de créativité à se focaliser de façon préférentielle soit sur l'évocation d'idées soit sur l'évocation des contraintes » (Bonnardel et Didier cité dans Bonnardel et Lubart, 2019, p. 93). Nous pouvons par exemple citer la méthode créative du brainstorming ¹⁴ (Bonnardel et Lubart, 2019).

Dans cette démarche, nous avons utilisé en classe le jeu *Imagine* ¹⁵ qui consiste à faire deviner aux autres joueurs des mots ou groupes de mots (films, lieux, objets, expression) grâce à des pictogrammes présentés sur des cartes transparentes. Celles-ci peuvent être superposées, assemblées et animées (Canopé, 2019). Cet outil ludique, permet donc à l'élève d'exprimer une idée à travers des symboles qui sont à sa disposition.

¹⁴ « Technique de recherche d'idées originales dans une réunion, chacun émettant ses suggestions spontanément. » (Le Robert, s.d).

¹⁵ Créé par Shotaro Nakashima, Hiromi Oikawa, Motoyuki Ohki, Shingo Fujita, Shintaro Ono et édité par Cocktail Games. (Canopé, 2019).

Ainsi, les élèves n'ayant pas à se préoccuper de la difficulté de la représentation, du dessin, ont pu se concentrer sur le sens des symboles et comment les assembler pour en créer de nouveaux. Les résultats ont été concluants puisque les élèves ont réussi facilement à faire deviner leur mot en manipulant les cartes.



Jeu Imagine expérimenté par les élèves.

3.1.3 Les territoires de l'élève : un possible levier de création.

Nous avons vu que contextualiser les apprentissages d'arts appliqués dans un territoire fréquenté par les élèves, permettaient d'apporter davantage de sens et favorisait les apprentissages. En effet, malgré des liens qui sont créés par les enseignants, les élèves ne discernent pas toujours le lien entre les arts appliqués et leur formation professionnelle. Ainsi, l'intérêt des arts appliqués est souvent difficile à percevoir pour une majorité d'élèves, ce qui entraîne parfois une démotivation dans les activités proposées. Pour pallier ce manquement, nous avons rapproché des territoires aux apprentissages, en l'occurrence la gare de Nîmes et surtout l'atelier, lieu de la pratique professionnelle. En effet, la contextualisation des apprentissages a permis d'engager l'élève dans « une situation d'apprentissage authentique, signifiante, reflétant une certaine complexité correspondant au réel et ce, afin de donner du sens à ce qu'il apprend. » (Barde, 2021). Ainsi, la signalétique de la gare et de l'atelier sont des espaces réels permettant d'aborder des principes tels que le pictogramme, l'identité visuelle et la composition graphique.

En associant la signalétique de l'atelier aux apprentissages, les élèves ont pu travailler sur des thématiques propres aux arts appliqués tout en les rattachant à la pratique professionnelle, avec notamment l'intégration des EPI. Ces espaces sont donc des moyens utilisés pour engager l'élève à comprendre des principes.

Cependant, au-delà des territoires physiques que nous traversons et qui sont exploités dans les apprentissages, nous pouvons aussi nous appuyer sur les territoires numériques. La notion de territoire numérique est initialement définie comme l'utilisation d'outils numériques en tant que dispositifs permettant le développement de l'attractivité territoriale (projet d'aménagement, communication, rapports entre les citoyens...) (Pages, 2010). De manière générale, le territoire numérique est donc l'association entre le territoire, « portion de la surface terrestre » (Maryvonne Le Berre cité dans Paquot, 2011, p. 24) et les outils numériques qui l'accompagnent (Pages cité dans Bradl et al., 2020). Pour illustrer cette complémentarité, nous pouvons nous appuyer sur le dispositif numérique *Comment-aire libre* de structure Bâtons et de Julien Beutteur. Celui-ci permet de susciter l'engagement et les interactions des individus dans la transformation de leur territoire (*Comment-aire libre*, s. d., PR). Grâce à l'interface, ils peuvent s'impliquer dans les transformations territoriales en soumettant des textes, des dessins ou des images (*Comment-aire libre*, s. d., PR).

Toutefois, en nous appuyant sur le dossier thématique « Penser les données par le territoire » de la revue *Balisage* nous entendrons par territoires numériques des élèves, leur cyberspace, « constitué de l'ensemble des systèmes d'information planétaires » (Musso cité dans Bradl et al., 2020) et dont font partie les réseaux sociaux. En effet, la génération née avec ces nouvelles innovations numériques, qui ne cessent d'évoluer, est qualifiée de digital natives¹⁶. Ces changements sont la source de nouveaux enjeux économiques et sociaux qui, pour certains, ont un impact sur l'École d'aujourd'hui. On peut par exemple citer le harcèlement scolaire, largement favorisé par les réseaux numériques, les addictions ou encore l'isolement.

¹⁶ Terme inventé en 2001 par l'écrivain et technologue Marc Prensky. Il désigne la génération qui a grandi à l'ère du numérique, soit après les années 1980 (Wikipédia, s.d.) ;

3.2 L'Ecole et les nouveaux territoires du numérique.

3.2.1 La place des outils numériques au sein de l'Ecole.

En effet, tout comme les différentes innovations techno-économiques, apparues au cours des révolutions industrielles, l'innovation numérique a considérablement modifié les usages de la société. On parle même de « révolution numérique », qualifiée parfois de « troisième révolution industrielle » (« *La révolution numérique, une révolution industrielle ?*, 2015). Apparue dans les années 1980, celle-ci peut se définir comme « le bouleversement des sociétés provoqué par l'essor des techniques numériques telles que l'informatique et le développement du réseau Internet. » (Wikipédia, s.d.). Ces progrès, qui font l'objet de nombreuses controverses, impactent plusieurs aspects de l'activité humaine (rapports sociaux, au temps, activité économique ...) (*Numérique et Innovation*, s.d.). En impactant les activités humaines, l'innovation numérique a aussi une incidence sur les territoires, ces derniers étant les lieux d'accueil de celles-ci. De la même manière, l'Ecole doit adapter son fonctionnement et son organisation à ces changements. En effet, les outils numériques ayant investi le champ domestique et professionnel, « il devient contreproductif de résister à son investissement dans le champ pédagogique » (D'auria-Goux, 2017, p. 34). Il est donc important de les intégrer pour permettre aux élèves une « meilleure maîtrise de ces outils dans leur vie adulte et professionnelle », mais aussi de mobiliser les avantages dont ils font preuve. Ainsi en 2015, un plan numérique s'est déployé à l'Ecole, il a pour objectif de « combler le retard français en termes d'équipements et de valoriser le numérique en classe » (Léger, 2019, p. 60).

De plus, lors de la crise sanitaire de la Covid 19, les outils numériques ont fortement été sollicités au sein du système éducatif afin de maintenir un enseignement à distance. Cependant, tout le monde ne dispose pas du même équipement informatique. Les quartiers prioritaires et les territoires ruraux sont les plus touchés par ces difficultés (RhinOcc, 2020). Ces inégalités d'accès au numérique se sont davantage fait sentir lors de la pandémie puisqu'un certain nombre d'élèves se sont trouvés en difficulté pour suivre les enseignements (RhinOcc, 2020). Afin de pallier ces inégalités, le gouvernement a instauré en 2020, le projet « territoires numériques éducatifs ». L'objectif premier de celui-ci est « d'actionner ... l'ensemble des leviers de l'éducation au et par le numérique, avec la mise à disposition d'équipements, d'un accompagnement, de formations adaptées et de ressources pédagogiques ». (*Territoires numériques éducatifs : la continuité de l'enseignement au cœur des préoccupations du*

gouvernement, 2020). Pour atteindre cet objectif, plusieurs mesures sont prises dont celle du prêt de kits numériques hybrides (*Territoires numériques éducatifs : la continuité de l'enseignement au cœur des préoccupations du gouvernement, 2020*). Ceux-ci permettent de combiner des activités d'enseignements plus traditionnels avec les outils numériques. Ces pratiques permettent donc d'adapter les enseignements aux évolutions sociétales, mais aussi à ses destinataires sachant que les élèves sont adeptes et à l'aise avec ces outils.

En effet, il ne s'agit pas de construire un enseignement fondé uniquement sur les progrès numériques et autres technologies, mais de les utiliser comme un outil, parfois ludique, pour faciliter les apprentissages. Cependant, bien que les outils aient des intérêts pédagogiques, ils comportent aussi des risques (déficit de l'attention, l'addiction, la désinformation...) (Capelle et al., 2018). C'est donc aussi le devoir de l'Ecole de sensibiliser les élèves sur ces enjeux. Cette sensibilisation peut s'effectuer par une utilisation raisonnée des outils numériques et non par leur rejet.

3.2.2 Les outils numériques : le nouveau territoire des élèves.

À cause d'un accès parfois difficile à un poste informatique, la possession d'un smartphone concerne une grande majorité de jeunes. En effet, selon une étude de l'INSEE parue en 2021, plus de 94% des jeunes entre 15 et 26 ans possèdent un smartphone (Legleye, 2021). Cet équipement permet un accès facile aux plateformes de médias sociaux (réseaux sociaux). Il s'agit donc d'outils propres à l'élève et dont il possède une certaine maîtrise. En effet, un projet de recherche (eR!SK) mené par Capelle en 2017-2018, a permis d'identifier les relations qu'entretiennent les jeunes (ici 12-13 ans) avec le numérique. Les adolescents interviewés « revendiquent leur appartenance à la génération dite des digital natives ... et leur capacité à utiliser des outils numériques » (Capelle, s.d.)

Comme nous l'avons précisé plus haut, nous considérons dans ce point les outils numériques, notamment les RSN (Réseaux Sociaux Numériques), tels que les nouveaux territoires des élèves. Les RSN peuvent être définis comme « un service web permettant aux individus de construire un profil public ou non créé par une combinaison de contenu et, d'autre part, d'articuler ce profil avec d'autres » (Boyd et Ellison cité dans Segui-Entraygues, 2017). À bon usage, les outils numériques peuvent aussi être exploités dans les apprentissages et avoir des impacts relationnels en classe puisqu'ils produisent « une forme de décloisonnement des relations et des accès » (Juttand cité dans Balagué et al., 2013). Par exemple, nous voyons de plus en plus de pages Instagram représentant des filières scolaires se développer.

Celles-ci visent à mettre en avant les travaux des élèves et plus généralement les formations de l'établissement scolaire en question. Ainsi, intégrer l'usage du téléphone portable (lieu d'accueil de ces plateformes) dans les apprentissages, peut être un moyen de susciter un plus grand intérêt chez les élèves. De plus, en s'appuyant sur les retours du projet de recherche de Camille Capelle ¹⁷, on constate que plus l'intérêt des élèves pour l'activité est grand, plus ils seront à même de développer leur créativité. De ce fait, l'outil numérique peut être utilisé comme un vecteur de créativité, mais aussi d'ouverture à une activité nouvelle. En effet, la journaliste Amandine Meunier, rapporte le partenariat officiel entre la plateforme TikTok et le Salon du livre de Paris pour l'année 2023. Parallèlement, elle rapporte dans un article pour Télérama, un état de fait regrettable, tiré de la dernière enquête IPSOS pour le compte du CNL (Centre National du Livre). Il ressort de celle-ci que « les jeunes ne lisent plus. Un jeune sur cinq ne lirait même pas du tout » (Meunier, 2023). Ainsi grâce à la visibilité apportée par la plateforme, le salon du livre a connu cette année un nombre d'entrées record « sur les trois jours, 102350 entrées dont la moitié aurait moins de 25 ans » (Meunier, 2023, p. 12). C'est donc ici, un exemple de possible intérêt éducatif et culturel que l'on peut attendre de cet outil numérique souvent contesté à juste titre.

