



Colloque des journées d'automne du CRAP-Cahiers
pédagogiques - Une école juste ?

mardi 16 septembre 2008

Remerciements

J'adresse tous mes remerciements à Mr Jean Houssaye, qui a su me guider et m'orienter dans ce travail de recherche. J'ai apprécié ses orientations, sa disponibilité. Il m'a permis une ouverture d'esprit vers des domaines nouveaux.

Je remercie également, Mr Marey Vignard, directeur du CFA des trois villes ainsi que son successeur, Mr Maillard, et toute son équipe, de m'avoir permis de réaliser mon étude sur mon lieu de travail, de m'accorder le temps nécessaire à sa réalisation. Je n'oublie pas, bien sur, tous mes collègues, qui ont contribué à l'avancée de mes travaux, et les apprentis des classes BEPHot2BCR et MACO2 qui se sont prêtés à cette expérimentation.

INTRODUCTION :

L'école a, dans notre pays, plusieurs fonctions. Elle peut être qualifiée d'éducative car elle permet à chacun de s'épanouir, de se construire en fonction de son projet individuel qui le conduira à l'adulte en devenir qu'il représente. Sa seconde fonction est celle de socialisation. Elle a pour mission de faire intégrer à chacun un certain nombre de valeurs, de normes, « d'habitus » en adéquation avec les attentes de la société. Enfin, on la qualifie de distributive à travers son habilitation à attribuer des qualifications répondant à des utilités sociales précises.

Certains élèves rencontrent des difficultés à acquérir le socle commun de compétences imposés aujourd'hui à tous dans les collèges. Ils sont alors relégués dans des formations par apprentissage. En centre de formation se retrouvent des élèves de toutes origines scolaires, devant répondre à un système de valeurs et de normes institutionnelles qui leur sont étrangères. Ce contexte n'est pas sans poser problème. Les conflits augmentent entre pairs mais aussi entre les élèves et les enseignants. Nous avons donc décidé d'aborder le problème du rapport au savoir à travers deux approches : une première approche, sociologique, développant les liens familiaux qui interfèrent sur la relation que l'adolescent entretient avec l'institution. La deuxième approche, pédagogique, s'interroge sur l'enseignement dispensé. Nous nous sommes questionnés sur l'intérêt d'un enseignement transversal à travers l'étude du processus « communication ». Les relations nous semblent être un outil vecteur de modification de posture apprenante des jeunes en formation par alternance. Cela nous a alors orienté vers la pédagogie de maîtrise, afin de voir les possibilités offertes, à travers elle, aux élèves. Notre questionnement porte ainsi sur l'efficacité et la légitimité d'un dispositif d'enseignement dit de maîtrise dans l'intérêt de chacun, à travers des enseignements collectifs, alternés de feedback et procédures correctives. Peut-on, en modifiant nos pratiques pédagogiques, amener chaque élève à prendre part dans la construction de son parcours et améliorer, voire mieux gérer les groupes hétérogènes. Cela nous amène à nous poser la problématique suivante :

Quel peut être l'intérêt de la pédagogie de maîtrise dans le rapport au savoir chez l'adolescent en formation par alternance de niveau V ?

HYPOTHESES :

Nous avons tous conscience que chaque enfant est doté dès la naissance d'une capacité à apprendre qu'il développera au cours de sa vie. Dans notre pays, l'école est obligatoire jusqu'à 16 ans. Elle a pour rôle d'amener le plus grand nombre à un socle commun de connaissances sanctionné par l'obtention du diplôme national du brevet des collèges. Toutefois, les enfants n'évoluent pas tous dans le même environnement et nous nous sommes interrogés sur l'égalité des chances en matières d'acquisition de savoir.

En effet, sommes-nous tous égaux face à l'acquisition de savoir ?

Enseignante depuis plus de douze ans dans un centre de formation par alternance où des jeunes de 15 à 26 ans sont accueillis afin d'y apprendre un métier, nous nous sommes demandés si le fait d'être issus de certaines catégories socio professionnelles avait une incidence sur le rapport au savoir que développent les enfants issus de ce type d'environnement.

Notre première hypothèse va donc constituer à valider ou invalider l'affirmation suivante :

- Les relations interpersonnelles familiales et sociétales influencent l'adolescent à développer une posture favorable aux apprentissages.

En souhaitant souligner l'importance de la cellule familiale dans la construction d'un enfant, tant sur le plan relationnel, que cognitif, nous nous sommes alors demandé si l'enseignement dispensé dans les centres de formation par apprentissage était adapté à tous les apprentis entrant en formation. La diversité du public accueilli en centre de formation nous invite à prendre en compte l'hétérogénéité des individualités, et ainsi nous questionner sur l'enseignement mis en place par les enseignants.

Cela nous amène à notre deuxième hypothèse :

- Une relation pédagogique homogène en face à face pédagogique avec un groupe classe hétérogène permet à chacun d'acquérir de nouveaux savoirs.

L'enseignement transversal, les supports et outils pédagogiques standards sont-ils en mesure de répondre à chacun ? Nous sommes en droit de nous questionner sur l'impact de ce type d'enseignement. Notre pensée faisant chemin, notre déduction a été de nous demander si, au regard de cette hétérogénéité, il ne serait pas favorable d'instaurer en salle de classe un nouveau type d'enseignement, répondant aux besoins de chacun, et instaurant entre l'enseignant et l'enseigné une relation particulière, individuelle, axée sur le développement d'une mise en posture « d'apprenance », sur un axe triangulaire pédagogique autre : l'axe apprendre.

Une troisième hypothèse, déduite directement de la seconde, semble évidente :

- L'instauration d'une relation pédagogique individualisée, au travers de la pédagogie de maîtrise, augmente la progression de l'apprenti et modifie son comportement en salle de classe.

I. Structuration familiale et acquisition des savoirs chez l'adolescent

I.1) Evolution psychologique de l'enfant et apprentissage

Vers l'âge de deux ou trois ans, de nombreux parents décident d'envoyer leur enfant à l'école afin de le faire évoluer au sein d'un groupe d'individu du même âge et ainsi démarrer sa socialisation. L'école va permettre à chaque enfant d'acquérir de l'autonomie et de développer, en fonction de ses capacités, des aptitudes, quelles soient d'ordre relationnel, cognitif. Cela passera par un accompagnement réalisé par les enseignants qui ont à charge de faire acquérir à chacun des compétences indispensables à leur futur parcours d'élève. Pour ce faire, les enseignants partent des facultés qu'a le jeune enfant à imiter et inventer. Le jeu est souvent utilisé pour faire naître chez le jeune enfant une participation active à l'action qui lui procurera du plaisir. La notion de stimulation du désir d'apprendre semble donc être un élément de compréhension personnelle que la diversification des expériences scolaires révélera dans le respect du rythme d'apprentissage de l'enfant.

Dans « *l'évolution psychologique de l'enfant* », Henri WALLON souligne que : « *Chaque âge de l'enfant est comme un chantier en construction dont certains organes assurent l'activité présente de l'enfant tandis que des masses imposantes s'édifient, qui n'auront leur raison d'être qu'aux âges ultérieurs* »¹. L'une des grandes idées de Henri WALLON consiste à dire que chaque âge a sa maturation et que la construction de l'adulte en devenir que représente l'enfant est une suite logique d'étapes imbriquées les unes dans les autres. C'est le cas lorsque le jeune enfant arrive à l'école maternelle, un univers nouveau pour lui. Le langage va lui permettre de communiquer avec les autres et de découvrir l'échange oral qu'instrumentalise la parole. Prendre confiance en lui, comprendre ses camarades de classe devient alors possible parce son stade évolutif psychique et physiologique l'y autorise.

Tenir compte, dans le système éducatif, du développement de l'enfant est un facteur incontournable pour qu'il acquière l'ensemble des connaissances théoriques générales indispensables pour choisir sa voie professionnelle de futur adulte. Pour mieux comprendre cette idée avancée par Wallon, revenons sur l'exemple de l'apprentissage du langage à l'école maternelle. Apprendre à communiquer verbalement dès l'âge de deux ans permettra à l'enfant de trois ans de faire revivre par la parole des événements vécus précédemment. Sans le langage, cela ne serait pas possible. Il est donc, de ce point de vue là, tout à fait possible

¹ H.WALLON, « *Evolution psychologique de l'enfant* », éditions Armand Colin, page 58

d'émettre l'idée selon laquelle le développement de l'enfant est le résultat d'une construction en palier.

D'ailleurs, cette notion de construction dite « en palier » est très présente dans la mise en place des différents jeux que les enseignants proposent aux élèves. Guy JACQUIN², explique l'importance du choix de l'activité proposée aux enfants dans le développement de leur comportement. L'acquisition de ces différents aspects comportementaux aura une place prépondérante dans leur attitude sociétale. Il souligne ainsi l'incapacité pour un enfant de 5 ans à jouer, à réaliser une activité collective. L'enfant, à 5 ans, ne possède pas la capacité à coopérer au sein d'un groupe, il ne maîtrise pas tous les aspects du jeu. Il existe là un risque pour l'enfant, risque négatif qui l'amène le plus souvent à exprimer un ressenti négatif de sa relation aux autres ; l'enfant de 5 ans n'a pas sa place, car son développement psychologique et physiologique ne lui permet pas, à ce stade, de posséder un esprit d'équipe indispensable lors d'une activité collective, quelle soit sportive, ludique ou autre.

Nous venons de voir qu'il est indispensable de prendre en compte le développement personnel de l'enfant. A la naissance chaque être humain est doté d'un germe d'individu qui ne demande qu'à s'épanouir. L'ontogénèse, science qui étudie l'évolution de l'espèce, va mettre en évidence l'influence que peuvent avoir des facteurs internes à l'individu, mais aussi externes sur la construction de son système nerveux. Ces facteurs occupent une place importante dans la mesure où ils agissent directement sur l'évolution de l'individu et l'ensemble des relations qu'il développera dans ses différents milieux que peuvent représenter la famille, l'école et la société. Il nous semble important, à ce stade de notre réflexion, de réaliser une étude complète sur les différents stades de développement de l'enfant d'après Jean Piaget et de les mettre en lien avec l'approche psychologique de Paul Bernard qui explique, pour chacun de ces stades, la construction des relations interpersonnelles que l'enfant développe en fonction du contexte dans lequel il se trouve à différents instants T de sa construction individuelle. Il justifiera aussi l'impact des relations interpersonnelles développées à l'enfance et à l'adolescence chez l'adulte. Nous commencerons notre recherche en nous appuyant sur la théorie du développement cognitif de l'enfant de Jean Piaget.

I2) L'approche théorique piagétienne du développement de l'enfant :

En s'intéressant au développement de l'enfant, Jean Piaget a mené ses recherches à travers deux approches : l'approche cognitive et l'approche constructiviste. Ce chercheur analyse les différents stades du développement de l'enfant dans le champ de la cognition.

² G.JACQUIN, « Les jeux de chaque âge », dans « *L'éducation par le jeu* », éditions Fleurus, Paris 1954, p23-40

			
Stade sensorimoteur	Stade préopératoire	Opérations concrètes	Opérations formelles

Figure n°1 : Schéma représentatif des étapes de construction d'un enfant d'après Delphine Manceau³

Il recherche à mettre en évidence la place importante que l'enfant entretient avec les autres mais néglige l'influence que peut avoir le milieu familial dans le développement de l'enfant. Bien que sa théorie soit plutôt axée sur les ressemblances de développement comportemental des enfants, nous avons décidé de montrer en quoi sa théorie va nous amener à comprendre leur différence.

