

MASTER METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
Second degré	CAPET Économie-gestion Marketing

MÉMOIRE

L'influence de la pédagogie active sur la motivation et le processus d'apprentissage en filière technologique.

Mélanie MONTERO

Directrice de mémoire :	
Mme MAUMON DE LONGEVIALLE	MAITRE DE CONFÉRENCE
Membres du jury de soutenance :	
Mme MAUMON DE LONGEVIALLE : Maitre de conférences Mme SENTOU : PRAG	
Soutenu le 09/05/2017	

PROBLÉMATIQUE

« Dans quelle mesure l'utilisation de différentes techniques de pédagogie active peut impacter la motivation et le processus d'apprentissage des apprenants en filière technologique ? »

REMERCIEMENTS

Je souhaite tout d'abord, à travers ces quelques lignes, adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Mme Maumon de Longevialle, ma directrice de mémoire pour son accompagnement, ses précieux conseils, et sa disponibilité tout au long de l'année.

Je remercie Mme Sentou, membre de mon jury de soutenance pour sa disponibilité lors de la lecture de ce mémoire.

Je souhaite également remercier Mme Bonazzi, inspectrice académique, pour les nombreux conseils prodigués lors de sa visite conseil pour la construction de mes séquences de pédagogie active.

Je tiens à adresser ma reconnaissance à M. Mordret, chef d'établissement du Lycée professionnel hôtelier Quercy-Périgord, ainsi qu'à Mme Minello, directrice adjointe de l'établissement, de m'avoir permis de mener à bien cette recherche.

Je remercie tout particulièrement mon tuteur, M. Tranier, pour son soutien sans faille, sa disponibilité, et ses conseils qui m'ont porté tout au long de l'année.

Ma reconnaissance s'étend également à toute l'équipe pédagogique de l'École supérieure du professorat et de l'éducation de Toulouse, pour son accompagnement et sa bienveillance.

Je remercie également tous mes élèves de la classe de première STHR du lycée qui se sont impliqués avec bonne humeur et constance dans ce projet.

Enfin, je remercie ma famille et mes proches pour leur patience et leurs encouragements au cours de ces derniers mois.

SOMMAIRE

PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE.....	7
I. La pédagogie active	7
1) La notion de pédagogie	7
2) Pédagogie traditionnelle, constructivisme et pédagogie active	8
3) Les caractéristiques de la pédagogie active : la place de l'apprenant et de l'enseignant dans la pédagogie active	9
4) Quelques techniques de pédagogie active	10
II. Le processus d'apprentissage	15
1) Le processus d'apprentissage	15
2) Le processus d'apprentissage à l'école.....	16
3) Les trois phases du processus d'apprentissage	17
4) Les différents types d'apprentissage	18
5) L'impact de la pédagogie active sur le processus d'apprentissage.....	18
6) La mesure de l'apprentissage en pédagogie active.....	19
III. La motivation	20
1) Motivation et motivation en contexte scolaire	20
2) Les déterminants de la motivation.....	22
3) Les indicateurs de la motivation.....	23
4) Les autres facteurs agissant sur la motivation et le pouvoir du professeur sur ceux-ci	25
5) Le lien entre motivation et pédagogie active.....	26
PARTIE 2 : CADRE CONTEXTUEL ET PROTOCOLE DE RECHERCHE	27
I. Présentation de la problématique de recherche : lien entre motivation, méthodes de pédagogie active et processus d'apprentissage	27
II. Présentation du contexte de l'expérimentation.....	28
III. Construction des séquences de pédagogie active	29
IV. Protocole de recherche	35
1) Analyse qualitative : analyse de l'impact des différentes méthodes de pédagogie active sur motivation des élèves.....	35
2) Analyse quantitative : analyse de l'impact des différentes méthodes de pédagogie active sur le processus d'apprentissage des élèves.....	40
3) Le croisement entre motivation, processus d'apprentissage et pédagogie active	44
PARTIE 3 : RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION.....	45
1) Pédagogie active et motivation	45
2) Pédagogie active et processus d'apprentissage.....	52
3) Pédagogie active, processus d'apprentissage et motivation.....	57
CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS.....	62
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	63
ANNEXES	67

INTRODUCTION

Si à l'origine la pédagogie traditionnelle dominait, la pédagogie active prend une place de plus en plus importante au sein de l'éducation actuelle. La pédagogie traditionnelle, souvent connue sous le nom de cours magistral, place le professeur comme instigateur du savoir et l'élève comme récepteur et spectateur. La pédagogie active quant à elle, inverse ces rôles, et place l'apprenant comme acteur et créateur de son savoir. Le professeur n'a plus une place centrale et va désormais se contenter d'accompagner l'élève dans cette création de concepts.

Les lycées technologiques pratiquent déjà ce type de pédagogie via l'utilisation de méthodes inductives. Toutefois, les séances se basent généralement sur un questionnement réponse, où certes l'élève va partir d'un cas concret et en déduire des schémas, mais qui va également induire une sorte de routine dans la salle de classe.

Il existe pourtant diverses méthodes actives qui permettent de varier les apprentissages, inexploitées par manque de temps ou par méconnaissance de leur existence.

Face à la pédagogie active, deux éléments phares intéressent particulièrement le professeur : la motivation et le processus d'apprentissage. La motivation est la base de l'enseignement car sans elle il est difficile de permettre aux élèves d'acquérir des notions. Le processus d'apprentissage quant à lui, est complexe, et va permettre l'acquisition de ces notions.

L'objet de ce mémoire est de mener une réflexion sur un éventuel lien entre ces trois notions : motivation, processus d'apprentissage et pédagogie active. Mais également de déterminer si l'utilisation de plusieurs méthodes de pédagogie active vont influencer de manière différente cette motivation et ce processus d'apprentissage.

Dans cette optique, ce mémoire s'accompagne d'une expérimentation menée auprès d'une classe de première Sciences et Technologie de l'Hôtellerie et de la Restauration (STHR). Cette expérimentation a été menée sur trois séquences au cours de l'année.

Après avoir délimité le cadre théorique de ce travail de recherche (Partie 1), nous présenterons le contexte de l'expérimentation et le protocole de recherche (Partie 2), et présenterons les résultats de l'observation et des pistes d'améliorations à envisager (Partie 3).

PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE

Cette première partie a pour but de délimiter le champ théorique de cette étude. Nous verrons ainsi l'état des recherches actuelles concernant les notions de pédagogie active, processus d'apprentissage et motivation, et nous commencerons à établir un premier lien entre ces trois termes.

I. La pédagogie active

Nous analyserons dans cette première partie du cadre théorique la notion de pédagogie active, ses caractéristiques, ainsi que quelques techniques existantes et utilisées en lycée.

1) La notion de pédagogie

Au contraire de l'éducation, procédé visant à élever un enfant, qui a toujours été présente dans notre société via notamment la famille, la pédagogie a quant à elle été une invention de l'homme nécessaire. La pédagogie vise en effet à transmettre des savoirs, des connaissances, qui peuvent dépasser le cadre familial. (Macaire, Gautier, and Sabin 1979).

Afin de bien comprendre le fonctionnement et la nécessité de la pédagogie dans l'enseignement, nous pouvons nous appuyer sur les recherches de Jean Houssaye. Celui-ci théorise le concept de pédagogie grâce à un triangle qui relie et montre le lien important entre les trois facteurs clés de la pédagogie : le professeur, l'apprenant et le savoir. (Houssaye 2000).

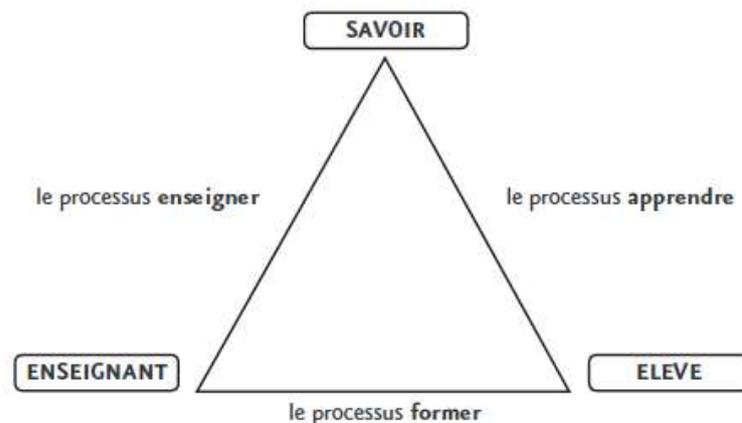


FIGURE 1 : LE TRIANGLE PEDAGOGIQUE DE J. HOUSSAYE. SOURCE ADAPTEE : (HOUSSAYE 1988)

Au sommet de ce triangle, le savoir représente les connaissances, le programme que le professeur va enseigner. Celui-ci est le détenteur de ces savoirs, et c'est à lui qu'incombe la tâche de transmettre ces derniers au travers de la formation de l'apprenant. L'élève quant à lui apprend et assimile les savoirs.

Les côtés du triangle formalisent le lien existant entre ces trois facteurs. Le lien entre le professeur et le savoir va former le côté didactique de l'enseignement. La pédagogie quant à elle est formalisée par le côté liant le professeur et l'élève : c'est en effet par des moyens et des méthodes que l'enseignant va inculquer les connaissances à l'élève. (Houssaye 1988).

Toutefois, Jean Houssaye affirme également que lors d'une séance de cours, on se retrouve souvent dans une position unilatérale et que seuls deux de ces axes clés de la pédagogie sont utilisés. (Houssaye 2000).

2) Pédagogie traditionnelle, constructivisme et pédagogie active

Il existe différents types de pédagogies. La plus ancienne et la plus ancrée dans l'enseignement est la pédagogie traditionnelle. Basée sur un modèle transmissif, le professeur se contente d'échanger et de transmettre l'information vers l'apprenant. On connaît plus souvent ce modèle sous le nom de cours magistral. Ici seuls les axes « savoir » et « professeur » du triangle pédagogique sont sollicités. Le professeur enseigne et l'élève est spectateur. Ce dernier reçoit l'information de manière brute mais il ne participe pas à sa création. (Perrenoud 2003). Cette méthode d'enseignement est encore très employée. Ainsi, selon (Houssaye 2014) celle-ci « ne vacille pas et se porte bien », « elle est dominante et l'a toujours été ».

Mais malgré cette dominance celle-ci a toujours été remise en question. En effet, comme l'affirme (Piaget 1988) dans ses recherches, pour être assimilé, il est important que le savoir soit construit par l'apprenant. Être un simple récepteur comme il l'est via la pédagogie traditionnelle n'est pas la meilleure des méthodes. L'apprenant arrive dans une salle de classe avec un « réseau de concepts et de représentation du monde » qui va être bousculé et qu'il va réorganiser en présence d'une nouvelle information afin de l'assimiler. Or, l'enseignant ne peut réorganiser à la place de l'élève. C'est pourquoi ce dernier doit être l'instigateur du savoir. (Perrenoud 2003). Ce courant de pensée est le constructivisme, également associé au socioconstructivisme où l'élève va construire son savoir mais également apprendre en interagissant en groupe au sein de la classe. Il est donc primordial de mettre l'apprenant en activité. L'élève n'est plus un simple récepteur, il devient acteur et créateur de son savoir.

Le constructivisme suppose que l'apprenant va intégrer de nouveaux savoirs en passant par trois phases.

Tout d'abord une phase d'assimilation. Lors de celle-ci, l'élève va absorber de nouvelles données. Il n'effectuera aucune modification sur celles-ci mais va les associer à des « cadres mentaux » déjà existants. En deuxième lieu, l'élève va passer par une phase d'accommodation. Durant celle-ci, l'apprenant va modifier les fameux cadres mentaux afin d'adapter les nouveaux savoirs à ce qu'il connaît déjà. Il va en quelque sorte réorganiser son savoir interne. Enfin, vient la phase d'équilibration, où l'élève va chercher la meilleure solution, l'équilibre entre assimilation et accommodation. (Barnier 2012).

Le constructivisme pose les bases de ce qu'on appelle aujourd'hui la pédagogie active. On trouve dans cette expression le terme de « pédagogie », et le terme « active ». C'est donc, dans la continuité du constructivisme, une pédagogie où l'apprenant est actif et construit son savoir au travers d'activités.

3) Les caractéristiques de la pédagogie active : la place de l'apprenant et de l'enseignant dans la pédagogie active

Comme nous l'explique (Barnier 2012) dans ses Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement, le professeur est un « ingénieur, artisan ». Ingénieur car il construit les séquences, les activités, les progressions, essaye de prévoir les difficultés que les élèves vont rencontrer, afin de permettre aux élèves d'acquérir des compétences et d'arriver au but fixé. Artisan car il évolue dans une classe, qui est un « environnement clos » et qu'il va s'adapter à ce qui se passe sur le moment.

Car là où en pédagogie traditionnelle le professeur était au centre de la classe, la pédagogie active inverse les rôles et place à présent l'élève au centre de celle-ci. L'enseignant est toujours le possesseur du savoir, mais il ne va plus se contenter de le transmettre de manière oratoire et unilatérale. Il va devenir simple accessoire et permettre à l'apprenant de construire son savoir en lui proposant des activités qui ont du sens et en le stimulant. (Perrenoud 2003).

L'enseignant doit parvenir à créer de l'excitation dans la salle de classe et permettre aux élèves de lire, écrire, discuter et résoudre des problèmes. Ils doivent également pouvoir analyser, synthétiser et même s'évaluer (Chickering and Gamson 1987). Les stratégies de pédagogie active sont des activités où les élèves font des choses, et réfléchissent à ce qu'ils font. (Bonwell and Eison 1991).

Si l'on se réfère à nouveau au triangle pédagogie de (Houssaye 1988) on constate que l'on passe du lien entre « savoir » et « professeur », au lien « professeur » et « apprenant ». Le professeur ne se contente plus d'enseigner, mais il forme les apprenants. L'élève quant à lui va expérimenter, confronter des idées, apprendre. (Houssaye 2000). Comme l'a dit H. Basis : « Je cherche donc j'apprends ». (Pourtois and Desmet 2002 p.22).

4) Quelques techniques de pédagogie active

La pédagogie active est déjà utilisée en lycée technologique. On y applique en effet une démarche inductive où l'on fait en sorte que l'élève parte de l'examen de cas tangibles pour en déduire les règles de base qu'il va lui-même construire et synthétiser. L'élève est donc au centre du cours, le professeur lui intervient en construisant des cas adaptés et en aiguillant l'élève lors d'éventuelle difficultés

Mais cette démarche inductive se fait souvent de la même manière : un cas concret, un questionnement qui aiguille l'élève, une synthèse. La construction des manuels scolaires en ce sens n'aide pas les professeurs à développer d'autres techniques de pédagogie active. (Panissal and Brossais 2012).

Or il existe un grand nombre de méthodes dites actives :

- L'apprentissage inductif classique via un cas d'entreprise et un questionnement (méthode technologique la plus utilisée en lycée technologique mais pouvant lasser les élèves)
- L'apprentissage par résolution-problème
- Le jeu de rôle
- L'apprentissage coopératif
- La pédagogie par le projet
- La démarche scientifique de recherche
- L'étude de cas

Penchons-nous plus particulièrement sur les trois méthodes actives choisies qui serviront à l'élaboration de cette recherche.

❖ *Démarche inductive classique via l'utilisation de situations concrètes et d'un questionnement adapté*

Définition :

Au contraire d'une démarche déductive, où l'on donne le contenu d'apprentissage à l'élève qui l'applique ensuite dans des exercices, la démarche inductive suppose de partir d'observations, pour aboutir à un principe général. Il s'agit donc de généraliser une observation réalisée sur des cas particuliers pour en déduire une généralité.

La démarche inductive en tant que méthode active :

Dans ce type de pédagogie active, l'élève est créateur de son savoir puisqu'il va lui-même rechercher et trouver le principe général. (Vincent and Lefrançois 2013).

Dans le cadre d'un enseignement technologique, il s'agira de créer une séquence de cours en relation avec la matière, et la vie professionnelle. On se basera ainsi sur des cas d'entreprises, ou des situations concrètes, qui permettront à l'élève d'observer, se questionner, et d'identifier de possibles solutions.

Le rôle du professeur :

Le professeur a un rôle important en amont du cours. Il doit en effet effectuer des recherches, créer une séquence inductive en relation avec le programme et créer des cas d'entreprise ou des situations concrètes. Il va amener l'élève, par un questionnement le plus souvent dirigé, à arriver à dégager une théorie générale qui s'appliquera lors de situations similaires.

Bien que nous soyons dans une démarche de pédagogie active, il aura également un rôle important à jouer en classe. Il aiguillera, corrigera les élèves, et mènera la séquence. Son rôle est moindre par rapport à un cours magistral, mais ce type de démarche technologique requiert bien plus son intervention que d'autres méthodes que nous verrons par la suite.

Avantages et inconvénients de l'utilisation d'une démarche inductive

Ce type de pédagogie active est le fondement de la pédagogie en filière technologique. Elle est donc fréquemment utilisée, et peut créer un sentiment de lassitude chez l'élève, qui est acteur mais tout de même très dirigé par la trame et le questionnement. Toutefois, comme le soulignent certains auteurs, elle permettrait de favoriser l'apprentissage des élèves (Chartrand, 1995 ; Paret, 2000 ; Nadeau et Fisher, 2006 cités par Vincent and Lefrançois 2013).

❖ Le jeu de rôle

Définition :

(Mucchielli 1990) définit le jeu de rôle comme « *une mise en scène d'une situation problématique impliquant des personnages ayant un rôle donné, sous le contrôle d'un animateur* ».

Comme nous l'explique cette définition, le jeu de rôle va se baser sur une « situation problématique », inspirée de la vie réelle ou créée pour l'occasion. Résoudre le problème donné va représenter l'objectif de la séance pour les apprenants, qui pour ce faire vont chacun se mettre dans la peau d'un personnage fictif et vont devoir se comporter comme ce personnage le ferait dans le contexte donné.

Le jeu de rôle en tant que méthode active :

Selon (Chamberland and Provost 1996), le jeu de rôle peut se définir par une « interprétation du rôle d'un personnage en situation hypothétique en vue de mieux comprendre les motivations qui justifient les comportements ». Le terme « interprétation » met bien en exergue le rôle important de l'apprenant dans la construction du jeu. Le terme « comprendre » nous permet de réaliser que l'apprenant va lui-même construire son savoir et modifier ses « cadres mentaux » tout au long du jeu de rôle. On se trouve donc bien ici dans une méthode de pédagogie dite active.

De plus, si l'on étudie la situation typologique du jeu de rôle réalisée par (Chamberland and Provost 1996) on constate bien que le jeu de rôle se situe dans une démarche constructiviste, puisque l'apprenant est l'acteur principal de la construction du jeu, et donc des savoirs qui en découleront. Le jeu de rôle est « pédocentré » (centré sur l'apprenant). Mais il est également « sociocentré » : c'est l'interaction indispensable des apprenants entre eux qui va permettre la résolution du problème. Nous retrouvons alors ici une démarche socioconstructiviste.

Situation typologique du jeu de rôle

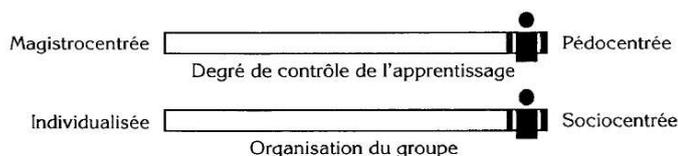


FIGURE 2 : TYPOLOGIE JEU DE ROLE. SOURCE : (CHAMBERLAND & P. 1)

Toutefois, le jeu de rôle comprend également une dimension individuelle puisque l'élève se met dans la peau d'un personnage et doit respecter ce rôle tout au long du jeu.

Le rôle du professeur :

La définition de (Mucchielli 1990) atteste que le jeu de rôle se fera « sous le contrôle d'un animateur ». L'animateur étant le professeur. Le professeur ne sera pas participant au jeu et n'a pas de rôle à proprement parler. Il se situe en parallèle de celui-ci et va faciliter les échanges entre les joueurs, s'assurer que le jeu se déroule de la bonne manière et que chaque apprenant respecte le contexte et son rôle.

Avantages et inconvénients du jeu de rôle :

Le jeu de rôle, même dans un établissement où la méthode déductive est déjà favorisée, permet aux apprenants de travailler dans un contexte différent et de casser les routines qui auront pu être installées lors des précédentes séances. De plus, l'apprenant, en se mettant dans la peau d'un personnage fictif, aura l'occasion d'exprimer ses sentiments et ses idées de manière plus ouverte que s'il jouait son propre rôle. L'apprenant pourra également s'exprimer en ayant moins peur de se tromper : ce n'est pas lui qui se trompe mais son personnage. Le jeu de rôle est alors propice à « l'expérimentation » et à « l'ouverture d'esprit » (Chamberland and Provost 1996). De plus, l'approche socioconstructiviste du jeu de rôle, pourra favoriser la création de liens entre les élèves de la classe.

Le jeu de rôle peut également comporter un certain nombre de points négatifs. Contenir la discipline au sein du groupe peut être ardu car les apprenants peuvent se sentir investis de leur rôle ou vouloir imposer leur point de vue. Créer et ordonner un jeu de rôle demande beaucoup d'investissement et de préparation pour le professeur.

❖ *L'apprentissage par résolution problème*

Définition :

Le cas résolution-problème est comme son nom l'indique une méthodologie dont le but principal est de permettre l'apprentissage via la résolution d'un problème posé. (Woei, Jonassen, and Liu 2008). En effet, l'idée principale de cette méthode est que « lorsque l'on résout les problèmes auxquels nous faisons face tous les jours, nous apprenons ». (Barrows and Tamblyn 1980). Cette situation d'apprentissage a pour objectif de créer un déséquilibre qui va

amener l'élève à s'interroger et qui le poussera à transformer ses représentations initiales, en intégrant de nouvelles compétences ((Bonnard, Gesset, and Ferre 2009).

Le cas résolution problème en tant que méthode active :

Les apprenants vont se trouver face à une situation posant problème à une entreprise par exemple, et un dossier comportant un certain nombre d'informations sur ladite entreprise et son fonctionnement. (Lebrun 2007).

Marche à suivre :

- Les élèves vont être répartis par groupes de 5 à 8.
- Via l'analyse des documents ils vont devoir extraire les problèmes rencontrés par l'entreprise.
- Ils vont par la suite émettre des hypothèses, proposer des solutions.

Peu ou pas de consignes sur cette activité. Les élèves sont totalement autonomes et acteurs de la séquence. Ils vont tout créer eux-mêmes. Comme nous l'expliquent (Bonnard, Gesset, and Ferre 2009), face à un obstacle, l'élève va devoir convoquer ses connaissances et utiliser ses capacités pour « sortir de l'impasse ». Il va donc exploiter au maximum son potentiel, mais également partager et échanger avec ses camarades. Tout au long du processus ils vont acquérir de nouvelles notions et de nouvelles compétences.

Le rôle du professeur :

Son rôle est essentiel en amont de l'activité puisqu'il va créer le cas résolution-problème en fonction de sa matière et du programme. Mais le jour de l'activité, il n'a en aucun cas un rôle principal. Il pourra aiguiller les élèves en difficultés, mais les laissera se gérer seuls la plupart du temps.

Avantages et inconvénients du jeu de rôle :

Les élèves étant en parfaite autonomie, il est possible de provoquer une surprise voire un découragement de la part des élèves qui pourraient ne pas toujours comprendre ce que l'on attend d'eux. C'est là que le professeur aura tout de même un rôle important à jouer pour motiver et expliquer si nécessaire. Un avantage fort de ce type de pédagogie se situe dans la nouveauté, et dans le fait que l'élève va réellement créer son cours du début à la fin, créer ses compétences lui-même, ce qui développe généralement une plus forte estime de soi-même

II. Le processus d'apprentissage

Maintenant que nous avons étudié où la recherche se situe concernant la pédagogie active, et les méthodes que l'on peut employer en classe, penchons-nous sur le processus d'apprentissage. Comprendre le fonctionnement du processus d'apprentissage est indispensable, celui-ci étant la base permettant aux apprenants d'acquérir de nouveaux savoirs.

1) Le processus d'apprentissage

Selon de dictionnaire (Le petit Larousse (2000)), « processus » vient du mot latin progression et est un « enchainement ordonné de faits ou de phénomènes répondant à un certain schéma et aboutissant à un résultat déterminé ».

En ajoutant le terme apprentissage à la notion de processus, on obtient donc bien pour « processus d'apprentissage » la définition de (Holec 1990) « *une succession plus ou moins longue d'acte et d'activités et donc de comportements spécifiques* », qui devra contenir un certain nombre « d'objectifs », du « contenu », des consignes permettant de le réaliser, et des « modalités d'évaluation » qui permettront de valider que les objectifs ont bien été atteints.

(Holec 1990) affirme également qu'il est important de distinguer deux notions : la notion « apprendre » et la notion « apprentissage ». Ces deux notions sont liées, mais sont également dissociables. Une « situation d'apprentissage » va donc être composée de deux « processus » différents. Tout d'abord un « processus d'acquisition », où l'apprenant va internaliser les savoirs de manière inconsciente. Puis un « processus d'apprentissage » composé lui « d'activités » au cours desquelles l'apprentissage sera « conscient et volontaire ». (Holec 1990).

Le processus d'apprentissage peut également être défini comme une « fonction adaptative ». L'individu va apprendre de manière passive (notre langue maternelle via l'écoute par exemple lorsque l'on est enfant), ou de manière active (en explorant son monde, via les relations avec les autres, via le jeu). Cet apprentissage dit « implicite » peut être mis en opposition avec l'apprentissage « par instruction », où ici apprendre est explicite et volontaire (par exemple un élève apprend une table de multiplication).

En conclusion, nous pouvons affirmer que le processus d'apprentissage est le processus qui va permettre à l'apprenant d'acquérir de nouvelles connaissances, de nouveaux savoirs, savoir-faire, savoir-être. Mais encore, c'est « *ce qui permet d'élaborer ou de transformer une*

connaissance (Bransford, National Research Council (U.S.), and National Research Council (U.S.) 2000).

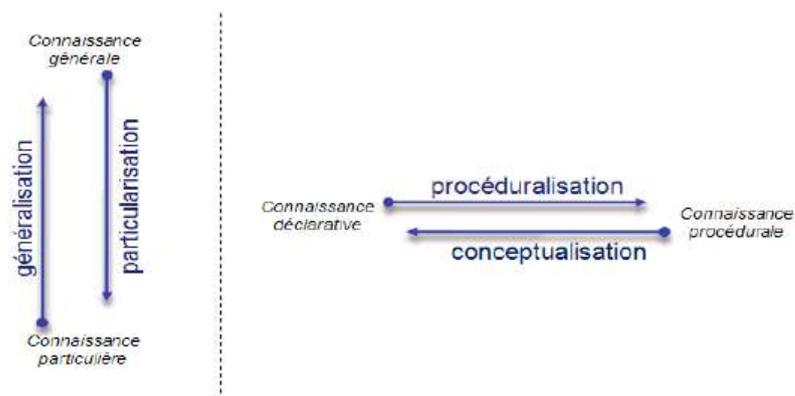
2) Le processus d'apprentissage à l'école

Mais alors, en se basant sur la définition du processus d'apprentissage de (Bransford et al, 1999), comment la connaissance est-elle élaborée et transformée lors d'une séance de cours ?

Il existe tout d'abord le processus de « généralisation ». Il s'agit comme son nom l'indique de « généraliser » une connaissance à partir de l'étude d'un cas spécifique. Attention toutefois au biais de cette méthode, l'étude d'un cas unique ne permet pas de généraliser de manière automatique et peut entraîner à enseigner des règles qui ne s'appliquent pas dans tous les contextes. (Musial, Pradère, and Tricot 2012).

Le processus de « particularisation » est l'inverse du processus de « généralisation ». On passe alors d'une situation générale à une « catégorie spécifique ». Mais ce type de processus n'est utilisé que lorsque l'on cherche des choses très spécifiques. (Crahay 2015).

Enfin, on peut trouver dans l'enseignement le processus de transfert. Ici l'apprenant va transférer une nouvelle connaissance à une « nouvelle situation » (Musial, Pradère, and Tricot 2012).



Typologie générale des processus d'apprentissage.

FIGURE 3 : SOURCE (MUSIAL, PRADERE, AND TRICOT 2012).

Comme nous l'explique ce schéma de (Musial, Pradère, and Tricot 2012) le processus d'apprentissage permet en généralisant ou en particularisant, de passer des « connaissances

déclaratives » (connaissances théoriques), aux connaissances « procédurales » (le savoir-faire, ou « comment s’y prendre »).

3) Les trois phases du processus d’apprentissage

Le processus d’apprentissage est composé de trois phases. (Bissonnette and Richard 2005).

- La phase d’acquisition

Lors de cette phase, l’information va être perçue par l’apprenant, puis comprise et insérée dans sa mémoire à court terme. La « représentation » qui va en découler va être analysée dans le but d’atteindre un objectif qui aura été fixé. Lors de cette phase, le rôle du professeur est de préparer, « structurer et animer » une séance de cours qui permettra à l’élève la perception de l’information de base, et de « l’analyser » en fonction de ce qu’il a déjà appris auparavant.

Comme nous l’avons vu précédemment dans les travaux de : (Musial, Pradère, and Tricot 2012), il existe un apprentissage implicite et explicite. Les recherches ont montré qu’un apprentissage explicite avait une visée plus forte qu’un apprentissage implicite. En effet, puisque l’élève utilise ses connaissances antérieures pour appréhender une nouvelle notion, l’enseignant peut alors contrôler si celui-ci possède l’expérience suffisante et adapter son enseignement, augmentant alors l’impact de celui-ci.