3.2.3 Le numérique vu comme une approche singulière de travail.

Avec l'essor du numérique, d'une part on se représente cet impressionnant avancement de la technologie, qui va de pair avec l'accélération des progrès qu'il entraîne, l'enthousiasme qu'il suscite, et d'autre part, on en perçoit les limites, les périls, et les interrogations voire les inquiétudes menaçantes qu'il fait surgir. Ce qui singularise le numérique, c'est avant tout l'espace infini, mondialisé, ouvert en permanence et en plus en constante et même exponentielle mutation. Pour l'élève, tout comme pour l'enseignant, c'est un volume considérable d'informations, de savoirs, de ressources qui vient à lui, et même qui peut s'imposer à lui. On imagine donc la différence entre cet espace-là et celui des manuels scolaires très encadrés dont les ressources sont vérifiées, pensées en fonction de la progression attendue, des programmes officiels. Le numérique éducatif, qui a plutôt la préférence des élèves en captant leur attention, met également à la disposition de la communauté éducative ses outils qui peuvent par exemple faire travailler le groupe de classe ensemble, en interaction.

¹⁷ Maître de conférences en Sciences de l'information et de la communication à l'Université de Bordeaux, membre de l'équipe Représentations, Usages, Développement et Ingénierie de l'Information (RUDII) au laboratoire IMS.

On peut par exemple citer les outils comme Wooclap ou encore Kahoot ! très appréciés par leur usage double (téléphone –vidéoprojecteur) et ludique. *Ainsi, grâce au outils numériques* « il devient possible, de façon quasi sans limite, de créer, de partager et d'échanger de l'information, d'accéder à des contenus et à des connaissances, et de communiquer par le dialogue, la vision et l'interaction » (Juttand cité dans Balagué et al., 2013).

Chez les designers et pour leur pratique, la question de l'outil a toute sa place au côté de la technique. L'architecte et designer Andréa Branzi mettait l'accent sur cette complémentarité d'utilisation « parlant ainsi de la technologie pour ses ressources esthétiques et l'esthétique pour ses apports technologiques » (Branzi cité dans Quéheillard, 2022). Pour avoir l'expérience de la technique, il faut savoir faire avec chaque outil, savoir le manier. Ce sont aussi ces savoirs et cette recherche du bien-faire que doivent apprendre les futurs professionnels que l'école forme dans ses ateliers notamment. A ce titre, on peut considérer que l'outil numérique va ouvrir à de nouvelles possibilités créatrices, aider les élèves à se lancer dans leur travail tout en facilitant les prises en main des outils. Cependant, tout en intégrant ces pratiques, il est important de prévenir sur les dangers des outils numériques et engager les élèves vers un usage plus raisonné de ces outils.

3.3 Les enjeux d'une pratique hybride et de groupe.

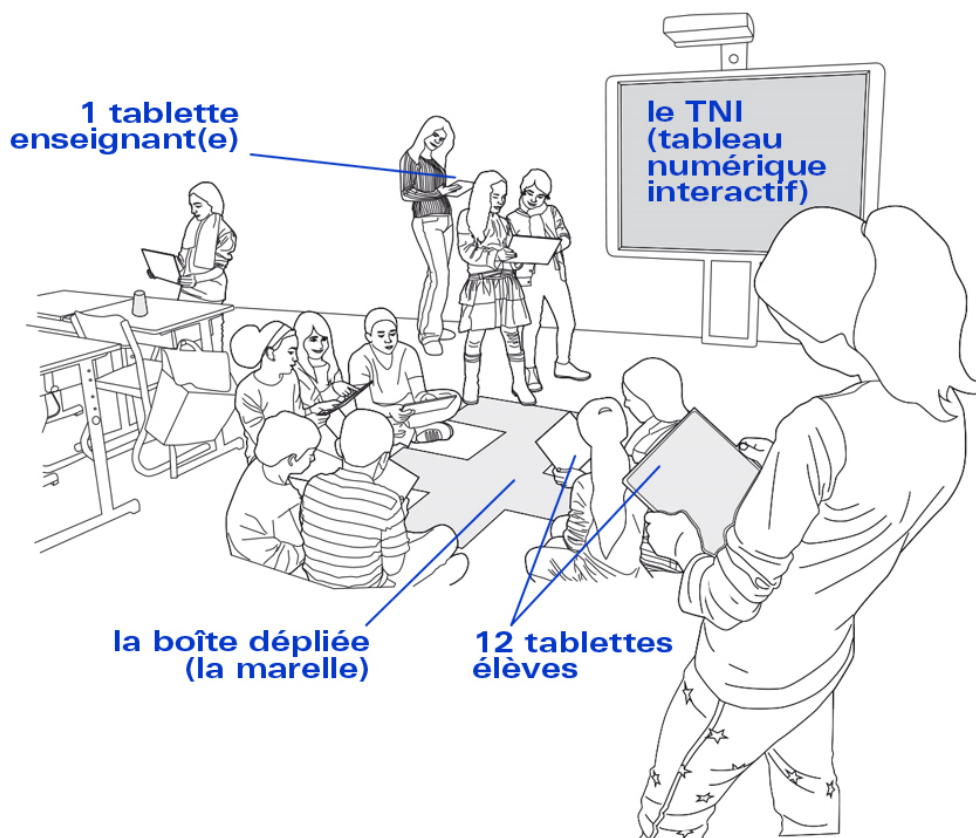
3.3.1 Addiction et isolement des jeunes au sein de ces territoires numériques.

Malgré les nombreuses interactions qui sont permises par les plateformes numériques, celles-ci comportent aussi des limites et des risques. Elles entraînent parfois de graves répercussions sur la santé mentale et physique des jeunes adolescents. En effet, dans un article de Frédéric Filloux, paru dans l'Express (2023), le schéma addictif des réseaux sociaux est mis en corrélation avec les substances addictives du tabac. « Les réseaux sociaux sont construits sur un système où l'addiction ... est intégrée à la conception du produit. Dans leur cas, c'est l'algorithme de recommandation qui fait le travail. » (Filloux, 2023). De plus, si l'utilisation des plateformes numériques peut susciter de l'intérêt et de la créativité dans les apprentissages, elle impacte fortement l'estime de soi. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, les adolescents sont en quête de validation vis-à-vis d'autrui (Vandelle, 2017). Ainsi la comparaison du contenu partagé par autrui, « la course aux likes », les commentaires sont des facteurs pouvant favoriser un renfermement et donc un certain mal être chez certains.

Pour illustrer ces propos, nous pouvons nous appuyer sur une étude de Stem4¹⁸ qui indique que « trois quart des jeunes (12-21 ans) n'aiment pas leur apparence physique » et que « plus de la moitié des gens interrogés avouent s'être désociabilisés ou avoir adopté des régimes draconiens suite à la pression des réseaux sociaux. » (Filloux, 2023).

Ainsi, l'école doit considérer ses outils numériques dans plusieurs de ces aspects. Elle doit permettre leur intégration dans les apprentissages. Il s'agit d'ailleurs de l'une des compétences que l'on retrouve dans le référentiel commun à tous les professeurs, à savoir « intégrer les éléments de la culture numérique nécessaire à l'exercice de son métier ». (Bulletin officiel, 2015). Pour illustrer ce point, nous pouvons prendre l'exemple des boîtes CAPC, réalisées pour le musée d'art contemporain de Bordeaux, appelé aussi le CAPC (Centre Art Plastique Contemporain). Celles-ci sont conçues grâce à la collaboration du studio 2Roqs, Kubik design, Zamak design et des équipes du musée. Ce dispositif reflète la combinaison d'un support matériel et de contenus numériques puisqu'il associe une boîte se déployant en marelle interactive avec des tablettes numériques (*Les boîtes CNAP*, s.d.). En effet, la tablette, qui utilise la réalité augmentée, permet de réaliser des activités pédagogiques en suivant le parcours de la marelle. Celles-ci sensibilisent sur des thèmes et des pratiques artistiques, tout en permettant de faire découvrir les collections du musée (2Roqs et al., 2017, PR). De plus, le tableau numérique interactif (TNI) permet de suivre en temps réel les activités et de rassembler les élèves pour faire des mises en commun collectives (2Roqs et al., 2017, PR). Ce dispositif hybride permet donc aux plus jeunes d'en savoir plus sur leur patrimoine mais aussi de se familiariser avec les outils numériques. Il va au-delà du virtuel puisque, par la suite, les élèves sont amenés à voir les œuvres en vrai au musée d'art de Bordeaux. Ils peuvent ainsi exploiter les connaissances acquises en classe.

¹⁸ Association britannique spécialisée dans la santé mentale des adolescents.



2Roqs et al. (2017). *Visualisation des boîtes CAPC*. © CAPC de Bordeaux.

3.3.2 La place des espaces numériques de travail partagés.

Avec les outils numériques utilisés à des fins pédagogiques s'engage généralement un travail collaboratif entre les élèves et parfois même avec l'enseignant. Par exemple, les ENT (espaces numériques de travail) permettent de mettre en place des situations d'apprentissages et d'assurer la continuité pédagogique entre l'école et la maison (Eduscol, 2021). D'autres outils plus avancés, facilitent, par leur interaction technologique, cette même collaboration et ce partage. Pour Stéphanie Cardoso, maître de conférences à l'Université Bordeaux Montaigne, « les objets, espaces et systèmes sont des interfaces avec lesquels nous interagissons ». Ainsi, exploitées dans le cadre scolaire, ces interactivités impliquent une posture active de la part des étudiants et une appropriation de l'espace et de ces objets. En ce sens, Stéphanie Cardoso a mis en place un programme de recherche action en design sur la pédagogie, appelé LID (Laboratoire des pratiques innovantes en design) et mené de 2016 à 2019 (Cardoso, 2018). Celui-ci prend appui sur des outils collaboratifs immersifs 2D et 3D (tablettes, dispositif HYVE-3D), qui deviennent un lieu d'expérimentation.

L'une des hypothèses de ce projet est de voir si utiliser ces outils dans des expériences pédagogiques, peut en générer une nouvelle et être favorable aux apprentissages (Cardoso, 2018). Plongés dans cet environnement numérique, les étudiants mettent leurs capacités corporelles en action. Cependant, il ne s'agit pas d'utiliser ces outils numériques pour projeter des supports mais de les utiliser comme outil de partage pour que chacun puisse alimenter le cours, et de co-construire le savoir (Cardoso, 2018). Ainsi dans l'enseignement, ces outils numériques favorisent le travail d'équipe, la collaboration et le dialogue entre les apprenants, mais aussi entre les apprenants et les enseignants. De plus l'accessibilité et le partage des données est facilités et se fait presque instantanément.