³ Le développement cognitif selon Piaget ; <http://lecerveau.mcgill.ca>

I21) L'approche cognitiviste de Jean Piaget :

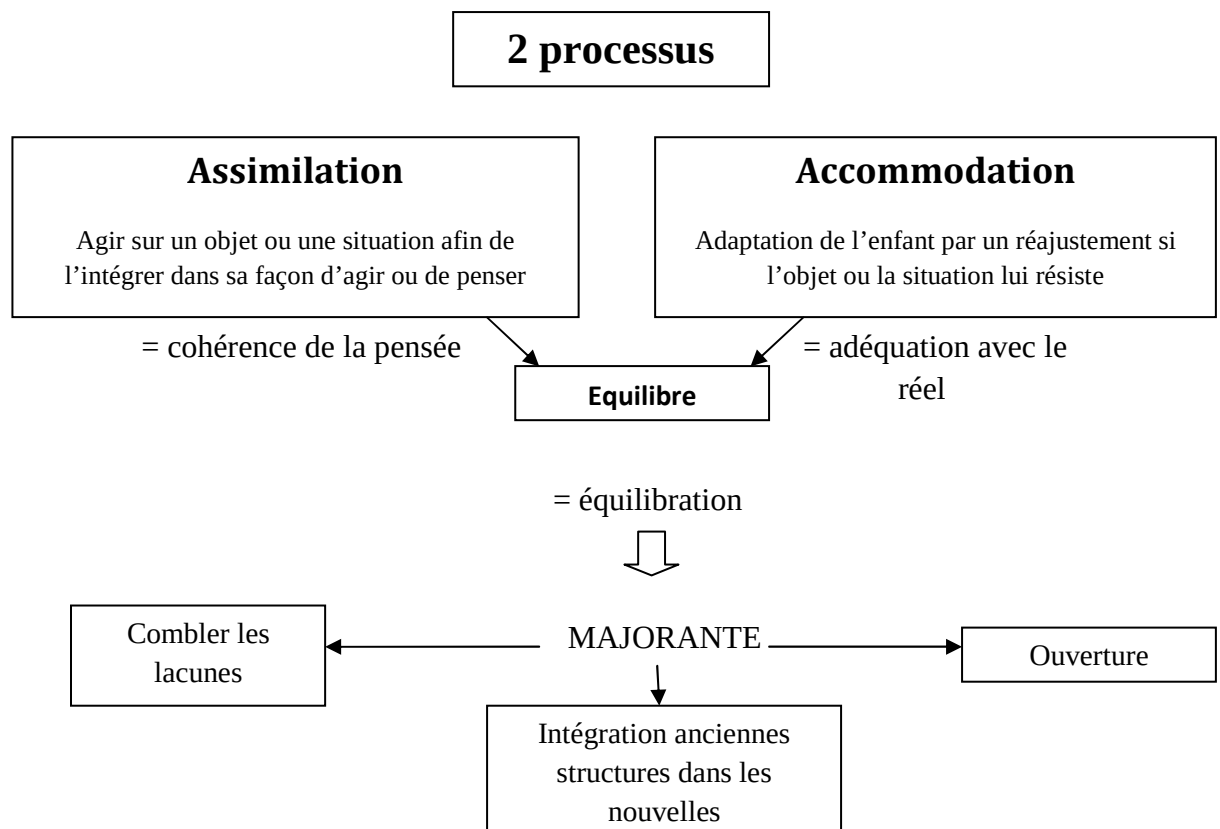
Stades	Période	Caractéristiques				
Stades sensori-moteur	0 à 2 ans	- Apparition fonction symbolique (fin 1^{er} stade et lié à l'apparition des représentations mentales) - Premiers actes intelligents entre 8 et 12 mois (= 4^{ème} sous stades) - Actions répétitives centrée sur sa personne puis vers l'extérieur (objet + environnement = expérimentation) → Notion d'objet permanent				
Stade Préopératoire concret	2 à 7 ans	La fonction symbolique	La pensée égocentrique		La décentration progressive	
		Capacité à évoquer des objets ou situations de façon différée par utilisation de signes (dessin, langage, jeu) =avancée développementale majeure	Animisme (objets et choses sont vivantes pour l'enfant), L'artificialisme (Homme = être qui a tout fabriqué) Finalisme (confusion réel et imaginaire) Définition : incapacité de l'enfant à se mettre à la place d'autrui, et à coordonner son point de vue avec celui des autres.		= déclin de l'égocentrisme cognitif Augmentation de l'accommodation à la réalité extérieure.	
Stade opératoire concret Et Stade opératoire formel	7 à 12 ans Et 12 à 16 ans	Le paradigme expérimental des épreuves de conservation : 3 phases				
		Phase 1 :	Phase 2 :	Phase 3 :	Catégorie 1	La quantité
		Mise en accord de l'enfant avec l'égalité des grandeurs	Modification d'un aspect de la situation	Notion d'invariant avec question de l'égalité entre objet inchangé et transformé	Catégorie 2	Le poids
					Catégorie 3	Le volume
		Les trois grands types de conduite			Bilan : représentations mentales de l'env. = construction complexe	
		Pas d'invariance	Inv. incertaine	Inv. systématique		
		Les opérations de classification : Classer = regroupement d'objet (les uns dans les autres), classification hiérarchique. (50% de réponses justes vers 8 ans)			Objectif : Considérer la méthode utilisée dans la tâche demandée	
		Les opérations de sériation : = Ordonner des éléments selon un ordre quantitatif				
9-10 ans : unité de mesure, 11-12 ans : notion de perspective ; conservation volumes et surfaces, 12 ans et plus : formulation d'hypothèses possible et soumission à vérification.						

Tableau n° 1 : Les trois grands stades du développement cognitif réalisé par Delphine Manceau d'après le cours de psychologie des apprentissages- Master 2 pro FOAD- Rouen

I211) Les apports de la théorie piagétienne :

Jean Piaget souligne la mise en place d'un cadre éducatif. Ce cadre est un moyen de rendre compte des difficultés rencontrées par les enfants. L'accompagnement est réalisé par l'enseignant lors de face à face pédagogique. Son rôle est d'amener chacun à acquérir des apprentissages. Le développement cognitiviste représente la *faculté qu'a un individu à ajuster des notions ou des conceptions antérieures dans les situations nouvelles* (principe de paliers d'équilibre). Cette idée de construction en paliers, construction à prendre dans son individualité et non comme la représentation d'une construction collective des individus d'une même tranche d'âge.

I2111) Illustration schématique du développement cognitif selon Piaget



A travers cette approche, Piaget met en avant la possibilité d'un lien entre la vitesse de développement cognitif d'un enfant et son appartenance sociale et culturelle. Nous pouvons souligner ici les limites des apports piagétiens dans ce domaine dans la mesure où il réduit l'environnement de l'enfant uniquement à son environnement physique. Piaget fait abstraction de l'environnement affectif et psychologique de l'enfant alors qu'il nous semble intéressant d'étudier les conséquences positives et négatives du milieu social de l'enfant dans son développement cognitif et donc dans l'acquisition de connaissances.

Il nous apparaît opportun de nous tourner, après une approche psychologique cognitive du développement de l'enfant, vers une approche sociologique. Notre souci est de comprendre si le milieu familial a ou n'a pas un effet sur les représentations qu'à un enfant de l'institution scolaire et sur ses capacités à acquérir, en fonction de son rythme, de nouvelles connaissances.

I22) L'approche constructiviste de Jean Piaget :

Comme nous l'avons vu précédemment, le concept central de la théorie de Piaget s'appuie sur la relation de l'individu avec le réel. Cette relation est un facteur moteur dans le développement de l'enfant car elle fait appels à deux notions indispensables pour comprendre le rôle du milieu dans le développement intellectuel de l'enfant : la notion de perturbation et la notion de résistances. Cette théorie, dont la source est l'observation des interactions de l'individu avec le monde social dans lequel il évolue, nous permettra de repérer des caractéristiques de l'environnement susceptibles de développer le développement intellectuel de l'enfant. Nous pourrons aussi transposer ses caractéristiques et nous intéresser plus particulièrement aux différentes structurations familiales.

I23) Développement de la personnalité de l'individu : les différents stades de sa relation avec le milieu environnant :

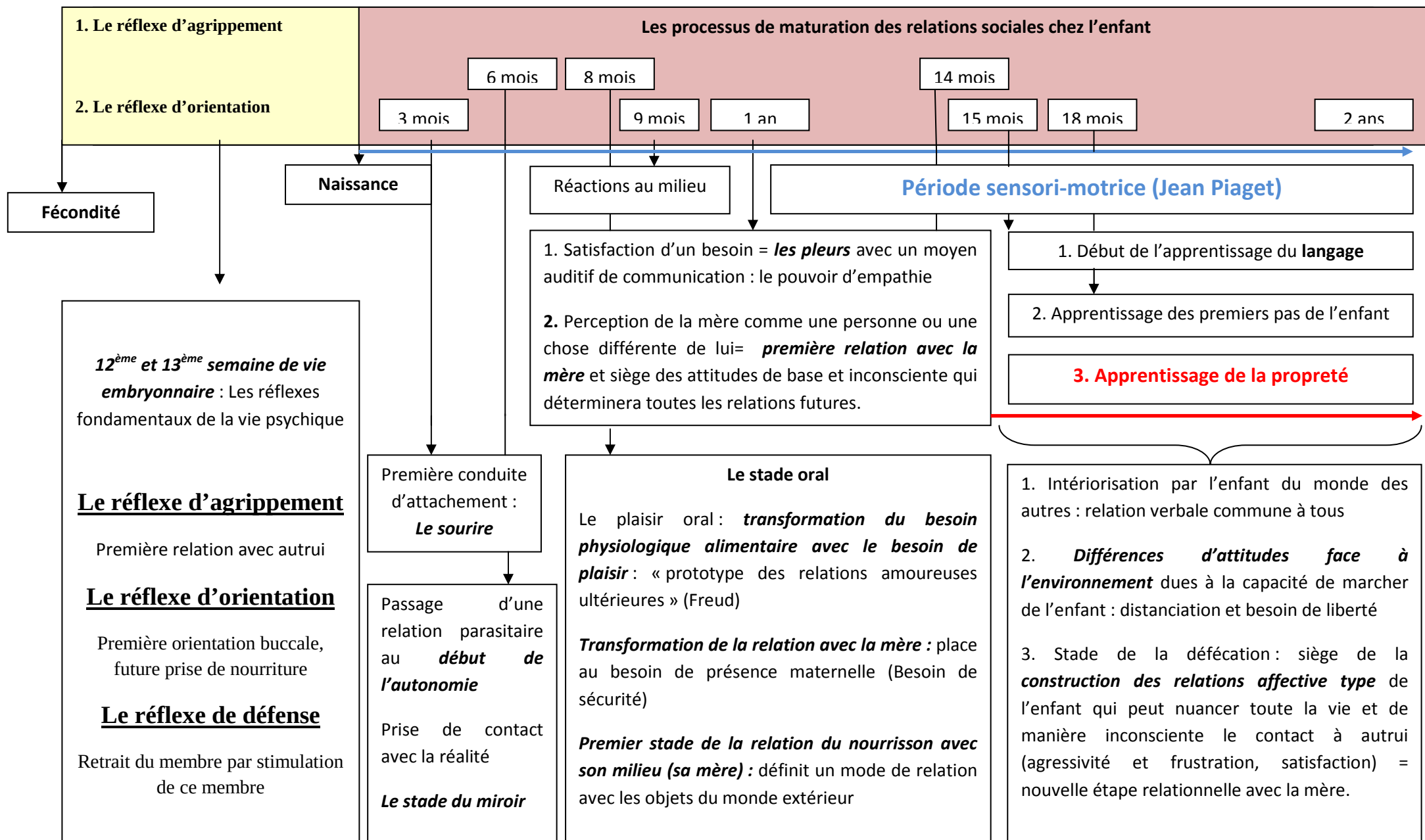
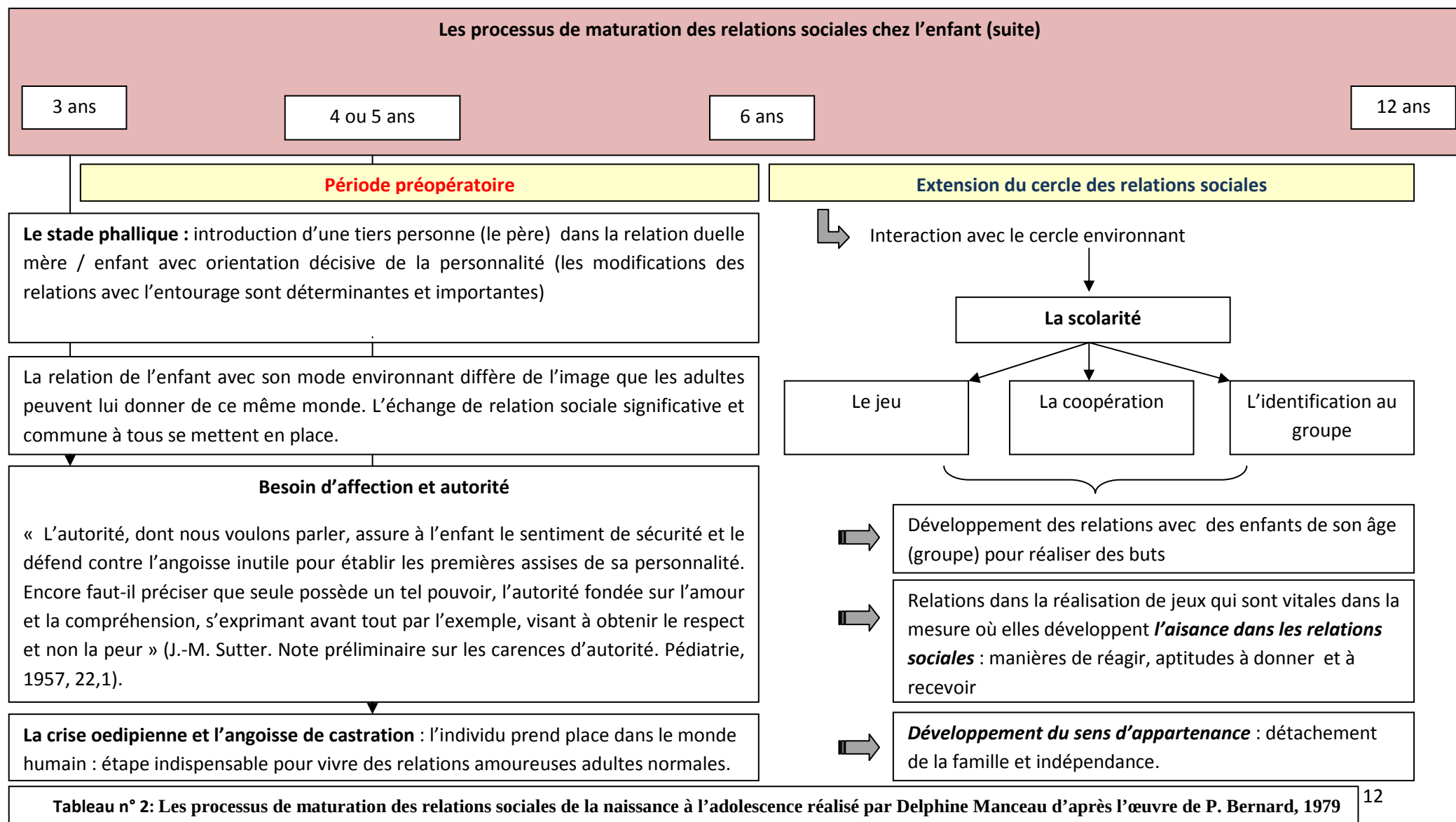


Tableau n° 2 : Les processus de maturation des relations sociales de la naissance à l'adolescence réalisé par Delphine Manceau d'après l'œuvre de P. Bernard, 1979

Développement de la personnalité de l'individu : les différents stades de sa relation avec le milieu environnant : (suite)

Remarque : Les comportements déterminés par les parents et la société (ensemble des règles et lois civiles et morales), d'après Paul Bernard, 1979, deviennent des plis de la personnalité des enfants qui inconsciemment les intègrent. L'auteur parle de modèles culturels. L'adulte, que l'enfant deviendra, appliquera ces règles et elles joueront un rôle important dans le comportement qu'il développera en fonction des situations rencontrées.