- La phase de rétention

Une fois que la notion a été comprise par l’élève, celle-ci doit désormais être retenue sur la durée et basculer sur la mémoire à long-terme. C’est l’objet de la phase de rétention. Comme nous l’explique (Bissonnette and Richard 2005): « *Les savoirs, savoir-être et savoir-faire devant être retenus seront identifiés formellement et mis en liens avec les connaissances antérieures emmagasinées en mémoire à long terme, sous forme de réseaux sémantiques et de schémas.* »

Afin d’aider l’élève durant cette phase, le professeur peut utiliser des méthodes pédagogiques qui vont concourir à introduire la notion dans la mémoire à long terme : « l’objectivation » (en questionnant l’élève sur ce qu’il faut retenir de la notion vue), la « consolidation » (via des révisions ultérieures par exemple) et le « réinvestissement » (l’apprenant va réutiliser la notion).

- La phase de transfert

Lors de cette phase, l'apprenant va être capable de transférer le savoir et de le réutiliser dans un autre contexte. C'est l'objectif final du processus d'apprentissage.

4) Les différents types d'apprentissage

Selon (Weil-Barais 2011) il existe de nombreuses formes d'apprentissage. On peut énumérer entre autres, « l'empreinte », où l'apprenant va inconsciemment lier un comportement à un objet et répéter ce comportement plus tard face à ce même objet (par exemple, le fait de ne pas aimer un aliment). « L'habituation » : les apprenants vont de moins en moins répondre à des stimulations qui ne sont plus porteuses d'une nouvelle connaissance de même nature au cours du temps. « L'apprentissage par tutorat ou par instruction » : cet apprentissage se réfère clairement à la pédagogie transmissive, où le professeur transmet le savoir directement à l'apprenant.

Mais encore, celle qui nous intéresse dans le cadre de ce mémoire, « l'apprentissage par l'action ». Celui-ci concerne toutes les formes d'apprentissage où c'est l'action de l'apprenant qui va lui permettre d'acquérir les connaissances voulues. (Mialaret 2011).

5) L'impact de la pédagogie active sur le processus d'apprentissage

Analysons à présent le lien existant entre pédagogie active et processus d'apprentissage.

L'université James Madison a mené des recherches et dressé une pyramide sur le « taux de rétention » des élèves selon diverses méthodes d'apprentissages. Les recherches concluent qu'un apprenant se souvient :

- « Écoute : 5 %
- Lecture : 10 %
- Audiovisuel : 20 %
- Démonstration : 30 %
- Groupe de discussion : 50 %
- Mise en pratique : 75 %
- Enseignement aux autres et utilisation immédiate de l'information : 90 % »

L'écoute, qui correspond à une pédagogie transmissive, ne touche pas directement les apprenants qui retiennent peu de ce qui se sera passé lors d'une séquence. En revanche, dès que l'on modifie sa méthode d'apprentissage, le taux de pourcentage augmente considérablement.

Les « groupes de discussion », « mise en pratique », et « enseignement des apprenants aux autres », ont des scores élevés allant de 50% à 90% de taux de rétention. Ces méthodes sont directement tirées de la pédagogie active, car c'est en effet l'élève qui construit ici son savoir. (Lang, MacBeath, and File 1995).

On constate donc qu'il y a une corrélation forte entre le bon fonctionnement du processus d'apprentissage et l'utilisation d'une pédagogie active.

Nous avons de plus vu que l'enseignement explicite favorisait plus l'apprentissage que les enseignements implicites. Les techniques de pédagogie déductives utilisées en lycée professionnel ne sont autres que des techniques explicites construites par le professeur en amont. Ici encore la pédagogie active favorise de manière positive le processus d'apprentissage. Toutefois, les études liant processus d'apprentissage et pédagogie actives sont récentes, et comme nous le dit (Piaget 1988) nous n'avons pas encore la preuve de l'impact des méthodes active et il faut continuer à mener des expériences pour prouver son intérêt. Lier, ou non, processus d'apprentissage et pédagogie active sera un des objectifs de ce mémoire de recherche.

6) La mesure de l'apprentissage en pédagogie active

En règle générale, les professeurs vont évaluer les notions et connaissances acquises en fin de séance ou de séquence afin de vérifier ce que les élèves ont effectivement appris.

On se concentre alors sur le « contenu de l'apprentissage » et non pas sur le processus d'apprentissage en lui-même. (Bachy, Lebrun, and Smidts 2010).

Évaluer un processus d'apprentissage en pédagogie active peut alors se révéler complexe. Il faut être capable « d'identifier et mesurer une progression dans l'apprentissage ainsi qu'un résultat de l'apprentissage » (Tardif, Fortier, and Préfontaine 2006).

Afin de pouvoir évaluer le processus d'apprentissage, il faut donc mettre en place des « critères ou niveaux » auquel l'apprenant doit accéder.

Afin de mesurer de manière concrète si le processus d'apprentissage est amélioré par l'utilisation d'une pédagogie active, il peut être intéressant d'utiliser les trois phases du processus, et de les comparer d'une activité à l'autre. En favorisant l'utilisation d'une grille d'évaluation, une évaluation finale, et en la comparant d'une activité à l'autre.

III. La motivation

Nous allons à présent nous pencher sur le concept de motivation. La motivation est un vecteur important de l'enseignement. Un élève motivé apprendra mieux et savoir motiver est l'objectif de chaque enseignant.

1) Motivation et motivation en contexte scolaire

Pour (Vallerand and Thill 1993), la motivation se définit comme « un construit hypothétique » qui décrit les facteurs internes et externes produisant « le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ».

La motivation en contexte scolaire quant à elle est définie par (Viau 2007) comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même 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 ».

En d'autres termes, la motivation en contexte scolaire peut s'apparenter à l'intérêt des apprentissages scolaires pour les élèves.

Ainsi, on peut avoir d'un côté un apprenant qui aura de lui-même la curiosité et l'envie de s'instruire et sera actif sans besoin de stimuli. Cet apprenant est communément appelé « bon élève ». Et d'un autre côté des apprenants qui ne vont pas s'engager d'eux même dans l'activité.

Pour (Deci and Ryan 2002), il existe d'ailleurs deux types de motivations. Une motivation intrinsèque, qui rejoint la définition du « bon élève » : l'apprenant s'engage de lui-même dans les activités car il ressent du plaisir et de l'intérêt à le faire, et à s'instruire.

Autre forme de motivation, la motivation extrinsèque suppose que l'apprenant ne se lancera dans l'activité non pas par plaisir, mais parce qu'il espère en retirer un bénéfice. Elle reste tout aussi intéressante que son homologue intrinsèque, mais elle n'est pas pondérée par l'intérêt que porte l'élève à l'activité, mais par « l'importance ou la valeur » qu'il en retire. Il aura peut-être compris par exemple que les savoirs qu'il va en retirer seront importants pour son futur métier. Ces deux types de motivations relevées par (Deci and Ryan 2002) font partie de leur théorie de l'autodétermination. Car en effet selon celle-ci « la liberté de s'engager » ou non dans une activité, est la base de la motivation. Dans les deux cas, la motivation peut être altérée par des facteurs extérieurs tels que l'impression d'être trop dirigé, la « contrainte du temps, ou « la

surveillance d'un professeur envers les élèves ». Permettant toutefois mal de comprendre en profondeur le pourquoi de la motivation de l'apprenant, il est alors préférable de se pencher sur la motivation autonome où le choix d'apprendre est personnel, et la motivation dite « contrôlée », et qui donne lieu à plus de pression et de surveillance. (Carré and Fenouillet 2016).

Mais dans ces deux cas, la motivation, quel qu'en soit son origine, est bien présente. La question de la motivation se pose alors pour tous les autres apprenants qui sont, de base, plus passifs et ne vont pas eux-mêmes se lancer dans l'activité. Comment les amener à s'intéresser et à avoir envie d'apprendre ? Quels sont les déterminants qui provoquent la motivation ? Comment l'observe-t-on ?

Afin de répondre à ces interrogations, (Viau 2007), en se basant sur sa définition de la motivation, comme « état dynamique originaire des perceptions de l'élève de lui-même et de son environnement » (Viau 2007) a imaginé un modèle de la motivation en contexte scolaire, exposant le cheminement de la dynamique motivationnelle chez un élève.

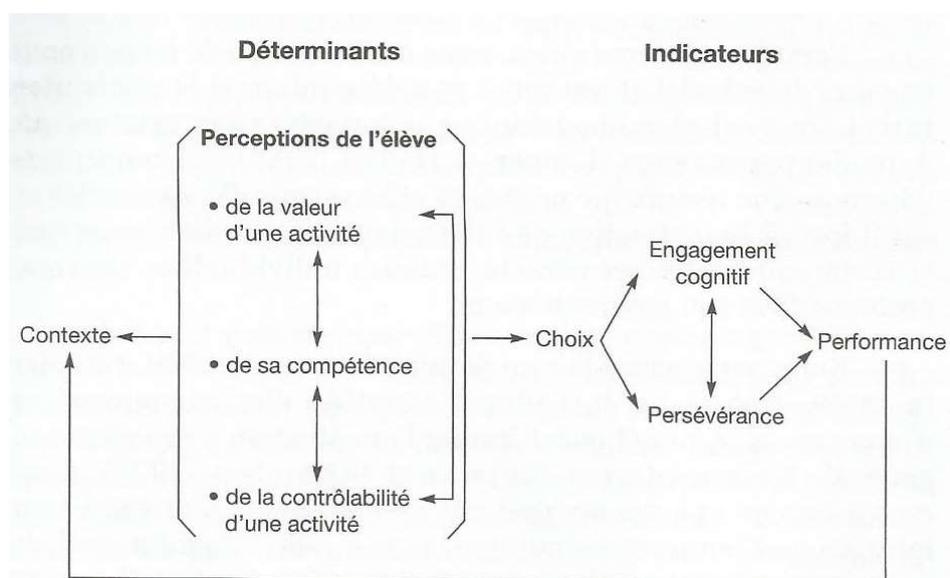


FIGURE 4 : MODELE DE MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE, (VIAU 2007 P.32).

Ce modèle nous expose les déterminants de la motivation, autrement dit les composantes qui vont provoquer de l'engouement pour une activité chez un apprenant. Ceux-ci étant directement influencés par le contexte dans lequel l'apprenant évolue. Il nous expose ensuite les indicateurs de la motivation, où comment mesurer et attester que celle-ci aura été présente.

Les liens existants entre déterminants et indicateurs vont former ce que (Viau 2007) appelle la « dynamique motivationnelle ».

2) Les déterminants de la motivation

Les déterminants principaux de la motivation sont liés aux « perceptions de l'élève ». (Viau 2007) les découpe en 3 perceptions importantes.

a) La perception de la valeur de l'activité

La motivation sera tout d'abord déterminée par la perception qu'aura l'apprenant de la « valeur d'une activité ». Autrement dit « un jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit » (Viau 2007) page 44.

Concernant le premier trait de cette valeur de l'activité, l'utilité, nous avons vu précédemment que les élèves possédant une motivation intrinsèque, et donc se lançant dans une activité par pur plaisir étaient peu nombreux. La motivation extrinsèque est bien plus fréquente, et l'élève s'intéressera à l'activité en se basant sur ce qu'il pourra en retirer. L'apprenant va donc apprécier la valeur de l'activité, selon en quoi celle-ci pourra lui être utile, et ses buts personnels. Ces buts, définis par (Wentzel 1992), consistent en la « représentation cognitive qu'un élève a de ce qu'il veut accomplir ». Selon elle, les buts peuvent être séparés en quatre groupes distincts. Les buts sociaux, se référant aux relations entre l'élève, les autres apprenant, et le professeur. Les buts d'apprentissage qui vont permettre d'acquérir de nouveaux savoirs. Et les buts de performance, qui correspondent au succès de l'activité, ou à la reconnaissance que l'élève pourra avoir de la part des autres. Afin de différencier de manière aisée but d'apprentissage et but de performance, (Dweck 1989) utilise les termes « becoming smarter » : devenir plus intelligent pas les savoirs que l'on acquiert lors de l'apprentissage, et « looking smarter » : avoir l'air plus intelligent aux yeux des autres lorsque l'on atteint la performance souhaitée.

b) La perception de la compétence à accomplir l'activité

La motivation de l'apprenant va également être déterminée par la perception de « sa compétence à accomplir l'activité ». (Viau 2007 p.55). Face à une activité, l'apprenant va évaluer ses aptitudes à accomplir celle-ci. Il entre sans s'en rendre compte dans un « processus d'auto-évaluation » de ses compétences. Si ce processus se retrouve essentiellement face à des activités comportant un grand degré « d'incertitude » pour l'élève, c'est souvent le cas puisque

dans la salle de classe on lui demande d'acquérir de nouvelles connaissances et de travailler en groupe par exemple.

Selon (Bandura 1986) cette perception proviendrait de quatre éléments. Tout d'abord, les « performances antérieures » de l'élève. Ses succès et ses échecs seront un point de comparaison quant à l'activité actuelle à effectuer. Puis, « l'observation de l'exécution d'une activité par d'autres » lors d'une démonstration du professeur et la mise en activité de ses camarades par exemple. La « persuasion » est la troisième source de perception de la compétence à effectuer l'activité. Le professeur peut y contribuer en encourageant l'élève. Enfin, « les réactions physiologiques et émotives » vont également compter. Un élève qui manque de confiance en lui aura plus de mal à s'autoévaluer de manière positive qu'un élève confiant.

c) La perception de la contrôlabilité

Le troisième et dernier déterminant de la motivation en contexte scolaire est la « perception de la contrôlabilité » de l'activité par l'apprenant. Ainsi, un apprenant qui pense que sa manière de réaliser l'activité l'amènera à la réussite de celle-ci à un fort degré de contrôlabilité. Un autre élève peu convaincu de sa méthode pour réussir ce qui lui est demandé, aura lui un faible degré de contrôlabilité. Cette perception de la contrôlabilité est donc totalement personnelle. (Viau 2007).

3) Les indicateurs de la motivation

Les indicateurs de la motivation permettent de « mesurer le degré de motivation » chez l'apprenant (Viau 2007). Ils sont les conséquences des déterminants de la motivation et sont au nombre de quatre : « le choix d'entreprendre une activité », « la persévérance », « l'engagement cognitif à l'accomplir », et « la performance » en résultant.

a) Le choix d'entreprendre une activité

Le premier indicateur de la motivation est le choix d'entreprendre ou non une activité. En effet, un apprenant motivé aura tendance à choisir de réaliser le travail demandé, quand un élève démotivé tentera de ne pas s'y engager. On dit alors que ces derniers adoptent des « stratégies d'évitement », comme l'ont étudié (Covington and Omelich 1985). Une stratégie d'évitement est une attitude adoptée par un apprenant pour éviter l'engagement dans une activité ou pour retarder l'heure où il devra la réaliser. (Lebeau 1992 p.10) en dénombre plus d'une cinquantaine, comme par exemple « faire beaucoup de déplacements avant de commencer à

travailler » (pour jeter quelque chose à la poubelle), « faire répéter le professeur », ou « feindre de chercher des réponses dans un livre de référence ».

b) La persévérance

L'apprenant motivé fera preuve de ténacité. Le travail doit être réalisé sur la durée. La persévérance est donc calculée sur le temps que l'apprenant va consacrer à des activités telles que : noter le cours, réaliser les activités, comprendre ses erreurs, étudier des manuels, travailler à la maison. Toutefois, la durée du temps de travail ne va pas forcément attester d'un bon résultat, il faudra que le temps de travail soit de qualité et non pas long mais parsemé de distractions. C'est pourquoi un autre indicateur important se base sur l'engagement cognitif de l'élève à réaliser son travail. (Viau 2007)

c) L'engagement cognitif à accomplir l'activité

L'engagement cognitif s'apparente à « l'attention et à la concentration » qu'un apprenant va démontrer lors d'une activité. (Viau 2007) le définit également comme « l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation » lorsqu'il accomplit un travail.

(Weinstein and Meyer 1991) définissent les stratégies d'apprentissage comme les « moyens que les élèves peuvent utiliser pour acquérir, intégrer, et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne ». Ces moyens vont passer par des stratégies de mémorisation, où comment l'apprenant va s'approprier et se rappeler des nouveaux savoirs. Des stratégies d'organisation, tel qu'un « regroupement d'idées », qui permettra de se souvenir d'un plus grand contenu d'informations. Ou des stratégies d'élaboration lorsque l'apprenant va réorganiser les concepts dans son esprit pour pouvoir les réappliquer plus tard. (Viau 2007).

Les stratégies d'autorégulation quant à elles, sont des stratégies cognitives utilisées par l'élève de manière inconsciente au cours de son apprentissage (Zimmerman 1990).

Elles ne sont pas observables mais vont jouer un rôle dans l'apprentissage. Elles vont provoquer des stratégies métacognitives (la planification et la fixation d'objectifs de travail, l'autoévaluation de l'apprenant), des stratégies de gestion (du temps, des ressources matérielles et humaines), et des stratégies motivationnelles (qui vont permettre à l'apprenant de conserver ou augmenter sa motivation à réaliser une activité via par exemple la fixation d'objectifs, de réussite, de notes...qui lui permettront d'évaluer sa propre progression) (Viau 2007).

d) La performance

La performance désigne les comportements qui montrent qu'un apprenant utilise des connaissances, des stratégies d'apprentissage ou des stratégies de régulation. Elle est importante dans le processus motivationnel, puisqu'un apprenant en réussite sera plus motivé qu'un élève qui n'atteint pas la performance escomptée. Selon les études réalisées par (Pintrich et Schrauben 1992, cités par (Viau 2007) p.93), plus un élève est motivé, plus sa performance sera élevée. Celle-ci est donc bien un indicateur de la motivation.

4) Les autres facteurs agissant sur la motivation et le pouvoir du professeur sur ceux-ci

Nous venons de voir les différents facteurs qui vont déterminer ou indiquer la motivation en contexte scolaire grâce au modèle de (Viau 2007). Ceux-ci se concentrent autour de l'apprenant lui-même. Or, on peut trouver des facteurs extérieurs qui vont avoir un impact sur la motivation.

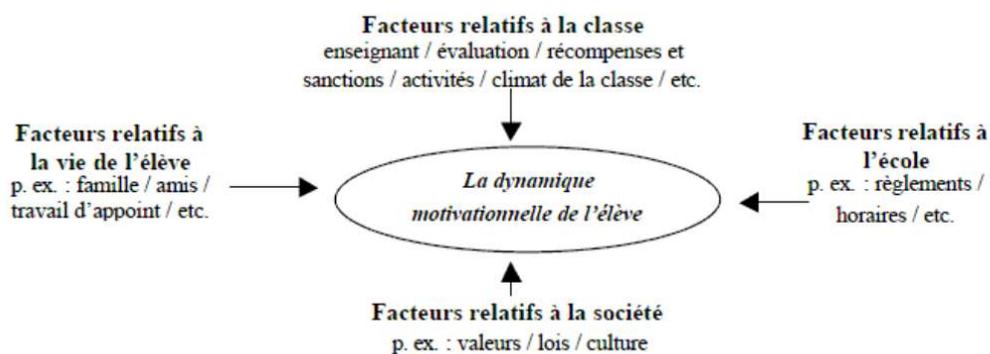


FIGURE 5 : LES FACTEURS QUI INFLUENT SUR LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE L'ÉLÈVE (VIAU 2009).

L'enseignant ne peut pas avoir de contrôle sur les facteurs liés à la vie personnelle, à l'école ou à la société. Mais il peut agir sur les facteurs relatifs à la classe.

a) Les activités en classe

Afin de susciter la motivation en classe, (Viau 2009) pose une distinction entre des situations d'enseignement et des situations d'apprentissage. Dans le premier cas, l'enseignant est acteur de la classe et propose son savoir. Dans le second cas, ce sont les élèves qui deviennent acteurs et créent leur propre savoir. Il est préférable de favoriser les situations d'apprentissage pour susciter la motivation.

b) L'évaluation

Selon (Viau 2009), l'évaluation ne doit pas être uniquement à propos de la performance, mais doit prendre en compte l'évolution de l'élève. Une grille d'auto-évaluation ou d'évaluation par les camarades peut permettre d'améliorer la vision de l'apprenant et favoriser sa motivation par exemple. Il verra ainsi les objectifs atteints et ceux à améliorer. Les commentaires du professeur sont également capitaux pour développer la confiance et la motivation des élèves.

c) L'enseignant lui-même

Le professeur doit-être lui-même motivant, par l'instauration d'une bonne relation de confiance avec les élèves et par un climat de classe serein et agréable. Il doit être enthousiaste et porter de l'attention à chaque élève (Viau 2009).

5) Le lien entre motivation et pédagogie active

Selon (Carré and Fenouillet 2016) (p129), la motivation scolaire serait liée aux « moyens, procédés, et méthodes qui permettraient d'augmenter l'intérêt des apprentissages scolaires ». (Viau 2009) comme nous venons de le voir fait également un rapprochement entre dynamique motivationnelle d'un élève et activités en classe. Les modèles de situations d'apprentissage qu'il propose, où l'élève est acteur, font directement référence aux méthodes de pédagogie active. On peut donc supposer qu'il existe un lien fort entre motivation et pédagogie active.

PARTIE 2 : CADRE CONTEXTUEL ET PROTOCOLE DE RECHERCHE

Cette partie est consacrée à la présentation du cadre contextuel et du protocole de recherche. Après avoir explicité la problématique de recherche, nous verrons dans quel contexte s'est réalisée cette expérimentation. Puis, les trois séquences de pédagogie active choisies seront décryptées, et le protocole de recherche plus détaillé.

I. Présentation de la problématique de recherche : lien entre motivation, méthodes de pédagogie active et processus d'apprentissage

Lors de la présentation du cadre théorique de ce mémoire, nous avons pu constater que la pédagogie active prend une place de plus en plus importante dans les salles de cours, au détriment de la pédagogie traditionnelle. On tend aujourd'hui à rendre l'élève acteur et créateur de son savoir, et non plus simple récepteur. Et c'est d'autant plus vrai dans les lycées technologiques, où se pratique déjà ce type de pédagogie à travers l'utilisation de méthodes inductives. Toutefois, les méthodes de pédagogie active sont nombreuses et ne résument pas à la démarche inductive (jeu de rôle, cas résolution problème, serious-game, la pédagogie par le projet...). Ces autres méthodes sont encore largement inexploitées par les enseignants en économie-gestion, par manque de temps, ou par méconnaissance de leur existence.

Pourtant, l'utilisation de la pédagogie active permettrait selon la recherche actuelle d'améliorer l'apprentissage des élèves.

Nous avons en effet pu établir dans le cadre théorique un lien entre pédagogie active et processus d'apprentissage, et un second lien entre pédagogie active et motivation. Nous pouvons donc nous interroger à présent sur l'existence d'un éventuel lien reliant ces trois notions.

Nous avons vu que l'utilisation d'une pédagogie active allait impacter le processus d'apprentissage, et qu'on observait une meilleure rétention des élèves sur certaines de ces activités. D'autre part, (Viau 2009) explique que les activités réalisées en classe sont importantes et influencent la dynamique motivationnelle de l'élève, qui se crée par des déterminants propres à l'apprenant, dès l'annonce de l'activité. Si l'on considère que la motivation suit en effet un processus, celui-ci va donc exister en parallèle du processus d'apprentissage, qui lui aussi perdure tout au long de l'activité.

Si la motivation de l'élève est bonne, son processus d'apprentissage devrait alors être amélioré.

Si l'élève est démotivé, le processus d'apprentissage devrait être moins performant.

D'autre part, un apprentissage réussi devrait motiver l'élève, et vice versa.

Mais dans quelle mesure la pédagogie active influe-t-elle tant sur le processus d'apprentissage que sur la motivation ? Des pédagogies actives différentes auront-elles une influence variée sur ces deux critères ?

L'objectif du présent mémoire est donc de tenter d'évaluer, par l'expérimentation de différentes méthodes de pédagogie active, l'impact de celles-ci sur la motivation de l'élève, sur son processus d'apprentissage, et de vérifier s'il existe un lien entre ces trois notions.

La problématique de ce mémoire peut-on donc se résumer ainsi :

« Dans quelle mesure l'utilisation de différentes techniques de pédagogie active peut impacter la motivation et le processus d'apprentissage des apprenants en filière technologique ? »

II. Présentation du contexte de l'expérimentation

L'expérimentation a été menée au sein d'un lycée hôtelier, et plus particulièrement au sein d'une classe d'élèves de 1ère préparant un baccalauréat Sciences et Technologie de l'hôtellerie et de la restauration (STHR). La série STHR, est une série technologique qui se base sur une pédagogie similaire à une série technologique classique (STMG). L'expérience a été menée durant les cours de « gestion hôtelière ». Cette matière regroupe des éléments d'économie, de droit, de gestion et de mercatique. « Cet enseignement est conçu pour permettre à l'élève de se construire progressivement une représentation de la réalité des entreprises d'hôtellerie-restauration. Une telle approche nécessite de mobiliser et de combiner des notions économiques, juridiques, de gestion et de mercatique. » (La Série STHR - Ressources D'accompagnement Pour La Seconde STHR - Éduscol n.d.).

La classe test est composé de 21 élèves. 10 filles et 11 garçons. Les élèves de STHR évoluent entre des cours théoriques, et des travaux pratiques de service et de cuisine. Les travaux pratiques sont réalisés sur des créneaux horaires très larges (de 8h du matin à 15h par exemple), et demandent beaucoup d'investissement de la part des élèves.

Les trois séances de pédagogie active ont d'ailleurs été réalisées le mercredi après-midi de 15h à 18h à la suite de travaux pratiques. Sur ces trois heures consécutives de gestion hôtelière, les élèves sont fatigués, moins réceptifs et enthousiastes que sur le créneau du jeudi. Les bavardages et les stratégies d'évitement sont en général plus nombreux.

Les fins de ces séquences de pédagogie active ont été réalisées le jeudi, entre 15h et 17h, après deux heures de sport. Sur ce créneau les élèves sont généralement plus vifs, et éveillés, mais parfois difficiles à canaliser.

III. Construction des séquences de pédagogie active

Nous avons réalisé pour cette recherche trois séquences de pédagogies actives se basant sur trois méthodes différentes. Pour la première séquence (Annexe 1), nous avons choisi d'utiliser une méthode inductive classique. Partant du principe que ce type de séance est réalisé de manière régulière avec les élèves, il était intéressant de partir de ce qu'ils connaissent déjà en matière de pédagogie active, avant d'introduire pour les deux séquences suivantes des méthodes qu'ils n'ont peu ou pas l'habitude de réaliser. Ce procédé permettant ainsi de comparer les différentes méthodes, et leurs actions sur la motivation et le processus d'apprentissage. La seconde séquence (Annexe 2) est basée sur un jeu de rôle portant sur le fonctionnement du conseil de prud'hommes et la lecture d'un arrêt. Enfin, le dernier niveau de difficulté est atteint sur la troisième et dernière séquence (Annexe 3) où nous avons ici créé un cas résolution-problème, et laissé les élèves en très grande autonomie. Dans chaque séquence, le rôle du professeur est de moins en moins important, et celui de l'élève augmente.

1) Séquence 1 : démarche technologique classique : méthode inductive

a) La construction de la séquence de méthode inductive

Nous avons fait le choix de réaliser pour la première séquence, un cours qui se baserait sur une démarche inductive. Comme nous avons pu le voir précédemment, cette méthode de pédagogie active est la plus employée dans les filières technologiques. En se basant généralement sur un cas d'entreprise, ou sur des cas basés sur des situations pouvant exister en entreprise, on amène les élèves à construire le cours, en les dirigeant grâce à un questionnement-réponse. Au terme de la séquence, est construite une synthèse de cours en commun avec les élèves. Ce cours portant sur une séquence de droit, nous avons pris le parti de créer le contexte, et de créer des situations concrètes dans un environnement hôtelier. Chaque situation est suivie d'un questionnement, qui doit amener l'élève à tirer une généralité de ces cas particuliers. En fin de séquence, les élèves construisent une synthèse finale reprenant tous les principes et notions vues durant les heures de cours.

b) Le rôle de l'élève et du professeur dans cette séquence

Démarche inductive	
Rôle du professeur :	Le professeur n'est pas au centre de classe, mais son rôle reste important. Il interroge et sollicite les élèves, et participe à la correction des situations.
Rôle de l'élève :	L'élève construit son cours en analysant des situations précises et en répondant à des questions. Il est acteur de la séquence, mais à faible niveau. Les questions sont dirigées pour amener l'élève où le professeur l'a décidé. L'élève est donc bien encadré.

c) Fiche pédagogique de la séquence

Public/Matière :	Classe de 1 ^{ère} STHR / Gestion hôtelière. 21 élèves
Place dans le programme :	<u>Thème 2</u> : L'organisation des relations courantes de l'entreprise avec ses parties prenantes. 60% de 120 heures = 72 heures <u>2.3</u> : Les salariés « Comment les règles juridiques permettent-elles d'organiser la relation de l'entreprise hôtelière avec ses salariés » Chapitre 2 : La rupture du contrat de travail (5 heures)
Notions principales :	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciement - Rupture conventionnelle - Démission
Capacités / Objectifs pédagogique :	A l'issue de cette séquence, l'élève sera capable de : <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer différents cas de rupture du contrat de travail - Expliquer le rôle du Conseil des Prud'hommes - Identifier les conséquences de la rupture de la relation de travail sur le fonctionnement courant de l'entreprise
Supports exploités :	Dossier élève fournit par le professeur
Durée :	5 heures. 3 heures le mercredi et 2 heures le jeudi après-midi.

d) Le déroulement de la séquence

Cette séquence s'est déroulée en classe entière, dans une disposition de classe classique, les élèves assis deux par deux. Le professeur se situant devant les élèves au tableau. Les élèves ont reçu le dossier de la séquence. Le cours a alterné entre des moments de réflexion personnelle, de partage et de corrections collectives au gré des différentes situations concrètes.