3.3.3 La mise en place du travail de groupe dans les problématiques d'isolement.

Nous avons vu dans la première partie que le projet de groupe permet, grâce aux échanges, la confrontation des idées. Ceux-ci entraînent des réflexions et remédiations plus poussées, une amélioration de l'expression orale ainsi qu'une meilleure écoute de l'autre. De plus, organiser des travaux de groupe est une compétence que l'on retrouve dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation¹⁹. En effet, la compétence P4 (compétence commune à tous les professeurs) indique qu'il faut « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. » (BO, 20113). Cette compétence associe climat de classe serein (bienveillance, confiance, sécurité) et interactions dans le respect et l'écoute d'autrui. Ainsi, ces conditions sont propices aux apprentissages et permettent de créer une dynamique d'échange et de collaboration entre les élèves.

Néanmoins, malgré les effets positifs que peut apporter le travail de groupe au sein d'une séquence pédagogique, ce dernier nécessite une organisation millimétrée ainsi qu'une très bonne gestion de classe. Au vu des résultats de l'expérimentation sur la signalétique, relevés grâce au cadre d'observation de l'engagement des élèves dans l'apprentissage²⁰, le travail de groupe n'aurait pas été opportun. En effet, il a été relevé que les élèves avaient une tendance à se dissiper au contact de leurs camarades.

¹⁹ Référentiel publié au Bulletin officiel du 25 juillet 2013.

²⁰ Académie de Paris.

Ainsi, il valait mieux privilégier un mode d'organisation de travail individuel qui a permis de parvenir aux attendus de la phase de réalisation. Il s'agit donc pour chaque classe et séquence d'adapter son mode d'organisation de travail. De la même manière, les projets territoriaux en design se construisent dans la collaboration entre des acteurs multiples : collectivités territoriales, politique publiques, habitants et bien sûr designer. Il s'agit donc d'actions collectives permettant de mieux identifier les besoins et donc de répondre aux objectifs du projet. Cette médiation est d'ailleurs représentative du cadre de recherches du diagnostic sensible mis en place par Stéphanie Sagot. La mise en place du projet et le diagnostic qui s'en est suivi, ont permis d'engager des rencontres entre différents acteurs (Sagot & Dupont, 2014, p. 110). Celles-ci entraînent des propositions plurielles qui engagent le débat (Sagot & Dupont, 2014, p. 110). En réalisant une séquence territorialisée au sein du lycée, un travail de groupe ou une recherche collective lors des phases d'investigation et/ou d'expérimentation auraient pu être intéressantes. Ainsi, à l'avenir et avec de l'expérience dans le métier, il serait enrichissant d'élaborer une séquence territorialisée en dehors des murs du lycée et durant laquelle les élèves pourraient aller voir sur place.

Conclusion

On a vu progressivement entrer et s'ancrer les pratiques du design dans l'action publique où il a pu révéler son efficacité au service des territoires. Grâce à ses contextes, il peut légitimement poursuivre et mobiliser ses ressources à destination de territoires éducatifs, formatifs, que constitue l'École. En adéquation avec la méthode de la discipline des arts appliqués, les projets de design territoriaux se sont appuyés sur des méthodes d'investigation, d'expérimentation, et de co-conception qui attestent d'un fonctionnement collaboratif. Rappelons que la co-conception désigne l'implication de l'utilisateur, consommateur, ou usager, dans le processus de création d'un projet, produit ou service (*Qu'est-ce qu'un atelier UX de co-conception ?*, s.d.). Ainsi, en intégrant le territoire dans les incitations pédagogiques, ces méthodes et fonctionnement vont être adoptés et mobilisés. C'est ainsi qu'intervient l'hypothèse générale, énoncée au début de cette recherche, à savoir quelles sont les incidences de l'intégration des pratiques de design territorial dans l'enseignement, et plus précisément ici, dans celui des arts appliqués.

L'organisation du territoire scolaire et plus précisément celui des différents espaces qui le composent (espace extérieur, espace de la classe, de la restauration scolaire) sont des facteurs impactant le bien-être scolaire (D'Aura-Goux et al., 2017). Celui-ci est essentiel dans le bon déroulement des apprentissages. De même, le bien-être scolaire est favorisé par une ambiance de classe sereine ainsi qu'une valorisation du travail, propice à l'augmentation de l'estime de soi. C'est d'ailleurs ce qu'a démontré Hélène Vandiel, docteure en sciences de l'éducation, dans son article *Estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle Les fondements du bien-être en éducation* qui associe motivation scolaire et estime scolaire précédemment explicités. Tous ces points peuvent être mobilisés par le biais d'un projet de design territorial, qui implique des concertations avec les usagers, une identification de leurs besoins, une appropriation des espaces ou encore des projets avec des partenaires territoriaux. Ainsi, à l'instar des projets territoriaux que nous avons étudiés dans cette recherche, où les habitants et usagers prennent part au développement de leurs lieux de vie, les élèves deviennent eux aussi les acteurs de leur propre environnement scolaire lorsque ce dernier est introduit dans une séquence pédagogique ou autre projet. Cette position active au sein de ces espaces, augmente le sentiment d'appartenance, caractérisé « par le sentiment d'être relié à la communauté scolaire » (D'Aura-Goux et al., 2017) et aussi par l'engagement et l'enthousiasme dont les professeurs et élèves font preuve (D'Aura-Goux et al., 2017).

Dans la continuité de cette appropriation, le travail sur la signalétique entrepris dans le cadre d'une expérimentation de terrain concernait deux territoires différents, l'un de passage, la Gare de Nîmes, l'autre leur atelier, espace dans lequel ils apprennent et progressent. Selon l'un ou l'autre de ces territoires, on a obtenu des effets différents sur la mobilisation des élèves dans les activités de travail. Le résultat de cette comparaison, permis par une grille d'analyse mis en place par l'académie de Versailles²¹ a démontré une meilleure implication et compréhension dans la phase atelier. Cela peut s'expliquer par la différence de sens qu'évoque ces espaces, dans l'atelier les élèves ont une certaine aisance et ils y préparent leur futur professionnel. On considère donc ici l'importance des territoires, lieux de transmission à l'intérieur de l'établissement, tout comme on peut retenir les expériences de faire école à l'extérieur, dans la cour, le musée, ce qui renouvelle les pédagogies, suscite autrement l'intérêt des élèves. Un exemple tout récent concerne une classe (CAP menuiserie) du lycée, invitée à faire découvrir les gestes et les outils du travail du bois lors de démonstration publiques, ayant lieu au Carré d'Art à Nîmes. Les bénéfices sont certains puisque les élèves ont dû travailler en amont dans ce but-là, puis une fois sur place, on leur donne l'opportunité de faire « entrer » le public dans leur domaine et d'en donner une image positive et valorisante.

De plus, les changements dans nos usages et dans nos pratiques, notamment induits par l'essor du numérique nous ont conduit à étendre la notion de territoire à d'autres, tels ceux des espaces numériques. Face au développement des outils numériques, il nous est conseillé d'expérimenter et d'intégrer les pratiques numériques pour développer de nouvelles méthodes d'apprentissage ou encore favoriser la collaboration. De même, il est de notre rôle, dans la mesure du possible, de sensibiliser les élèves sur les usages de leurs outils numériques, notamment les réseaux sociaux. Ceux-ci sont souvent associés à des problématiques d'isolement, d'addiction ou encore de harcèlement qui nuisent à leur bien-être et donc à leur réussite scolaire.

²¹ « Grille d'observation de l'engagement dans l'apprentissage scolaire des élèves en classe » (Académie de Versailles, 2021).

Corpus bibliographique

Articles de magazines :

Braunstein-Kriegel, C., & Petiot, F. (février, 2021). L'artisanat reprend la main. *Télérama hors-série*, 58-67.

De Jarcy, X. (2022). A l'école de l'harmonie : l'art d'apprendre, une école des créateurs. *Telerama*, 3770, p. 26-27.

Filloux, F. (2023, janvier). Réseaux et addiction, une jeunesse fracassée. *L'Express*, 3733, 22-29.

Meunier, A. (2023, mai). Les jeunes se ruent au festival du livre de Paris... Merci TiKTok. *Télérama*, 3825, 12.

Articles de revue :

Berger, E. (2014). La démarche design, entre projet et expérience. *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, 46, 33-42. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.4714>

Berlioux, S. & Maillard, E. (2019). Les invisibles de la République. Comment on sacrifie la jeunesse de la France périphérique. *Revue Projet*, 373, 92-92. <https://doi.org/10.3917/pro.373.0093>

Bernard, P.-Y., David, P., & Jacob, C. (2020). « Faire pour apprendre » en écoles de production, un autre modèle de formation ? *Formation emploi*, 152(4), 29-48. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8572>

Berthoud, M., & De Iulio, S. (2015). Apprendre à manger : L'éducation alimentaire à l'école entre politiques publiques, médiations marchandes et mobilisations citoyennes. *Questions de communication*, 27(1), 105-128. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9710>

- Bonnardel, N. & Lubart, T. (2019). La créativité : approches et méthodes en psychologie et en ergonomie. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 37,8, 79-98. <https://doi.org/10.3917/rimhe.037.0079>
- Bonnéry, S., & Deslyper, R. (2020). Enseignement de l'art, Art à l'école : Tour d'horizon des recherches en France. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 7, 5-40. <https://journals.openedition.org/cres/4220>
- Boutet, M. (2016). Expérience et projet : La pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23-34. <https://doi.org/10.7202/1038137ar>
- Brandl, E., Gawin, G., & Larroche, V. (2020). Penser les données par le territoire ?. *Balisages*, 1(3). <https://publications-prairial.fr/balisages/index.php?id=414>
- Broccolichi, S. (2009). L'espace des inégalités scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 74-91.
- Clergeau, P. (2022). Transformer mes cours pour adopter la ville. Urbanisme, *Urbanisme*, Numéro spécial (1).
- Collignon, J. (2014). Les plateformes technologiques. *Administration & Éducation*, 141, 101-105. <https://doi.org/10.3917/admed.141.0101>
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effet et politiques publiques. *Education & formation*, 88, 11-27.
- Delcroix, A. (2019). Contextualisation didactique : Un concept en tension ? *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 14, Article 14. <https://doi.org/10.4000/ced.1295>

- Didier, J., Perrin, N., et Vanini De Carlo, K. (2016). Créativité et conception. Une Learning Study au service de la transformation de l'enseignement des activités créatrices et manuelles. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, Hors-série N°1*, 113-128. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5062>
- Doré, C. (2017). L'estime de soi : analyse de concept. *Recherche en soins infirmiers*, 129, 18-26. <https://doi.org/10.3917/rsi.129.0018>
- Dupont, J. (2021). Les "Fictionaries", i.e. "fiction-factories", de William Morris. *Les Arts de faire : Acte 1 – Les modes d'existence de m'atelier en Arts et en Design, DAM*, 2-17. <https://journal.dampress.org/issues/les-arts-de-faire-acte1-les-modes-dexistence-de-latelier-en-arts-et-en-design/les-fictionaries-i-e-fiction-factories-de-william-morris>
- Dupont, J. & Sagot, S. (2015). Art contemporain, design contextuel et nouvelles pratiques curatoriales. *Figures de l'art - Revue d'études esthétiques*. 29, 315-331. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01656428>
- Gallen, C., Sirieix, L., & Sagot, S. (2012). Le design culinaire comme potentiel de valorisation d'un territoire. Le design est-il mangeable ? *Économie rurale. Agricultures, alimentations, territoires*, 329, 48-63 <https://doi.org/10.4000/economierurale.3434>
- Gwiazdzinski, L., & Drevon, G. (2018). Territoires apprenants, la pédagogie à l'épreuve du terrain. *Diversité : ville école intégration*, 191, 125-133 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01699738>
- Hanse, B. (2009). Estime de soi et pédagogie du projet. *VST - Vie sociale et traitements*, 103, 68-73. <https://doi.org/10.3917/vst.103.0068>
- Hommage, C. (2007). La démarche de diagnostic territorial au service d'une dynamique partenariale et citoyenne. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40, 79-95. <https://doi.org/10.3917/lsdle.401.0079>
- Irrmann, O. (2020). Le design au service des territoires et des politiques publiques. *Horizon public, Hors-série*, 12-19.

- Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : Entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295-323. <https://doi.org/10.3917/rfs.462.0295>
- Léger, N. (2019). Le cyclone numérique. *Esprit*, 457, 59-68.
- Martinand, J.-L. (2016). Défis et problèmes de l'éducation populaire au développement durable. *Cahiers de l'action*, 47, 25-33. <https://doi.org/10.3917/cact.047.0025>
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>
- Moineau, C., Roy, É., & Tortochot, É. (2022). Design social et enseignement secondaire en France : L'émergence d'un design pédagogique ? *Sciences du Design*, 15(1), 109-125. <https://doi.org/10.3917/sdd.015.0109>
- Pagès, D. (2010). Les territoires numériques : Au-delà de l'information localisée, l'hospitalité au fil des écrans ? *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, 72, 101-111. <https://doi.org/10.4000/quaderni.494>
- Paquot, T. (2011). Qu'est-ce qu'un « territoire » ? *Vie sociale*, 2(2), 23-32. <https://doi.org/10.3917/vsoc.112.0023>
- Perrin, C. (2021). Ce que l'industrialisation a fait aux artisans d'Europe occidentale, années 1830—Années 1930. *Artefact. Techniques, histoire et sciences humaines*, 13, 317-334. <https://doi.org/10.4000/artefact.6862>
- Poirot, J., & Gérardin, H. (2010). L'attractivité des territoires : Un concept multidimensionnel. *Mondes en développement*, 149, 27-41. <https://doi.org/10.3917/med.149.0027>
- Quéheillard, J. (2022). Trouver ses outils. *Étapes*, 265, p. 117-123.

Thievenaz, J. (2019). La théorie de l'enquête de John Dewey : actualité en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche & formation*, 92, 9-17. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5596>

Timbart, N. (2013). Les adolescents et les musées. *Cahiers de l'action*, 38, 21-31. <https://doi.org/10.3917/cact.038.0021>

Vandelle, H. (2017). Estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle Les fondements du bien-être en éducation. *Diversité*, 189, 155-160.

Articles de journaux :

Lionnet, F. (2019, octobre). Quand les entreprises du cuir retournent au lycée. *Le Dauphiné Libéré*.

Hosebian-Vartanian, S. (2023, mars). Le lycée du Dauphiné ouvre sa boutique de Maroquinerie. *L'impartial*, 7.

Chapitres d'ouvrages :

Bourgeois, É. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois, & M. Durand (Éds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 13-38). PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0013>

Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux : Effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. Dans M. Duru-Bellat et A. Van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (pp. 31-148). PUF.

Coron, C. (2020). Outil 1. Approche quantitative ou qualitative ?. Dans C. Coron. (dir.), *La Boîte à outils de l'analyse de données en entreprise* (pp. 12-13). Dunod.

Danquin & Mattes. (2015). L'aquarium. *52 méthodes pratiques pour enseigner* (pp. 148-149). Canopé.

Réseau Canopé. (s.d.). Entrez dans... les projets interdisciplinaires. *Entrez dans le paysage* (pp. 3-12). Canopé.

Sagot, S. & Dupont, J. (2014). Concevoir, par le design, des outils de développement territorial : diagnostic sensible et création située. Dans Bertrand G. & Favard, G. (dir.), *Poïétiques du design, vers de nouveaux paradigmes de la conception ?* (pp. 87-112). L'Harmattan.

Conférence :

R, Walgenwitz. (2022, 18 novembre). *Enseignement-apprentissage du design, écologie et vivant* [Conférence]. Journée d'étude Pratiques écologiques et sociales de design : enseignements, histoire et perspectives. Université de Nîmes.

Dictionnaires :

Le Robert. (s.d.). Artisan. Dans *Le Robert, dico en ligne*. Consulté le 2 avril sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/artisan>

Le Robert. (s.d.). Exposition. Dans *Le Robert, dico en ligne*. Consulté le 2 avril sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/exposition>

Rey, A., Tomi, M., Hordé, T., Tanet, C. (2010). Enquête. Dans *Le Robert, Dictionnaire historique de la langue*.

Document PDF :

Télémaque & CJD. (2021). *De l'école vers l'emploi, de nouvelles voies prometteuse*.

<https://www.cjd.net/wp-content/uploads/2021/04/De-lecole-vers-lemploi-Plaidoyer-Telemaque-CJD.pdf>

Livres :

Balagué, C., Berhault, G., Dartiguepeyrou, C., Gaudin, T., Jutand, F., Stigler, B., & Verdier, H. (2013). *La métamorphose numérique - Vers une société de la connaissance et de la coopération*. Editions alternatives.

D'Aura-Goux, C., Flammand, B., Fleury, J., Mergy, G., Musset, M., Pène, Sophie., Thomas, M-C., Tixier, J-P. & Veltcheff, C. (2017). *Innover dans l'école par le design*. Réseau Canopé, Cité du design. <https://www.reseau-canope.fr/notice/innover-dans-lecole-par-le-design.html>

Manuel scolaire :

Monot, A & Paris, F. (2018). *Les espaces ruraux en France*. Bréal.

Mémoires universitaires :

Douibi, M. (2015). *Susciter l'engagement des élèves dans leurs apprentissages*. [Mémoire de master, Université de Grenoble]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01226767>

Mançon, C. (2020). *Déshérence territoriale et écologie : Un retournement des idées préconçues par le design*. [Mémoire de master, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03266499>

Vidéos :

Aknin, L. (2017, juillet 14). *Atelier Faire Savoir x chaire IDIS [Vidéo]*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=opPH1Dpayoc>

Cardoso, S. (2018, mars, 13). *Enjeux du design pour une expérience pédagogique collaborative et immersive, le programme LID [Vidéo]*. Canal2. <http://www.canal2.tv/video/14951>

Reveyaz, N. (2016). *Une définition de l'interdisciplinarité* [Vidéo]. Canopé.
<https://www.reseau-canope.fr/notice/une-definition-de-linterdisciplinarite.html>

Textes de lois :

Bulletin officiel spécial n°5 du 11 avril 2019. Programme d'enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques des classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle (Ministère de l'Education National et de la Jeunesse, 2019).

Bulletin officiel spécial n°5 du 11 avril 2019. Programme d'enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques des classes préparant au baccalauréat professionnel (Ministère de l'Education National et de la Jeunesse, 2019).

Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015. Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (Ministère de l'Education National et de la Jeunesse, 2019).

Circulaire n° 2015-004 du 14-1-2015 relative au contrat d'objectifs tripartites (BO, 2015).

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (BO, 2013).

Corpus des pratiques de références

Aknin, L. (2016) (PR). Atelier faire-savoir.

<https://plateforme-socialdesign.net/fr/decouvrir/atelier-faire-savoir>

Caue. (2017) (PR). *Les cours d'écoles oasis pour des cours végétalisées*. CAUE de Paris.

<https://www.caue75.fr/ateliers-a-l-ecole/ateliers-cours-oasis>

CNAP et Canopé. (2015) (PR). *Série graphique, kit pédagogique*. CNAP.

<https://www.cnap.fr/kit-pedagogique-sur-le-design-graphique>

Collectif FAITES!. (2016) (PR). *Faites la place!*. Agrafmobile.

<https://www.agrafmobile.net/en/public-spaces/faites-la-place>

crasset, m. (2013) (PR). *La bois de Sharewood, La cuisine, Nègrepelisse*. matalie crasset.

<https://www.matalicrasset.com/fr/projet/le-bois-de-sharewood-la-cuisine-negrepelisse>

La 27^{ème} Région. (2011) (PR). *Habiter Wazemmes*. La 27^e Région.

<https://www.la27eregion.fr/publications/habiter-wazemmes-en-images/>

Marin, S. (2022) (PR). *Ecoletopie*. Centre Pompidou-Metz.

<https://www.smarin.net/fr/projets/ecoletopie-41-716-0.html>

Sagot, S. (2004) (PR). *La Cuisine, centre d'art et de design*. Nègrepelisse. La Cuisine.

<https://la-cuisine.fr/>

YA + K. (2016) (PR). *KIMO – Kiosque mobile*. YA+K.

<https://yaplusk.org/project/courneuve-a-completer/>

2Roqs, Kubik & Zamak. (2017) (PR). *Les boîtes CAPC*. 2Roqs.

http://www.2roqs.fr/Article/123_les_boites_capc

Sitographie

Académie de Créteil. (s.d.). Consulté le 31 mars 2023, à l'adresse http://ien-gagny.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/afficher_accrocher_exposer.pdf

Académie de Versailles. (2021). *Les projets artistiques et culturels en territoire éducatifs – 1^{er} et 2nd degré*. Consulté le 19 février 2023, à l'adresse <https://www.ac-versailles.fr/les-projets-artistiques-et-culturels-en-territoire-educatif-1er-et-2nd-degre-123941>

Capelle, C. (s.d.). « *Risque numériques* » : *Qu'en pensent les jeunes et les enseignants ?*
Réseau Canopé. Consulté le 23 avril 2023, à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/risques-numeriques-quen-pensent-les-jeunes-et-les-enseignants.html>

Comment débattre avec les autres ? (s. d.). Réseau Canopé. Consulté le 2 décembre 2022 à l'adresse https://www.reseaucanope.fr/developper_esprit_critique/debattre.pdf

crasset, m. (2013). *Le bois de Sharewood, La Cuisine, Nègrepelisse ?* matalie crasset.
Consulté le 21 décembre 2022, à l'adresse <https://www.matalicrasset.com/fr/projet/le-bois-de-sharewood-la-cuisine-negrepelisse>

crasset, m. (2013). *Le bois de Sharewood - Le projet*. La Cuisine, centre d'art et de design.
Consulté le 18 novembre 2022, à l'adresse <https://la-cuisine.fr/oeuvres-dans-lespace-public/cherie-jai-oublie-la-nappe-ile-de-negrepelisse/>

Eduscol. (2021). *Usages des espaces numériques de travail (ENT)*. Eduscol. Consulté le 1 mai 2023, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/199/usages-des-espaces-numeriques-de-travail-ent>