Développement de la personnalité de l'individu : les différents stades de sa relation avec le milieu environnant : (suite)

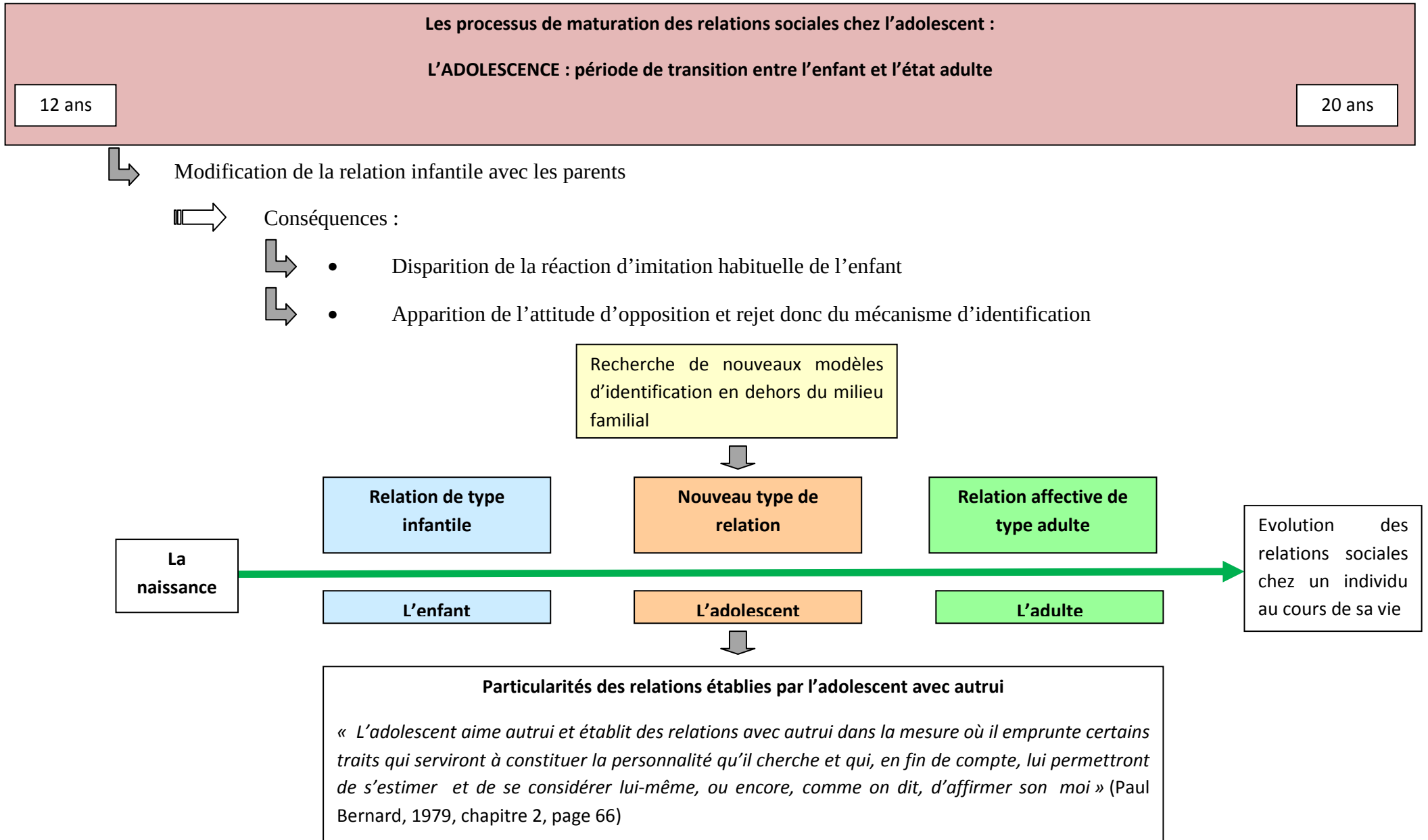


Tableau n° 2 : Les processus de maturation des relations sociales de la naissance à l'adolescence réalisé par Delphine Manceau d'après l'œuvre de P. Bernard, 1979

Nous venons d'étudier l'approche cognitiviste et constructiviste de Jean Piaget. Elles nous permettent de comprendre l'évolution d'un enfant de sa naissance à son adolescence. L'étude de cette évolution n'est cependant pas dissociable de l'approche du développement de la personnalité de Paul Bernard, 1979. L'individu se développe au cours de différentes étapes, de sa naissance jusqu'à sa mort. Il est ainsi doté d'un « bagage » héréditaire et biologique qui représente la base de sa personnalité. Toutefois, nous pouvons nous demander, à ce stade de notre recherche, si le développement de l'individu est en relation étroite avec son interdépendance avec son milieu de vie. En effet, il semble judicieux de s'interroger sur les interactions possibles entre l'individu et son environnement, ainsi que l'influence de ces interactions sur le développement des relations interpersonnelles futures d'une personne. La personnalité reste « une entité biologique, psychologique et sociale qui constitue un être singulieret que l'on doit aborder dans sa totalité, sans négliger aucun aspect, mais qui ne peut être comprise que dans la relation qui l'unit à son milieu humain et physique »⁴. Nous allons donc, maintenant, aborder les différentes structurations de la famille afin de mettre en évidence les différences relationnelles possibles, différences considérées comme le résultat d'interactions individu / milieu environnant.

I24) Les différentes structurations de la famille :

I241) Les quatre types théoriques d'environnement selon Piaget :

Piaget considère l'individu comme un organisme dont les échanges avec le monde extérieur sont primordiaux à son maintien vital. La notion d'équilibration prend une place particulière car elle va permettre la régulation entre les deux processus du développement cognitif, l'accommodation et l'assimilation. Selon lui, la condition nécessaire au développement cognitif est l'existence de régularités dans l'environnement, lieu d'organisation des stimulations au développement. Ses recherches l'ont amené à mettre en évidence quatre types d'environnement, plus ou moins favorables au développement de l'enfant, selon l'importance de la source des perturbations présente dans cet environnement et les conditions que ce même environnement apporte au niveau de la rééquilibration, et donc à la possibilité de nouvelles constructions cognitives. L'auteur présente ainsi trois types d'environnement, le quatrième n'étant pas viable, chacune des deux caractéristiques d'un environnement favorable étant absente.

⁴ P. BERNARD, « *Le développement de la personnalité* », chapitre VII, P145

Les trois types d'environnement	
L'environnement aléatoire	Ce type d'environnement est dit faiblement structuré dans la mesure où les événements du quotidien sont imprévisibles. Ses événements entraînent une situation de déséquilibre. N'étant pas inscrits dans une régularité, il est alors impossible au sujet de l'intégrer et aucune construction cognitive est possible dans ce cas précis pour compenser ce déséquilibre.
L'environnement rigidement structuré	Ce type de structure familiale met en relation deux événements distincts, l'évènement A et l'évènement B. La régularité est bien présente et permet ainsi au sujet de savoir que l'évènement B aura infailliblement lieu puisque A a eu lieu. Cette caractéristique donne lieu à des constructions cognitives, mais sa pérennité dans le temps reste limitée. Comme l'arrivée d'évènement imprévu est source de perturbation et donc de rééquilibration, et comme nous ne sommes pas ici dans ce cas de figure, nous pouvons émettre l'idée que la rareté des situations de déséquilibre est responsable des possibilités limitées de construction cognitive chez le sujet.
L'environnement soupagement structuré	Ce type d'environnement est intermédiaire entre l'environnement aléatoire et l'environnement rigidement structuré, dans la mesure où un événement n'aura pas forcément lieu à la suite de l'évènement A. Les prévisions du sujet sont ici mises en échec, ce qui est source de déséquilibre. La rééquilibration dans ce genre de situation ne pourra se faire que par l'arrivée d'un événement C, qui une fois intégré par le sujet viendra moduler la relation entre les deux événements A et B ⁵ . Jacques LAUTREY parle d'extension de schème représentatif et considère cette extension comme une construction cognitive.

Nous venons de voir que l'environnement familial n'est pas le même pour tous. Chaque famille évolue en fonction de règles qui régissent la vie entre les différents membres que constitue la famille, et qui permettront plus ou moins favorablement le développement de l'enfant. La vie quotidienne des membres de chaque famille est le résultat d'une succession d'événements plus ou moins prévus auxquels nous devons faire face. Des événements explicites, comme les règles que nous adoptons dans nos comportements individuels, et des événements implicites, somme de nos habitudes, composent « notre histoire familiale ».

I242) Les différents types de structuration familiale :

La famille, avec l'école, est une instance de socialisation régie par trois principes dimensionnels ou logiques dites de transmission, d'organisation et d'orientation. Il existe trois formes de structuration familiale, chacune s'inscrivant dans

⁵ J.LAUTREY, « Classe sociale, milieu familial, intelligence », édition Presse universitaire de France, p273

un rapport à l'autorité qui déterminera la mise en place d'un code au sein de la famille qui sera fonction du type de structuration choisie par elle. L'étude de cet aspect structurant de la famille va nous permettre d'analyser un éventuel lien entre le développement cognitif de l'enfant et l'environnement familial dans lequel il évolue.

Certains enfants évoluent ainsi au sein d'une cellule familiale où aucune règle n'est établie. En l'absence de règle, il devient difficile pour un enfant de savoir ce qu'il peut faire ou pas. Nous sommes ici dans le cas d'une famille dotée d'une structuration familiale faible. D'autres évoluent dans une structure où les règles peuvent être modulées en fonction des circonstances. C'est le cas par exemple quand un père ou une mère de famille autorise l'enfant à regarder la télévision parce que le lendemain est un jour férié. Jacques Lautrey parle dans ce cas de structuration familiale souple. Enfin il existe des familles où les règles seront, quelles que soient les circonstances, appliquées. Rien n'amènera les parents à les modifier. Cette famille présente une structuration rigide.

Les structures familiales diffèrent et ne sont pas équitables. Jacques Lautrey souligne leur rôle influant dans le développement des enfants. Il distingue trois types de structuration familiale : la structuration familiale faible, la structuration familiale souple et la structuration familiale rigide, ce qui est en accord avec la présentation des types théoriques d'environnement développés par Jean Piaget. A ce stade de notre réflexion, l'étude de la relation entre la structuration de la famille et son rôle « socialisant » nous semble pertinente dans l'approche du développement familial et scolaire de l'enfant.

I2421) Logique de transmission familiale et rapport aux savoirs :

I2421a) Rapport aux savoirs et point de vue psychanalytique :

Pour Jacky Beillerot⁶, fondateur de l'équipe "Savoirs et rapport au savoir ParisX", le rapport au savoir peut se définir comme un *" processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social »*. Ce concept organisateur majeur permet de comprendre la complexité des réalités éducatives et formatives. *« Ainsi se propose-t-elle d'étudier la formation et les transformations des savoirs et du rapport au savoir à tous les âges de la vie, dans différents contextes, s'efforçant de prendre en compte la dimension sexuée des personnes et des situations d'apprentissage et de formation considérées »*⁷. Cette notion nous semble incontournable, car elle va nous permettre de prendre conscience de la différenciation des « savoirs produits » dans la société en constante évolution. Les adolescents peuvent être considérés comme des sujets

⁶ Dans le de P. CHAMPY et C. ETEVE, "Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation", Nathan, 1994

⁷ <http://www.u-paris10.fr> Équipe "Savoirs et rapport au savoir"

ayant une spécificité du rapport aux savoirs : de sexe différents, garçons ou fille, d'âge variable, des parcours professionnels et des cultures familiales divers. En effet, Jacky Beillerot souligne l'importance des études réalisées auprès d'enfants et d'adultes dans la compréhension du rapport aux savoirs afin d'analyser la nature des savoirs produits en fonction du groupe social d'appartenance et d'appréhender les méthodes de transmission de ces savoirs. Approcher l'articulation entre l'enracinement familial, social et institutionnel et un sujet ayant envie de savoir reste primordiale pour comprendre cette notion de rapport aux savoirs. Bien qu'il soit possible « *d'aborder le rapport au savoir par une approche clinique et socio clinique, afin d'étudier le sujet singulier dans la dynamique de ses apprentissages, tant d'un point de vue psychique qu'en fonction de sa situation institutionnelle, sociale et socio sexuée* », nous inscrirons notre recherche dans une approche socio cognitiviste afin d'étudier les processus d'apprentissage et de formation d'un point de vue psychologique, pédagogique et sociologique. Cette approche permettra d'articuler la notion de rapport au savoir, aux pratiques enseignantes, et aux apprentissages des apprentis.