2) Séquence 2 : le jeu de rôle

a) La construction du jeu de rôle

La construction de ce jeu de rôle portant sur le conseil de prud'hommes est inspirée d'une expérience réalisée lors d'un mémoire de recherche. Celle-ci a conduit à la décision de travailler sur des arrêts afin de développer cette compétence supplémentaire chez les élèves (Olibet 2015). Nous avons donc sélectionné trois arrêts que les élèves devraient étudier en classe par groupes de 7, avant de mettre en scène le déroulement des différents procès présenté à la classe lors d'un jeu de rôle.

b) Le rôle de l'élève et du professeur dans cette séquence

Jeu de rôle	
Rôle du professeur :	Le rôle du professeur est bien plus faible que lors de la séquence reprenant une démarche inductive. Il va ici donner les consignes, et passer dans les groupes pour apporter son aide.
Rôle de l'élève :	Les élèves vont analyser l'arrêt, organiser leur travail, se répartir des rôles, et préparer eux-mêmes le jeu de rôle. Leur autonomie est plus développée que lors de la séquence de démarche inductive, et ils sont également ici bien plus acteurs de la séquence et de la construction des notions.

c) Fiche pédagogique de la séquence

Public/Matière	Classe de 1ère STHR / Gestion hôtelière. 21 élèves
Place dans le programme	Thème 2 : L'organisation des relations courantes de l'entreprise avec ses parties prenantes. 60% de 120 heures = 72 heures 2.3 : Les salariés « Comment les règles juridiques permettent-elles d'organiser la relation de l'entreprise hôtelière avec ses salariés » Chapitre 2 : La rupture du contrat de travail (5 heures).
Question de gestion	Comment les règles juridiques permettent-elles d'organiser la relation de l'entreprise hôtelière avec ses salariés ?
Capacités	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguer différents cas de rupture du contrat de travail - Expliquer le rôle du Conseil de Prud'hommes
Notions	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciement pour motif personnel (faute simple, faute grave, faute lourde) - La cause réelle et sérieuse dans le licenciement - La procédure de licenciement - Requalifier un contrat de travail - Conseil prud'homal : fonctionnement.
Objectifs pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> - Permettre aux élèves de maîtriser la lecture et l'étude d'un arrêt - Maîtriser du vocabulaire juridique - Utiliser et comprendre des notions du droit du travail : contrat de travail, parties, licenciement pour différents motifs, cause réelle et sérieuse) - Construire des arguments de droit en relation avec leur cas - Comprendre et pouvoir restituer en jeu de rôle le fonctionnement d'un jugement en droit du travail : les procédures, les différents niveaux, le jugement en cassation.
Durée :	3 heures de préparation + 1 heure de de passage des groupes à l'oral.

d) Le déroulement de la séquence

La phase préparatoire :

Cette séquence s'est déroulée en classe entière, les élèves répartis en trois groupes de 7. Ceux-ci ont reçu un dossier expliquant le déroulement de la séquence et donnant les consignes à respecter. Les élèves ont disposé les tables en îlots afin de travailler en groupe.

Le jeu de rôle :

Chaque groupe est passé devant ses camarades et a mis en scène le procès tel qu'il était décrit dans l'arrêt. Chaque élève avait son propre rôle, et devait agir et utiliser un langage adapté. Un rappel de certaines notions propres à chaque arrêt devait être réalisé au début du procès.

3) Séquence 3 : la cas résolution-problème

a) La construction du cas résolution-problème

Le programme portant pour la suite sur la rémunération des salariés, nous avons choisi de réaliser un cas résolution-problème centré autour de fiches de paye. Dans le dossier qui est remis aux élèves, 5 annexes, présentant une entreprise, les bulletins de salaire de deux employés, des textes de loi, mais également une marche à suivre pour faciliter la compréhension initiale de l'activité. Des indices pour identifier le contexte et les différents problèmes sont glissés dans les différentes annexes. Les élèves devront ainsi découvrir qu'au bord de la faillite, un patron de restaurant ne respecte pas les normes dans le règlement de ses salariés tant au niveau du taux horaires minimum, qu'au niveau des échelons de ses employés, mais encore du paiement des avantages en nature ou de l'égalité homme-femme

b) Le rôle de l'élève et du professeur dans cette séquence

Cas résolution-problème	
Rôle du professeur :	Très important lors de la conception de la séquence, le professeur n'intervient quasiment plus lors du cours. Sur les trois séquences de pédagogie active expérimentées, c'est au cours de celle-ci que son rôle est le plus faible. Toutefois il peut accompagner les élèves en difficulté.

Rôle de l'élève	Sur les trois séquences, c'est ici que l'élève a la plus forte autonomie. Il va construire son savoir et son cours seul en résolvant le cas.
-----------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

c) Fiche pédagogique de la séquence

Public/Matière	Classe de 1ère STHR / Gestion hôtelière. 21 élèves
Place dans le programme :	Thème 2 : L'organisation des relations courantes de l'entreprise avec ses parties prenantes. 60% de 120 heures = 72 heures 2.3 : Les salariés « Comment les règles juridiques permettent-elles d'organiser la relation de l'entreprise hôtelière avec ses salariés ». La rémunération des salariés (5 heures)
Question de gestion :	- « L'entreprise hôtelière fixe-t-elle librement la rémunération des salariés ? »
Capacités/ Objectifs pédagogiques :	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier différentes formes de rémunération en vigueur dans les entreprises hôtelières. - Vérifier la conformité de la rémunération aux règles de droit applicables. - Etablir le lien entre rémunération et emplois correspondants. - Repérer les différentes composantes de la rémunération de base
Notions :	- Rémunération de base / Salaire fixe / Salaire variable / Salaire brut / Salaire net / Complément de rémunération / Avantages en nature / Smic / Salaire minimum conventionnel / A travail égal, salaire égal.
Durée :	<ul style="list-style-type: none"> - 3 heures de préparation - 1 heure de passage des groupes à l'oral.

d) Le déroulement de la séquence

Lors d'une première phase, toujours en classe entière, les élèves vont travailler par groupe de 5, tables en îlots. Ils devront résoudre le cas, et préparer un diaporama faisant état de leurs résultats. Puis un passage à l'oral de chaque groupe permettra de comparer les différents résultats et de prolonger le débat.

IV. Protocole de recherche

1) Analyse qualitative : analyse de l'impact des différentes méthodes de pédagogie active sur motivation des élèves

a) Technique, déroulement, et échantillon de l'observation

Technique d'observation systémique :

Afin de mesurer l'impact que peuvent avoir différentes méthodes de pédagogie active sur la motivation des élèves, nous avons choisi de réaliser une observation de différents élèves durant les trois séquences de pédagogie active. Comme nous l'explique (Dessus 2007), mettre en place un « système d'observation » va permettre de récolter et de transformer des données que l'on percevra de la classe, afin de les traiter et de les transformer en informations. Il nous explique également que la création d'une grille d'observation adaptée va permettre de « segmenter de manière spatiale et temporelle » les événements et de filtrer ceux qui nous intéressent. L'objectif de la grille ne sera donc pas de décrire ce que l'on a pu observer, mais de pouvoir donner du sens aux événements en créant des liens entre ceux-ci.

Déroulement de l'observation et échantillon

Le choix s'est porté sur une stratégie d'observation de « flash » ou « coup de projecteur », dans le but d'obtenir des informations plus fines concernant certains élèves de la classe uniquement. En effet, comme nous l'explique (Gavard-Perret and Gotteland 2012), ce type d'observation, utilisé sur des périodes courtes d'observation, va permettre d'observer certaines caractéristiques avec précision, et de « saisir les interactions entre ressources homogènes », ici les élèves que j'aurai choisi.

Concernant les modalités d'observation, chaque élève est observé durant une heure pour l'analyse de la motivation pré-activité, et une heure pour l'analyse de la motivation au cours de l'activité. Soit deux heures d'observation par élève et par séquence. L'observation a été faite de

manière discontinue selon le cours des événements et les éléments apparaissant importants à noter. Une communication a eu lieu parfois avec les élèves durant l'observation et les activités afin de saisir leur ressenti.

Mon échantillon d'observation était composé de cinq élèves, deux élèves qui sont régulièrement motivés en classe, et trois élèves qui sont généralement plus passifs, choisis en amont.

b) Construction de la grille d'observation

En nous basant sur les recherches de (Dessus 2007), nous avons créé une grille d'observation qui permettrait de lier certains comportements des élèves à des critères de motivation. Ces critères ont été choisis en se basant sur les résultats énoncés dans le cadre théorique en première partie de ce mémoire. Nous avons pu y constater que la motivation possédait un certain nombre de déterminants qui allaient permettre en amont à l'élève de commencer une activité en étant motivé, et un certain nombre d'indicateurs permettant de mesurer que cette motivation était bien présente.

Nous avons donc divisé la grille d'observation en deux parties. Une analyse de la motivation pré-activité, reprenant les déterminants principaux de la motivation. Et une analyse de la motivation au cours de l'activité, en se basant cette fois sur les indicateurs de la motivation.

Pour chaque critère, les observations ont été graduées en utilisant des - - - ou + + + selon le degré atteint par l'élève sur le critère. Ces résultats sont également étayés par des commentaires sur le comportement et les actions de l'élève au moment de l'évaluation du critère.

<u>Grille d'observation</u>			
Nom de l'élève :			
Séquence de Pédagogie active : démarche inductive ou/ Jeu de rôle / ou Résolution cas problème			
Analyse de la motivation pré-activité : Déterminants de la motivation			
	OUI	NON	Commentaire
1) <u>Perception de la valeur de l'activité</u> - L'élève prête attention à ce que dit			

<p>l'enseignant lors des consignes</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève se montre curieux face à la nouveauté, ose prendre des risques et relever des défis - L'élève comprend les objectifs et les buts de l'activité. Pourquoi travaille-t-on sur le sujet ? - L'élève pense que l'activité lui sera utile 			
<p>2) <u>La perception de la compétence à accomplir l'activité</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève peut dire s'il a déjà réalisé une tâche semblable - L'élève se sent capable de réaliser l'activité - L'élève prend confiance en lui lorsque ses camarades ou professeur l'encouragent - L'élève peut expliciter ses compétences 			

<p>3) <u>La perception de la contrôlabilité</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève met en place une stratégie pour réaliser l'activité - L'élève se sent en contrôle de la situation 			
Analyse de la motivation durant l'activité			
<p>1) <u>Choix d'entreprendre une activité</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève commence immédiatement à travailler - L'élève adopte une stratégie d'évitement (bavardages, questions hors de propos...) - Il suit les consignes qu'on lui donne 			
<p>2) <u>Persévérance</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève fait preuve de ténacité - L'élève reste concentré tout au long de l'activité - L'élève persévère afin d'accomplir une tâche difficile 			

<ul style="list-style-type: none"> - L'élève demande de l'aide lorsqu'il se sent en difficulté - L'élève baisse les bras - L'élève bavarde manifeste son intérêt verbalement durant l'activité 			
<p>3) <u>Engagement cognitif de l'élève</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève utilise des stratégies adaptées - L'élève se questionne et propose des hypothèses - L'élève s'organise et planifie l'activité - L'élève se fixe des objectifs 			
<p>4) <u>Performance</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève s'autoévalue - L'élève cherche à comprendre ses erreurs - L'élève donne une image confiante et fière du travail accompli 			

c) Enquête complémentaire : entretiens individuels, récit de vie

Afin de vérifier les résultats obtenus grâce à l'observation, nous avons choisi de réaliser cinq entretiens individuels courts, avec les cinq élèves concernés, sous la forme d'un récit de vie.

Ceux-ci permettent en effet de « faire émerger le sens que les acteurs accordent à leurs actions en stimulant notamment leur capacité réflexive » (Chaxel, Fiorelli, and Moity-Maïzi 2014). Au travers de quelques questions qui vont permettre d'aiguiller les élèves, ceux-ci vont pouvoir expliquer leur ressenti sur les trois séquences de pédagogie active.

Les résultats des entretiens (Annexe 4) seront par la suite croisés avec ceux obtenus sur l'observation de la motivation (Annexe 5), et permettront de les confirmer ou infirmer.

d) Méthodologie d'évaluation des résultats de l'observation

En fin d'observation des trois séquences de pédagogie active, nous avons en possession 5 observations par séquence, soit 15 au total. Les résultats ont tout d'abord été compilés dans un tableau simple avec les commentaires (Annexes 5 et 6). Puis, dans le but de comparer les séquences, j'ai compilé les résultats dans un second tableau, où j'ai converti le nombre de + ou de – en pourcentage afin d'en faciliter l'analyse (Annexe 7). Les commentaires annotés lors de l'observation serviront également à valider les résultats (Annexe 6).

Cette première analyse permettra de vérifier les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : L'utilisation de différentes méthodes de pédagogie active améliore la motivation de l'élève.

Hypothèse 1.1 : Les déterminants de la motivation sont renforcés lors de l'utilisation de méthodes de pédagogie active.

Hypothèse 1.2 : Plus la méthode de pédagogie active rend l'élève acteur, plus ces déterminants sont renforcés.

Hypothèse 1.3 : Les indicateurs de la motivation montrent que celle-ci est renforcée lors de l'utilisation de méthodes de pédagogie active.

Hypothèse 1.4 : Plus la méthode de pédagogie active rend l'élève acteur, plus ces indicateurs sont renforcés.

2) **Analyse quantitative : analyse de l'impact des différentes méthodes de pédagogie active sur le processus d'apprentissage des élèves**

Nous avons pu constater en première partie de ce mémoire, que mesurer le processus d'apprentissage était complexe. D'où la décision coupler deux méthodes d'analyse. Tout

d'abord, une évaluation quantitative des apprentissages, grâce à la comparaison des notes d'évaluation d'un test réalisé après chaque séquence. Puis, une analyse d'une grille d'auto-évaluation que les élèves ont rempli après chaque séquence également.

a) L'évaluation quantitative du processus d'apprentissage par la note

Afin de mesurer quantitativement le processus d'apprentissage, une évaluation de fin de séquence est proposée, se basant sur les notions que l'élève devait avoir acquise durant celle-ci (Annexe 8). Ces évaluations sont notées, et reportées dans un tableau permettant d'effectuer une comparaison entre les trois séquences.

Cette seconde analyse va me permettre de vérifier les hypothèses suivantes :

Hypothèse 2 : L'utilisation de méthodes de pédagogie active influence le processus d'apprentissage.

Hypothèse 2.1 : L'utilisation de méthodes de pédagogie active permet aux élèves de mieux assimiler les notions vues durant une séquence.

Hypothèse 2.2 : Plus la méthode de pédagogie active rend l'élève acteur, plus les notions vont être acquises et plus les résultats seront performants.

b) L'évaluation qualitative du processus d'apprentissage grâce à une auto évaluation des élèves

Afin d'analyser le processus d'apprentissage de l'élève, et pour ne pas se baser uniquement sur la performance mais sur l'acquisition de compétences des apprenants, une grille d'auto-évaluation a été créée. Nous avons en effet pu voir dans la revue de la littérature que c'était cette technique qui permettait de mesurer ce dernier de manière plus efficace.

Afin de s'appuyer sur le ressenti des élèves, une grille à remplir leur a été remise à la fin de chaque séquence.

Celle-ci a été construite en se basant sur des trois phases du processus d'apprentissage étudiées dans le cadre théorique de ce mémoire : la phase d'acquisition, la phase de rétention, et la phase de transfert. Une case « commentaires » est présente afin de leur permettre de mettre des mots sur leur ressenti. J'ai également proposé trois questions en fin de questionnaire concernant la

motivation des élèves, afin de pouvoir comparer les résultats avec mon échantillon de cinq élèves.

<u>Grille d'auto-évaluation</u>		
<p>+ ++ +++ Ou - -- ---</p> <p>Nom de l'élève :</p> <p>Chapitre 11 : la rupture de la relation de travail</p> <p>Objectifs de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer différents cas de rupture du contrat de travail - Expliquer le rôle du Conseil des Prud'hommes <p>Notions à avoir acquises à la fin de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Licenciement pour motif personnel et les différentes fautes - Conseil des prud'hommes - Défendeur / défenseur - Les conditions de licenciement : la cause réelle et sérieuse - La procédure de licenciement - Les trois critères qui qualifient un contrat de travail - La requalification du contrat de travail - Le préavis 		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ J'ai compris les objectifs de la séquence ➤ J'ai compris les compétences que celle-ci va me permettre d'acquérir ➤ J'ai compris les consignes de l'exercice ➤ J'ai pu utiliser des connaissances antérieures pour réaliser l'activité 	<p>+ ou -</p>	<p>Commentaires</p>

<ul style="list-style-type: none"> ➤ J'ai compris ce que je devais retenir de l'activité ➤ J'ai su utiliser les notions que je venais de découvrir pour solutionner les problèmes de l'activité 		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Je me sens capable de réutiliser ces notions dans un contexte différent 		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ En fin de séquence, j'ai acquis les compétences citées en début de cours ➤ Si non, je sais sur quelles compétences je dois travailler pour m'améliorer ➤ Quels problèmes ais-je rencontré ? ➤ J'ai ressenti ma progression tout au long de l'activité 		
<p><i>(Questions supplémentaires pour étayer l'analyse de la motivation)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ J'ai pris du plaisir à réaliser cette activité ➤ Je me suis ennuyé(é) ➤ J'étais enthousiaste 		

c) Méthodologie d'évaluation des résultats de l'expérience

La grille d'auto-évaluation des élèves a été distribuée et remplie après chaque séquence à l'ensemble de la classe. Les élèves pouvaient exprimer leur ressenti grâce à la graduation :

- - - : pas du tout d'accord

- - : pas d'accord

- : plutôt pas d'accord

+ : plutôt d'accord

++ : d'accord

+++ : tout à faire d'accord.

Bous obtenons ainsi des données à échelle attitudinale. Afin de les exploiter, l'ensemble des données est compilé dans un tableau, puis le pourcentage d'élèves par catégorie de réponse est calculé. Cela me permet, en plus de simplifier l'analyse, de palier au problème du nombre d'élèves non identique à chaque séquence (21 élèves présents sur la première séquence, 20 élèves sur la seconde, et 18 sur la troisième) (Annexe 10). Enfin, pour améliorer la lisibilité des tableaux, des diagrammes représentant l'évolution du processus d'apprentissage selon les séquences et le ressenti des élèves seront exposés dans les résultats.

Cette troisième analyse permettra de vérifier les hypothèses suivantes :

Hypothèse 2.3 : L'utilisation de méthodes de pédagogie active permet aux élèves d'améliorer les différentes phases du processus d'apprentissage.

Hypothèse 2.4 : Plus la méthode de pédagogie active rend l'élève est acteur, et plus les phases du processus d'apprentissage sont acquises.

3) Le croisement entre motivation, processus d'apprentissage et pédagogie active

En croisant les résultats précédents, il s'agira de déceler s'il existe une corrélation entre les trois notions qui nous intéressent : pédagogie active, processus d'apprentissage et motivation. Cette quatrième analyse permettra vérifier les hypothèses suivantes :

Hypothèse 3 : Il existe une corrélation entre les notions de pédagogie active, motivation et processus d'apprentissage.

Hypothèse 3.1 : La motivation engendré par l'utilisation de différentes méthodes de pédagogie active, permet d'améliorer le processus d'apprentissage.

PARTIE 3 : RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

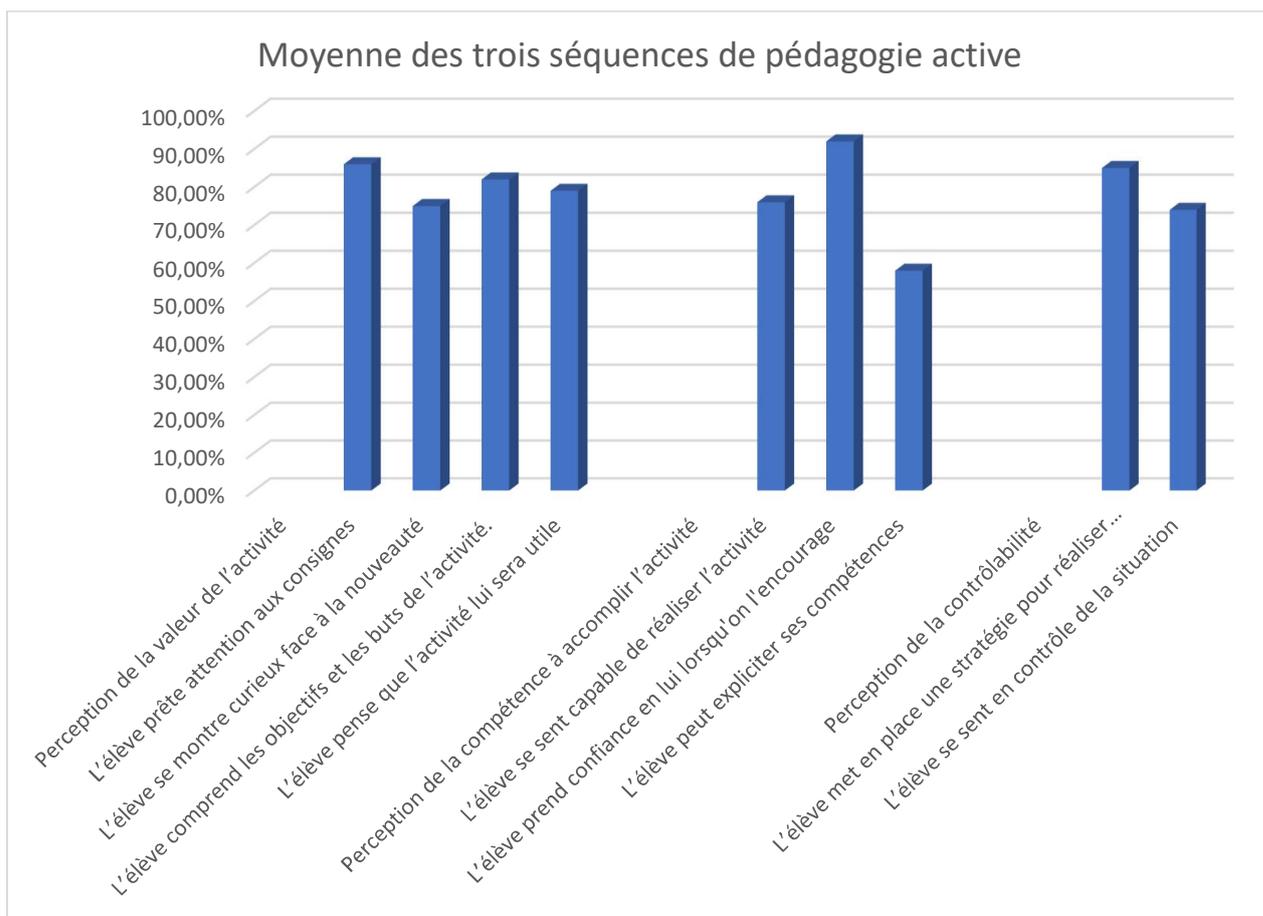
Lors de cette troisième partie, nous analyserons les résultats obtenus lors de l'expérience et vérifierons les hypothèses qui ont été soulevées.

I. Vérification des hypothèses posées

1) Pédagogie active et motivation

Hypothèse 1 : L'utilisation de différentes méthodes de pédagogie active améliore la motivation de l'élève.

Hypothèse 1.1 : Les déterminants de la motivation sont renforcés lors de l'utilisation de méthodes de pédagogie active.



En réalisant une moyenne des résultats obtenus lors de l'observation des trois séquences de pédagogie active concernant les cinq élèves étudiés, on constate que les déterminants de la motivation tels qu'énoncés par (Viau 2007) atteignent des scores élevés.

En se penchant sur la perception de la valeur de l'activité, nous remarquons en effet que 86% des élèves observés ont été attentifs aux consignes. Ils se sont montrés curieux à la nouveauté pour 75%, et ont compris les objectifs et les buts de la séquences pour 82%. Enfin, 79% ont pensé que l'activité leur serait utile. Lors de ces séquences de pédagogie active, la perception de la valeur de l'activité a donc été forte. Mais celle-ci n'étant pas l'unique déterminant de la motivation, elle ne peut à elle seule assurer qu'un élève sera motivé dans l'activité à venir. En analysant la perception de la compétence à réaliser l'activité, et la perception de la contrôlabilité, nous constatons qu'ici encore, les résultats sont très positifs. Les élèves se sentent capables de réaliser l'activité à 76%, et d'autant plus quand on les y encourage (92%). Ils mettent en place des stratégies pour réaliser celle-ci (85%) et se sentent en contrôle de la situation (74%).

Toutefois, les élèves ont globalement du mal à expliciter leurs compétences pré activité (58%). Ce qui peut être un frein à un lancement dans une activité complètement motivé.

Les déterminants pré-activité étant ici tous élevés lors de cette observation, nous pouvons en conclure que dans le cas de ces trois séquences de pédagogie active, les élèves étaient dans des conditions favorables pour développer une motivation lors de l'activité à suivre.

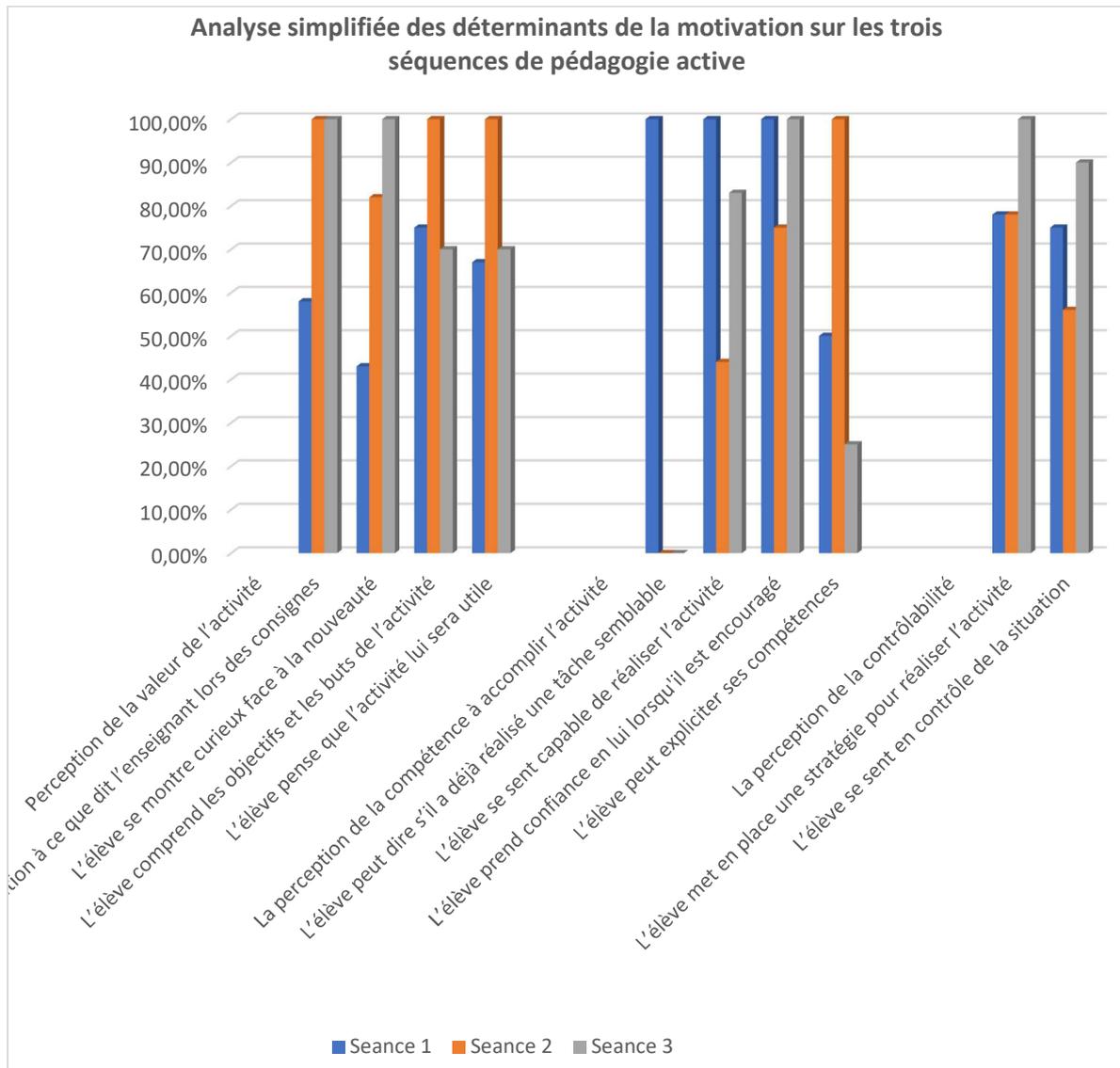
Si les déterminants de la motivation semblent favorables d'un point de vue global lors de la mise en place de ces trois séquences de pédagogie active, trouve-t-on des variations selon le type de pédagogie active utilisée ?

Hypothèse 1.2 : Plus la méthode de pédagogie active rend l'élève acteur, plus ces déterminants sont renforcés.

Concernant la perception de la valeur de l'activité, nous dénotons une première différence. Lors de la séquence portant sur une démarche technologique classique, les élèves prêtent moins attention aux consignes que sur les deux séquences de pédagogie active suivantes. Ils sont moins curieux (43%) et pensent également moins que l'activité leur sera utile (67%).

A noter également que la séquence portant sur le jeu de rôle a moins suscité la curiosité que le cas résolution-problème (82% pour le premier contre 100% pour le second).

Enfin, concernant la compréhension des objectifs et buts de l'activité, c'est la séquence résolution-problème qui est la moins comprise. Les élèves se demandent également à 30% en quoi celle-ci leur sera utile.



Ces résultats sont corroborés par les annotations prises lors de l'observation. Des bavardages et un manque d'attention sont déplorés lors du lancement de la séquence inductive : « Discute avec Tom. Fin de TP, fatigué. Dort et discute. Je le fais répéter. » « Rêvasse, n'écoute pas » « Regard dans le vague mais dirigé vers moi ». Lors de la séquence du jeu de rôle et du cas résolution-problème, les élèves sont plus attentifs à la préparation : « Pose des questions. Enthousiaste », « Ecoute un peu plus qu'habituellement ».