Faites la place. (s. d.). Plateforme sociale design. Consulté le 3 janvier 2023, à l'adresse <https://plateforme-socialdesign.net/en/decouvrir/faites-la-place>

- IPSOS. (2021). *79% des jeunes se disent intéressés par la thématique du réchauffement climatique*. IPSOS. Consulté le 15 novembre à l'adresse <https://www.ipsos.com/fr-fr/79-des-jeunes-se-disent-interesses-par-la-thematique-du-rechauffement-climatique>
- INSEE. (2016). *Espace urbain – Espace à dominante urbain*. INSEE. Consulté le 19 septembre 2022 à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1074>
- JEMA. (2023). *Journées Européennes des métiers d'arts*. Consulté le 3 novembre 2022, à l'adresse <https://www.journeesdesmetiersdart.fr/>
- La révolution » numérique, une révolution industrielle ?* (2015). France Stratégie, Consulté le 24 avril 2023, à l'adresse <https://www.strategie.gouv.fr/debats/revolution-numerique-une-revolution-industrielle>
- Legleye, S., Nougaret, A. & Viard-Guillot. (2021). *Statistiques et études*. INSEE, Consulté le 19 avril 2023, à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6036909>
- Les boîtes CNAP*. (s.d.). Consulté le 30 avril 2023, à l'adresse <https://www.lesboitescapc.fr/>
- Meisel, H. (2022). *L'art d'apprendre, une école pour les créateurs*. Consulté le 12 avril 2023, à l'adresse <https://www.centrepompidou-metz.fr/fr/programmation/exposition/lart-dapprendre>
- Numérique et innovation*. (s. d). AFD, Consulté le 24 avril 2023, à l'adresse <https://www.afd.fr/fr/page-thematique-axe/numerique-et-innovation>
- Répertoire national des certifications professionnelles*. (2020). France Compétence. Consulté le 8 décembre à 2022, l'adresse <https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/873/>
- RhinOcc. (2021). *Les collectivités territoriales et l'inclusion numérique : les leviers d'action*. RhinOcc. Consulté le 24 avril 2023, à l'adresse <https://rhinocc.fr/les-collectivites-territoriales-et-linclusion-numerique-les-leviers-daction/>
- Qu'est-ce qu'un atelier UX de co-conception ?*. (s.d.). , Consulté le 6 mai 2023, à l'adresse <https://www.usabilis.com/conception-participative-utilisateurs/>

Segui-Entraygues, A. (2017). *Les réseaux sociaux numériques (RSN) : des origines sociales des RSN aux pratiques pédagogiques coopératives*. Réseau Canopé, Consulté le 26 avril 2023, à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/les-reseaux-sociaux-numeriques-rsn-pour-sinformer-une-approche-citoyenne.html>

Territoires numériques éducatifs : la continuité de l'enseignement au cœur des préoccupations du gouvernement. (2020). Gouvernement, Consulté le 22 avril 2023 à l'adresse <https://www.gouvernement.fr/territoires-numeriques-educatifs-la-continuite-de-l-enseignement-au-coeur-des-preoccupations-du>

Une grille d'observation de l'engagement des élèves dans leur apprentissage en classe. (2022). Académie de Paris. Consulté le 10 novembre 2022, à l'adresse <https://www.ac-paris.fr/une-grille-d-observation-de-l-engagement-des-eleves-dans-leur-apprentissage-en-classe-124058>

Ville de Nîmes. (2023). *Nîmes : Journées Européennes des Métiers d'Art*. Consulté le 3 avril 2023, à l'adresse [Nîmes : Journées Européennes des Métiers d'Art | Vivrenimes.fr](https://www.vivrenimes.fr/nimes-journées-européennes-des-métiers-d-art)

Villes de Paris. (2023). *Les cours Oasis*. Paris. Consulté le 3 novembre 2022, à l'adresse <https://www.paris.fr/pages/les-cours-oasis-7389>

3C'Innov. (s.d.). *Plate-Forme technologique du CUIR*. 3CInnov. Consulté le 26 mars 2023, à l'adresse <https://pftducuir.org/>

Table des matières

Introduction : Les diversités territoriales : un levier en design et pour l’Ecole.	4
1. L’émergence du design comme outil au service du territoire	8
1.1 Le design territorial : Une participation collective et engagée.	8
1.1.1 Le design, une alternative pour le développement et la valorisation des territoires.	8
1.1.2 La valorisation culturelle au sein d’un territoire.	10
1.1.3 Le territoire : un outil permettant une réponse aux enjeux environnementaux.	11
1.2 Apprentissage et engagement des élèves à travers de nouvelles pratiques pédagogiques.	13
1.2.1 Participer pour se sentir davantage concerné.	13
1.2.2 Le débat collectif : un partage et une dynamique motrice.	14
1.2.3 La production de relation plutôt que la production d’objet.	17
1.3 Lutter contre les obstacles et se saisir des opportunités.	18
1.3.1 Le contexte socio-spatial, un facteur favorisant les inégalités.	18
1.3.2 Motiver les élèves par l’action et la transmission de certaines responsabilités.	20
1.3.3 Cas concrets porteurs de réussite et ébauches de projets.	21
2. Devenir acteur dans l’espace de son territoire.	24
2.1 Le diagnostic et la collecte du territoire.	24
2.1.1 La posture SIPA	24
2.1.2 Des notions questionnées au regard de situations d’apprentissage et d’enseignement.	24
2.1.3 La modalité et la collecte de données.	26
2.2 Comment la relation au lieu peut être utilisée comme mode de mobilisation pour les élèves ?	29
2.2.1 La contextualisation comme approche pour les apprentissages	29
2.2.2 Des pratiques pédagogiques hors des salles de classes.	32
2.2.3 Les projets territoriaux en design, un vecteur de relation au sein du lycée ?	34
2.3 La valorisation du travail et l’augmentation de l’estime de soi à travers des projets territoriaux.	35

2.3.1	Le rôle et les apports des partenaires territoriaux dans le cursus artistique scolaire.	35
2.3.2	L'apprentissage et la conservation des savoir-faire, une pratique valorisante et pleine de sens.	37
2.3.3	La pratique du faire dans le cursus de l'élève	39
2.3.4	Le lien entre la motivation scolaire et l'estime de soi.	42
3.	Les atouts et les difficultés d'un enseignement construit à partir de lieux connus des élèves.	43
3.1	Les difficultés relevées dans les apprentissages construits à partir de l'existant.	43
3.1.1	Des difficultés relevées dans la posture d'enquêteur.....	43
3.1.2	Une réticence à entrer dans une posture créative.	44
3.1.3	Les territoires de l'élève : un possible levier de création.	46
3.2	L'Ecole et les nouveaux territoires du numérique.	48
3.2.1	La place des outils numériques au sein de l'Ecole.	48
3.2.2	Les outils numériques : le nouveau territoire des élèves.	49
3.2.3	Le numérique vu comme une approche singulière de travail.	50
3.3	Les enjeux d'une pratique hybride et de groupe.....	51
3.3.1	Addiction et isolement des jeunes au sein de ces territoires numériques.	51
3.3.2	La place des espaces numériques de travail partagés.	53
3.3.3	La mise en place du travail de groupe dans les problématiques d'isolement.	54
	Conclusion	56
	Corpus bibliographique	58
	Corpus des pratiques de références	66
	Sitographie	67
	Annexes.....	72

Annexes

Annexe 1 : questionnaire sur les espaces de vie au lycée

Annexe 2 : grille d'observation de l'engagement dans l'apprentissage scolaire des élèves en classe

Annexe 3 : séquence signalétique partie atelier

Annexe 4 : schéma cours Oasis

Annexe 5 : réalisation du casse-tête

Annexe 6 : demande menuiserie

Annexe 7 : tableau volume horaire CAP

Annexe 8 : documentation supplémentaire sur les pratiques de références

Annexe 9 : synthèse de l'expérimentation pédagogique

Annexe 1 : questionnaire sur les espaces de vie au lycée

Questionner ses espaces de vie au lycée :

Quel est l'espace du lycée que vous préférez le plus et où vous vous sentez le mieux ?

.....
.....

Quelle est la chose principale que vous retenir dans ce lieu ?

.....
.....
.....
.....

Qu'est-ce que vous aimez faire dans ce lieu ?

.....
.....
.....
.....

Lors d'un créneau horaire libre entre deux cours, quel espace avez-vous l'habitude de rejoindre, dans le lycée ou à l'extérieur ? Précisez de quel lieu il s'agit.

.....
.....
.....

Annexe 2 : grille d'observation de l'engagement dans l'apprentissage scolaire des élèves en classe

Grille d'observation de l'engagement dans l'apprentissage scolaire des élèves en classe						
	Horaires	Comportement observable (collectif)	Oui	Non	Non observable	Remarques
Entrée en classe		1 Sont ponctuels/ Arrivent à l'heure				
		2 Rentrent calmement et sans faire trop de bruit				
		3 Visages détendus (semblent apprécier de rentrer dans le cours)				
		4 Installation rapide				
		5 Disposent du matériel nécessaire pour réaliser leurs activités (cahiers, notes de cours, trousse, etc.)				
		6 Enlèvent leur manteau, bonnet, capuche, casquette, etc.				
Durant la classe		Moments d'exposition (1)				
		7 Ecoutent attentivement ce qui est exposé/enseigné				
		8 Prennent des notes en rapport avec ce qui est demandé par l'enseignant				
		9 Répondent aux questions posées par l'enseignant (en levant la main)				
		10 Posent des questions sur le cours				
		11 Posent des questions qui vont au-delà du cours				
		12 Discutent du cours (et non d'un autre sujet) avec leurs pairs				
		13 Partagent leurs appréciations et leurs intérêts pour les cours entre eux				
		Moments de mise en activité (2)				
		14 Se mettent au travail rapidement quand des activités sont proposées				
		15 Suivent les instructions relatives aux activités demandées				
		16 Sont impliqués activement dans les activités				
		17 Absorbés par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées)				
	18 Posent des questions sur les activités					
	19 Posent des questions qui vont au-delà des activités proposées					

(1) Cours magistral, consignes, corrections, etc.

Exposé, prise de parole d'élèves

(2) Activités individuelles, travaux de groupes, exercices, etc.