I2421b) Rapport au savoir et environnement familial :

Comme nous l'avons précisé ci-dessus, chacun se construit un rapport au savoir en fonction du rapport au savoir entretenu avec son environnement familial. Chaque élève vit dans son milieu des moments qui lui permettent d'acquérir des savoirs pratiques. Etant donné la diversité des milieux sociaux, il devient facile d'admettre qu'il existe toute une pluralité de représentation de savoirs au sein d'un groupe classe hétérogène. M Develay⁸ explique le processus identitaire utilisé par chaque enfant et ce en fonction de la relation que la famille développe par rapport à l'école. Le positionnement de la famille vis-à-vis de l'école et des savoirs se communique à l'enfant. Si un enfant est baigné dès son enfance dans un bain culturel livresque, alors cet environnement devient un facteur favorisant le plaisir de lire. Le contexte familial environnant amène ainsi l'enfant à entrer « naturellement » dans l'univers des livres. Les enfants qui ne sont pas sensibilisés à la lecture le seront grâce à l'école qui fera en sorte que ce savoir, « le plaisir de lire », puisse être perçu comme un besoin par l'élève. L'institution scolaire doit donc, dans ce cas, apporter à l'élève les conditions favorables indispensables à un rapport au savoir positif pour l'apprentissage de la lecture. Nous devons toutefois prendre en compte le fait que certains élèves, dont le rapport au savoir est très fortement influencé par celui de leur famille, échappent au destin que leur famille leur attribue, destin lié à la filiation. Cependant chaque milieu familial possède une logique d'organisation qui lui est propre. L'enfant y entretient des relations avec ses parents. Une nouvelle notion vient interférer sur le rapport au savoir que l'enfant développera. L'attitude comportementale de l'enfant face au savoir est plus ou moins influencée par la relation plus ou moins « autoritaire » de ses parents.

⁸ M.DEVELAY, « *Donner du sens à l'école* », op.cit, p18

I2422) Logique d'organisation familiale et rapport à l'autorité:

La question serait maintenant de voir l'influence des relations entre les différents membres de la famille, notamment le père et la mère, sur l'acquisition d'un comportement positif de l'enfant face à l'acquisition de nouveaux savoirs. En plus de l'influence du milieu d'appartenance sociale, les styles éducatifs parentaux jouent un rôle dans la réussite scolaire de leur enfant. J.Kellerhals et C.Montandon⁹ ont distribué des questionnaires qui ont permis de mettre en évidence les processus intrafamiliaux ayant un rôle déterminant sur l'engagement des parents dans l'éducation de leurs enfants. Cette perspective interactionniste d'étude de la socialisation a permis le repérage de quatre variables dépendantes : l'origine sociale des familles, le fonctionnement familial, les styles d'éducation, l'engagement parental dans l'éducation de leur enfant. Voici leur résultat : « *Le style d'éducation social agit directement sur le mode de cohésion de groupe, sur le style éducatif mais également sur l'engagement parental. Cette dernière variable exerce un impact sur le style éducatif des familles. La réussite scolaire relève directement du style éducatif et indirectement du mode de cohésion de groupe de sa famille. Et c'est indirectement que l'engagement parental agit sur la trajectoire scolaire via le style éducatif des parents.* »

I2422a) Cohésion de groupe et style éducatif :

Kellerhals souligne que le style éducatif des parents a une influence sur l'estime de soi de l'enfant et que plus cette estime de soi sera positive, plus l'enfant aura de bons résultats scolaires. Trois grands styles éducatifs, qui renvoient à un style de relation parents/enfants, existent : le style statutaire, le style matérialiste et le style contractualiste.

Il existe de nombreux facteurs qui influencent le choix par la famille de tel ou tel type de style éducatif ; Jacques Lautrey¹⁰ met en avant l'importance du rôle **des conditions de vie** dans l'orientation du choix du style éducatif qui sera mis en place dans la cellule familiale. Parmi ces conditions de vie, nous trouvons la contrainte qui découle de la taille de la famille, celle-ci étant responsable d'une organisation de l'espace et de disponibilité de temps, sources d'un certain type d'interactions entre l'enfant et les parents, voire la fratrie.

Nous retrouvons aussi ***l'impact des contraintes sociétales sur les parents***. Ces derniers répercutent ainsi dans leur forme de structuration le même niveau de contrainte que celui que lui impose la société. Nos idées sont très proches de celle de Jacques Lautrey, qui souligne « *que la société limite dans de nombreux domaines l'univers des possibles* » *des familles des classes populaires* ».

⁹ J. KELLERHALS et C. MONTANDON, recherche longitudinale Grandir en l'an 2000

¹⁰ J. LAUTREY, « *Classe sociale, milieu familial, intelligence* », édition Presse universitaire de France, p273

Il y a également le rôle des valeurs parentales. Cette **notion de valeur**, selon Khon, est assimilée « aux conceptions de ce qui est désirable ». Cet auteur se réfère à la définition de Kluckhohn : *« la valeur est une conception implicite ou explicite, distinctive d'un individu ou d'un groupe, de ce qui est désirable, influençant la sélection des moyens qui se proposent à l'action »*. Ainsi, si la valeur implique le choix d'une action en fonction d'un désir, alors nous pouvons envisager la place qu'occupe le système de valeurs parentales dans le choix de leurs pratiques éducatives. Seulement il est important de tenir compte du fait que tous les parents n'ont pas le même système de valeurs et qu'une même valeur n'a pas forcément le même sens selon la classe d'appartenance. Pour certains, une valeur quelconque va de soi, alors que pour d'autres, cette valeur sera importante et problématique. Cela met en avant les différentes variations qui existent « dans les conceptions de ce qui est désirable ». La fréquence des valeurs variera donc d'une classe sociale à l'autre.

Tous ces paramètres, conditions de vie, contraintes sociétales sur les parents, système de valeurs parentales, orienteront donc le choix des principes éducatifs. Ce choix reste déterminant dans la mesure où, comme le souligne Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron¹¹, le milieu a une influence directe sur l'avenir scolaire d'un enfant. Leurs propos à ce sujet sont les suivants : *« L'expérience de l'avenir scolaire ne peut être la même pour un fils de cadre supérieur qui, ayant plus d'une chance sur deux d'aller en faculté....., et pour un fils d'ouvrier qui, ayant moins de deux chances sur cent d'y accéder, ne connaît les études et les étudiants que par personnes ou milieux interposés »* Etudions maintenant les différents styles éducatifs afin de mettre en relation ensuite les styles éducatifs et les catégories socio professionnelles.

- Le style éducatif statutaire :

Le contrôle coercitif des parents occupe une place importante. Les rôles respectifs du père et de la mère sont très différenciés. Ce style éducatif est appliquée dans les familles de type « bastion », famille très repliée sur elle-même. Les caractéristiques sont : les contraintes, l'interdiction, une communication faible, des activités communes réduites.

- Le style éducatif maternaliste :

Ce style éducatif est très proche du précédent, mais souligne un rapprochement entre les parents et les enfants au sein de la cellule familiale. Les caractéristiques sont le contrôle, une forte communication, des confidences réciproques, le normatif et la notion de chaleur.

Le style éducatif contractualiste :

Les "contractualistes" se présentent dans une perspective très individualiste (opposition aux projets parentaux, engagement personnel). Ce style éducatif se base sur *« l'autonomie de chacun et le recours à la motivation et la séduction »*

¹¹ P.BOURDIEU et J.C MASSERON, « Les héritiers », Editions de minuit, p190

comme technique de contrôle. On le rencontre dans les familles « associatives » aux rôles féminins et masculins peu différenciés, dont la cohésion se fonde sur le respect de la spécificité de chacun de ces membres, ainsi que par l'ouverture sur l'extérieur (famille de cadres et de dirigeants) »¹². Les caractéristiques sont l'auto régulation de l'enfant, sa créativité, la négociation plutôt que la coercition.

Si nous portons une telle importance à l'environnement d'un individu dans ses apprentissages, c'est pour mettre l'accent sur la place qu'occupe le curriculum formel dans le curriculum global de la personne en situation d'apprentissage. Chaque individu est en partie *« façonner avec une certaine constance par ses parents »¹³*. L'expérience formatrice de l'individu n'est pas, dans ce cas, le résultat d'apprentissages réalisés dans un contexte délimité représenté par l'institution scolaire. Cela nous amène à confirmer les dires de Philippe Perrenoud, qui, à travers l'étude du « curriculum : le formel, le réel, le caché », explique comment le curriculum d'un individu, son parcours éducatif, est le résultat d'un ensemble d'apprentissages issus d'abord de son parcours éducatif à savoir le « curriculum rêvé, prescrit ou formel », ensuite de ces expériences, soit le « curriculum réel ou réalisé », et enfin tous les apprentissages qui en résultent. La famille a donc un rôle socialisateur primordial. La socialisation de l'individu ne peut être considérée comme souhaitée par la personne. Elle est le plus souvent involontaire mais fait partie du curriculum global de l'individu. Cela nous amène à émettre l'idée suivante : l'environnement familial participe activement, sans qu'un individu en ait conscience, à la structuration de son parcours de formation. Cette approche anthropologique justifie la place de la famille dans la structuration inconsciente et involontaire des expériences formatrices d'une partie du curriculum réel d'un individu.

Nous remarquons donc ici les différences entre les différents styles éducatifs familiaux. Ils sont essentiellement dus à l'évolution des structures familiales dans notre société actuelle. La « famille patriarcale » n'a plus sa place, la famille « conjugale » a elle aussi laissé sa place à la famille dite « associative », structuration dominante aujourd'hui. Ces modifications ont des incidences sur les pratiques éducatives qu'elles développent. Leur rôle dans la socialisation de l'enfant est incontournable, car elle contribue à l'échec ou à la réussite de l'enfant dans sa scolarité. Dans un premier temps, la famille, en développant ses idéaux familiaux, sa vision du monde, va intervenir dans la construction de la personnalité de l'enfant ainsi que dans son identité sexuelle. D'une classe sociale à l'autre, les valeurs inculquées diffèrent. Les classes populaires prêtent attention aux items, tels l'ordre, la propreté, l'obéissance et la politesse, alors que, dans les classes plus aisées, la maîtrise de soi, le respect d'autrui, l'indépendance et la créativité sont

¹² J. KELLERHALS et C. MONTANDON, les stratégies éducatives des familles, 1992 dans 100 fiches pour comprendre le système éducatif par Philippe DEUBEL

¹³ J.HOUSSAYE, « une encyclopédie pour aujourd'hui », ESF éditeur, collection pédagogie, page 352.

privilegiés.¹⁴ Dans un second temps, la famille joue donc un rôle direct dans le processus d'apprentissage. En effet les enfants de classe aisée ont plus facilement accès à des jeux éducatifs, aux livres et bénéficient souvent de l'aide maternelle de leur mère qui, dans la majorité des cas, a suivi une scolarité longue, contrairement aux mères des classes populaires. Le suivi de la scolarité des enfants est perçu plutôt comme une complémentarité école, cellule familiale dans les milieux aisés et plutôt comme deux entités bien distinctes, avec une séparation très nette entre ces deux sphères pour les classes populaires. Il y a une incidence directe sur la relation des familles avec les enseignants. Les relations entre eux dans les classes les plus démunies ne sont satisfaisantes, dans la mesure où l'irresponsabilité des parents est très présente ; leur incompréhension des enseignants est marquée et ils se placent dans une attitude conservatrice néfaste aux acquisitions de leurs enfants¹⁵. Elle peut être un frein ou un levier à l'acquisition des savoirs chez l'adolescent, dans la mesure où les membres de la famille peuvent avoir un rôle plus ou moins motivant sur la posture qu'aura l'adolescent dans l'acte d'apprendre. Les propos tenus par certains membres d'une famille à travers les diverses relations interpersonnelles développées peuvent amener chez l'adolescent une représentation négative de l'institution scolaire ou de formation. Nous allons maintenant orienter notre recherche sur la notion de relation. Dans un premier temps, nous traiterons la notion de relation : dimension essentielle de notre existence car elles structurent, nourrissent notre vie quotidienne, et sont source d'émotions, de sentiments et de régulation de notre équilibre psychique. L'objectif étant de bien comprendre les enjeux des interactions entre les membres d'une même famille, environnement familial, puis dans un second temps celles entre un apprenant et son formateur, environnement au départ inconnu, à travers l'étude de la relation éducative.

Notre début de recherche, présenté dans la partie 1, nous a permis de comprendre la complexité de la construction de la personnalité d'un individu. L'étude des processus de maturation des relations sociales de l'enfance à l'âge adulte, en passant par l'adolescence, nous apporte quelques réponses. Notre interrogation première concerne l'influence du milieu social et culturel d'un individu dans le développement de sa personnalité. Cela nous a amené à étudier les différents types de structuration familiale et de faire le lien entre deux composantes indissociables : la façon de se développer d'un individu et le milieu dans lequel ce même individu évolue. Chaque environnement de vie, doté d'un système de règles et de valeurs qui lui sont propres, instaure en son sein des relations interpersonnelles déterminantes. En effet, Paul Bernard, dans son livre « *le développement de la personnalité* » 1979, souligne leur aspect primordial dans les attitudes et les comportements que développera l'adolescent dans des contextes particuliers, à savoir, dans sa famille, dans la société et dans le monde éducatif que représente les institutions scolaires et organismes de formation.