Le désintérêt de la séquence inductive et ses faibles scores peuvent s'expliquer par le fait que les élèves pratiquent régulièrement ce type d'activité. Une certaine monotonie s'est installée et les élèves se questionnent moins sur l'intérêt de celle-ci. La routine de cette démarche n'arrive pas toujours à capter leur attention en début d'activité. Toutefois, la mise en place d'un jeu de rôle et d'un cas résolution problème ont suscité leur intérêt par la nouveauté de ces activités. Le score plus bas du cas résolution-problème était prévisible : celui-ci ne guide pas les élèves et pré-activité ceux-ci ne savent pas encore où ils vont.

Les cinq élèves observés n'avaient d'ailleurs jamais réalisé de tâche semblable (0% pour les deux séquences). Et cette nouveauté les a fait douter dans leur capacité à réaliser l'activité (44% pour le jeu de rôle et 83% dans le cas résolution-problème, contre 100% à penser être capable de réaliser la séquence de méthode inductive sans problème). La perception de la compétence à accomplir l'activité, deuxième déterminant de la motivation, était donc logiquement plus élevée pour la séquence une, et similaire pour les séquences deux et trois.

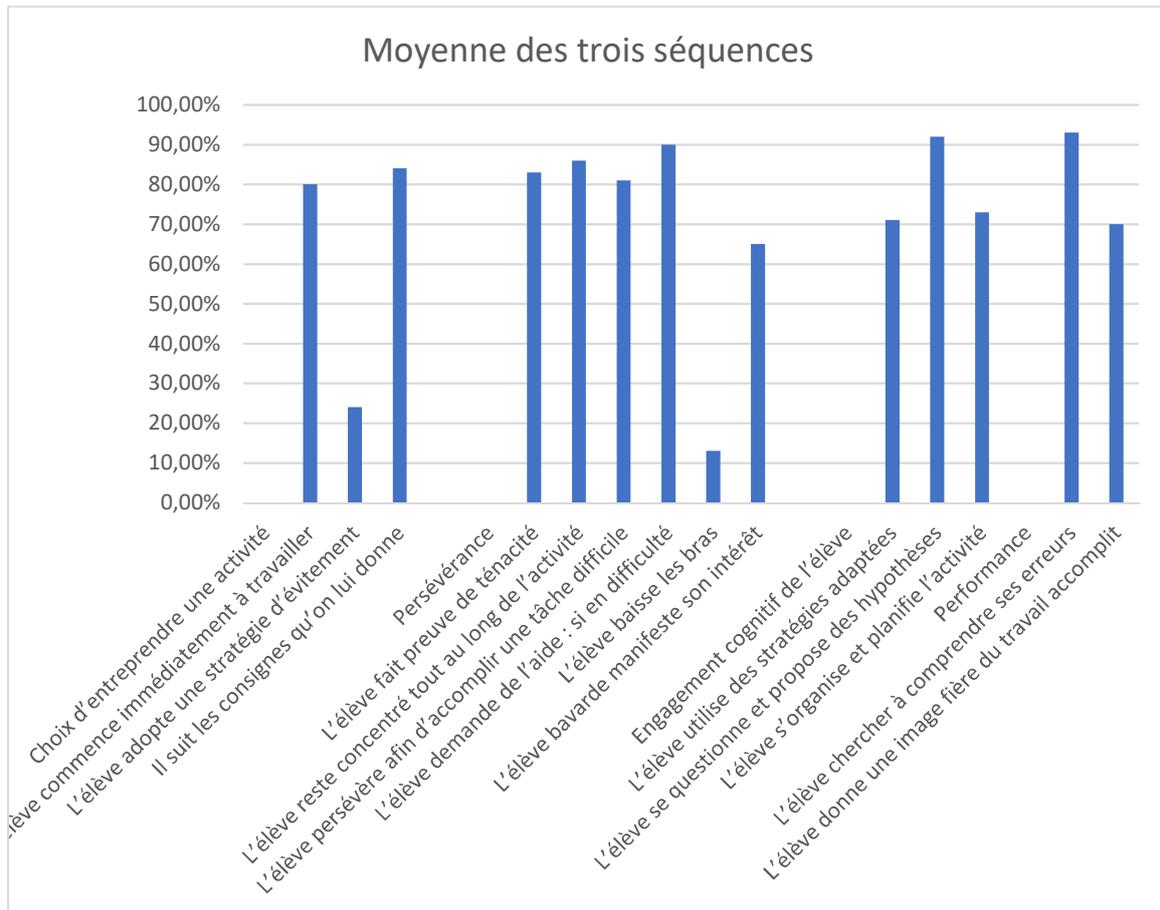
Enfin, concernant la perception de la contrôlabilité, et ce qui est un paradoxe, les élèves se sentent moins en contrôle lors d'une séquence inductive (75%), que lors du cas résolution-problème (90%). Peut-être dû au fait que lors de ce cas-résolution problème, les élèves sont bien plus acteurs du cours et se doivent de se mettre au travail et de se gérer, plutôt que de se laisser guider comme lors de la séquence une.

Le faible taux de contrôlabilité de la situation constaté pour le jeu de rôle (44%) quant à lui peut être expliqué par la complexité des arrêts choisis pour sa préparation. Comme nous l'atteste une élève lors de son entretien individuel : « Au début j'ai eu de mal à comprendre l'arrêt ». De plus, le fait que les groupes constitués soient relativement grands n'a pas aidé à instaurer de la contrôlabilité : « On était en gros groupe », « Le fait qu'on soit nombreux c'était pas... ».

En conclusion, nous avons pu observer que les déterminants de la motivation fluctuaient selon le type de pédagogie active utilisée. Le type d'activité proposé ne mettra pas les élèves dans les mêmes conditions pour démarrer l'activité. Lors de la séquence inductive, déjà connue des élèves, les déterminants de la motivation sont plus faibles et on peut donc considérer que les élèves se mettront en activité avec moins d'entrain. La méthode utilisant le cas-résolution problème a plus attiré leur attention. Et le jeu de rôle a également reçu plus du suffrage, si l'on met de côté la complexité des arrêts utilisés. Si les déterminants de la motivation diffèrent selon

le type de pédagogie active, qu'en est-il des indicateurs, permettant d'attester qu'il y a motivation lors d'une activité ?

Hypothèse 1.3 : Les indicateurs de la motivation montrent que celle-ci est renforcée lors de l'utilisation de méthodes de pédagogie active.

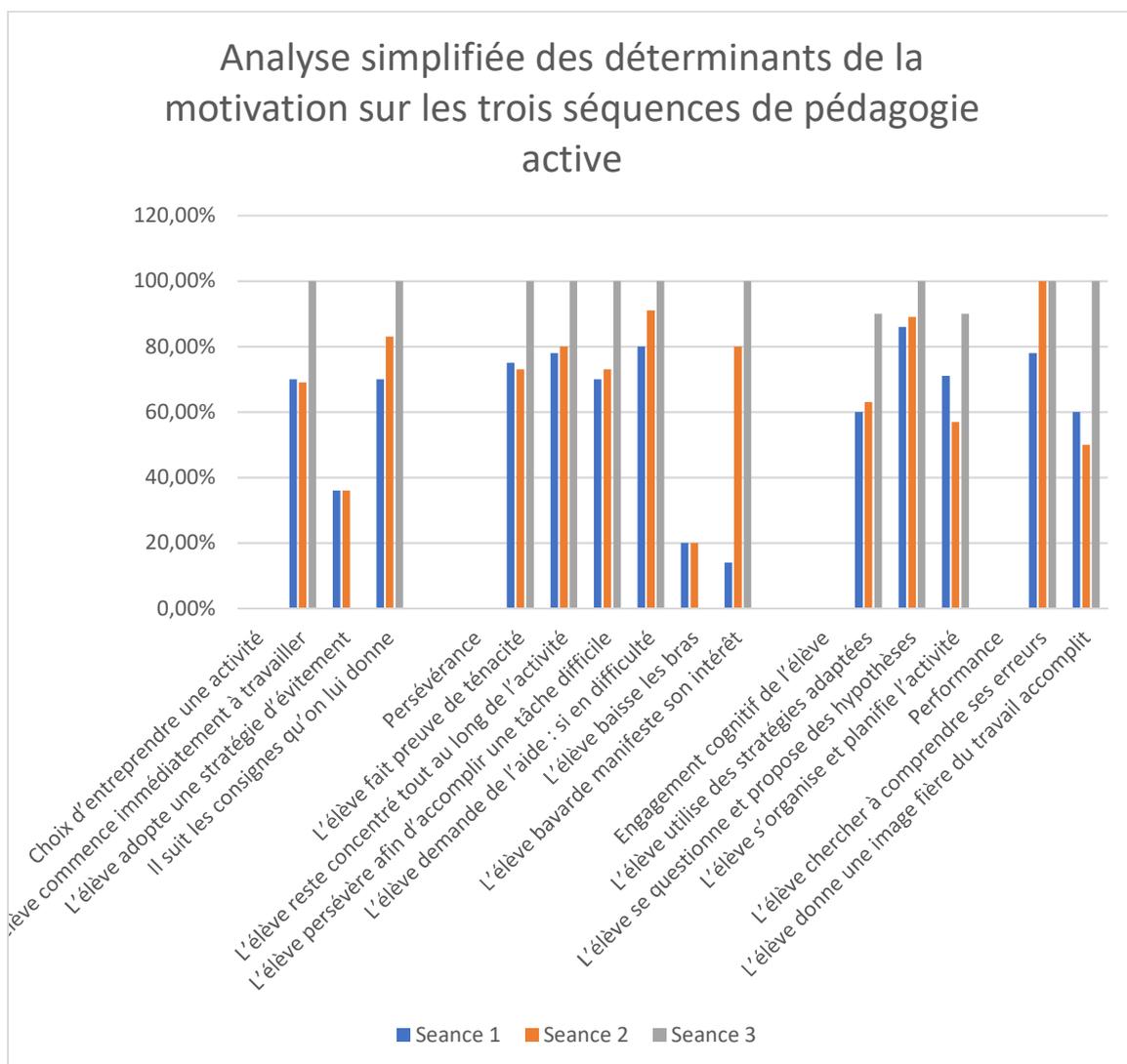


Les indicateurs choisis selon (Viau 2007) vont nous permettre d'attester de la motivation des élèves au cours des trois séquences de pédagogie active réalisées. Concernant le premier indicateur, le choix d'entreprendre l'activité, les scores réalisés sur cette observation sont relativement élevés. Les élèves n'ont que peu utilisés de stratégies d'évitement, et ils ont à 80% commencé à travailler immédiatement, en suivant les consignes données (84%). La persévérance des élèves face à l'activité est également très positive. Les élèves font preuve de ténacité face aux activités, ils sont concentrés, et ils persévèrent lorsqu'ils rencontrent des obstacles. Ils n'hésitent pas non plus à solliciter le professeur lorsqu'ils ont besoin d'aide. Le dernier indicateur de la motivation concerne l'engagement cognitif de l'élève. Ici encore, l'indicateur est élevé. Les élèves mettent en place des stratégies pour réaliser l'activité (71%),

ils se questionnent, s'organisent, et planifient. Enfin, ils cherchent à comprendre leurs erreurs, notamment lors de la correction (93%) et semblent fiers du travail accompli (70%).

Cette observation nous permet de conclure que dans le cas de ces trois séquences de pédagogie active, les élèves étaient relativement motivés par les activités, comme le démontrent les différents indicateurs observés et leurs scores élevés. Nous allons à présent voir si l'on peut observer des différences entre les différentes méthodes de pédagogie utilisées.

Hypothèse 1.4 : Plus la méthode de pédagogie active rend l'élève acteur, plus les indicateurs de la motivation sont renforcés.



Les indicateurs de la motivation utilisés varient d'une séquence de pédagogie active à l'autre. Si les indicateurs concernant le choix d'entreprendre une activité sont relativement semblables entre la séquence 1 et la séquence 2, nous nous apercevons que le cas résolution-problème a

beaucoup plus captivé les élèves qui se sont tous mis à travailler immédiatement et n'ont eu recours à aucune stratégie d'évitement. Leur persévérance sur cette troisième séquence a également été bien plus élevée que sur les deux autres méthodes : concentration, demande d'aide, ténacité obtiennent un résultat de 100%. Concernant l'engagement cognitif de l'élève, ici encore c'est le cas résolution-problème qui prédomine : les élèves se sont tous questionnés, ont tous utilisés des stratégies adaptées, et ont planifié l'activité.

Malgré leurs similitudes, on peut tout de même noter des différences entre la séquence une de démarche inductive, et la séquence deux du jeu de rôle. Les élèves ont eu tendance à bien plus les consignes données lors du jeu de rôle (83% contre 70% pour la démarche inductive), et sont restés un peu plus concentrés au cours de l'activité. Ils ont également moins hésité à demander de l'aide lorsqu'ils étaient en difficulté (91% contre 81%). Ils ont toutefois eu plus de mal à s'organiser pour réaliser l'activité. La grosse différence entre les deux séquences relève surtout de l'intérêt verbal des élèves de l'activité durant celle-ci. En effet, le jeu de rôle a suscité un plus grand enthousiasme que la démarche inductive.

Si l'on classe ces trois séquences de pédagogie active selon les indicateurs de motivation observés, le cas résolution-problème arrive en tête, suivi par le jeu de rôle, et enfin la démarche technologique classique.

Comparons à présent ces résultats à ceux enregistrés lors des entretiens individuels menés avec les élèves observés. Lorsqu'on leur demande de citer la séquence qui les a le plus motivés, le cas résolution-problème arrive encore en tête. Les élèves ont apprécié la nouveauté, et le fait de réaliser le cours entier eux-mêmes, en autonomie. Un élève nous explique que le cours est ainsi passé « plus vite ». En seconde position, les avis sont plus mitigés entre le jeu de rôle et le cours normal. Le jeu de rôle a suscité de l'engouement, mais les élèves ont été surpris par la complexité des arrêts et souhaiteraient retenter l'expérience dans un cadre différent. D'autres préfèrent le cours, car il offre plus de cadre et nécessite moins d'investissement.

Conclusion hypothèse 1 :

Les résultats démontrent que la pédagogie active sur ces trois séquences a influencé la motivation des élèves. Les indicateurs et déterminants de celle-ci ont été relativement élevés. Nous notons également une différence dans la motivation des élèves suivant la méthode employée. La méthode inductive, connue des élèves, suscite moins de motivation, mais elle reste parfois plébiscitée pour son côté rassurant, son cadre, et l'investissement plus faible

qu'elle demande. Le jeu de rôle a suscité de l'enthousiasme, mais le caractère complexe des arrêts utilisés n'a pas permis de motiver les élèves observés au maximum. Le jeu en lui-même a suscité une satisfaction et une participation nettement plus accrue qu'habituellement. Enfin, le cas résolution-problème a été un véritable succès. Cette séquence où l'élève était entièrement acteur et créateur de son savoir a fortement motivé les élèves, avant, et durant la séquence, malgré quelques interrogations de prime abord devant la nouveauté.

Utiliser des méthodes de pédagogie active a donc permis ici de motiver les élèves. Ce qui revient également dans les entretiens c'est l'envie de changement. Il faut donc savoir varier ces méthodes, tout en continuant à réaliser des séquences de démarche technologique afin de rassurer et recadrer les élèves.

2) Pédagogie active et processus d'apprentissage

Hypothèse 2 : L'utilisation de méthodes de pédagogie active influence le processus d'apprentissage.

Hypothèse 2.1 : L'utilisation de méthodes de pédagogie active permet aux élèves de mieux assimiler les notions vues durant une séquence.

Résultats des élèves aux tests de notions réalisés après chaque séquence

	Notes /20																			Moyenne	
Séquence 1	8	7	6	4	3	5	10	5	13	12	5	4	8	2	3	6	4	6	1	2	5,7
Séquence 2	9	4	3	5	6	6	6	6	10	11	3	5	13	3	4	8	4	6	3	5,75	
Séquence 3	16,6	16,6	13,3	11,6	13,3	18,3	18,3	16,6	16,6	15	5	10	20	3,3	18,3	10	18,3	18,3	18,3	8,3	14,3
Moyenne des trois séquences																			8,583333		

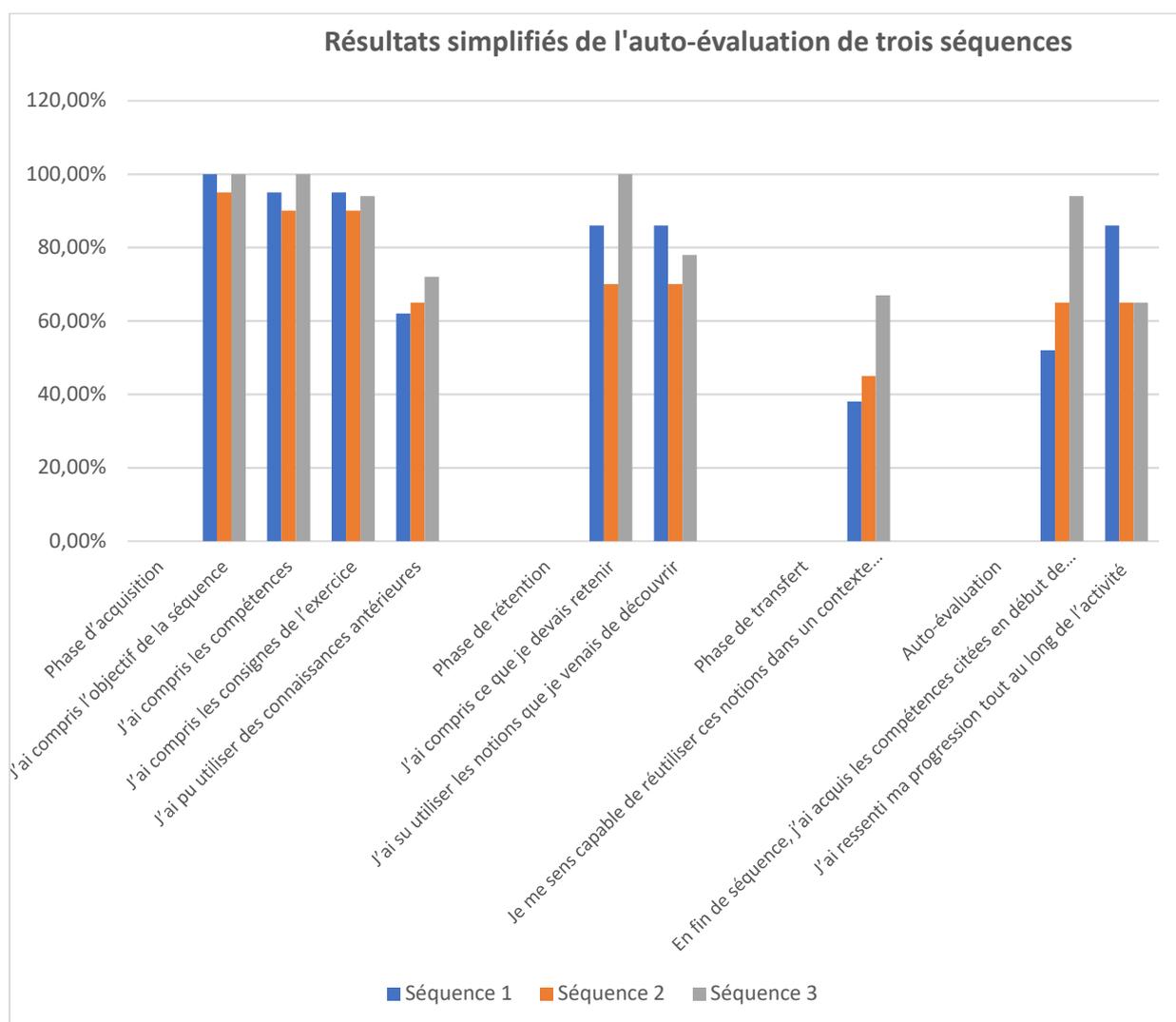
Avec une moyenne obtenue aux tests réalisés en fin de chaque séquence de 8,5/20, il est compliqué d'affirmer que les méthodes de pédagogie active ont permis aux élèves de mieux assimiler les notions vues durant les séquences. Cette moyenne est en effet plutôt basse. Mais l'expérimentation sur seulement trois séquences est trop faible pour permettre de tirer de solides conclusions. Nous allons toutefois pouvoir comparer l'assimilation des notions selon la méthode de pédagogie active dans l'hypothèse suivante.

Hypothèse 2.2 : Plus la méthode de pédagogie active rend l'élève acteur, plus les notions vont être acquises et plus les résultats seront performants.

Le test proposé aux élèves en fin de séquence une (démarche technologique classique), obtient une moyenne de 5,7/20. On constate ici une faible assimilation des notions, qui n'ont pas été

acquises par les apprenants. La séquence deux, ou jeu de rôle, obtient une moyenne à peine plus haute de 5,75/20. Malgré l'investissement et le jeu, ici non plus les notions n'ont pas été retenues. Toutefois, le cas résolution-problème, séquence où les élèves ont eux-mêmes créé leur savoir, obtient une moyenne de 14,3/20, largement plus haute que les séquences précédentes. Il semble donc que cette technique de pédagogie active ait bien fonctionné et ait permis aux élèves de comprendre, et d'acquérir les notions du cours. Nous pouvons en déduire qu'en effet plus l'élève est acteur, plus il absorbera facilement de nouveaux concepts. Toutefois, cette analyse de note ne permet pas à elle seule d'attester que les méthodes de pédagogies active influencent le processus d'apprentissage. Nous allons donc à présent analyser les auto-évaluations des élèves afin d'affiner ces observations.

Hypothèse 2.3 : L'utilisation de méthodes de pédagogie active permet aux élèves d'améliorer les différentes phases du processus d'apprentissage



Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, le processus d'apprentissage se décompose en plusieurs phases. Concernant la phase d'acquisition, nous pouvons noter que sur l'intégralité des séquences, les apprenants ont compris les objectifs de la leçon et les consignes données ainsi que les compétences que celle-ci va leur permettre d'acquérir. Ces deux points fondamentaux permettent à l'élève d'acquérir des notions de manière plus efficace.

Les élèves ont toutefois beaucoup moins conscience d'utiliser des connaissances antérieures durant la réalisation d'une nouvelle activité. Ainsi, seuls 66% d'entre eux jugent en avoir utilisé lors des trois séquences de pédagogie active.

Dans l'ensemble, les résultats donnés par les élèves concernant les différents éléments de la phase d'acquisition semblent démontrer que ceux-ci étaient dans des conditions favorables à la future rétention des notions ou concepts de ces leçons.

La seconde phase du processus d'apprentissage est la phase de rétention. 95% des élèves jugent avoir compris ce qu'ils devaient retenir au cours des différentes séquences et 78% pensent avoir su réutiliser les notions qu'ils venaient de découvrir.

Les résultats concernant la phase de transfert sont plus mitigés. Seul un élève sur deux se sent capable de réutiliser les notions dans un contexte différent.

Enfin, la phase d'auto-évaluation atteste de résultats plutôt positifs. 70 et 72% des élèves ont le ressenti d'avoir acquis les compétences citées en début de cours, et d'avoir progressé durant les séquences.

Cette analyse nous permet de conclure que durant ces trois séquences de pédagogie active, le processus d'apprentissage des élèves a été amélioré. En effet, les résultats positifs concernant les éléments de chacune des phases de ce processus laisse présager que celles-ci ont influencé de manière positive l'apprentissage des notions et des compétences que nous cherchions à leur transmettre.

Toutefois, ceux-ci démontrent clairement une difficulté à s'imaginer réutiliser ces concepts dans une autre situation. Afin de favoriser la phase de transfert, il serait donc utile de terminer une séquence en leur proposant justement l'emploi de ces concepts dans une nouvelle situation. Nous pouvons maintenant nous demander si le processus d'apprentissage a été influencé de manière différente selon la méthode de pédagogie active employée.

Hypothèse 2.4 : Plus la méthode de pédagogie active rend l'élève est acteur, et plus les phases du processus d'apprentissage sont acquises.

La phase d'acquisition ne montre que peu de différence entre les trois méthodes de pédagogie active utilisées. La compréhension des objectifs de la séquence, des consignes de l'exercice, et des compétences est similaire. Notons toutefois une différence concernant l'utilisation de connaissances antérieures. Les élèves jugent avoir en avoir moins utilisé lors de la séquence inductive (62%), un peu plus lors du jeu de rôle (65%), mais avoir dû en solliciter pour le cas-résolution problème (72%).

La phase de rétention donne également des résultats divergeant selon les séquences. Les élèves ont mieux compris ce qu'ils devaient retenir lors du cas résolution-problème (100%). Ceci peut s'expliquer par le fait qu'ils ont eux-mêmes construit leur cours et leur savoir du début à la fin. Les entretiens individuels corroborent cette idée. Ainsi une élève nous affirme avoir mieux appris car « on l'a fait nous-même (le cours) ». Un autre confirme : « on l'a fait tout seul, on a cherché tout seul, et je trouve qu'au moins ça permet de plus apprendre et je pense que j'ai retenu vachement plus de trucs ».

En seconde position, les élèves ont mieux compris ce qu'ils devaient retenir de la séquence une, lors de la démarche technologique classique. Ce type de cours est plus cadré et dirige les élèves. Cela peut installer un sentiment de sécurité qui explique ce résultat. Ainsi, comme nous l'explique une élève : « Vu que j'ai l'habitude des leçons, fin pour moi, c'est plus simple comme ça, j'apprends mieux les définitions, c'est expliqué aussi, et avec les exercices j'ai plus de facilité ». Une autre élève affirme que « le cours normal c'est le plus facile parce qu'il y a toute la classe qui participe ».

Le jeu rôle tient la dernière position. Seuls 70% des élèves considèrent avoir compris ce qu'ils devaient retenir. Nous pouvons ici revenir à la complexité des arrêts étudiés pour expliquer ce phénomène.

C'est lors de la séquence une que les élèves ont le plus l'impression qu'ils sont à même d'utiliser les notions qu'ils viennent de découvrir durant l'activité (86%). Le cas-résolution problème et le jeu de rôle donnent des résultats plus faibles (78% et 70%). Dans le premier cas, le cours est guidé par un questionnement réponse et des textes ressources qui permettent aux élèves de mieux appréhender les notions. Dans les deux séquences suivantes, ceux-ci ont dû eux-mêmes rechercher et intégrer ces notions, ce qui a pu rendre la tâche plus complexe.

La phase de transfert nous donne des résultats intéressants. C'est lors du cas résolution-problème que les élèves se sont sentis le plus capables de réutiliser à terme les notions du cours dans un contexte autre. Du fait d'avoir construit leur savoir, ils sont à même de l'appréhender différemment, et de pouvoir le restituer ultérieurement. Lors de la séquence une, qui observe le score le plus bas (38%), les élèves travaillent sur des cas réels, ce qui peut donner un sentiment d'enfermement et les empêcher de comprendre comment réutiliser un concept en dehors de cette situation.

Enfin, la phase d'auto-évaluation donne des résultats similaires. Les élèves jugent avoir acquis les compétences citées en début de cours à 94% durant le cas résolution-problème, puis lors du jeu de rôle (65%), la méthode inductive enregistrant le résultat le plus faible (52%). Paradoxalement c'est lors de cette séquence une qu'ils ont pourtant eu l'impression de plus progresser tout au long de l'activité (86% contre 65% pour les deux autres séquences). Ceci peut s'expliquer par le fait que la séquence inductive encadre les élèves et les amène d'un point « a » à un point « b » via le jeu de questionnement-réponse, contrairement aux deux autres séquences où les élèves étaient bien plus autonomes.

Comparons à présent ces résultats avec les entretiens individuels réalisés avec certains élèves. Il leur a été demandé de classer les séquences qui leur ont, selon eux, le mieux permis d'apprendre. Le cas résolution-problème arrive en tête à la majorité. « Le fait de chercher à comprendre et faire le cours » a permis aux élèves de mieux intégrer les notions. En seconde position on retrouve le jeu de rôle. Enfin, le cours inductif.

Conclusion hypothèse 2 :

Nous constatons grâce à cette analyse qu'une corrélation entre le processus d'apprentissage et la pédagogie active existe. D'un point de vue global, lors de l'utilisation de méthodes de pédagogie active, le processus d'apprentissage est sollicité, comme en attestent les résultats de l'auto-évaluation réalisée par les élèves.

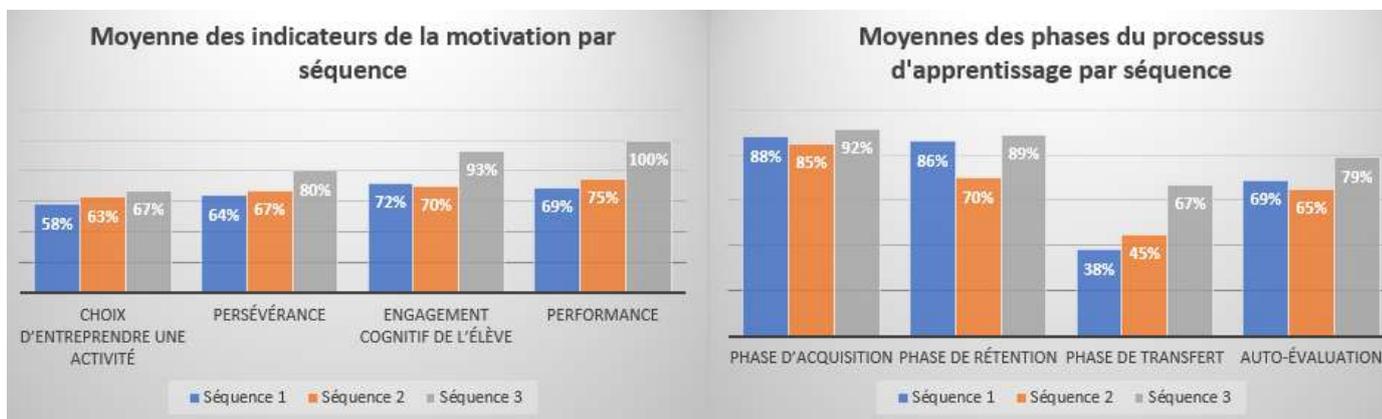
Nous avons également pu constater qu'il existe des disparités entre les différentes méthodes de pédagogie active. L'influence n'est pas la même dans le processus d'apprentissage. Nous relevons en effet en réalisant une moyenne générale, que le cas-résolution problème est la séquence où l'apprentissage des élèves a été le plus favorable. Séquence suivie par le jeu de rôle, puis par la séquence inductive. Nous pouvons donc en conclure que plus la méthode de

pédagogie active rend l'élève acteur et créateur de son savoir, plus le processus d'apprentissage est influencé de manière positive.