		20	Discutent des activités (et non d'un autre sujet) entre eux				
		21	Emettent des suggestions, des propositions sur les activités				
		22	Partagent avec leurs pairs leurs appréciations et leur intérêt pour les activités				
		23	Demandent de l'aide pour réaliser leurs activités si besoin				
		24	Persévèrent dans l'accomplissement des activités difficiles				
		25	Travaillent sans s'interrompre jusqu'à la fin de des activités				
			Dans la classe en général				
		26	Respectent les règles régissant les déplacements dans la classe				
		27	Silencieux au moment des consignes				
		28	S'écoutent les uns les autres lorsqu'ils prennent la parole				
		29	Quand le silence est demandé par le professeur, ils se remettent dans leurs tâches.				
		30	Prêtent peu d'attention aux distracteurs				
		31	Restent actifs et impliqués lors de changements/ de nouvelles activités				
		32	S'engagent dans des activités complémentaires lorsqu'ils ont terminés la tâche en cours				
Avant et à la sonnerie		33	Attendent l'indication de l'enseignant pour ranger leurs affaires				
		34	Restent pour terminer une activité				
		35	Choix (des élèves) de rester pour terminer une activité (en accord avec l'enseignant)				
		36	Continuent de discuter des activités après le cours avec leurs pairs ou leur enseignant				

(1) Engagement cognitif		(2) Engagement comportemental		(3) Engagement affectif	
7	Écotent attentivement ce qui est exposé/enseigné	1	Sont ponctuels/ Arrivent à l'heure	3	Visages détendus (semblent apprécier d'entrer dans le cours)
8	Ecrivent conformément à ce qui est demandé par l'enseignant	2	Rentrent calmement et sans faire trop de bruit	11	Posent des questions qui vont au-delà du cours
9	Répondent aux questions posées par l'enseignant (en levant la main)	4	Installation rapide	12	Discutent du cours (et non d'un autre sujet) avec leurs pairs
10	Posent des questions sur le cours	5	Disposent du matériel nécessaire pour réaliser leurs activités (cahiers, notes de cours, trousse, etc.)	13	Partagent leurs appréciations et leurs intérêts pour les cours entre eux
15	Sont impliqués activement dans les activités	6	Enlèvent leur manteau, bonnet, capuche, casquette, etc.	18	Posent des questions qui vont au-delà des activités proposées
16	Absorbés par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées)	14	Suivent les instructions relatives aux activités demandées	19	Discutent des activités (et non d'un autre sujet) entre eux
17	Posent des questions sur les activités	24	Travaillent sans s'interrompre jusqu'à la fin de des activités	21	Partagent avec leurs pairs leurs appréciations et leur intérêt pour les activités
20	Emettent des suggestions, des propositions sur les activités	26	Respectent les règles régissant les déplacements dans la classe	31	Restent actifs et impliqués lors de changements/ de nouvelles activités
22	Demandent de l'aide pour réaliser leurs activités si besoin	27	Silencieux au moment des consignes	32	S'engagent dans des activités complémentaires lorsqu'ils ont terminés la tâche en cours
23	Persévèrent dans l'accomplissement des activités difficiles	28	S'écotent les uns les autres lorsqu'ils prennent la parole	34	Restent pour terminer une activité
25	Se mettent au travail rapidement quand des activités sont proposées	29	Quand le silence est demandé par le professeur, ils se remettent à leurs tâches.	35	Choix (des élèves) de rester pour terminer une activité (en accord avec l'enseignant)
30	Prêtent peu d'attention aux distracteurs	33	Attendent l'indication de l'enseignant pour ranger leurs affaires	36	Continuent de discuter des activités après le cours avec leurs pairs ou leur enseignant

Annexe 3 : séquence signalétique partie atelier

SÉQUENCE : SIGNALÉTIQUE D'ATELIER	
<p>CLASSES : CAP MONTEUR INSTALLATEUR SANITAIRES</p> <p>DOMAINE D'APPLICATION : DESIGN GRAPHIQUE</p> <p>PÔLE 1 : Design et culture appliqués au métier.</p> <p>PÔLE 3 : S'approprier une démarche de conception.</p> <p>PÔLE 4 : Communiquer son analyse ou ses intentions.</p>	<p>OBJECTIF PÉDAGOGIQUE : L'élève sera capable de comprendre les principes d'une signalétique afin de réaliser la nouvelle signalétique de leur atelier.</p> <p>COMPÉTENCES :</p> <p>CI.3 - Observer, comparer des réalisations dans un contexte défini.</p> <p>CE2 - Etablir des propositions cohérentes en réponse à un problème posé.</p> <p>CR.2 - Consolider la proposition.</p> <p>CC.2 - Produire des éléments graphiques.</p>

Pour faire le bilan des séances précédentes et du travail à réaliser, je complète le texte à trous avec les mots à disposition. Attention, ils sont dans le désordre !

Liste des mots :
supports - signalétique - informer - simplifiée - langage universel - guider

Vous allez devoir transformer la de votre atelier.

La signalétique utilisent des multiples (panneaux, affiches...).

La signalétique sert à et les usagers. Elle doit utiliser un langage graphique compréhensible par tous, appelé aussi

Pour cela, elle représente les choses de manière et épurée.

/ 2

ANALYSE



1) À qui se destine la signalétique de votre atelier et quelle est sa fonction, c'est-à-dire à quoi sert-elle ?

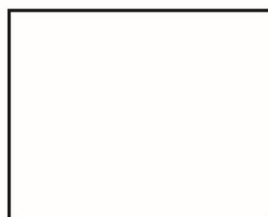
/ 1

.....

.....

2) Relever et nommer par le croquis, 3 éléments graphiques (textuel, visuels) que l'on retrouve dans chacun des panneaux.

/ 3



.....

.....

.....

1

3) Quelle est la fonction de l'élément en bleu présent sur tous les panneaux (à quoi sert-il) ?

/ 1

.....

.....

4) Selon vous, pourquoi des mains sont représentées, que cela signifie ?

/ 1

.....

.....

5) Selon vous, pourquoi la couleur bleue a-t-elle été choisie ? Que symbolise-t-elle ?

/ 1

.....

.....

EXPÉRIMENTATION

En vous appuyant sur le thème de la plomberie et des éléments que l'on retrouve dans ce métier (voir images en exemples), réaliser des croquis de recherches d'un élément graphique (symbole, illustration) qui pourrait remplacer l'élément bleu existant. Conservez la même fonction (relevée au point 3) dans votre création.



CONSIGNES :

Une fois l'identité visuelle de votre signalétique créée (élément remplaçant les mains en bleu), vous devez penser à la composition de votre panneau pour l'une des zones de l'atelier (soudure, cintrage ou préparation).

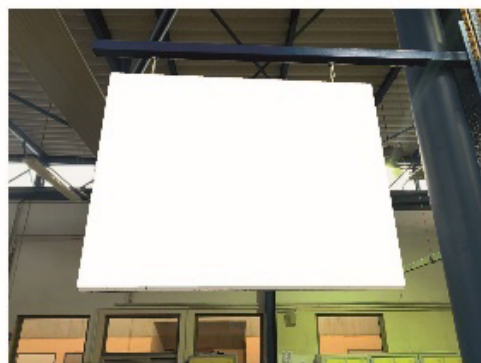
Pour ce, vous devez avoir **plusieurs éléments** :

- **L'élément visuel** dessiné
- **Le pictogramme**, les EPI et le **texte** qui sont à votre disposition (page 2 et 3). Vous avez un cahier des charges à respecter.

CAHIER DES CHARGES ✓

- le panneau est au format A4
- le pictogramme correspondant à la zone de travail est présent
- le panneau de signalétique comporte un titre
- le panneau comporte l'identité visuelle
- le panneau comporte les EPI nécessaires à la zone
- l'ensemble est lisible et organisé

Avant de réaliser la composition au propre de votre panneau, composer rapidement le panneau ci-dessous avec les éléments dessinés au crayon.



Zone choisie (cintrage, préparation ou soudure) :

1

SOUDURE ✂



OU



PRÉPARATION ✂



OU




CINTRAGE ✂



OU



2

EPI 



TEXTE 

**ZONE
CINTRAGE
SOUDURE
PRÉPARATION**

3

**ZONE
CINTRAGE
SOUDURE
PRÉPARATION**

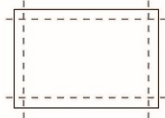
4

LES CRITÈRES D'ÉVALUATION

Avant de rendre le travail, vérifiez que vous répondez à l'ensemble des critères.

J'ai respecté la totalité du cahier des charges /6

- le panneau est au format A4 /0,5
- le pictogramme correspondant à la zone de travail est présent /0,5
- le panneau de signalétique comporte un titre /0,5
- le panneau comporte l'identité visuelle /0,5
- le panneau comporte les EPI nécessaires à la zone /1
- l'ensemble est organisé, et lisible : placement du texte, répartition des éléments, composition aérée... /3



Tracer des marges pour aérer la page



X



X



V

Il faut organiser la composition, c'est à dire :

- laisser suffisamment d'espace entre les éléments pour qu'ils ne soient pas trop collés.
- ne pas trop les éloigner, car la lecture serait plus difficile.
- équilibrer les zones de vides (zones blanches)

L'identité visuelle : /3

- l'identité visuelle évoque le métier de la plomberie /1
- l'identité visuelle occupe suffisamment l'espace de votre composition /1
- justesse du dessin (proportion) /1

Soin : /1

NOTE : / 10

Cette note s'ajoutera à la note de la séance d'investigation réalisée précédemment.

SÉQUENCE : LA SIGNALÉTIQUE DANS L'ATELIER

CLASSES : CAP 1MIS ET CAP 2MIS

SÉANCES : 4 DE 1 HEURE (IER)

MATÉRIEL : Canson, ciseaux, feutres, crayons

OBJECTIF PÉDAGOGIQUE :

L'élève sera capable de comprendre les principes et les caractéristiques d'une signalétique afin de réaliser un nouveau panneau pour leur atelier.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRES :

L'élève sera capable de comprendre les principes d'une identité visuelle (I).
L'élève sera capable d'exprimer ses idées par le dessin (E).
L'élève sera capable de composer à partir d'éléments donnés son panneau (R).

PRÉ-REQUIS :

L'élève sait reconnaître un pictogramme et ses principes.
L'élève sait faire un relevé graphique.

PÔLE 1 : DESIGN ET CULTURE APPLIQUÉS AU MÉTIER

DOMAINE D'APPLICATION : DESIGN GRAPHIQUE

NOTIONS : Les relations au destinataire

LIENS AVEC LA FORMATION : Demander une signalétique en lien avec leur formation. L'identité visuelle doit représenter / évoquer leur futur métier + EPI.