¹⁴ J. LAUTREY, « *Classe sociale, milieu familial, intelligence* », édition Presse universitaire de France, p273

¹⁵ P. DEUBEL, fiche 69, les pratiques éducatives des familles, p 154-157, « *100 fiches pour comprendre le système éducatif* » Editions Bréal

Nous allons, maintenant, orienter notre recherche vers la compréhension de la relation dans l'institution scolaire. Nous aborderons les différentes natures et formes de cette relation. Notre objectif étant d'arriver à définir ce qu'est une relation pédagogique, de voir dans quel univers elle peut évoluer, quels acteurs elle met en relation et avec quels processus elle se développe. Nous évoquerons, pour se faire, le triangle pédagogique de Jean Houssaye¹⁶, chercheur et directeur du laboratoire CIVIIC de l'université de Rouen. Ces apports nous permettront de réaliser la transposition d'une situation de didactique pédagogique à une situation de didactique professionnelle.

II. La notion de relation :

II.1) Définitions :

II.1.1) La notion de relation d'après Edmond Marc et Dominique Picard¹⁷ :

La relation est un ensemble de phénomènes complexes, différenciés, de natures et de formes variées. Ces deux auteurs attribuent à la relation plusieurs niveaux :

- Le niveau immédiat : la rencontre

C'est l'aspect actuel de la relation. Il est caractérisé par une rencontre entre deux voire plusieurs protagonistes. Ce niveau permet d'observer ce qui se déroule au sein de la relation, d'apprécier la distance psychologique entre les protagonistes.

- La dynamique temporelle :

Cela représente la capacité à tenir compte de l'avant et de l'après de la relation actuelle entre deux personnes. Les attentes et les anticipations des individus intervenants dans la relation sont prises en compte afin de cerner l'avenir possible ou non de la relation. Cela fait appel à la motivation et aux attitudes développées par les protagonistes. Il est alors impossible de savoir exactement ce qui peut se passer au cours de la relation, aucun des individus n'ayant la maîtrise totale du contenu des interactions possibles.

¹⁶ Jean HOUSSAYE, « *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* », Collection pédagogies, 1996

¹⁷ Edmond MARC et Dominique PICARD, « *Relations et communications interpersonnelles* », Dunod, 2008

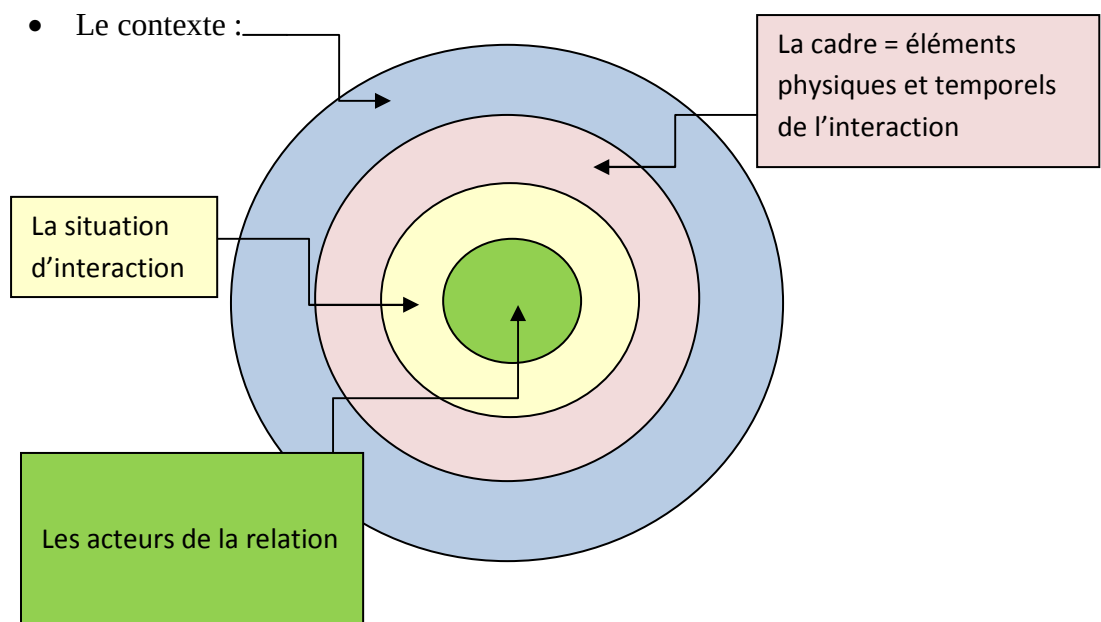


Figure n° 2 : Positionnement de la relation, des acteurs de la relation et du cadre dans son contexte d'après Delphine Manceau



Les acteurs sont des inconnus : nous parlerons de **rencontre**

* Caractéristique : relations conventionnelles, ritualisées avec représentations stéréotypées entre deux individus avec une impossibilité à se situer dans la relation car ils ne sont pas en mesure d'évaluer les intentions de l'autre et ne savent pas quel comportement adopter



Les acteurs sont des familiers : nous parlerons de **relations**

* Caractéristique : relations obligées entre les individus d'une même famille par exemple. La convivialité est importante, la décontraction dénote une certaine proximité. Un environnement culturel identique ainsi qu'une même expérience de vie permet l'existence de relations spécifiques où un sentiment rassurant de protection prend toute sa place.

II.2) La relation pédagogique :

II.2.1. Le concept de relation pédagogique :

Une des conditions importante dans la réussite de l'acte éducatif est la confiance qui peut exister entre un élève et son enseignant, entre un apprenti et son formateur. Des interactions entre ces individus vont se mettre en place et déterminer le rôle que chacun va jouer dans cette interaction dont le lieu de réalisation est l'institution.

Marcel Postic¹⁸ considère que « la relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage les êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant ».

III. La relation dans la situation pédagogique :

III.1. Compréhension de la situation pédagogique :

La pédagogie représente, d'après J.Houssaye, l'ensemble chez un même individu d'une théorie et de pratiques éducatives, avec comme finalité, même si la réalité ne le reflète pas, une adéquation parfaite entre ces deux composantes. Le triangle pédagogique est un modèle précis de compréhension de la pédagogie et sert de repère lorsque l'on cherche à comprendre la situation pédagogique. Il se compose de trois éléments, le savoir, les élèves et l'enseignant. Les relations au sein de ce triangle se font uniquement sur la base d'une relation binaire, avec le troisième élément positionné en « marge » (« *place du mort à défaut celui du fou* », Jean Houssaye, la pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui, page 15). Ainsi la relation se fait soit entre l'enseignant et l'élève, le savoir est absent physiquement mais intervient tout de même dans la relation qui sans lui n'aurait pas lieu d'être. Jean Houssaye définit la situation pédagogique « *comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves* ». En voici la représentation :

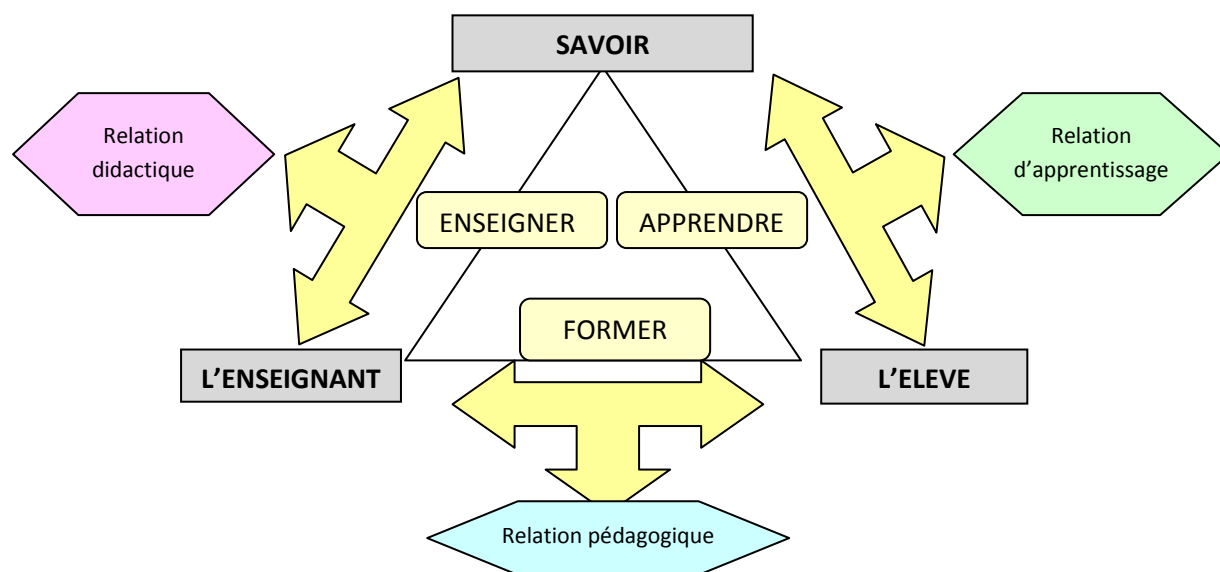


Figure n° 3 : Représentation schématique du triangle pédagogique de Jean Houssaye

La situation pédagogique se trouve au cœur de l'acte éducatif. Les théoriciens de l'apprentissage ne semblent pas prêts, d'après Marcel Postic¹⁹, à prendre en compte les influences interpersonnelles qui s'exercent dans toute situation pédagogique. Leur perception de l'enseignant est réduite à celle d'un individu manipulateur de stimuli, celle de l'élève à l'image d'un sujet répondant à l'enseignant quand celui-ci le sollicite. Nous allons, dans un premier temps, analyser le rôle de chacun des acteurs du triangle.

¹⁸ Marcel POSTIC, « la relation éducative », pédagogie d'aujourd'hui, puf, 1979

¹⁹ Marcel POSTIC, « la relation éducative », pédagogie d'aujourd'hui, puf, 1979

III.1.1) Les acteurs du triangle pédagogique de Jean Houssaye :

LE SAVOIR	L'ELEVE	L'ENSEIGNANT
Les contenus Les disciplines Les programmes Les acquisitions	Les éduqués Les formés Les enseignés Les apprenants Les s'éduquants	L'instituteur Le formateur L'éducateur L'initiateur L'accompagnateur

III.1.2) Les processus de la situation pédagogique:

III.1.2.1) Le processus « enseigner » :

Dans le processus « enseigner », la relation prend place sur l'axe savoir / professeur et l'élève, bien qu'étant présent dans la situation, occupe la place du fou. Nous comprenons ici que le moteur de la situation pédagogique est cette relation ou enseignant et savoir ne font qu'un. Il est alors envisageable, d'après Jean Houssaye, que les élèves, placés comme mort dans ce triangle, décident de ne plus accepter cette place et décrochent. Ils ne trouvent aucun intérêt à ce que l'enseignant propose et la façon dont ils décident de le lui montrer peut prendre différentes formes. C'est par leur posture comportementale que cela se schématise : soit les élèves expriment de façon visuelle leur désaccord pour ce qui est en train de se réaliser dans cette situation pédagogique, soit ils orientent leurs intérêts sur tout autre chose n'ayant plus aucun rapport avec l'enseignement dispensé. Dans ce cas précis, la relation didactique peut être perturbée par des comportements physiquement envahissants et sonores qui donne place au chahut. Ce processus, axé sur les contenus, les disciplines, les programmes et les enseignements, exclut toute médiation. L'enseignant a donc le rôle de transmettre des savoirs²⁰ et ne s'interroge pas sur la diversité des élèves constituant le groupe classe, ni sur les manières d'enseigner son savoir. La passivité des élèves dans ce type de situation est à souligner. Nous comprenons ainsi la perversité de la didactisation, où peu de place est laissée à l'élève afin qu'il construise son savoir à apprendre. Résumons, à travers la définition suivante, ce processus « enseigner » :

" Ce processus recouvre la relation enseignant-savoir, la manière dont l'enseignant transmet ses informations, son propre savoir afin que ceux-ci se transforment à leur tour en savoir chez l'élève. Ce sont les actions, les pratiques qu'il met en œuvre en classe dans la transmission du savoir." (Houssaye Jean, La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF, Paris, 1993)

²⁰ www.esith.ac.ma, consulté le 8 mars 2009 à 10h00

III.1.2.2) Le processus « former » :

Dans ce processus, entre l'élève et le formateur se constitue un lien important puisqu'il est du domaine de la relation humaine que l'on sait difficile, importante et surtout délicate. La relation qui est instaurée entre les deux protagonistes est celle du partage du savoir. La phrase suivante illustre cette notion de réciprocité entre le formateur et l'élève et montre que le savoir se doit d'être partagé et qu'il n'appartient à personne.

" Le savoir est fondamentalement quelque chose qui se transmet et non un bien que l'on garde pour soi." (Fondet C., Vaincre l'illettrisme, Science et service quart-monde, Paris, 1990)²¹

Si nous resituons ce processus dans le triangle pédagogique, nous observons que le savoir occupe la place du mort. La particularité se situe au niveau de la rencontre entre le formateur et les élèves. La diversité des individus face à l'enseignant oblige ce dernier à tenir compte de leurs différences et à adapter, diversifier les formes de travail qu'il utilisera en situation pédagogique. Etant donné l'importance de la notion de relation entre le formateur et l'élève dans ce processus, il semble indispensable de souligner ici, l'importance d'une autre notion, l'autorité, et également le rapport de place. Ces notions seront abordées ultérieurement à travers l'étude des différents styles d'enseignement.