Mais il est tout de même intéressant de noter que chaque méthode de pédagogie active ne modifie pas le processus d'apprentissage de la même manière. En effet, quelques méthodes agissent sur une certaine phase du processus, et d'autres agissent sur les suivantes. Ainsi, si la phase d'acquisition est similaire pour les trois méthodes, le cas résolution-problème va par exemple favoriser plus en profondeur la phase de transfert grâce à la création du savoir par l'élève, mais la séquence inductive va quant à elle les aider à utiliser les notions du cours, et à sentir leur progression, en raison du côté plus encadrant de la séquence. Par conséquent, la pédagogie active influence de manière positive le processus d'apprentissage de l'élève, mais chaque méthode amène une particularité qui ne touchera pas aux mêmes phases du processus.

Après le constat de l'influence de l'utilisation de la pédagogie active sur la motivation et le processus d'apprentissage, nous allons étudier maintenant si ces trois notions peuvent être liées, en vérifiant la dernière hypothèse de cette recherche.

3) Pédagogie active, processus d'apprentissage et motivation



Hypothèse 3 : Il existe une corrélation entre les notions de pédagogie active, motivation et processus d'apprentissage.

Après avoir réalisé une moyenne par séquence des différentes phases du processus d'apprentissage et des indicateurs de la motivation, nous allons tenter de déterminer s'il existe une corrélation entre eux.

Hypothèse 3.1 : La motivation engendré par l'utilisation de différentes méthodes de pédagogie active, permet d'améliorer le processus d'apprentissage.

D'un point de vue général nous avons pu constater lors de l'analyse des indicateurs de la motivation que l'utilisation de méthodes de pédagogie active influait sur celle-ci. Nous avons également noté des différences entre les méthodes, la méthode inductive suscitant une motivation moindre comparé au jeu de rôle et surtout au cas résolution problème qui lui indiquait une motivation forte des élèves. Nous avons également pu constater lors de l'analyse des phases du processus d'apprentissage que celui-ci était favorablement influencé par cette utilisation de pédagogie active. Toutefois, l'ordre établi par les élèves n'étaient pas le même. Ceux-ci ont mieux retenu avec le cas-résolution en tête, mais avec le cours inductif en seconde position.

Séquence une de démarche technologique classique :

Pour la première séquence, les indicateurs concernant le choix d'entreprendre une activité et la persévérance sont les plus faibles des trois séquences (58% et 64%). Pourtant, la phase d'acquisition et la phase de rétention du processus d'apprentissage obtiennent des scores relativement élevés (88% et 86%). Ainsi, bien que les élèves aient commencé l'activité avec moins d'entrain, ils ont tout de même compris l'intérêt de celle-ci et su utiliser des notions. Le fait que celle-ci soit réalisée en classe, souvent en collectif, peut expliquer ce résultat. Les élèves sont moins motivés mais sont portés par l'élan du groupe. Si l'on compare à présent l'indicateur de performance et la phase d'auto-évaluation, on obtient des résultats cohérents (69%). En cherchant à connaître ses erreurs, l'élève peut attester de sa progression au cours de l'activité.

Si cette séquence est celle qui a le moins motivé les élèves, on relève quand même que le processus d'apprentissage reste performant. Cela peut donc signifier que l'on peut avoir un processus d'apprentissage fonctionnel sans toutefois avoir une motivation exacerbée. Car malgré cette motivation plus réservée, les élèves attestent bien avoir plus retenu les notions que lors du jeu de rôle. La méthode technologique prouve donc encore une fois qu'elle est utile à l'apprentissage des élèves, peut être grâce au cadre qu'elle propose.

Séquence deux du jeu de rôle :

Cette séquence arrive en deuxième position concernant la motivation des élèves. Mais en dernière position concernant l'acquisition des notions.

Nous retrouvons à la base le même cas de figure que lors de la séquence une. Les indicateurs concernant le choix d'entreprendre une activité et la persévérance sont plus élevés mais restent tout de même relativement faibles (63% et 67%). Pourtant, la phase d'acquisition est quant à elle élevée (85%). Et même si quelques élèves ont des difficultés à s'impliquer, ils comprennent les buts et intérêts de l'activité et ce qu'ils peuvent en retirer.

L'engagement cognitif des élèves a été le plus faible sur cette séquence (70%). C'est durant la préparation et la mise en scène qu'ils ont le moins créé de stratégies ou se sont questionnés. Cette implication plus faible peut expliquer la difficulté pour eux de s'imaginer réutiliser les concepts dans une autre situation, ce qui nous donne une phase de transfert faible (45%). La phase d'auto-évaluation est également basse (65%). Beaucoup d'élèves n'ont pas le sentiment d'avoir acquis les compétences du cours, ce qui est confirmé par le test réalisé en fin de séquence qui obtient une très faible moyenne (5,75/20).

Si cette séquence a plus motivé les élèves que la séquence une, elle n'a pourtant pas réussi à améliorer autant le processus d'apprentissage que cette première. Il est donc difficile ici d'établir une corrélation entre ces deux notions. La préparation du jeu de rôle, plutôt complexe, peut expliquer ces résultats. Les élèves n'avaient jamais étudié d'arrêt auparavant et l'exercice est ardu.

Séquence trois : cas résolution-problème :

Le cas résolution-problème a été un véritable succès. Les indicateurs de la motivation sont bien plus élevés que lors des deux séquences précédentes, et le processus d'apprentissage des élèves est également plus performant comme le montre les résultats obtenus pour chacune de ses phases. Les élèves ont été entièrement autonomes durant cette séquence, et ont dû créer eux même leurs savoirs. L'indicateur de persévérance est donc élevé (80%), élément indispensable pour réussir l'activité. Sur le même principe, le taux élevé obtenu concernant l'engagement cognitif des élèves (93%) peut s'expliquer par la nécessité d'utiliser des stratégies adaptées et de s'organiser pour réussir cet exercice. Si l'on compare à présent ces résultats avec les phases du processus d'apprentissage, on constate que le taux de rétention est lui aussi très fort.

En construisant le cours et en appréhendant eux-mêmes les notions, les élèves ont plus de facilité à les utiliser au cours de l'activité. En découle le taux de transfert (67%) qui est bien plus élevé que sur les autres méthodes de pédagogie active. Par cette motivation à construire, l'élève se sent capable de réutiliser ces notions qu'il a compris seul. En fin de séquence,

l'indicateur de performance atteint les 100% : les élèves sont fiers du travail accompli et ont le sentiment d'avoir acquis les compétences requises en début de cours.

On retrouve sur cette séquence une forte corrélation entre motivation et processus d'apprentissage. La motivation induite par la nouveauté de l'exercice, et par le fait de rendre l'élève entièrement acteur de sa création de cours montrent un processus d'apprentissage très favorable. Ce résultat est corroboré par le résultat du test réalisé en fin de séquence qui a obtenu une moyenne de 14,3/20.

Conclusion hypothèse 3 :

Lors de ces trois séquences de pédagogie active, bien que différents, les indicateurs de motivation étaient plus que positifs. Le processus d'apprentissage quant à lui a semblé être favorisé par l'utilisation de ces méthodes.

Toutefois, au regard des analyses menées, il est difficile d'affirmer qu'il existe réellement une corrélation systématique entre pédagogie active, processus d'apprentissage et motivation. Car si le cas résolution-problème permet de bien lier les indicateurs de motivation et l'amélioration des phases du processus d'apprentissage, ce n'est pas le cas pour les deux autres séquences. Pour la séquence une, malgré une motivation plus faible les élèves ont eu l'impression de mieux s'approprier les notions que lors du jeu de rôle. Pour ce dernier, malgré une motivation plus forte, les compétences désirées et les concepts du cours n'ont pas réellement été acquis.

La motivation ne fait pas tout : les élèves sont capables d'apprendre et de rendre leur processus d'apprentissage positif même lorsqu'ils ont du mal à s'engager dans l'activité. Ils ont compris que malgré leur manque de désir, l'apprentissage proposé leur sera utile. Il arrive également qu'ils se laissent porter par le groupe.

Nous pouvons donc en conclure que lors de l'utilisation de méthodes de pédagogie active le fait d'avoir un élève très motivé, acteur du cours et créateur de son savoir, favorisera son processus d'apprentissage. Toutefois, un élève pourra apprendre même en étant un peu moins motivé, grâce au cadre proposé et à la présence du groupe classe.

II. Prise de recul

Si cette recherche nous a permis de tirer des conclusions concernant l'utilisation de méthodes de pédagogie active, et leur impact sur le processus d'apprentissage et la motivation des élèves, il convient de nuancer ses résultats. En effet de nombreux biais pourraient remettre ceux-ci en cause.

L'échantillon tout d'abord est relativement faible. L'observation a été réalisée sur cinq élèves, durant les trois séquences. Il serait intéressant de réaliser la même expérience sur un échantillon plus grand et sur un plus grand nombre de séquences. Tout a été réalisé dans une seule classe de première STHR. Mener les observations dans des classes de même niveau mais différentes permettrait également de valider les résultats de manière plus fiable et d'effectuer des comparaisons intéressantes.

Cette recherche a été menée sur la base de trois séquences de pédagogie active, la première créée sur une démarche technologique classique. Afin de réaliser l'impact de la pédagogie active sur la motivation et le processus d'apprentissage, réaliser une séquence de pédagogie traditionnelle permettrait de faire ressortir les différences de manière plus efficaces.

Cette recherche a été menée dans une classe de première en lycée hôtelier, où les travaux pratiques, les sorties pédagogiques sont nombreuses, avec une longue période de stage au mois de mars. Il a donc fallu réaliser les séquences et les entretiens individuels très tôt.

La séquence du jeu de rôle serait à revoir. En effet, lors de la préparation de celui-ci, les élèves devaient étudier des arrêts, ce qu'ils n'avaient jamais abordé. Les débuts ont été compliqué, ce qui a pu fausser par la suite leur investissement et leur motivation, même si la mise en scène a été un succès. Il faudrait aborder le jeu de rôle de manière différente, peut être non pas lors d'une séquence de droit, mais peut-être d'un point de vue plus professionnel et en lien avec leur futur métier.

Il faut également prendre en compte que l'auto-évaluation a été rempli par les élèves eux-mêmes. Certains élèves peuvent avoir répondu ce qu'ils pensaient qu'on attendait d'eux, ou avoir répondu au hasard ne souhaitant pas réaliser l'exercice.

Enfin, tenter d'analyser le processus d'apprentissage par la note peut être une bonne idée, mais celle-ci doit être réalisée sur un plus grand nombre de séquences. Et éventuellement comparée avec des résultats recueillis lors d'un cours magistral par exemple.

CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS

Cette recherche portant sur l'impact de la pédagogie active sur le processus d'apprentissage et la motivation des élèves nous a permis de tirer diverses conclusions.

Tout d'abord, il semble que l'utilisation de méthodes de pédagogie active ait effectivement une influence sur la motivation des élèves. Les cours inductifs réalisés bien souvent en lycée technologique, engendrent une sorte de monotonie chez les élèves. La réalisation de deux séquences les rendant plus acteurs, un jeu de rôle et cas résolution-problème, ont été bien accueillis et les déterminants et indicateurs de la motivation ont été plus élevés. La nouveauté apportée lors de ces séquences et l'autonomie donnée aux élèves en ont été les vecteurs. D'ailleurs, plus l'élève était acteur de la séquence, plus sa motivation s'en voyait accrue.

En parallèle, nous avons pu constater que ces méthodes de pédagogie active avaient également influencé le processus d'apprentissage des élèves. Mais ici, l'autonomie n'a pas forcément été la clé de l'amélioration de ce processus. Parfois, le fait d'être cadré et de suivre les éléments moteurs du groupe permet aux élèves de mieux travailler et de se sentir plus en sécurité.

Enfin, il est difficile d'établir un lien systématique entre pédagogie active, processus d'apprentissage et motivation. Nous avons pu constater que parfois, bien que moins motivé, l'apprentissage de l'élève pourra tout de même être positif. Les élèves savent où est leur intérêt, et peuvent travailler dans un objectif précis, même si l'entrain est moindre.

Cette recherche a également permis de soulever des points intéressants qui mériteraient une future analyse. Ainsi nous avons pu voir que chaque méthode de pédagogie active allait influencer un point précis du processus d'apprentissage. Il serait à propos d'analyser les raisons de ces influences, afin de pouvoir éventuellement créer des séquences qui toucheraient à toutes les phases à la fois.

Le cas résolution-problème a véritablement été un succès lors de son application avec les élèves. Réaliser une recherche du type en analysant ce type de méthode de pédagogie active serait utile pour appréhender les points positifs et négatifs de la méthode, et pouvoir les réutiliser dans d'autres méthodes. Enfin, nous avons pu constater qu'il y a un réel problème concernant le transfert des connaissances pour toutes les méthodes. Une recherche permettant de mettre en lumière la cause de ce problème permettrait de le résoudre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bachy, Sylviane, Marcel Lebrun, and Denis Smidts
2010 Un Modèle-Outil Pour Fonder L'évaluation En Pédagogie Active : Impact D'une Formation Sur Le Développement Professionnel Des Enseignants (27). *Varia*.
- Bandura, Albert
1986 *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall Series in Social Learning Theory. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Barnier, Gérard
2012 Théories de L'apprentissage et Pratiques D'enseignement (6). *In* . IUFM d'Aix-Marseille.
- Barrows, Howard S., and Robyn M. Tamblyn
1980 *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education* (11). Springer Series on Medical Education, v. 1. New York: Springer Pub. Co.
- Bissonnette, Steve, and Mario Richard
2005 Chapitre 15, "Le Cognitivisme et Ses Implications Pédagogiques". "Les Trois Phases Du Processus D'apprentissage" (24). *In* La Pédagogie – Théories et Pratiques de l'Antiquité À Nos Jours Pp. 317–329. Gaëtan Morin Chenelière Éducation.
- Bonnard, Jacqueline, Philippe Gesset, and Fabien Ferre
2009 *Construire et Faire Vivre de Véritables Situations-Problèmes*.
- Bonwell, Charles, and James Eison
1991 *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. (7). AGENCY Office of Educational Research and Improvement, September. <http://www.ericdigests.org/1992-4/active.htm>, accessed January 7, 2017.
- Bransford, John, National Research Council (U.S.), and National Research Council (U.S.), eds.
2000 *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* (22). Expanded ed. Washington, D.C: National Academy Press.
- Carré, Philippe, and Fabien Fenouillet
2016 *Traité de psychologie de la motivation*. Dunod.
- Chamberland, Gilles, and Guy Provost
1996 *Jeu, simulation et jeu de rôle* (13). Sainte-Foy [Que.: Presses de l'Université du Québec. <http://site.ebrary.com/id/10226102>, accessed January 7, 2017.
- Chaxel, Sophie, Cécile Fiorelli, and Pascale Moity-Maïzi
2014 *Les Récits de Vie : Outils Pour La Compréhension et Catalyseurs Pour L'action*. Interrogations.

Chickering, Arthur, and Zelda Gamson

1987 Seven Principles For Good Practice in Undergraduate Education (Pas de Num). Washington Center News.

Covington, Martin V., and Carol L. Omelich

1985 Ability and Effort Valuation among Failure-Avoiding and Failure-Accepting Students. *Journal of Educational Psychology* 77(4): 446–459.

Crahay, Marcel

2015 *Psychologie de l'éducation* (23). Paris: Presses universitaires de France.

Deci, Edward L., and Richard M. Ryan, eds.

2002 *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Dessus, Philippe

2007 *Systèmes D'observation de Classes et Prise En Compte de La Complexité Des Événements Scolaires*. Carrefours de L'éducation n°23.

Dweck, Carol S.

1989 Motivation. *In Foundations for a Psychology of Education*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://www.questia.com/read/14057626/foundations-for-a-psychology-of-education>, accessed February 15, 2017.

Gavard-Perret, Marie-Laure, and David Gotteland

2012 *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion: réussir son mémoire ou sa thèse*. Montreuil: Pearson.

Holec, Henri

1990 *Qu'est-Ce Qu'apprendre À Apprendre* (19). *Mélanges Pédagogiques*.

Houssaye, Jean

1988 *Théorie et Pratiques de L'éducation Scolaire* (3). *Exploration*. P. 41, Berne ; New York: P. Lang.

2000 *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire* (2). Bern (Suisse): P. Lang.

2014 *La Pédagogie Traditionnelle: Une Histoire de La Pédagogie ; Suivi De, Petite Histoire Des Savoirs Sur L'éducation* (5). *Pédagogues Du Monde Entier*. P. 70-76, Paris: Éditions Fabert.

La Série STHR - Ressources D'accompagnement Pour La Seconde STHR - Éduscol

N.d. <http://eduscol.education.fr/cid86846/la-serie-sthr.html>, accessed April 14, 2017.

Lang, H, A MacBeath, and J File

1995 *Teaching Strategies and Methods for Student-Centered Instruction* (25). Harcourt Brace. Toronto.

Le petit Larousse (20)
2000. Paris: Larousse.

Lebeau, Micheline
1992 La Relation Entre Les Stratégies D'évitement Utilisées Par Les Élèves En Difficulté D'apprentissage et Les Causes Attributionnelles Dans Le Contexte Du Déterminisme Réciproque.

Lebrun, Marcel
2007 Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: quelle place pour les TIC dans l'éducation? (9). 2. éd. Perspectives en éducation et formation. Bruxelles: De Boeck Université.

Macaire, F, F Gautier, and J Sabin
1979 L'évolution de La Pédagogie (1). In Notre Beau Métier : Manuel de Pédagogie Appliquée. Saint-Paul. Chapitre1 - chapitre 2.

Mialaret, Gaston
2011 Psychologie de l'éducation (18). Paris: Presses universitaires de France.

Mucchielli, Alex
1990 Les Jeux de Rôles (14). 2. éd., 12e mille. Que Sais-Je?, 2098. Paris: Pr. Universitaires de France.

Musial, Manuel, Fabienne Pradère, and André Tricot
2012 Comment concevoir un enseignement ? (21). Bruxelles: De Boeck.

Olibet, Ilaria
2015 Le Jeu de Rôle : Un Outil Pedagogique Pour L'enseignement Du Droit Dans La Filière STMG.

Panissal, Nathalie, and Emmanuelle Brossais
2012 Réforme Curriculaire et Construction de Savoirs Issus de Psychologie. Ressources et Obstacles Dans La Chaîne Transpositive (8). Varia: 69–84.

Perrenoud, Philippe
2003 Pour Ou Contre La Gravitation Universelle ? Le Constructivisme N'est Ni Un Dogme, Ni Une Mode (4). Résonances N° 3, November: pp 7-9.

Piaget, Jean
1988 Psychologie et pédagogie. Collection Folio Essais, 91. Paris: Denoël/Gonthier.

Pourtois, Jean Pierre, and Huguette Desmet
2002 L'éducation postmoderne. Paris: Presses universitaires de France.

Tardif, Jacques, Gilles Fortier, and Clémence Préfontaine
2006 L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement (28). Montréal: Chenelière-éducation.

- Vallerand, R. J., and E. E. Thill
1993 Introduction à la psychologie de la motivation. *Revue des sciences de l'éducation Laval : Éditions Études Vivantes*. 20(2): 411.
- Viau, Rolland
2007 *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck Université.
2009 *La motivation en contexte scolaire*. 2. éd. *Pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Vincent, François, and Pascale Lefrançois
2013 L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation* 39(3): 471.
- Weil-Barais, Annick
2011 *L'homme cognitif (17)*. Paris: Presses universitaires de France.
- Weinstein, C.E, and D.K Meyer
1991 Implications of Cognitive Psychology for Testing. *In Testing and Cognition*. M. C. Wittrock and Eva L. Baker, eds. Pp. 40–61. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Wentzel, Kathryn
1992 Motivations and Achievement in Adolescence : A Multiple Goals Perspective. *In Student Perceptions in the Classroom* Pp. 287–306.
- Woei, Hung, David Jonassen, and Rude Liu
N.d. Problem-Based Learning (10). *In* Pp. 486–506.
- Zimmerman, B. J
1990 Self-Regulated Learning and Academic Achievement. *Educational Psychologist*: 3–17.

ANNEXES

Annexe 1 : Extrait de la séquence de pédagogie active une : démarche inductive

Annexe 2 : Séquence de pédagogie active deux : le jeu de rôle

Annexe 3 : Séquence de pédagogie active trois : cas résolution-problème, livret professeur.

Annexe 4 : Retranscription des entretiens individuels : récits de vie

Annexe 5 : Exemple de résultats de l'observation de la séquence une

Annexe 6 : Exemple de commentaires et annotations de la séquence une pour l'élève un

Annexe 7 : Tableau comparatif de l'observation des trois séquences

Annexe 8 : Exemple du test d'évaluation de fin de séquence une

Annexe 9 : Exemple des résultats de l'auto-évaluation séquence une

Annexe 10 : Tableau comparatif de l'auto-évaluation des trois séquences

ACTIVITÉS

L'hôtel-restaurant « Le sel de mer » est un établissement 3*** situé à Menton, sur la côte d'Azur. Misant sur l'afflux touristique en été, les gérants, Martin et Camille, ont vu grand, et l'hôtel-restaurant comporte 120 chambres, un restaurant de 80 couverts, une brasserie de 50 couverts et une boutique de souvenirs et produits locaux.

La vingtaine de salariés travaillant au sein de l'hôtel-restaurant à temps plein sont embauchés en CDI. Des emplois saisonniers viennent combler les besoins de main d'œuvre lors de la saison touristique d'été.

Toutefois, depuis un récent changement dans le type de management, le climat social de l'entreprise s'est dégradé au sein de l'équipe en place.

Martin et Camille se retrouvent face à des situations délicates à gérer avec certains salariés, qui les amènent à reconsidérer leur relation de travail.

Certains salariés, prennent eux-mêmes la décision de partir de l'entreprise.



I. Les différents cas de rupture de la relation de travail

Objectif : Distinguer différents cas de rupture du contrat de travail

a) Le Licenciement

→ Licenciement pour motif personnel

Martin et Camille rencontrent une première situation délicate avec un des salariés de l'hôtel-

Situation 1 : (faute simple)

Un des employés de l'hôtel-restaurant, Tom, serveur de la brasserie, est en CDI dans l'établissement depuis 8 mois. Martin et Camille ont remarqué qu'il faisait son travail correctement, mais qu'il se contentait du strict minimum. Ils ne le sentent pas motivé et investi pour l'entreprise. Il sourit rarement et communique peu avec les clients et le reste de l'équipe. Récemment, plusieurs clients se sont plaints. Tom s'est en trompé dans les commandes et n'a pas amené les plats commandés aux bonnes tables. Bien qu'ayant été repris la première fois par le chef de salle, il a répété son erreur à plusieurs reprises. Les deux gérants, Martin et Camille, s'inquiètent pour la suite de la saison qui s'annonce chargée. Ils ne souhaitent pas continuer à travailler avec un salarié sur lequel ils ne peuvent pas compter en toute circonstance. Et malgré un entretien avec Tom et plusieurs rappels à l'ordre, la situation ne s'arrange pas. Ils s'interrogent donc sur la possibilité de licencier le serveur, sous quel motif et sur la marche à suivre.

Afin de répondre à leurs interrogations, Martin et Camille se renseignent auprès d'un expert juridique. Il leur fournit la documentation suivante :

Article L1232-2

L'employeur qui envisage de licencier un salarié le convoque, avant toute décision, à un entretien préalable. La convocation est effectuée par lettre recommandée ou par lettre remise en main propre contre décharge. Cette lettre indique l'objet de la convocation. L'entretien préalable ne peut avoir lieu moins de cinq jours ouvrables après la présentation de la lettre recommandée ou la remise en main propre de la lettre de convocation.

Article L1232-3

Au cours de l'entretien préalable, l'employeur indique les motifs de la décision envisagée et recueille les explications du salarié.

Article L1232-6

Lorsque l'employeur décide de licencier un salarié, il lui notifie sa décision par lettre recommandée avec avis de réception. Cette lettre comporte l'énoncé du ou des motifs invoqués par l'employeur.

Elle ne peut être expédiée moins de deux jours ouvrables après la date prévue de l'entretien préalable au licenciement auquel le salarié a été convoqué.

Source : Code du travail

Licenciement pour motif personnel

L'employeur peut rompre le contrat d'un salarié en utilisant la procédure du licenciement pour **motif personnel**.

Un salarié peut être licencié pour motif personnel selon qu'il ait commis une faute simple, faute grave ou faute lourde, au terme d'une procédure disciplinaire.

Le licenciement pour motif personnel doit reposer sur une cause réelle et sérieuse. La **cause réelle et sérieuse** est établie si elle respecte les 3 critères suivants :

- Elle existe réellement dans les faits,
- Elle est précise et vérifiable,
- Elle est suffisamment importante pour justifier la rupture du contrat de travail.

Source : service-public.fr

Faute simple ?

La faute simple peut être reconnue, par exemple, à l'occasion d'une erreur ou d'une négligence commise par le salarié dans le cadre de son travail (absences injustifiées, manquements involontaires aux règles d'hygiène...) Sauf dispense, le salarié licencié effectue son préavis.

Le salarié licencié pour faute simple a droit de percevoir, s'il remplit les conditions permettant d'en bénéficier, les indemnités suivantes :

- Indemnité de licenciement (si dans l'entreprise depuis plus d'1 an),
- Indemnité compensatrice de préavis,
- Indemnité compensatrice de congés payés.

Source : service-public.fr

Faute grave ?

La faute du salarié est considérée comme une faute grave dès lors qu'elle rend impossible le maintien du salarié dans l'entreprise. Le ou les faits fautifs doivent être directement imputables au salarié. La faute grave entraîne le départ immédiat du salarié.

En pratique, la faute grave est souvent admise dans les cas suivants :

- Abandon de poste sur une longue période, Indiscipline ou insubordination du salarié, Harcèlement, violences ou injures envers l'employeur ou d'autres salariés, Vols dans l'entreprise, État d'ivresse pendant les heures de travail.

Le salarié licencié pour faute grave ne recevra ni indemnités de licenciement, ni indemnité compensatrice de préavis. Il conserve ses droits à l'indemnités de congés payés.

Source : service-public.fr

Faute lourde ?

La faute du salarié est considérée comme lourde lorsqu'elle est commise dans l'intention de nuire à l'employeur. C'est à l'employeur d'apporter la preuve de cette intention de nuire. À défaut, la faute lourde ne peut pas être reconnue.

Le salarié licencié pour faute grave ne recevra ni indemnités de licenciement, ni indemnité compensatrice de préavis. Il conserve ses droits à l'indemnités de congés payés.

Source : service-public.fr

Analyse de la situation 1 :

Qualifiez juridiquement les faits et dommages : que se passe-t-il dans cette situation ? Quel est le préjudice subi pour les gérants ?

Tom, un jeune serveur, n'est pas investi dans l'entreprise et s'est trompé dans les commandes qu'il a amené aux clients à plusieurs reprises. Ces erreurs provoquent une insatisfaction de la clientèle inconcevable dans un hôtel-restaurant 3***. Image détériorée.

Identifiez le problème juridique qui se pose : quelle est l'interrogation des deux gérants ?

Suite à erreurs répétées qui impactent le bon fonctionnement du restaurant et la satisfaction de la clientèle, Marin et Camille peuvent-ils licencier Tom, sous quel motif ? Et en suivant quelle procédure ?

En vous aidant de la documentation juridique, déterminez le type de licenciement que les gérants pourraient invoquer pour ce type de situation ? Quelles en sont les caractéristiques ? Sur quoi doit absolument reposer un licenciement de ce genre ?

Type de licenciement	Caractéristiques	Doit reposer sur :
Licenciement pour motif personnel	C'est un licenciement qui peut être pratiqué lorsqu'un employé a commis une faute (simple, grave ou lourde) et qui intervient au terme d'une procédure disciplinaire.	Il doit reposer sur une cause réelle et sérieuse (c'est-à-dire qui existe, que l'on peut prouver, et qui est suffisamment importante pour justifier le licenciement).

En vous aidant de la documentation juridique, déterminez sous quel motif Martin et Camille pourraient licencier Tom ? Justifiez

Motif de licenciement	Justification
Pour faute simple	Erreur répétées car Tom se désintéresse de son travail. Mauvaise volonté : il continue malgré avoir été repris par le chef de salle. C'est donc une faute mais pas d'une gravité extrême : elle ne nécessite pas un renvoi immédiat, et n'est pas volontairement ou dans le but de nuire à l'employeur.

Quelle procédure doivent-ils suivre pour mettre en œuvre le licenciement ?

1. Convocation écrite du salarié à un entretien préalable de licenciement (par lettre recommandée ou en main propre).
2. Entretien avec le salarié (motifs de la décision et explications du salarié)
3. Notification de la décision par lettre recommandée avec les motifs de cette décision.

Les deux gérants peuvent-ils renvoyer Tom immédiatement après la procédure qu'ils vont lancer ?

Le salarié licencié pour faute simple doit réaliser son préavis, mais les gérants peuvent l'en dispenser s'ils le souhaitent, mais ils doivent le rémunérer comme s'il l'effectuait. Les durées de préavis sont données dans la convention collective CHR.

Que devront payer Martin et Camille comme indemnités à Tom lorsque la procédure aboutira ?

- Pas d'indemnités de licenciement car Tom est dans l'entreprise depuis moins d'un an
- Des indemnités compensatrices de préavis s'ils décident de le dispenser de préavis
- Des indemnités compensatrices de congés payés.