PÔLE 2 : OUVERTURE ARTISTIQUE ET CULTURELLE ET CIVIQUE

NOTIONS : /

PÔLE 3 : S'APPROPRIER UNE DÉMARCHÉ DE CONCEPTION

COMPÉTENCES :

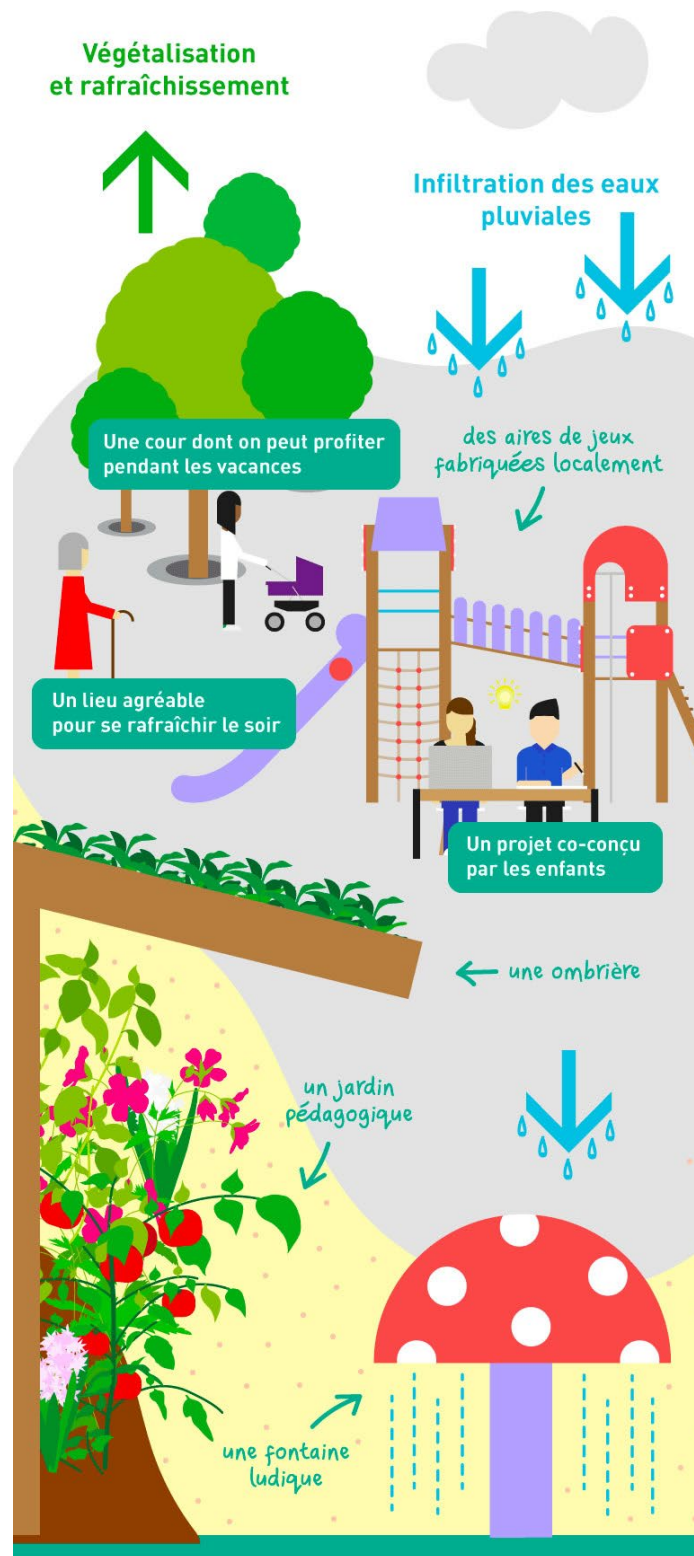
CI.3 - Observer, comparer une réalisation dans un contexte défini.
CE.2 - Établir des propositions cohérentes en réponse à un problème posé.
CR.2 - Consolider la proposition.

PÔLE 4 : COMMUNIQUER SON ANALYSE OU SES INTENTIONS

COMPÉTENCES :

CC.1 - Établir un relevé.
CC.2 - Produire des éléments graphiques.

Annexe 4 : schéma cours Oasis

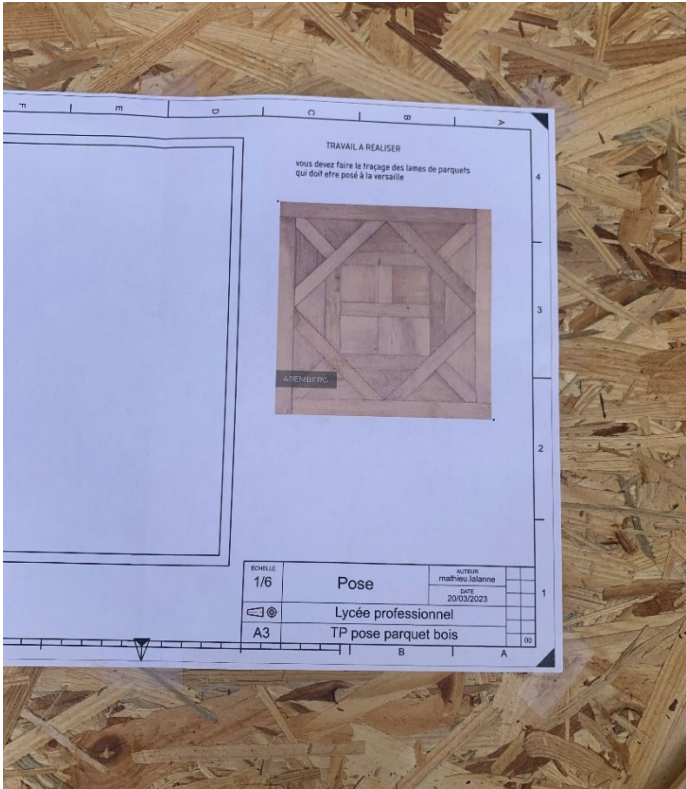


Ville de Paris. (s.d.). *Cours Oasis*

Annexe 5 : réalisation du casse-tête



Annexe 6 : demande menuiserie



Annexe 7 : tableau volume horaire CAP

	PREMIÈRE ANNÉE			DEUXIÈME ANNÉE			TOTAL SUR 2 ANS
	Total	Dont en classe entière	Dont en groupe à effectif réduit (a)	Total	Dont en classe entière	Dont en groupe à effectif réduit (a)	
ENSEIGNEMENTS PROFESSIONNELS	551			494			1 045
Enseignement professionnel	333,5	58	275,5	312	52	260	645,5
Enseignement professionnel et français en co-intervention (b)	43,5	43,5	0	39	39	0	82,5
Enseignement professionnel et mathématiques en co-intervention (b)	43,5	43,5	0	39	39	0	82,5
Réalisation d'un chef d'œuvre (c)	87			78			165
Prévention-santé-environnement	43,5	0	43,5	26	0	26	69,5
ENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX	246,5			221			467,5
Français, histoire-géographie	43,5	14,5	29	39	13	26	82,5
Enseignement moral et civique	14,5	0	14,5	13	0	13	27,5
Mathématiques - Physique-chimie	43,5	14,5	29	39	13	26	82,5
Langue vivante	43,5	14,5	29	39	13	26	82,5
Arts appliqués et culture artistique	29	14,5	14,5	26	13	13	55
Education physique et sportive	72,5	72,5	0	65	65	0	137,5
CONSOLIDATION, ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ ET ACCOMPAGNEMENT AU CHOIX D'ORIENTATION	101,5	43,5 (d)	58	91	39	52	192,5
TOTAL	899			806			1705
PÉRIODE DE FORMATION EN MILIEU PROFESSIONNEL	6 à 7 semaines			6 à 7 semaines			12 à 14 semaines

Annexe 8 : documentation supplémentaire sur les pratiques de références

Aknin, L. (2016) (PR). Atelier faire-savoir. Plateforme social design.

<https://plateforme-socialdesign.net/fr/decouvrir/atelier-faire-savoir>

Partenaires : Luce Aknin, Le pôle Formation des Industries Technologiques Champagne-Ardenne, La Fonderie GHM Sommevoire, L'Ecole de la 2ème Chance de St Dizier, La Mission Locale de St Dizier, L'Institut de Formation Technique Supérieur de Charleville.

Ce projet a plusieurs objectifs : « une stratégie d'implantation à partir de l'écosystème local, des mobiliers d'ateliers adaptables à plusieurs savoir-faire et configurations d'espaces, mais surtout un processus de conception des objets supports de l'apprentissage, conjuguant des enjeux pédagogiques à l'impact social des productions sur le territoire. » (Plateforme social design, 2016).

« L'atelier FAIRE SAVOIR propose une sensibilisation aux métiers manuels d'une région, par la fabrication d'objets à usage collectif. Il prend la forme d'un atelier court, différent pour chaque territoire et savoir-faire. Il est ouvert à tous, et animé par des personnes de la localité possédant un savoir-faire avéré. Il comporte plusieurs volets : une stratégie d'implantation à partir de l'écosystème local, des mobiliers d'ateliers adaptables à plusieurs savoir-faire et configurations d'espaces, mais surtout un processus de conception des objets supports de l'apprentissage, conjuguant des enjeux pédagogiques à l'impact social des productions sur le territoire. » (Plateforme social design, 2016).

Caue. (2017). *Les cours d'écoles oasis pour des cours végétalisées*. CAUE de Paris.

<https://www.caue75.fr/ateliers-a-l-ecole/ateliers-cours-oasis>

Cours OASIS : Ouverture, Adaptabilité, Sensibilisation, Innovation et lien Social

Date : 2017-2022

Lieu : Paris

Partenaires : établissements scolaires, FEDER (Fond Européen de Développement Régional), Météo France, la Ligue de l'Enseignement - Fédération de Paris, le LIED (Laboratoire Interdisciplinaire des Energies de Demain) Paris Diderot, le LIEPP (Laboratoire Interdisciplinaire d'Evaluation des Politiques Publiques) Sciences Po et la ville de Paris.

Objectifs du projet : « mieux répartir les espaces, désimperméabiliser, favoriser les matériaux naturels, végétaliser la cour, proposer une offre ludique, installer des espaces calmes et pédagogiques » (CAUE de Paris, 2017).

« Les cours Oasis sont pensées comme des îlots de fraîcheur, proposant un espace mieux partagé par tous et axé sur le bien-être des enfants. Les cours rénovées proposent des espaces plus naturels, d'avantage de végétation, une meilleure gestion de l'eau de pluie et des points d'eau, des aménagements plus ludiques, des coins calmes et une meilleure répartition de l'espace. Les nouveaux usages proposés souhaitent répondre aux besoins fondamentaux des enfants et des adolescents de mouvement, d'exploration et de contact avec la nature. » (CAUE de Paris, 2017). « La création d'une cour Oasis est une transformation globale qui va modifier les pratiques de la cour, c'est donc un grand changement pour l'école, les enfants, les équipes, les parents et les gestionnaires ! » (CAUE de Paris, 2017).

CNAP et Canopé. (2015) (PR). *Série graphique, kit pédagogique*. CNAP.

<https://www.cnap.fr/kit-pedagogique-sur-le-design-graphique>

Date : juin 2015

Graphiste : Fanette Mellier

Coédité par le CNAP (Centre national des arts plastiques) et le réseau Canopé. Edité en 7 500 exemplaires et téléchargeable par tous les enseignants sur demande. (CNAP, 2021).

« Ce kit propose aux professeurs en collège de sensibiliser leurs élèves aux créations de design graphique afin de mieux les accompagner dans leur compréhension du monde qui les entoure mais également dans leurs travaux scolaires quotidiens. ... Il permet aux enseignants de faire découvrir à leurs élèves l'influence du design graphique sur leur environnement visuel et leur propose une sensibilisation à la typographie, à la mise en page ou aux relations sémantiques entre mots et images. » (CNAP, 2021).

« Les élèves peuvent, grâce à diverses fiches, outils et autres dispositifs, découvrir et s'essayer à la création d'une typographie, d'un visuel et d'éléments faisant appel au design graphique. Le kit est conçu en deux parties : d'une part, un livret à l'usage des enseignants qui y trouvent des ressources historiques et pédagogiques pour mener à bien le travail avec leurs élèves ; d'autre part, des affiches thématiques (au nombre de cinq, format : 83 x 59 cm) destinées à être présentées au mur dans les classes. Les thèmes abordés par les affiches sont les suivants : typographie, couleur, visualisation de données, image et mise en page. » (CNAP, 2021).

Collectif FAITES!. (2016, PR). *Faites la place!*. Agrafmobile.