III.1.2.3) Le processus « apprendre » :

« On n'apprend pas quelque chose à un élève comme on fait une photographie » (Meirieu Philippe, L'école mode d'emploi, collection pédagogie, 1995).

Cette phrase, de ce docteur en Lettres et Sciences Humaines, professeur en Sciences de l'Education à l'université Lumière-Lyon 2, explique le processus « apprendre ». Ce processus peut se définir comme un processus de rupture et de construction. Les représentations de l'élève dans une situation déterminée vont, à travers un conflit socio cognitif, accompagner l'élève à se construire une nouvelle représentation. L'élève pourra alors se construire une nouvelle identité sociale, basée sur les nouvelles représentations qu'il s'est construit au cours d'un acte d'apprendre. Nous nous retrouvons donc au croisement d'une triple problématique : celle des représentations, celle du processus de construction identitaire et celle d'apprendre.

Le transfert du savoir à l'élève présente cependant des limites. Nous devons tenir compte des capacités individuelles des individus à apprendre, à savoir ses facultés à mémoriser (Alain Lieury) les informations qui lui sont transmises par l'enseignant. Cela passe aussi par l'approche d'un autre concept : la motivation,

²¹ <http://tecfa.unige.ch>, consulté le 10 mars à 17h00

concept que nous analyserons au travers des trois processus du triangle pédagogique en troisième partie de recherche. Le processus « apprendre » oblige les enseignants à anticiper, à penser l'apprentissage afin d'apporter les outils différenciés adaptés à la situation pédagogique proposée.

Pour que cela soit réalisable, il est utile que le message soit compris des différents acteurs du triangle, l'élève et l'enseignant. C'est pour cette raison que nous allons aborder les caractéristiques des différents styles d'enseignement en situation pédagogique afin de cerner les différents critères d'influence de l'élève dans le mode relationnel. Cela va nous amener à aborder le concept de « communication », l'importance de la dominante du style d'enseignement, dominante d'influence de la relation installée entre l'élève et l'enseignant.

III.2) Les caractéristiques de la relation pédagogique :

Nous venons de souligner la position de l'enseignant au centre de deux des axes du triangle pédagogique. Il appartient à l'axe enseignant – savoir et à l'axe enseignant – élève. Son rôle l'amène à développer un certain style relationnel. D'après Alet, 1985, le style relationnel est « une manière d'être, d'entrer en relation et de faire de l'enseignant ». Pour se faire, cet auteur souligne l'inexistence « d'une bonne méthode ». Les conduites menées par les professeurs dans leur salle de classe leur sont propres, chacun ayant une approche qui lui est personnelle, d'où l'existence d'une variété de pratiques, adaptée aux personnalités des élèves présents lors de face à face et choisie aussi en fonction du contexte. Des travaux menés par des chercheurs ont permis de réaliser une « catégorisation » des styles d'enseignement. Gilbert de Landsheere et Emile Bayer (1969) se sont attardés à comprendre les traits de personnalité de l'enseignant qui le poussent à choisir telle pratique plutôt qu'une autre. D'autres, comme Gaston Mialaret (1978), se sont penchés sur la notion de « profil enseignant ». Toutes ces recherches ont permis l'élaboration d'un système de classification des conduites d'enseignement.

III.2.1) Le concept de « style d'enseignement » :

Ce concept a permis d'analyser les pratiques enseignantes en situation et d'en ressortir les traits principaux. La façon de faire des enseignants a pu être nommée grâce à cet outil descripteur que représente ce concept. Pour Gaston Mialaret, « *le concept, de style est la dimension pédagogique de l'enseignement, le pôle de la transformation de l'information en savoir chez l'élève* » (Jean Houssaye 1996, p90).

Ce sont donc les choix faits par l'enseignant qui déterminent son style d'enseignement. L'organisation de l'enseignant, son approche stratégique, a été le thème des travaux menés par S N Bennett (1975), qui ont permis de repérer douze possibilités de conduite de classe :

- La façon d'organiser la classe

- Le degré de contrôle social et les sanctions éventuelles
- Le type de contenu et de planification
- Les stratégies d'intervention
- Les techniques de motivation
- Les procédures d'évaluation.

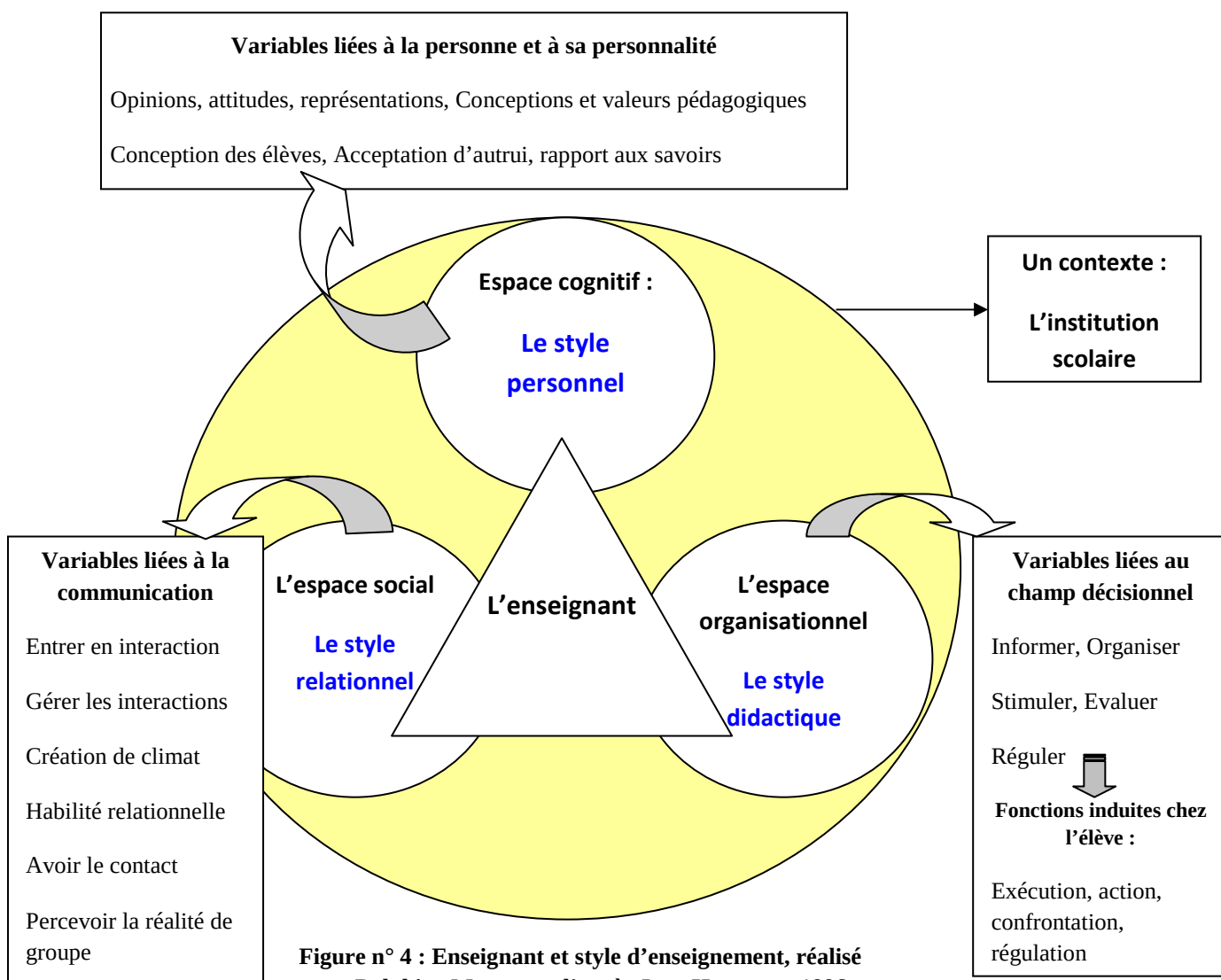
D'autres, comme Anderson, ont privilégié l'approche par « les manières d'être ». Les attitudes sont analysées, et les relations instaurées entre l'enseignant et l'élève se situent au cœur de leurs travaux.

Enfin, la façon dont l'enseignant va opérer pour transmettre l'information de trouver la méthode susceptible d'amener l'élève à acquérir des savoirs est aussi une façon d'aborder le style personnel de l'enseignant, comme l'ont réalisé Witkin, 1977 et Entwistle, 1981.

Tout cela nous amène à concevoir le style d'enseignement comme un assemblage de ces différentes approches. Voici une citation qui résume assez bien ces propos.

« Le style c'est la manière dominante personnelle d'être, d'entrer en relation et de faire de l'enseignant » (Alet, 1985 p9)

III.2.2) Etude des styles d'enseignement et « reflet de mode d'enseignement dominant » (David G.Provencher, 1983) :



La figure ci-dessus met en évidence les trois styles d'enseignement que l'enseignant peut s'approprier selon qu'il décide de se placer dans l'espace cognitif, organisationnel ou social. Chacun de ces espaces peut être considéré comme le lieu privilégié d'un style d'enseignement. Nous visualisons, à travers ce schéma, que l'espace cognitif permet à l'enseignant de développer un style d'enseignement personnel, l'espace organisationnel, un style didactique et l'espace social, un style relationnel.

III.2.2.1) Caractéristiques du style personnel d'enseignement :

Ce style d'enseignement s'inscrit dans le champ des variables personnelles et institutionnelles. La relation que l'enseignant va mettre en place avec un élève n'est pas une relation de face à face dans la mesure où les autres élèves de la classe, que nous nommerons « groupe de pairs », agit quelque soit l'échange, par sa simple

présence. L'élève se retrouve ainsi entre deux influences : celle de son professeur et celle de ses pairs. Comme le souligne Marcel Postic²², il est indispensable que l'enseignant développe de l'attrait dans sa relation car l'évolution de la personnalité d'un individu entraîne des prédominances des sources de prestiges chez l'individu qui sont fonction de son stade de développement. Ainsi :

Enfant à l'école élémentaire	Critères scolaires important où l'école représente un moyen d'obtenir un statut
Élève de niveau secondaire	Critères sociaux et personnels dominants. L'élève subit l'influence du jugement de ses pairs et les organisations informelles et les activités extra scolaires sont importantes.

Tableau n° 3 : Développement de l'enfant et critères de prédominance

L'élève se retrouve alors au centre de deux configurations, l'une formelle qui concerne le monde de l'enseignant, et une autre informelle où il est en relation avec ses pairs. Illustration :

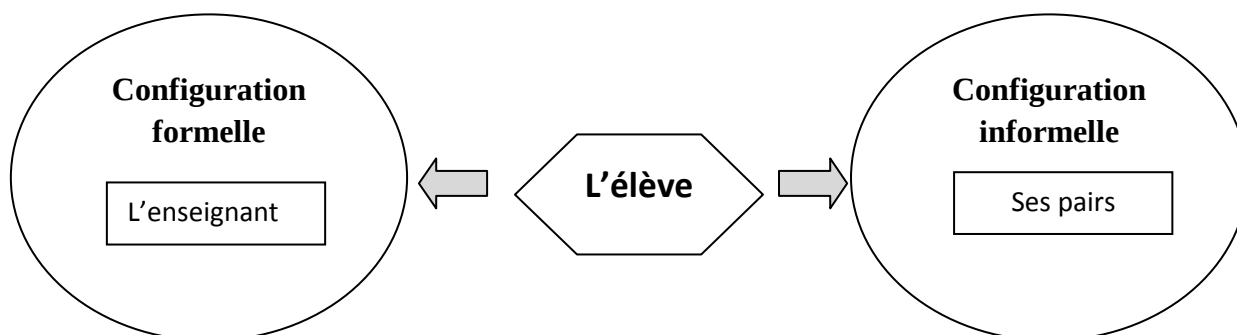


Figure n° 5 : Positionnement de l'élève dans les interactions en salle de classe d'après Delphine Manceau

Certaines difficultés peuvent surgir quand l'enseignant décide d'instaurer ce type d'enseignement :

- L'élève présente une attitude antagoniste à l'enseignant afin de ne pas perdre son identité au groupe classe.
- L'implication personnelle de l'élève dans la résolution de situation problème est absente car il décide d'être en accord avec les valeurs et normes de ses pairs.
- Apparition de conflits de rôles : le comportement de l'enseignant devient dans ce cas décisif car il doit faire un choix et se situer dans la situation de

²² Marcel POSTIC, « *la relation éducative* », pédagogie d'aujourd'hui, puf, 1979

façon provisoire ou définitive. Marcel Postic nous indique qu'un sentiment d'exclusion peut être vécu par l'élève dans une situation dite « extrême ».

III.2.2.2) Caractéristiques du style relationnel d'enseignement :

Ce style caractérise la manière dont l'enseignant va entrer en interaction avec sa classe. Il est envisageable, d'après Jean Houssaye, de réaliser l'observation d'une situation pédagogique et le trajet effectué par les différents messages émis. Il nous semble important de distinguer la nature du message émis, sa forme et le temps de parole. Nous entrons donc dans le domaine de la communication.