Martin et Camille décident de lancer la procédure de licenciement pour Tom, mais ils rencontrent en parallèle deux autres situations conflictuelles.

Situation 2 : (faute lourde)

Benjamin travaille pour « Le sel de mer » depuis 3 ans en tant que chef cuisinier. Employé en CDI, il supervise l'équipe d'un des deux restaurants de l'hôtel, qui sert essentiellement des fruits de mer. Il est responsable de la cadence et de la qualité de travail, mais également de la conception de la carte en fonction du style du restaurant. Il élabore également les fiches techniques, passe les commandes et gère les stocks.

Depuis quelques temps, les relations avec la hiérarchie sont difficiles. En cause un changement dans le type de management que Benjamin n'accepte pas. Après que le ton soit une nouvelle fois monté avec Martin concernant de nouvelles procédures à mettre en place en cuisine, que le chef ne souhaite pas appliquer, celui-ci récupère du poisson avarié destiné à être jeté et envoie trois assiettes en salle.

Les plaintes ne se font pas attendre et un scandale éclate dans la salle de restaurant.

Martin ne peut pas accepter cela et souhaite remplacer le chef-cuisinier au plus vite. Il se demande s'il peut le licencier immédiatement, pour quel motif, et la marche à suivre.

Situation 3 : (faute grave)

Marie est une des femmes de chambre employée en CDI par l'hôtel-restaurant « Le sel de mer ». En poste depuis 4 ans, elle a la responsabilité de nettoyer et ranger les chambres de l'hôtel après l'utilisation par le client, ainsi que de nettoyer les parties communes des étages.

Depuis quelque temps, le stock de petits gels douche et shampoings qui sont mis à la disposition des clients diminue de manière anormale. Les gérants, Martin et Camille décident de faire contrôler les employés à leur sortie de poste. Le chef de la sécurité demande à Marie d'ouvrir son sac, et y retrouve plusieurs échantillons des produits manquant à l'appel.

Les deux gérants, Martin et Camille, ne peuvent pas continuer à travailler avec une salariée qui s'approprie les biens de l'entreprise. Ils s'interrogent donc sur la possibilité de licencier la femme de chambre, sous quel motif et sur la marche à suivre.

Qualifiez juridiquement les faits et dommages pour chacune des situations ?

	Situation 2	Situation 3
Que se passe-t-il ?	Benjamin le chef cuisinier s'oppose depuis quelques temps aux nouvelles règles de l'entreprise. Après une nouvelle altercation avec Martin, un des gérants, il sert à trois clients du poisson avarié.	Le sac de Marie, femme de chambre de l'hôtel-restaurant, est fouillé à sa sortie de poste. Le chef de la sécurité y retrouve des biens appartenant à l'établissement.
Quelles sont les préjudices subit pour les gérants ?	<ul style="list-style-type: none"> - Scandale en salle - Insatisfaction des clients - Image détériorée 	<ul style="list-style-type: none"> - Perte financière des produits pris par la femme de chambre - Confiance rompue

Identifiez le problème juridique qui se pose dans les deux situations pour les gérants ?

Martin et Camille peuvent-ils licencier ces deux salariés ? Sous quel motif ? Et selon quelle procédure définie ?

En vous aidant de la documentation juridique, déterminez sous quel motif Martin et Camille pourraient licencier Benjamin et Marie ? Justifiez

	Situation 2	Situation 3
Motif de licenciement	Faute lourde	Faute grave
Justification	Benjamin a servi du poisson avarié volontairement et dans le but de nuire à son employeur et à l'entreprise. C'est donc une faute lourde.	Vol. Impossibilité de garder cette employée dans l'entreprise. Mais l'employée de l'a pas fait dans le but de nuire volontairement à l'entreprise. Plus dans une démarche personnelle.

Les deux gérants peuvent-ils renvoyer ces deux salariés immédiatement ?

La faute grave ou lourde entraîne le départ immédiat du salarié.

Ajout : Si une mise à pied conservatoire est requise, le salarié ne peut plus se rendre au travail jusqu'à ce que la décision définitive soit prise (même procédure que précédemment) Pendant cette période, le contrat de travail est suspendu et le salarié ne touche aucune rémunération

Que devront payer Martin et Camille comme indemnités à Tom lorsque la procédure aboutira ?

	Situation 2	Situation 3
Indemnités	<ul style="list-style-type: none">- Indemnités de congés payés seulement. <p>Le salarié perd ses droits aux indemnités de licenciement.</p>	

Synthèse de la sous-partie : licenciement pour motif personnel

Licenciement pour motif personnel =

- Faute simple (légère)
- Faute grave (impossibilité de garder le salarié dans l'entreprise)
- Faute lourde (avec intention de nuire à l'entreprise)

→ **Licenciement pour motif économique**

Situation 4 :

Une des employées de l'hôtel-restaurant, Mathilde, est en CDI dans l'établissement depuis quelques mois. Elle est responsable de l'accueil des clients et de la vente des produits et souvenirs de la boutique. Mais depuis deux ans, la boutique est devenue un réel poids mort pour l'entreprise. Son chiffre d'affaires est en chute libre, et les gérants doivent compenser avec les autres départements de l'hôtel pour la maintenir à flot. A tel point que le budget initialement débloqué pour entretenir et améliorer les infrastructures de loisirs des clients a dû être utilisé cette année. A terme, la boutique menace clairement le développement et la survie de l'hôtel. Martin et Camille ont pris la décision de fermer la boutique à la fin de la saison. Ils ont notifié leur décision à Mathilde et souhaitent la relocaliser à l'accueil de l'hôtel. Mathilde refuse catégoriquement.

Les gérants s'interrogent donc sur la possibilité de se séparer de leur employé, et sous quel motif.

Qualifiez juridiquement les faits et dommages pour la situation 4 :

Mathilde est employée de la boutique de l'hôtel depuis quelques mois. Mais la boutique ne fonctionne pas et le chiffre d'affaires de celle-ci est en chute libre. Les gérants ne peuvent pas

Le licenciement pour motif économique ?

Constitue un licenciement pour motif économique le licenciement effectué par un employeur pour un ou plusieurs motifs non inhérents à la personne du salarié.

Ces motifs peuvent résulter :

- D'une suppression ou transformation d'emploi
- D'une suppression d'un élément essentiel du contrat de travail
- D'une mutation technologique
- D'une cessation d'activité

Qui interviennent suite à des difficultés économiques, ou une réorganisation de l'entreprise nécessaire à la sauvegarde de sa compétitivité et qui sont refusées par le salarié.

Les difficultés économiques

Suppression ou transformation d'emploi, modification, refusée par le salarié, d'un élément essentiel de son contrat de travail doivent être consécutives, notamment, à des difficultés économiques. Celles-ci sont caractérisées soit par l'évolution significative d'au moins un indicateur économique tel qu'une baisse des commandes ou du chiffre d'affaires

Une baisse significative des commandes ou du chiffre d'affaires est constituée dès lors que la durée de cette baisse est, en comparaison avec la même période de l'année précédente.

Source : Travail-emploi.Gouv

garder la boutique ouverte, celle-ci menace les autres départements. Ils souhaitent reclasser Mathilde qui refuse.

Identifiez le problème juridique ?

Martin et Camille se demandent s'ils peuvent licencier cette employée et sous quel motif ?

Quels sont les critères à respecter afin de réaliser un licenciement économique ?

Il faut que l'entreprise rencontre des difficultés économiques, qui n'ont pas de cause avec le salarié lui-même, et il faut que le licenciement soit en relation avec la sauvegarde de la compétitivité de l'entreprise.

Comment peut-on analyser les difficultés économiques de l'entreprise ?

En observant une baisse significative sur chiffre d'affaires, par rapport à la même période l'année précédente.

Les gérants peuvent-ils réaliser un licenciement économique pour cette employée ?

Le chiffre d'affaires de la boutique est en baisse et respecte les critères retenus pour le licenciement économique. Le reclassement de l'employée a été proposé et refusé. On peut ici retenir le licenciement économique.

Synthèse de la sous-partie : Licenciement économique

Licenciement économique : Si l'entreprise est en difficulté

Annexe 2 : Séquence de pédagogie active n°2 : le jeu de rôle

JEU DE ROLE : TRIBUNAUX

Groupe 1 :

Arrêt de la chambre sociale de la Cour de cassation du 1^{er} juillet 2008

« Attendu, selon l'arrêt attaqué (Douai, 14 avril 2006), que M. X a été engagé le 6 novembre 1979 par la société Cartonneries de Godardennes où il était opérateur ; qu'il a été licencié le 24 septembre 2004 pour faute grave pour avoir été surpris en train de fumer dans les locaux de l'entreprise ; que, contestant son licenciement, il a saisi la juridiction prud'homale ;

Attendu que le salarié fait grief à l'arrêt infirmatif d'avoir décidé que le licenciement était fondé sur une faute grave, alors, selon le moyen :

1) que la faute grave est caractérisée par un comportement rendant impossible le maintien de l'intéressé dans l'entreprise pendant la durée du préavis ; qu'en l'espèce, pour dire fondé sur une faute grave son licenciement, l'arrêt a retenu qu'il a enfreint une interdiction de fumer ; qu'en statuant ainsi, bien que le salarié était depuis vingt-cinq ans dans l'entreprise, qu'il avait fumé librement jusqu'au 1^{er} janvier 2003 comme tous les fumeurs de l'entreprise, qu'il était dépendant du tabac, qu'il n'avait pas la possibilité de sortir de l'entreprise pendant son temps de pause pour aller « griller une cigarette » à l'extérieur et que l'employeur avait refusé la mise en place d'un espace spécialement réservé aux fumeurs et n'avait pris aucune initiative pour aider ses salariés fumeurs telle que l'évaluation de la dépendance et de la motivation, l'aide aux fumeurs pour arrêter, vraies stratégies d'aide au sevrage, mise à disposition d'un tabacologue au sein de l'entreprise, délivrance de substituts nicotiniques, la cour d'appel n'a pas caractérisé la faute grave du salarié, en violation de l'article L. 122-6 du Code du travail ;

2) que nul ne peut apporter aux droits des personnes et aux libertés individuelles de restrictions qui ne seraient pas justifiées par la nature de la tâche à accomplir ni proportionnées au but recherché ; qu'en l'espèce, l'employeur avait refusé la mise en place d'un espace spécialement réservé aux fumeurs et n'avait pris aucune initiative pour aider ses salariés fumeurs : d'où il suit qu'en déclarant que le salarié avait commis une faute grave, bien que l'interdiction absolue de fumer sans aucune aide apportée aux salariés en état de dépendance fût abusive, la cour d'appel a violé les dispositions de l'article L. 120-2 du Code du travail⁽¹⁾.

Mais attendu que la cour d'appel a constaté que le salarié, employé d'une cartonnerie, avait fumé une cigarette dans un local au sein de l'entreprise affecté aux pauses, en violation d'une interdiction générale de fumer justifiée par la sécurité des personnes et des biens, imposée en raison du risque d'incendie par l'arrêté préfectoral d'autorisation d'installation classée et figurant au règlement intérieur, portée à sa connaissance tant par l'affichage de ce règlement que par les nombreux panneaux disposés dans l'entreprise, ainsi que par une note interne de rappel mentionnant les sanctions encourues ; que par ces seuls motifs, elle a pu en déduire, sans encourir les griefs du moyen, que le comportement de l'intéressé rendait impossible son maintien dans l'entreprise et constituait une faute grave.

PAR CES MOTIFS : REJETTE le pourvoi. »

(1) Article L. 120-2 du Code du travail : « Nul ne peut apporter aux droits des personnes et aux libertés individuelles et collectives de restriction qui ne seraient pas justifiées par la nature de la tâche à accomplir ni proportionnées au but recherché ».

Ressource 1 : Vocabulaire

Attendu : nom donné aux alinéas commençant par " Attendu que... ".

Moyens : arguments des parties. Un moyen peut être divisé en " branches " elles sont introduites par les expressions " d'une part... ", " d'autre part... " .

Motifs : arguments des juridictions.

Faire grief : reprocher.

Texte susvisé, article susmentionné : texte ou article mentionné plus haut.

Arrêt confirmatif : arrêt d'une cour d'appel confirmant le jugement précédent.

Arrêt infirmatif : arrêt d'une cour d'appel qui contredit le jugement précédent.

Ressource 2 : Analyser un arrêt

Le litige	<p>- La juridiction : Précisez la juridiction : Tribunal de première instance, Cour d'appel, Cour de cassation.</p> <p>- Les parties : Quelles sont les parties en présence et leur qualité (employé, employeur...)</p> <p>- Les faits : Exposez les faits qui sont à l'origine du litige.</p>
La procédure antérieure	<p>Présentez dans l'ordre chronologique les juridictions intervenues antérieurement, en précisant qui est demandeur, qui est défendeur et quelle est la décision de chaque juridiction.</p>
Le problème juridique posé	<p>L'analyse doit être essentiellement juridique. Utilisez les annexes complémentaires et effectuez des recherches. Il vous faut utiliser des termes juridiques précis. Cette partie doit cerner le problème par une interrogation précise et présenter l'état du droit sur la question posée.</p> <p><i>Attention, les noms propres n'apparaissent pas, puisqu'il s'agit d'une question d'ordre général qui peut faire jurisprudence, et donc s'appliquer à d'autres litiges.</i></p>
Les arguments des parties à l'appui de leurs prétentions	<p>Les arguments des parties expliquent sur quelles bases juridiques s'appuient chacun pour aller en justice ou se défendre : précisez les arguments ("les moyens" ou attendu que) avancés par les parties.</p>
La décision finale	<p>Les arguments de la Cour sont introduits par l'expression "Mais attendu que".</p> <p>Pour décrire la décision : vous devez utiliser un vocabulaire précis :</p> <p>- Le tribunal "déboute" - La Cour d'appel "confirme" le jugement précédent (donne raison aux juges du premier degré) ou "infirme" le jugement précédent. - La Cour de cassation "rejette" le pourvoi (donc donne raison à la cour d'appel) ou "casse" la décision antérieure.</p>

Partie I. Analyser et étudier l'arrêt

Le litige	La juridiction	
	Les parties	
	Les faits	
La procédure antérieure		Demandeur Défendeur
		Demandeur Défendeur
Le problème juridique posé		
Les arguments des parties	Demandeur	
	Défendeur	
La décision finale		

Partie II. Les notions de cours

Rappelez la signification des termes défendeur et défenseur.

Rappelez ce qu'est un licenciement pour motif personnel, et les différentes fautes existantes.

Partie III. Le jeu de rôle

1) Vous devez tout d'abord vous attribuer les rôles suivants :

- 1 juge maitre du jeu : il ouvrira et conclura le procès, et distribuera la parole
- 1 assistant du juge : il sera chargé d'assister le juge dans l'analyse de la seconde partie de l'arrêt et donnera la solution finale de ce même arrêt
- 2 défenseurs du demandeur : ils prépareront les arguments de défense du demandeur et les exposeront à l'oral
- 2 défenseurs du défendeur : ils prépareront les arguments de défense du défendeur et les exposeront à l'oral

- 1 porte-parole qui sera chargé de rappeler à ses camarades les notions de cours utilisées dans ce cas

2) Préparation du jeu de rôle

Après avoir étudié l'arrêt en commun, les 4 défenseurs devront trouver en plus des arguments de l'arrêt, un argument personnel pour défendre leur cas.

Le juge et son assistante vont préparer leur oral : ouverture du procès et annonce du verdict final.

Le porte-parole préparera les notions de cours inhérentes au cas à rappeler à ses camarades.

3) Passage à l'oral

Après préparation, chaque groupe passera à l'oral en reconstituant le procès (20 minutes)

- Le porte-parole expose les notions de cours importantes à ses camarades.
- Le juge ouvre le procès en rappelant les faits, les parties, et le problème juridique ainsi que la procédure antérieure du cas. Il donne la parole à tour de rôles aux défenseurs du demandeur et du défendeur.
- Les défenseurs exposent leurs arguments à tour de rôle.
- Une fois les arguments exposés, les autres groupes donnent leur avis sur le verdict final.
- L'assistante expose le verdict de l'arrêt

JEU DE ROLE : TRIBUNAUX

Groupe 2 :

Arrêt de la chambre sociale de la Cour de cassation du 25 septembre 2013

« Attendu, selon l'arrêt attaqué (Bordeaux, 1er septembre 2011), qu'engagée le 14 avril 2009 en qualité de technicienne financière par la société AGL finances, Mme X... a été licenciée pour faute grave par lettre du 7 septembre 2009 ; que, contestant son licenciement, elle a saisi la juridiction prud'homale de diverses demandes ;

Attendu que l'employeur fait grief à l'arrêt de dire le licenciement sans cause réelle et sérieuse, alors, selon le moyen, que si une partie conteste l'authenticité d'un courrier électronique, il appartient au juge de vérifier si les conditions mises par les articles 1316-1 et 1316-4 du code civil à la validité de l'écrit ou de la signature électroniques sont satisfaites ; qu'en affirmant que le gérant de la société AGL finances « est bien l'auteur et l'expéditeur » d'un courrier électronique dont l'authenticité était contestée, aux motifs que l'employeur « ne rapport (ait) pas la preuve que l'adresse de l'expéditeur mentionnée sur le courriel soit erronée ou que la boîte d'expédition de la messagerie de l'entreprise ait été détournée » et qu'« en tout état de cause, un tel détournement ne pourrait être imputé à Mme X... », sans vérifier, comme elle y était tenue, si ledit courriel avait été établi et conservé dans des conditions de nature à en garantir l'intégrité et s'il comportait une signature électronique résultant de l'usage d'un procédé fiable d'identification, la cour d'appel a privé sa décision de base légale au regard des articles 287 du code de procédure civile, 1316-1 et 1316-4 du code civil ;

Mais attendu que les dispositions invoquées par le moyen ne sont pas applicables au courrier électronique produit pour faire la preuve d'un fait, dont l'existence peut être établie par tous moyens de preuve, lesquels sont appréciés souverainement par les juges du fond ; que le moyen n'est pas fondé ;

PAR CES MOTIFS :

REJETTE le pourvoi ;

Condamne la société AGL finances aux dépens ;

Vu l'article 700 du code de procédure civile, rejette sa demande ;

Ainsi fait et jugé par la Cour de cassation, chambre sociale, et prononcé par le président en son audience publique du vingt-cinq septembre deux mille treize.

Ressource 1 : Moyen annexé au présent arrêt

Le moyen reproche à l'arrêt attaqué d'AVOIR dit que le licenciement de Madame X... était dépourvu de cause réelle et sérieuse, et condamné la société AGL FINANCES à lui payer les sommes de 5. 000 € à titre d'indemnité pour licenciement sans cause réelle et sérieuse, et 4. 000 € à titre de dommages intérêts en réparation du préjudice résultant des circonstances brutales et vexatoires du licenciement,

AUX MOTIFS QUE « La faute grave est un manquement aux obligations contractuelles du salarié d'une gravité telle qu'elle rend impossible son maintien dans l'entreprise. L'employeur qui allègue une faute grave doit en rapporter la preuve. »

« En l'espèce, la lettre de licenciement qui fixe les limites du litige est, ainsi, rédigée " Je fais suite, à l'entretien préalable à votre licenciement qui s'est déroulé le 2 septembre 2009.

« J'ai décidé de vous licencier pour faute grave pour le motif suivant Au terme de la suspension de votre contrat pour cause de maladie le 5 août 2009 vous deviez reprendre le travail le 6 août 2009. Or, depuis plus d'un mois à la date de la présente, vous êtes absente de votre poste sans le moindre justificatif Vous n'êtes pas sans savoir, que

compte tenu de la petite taille de notre entreprise, votre absence en perturbe le bon fonctionnement. Lors de l'entretien préalable, vous n'avez donc aucune explication de nature à me permettre de modifier mon appréciation à ce sujet. Eu égard à la gravité de la faute qui vous est reprochée, votre maintien dans l'entreprise s'avère impossible. Par conséquent, votre licenciement prend effet immédiatement à la date du 7 septembre 2009 sans indemnité de préavis. Je vous invite à prendre attache avec l'entreprise afin de convenir d'un rendez-vous pour que vous, veniez chercher vos documents de fin de contrat (certificat de travail, solde de tout compte, attestation Pôle-Emploi) " ».

« Si l'employeur a demandé à Mme X..., par courrier du 7 septembre 2009, de justifier son absence depuis la fin de son arrêt maladie, le 25 juillet 2009, il apparaît, cependant, que cette version des faits est réfutée par la salariée qui soutient qu'à l'issue de l'arrêt de travail, le gérant de la société, M. Y..., lui avait demandé de ne plus revenir travailler. »

« A l'appui de cette allégation, elle produit aux débats un courriel signé de Alban Y... du 20 août 2009 et portant l'adresse électronique de Emprunt direct. Ce document est rédigé en ces termes :

" Salut grosse vache Alors t'es contente que Marjorie t'ai appelé ? En tous cas sache que ça ne changera rien du tout ! ! ! j'attends toujours ta lettre de démission car après mon comportement tu dois bien comprendre que je ne veux plus voir ta gueule et qu'il est hors de question que je débourse un centime pour ton licenciement ! ! ! ! Et pas la peine que tu me casses les c**** avec tes conneries de prud'homme parce que moi j'ai un avocat et je t'enfoncerai encore plus que je l'ai déjà fait et crois moi c'est possible " [...] Et t'avises pas d'essayer de me la faire à l'envers avec la Marjorie sinon tu vas voir ce que c'est du harcèlement, je vais te montrer ce que c'est moi une dépression grosse vache ! ! !

« L'employeur prétend qu'il n'est pas l'expéditeur du courriel compte tenu de son caractère outrancier. Il s'étonne, en outre, qu'il ait été communiqué seulement au jour de l'audience de conciliation, le 13 janvier 2010, et qu'il ait été tardivement édité, soit le 19 octobre 2009. »

« La date d'édition de ce document et de sa communication dans le cadre du débat judiciaire sont sans incidence sur l'appréciation de sa validité. »

« A cet égard, il convient de relever que l'employeur ne rapporte pas la preuve que l'adresse de l'expéditeur mentionnée sur le courriel soit erronée ou que la boîte d'expédition de la messagerie de l'entreprise ait été détournée. »

« En tout état de cause, un tel détournement ne pourrait être imputé à Mme X... qui n'était pas présente dans la société à la date de l'envoi du courriel. »

« Il y a lieu de considérer, en conséquence, que M. Y... est bien l'auteur et l'expéditeur de ce courriel dont la teneur apparaît conforme à sa personnalité ainsi que quatre autres salariés l'ont décrite à la présidente de la société dans une lettre ouverte du 17 décembre 2010 où les intéressés se plaignent de " son comportement déconcertant, versant dans la violence verbale avec une attitude physiquement menaçante... " »

« Il résulte du courriel que M. Y... avait demandé, auparavant, à Mme X..., une lettre de démission afin d'éviter les frais d'un licenciement ; le ton et les expressions employés ne laissent aucun doute sur la volonté de l'employeur de rompre, par tous moyens y compris sous la menace, le contrat de travail de la salariée. »

« Dès lors, la cour estime, contrairement aux premiers juges, que la version de la salariée selon laquelle l'employeur lui a refusé l'accès aux locaux de l'entreprise à compter du 6 août est fondée et que, dès lors, le contrat de travail a été rompu à cette date sans motifs valables, la procédure de licenciement engagée postérieurement étant, de ce fait, privé de cause réelle et sérieuse. »

« Le jugement sera, donc, réformé sur ce point et il sera alloué à Mme X... une indemnité sur le fondement de l'article L 1235-5 du code du travail d'un montant de 5000 euros. »

Ressource 2 : Vocabulaire

Attendu : nom donné aux alinéas commençant par " Attendu que... ".

Moyens : arguments des parties. Un moyen peut être divisé en " branches " elles sont introduites par les expressions " d'une part... ", " d'autre part... " .

Motifs : arguments des juridictions.

Faire grief : reprocher.

Texte susvisé, article susmentionné : texte ou article mentionné plus haut.

Arrêt confirmatif : arrêt d'une cour d'appel confirmant le jugement précédent.

Arrêt infirmatif : arrêt d'une cour d'appel qui contredit le jugement précédent.

Ressource 3 : Analyser un arrêt

Le litige	<ul style="list-style-type: none"> - La juridiction : Précisez la juridiction : Tribunal de première instance, Cour d'appel, Cour de cassation. - Les parties : Quelles sont les parties en présence et leur qualité (employé, employeur...) - Les faits : Exposez les faits qui sont à l'origine du litige.
La procédure antérieure	Présentez dans l'ordre chronologique les juridictions intervenues antérieurement, en précisant qui est demandeur, qui est défendeur et quelle est la décision de chaque juridiction.
Le problème juridique posé	<p>L'analyse doit être essentiellement juridique. Utilisez les annexes complémentaires et effectuez des recherches. Il vous faut utiliser des termes juridiques précis. Cette partie doit cerner le problème par une interrogation précise et présenter l'état du droit sur la question posée. <i>Attention, les noms propres n'apparaissent pas, puisqu'il s'agit d'une question d'ordre général qui peut faire jurisprudence, et donc s'appliquer à d'autres litiges.</i></p>
Les arguments des parties à l'appui de leurs prétentions	Les arguments des parties expliquent sur quelles bases juridiques s'appuient chacun pour aller en justice ou se défendre : précisez les arguments (" les moyens " ou attendu que) avancés par les parties.
La décision finale	<p>Les arguments de la Cour sont introduits par l'expression "Mais attendu que". Pour décrire la décision : vous devez utiliser un vocabulaire précis :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le tribunal "déboute" - La Cour d'appel "confirme" le jugement précédent (donne raison aux juges du premier degré) ou "infirm" le jugement précédent. - La Cour de cassation "rejette" le pourvoi (donc donne raison à la cour d'appel) ou "casse" la décision antérieure.

Partie I. Analyser et étudier l'arrêt

Le litige	La juridiction	
	Les parties	
	Les faits	
La procédure antérieure		Demandeur Défendeur
		Demandeur Défendeur
Le problème juridique posé		
Les arguments des parties	Demandeur	
	Défendeur	
La décision finale		

Partie II. Les notions de cours

Rappelez les conditions obligatoires pour justifier un licenciement. Qu'entend-on par « cause réelle et sérieuse »

Rappelez la procédure à suivre pour effectuer un licenciement

Le jeu de rôle

- 1) Vous devez tout d'abord vous attribuer les rôles suivants :

[...]

- 2) Préparation du jeu de rôle

[...]

- 3) Passage à l'oral

[...]

JEU DE ROLE : TRIBUNAUX

Groupe 3 :

Arrêt de la chambre sociale de la Cour de cassation du 3 juin 2009

Attendu, selon les arrêts attaqués, que Mme Y..., M. X... et M. Z... (les participants) ont consenti, en signant un acte intitulé "règlement participants" à participer du 14 au 28 mars 2003, dans un hôtel thaïlandais du golfe du Siam, au tournage de l'émission "l'île de la tentation", saison 2003, produite pour TF1 par la société Glem, dont le concept est défini comme suit : "quatre couples non mariés et non pacésés, sans enfant, testent leurs sentiments réciproques lors d'un séjour d'une durée de douze jours sur une île exotique, séjour pendant lequel ils sont filmés dans leur quotidien, notamment pendant les activités (plongée, équitation, ski nautique, voile, etc..) qu'ils partagent avec des célibataires de sexe opposé. A l'issue de ce séjour, les participants font le point de leurs sentiments envers leur partenaire. Il n'y a ni gagnant, ni prix" ; qu'ils ont saisi la juridiction prud'homale pour voir requalifier le "règlement participants" en contrat de travail à durée indéterminée et obtenir paiement de rappels de salaire et heures supplémentaires ainsi que des indemnités et dommages-intérêts consécutifs à la rupture ;

Sur les premier, deuxième et troisième moyens, réunis, du pourvoi de la société Glem, devenue TF1 productions :

Attendu que la société TF1 productions fait grief aux arrêts d'avoir accueilli la demande des participants, alors, selon le moyen :

1/ que le contrat de travail implique l'accomplissement d'une prestation de travail, qu'elle soit manuelle ou intellectuelle, au profit d'un cocontractant ; qu'en l'espèce, l'arrêt attaqué relève que l'activité en cause, consistait, pour le participant à une émission dite de télé-réalité, « à exprimer ses propres sentiments [...] et ne pouvait par suite s'analyser en une prestation de travail relevant des dispositions des articles L. 1221-1 et suivants du code du travail ; [...]

2/ que, serait-elle accomplie dans le respect d'un certain nombre de directives, une activité exercée à des fins autres que la perception d'une rémunération ne saurait revêtir la qualification de prestation de travail, laquelle doit, pour relever des dispositions du code du travail, présenter un caractère professionnel ; qu'en l'espèce, il ressort des propres constatations de l'arrêt et du « Règlement participants » signé par chacun des candidats à l'émission que l'objet de celle-ci consistait, pour les membres d'un couple, « à tester leurs sentiments mutuels lors d'un séjour de douze jours sur une île exotique », chacun garantissant « qu'il participe au programme à des fins personnelles et non à des fins professionnelles » ; que telle était ainsi la cause de leur participation, exclusive de tout contrat de travail ; en sorte qu'en se prononçant comme elle l'a fait, la cour d'appel a violé, derechef, les articles L. 1221-1 du code du travail, 1131 et 1134 du code civil ; [...]

5/ que le lien de subordination est caractérisé par l'exécution d'un travail sous l'autorité d'un employeur qui a le pouvoir de donner des ordres et des directives, d'en contrôler l'exécution et de sanctionner les manquements de son salarié ; qu'en l'espèce, les obligations fixées par les articles 3.3.2. et 3.8.1. auxquelles se réfère l'arrêt attaqué constituaient autant de règles destinées soit à l'organisation de l'émission, et notamment à l'évocation des émotions et sentiments des participants à l'occasion d'interviews régulières, soit à imposer le respect d'une discipline collective de vie ; que ces obligations, à caractère purement contractuel, constituaient autant de sujétions inhérentes à toute participation à une émission de télé-réalité, en sorte qu'en y voyant l'existence d'un lien de subordination juridique dans lequel les participants se seraient trouvés à l'égard de la société Glem, la cour d'appel a violé l'article L. 1221-1 du code du travail ; [...]