<https://www.agrafmobile.net/en/public-spaces/faites-la-place>

Créateurs : Collectif FA!TES (Malte Martin comme graphiste et designer d'espace, YA + K architectes et les designers de service de Plausible Possible).

Partenaires : Ville de Paris, mission PAVEX, programme « Réinventons nos places », mairie du 19^e arrondissement

Date : mi-juin -mi-décembre 2016

Lieu : Place des Fêtes, 19^{ème} Paris

« Nous avons décidé de transformer le container qui devait être notre siège en CAPLA (CAbanon de la PLAce, "hangar de la place") afin de le mettre à disposition des acteurs locaux. Cette construction s'est faite de manière collaborative avec l'aide des réfugiés du foyer solidaire Emmaüs situé à proximité, ainsi que des jeunes de la place pour les ateliers de peinture de la marque. » (Agrafmobile, s.d.).

« Ce qui est une recherche-action entre un collectif de designers et les habitants est tout autant une recherche-action pour les services de la ville et les élus, afin de permettre cet urbanisme producteur de biens publics. Au-delà du CAPLA, cette mission nous a permis de faire des retours d'expérience et des recommandations qui pourront nourrir de futures missions d'aménagement pour l'ensemble de la place. » (Agrafmobile, s.d.).

crasset, m. (2013) (PR). *La bois de Sharewood, La cuisine, Nègrepelisse*. matalie crasset.

<https://www.matalicrasset.com/fr/projet/le-bois-de-sharewood-la-cuisine-negrepelisse>

Créatrice : matalie crasset

Date : 2013

Lieu : Commune de Nègrepelisse, Tarn-et-Garonne, région Occitanie

Ensemble comprenant « un rucher collectif et pédagogique ... et d'une plateforme d'échange autour de rites et de pratiques à inventer » (La Cuisine, centre d'art et de design).

« Elle est conçue comme un point de rencontre situé dans une clairière à quelques pas des ruches pour préserver la tranquillité des abeilles. Cette plateforme a la particularité de ressembler à deux brins de pin tombés au sol qui, rassemblés face à face, créent un espace avec des bancs et des tables. Un espace comme entre deux parenthèses. Cette plateforme doit pouvoir accueillir des rituels de dégustation, des rassemblements amicaux, des visites scolaires... Après la visite des ruchers, cet espace permet d'en expliquer le fonctionnement grâce à des panneaux venant s'accrocher tout autour de la structure, support pédagogique pour expliquer le rôle de l'abeille pour la biodiversité... » (Crasset, 2013).

La 27^{ème} Région. (2011) (PR). *Habiter Wazemmes*. La 27^e Région.

<https://www.la27eregion.fr/publications/habiter-wazemmes-en-images/>

Créateurs : la 27^{ème} Région (laboratoire de transformation publique).

Date : janvier -mai 2011

Lieu : quartier Wazemmes, Lille

Les acteurs du projet : Julien Defait (designer de service), Marie Coirié (designer), Pauline Sherer (sociologue), Perrine Boissier (sociologue), Marion Barreau (stagiaire en médiation culturelle) et François Jegou (designer). (La 27^{ème} Région, 2011).

« Cette résidence, située à Wazemmes, un quartier historique et populaire de Lille, est la première résidence de La 27^e Région en partenariat avec une municipalité, la Ville de Lille, plutôt qu'une Région. Elle s'appuyait sur un tissu associatif local fort (le Réso Asso Métro et l'association ArtZémois), avec pour ambition de réfléchir et de proposer des projets sur la thématique de l'espace public et de la participation des habitants. Trois pistes de projets sont issues de cette résidence et ont pu être testées : « espaces publics à partager », ou comment permettre aux habitants de Wazemmes de disposer temporairement d'un « morceau » d'espace public pour mener une action collective de leur choix ; « un média de rue », ou comment faire parler le quartier au quartier ; « les balades de Wazemmes », ou comment inventer de nouvelles manières de découvrir le quartier et ses habitants » (La 27^{ème} Région, 2011).

Marin, S. (2022) (PR). *écoletopie, L'art d'apprendre. Une école pour les créateurs.*

Centre Pompidou-Metz.

<https://www.centrepompidoumetz.fr/fr/programmation/exposition/lart-dapprendre>

Date : 5 février – 29 août 2022

Lieu : Metz

Commissaire d'exposition : Hélène Meisel

Partenaire : Education nationale

Matériaux : Lin, Liège

« L'exposition L'Art d'apprendre. Une école des créateurs aborde la question de la pédagogie depuis l'école d'art, pour ensuite basculer dans le grand bain des apprentissages que chacun mène tout au long de sa vie. Dans un premier temps, il s'agit donc d'observer comment les artistes apprennent à faire de l'art, et comment cet apprentissage, qu'il soit accompagné ou autodidacte, devient parfois une forme d'art à part entière, ainsi qu'une amorce de réflexion sur l'éducation en général. » (Meisel, 2022).

« Écoletopie forme un espace de transmission, un environnement total à transformer collectivement, et une proposition méthodique de pratiques pour le développement d'aptitudes fondamentales, telles que l'activité autotélique, la communication au-delà du langage verbal, l'exercice de la sensibilité, la conscience somatique et l'intelligence collective » (Marin, 2022).

Sagot, S. (2004, PR). *La Cuisine, centre d'art et de design*. Nègrepelisse. La Cuisine.

<https://la-cuisine.fr/>

Fondatrice : Stéphanie Sagot

Date : 2004-2022

Lieu : Commune de Nègrepelisse, Tarn-et-Garonne, région Occitanie.

« La cuisine est un centre d'art et de design dédié à la création contemporaine, né en 2014 et développé par la ville de Nègrepelisse. Son ouverture aux thématiques liées à l'alimentation et au design, en fait un lieu unique en Europe. Le centre d'art est conçu comme un laboratoire qui invite artistes, designers, graphistes, architectes ... à développer des projets situés. Expositions, résidences et workshops permettent d'impliquer le territoire et ses habitants dans le processus de création. La commune de Nègrepelisse devient un espace d'étude et d'expérimentation, de productions artistiques en circuits courts à ciel ouvert » (La Cuisine, centre d'art et de design, 2004). Tous ces questionnements résonnent dans les Fourneaux du centre d'art, une cuisine expérimentale à la fois outil de création et de médiation. Espace vivant, le centre propose une programmation d'évènements toute l'année : visites, ateliers, conférences, performances, lectures, concerts » (La Cuisine, centre d'art et de design, 2004).

YA + K. (2016) (PR). *KIMO – Kiosque mobile*. YA+K.

<https://yaplusk.org/project/courneuve-a-completer/>

Créateurs : *collectif YA + K* (architectes, urbanistes, artistes et designers).

Commanditaire : Plaine commune (établissement public territorial)

Illustrateur : Nicolas Bascop

Date : 2016

Lieu : cité des 4000, La Courneuve, Seine-Saint-Denis

« Plaine Commune se positionne comme Territoire de la Culture et de la Création tout en inscrivant l'implication des habitants dans cette dynamique. Plaine Commune affirme donc la volonté d'intégrer les démarches participatives dans le projet urbain des quartiers Nord de La Courneuve. » (YA + K, 2016).

« La mission a pour but de restituer la consultation des habitants, des futurs usagers, et de préciser les attendus pour le projet d'aménagement du futur mail piéton du quartier des 4000 Nord. L'enjeu de la démarche participative est donc de transmettre au futur maître d'œuvre les désirs et aspirations des habitants en termes d'usages et d'ambiance afin de leurs proposer des réponses adaptées aux enjeux spécifiques du quartier. » (YA + K, 2016).

« Les ambiances ont été retranscrites en illustrations, format idéal permettant à la fois de traduire visuellement les souhaits des habitants sans pour autant tomber dans la projection de perspectives qui ne correspondront pas aux choix esthétiques de la maîtrise d'œuvre. » (YA + K, 2016).

2Roqs, Kubik & Zamak. (2017) (PR). Les boîtes CAPC. 2Roqs.

http://www.2roqs.fr/Article/123_les_boites_capc

Créateurs : 2roqs, studio Kubik (architecture) et Zamak design.

Commanditaire : le CAPC musée d'art contemporain de la ville de Bordeaux

Date : 2017

Objectif : assurer la modernisation et la transition numérique des boîtes expo.

« la boîte CAPC » est conçue pour permettre aux enseignants du primaire d'organiser en classe des ateliers de sensibilisation au thèmes et aux pratiques artistiques, tout en découvrant les collections d'art contemporain du musée. La boîte contient une tablette dédiée à l'enseignant pour organiser le parcours de son atelier, et recueillir en temps réel les contributions des élèves. Sur le tableau numérique interactif (TNI), une application connectée donne en temps réel un panorama du déroulé de l'atelier, et permet d'approfondir l'expérience grâce à des ressources complémentaires (images, vidéos). Enfin, le site internet lesboitescapc.fr propose aux enseignants un espace privé de réservation de la boîte, un accès aux productions des élèves et aux données collectées sur leurs ateliers. » (2roqs, 2017).

Annexe 9 : synthèse de l'expérimentation pédagogique

Contexte : L'expérimentation de terrain dans ce mémoire concerne un travail sur la signalétique. Celui-ci s'intègre dans le cadre d'une séquence pédagogique en arts appliqués. Les classes concernées sont les 1CAP et 2CAP MIS (Monteurs Installateurs Sanitaires)

Le projet de cette recherche est de rattacher un territoire aux apprentissages et de voir si ce rattachement favorise la mobilisation dans les apprentissages. Pour cela, nous avons collecté, par le modèle du diagnostic sensible de Stéphanie Sagot, des territoires du lycée qui parlent aux élèves. Ceux-ci ont permis de faire émerger une proposition : le travail sur la signalétique de l'atelier accueillant les CAP MIS, qui constitue la majorité de l'expérimentation. Les éléments de cet espace, ont donc été utilisés comme supports dans la pratique en design. Avant de se lancer dans cette étape de travail, nous avons abordé les principes généraux d'une signalétique (diriger, informer) et du pictogramme (stylistique) en s'appuyant sur celle de la gare de Nîmes. Cette phase avait pour but d'appréhender la suite (signalétique atelier) puisque des pictogrammes (EPI par exemple) allaient être utilisés. La gare de Nîmes a été choisie car c'est un lieu où l'orientation des usagers est indispensable et donc la signalétique y est fortement présente. De plus cet espace central de la ville est connu de tous et traversé par de nombreux élèves. Ensuite, les élèves sont rentrés dans une démarche plus créative en travaillant sur la signalétique de leur atelier.

Quelques différences ont été relevées entre ces deux phases de travail. Grâce à la grille de l'engagement que nous avons utilisée, nous pouvons voir que la mise au travail et l'investissement dans les activités ont été moins concluants dans la première partie que dans la seconde partie. Cette conclusion se justifie par plusieurs points. D'une part, les consignes ont été vite comprises et n'ont pas eu besoin d'être répétées contrairement à la première partie. Ensuite, malgré une volonté de répondre aux attendus relevés, les élèves ont mis plus de temps à se mettre au travail et donc la réalisation des activités a été plus longue. Malgré des difficultés relevées dans l'analyse de l'existant et dans la posture créative, explicitées précédemment, les élèves sont allés au bout de la demande et ont, pour la majorité, respectés les attendus.