La communication est une dimension interactive de la relation. Comme nous l'ont indiqué Edmond Marc et Dominique Picard, il existe plusieurs formes de communication :

- * Les conversations amicales
- * Les confrontations d'opinions
- * Les échanges professionnels
- * Les disputes
- * Les échanges de regard, etc....

Nous allons donc nous arrêter un instant sur le processus de communication. Ce processus, sur le plan des généralités, consiste en un transfert d'information entre une source, émettrice du message, et une cible, réceptrice de ce même message.

a) Explication du processus « communication » :

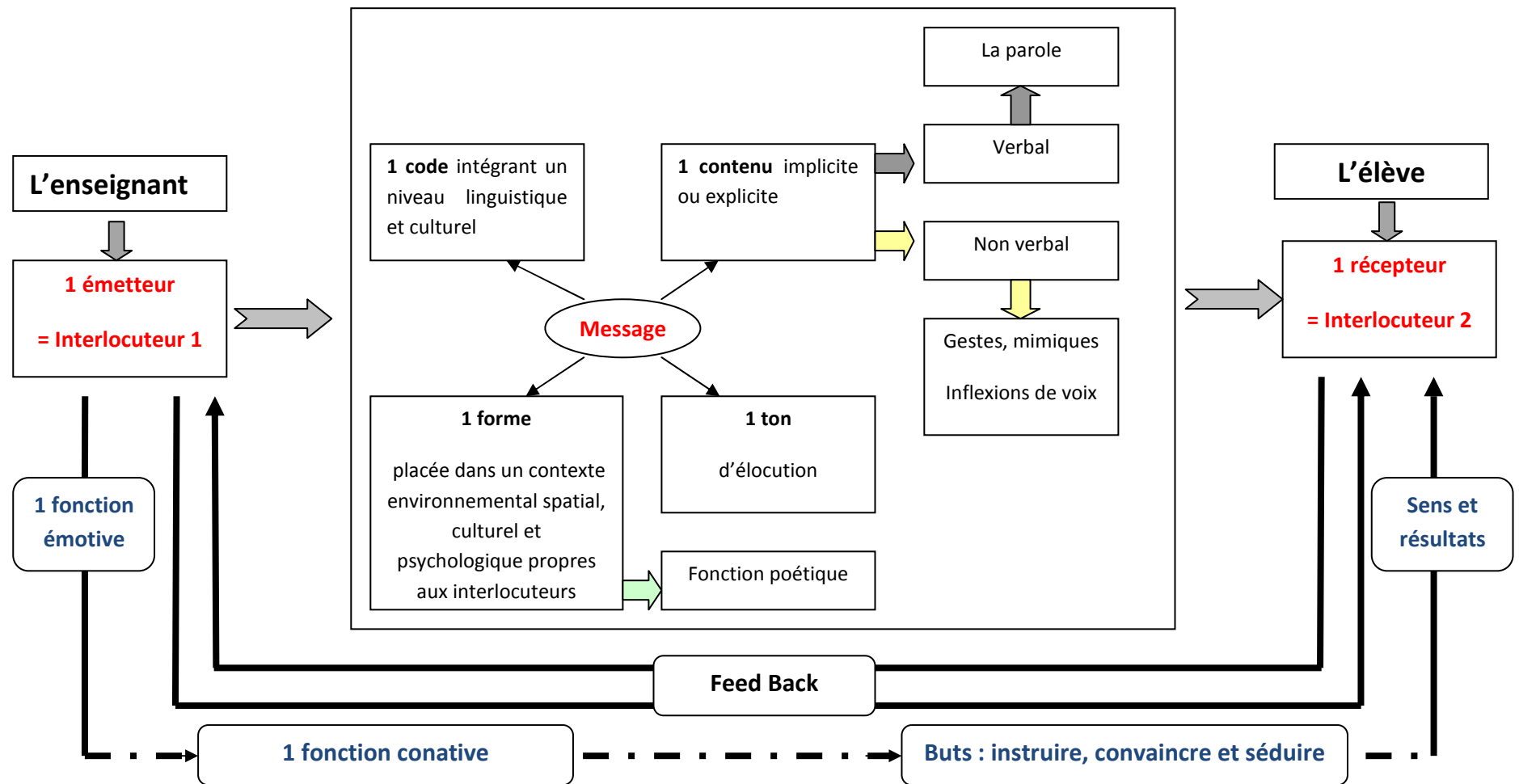


Figure n° 6 : Représentation schématique du processus « communication » par Delphine Manceau, inspirée des modèles de **Shannon et Weaver, 1949** et **Roman Jakobson, 1981**

Nous pouvons parler d'efficacité de la situation pédagogique quand il règne une adéquation entre la réalité et l'ensemble des paramètres développés dans le processus « communication », sans omettre leurs importances respectives et les interactions qui peuvent exister entre eux. La relation ne peut se réaliser sans communication. Edmond Marc et Dominique Picard précisent :

« Communiquer, c'est aussi : définir une relation, affirmer son identité, négocier sa place, influencer l'interlocuteur, partager des sentiments ou des valeurs et, plus largement, des significations. »²³

Le processus complexe de « communication », présent dans le style relationnel de l'enseignant doit, d'après Jean Houssaye, laisser de larges possibilités à l'enseignant qui peut ainsi se positionner en tant qu'instructeur ou questionneur de classe, questionneur d'élèves - individus, questionneur d'échangeur mixte, ou moniteur guide. Voici un tableau récapitulatif :

Les styles d'enseignement relationnels de l'enseignant	Instructeur	Peu d'interaction avec la classe ou l'élève-individu ; aucune interaction venant des élèves spontanément
	Questionneur de classe	Interactions plus ou moins nombreuses, mais s'adresse toujours à la classe, au collectif, à la cantonade sans appel à un élève particulier
	Questionneur d'élèves - individus	Interactions plus ou moins nombreuses, et s'adresse toujours à un élève individu, désigné nominativement
	Questionneur Echangeur mixte	Les interactions provenant du professeur sont nombreuses et s'adressent soit à la classe, soit à des élèves identifiés nominativement. Des interactions venant de la classe ou d'élèves individus sont également présentes ; c'est la flexibilité qui caractérise ce style.
	Moniteur guide	Les interactions duelles ou avec des petits groupes sont nombreuses : c'est la régulation individualisée qui est privilégiée. Une large place est laissée aux interactions et actions spontanées provenant des élèves : c'est la disponibilité qui définit ce style.

Tableau n° 4 : les styles d'enseignement relationnels, Jean Houssaye, 1996

²³ Edmond MARC et Dominique PICARD, « Relations et communications interpersonnelles », Dunod, 2008

III.2.2.3) Caractéristiques du style didactique d'enseignement :

Ce style d'enseignement porte sur les différentes actions que l'enseignant va mettre en place dans la situation pédagogique. Le choix des modalités didactiques mises en œuvre par l'enseignant est un moyen pour lui de déterminer les actions dominantes de ses pratiques. En effet, comme nous le rappelle Marcel Postic (1977, p179), « tout acte pédagogique a une fonction ». Il est ainsi possible de déterminer si l'enseignant privilégie la fonction d'organisation, plutôt que celle d'imposition, de développement, de personnalisation, d'évaluation ou de régulation. La particularité du style didactique est qu'il met en relation les rôles accomplis par l'enseignant et aussi par les élèves. Il peut, d'après Jean Houssaye, mettre en évidence le « processus interactif 'enseignement – apprentissage ».

a) Le processus « enseignement – apprentissage » :

Ce processus consiste à mettre en liaison des fonctions de l'enseignant à celle de l'élève. Chaque interlocuteur peut faire naître, du côté de l'enseignant ou de l'élève, des conséquences issues des fonctions entreprises par chacun des interlocuteurs. Des recherches menées par Jean Houssaye sur ce thème ont permis de lister six styles didactiques différents. Chaque style correspond à la mise en place par l'enseignant d'une fonction didactique précise dans une situation d'apprentissage déterminée, utilisant des outils adaptés au contexte retenu. La présentation de ces styles vous est présentée en annexe 1. Vous y trouverez :

- Le style expositif
- Le style interrogatif
- Le style incitatif
- Le style animation
- Le style guide
- Le style mixte flexible

Nous nous sommes intéressés, dans ce début de deuxième partie, à la notion de relation, à la façon dont elle s'inscrit dans la situation pédagogique. Nous avons aussi analysé les trois axes du triangle pédagogique afin de mieux comprendre la complexité des différents types de relation mises en place selon l'axe du triangle retenu. L'étude des trois processus « enseigner », « former », et « apprendre », nous ont permis d'aborder les caractéristiques de la relation pédagogique et la place importante du concept de « style d'enseignement ». Situé comme l'un des acteurs de la situation, nous avons pu, grâce à des lectures traitant de travaux antérieurs sur ce sujet, assimiler de nouvelles connaissances sur le rôle et les fonctions de l'enseignant en relation interpersonnelle où le concept « communication »

occupe la place centrale. Le positionnement des styles personnels de l'enseignant et ses choix didactiques dans son espace organisationnel a également été pris en compte.

Nous allons, dans le second temps de cette deuxième partie nous intéresser à l'autre interlocuteur de la relation pédagogique : l'élève.

III.3.L'élève, interlocuteur de la relation pédagogique :

Dans le système éducatif français, la scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans. Tous les individus d'une même tranche d'âge doivent, dans la majorité des cas, suivre un enseignement identique, à travers un parcours imposé par l'institution scolaire. Seule la façon de transmettre le contenu est laissée au choix de l'enseignant. Toutefois, certaines méthodes, comme l'apprentissage de la lecture, répondent à une directive gouvernementale et institutionnelle qui oblige l'enseignant à adopter ce « code d'enseignement ». La diversité des élèves en salle de classe est une réalité. Les méthodes pédagogiques sont définies par les enseignants. Sont-elles adaptées à cette hétérogénéité d'individualités rassemblées dans un même lieu la salle de classe ? Avant de parler, dans la troisième partie de notre recherche de pédagogie, arrêtons-nous un moment sur l'élève : qui est-il ?, Comment est-il perçu ? Par les enseignants ? Par les autres élèves ?

II.3.1. L'élève : un être social :

Comme le soulignait Guy Jacquin, dans « l'éducation par le jeu », l'élève est un individu qui se construit en passant de palier en palier, chaque palier lui permettant d'atteindre le palier suivant. Il appartient, de part son statut de citoyen, à la société. Elle représente pour lui un lieu d'apprentissage informel. A travers elle, Philippe Meirieu affirme que l'individu « *est irrémédiablement un être social et, au sens où tout ce qu'il fait et dit est enserré, structuré, exprimé par le social, il n'est qu'un être social*²⁴ »

En tenant compte de cette citation, nous devons nous pencher sur la dimension intrinsèque sociale de la personnalité de l'élève. Cette dimension est d'autant plus intéressante qu'elle souligne l'obligation de l'élève à intégrer un système de règles propres à l'institution scolaire et qui ne sont pas siennes. Philippe Meirieu indique que les élèves doivent se plier à ces règles, garantes de leur existence sociale future.

L'aspect imposant des règles instaurées par l'institution scolaire amène les enseignants et les élèves à vivre des situations conflictuelles, des situations de blocage. Des tensions, conséquences de face à face entre deux interlocuteurs dont les systèmes de valeurs et de règles diffèrent, prennent place dans la relation pédagogique. Alors que l'enseignant assure légitimité à sa manière sociale d'éduquer l'élève, ce dernier entre « en résistance », ses intérêts se trouvant en marge de ce système.

Cela nous amène à étudier les différents profils d'élève à travers les notions de statut.

Existe-t-il un élève idéal ? Comme se représente-t-on l'élève réel ?

²⁴ Philippe Meirieu, « *Apprendre...oui, mais comment* », esf éditeur, p38

Quel profil est souhaitable pour l'élève de notre société du XXIème siècle ?

III.3.2. Les différents statuts de l'élève

II.3.2.1) La notion de « statut » :

Marcel Postic détermine cette notion comme « *la place qu'un individu précisé occupe dans un système caractérisé, à un moment donné* »²⁵. Un même individu possède plusieurs statuts :

- Le statut d'élève qui relève de sa position dans l'institution scolaire ;
- Le statut familial qui lui est attribué par les membres de sa famille ;

Nous avançons l'idée, dans notre cas, que la situation vécue impose à l'individu l'actualisation d'un de ses statuts. Ainsi, l'adolescent doit en situation pédagogique se « parer » de son statut d'élève.

III.3.2.2) Le statut de l'élève, personnalité individuelle :

Chaque élève, dans le système scolaire français, est classé en fonction de différents critères :

- Son âge
- Son type de classe fréquentée
- L'établissement scolaire qu'il a choisi

Ce statut est sous l'influence de normes issues des représentations familiales. Les valeurs sociales développées au sein de chaque famille ont, comme nous le précise Marcel Postic, une influence sur le comportement de l'élève. Le statut scolaire implique une prise de conscience de soi par l'élève. Jean Marie Gilly²⁶ indique qu'elle permet à l'élève de percevoir ses qualités et ses défauts à travers la manière dont il pense être perçu par autrui et notamment les adultes. L'auteur reconnaît l'importance pour les adultes de la reconnaissance du statut scolaire de l'élève.