Mais attendu que l'existence d'une relation de travail ne dépend ni de la volonté exprimée par les parties ni de la dénomination qu'elles ont donnée à leur convention mais des conditions de fait dans lesquelles est exercée l'activité des travailleurs ;

Qu'ayant constaté que les participants avaient l'obligation de prendre part aux différentes activités et réunions, qu'ils devaient suivre les règles du programme définies unilatéralement par le producteur, qu'ils étaient orientés

dans l'analyse de leur conduite, que certaines scènes étaient répétées pour valoriser des moments essentiels, que les heures de réveil et de sommeil étaient fixées par la production, que le règlement leur imposait une disponibilité permanente, avec interdiction de sortir du site et de communiquer avec l'extérieur, et stipulait que toute infraction aux obligations contractuelles pourrait être sanctionnée par le renvoi, la cour d'appel, qui, répondant aux conclusions, a caractérisé l'existence d'une prestation de travail exécutée sous la subordination de la société Glem, et ayant pour objet la production d'une "série télévisée", prestation consistant pour les participants, pendant un temps et dans un lieu sans rapport avec le déroulement habituel de leur vie personnelle, à prendre part à des activités imposées et à exprimer des réactions attendues, ce qui la distingue du seul enregistrement de leur vie quotidienne, et qui a souverainement retenu que le versement de la somme de 1 525 euros avait pour cause le travail exécuté, a pu en déduire, sans dénaturer et abstraction faite des motifs surabondants critiqués par les huitième et neuvième branches, que les participants étaient liés par un contrat de travail à la société de production ; que le moyen n'est pas fondé ; [...]

PAR CES MOTIFS :

CASSE ET ANNULE, mais seulement en ce qu'ils ont condamné la société Glem à payer à Mme Y..., M. X... et M. Z... une indemnité pour travail dissimulé, les arrêts rendus le 12 février 2008, entre les parties, par la cour d'appel de Paris ; remet, en conséquence, sur ce point, la cause et les parties dans l'état où elles se trouvaient avant lesdits arrêts et, pour être fait droit, les renvoie devant la cour d'appel de Paris, autrement composée ;

Condamne la société TF1 productions aux dépens ;

Vu l'article 700 du code de procédure civile, condamne la société TF1 productions à payer à Mme Y..., à M. X... et à M. Z... la somme globale de 2 500 euros ;

Ressource 1 : Vocabulaire

[...]

Ressource 2 : Analyser un arrêt

[...]

Partie I. Analyser et étudier l'arrêt

[...]

Partie II. Les notions de cours

Quels sont les trois critères qui qualifient un contrat de travail ?

Qu'est-ce qu'une requalification de contrat ?

Qu'est-ce qu'un préavis, quelles en sont ses caractéristiques et sa durée ?

Le jeu de rôle

- 1) Vous devez tout d'abord vous attribuer les rôles suivants :

[...]

- 2) Préparation du jeu de rôle

[...]

- 3) Passage à l'oral

[...]

Annexe 3 : Séquence de pédagogie active trois : cas résolution-problème, livret professeur.

Déroulement de l'activité

3 groupes de 5 et un groupe de 6

Phase 1 : Exploration

Après la présentation ou la lecture de la situation-problème, clarifiez les termes et les concepts avec lesquels vous n'êtes pas familiers.

Production demandée : Créez un lexique des termes nouveaux

Phase 2 : Détermination et définition des problèmes

- Relevez les données significatives et faites ressortir les aspects importants de la situation.
- Définissez le problème jugé principal ou prioritaire et les problèmes secondaires, s'il y a lieu.
- Précisez ce qui est attendu de vous (une analyse, un diagnostic, une solution ?)
- Identifiez les éléments, les mécanismes, les phénomènes qui doivent être analysés et expliqués pour pouvoir résoudre cette situation-problème (vous pouvez élaborer une liste de questions).

Production demandée : Formulez de manière synthétique le ou les problèmes.

Problème principal : L'escalier 64 est dans une mauvaise passe, le patron doit faire des économies. Son employée Pauline Roques fait une saisine aux prud'hommes pour 3 raisons :

Problèmes secondaires :

- Bulletin de salaire : le taux minimum de salaire n'est pas respecté ! Il faut voir à l'échelon ! Recherches complémentaires
- Les pourboires ne sont pas partagés : le garçon en touche plus ! pourquoi ? à travail égal salaire égal. Discrimination, texte de loi
- Elle travaille les mêmes jours et n'a pas les mêmes avantages en nature ! pourquoi !

Lier tout ça à des textes de loi.

Problème supplémentaire pour Alexandre : il ne touche pas le bon salaire par rapport à son échelon, 9.77 au lieu 9.92

Phase 3 : Recherche et analyse des informations

Recherchez dans les documents qui vous sont fournis et sur internet les informations dont vous avez besoin pour résoudre les problèmes du cas.

Phase 4 : Synthèse

Réalisez sur un power point une synthèse de cette résolution problème en suivant le plan suivant :

- I. Description du contexte
- II. Problème principal du restaurant l'Escalier
- III. Problèmes découlant de ce problème principal et inhérents à la personne de Pauline Roques
- IV. Lien entre ces problèmes et vos recherches (comment avez-vous trouvé les problèmes ?)
- V. Définition des notions de l'annexe 2
- VI. Les objectifs du chapitre que vous jugez avoir atteint (annexe 5)

Phase 5 : Présentation à la classe

Vous présenterez à la classe votre stratégie, méthodologie pour résoudre le cas et vos résultats.

Annexe 1 : L'Atelier 64

A l'atelier 64, en ce moment, pas besoin de réserver. Ce mercredi midi, dans le restaurant de Quimper, la salle est aux trois quarts vide. Trois ou quatre couples attablés, et c'est à peu près tout. Aucun touriste étranger. « *Installez-vous où vous voulez, vous avez le choix* », sourit l'employé à l'accueil. Les serveurs attendent le chaland, un peu dépités : « *On fait le maximum, mais c'est pareil dans toute la profession.* »

Dire qu'il y a une quinzaine d'années, le restaurant, connu pour ses meubles en bois massif et ses casseroles en cuivre accrochées en bouquets, était cité comme l'exemple même de la réussite dans la restauration.

Son patron et premier actionnaire, Luc Stanford, craint de devoir déposer le Bilan. « *On va se battre*, affirme-t-il. *Nous nous sommes déjà fortement remis en cause, et ces efforts commencent à porter des fruits. Il n'est pas question de céder, mais de préparer un plan de continuation pour relancer l'affaire. Il n'y a pas de petites économies* ».

Inquiets les employés ont cherché des postes chez la concurrence 3 mois plus tôt. Luc Stanford a été obligé d'employer et de former deux nouveaux serveurs. Ce qui n'arrange pas ses affaires.

Annexe 2 : Notions importantes pour analyser un bulletin de salaire

Rémunération de base



Annexe 3 : Bulletin de salaire de Mme Pauline Roques, serveuse à l'atelier 64 depuis 3 mois

BULLETIN DE SALAIRE

Employeur

Nom :	L'atelier 64
Adresse :	1 place bérardier 29 000 Quimper
Code APE	5610A
Numéro SIRET	xxxxxxxxxxxx
Numéro URSSAF	xxxxxxxxxxxx

Salarié

Nom et Prénom :	Roques Pauline
Adresse :	2 rue du sallé 29 000 Quimper
Numéro SS	185062923800522
Classification	Niveau : 2 Échelon : 1
Poste	Serveur
Période	1er au 31 janvier
Horaires de travail :	169 heures

Convention Collective : CNN des HCR du 30 avril 1997

	Nombre	Taux	Montant
Salaire de base	151,67	7,05 €	1 069,27 €
Heure supplémentaire 110%	17,33	7,76 €	134,39 €
Heure supplémentaire 120%		8,46 €	
Heure supplémentaire 130%		10,58 €	
Avantages en nature	18	3,52 €	63,36 €
Indemnités cong. Nourriture	18	3,52 €	63,36 €
Pourboires			60,00 €
SALAIRE BRUT			1 390,39 €

	Base €	Part salariale		Part patronale
		Taux %	Montant €	Montant
SANTÉ				
Maladie, maternité, invalidité, décès	1 447,21 €	0,75%	10,85 €	189,58 €
Complémentaire prévoyance	1 447,21 €	0,40%	5,79 €	5,79 €
Mutuelle santé	28,00 €	50,00%	14,00 €	14,00 €
Accident du travail, maladie prof.				31,98 €
RETRAITE				
Sécurité sociale-Vieillesse	1 447,21 €	7,25%	104,92 €	144,60 €
Complémentaire (dont AGFF)	1 447,21 €	3,90%	56,44 €	81,20 €
FAMILLE- Sécurité sociale				47,97 €
ASSURANCE CHOMAGE	1 447,21 €	2,40%	34,73 €	59,09 €
Autre retenues sur salaires				
CSG non imposable	1 441,80 €	5,10%	73,53 €	
CSG/CRDS imposable	1 441,80 €	2,90%	41,81 €	
Autres contributions employeur				18,49 €
Allègement de cotisation				-19,88 €
TOTAL DES COTISATIONS			342,08 €	612,59 €
SALAIRE NET :			1 048,30 €	
(-) Avantages en nature consommés			63,36 €	
(-) Avances et acomptes				
(-) Autres déductions				
(+) Autres éléments à réintégrer				
SALAIRE NET A PAYER :			984,94 €	

Annexe 4 : Bulletin de salaire de Mme Alexandre Chaleon, serveur à l'atelier 64 depuis 3 mois

BULLETIN DE SALAIRE

Employeur

Nom :	L'atelier 64
Adresse :	1 place bérardier 29 000 Quimper
Code APE	5610A
Numéro SIRET	XXXXXXXXXXXX
Numéro URSSAF	XXXXXXXXXXXX

Salarié

Nom et Prénom :	Chaleon Alexandre
Adresse :	3 rue de la tour 29 000 Quimper
Numéro SS	184052722810522
Classification	Niveau : 2 Échelon : 1
Poste	Serveur
Période	1er au 31 janvier
Horaires de travail :	169 heures

Convention Collective : CNN des HCR du 30 avril 1997

	Nombre	Taux	Montant
Salaire de base	151,67	9,77 €	1 481,82 €
Heure supplémentaire 110%	17,33	10,75 €	186,25 €
Heure supplémentaire 120%		11,72 €	
Heure supplémentaire 130%		14,66 €	
Avantages en nature	22	3,52 €	77,44 €
Indemnités comp. Nourriture	22	3,52 €	77,44 €
Pourboires			340,00 €
SALAIRE BRUT			2 162,94 €

	Base €	Part salariale		Part patronale
		Taux %	Montant €	Montant
SANTÉ				
Maladie, maternité, invalidité, décès	1 447,21 €	0,75%	10,85 €	189,58 €
Complémentaire prévoyance	1 447,21 €	0,40%	5,79 €	5,79 €
Mutuelle santé	28,00 €	50,00%	14,00 €	14,00 €
Accident du travail, maladie prof.				49,75 €
RETRAITE				
Sécurité sociale-Vieillesse	1 447,21 €	7,25%	104,92 €	224,95 €
Complémentaire (dont AGFF)	1 447,21 €	3,90%	56,44 €	126,32 €
FAMILLE- Sécurité sociale				74,62 €
ASSURANCE CHOMAGE	1 447,21 €	2,40%	34,73 €	91,93 €
Autre retenues sur salaires				
CSG non imposable	1 441,80 €	5,10%	73,53 €	
CSG/CRDS imposable	1 441,80 €	2,90%	41,81 €	
Autres contributions employeur				28,77 €
Allègement de cotisation				-30,93 €
TOTAL DES COTISATIONS			342,08 €	836,63 €
SALAIRE NET :			1 820,86 €	
(-) Avantages en nature consommés			63,36 €	
(-) Avances et acomptes				
(-) Autres déductions				
(+) Autres éléments à réintégrer				
SALAIRE NET A PAYER :			1 757,50 €	

Annexe 5 : Saisine du conseil des prud'hommes

Roques Pauline
2 rue du sallé
29000 Quimper

Greffe du conseil des prud'hommes

A Quimper, le 25 février 2017

Objet : Saisine du conseil des prud'hommes

Par lettre recommandée AR

Monsieur le Greffe,

Je soussignée Roques Pauline, demeurant au 2 rue du sallé 29000 Quimper, salariée de l'entreprise « l'Escale 64 » sise 1 place bérardier 29000 Quimper, en tant que serveuse depuis le 1^{er} novembre 2017, souhaite par la présente traduire mon employeur devant le Conseil des Prud'hommes pour 3 raisons [...]

Annexe 5 : Quelques textes de loi

La **loi** du 11 février 1950 a posé le principe de libre fixation du salaire entre l'employeur et le salarié.

De fait, le contenu du **contrat de travail** est librement négocié entre les deux parties, dans la limite du respect de la réglementation afférent au type de contrat (CDI, CDD,...) concerné.

L'article L. 3232-1 du **Code du travail** prévoit que tout salarié doit recevoir une rémunération au moins égale au **Salaire minimum interprofessionnel de croissance** fixé par l'État et révisé au moins une fois par an, et chaque fois que l'indice des prix à la consommation augmente d'au moins 2 %.

Le Préambule de la **Constitution** française du 4 octobre 1958 renvoie à celui de la **Constitution** de 1946 qui stipule notamment :

« La loi garantit à la femme, dans tous les domaines, des droits égaux à ceux de l'homme.

(...)

Chacun a le devoir de travailler et le droit d'obtenir un emploi. Nul ne peut être lésé, dans son travail ou son emploi, en raison de ses origines, de ses opinions ou de ses croyances. »

Extrait du Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 (Legifrance)

Le **Code du travail** en sa 3^e partie, Livre II sur les « Salaires, et avantages divers » rappelle en ses articles L. 3221 et L. 3222 l'égalité de rémunération pour un même travail ou un travail égal entre les femmes et les hommes.

La **jurisprudence**, composée de l'ensemble des décisions de justice rendues par les tribunaux français, a étendu ce principe à tous les cas de figure, en posant le principe général de « à travail égal, salaire égal ».

La grille conventionnelle

Extraits de la **Convention collective nationale des hôtels, cafés-restaurants (HCR) du 30 avril 1997 - Textes Salaires - Avenant n° 23 du 8 février 2016 relatif aux salaires minima conventionnels, applicable au 1^{er} août 2016**

Article 2 - Les rémunérations horaires brutes applicables sur le territoire métropolitain et les DOM sont déterminées dans le respect des **salaires minima conventionnels** suivants : (en euros)

Échelon	Niveau I	Niveau II	Niveau III	Niveau IV	Niveau V
1					
2					
3				---	

<https://www.legifrance.gouv.fr>

Complément : chaque poste/emploi en restauration correspond à un niveau et un échelon de rémunération, tel que défini par la convention collective nationale dès 1997. Ainsi, un réceptionniste ou un cuisinier doit-il être classé au minimum au niveau II, échelon 2, un serveur au niveau II échelon 1, etc.

Les avantages en nature

Les avantages en nature correspondent à l'ensemble des biens et services fournis par l'employeur au salarié, gratuitement ou moyennant une participation inférieure à leur valeur réelle. Il peut s'agir d'une voiture ou un téléphone professionnel, un logement, des repas... Ces éléments concourent au salaire brut soumis à cotisations sociales.

En hôtellerie-restauration, les employeurs ont l'obligation de fournir aux salariés présents dans l'entreprise sur les horaires de repas, les 2 repas quotidiens, soit en nature (repas réellement consommés dans l'entreprise), soit en indemnité compensatrice évaluée selon le montant du Minimum Garanti fixé par l'État.

Source : Economie et gestion-hôtelière, Fontaine Picard (2016).

Annexe 4 : Retranscription des entretiens individuels : récits de vie

Entretien n°1 :

Bonjour T., merci beaucoup de répondre à mes questions !

Bonjour

Q : Alors, déjà te rappelles-tu bien des trois dernières séquences que nous avons faites en gestion hôtelière ?

R : Heu...non pas trop

Q : La 1ere c'était la séquence avec les petits cas dont le poisson avarié, comme un cours classique, puis le jeu de rôle, et celle que nous avons fait cette semaine avec le cas résolution problème.

R : Oui.

Q : Peux-tu me parler de ces trois séquences, il y a des choses qui t'ont marqué ?

R : Bah moi j'ai préféré le dernier cours.

Q : Le cas résolution problème ? Pourquoi ?

R : Ben je pense heu...genre, en classe y en a ils foutent le bordel, et sur celui-là les gens étaient plus calmes que celui de la semaine d'avant.

Q : Le jeu de rôle ? c'était le bazar tu trouves ?

R : Oui c'était plus le bazar.

Q : Et le cours normal ce n'est pas le bazar en général ?

R : Oui mais c'est plus long le cours normal !

Q : Est-ce que tu trouves que tu as appris plus de choses hier ? Que tu as mieux retenu ?

R : Si ouais, j'ai mieux retenu hier que les cours...heu... normaux. Parce que les cours longs il faut les apprendre et tout.

Q : Le jeu de rôle ça ne t'a pas plus ?

R : Ben moi enfin...je suis timide donc j'aime pas trop passer devant tout le monde et tout !

Q : Mais tu es passé devant tout le monde hier au cas résolution problème pourtant !

R : Oui mais là celui-là c'était bon.

Q : Si je te demande de classer les trois séquences par ordre de préférence ?

R : Ben, le dernier (résolution problème), le jeu de rôle et après le cours.

Q : Le jeu de rôle tu as réussi à retenir des choses ?

R : Bah ouais c'était sur quoi c'était sur les contrats et le tribunal ?

Q : Oui

R : Ouais ça va ! vite fait ouais !

Q : Est-ce que tu as compris pourquoi on a fait ça ? Quand on parle d'objectifs ?

R : Ça dépend lesquels, hier oui parce qu'on les a redits à la fin dans la présentation.

Q : On a fait des petits tests à la fin de chaque séquence, est-ce que tu sais lequel tu as le mieux réussi ?

R : Les tests avec les ++ et les questions de cours ?

Q : Oui

R : Le dernier !

Q : Merci ! Je travaille également sur la motivation, pour toi, c'est quoi la motivation ?

R : Comment ça ?

Q : Qu'est-ce que c'est être motivé pour toi ?

R : C'est avoir... heu... je ne sais pas, l'envie de le faire.

Q : Et qu'est ce qui te donne envie de faire une activité ?

R : Heu ben ça dépend des trucs, ça dépend du sujet.

Q : Hier je t'ai vu motivé !

R : Oui plus que les autres fois et c'est passé plus vite.

Q : Qu'est ce qui t'a motivé dans le jeu d'hier ? A pars le fait que ce ne soit pas le bazar

R : Je sais pas...

Q : Parce qu'au début vous étiez volontairement dans le flou et vous n'avez pas trop compris ?

R : C'est ça en fait, le fait de chercher à comprendre et de faire le cours.

Q : Donc si on récapitule, la séquence qui t'a le mieux aidé à retenir les notions c'était le cas résolution-problème de hier, puis le jeu de rôle, puis le cours normal. Et concernant la motivation tu as le même classement c'est bien ça ?

R : Ouais.

Q : Tu penses qu'il faudrait varier le type de séquence ?

R : Oui genre un cours sur deux ou quoi.

Q : Et si tu avais le choix, tu ferais quoi en cours ? Ton école idéale

R : Je sais pas, moi je sais que je travaille mieux la musique dans les oreilles mais bon y en a après ils peuvent enregistrer le cours quoi donc bon.

Q : Est-ce que tu as des commentaires ou des choses à proposer ?

R : Ben non je sais pas vos cours ça va, mais y a des profs heu quand ils font les cours ils nous donnent envie de dormir, ils ont toujours le même ton, donc bon des choses qui bougent quoi. Par exemple on a une prof on fait toujours la même chose, une fiche à remplir, ce serait bien de changer quoi. Parce qu'écrire tout le temps les cours et tout ben c'est chiant quoi.

Q : Donc je récapitule, pour que les cours soient intéressants il faut changer, avoir des cours vivants ? Tu es d'accord ?

R : Ouais c'est ça. Parce que comme ça on apprend et c'est mieux que le cours normal où il faut apprendre après, parce que là on a appris en même temps pendant le truc problème et le jeu de rôle.

Q : Super ! On va s'arrêter là, je te remercie beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à mes questions !

Q : Bonjour S. ! Je te remercie beaucoup de prendre le temps de venir répondre à mes questions ! Alors dis-moi, tu te souviens des trois dernières séquences qu'on a fait ? Le cours normal avec les petits cas, le jeu de rôle, et le cas résolution-problème ?

R : Oui.

Q : Je sais que le cas résolution-problème t'a beaucoup plus ! Tu me l'as dit à la fin du cours ! Et je t'ai vu travailler en conquérante, tu as géré ton groupe ! Est-ce que tu peux me dire pourquoi ça t'a plu à ce point ?

R : Ben au départ, fin, j'ai commencé à tout lire, et j'ai pas commencé à regarder ce qu'il fallait faire, j'ai plus commencé à voir les différences avec les chiffres, et je sais pas j'avais plus trouvé que d'habitude. Pttet parce qu'il y avait moins de vocabulaire, parce que c'est vrai que le vocabulaire c'est pas trop ça.

Q : Il y en avait pas mal du vocabulaire ! Tu ne t'en es pas forcément rendu compte mais il y en avait pas mal ! Tu as réussi à remplir la fiche à la fin du cours sur les notions ?

R : Oui !

Q : Tu vois, il y avait pas mal de vocabulaire ! Vous avez appris beaucoup de chose !

R : J'ai pas tout rempli mais oui j'ai appris des choses. Je l'ai rempli plus que les autres fois. C'est sûr.

Q : Donc si je récapitule c'est le fait d'avoir cherché par toi-même et cherché ce qu'il fallait faire qui t'a plus le plus ? En gros tu as construit toi-même ton cours !

R : Oui c'est ça.

Q : Si tu devais classer les trois séquences par ordre de préférence, tu mettrais quelles séquences dans quel ordre ?

R : Celle avec le problème, en deuxième, ptet le cours normal.

Q : Le jeu de rôle ça ne t'a pas plus ?

R : Non !

Q : Peux-tu me dire pourquoi ?

R : A l'oral et tout ça j'ai pas trop de problème mais comme je suis pas très fan de ma classe j'aime pas trop tout ce qui se fait et qui est en groupe. Je m'entends pas très bien donc du coup ça va pas trop.

Q : Donc c'est plus l'ambiance de la classe qui t'a posé problème que le jeu de rôle ?

R : Oui !

Q : Au niveau du sujet ça allait ?

R : Oui.

Q : Et au niveau des notions, tu as plus réussi le petit test après le jeu de rôle ou le cours normal ?

R : Heu, après ça dépend si je le révise ou pas parce que c'est vrai que le vocabulaire est pas simple je dois le revoir sinon je vais pas le retenir. Mais hier ça a bien marché. Après les salaires et tout ça je connais un peu parce que mes parents ont une entreprise.

Q : Donc tu avais des connaissances antérieures qui t'ont aidé sur le cas résolution problème ?

R : Oui un peu.

Q : Pour toi ça veut dire quoi être motivé ?

R : Motivé c'est...quelqu'un qui a très envie de participer avec le cours, qui est très intéressé, qui n'est pas toujours sur son téléphone ou...qui est entrain de rêvasser... Quelqu'un qui est... enfin que ça lui plait aussi.

Q : Du coup si on part sur ta définition, sur les trois séquences que nous avons faites, lesquelles t'ont le plus motivé ?

R : Heu...ben, le dernier qu'on a fait avec le problème. Le jeu de rôle pas trop. Le cours normal ça va. Après c'est vrai que desfois je suis pas trop motivé parce que j'ai eu deux trois soucis mais là ça va. Enfin quelque chose qui plait vraiment j'ai pas de mal à retenir. Mais genre un sujet que j'aime pas je m'en sors pas. Mais quand j'aime bien j'ai pas de soucis avec. Après il faut pas qu'il y ait trop de vocabulaire.

Q : Tu me parles souvent de vocabulaire, mais il y en avait autant dans la cas résolution-problème comme je te disais, même si tu ne t'en es pas rendu compte ! On l'a juste fait différemment ! Est-ce que tu penses que ce ne serait pas plutôt la méthode qui te convenait mieux ?

R : Après je sais que j'aime pas trop quand c'est que des exercices ou que des activités à faire. Donc vu que j'ai l'habitude des leçons, fin pour moi c'est plus simple comme ça j'apprends mieux les définitions, c'est expliqué aussi, et après avec les exercices j'ai plus de facilité

Q : Pourtant hier on a pas fait de leçon, et pourtant ça t'a plus ? Quand tu parles de leçon ça représente quoi pour toi ?

R : Pas forcément écrire au tableau tout ça mais quand tout est expliqué. Mais j'ai plus l'habitude.

Q : Mais hier ça t'a plu et il n'y avait rien d'expliqué !

R : Oui mais y avait pas plein plein plein d'exercices comme desfois. C'est bien de changer. Que ce soit un peu divers quoi, pas toujours la même chose.

Q : Si tu avais le choix de ce qu'on fait en cours tu ferais quoi ?

R : Du cours et des activités pour changer.

Q : Je vous parle souvent de compétences. Est-ce que tu les comprends quand on les évoque ?

R : Oui, oui.

Q : A ton avis, à la fin de quelle séquence tu avais acquis le plus de compétences ?

R : Celui du résolution problème.

Q : Donc je récapitule pour la motivation, tu as été plus motivée dans le cas résolution problème, puis le cours normal, puis le jeu de rôle c'est bien ça ?

R : Oui.

Q : Et pour l'acquisition des notions tu as le même classement ?

R : Oui c'est ça.

Q : Est-ce que tu as des conseils, à donner, pour améliorer les cours ? A l'école idéale tu ferais quoi ?

R : Pas toujours laisser les élèves tout faire quoi. En groupe tout ça. Et pas laisser les meilleurs toujours se mettre ensemble parce qu'ils ont les meilleurs points. Et c'est comme une compétition.

Q : As-tu quelque chose d'autre à ajouter ? Sinon pour moi c'est bon !

R : Non ça va.

Très bien ! Je te remercie beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à mes questions

Q : Bonjour E. ! Déjà, je te remercie beaucoup de prendre le temps de venir répondre à mes questions ! Nous avons fait trois séquences en cours qui étaient différentes. Le cours normal avec les petits cas, le jeu de rôle, et le cas résolution-problème. Te rappelles-tu de ces trois séquences ?

R : Oui c'est bon.

Q : Ok. Pourrais-tu classer les trois séquences qui t'ont permis d'apprendre à ton avis ?

R : Ben la dernière. Parce qu'on a été sur ordinateur et on l'a fait nous-même. Après travailler sur pendant 3 heures sur ordinateur c'est un peu long mais heu... Fin, à mon avis je pense que si on l'avait fait sur plusieurs séances, peut-être qu'on l'aurait mieux digéré. Après c'était sympa. Après les jeux de rôles les mettre en place c'était pas super facile. Mais après les jouer c'était bien.

Q : Le jeu de rôle sur le principe ça te plaît quand même ?

R : Ouais. Du coup on a l'impression d'y arriver beaucoup mieux en jouant. Et après pour le contrôle on se dit : j'ai joué ce personnage, donc c'est plus facile quoi.

Q : Et donc tu mettrais le cours normal en troisième position ?

R : Ouais.

Q : Pour toi ça veut dire quoi être motivé ?

R : Ben...avoir envie !

Q : Et si tu classes les trois séquences selon la motivation que tu as ressentie ?

R : Le dernier, le résolution problème. Le jeu de rôle ça a été le dernier par contre, parce que au début j'ai eu du mal à comprendre l'arrêt et du coup celui-là m'avait pas trop motivé. Après quand on l'a joué ça a été bien mais pour le mettre en place c'était pas très motivant. Parce qu'après le cours normal c'est le plus facile parce qu'il y a toute la classe qui participe.

Q : Donc je résume : niveau motivation le cas résolution-problème, le cours, et le jeu de rôle.

R : Oui c'est ça.

Q : Et si on avait un jeu de rôle avec une mise en place plus simple ?

R : Je le mettrais en 2^{ème} alors.

Q : Les petites fiches de contrôle qu'on a remplies à la fin de chaque séquence, laquelle as-tu le mieux réussie ?

R : Celle de la dernière. Et ensuite ça avait été la toute première que j'avais le mieux réussie (le cours normal).

Q : Donc le jeu de rôle en dernier à nouveau ?

R : Oui. Après à jouer c'était sympa mais à mettre en place...puis aussi le fait qu'on soit nombreux c'était pas...

Q : Tu sais on parle de compétences, au début de chaque cours : « je suis capable de... ». Est-ce qu'à la fin d'une des trois séquences tu as réussi à acquérir les compétences ?

R : Sans le relire je sais pas. Je les ai sur le moment mais à la longue je vais oublier. Donc sans les revoir non je crois pas.

Q : Qu'est ce qui t'a plus ou pas plus dans le cas résolution problème ?

R : Peut-être faire des groupes moins importants. Après quand on a eu trouvé les problèmes ça allait tout seul mais. Et après les TP c'est super dur de se concentrer. Après c'est nous qu'avons tout fait. Quand vous nous donnez le cours déjà fait ça sert à rien quoi.

Q : Donc il vaut mieux que vous fassiez vous le cours ?

R : Oui, après sur les choses compliquées non je pense pas. Mais par exemple là définir les notions le fait qu'on l'ait cherché et qu'on l'ait écrit ça rentre mieux !

Q : Si tu avais le choix de ce que tu pouvais en cours ? L'école idéale ?

R : Faire des exposés. Sans forcément qu'il y ait des power point. Mais rien que présenter des choses à l'oral.

Q : Et à part des exposés ?

R : Après je sais pas des petits schémas. Rien qu'après que ce que vous faisiez à la fin du cours, les... les synthèses. Ça aide pas mal à faire le tri sur la leçon à savoir ce qu'il faut vraiment savoir...
Après ce qui serait vraiment intéressant ce serait d'aller sur le terrain, de voir comment se passe un jugement...
Des vidéos si on a un petit questionnaire à côté ouais.

Q : Donc je récapitule, au niveau de l'acquisition des notions et la motivation, tu as préféré le cas résolution problème et le cours normal, puis le jeu de rôle. Sauf s'il est différent.

R : Oui ça pourrait passer en deuxième.

Q : As-tu des choses à ajouter ?

R : Non...c'est bon...

Q : Très bien ! Je te remercie beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à mes questions !

Entretien n°4 :

Q : Bonjour O. ! Merci beaucoup de répondre à mes questions ! Te souviens-tu, nous avons fait trois séquences différentes ! Un cours normal qui parlait des contrats, le jeu de rôle, et le cas résolution-problème en dernier.

R : Oui !

Q : As-tu des choses à dire sur ces trois séquences ?

R : Non...franchement, elles ont toutes permis de bien travailler...

Q : Etre motivé c'est quoi pour toi ?

R : Déjà faire quelque chose qui me plaît, déjà, parce que si on fait quelque chose qui plaît pas, on peut pas vraiment être motivé. Ça dépend aussi de l'état dans lequel on est au moment du cours, mais ça c'est un peu personnel.

Q : Si tu devais classer ces trois séquences, lesquelles t'ont le plus motivé ?

R : Heu... Ben le cours normal c'est bien ça permet de plus avancer, mais bon c'est comme tous les autres cours donc c'est bien de changer. Le jeu de rôle j'ai bien aimé. Mais on était en gros groupe donc faut vraiment que les gens dans le groupe sachent vraiment travailler en groupe et heu...c'est pas toujours le cas. Donc le jeu de rôle et celui qu'on a fait en dernier. Déjà ce que j'ai trouvé bien c'est qu'on a fait un chapitre en beaucoup moins d'heures que d'habitude, et en plus on l'a fait tout seul, on a cherché tout seul, bon vous nous avez un peu aidé bien sûr, mais on a vraiment cherché tout seul, et je trouve qu'au moins ça permet de...enfin moi en tout cas ça m'a permis de, déjà, de plus apprendre, je pense que j'ai déjà retenu vachement plus de trucs.

Q : C'était ma question suivante ! A la fin de quelles séquences tu penses avoir retenu le plus de notions. Donc le dernier ? ...

R : Je pense oui le dernier. Le jeu de rôle j'en ai retenu un peu, mais au moment de travailler justement sur l'exercice oui j'apprenais des notions tout ça, mais au moment de jouer justement au jeu de rôle, non pas forcément.

Q : Et le cours normal ?

R : Oui ça avait été.

Q : Donc si je récapitule pour l'acquisition des notions tu classerais : résolution problème, cours, et jeu de rôle. Et pour la motivation, tu mettrais le jeu de rôle, le cas résolution problème, et le cours.

R : Ouais c'est ça. Après jeu de rôle et résolution problème. Déjà ce que j'ai trouvé bien sur le dernier c'est qu'on était dans des groupes plus petits. Mais si le jeu de rôle on avait été dans un groupe un peu plus petit je pense que j'aurais pas réussi à départager hein.

Q : Est-ce que tu as été perturbé par le cas résolution problème, vu que vous ne saviez pas ce qu'il fallait faire ?

R : Ben oui au départ ça perturbe, parce que c'est vrai que ça sort totalement du contexte, de ce qu'on a l'habitude aussi, des cours habituels. Mais heu...mais justement moi j'ai trouvé ça bien, parce que j'ai directement compris que voilà, fallait chercher nous-même, peut-être qu'on allait trouver, peut-être qu'on allait sur une piste totalement différente, c'est ce qu'on a fait nous, on est parti sur une piste totalement différente, mais après vous vous étiez toujours là pour...nous remettre un peu sur les voies toujours...et...vraiment ce que je trouvais bien c'est que nous on cherchait, nous on construisait notre truc.

Q : Donc ça te plaît plus quand vous êtes entre vous, et que je ne fais que guider ?

R : Ben...moi j'ai pas trop de différence envers les trois méthodes, mais je pense que pour les autres, je pense que c'est bien. Bon après y en a qui vont pas aimer au moment même, mais si on arrive à les forcer et à les...à les inciter à faire ça, peut-être qu'au bout d'un moment ils vont comprendre que ouais c'est super, parce qu'on cherche nous-même, on va trouver les trucs, et en faisant ça ils vont retenir plus facilement.

Q : Dans ton école idéale, qu'est-ce que tu aimerais avoir comme cours ? Qu'est ce qui te motiverait ?

R : Heu...moi...déjà j'ai une idée là dans ma tête...enfin ça me motiverait peut être pas moi forcément, mais aussi y en a plein de ça motiverait qui sont sur des écrans qui jouent à des jeux tout ça...les TBI...on en a dans le bâtiment 300, les tableaux blancs interactifs. En fait ils sont jamais utilisés et j'avais demandé pourquoi et apparemment c'est qu'on avait perdu les stylos ou un truc comme ça.

Q : Donc les TBI, et en cours tu aimerais faire quoi ? Des cours plus actifs ? Des activités de groupes ?

R : Heu oui des trucs de groupes, des exposés, ça peut aider à apprendre parce qu'on fait les recherches nous-même.

As-tu des conseils à donner ? Des commentaires ?

R : Heu...Oui peut être le jeu de rôle, le changer un peu, ou prendre le même et faire des questions plus détaillées.

Q : Très bien ! Je te remercie beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à mes questions !

Q : Bonjour L ! Merci beaucoup de répondre à mes questions ! Nous avons fait en cours trois séquences différentes ! Un cours normal sur les contrats, le jeu de rôle, et la résolution-problème. Tu t'en souviens ?

R : Oui

Q : Du coup, si je te demandais de classer les trois séquences selon tes préférences ?

R : Heu... ben... normalement, fin en cours il faut faire plus de cours ensemble, ça c'est sûr. Mais bon heu... je classerais en premier le jeu de rôle c'est sûr. J'ai bien aimé le jeu de rôle, c'était bien, c'était bien.... J'étais bien.

Q : Et le deuxième ?

R : Heu ben... c'était quoi... vous avez dit... vous avez dit que ça s'appelait comment le dernier ?

Q : Résolution problème. Ça t'a plus ?

R : Heu. Ouais... Pfff.

Q : Ah non ça t'a pas plus ?

R : Mmm J'aime bien le cours après.

Q : Donc tu classes le jeu de rôle, le cours, et la résolution problème en dernier.

R : Oui

Q : Qu'est ce qui ne t'a pas plus dans le cas de résolution problème ?

R : Ben... je comprenais pas trop en fait... y avait beaucoup de textes à lire, beaucoup d'annexes aussi...

Q : Tu sais les fiches qu'on a rempli à la fin de chaque séquence sur les notions. Après quelle séquence tu as le mieux réussi ?

R : Ben là, le dernier j'ai mieux réussi. Le jeu de rôle j'ai pas fait grand-chose mais je pense que si j'avais mis plus de participation j'aurais réussi mieux. Je sais pas c'est bizarre. Toute façon mon deuxième trimestre il est catastrophique niveau note donc heu....

Le seul problème moi ce qui me dérange c'est quand on fait des chiffres. Tout ce qui est chiffre. Quand on a 5 de moyenne en maths heu....J'ai pas de logique.

Là les notes que j'ai eu ça m'a complètement démotivé.

Q : La motivation c'est quoi pour toi ?

R : Je sais pas c'est comme persévérer.

Q : Alors persévère ! Il reste encore un trimestre après votre stage !

Annexe 6 : Exemple de résultats de l'observation de la séquence une

	Élève 1		Élève 2		Élève 3		Élève 4		Élève 5		Total +	Total -
	OUI	NON										
AVANT L'ACTIVITÉ												
1) <u>Perception de la valeur de l'activité</u>												
L'élève prête attention à ce que dit l'enseignant lors des consignes	+++		++		++		---		--		7	5
L'élève se montre curieux face à la nouveauté, ose prendre des risques et relever des défis	++		+		-		--		-		3	4
L'élève comprend les objectifs et les buts de l'activité. Pourquoi travaille-t-on sur le sujet ?	++			-	++		++		-		6	2
L'élève pense que l'activité lui sera utile	++		+		+		-		-		4	2
2) <u>La perception de la compétence à accomplir l'activité</u>												
- L'élève peut dire s'il a déjà réalisé une tâche semblable	+++		++		++		+++		++		12	0
- L'élève se sent capable de réaliser l'activité	+++		+		++		++		+		9	0
L'élève prend confiance en lui lorsque ses camarades ou professeur l'encouragent	+		++		++		+		+++		9	0
L'élève peut expliciter ses compétences	+		+		+		-		--		3	3
3) <u>La perception de la contrôlabilité</u>												
L'élève met en place une stratégie pour réaliser l'activité	++		++		++		+		--		7	2
L'élève se sent en contrôle de la situation	++		+		+		++		--		6	2
DURANT L'ACTIVITÉ												
1) <u>Choix d'entreprendre une activité</u>												
L'élève commence immédiatement à travailler	+++		++		++		-		--		7	3
L'élève adopte une stratégie d'évitement (bavardages, questions hors de propos...)		---		---		-	++		++		4	7
Il suit les consignes qu'on lui donne	++		++		++		+		---		7	3

2) <u>Persévérance</u>							
L'élève fait preuve de ténacité	++	++	++	-	-	6	2
L'élève reste concentré tout au long de l'activité	+++	++	++	-	-	7	2
L'élève persévère afin d'accomplir une tâche difficile	++	+++	++	--	-	7	3
L'élève demande de l'aide lorsqu'il se sent en difficulté	+++	++	++	--	+	8	2
L'élève baisse les bras	---	--	++	-	--	2	8
L'élève bavarde manifeste son intérêt verbalement durant l'activité	-	-	+	--	--	1	6
3) <u>Engagement cognitif de l'élève</u>							
L'élève utilise des stratégies adaptées	+	+	+	-	-	3	2
L'élève se questionne et propose des hypothèses	+	++	++	+	-	6	1
L'élève s'organise et planifie l'activité	+	++	++	-	-	5	2
4) <u>Performance</u>							
L'élève chercher à comprendre ses erreurs	++	++	++	--	+	7	2
L'élève donne une image confiante et fière du travail accompli	++	-	+	-	-	3	2

Annexe 7 : Exemple de commentaires et annotations de la séquence une pour l'élève un

	Élève 1		
	Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3
AVANT L'ACTIVITÉ			
1) <u>Perception de la valeur de l'activité</u>			
L'élève prête attention à ce que dit l'enseignant lors des consignes	Ecoute attentivement	Travaille en silence	Très investi
L'élève se montre curieux face à la nouveauté, ose prendre des risques et relever des défis		Explique à ses camarades	Pas tout
L'élève comprend les objectifs et les buts de l'activité. Pourquoi travaille-t-on sur le sujet ?			Oui, chapitre entier
L'élève pense que l'activité lui sera utile	Je demande. Réponse structurée. Oui, baccalauréat.	Baccalauréat	
2) <u>La perception de la compétence à accomplir l'activité</u>			
L'élève peut dire s'il a déjà réalisé une tâche semblable	Oui cours similaires	Jamais	Jamais
L'élève se sent capable de réaliser l'activité		Grâce au groupe	Après réflexion oui
L'élève prend confiance en lui lorsque ses camarades ou professeur l'encouragent	N'en a pas besoin	Oui	
L'élève peut expliciter ses compétences			Ne comprend pas trop ce qu'il va pouvoir utiliser
3) <u>La perception de la contrôlabilité</u>			
L'élève met en place une stratégie pour réaliser l'activité	Lis les textes, et répond.	Qui fait quoi ?	Le groupe se réparti les tâches. Même si pas bonne stratégie.
L'élève se sent en contrôle de la situation		Leader	Se sent moins en contrôle que les autres fois

DURANT L'ACTIVITÉ

1) Choix d'entreprendre une activité

L'élève commence immédiatement à travailler

L'élève adopte une stratégie d'évitement (bavardages, questions hors de propos...)

Il suit les consignes qu'on lui donne

2) Persévérance

L'élève fait preuve de ténacité

L'élève reste concentré tout au long de l'activité

L'élève persévère afin d'accomplir une tâche difficile

L'élève demande de l'aide lorsqu'il se sent en difficulté

L'élève baisse les bras

L'élève bavarde manifeste son intérêt verbalement durant l'activité

3) Engagement cognitif de l'élève

L'élève utilise des stratégies adaptées

L'élève se questionne et propose des hypothèses

L'élève s'organise et planifie l'activité

4) Performance

L'élève cherche à comprendre ses erreurs

L'élève donne une image confiante et fière du travail accompli

Comment
avant la fin
de la
consigne
que je
donne

Sérieux

Oui

Non

Il va vite
mais ne
suit pas
toujours
tout

Document

Part sur ordinateur
et laisse le groupe

Oui

Ce groupe m'a
beaucoup sollicité

Un moment marre
du groupe :
ordinateur

Il me
sollicite
souvent

M'apelle

Enthousiaste après
un moment

Calme

Le groupe part du
mauvais côté
Oui, trouver
problèmes.

Lit texte,
surligne,
regroupe,
synthétique.
Notions de
cours pour
s'aider

Quand je les aiguille
oui.

A la fin oui très
enthousiaste.

Participe
activement

Quand je les aiguille
oui.

Oui mais
des
erreurs, se
questionne

A la fin oui très
enthousiaste.

Annexe 9 : Tableau comparatif de l'observation des trois séquences

AVANT L'ACTIVITÉ	Seance 1		Seance 2		Seance 3	
	TOTAL +	TOTAL -	TOTAL +	TOTAL -	TOTAL +	TOTAL -
1) <u>Perception de la valeur de l'activité</u>	20 61%	13 39%	33 94%	2 6%	39 87%	6 13%
- L'élève prête attention à ce que dit l'enseignant lors des consignes	7 58%	5 42%	13 100%	0 0%	13 100%	0 0%
- L'élève se montre curieux face à la nouveauté, ose prendre des risques et relever des défis	3 43%	4 57%	9 82%	2 18%	12 100%	0 0%
- L'élève comprend les objectifs et les buts de l'activité. Pourquoi travailler-on sur le sujet ?	6 75%	2 25%	6 100%	0 0%	7 70%	3 30%
L'élève pense que l'activité lui sera utile	4 67%	2 33%	5 100%	0 0%	7 70%	3 30%
2) <u>La perception de la compétence à accomplir l'activité</u>	33 92%	3 8%	15 54%	13 46%	24 51%	23 49%
- L'élève peut dire s'il a déjà réalisé une tâche semblable	12 100%	0 0%	0 0%	6 100%	0 0%	15 100%
- L'élève se sent capable de réaliser l'activité	9 100%	0 0%	4 44%	5 56%	10 83%	2 17%
- L'élève prend confiance en lui lorsque ses camarades ou professeur l'encouragent	9 100%	0 0%	6 75%	2 25%	12 100%	0 0%
- L'élève peut expliciter ses compétences	3 50%	3 50%	5 100%	0 0%	2 25%	6 75%
3) <u>La perception de la contrôlabilité</u>	13 76%	4 24%	12 67%	6 33%	21 95%	1 5%
- L'élève met en place une stratégie pour réaliser l'activité	7 78%	2 22%	7 78%	2 22%	12 100%	0 0%
L'élève se sent en contrôle de la situation	6 75%	2 25%	5 56%	4 44%	9 90%	1 10%
DURANT L'ACTIVITÉ						
1) <u>Choix d'entreprendre une activité</u>	18 58%	13 42%	23 64%	13 36%	23 68%	11 32%
- L'élève commence immédiatement à travailler	7 70%	3 30%	9 69%	4 31%	11 100%	0 0%
- L'élève adopte une stratégie d'évitement (bavardages, questions hors de propos...)	4 36%	7 64%	4 36%	7 64%	0 0%	11 100%
- Il suit les consignes qu'on lui donne	7 70%	3 30%	10 83%	2 17%	12 100%	0 0%
2) <u>Persévérance</u>	31 57%	23 43%	44 70%	19 30%	61 82%	13 18%
- L'élève fait preuve de ténacité	6 75%	2 25%	8 73%	3 27%	13 100%	0 0%
- L'élève reste concentré tout au long de l'activité	7 78%	2 22%	8 80%	2 20%	11 100%	0 0%
- L'élève persévère afin d'accomplir une tâche difficile	7 70%	3 30%	8 73%	3 27%	11 100%	0 0%
- L'élève demande de l'aide lorsqu'il se sent en difficulté	8 80%	2 20%	10 91%	1 9%	15 100%	0 0%
- L'élève baisse les bras	2 20%	8 80%	2 20%	8 80%	0 0%	13 100%
- L'élève bavarde manifeste son intérêt verbalement durant l'activité	1 14%	6 86%	8 80%	2 20%	11 100%	0 0%
3) <u>Engagement cognitif de l'élève</u>	14 74%	5 26%	17 71%	7 29%	30 94%	2 6%
- L'élève utilise des stratégies adaptées	3 60%	2 40%	5 63%	3 38%	9 90%	1 10%
- L'élève se questionne et propose des hypothèses	6 86%	1 14%	8 89%	1 11%	12 100%	0 0%
- L'élève s'organise et planifie l'activité	5 71%	2 29%	4 57%	3 43%	9 90%	1 10%
4) <u>Performance</u>	10 71%	4 29%	14 74%	5 26%	23 100%	0 0%
- L'élève cherche à comprendre ses erreurs	7 78%	2 22%	9 100%	0 0%	10 100%	0 0%
L'élève donne une image confiante et fière du travail accompli	3 60%	2 40%	5 50%	5 50%	13 100%	0 0%

Annexe 8 : Exemple du test d'évaluation de fin de séquence une

Ce que j'ai retenu :

- 1) Quels sont les deux types de licenciement que nous avons étudié ? Donnez une définition pour chaque licenciement :

	Définition/Caractéristiques
Licenciement ...	
Licenciement ...	

- 2) Quels sont les trois types de fautes existantes ? Donnez une définition pour chaque faute

	Définition
Faute ...	
Faute ...	
Faute ...	

- 3) Quelles sont les différents types d'indemnités qui peuvent être versé lors d'un licenciement ?

- Indemnités
- Indemnités
- Indemnités

4) Peut-on licencier un salarié du jour au lendemain ?

5) Quelle est la procédure de licenciement à suivre ?

-
-
-

6) Quelles sont les deux autres types de rupture du contrat de travail possibles ? Donnez une définition

	Définition

7) Que savez-vous sur la rupture d'un Contrat à Durée Déterminée (CDD) ?

Annexe 9 : Exemple des résultats de l'auto-évaluation séquence une

Élève	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	TOTAL +	TOTAL -
1) Phase d'acquisition																							
J'ai compris l'objectif de la séquence	+	+++	+	++	---	+	++	+	+++	+	+++	+	+	+	+	+++	++	+	++	++		32	3
J'ai compris les compétences que celle-ci va me permettre d'acquérir	+	+++	+	+	---	+	++	+	++	+	++	+	+	-	++	++	+	+	+	++		26	4
J'ai compris les consignes de l'exercice	+	+++	+	++	---	+	++	-	++	+	++	+	+++	++	+	+	+++	++	+	++		31	4
J'ai pu utiliser des connaissances antérieures pour réaliser	-	+++	-	++	---	+	+	-	++	+	+++	+	++	-	-	+	+	+++	-	+++		24	9
2) Phase de rétention																							
J'ai compris ce que je devais retenir de l'activité (justifier)	+	+++	-	-	---	+	+	+	++	+	++	-	+	-	+	+	-	++	++	++		21	8
J'ai su utiliser les notions que je venais de découvrir pour solutionner les problèmes de l'activité	-	+++	+	+	---	+	+	+	--	+	++	+	++	--	++	++	-	+	-	++		21	10
3) Phase de transfert																							
Je me sens capable de réutiliser ces notions dans un contexte	-	-	-	-	---	-	+	+	+	+	++	+	+	-	-	++	-	-	-	++		12	13
4) Auto-évaluation																							
En fin de séquence, j'ai acquis les compétences citées en début de cours	-	-	+	+	---	-	+	-	++	+	++	+	-	+	+	+	+	-	+	++		16	9
Si non, je sais sur quelles compétences je dois travailler pour m'améliorer	+	-			---	-	+						++					-				4	6
Quels problèmes ais-je rencontré ?					---				++	+			+										
J'ai ressenti ma progression tout au long	-	+++	++	+	---	-	++	+	+	+	+++	-	-	-	++	++	++	-	+	++		23	9
<i>(Questions supplémentaires pour étayer l'analyse de la</i>																							
J'ai pris du plaisir à réaliser cette activité	+	+++	+	++	+++	-	+	-	++	+	++	+	+	++	+++	++	+	+++	+	++		32	2
Je me suis ennuyé(é)	-	-	-	-	+++	+	-	+	-	+	---	-	-	-	---	-	-	-	-	-		6	24
J'étais enthousiaste	+	+++	++	+	+++	+	+	-	++	+	+++	+	++	+	+++	+	+	+	+	++		31	1

Annexe 10 : Tableau comparatif de l'auto-évaluation des trois séquences

	Séquence 1						Séquence 2						Séquence 3					
	---	--	-	+	++	+++	---	--	-	+	++	+++	---	--	-	+	++	+++
1) Phase d'acquisition																		
J'ai compris l'objectif de la séquence	0	0	0	5	9	7	1	0	0	10	5	4	0	0	0	11	5	2
	0%	0%	0%	24%	43%	33%	5%	0%	0%	50%	25%	20%	0%	0%	0%	61%	28%	11%
	0%			100%			5%			95%			0%			100%		
J'ai compris les compétences que celle-ci va me permettre d'acquérir	0	0	1	8	6	6	1	0	1	11	6	1	0	0	0	10	5	3
	0%	0%	5%	38%	29%	29%	5%	0%	5%	55%	30%	5%	0%	0%	0%	56%	28%	17%
	5%			95%			10%			90%			0%			100%		
J'ai compris les consignes de l'exercice	0	0	1	8	6	6	1	0	1	8	7	3	0	0	1	10	5	2
	0%	0%	5%	38%	29%	29%	5%	0%	5%	40%	35%	15%	0%	0%	6%	56%	28%	11%
	5%			95%			10%			90%			6%			94%		
J'ai pu utiliser des connaissances antérieures pour réaliser l'activité	3	0	5	8	4	1	1	0	6	6	3	4	0	0	5	9	2	2
	14%	0%	24%	38%	19%	5%	5%	0%	30%	30%	15%	20%	0%	0%	38%	50%	11%	11%
	38%			62%			35%			65%			38%			72%		
2) Phase de rétention																		
J'ai compris ce que je devais retenir de l'activité	0	0	3	10	7	1	1	0	5	8	5	1	0	0	0	11	4	3
	0%	0%	14%	48%	33%	5%	5%	0%	25%	40%	25%	5%	0%	0%	0%	61%	22%	17%
	14%			86%			30%			70%			0%			100%		
J'ai su utiliser les notions que je venais de découvrir pour solutionner les problèmes de l'activité	0	0	3	9	7	2	1	2	3	8	5	1	0	0	4	8	4	2
	0%	0%	14%	43%	33%	10%	5%	11%	15%	40%	25%	5%	0%	0%	29%	44%	22%	11%
	14%			86%			31%			70%			29%			78%		
3) Phase de transfert																		
Je me sens capable de réutiliser ces notions dans un contexte différent	1	4	8	3	4	1	1	0	10	6	3	0	0	0	6	9	2	1
	5%	24%	38%	14%	19%	5%	5%	0%	50%	30%	15%	0%	0%	0%	50%	50%	11%	6%
	66%			38%			55%			45%			50%			67%		
4) Auto-évaluation																		
En fin de séquence, j'ai acquis les compétences citées en début de cours	0	0	10	6	5	0	1	0	6	10	3	0	0	0	1	10	7	0
	0%	0%	48%	29%	24%	0%	5%	0%	30%	50%	15%	0%	0%	0%	6%	56%	39%	0%
	48%			52%			35%			65%			6%			94%		
J'ai ressenti ma progression tout au long de l'activité	0	0	3	11	4	3	1	0	6	5	6	2	1	0	6	5	6	2
	0%	0%	14%	52%	19%	14%	5%	0%	30%	25%	30%	10%	5%	0%	43%	25%	30%	10%
	14%			86%			35%			65%			48%			65%		
(Questions supplémentaires pour étayer l'analyse de la motivation)																		
J'ai pris du plaisir à réaliser cette activité	0	0	5	10	4	2	0	0	2	8	6	4	0	0	0	8	3	7
	0%	0%	24%	48%	19%	10%	0%	0%	10%	40%	30%	20%	0%	0%	0%	44%	17%	39%
	24%			76%			10%			90%			0%			100%		
Je me suis ennuyé(é)	5	2	11	2	1	0	2	4	10	3	0	1	6	3	7	2	0	0
	24%	11%	52%	10%	5%	0%	10%	25%	50%	15%	0%	5%	33%	20%	39%	11%	0%	0%
	87%			14%			85%			20%			92%			11%		
J'étais enthousiaste	1	0	4	11	1	4	0	0	1	11	4	4	0	0	0	12	2	4
	5%	0%	19%	52%	5%	19%	0%	0%	5%	55%	20%	20%	0%	0%	0%	67%	11%	22%
	24%			76%			5%			95%			0%			100%		

TABLE DES MATIERES

Table des matières	
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION	6
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE.....	7
I. La pédagogie active.....	7
1) La notion de pédagogie.....	7
2) Pédagogie traditionnelle, constructivisme et pédagogie active	8
3) Les caractéristiques de la pédagogie active : la place de l'apprenant et de l'enseignant dans la pédagogie active.....	9
4) Quelques techniques de pédagogie active	10
II. Le processus d'apprentissage	15
1) Le processus d'apprentissage	15
2) Le processus d'apprentissage à l'école.....	16
3) Les trois phases du processus d'apprentissage	17
4) Les différents types d'apprentissage.....	18
5) L'impact de la pédagogie active sur le processus d'apprentissage	18
6) La mesure de l'apprentissage en pédagogie active.....	19
III. La motivation.....	20
1) Motivation et motivation en contexte scolaire	20
2) Les déterminants de la motivation.....	22
a) La perception de la valeur de l'activité.....	22
b) La perception de la compétence à accomplir l'activité.....	22
c) La perception de la contrôlabilité	23
3) Les indicateurs de la motivation.....	23
a) Le choix d'entreprendre une activité	23
b) La persévérance	24
c) L'engagement cognitif à accomplir l'activité.....	24
d) La performance	25
4) Les autres facteurs agissant sur la motivation et le pouvoir du professeur sur ceux-ci.....	25
a) Les activités en classe	25
b) L'évaluation	26

c) L'enseignant lui-même	26
5) Le lien entre motivation et pédagogie active.....	26
PARTIE 2 : CADRE CONTEXTUEL ET PROTOCOLE DE RECHERCHE	27
I. Présentation de la problématique de recherche : lien entre motivation, méthodes de pédagogie active et processus d'apprentissage.....	27
II. Présentation du contexte de l'expérimentation.....	28
III. Construction des séquences de pédagogie active	29
1) Séquence 1 : démarche technologique classique : méthode inductive	29
a) La construction de la séquence de méthode inductive	29
b) Le rôle de l'élève et du professeur dans cette séquence	30
c) Fiche pédagogique de la séquence.....	30
d) Le déroulement de la séquence.....	31
2) Séquence 2 : le jeu de rôle	31
a) La construction du jeu de rôle	31
b) Le rôle de l'élève et du professeur dans cette séquence	31
c) Fiche pédagogique de la séquence.....	32
d) Le déroulement de la séquence.....	33
3) Séquence 3 : la cas résolution-problème	33
a) La construction du cas résolution-problème.....	33
b) Le rôle de l'élève et du professeur dans cette séquence	33
c) Fiche pédagogique de la séquence.....	34
d) Le déroulement de la séquence.....	35
IV. Protocole de recherche.....	35
1) Analyse qualitative : analyse de l'impact des différentes méthodes de pédagogie active sur motivation des élèves	35
a) Technique, déroulement, et échantillon de l'observation.....	35
b) Construction de la grille d'observation	36
c) Enquête complémentaire : entretiens individuels, récit de vie	39
d) Méthodologie d'évaluation des résultats de l'observation	40
2) Analyse quantitative : analyse de l'impact des différentes méthodes de pédagogie active sur le processus d'apprentissage des élèves.....	40
a) L'évaluation quantitative du processus d'apprentissage par la note	41
b) L'évaluation qualitative du processus d'apprentissage grâce à une auto évaluation des élèves.....	41
c) Méthodologie d'évaluation des résultats de l'expérience.....	43

3) Le croisement entre motivation, processus d'apprentissage et pédagogie active.....	44
PARTIE 3 : RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION	45
I. Vérification des hypothèses posées.....	45
1) Pédagogie active et motivation	45
2) Pédagogie active et processus d'apprentissage	52
3) Pédagogie active, processus d'apprentissage et motivation.....	57
.....	57
CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS	62
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	63
ANNEXES	67
TABLE DES MATIERES.....	109
TABLE DES REFERENCES.....	112

TABLE DES REFERENCES

Figure 1 : Le triangle pédagogique de J. Houssaye. Source adaptée : (Houssaye 1988) 7

Figure 2 : Typologie jeu de rôle. Source : (Chamberland & P. 1) 12

Figure 3 : Typologie générale du processus d'apprentissage. Source (Musial, Pradère, and Tricot 2012)..... 16

Figure 4 : Modèle de motivation en contexte scolaire, (Viau 2007 p.32)..... 21

Figure 5 : Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève (Viau 2009)...25