III.3.2.3. Le statut de l'élève et groupe classe :

La perception de soi par les autres est une notion qui se réfère au « processus d'attribution ». A travers leurs travaux en psychologies sociales, J.C Deschamps et A Clémence, 1987, définissent le processus « d'attribution » comme « *un processus par lequel un individu recherche les causes d'un comportement, l'interprète, donne un sens à un évènement auquel il est confronté* ». L'élève s'octroie une image de son propre statut et se représente

²⁵ Marcel POSTIC, « *la relation éducative* », pédagogie d'aujourd'hui, puf, 1979

²⁶ Jean marie GILLIG, « *Les pédagogies différenciées, origine, actualité, perspectives* », De Boeck Université, 1999

les mécanismes qui l'ont conduit à obtenir cette position : les causalités sont de deux sortes, internes et externes. D'après B Weiner, les causalités internes regroupent les capacités et compétences que se donne l'élève. Les causalités externes s'attachent aux notions de chance et de hasard. Ce spécialiste en psychologie cognitive s'est attardé à analyser les déclarations d'adolescents afin de comprendre qu'elles sont les causes internes ou externes, puis si elles sont stables ou variables et enfin contrôlables ou non. Son modèle, référence majeur en psychologie avec sa théorie de l'attribution, l'amène à affirmer que le sentiment d'incompétence est très résistant au changement et il en arrive à se demander quoi faire face à un élève résigné. B Weiner²⁷ pousse sa réflexion plus loin en s'interrogeant sur « la manière de rendre confiance à un élève qui se pense incapable d'apprendre ».

Les idées développées par B Weiner nous amène à orienter notre recherche vers ce que l'on pourrait attendre d'un élève aujourd'hui. Nous avons abordé, dans notre précédent paragraphe, la notion de sujet social que représente l'élève. De nombreux auteurs, pionniers de l'Education Nouvelle, soulignent l'importance de l'acte d'apprendre et de la dynamique individuelle de l'élève dans sa fonction scolaire. Apprendre est reconnu de tous. Cette notion va transformer le sujet social en un individu acteur de ses apprentissages.

III.3.3. L'élève est un apprenant :

D'après Philippe Carré²⁸,

« *L'élève apprenant s'investit dans les actes d'apprentissages, et doit être placé au cœur du processus de formation* ». Coproducteur de compétences, l'élève apprenant est le résultat d'une transformation identitaire de lui-même. Il doit acquérir une attitude propice à l'acte d'apprendre, quelque soit la situation d'apprentissage.

III.3.3.1. Définition de l'attitude « apprenance » par Philippe carré

- Elle est de l'ordre de « l'être » plus que du savoir
- « *L'apprenance recouvre une posture mentale, la capacité et le désir de tirer de ses environnements les ressources nécessaires au développement de ses connaissances, habiletés, comportements nouveaux ou à la modification des anciens* ».
- Notion liée à la dimension globale de l'attitude vis-à-vis du savoir.
- « *Le terme d'apprenance semble correspondre à l'attitude d'investissement dans le savoir réclamé par l'entrée dans la « société cognitive »²⁹ et « ce seront les capacités d'apprendre et la maîtrise des savoirs fondamentaux*

²⁷ <http://www.unige.ch>

²⁸ Philippe Carré, « *L'apprenance – Vers un nouveau rapport au savoir* », Dunod, 2005

²⁹ Philippe Carré, « *L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive* », Université Paris X, version 1.2

qui situeront de plus en plus les individus les uns par rapport aux autres dans les rapports sociaux. »³⁰

Nous venons de prendre en considération la notion de relation en situation pédagogique, à travers l'étude des deux interlocuteurs, l'enseignant et l'élève. Les interactions qui s'effectuent entre eux sont complexes. Elles dépendent de facteurs qui peuvent s'interférer selon le contexte situationnel. Rappel :

Facteurs d'influence sur l'enseignant	Facteurs d'influence sur l'élève
Système de valeurs morales	Son héritage familial
Sa personnalité	Son environnement social (règles, valeurs)
Son style d'enseignement	Son statut d'élève, « d'être social », et familial
Les règles institutionnelles	Sa personnalité
Sa perception de l'élève	Sa perception de lui-même
	La perception que les autres ont de lui

L'élève dans le monde scolaire se retrouve « catégorisé » par les enseignants qui lui attribuent un profil. La notion d'attribution, que nous avons développée à travers la théorie de l'attribution de B Weiner, est primordiale. Chaque élève se retrouve ainsi « classé » en fonction du style d'apprentissage qu'il développe. Jean François Michel a réalisé un tableau des sept profils d'apprentissage. Les profils mentionnés sont les suivants : l'intellectuel, le dynamique, l'aimable, le perfectionniste, l'émotionnel, l'enthousiaste, le rebelle. Les travaux de ce chercheur mettent en évidence le lien existant entre le profil d'apprentissage et le profil de motivation développé par l'élève. Il distingue 4 profils de motivation : les notions de l'utilité d'apprendre, la capacité à apprendre, la façon d'apprendre et l'intérêt d'apprendre sont prises en compte et l'amène à caractériser les élèves en fonction de leur profil de compréhension, à savoir, l'auditif, le visuel et le kinesthésique.

De nombreuses recherches ont été réalisées pour amener une réponse susceptible d'améliorer les acquisitions de savoirs chez les élèves. La pédagogie différenciée apporte beaucoup dans ce domaine, notamment dans tout ce qui se rapporte aux méthodes de travail, aux supports et outils, à l'intégration des TICES etc....Toutefois, nous nous demandons pourquoi, malgré toutes ces dépenses d'énergies de la part des enseignants, les élèves se désintéressent des contenus pédagogiques proposés. Nous pouvons avancer l'idée qu'ils ne sont pas motivés et il nous semble alors important d'essayer de trouver « une bon

³⁰ Commission européenne (1995) : enseigner et apprendre – Vers la société cognitive.

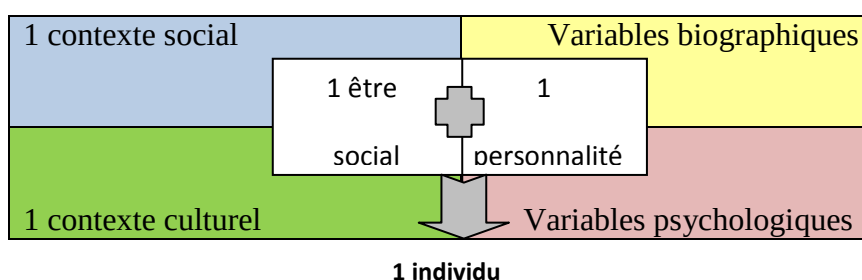
moyen » de les motiver. Nous entendons souvent parler dans notre entourage professionnel de l'individualisation, de parcours personnalisé. La question que nous nous posons maintenant est de savoir si seules « les solutions proposées » peuvent amener le jeune à modifier son rapport aux savoirs et être plus motivés. Nous pensons que changer la pédagogie pour redonner de l'envie, du désir aux élèves passent par une modification de la relation pédagogique. La pédagogie choisie par l'enseignant ne peut se réaliser uniquement si le message que fait passer l'enseignant aux élèves les amène à modifier leur comportement et à entrer en posture favorable à l'apprentissage. La pédagogie de maîtrise semble offrir des possibilités dans ce domaine. Nous aborderons donc dans notre troisième partie de recherche la relation pédagogique individualisée à travers la pédagogie de maîtrise. Nous regarderons comment nous pourrions concevoir le concept de « motivation » de la relation pédagogique et son pouvoir modificateur de posture de l'élève. La relation pédagogique individualisée peut-elle être motivante pour l'élève ? Peut-elle modifier le rapport aux savoirs chez l'élève ?

IV. La perception de l'élève en situation différenciée

IV.1. La complexité de l'élève « différencié » :

IV1.1. Définitions :

Si nous nous référons à Philippe Carré³¹, l'élève « *n'est plus une éponge absorbante et stockant de l'information* ». Il serait plutôt un individu en rapport avec sa formation, acteur et constructeur principal de sa qualification. Philippe Perrenoud³², sociologue reconnu, développe le concept de « métier d'élève » à travers trois dimensions : le travail scolaire, l'organisation éducative et le curriculum réel. Il précise à travers son ouvrage « *vivre et apprendre à vivre à l'école* », que l'élève peut être « *un individu, un apprenant, mais aussi un adulte en devenir dans une société ou encore un acteur social à part entière* ». Illustration :



Chacun est différent. Les attitudes des élèves vis-à-vis de l'activité pédagogique proposée sont diverses, variées. Elles sont, d'après Halina Przesmycki³³, la résultante d'une diversité de manière d'acquérir des savoirs. L'auteur souligne que la combinaison des modes de pensée et les stratégies particulières à chacun en font partie. En mentionnant que tout acte pédagogique

³¹ Philippe CARRE, « *l'apprenance – Vers un nouveau rapport au savoir* », Dunod, 2005

³² <http://www.parutions.com>, consulté le 22 mars 2009

³³ Halina PRZESMYCKI, « *Pédagogie différenciée* », Hachette Education, 1991

est d'abord intellectuel, elle développe à la fois les modes de pensées (la pensée inductive, la pensée déductive, créatrice, dialectique, convergente, divergente et analogique), mais également les stratégies d'appropriation des contenus (stratégie globale synthétique et stratégie analytique).

Il existe donc une hétérogénéité face à laquelle l'enseignant va devoir adapter et organiser des situations pédagogiques en appliquant les deux types de stratégies et en tenant compte, à travers elle, des modes variés de pensée. Cela semble être un moyen d'interaction intéressant sur le plan de l'acquisition de savoirs chez l'élève. En réalisant un contenu hétérogène en faisant face aux individualités particulières de chaque élève, les types de communication et d'expression seront également diverses (travailler seul ou en groupe, l'oralité ou l'écriture, le guidage partiel ou total par l'enseignant, et la relation entre la rapidité de réaction et la validité des réponses données).

A tous ces paramètres s'ajoute l'hétérogénéité des pré requis de chacun. Ainsi, Halina Pzresmycki avance l'intérêt d'évaluation sommative, afin d'adapter à chacun un contenu qui tiendra compte de ces différences, dues aux niveaux de mémorisation des élèves qui restent très variables d'un apprenant à un autre.

La complexité de la personnalité de l'élève permet de catégoriser les apprenants, tous les éléments détaillés ci-dessus ayant une influence sur leur posture d'apprenant.

IV.1.2. Les postures « apprenant » et attitudes vis-à-vis de la formation :

Catégories d'apprenant	Attitudes
Les apprenants permanents	Individus très impliqués dans leur formation, très disposés au changement et disposés aux apprentissages autodirigés.
Les apprenants opportunistes	Individus disposés à apprendre pour atteindre leurs objectifs, très attachés à répondre aux exigences, font face aux situations pédagogiques difficiles.
Les apprenants traditionnels	Individus qui se conforment à ce qui leur est demandé. Le respect du système occupe une place importante
Les non apprenants	Individus qui développent une forte résistance à l'acquisition de savoir et ne réalisent une tâche que sous la contrainte et sans aucune conviction.

Tableau n° 5 : Présentation des postures « apprenant » vis-à-vis de la formation

IV.1.3. L'engagement de l'apprenant dans l'acte d'apprendre :

IV.1.3.1. La motivation : condition de l'apprenance

La motivation semble être un des paramètres important des processus d'apprentissage. Ce concept peut nous permettre de comprendre ce qui se passe ou

non chez un individu en phase de construction d'apprentissage. Toutefois, les raisons motivantes qui poussent un individu à travailler en formation et où à apprendre sont diverses.

En contexte scolaire, la motivation « *est désir d'agir et d'apprendre* »³⁴. La motivation d'un individu peut être intrinsèque c'est-à-dire naître chez un individu au cours d'une phase d'apprentissage ou plutôt extrinsèque, motivation liée à un facteur externe tel une récompense qui aurait un intérêt pour l'individu. Chaque individu, par sa personnalité unique, va développer une motivation qui lui sera sienne et qui dépendra de différents facteurs plus ou moins en interaction entre eux. Ces facteurs sont les suivants : Le sens, l'orientation, le besoin, le plaisir, le degré d'énergie, l'image de soi et les autres.

***Le sens :**

Le pouvoir mobilisateur de la motivation va faire que l'élève voudra apprendre. Ce sens est composé de deux aspects bien distincts :

- Le sens général de l'apprentissage : le sens à long terme

Ce sens est d'autant plus important que sa place se situe dans l'ensemble du travail scolaire de l'individu et ainsi de son avenir. La structuration familiale, comme nous l'avons vu précédemment est influente ici dans la mesure où, par les stéréotypes qu'elle possède, par la stratégie éducative qu'elle développe, et la situation socio-économique dans laquelle elle se trouve, la famille peut être un déterminant dans le choix que l'adolescent fera de l'exercice de son futur métier. Cette cellule familiale développe des systèmes de valeurs qui ont un pouvoir sur les membres de la famille au point qu'un adolescent peut tout à fait choisir une voie professionnelle en totale concordance avec les valeurs de ses parents.

- Le sens particulier de l'apprentissage : le sens à moyen et court terme

L'éveil de la curiosité de l'élève face aux apprentissages entraîne la mise en place de conduites cognitives spécifiques à chaque situation. Le seul but alors pour l'élève sera d'atteindre l'objectif fixé. Le sens social : chaque situation d'apprentissage doit apporter un sens particulier à l'élève. Il doit pouvoir faire le lien entre ce qu'il apprend et ce à quoi cela va lui servir dans sa vie de citoyen. Chaque individu joue un rôle dans la société. A partir du moment où il va donner un sens social à tout ce qu'il a appris, alors il sera motivé pour entreprendre de nouvelles expériences.

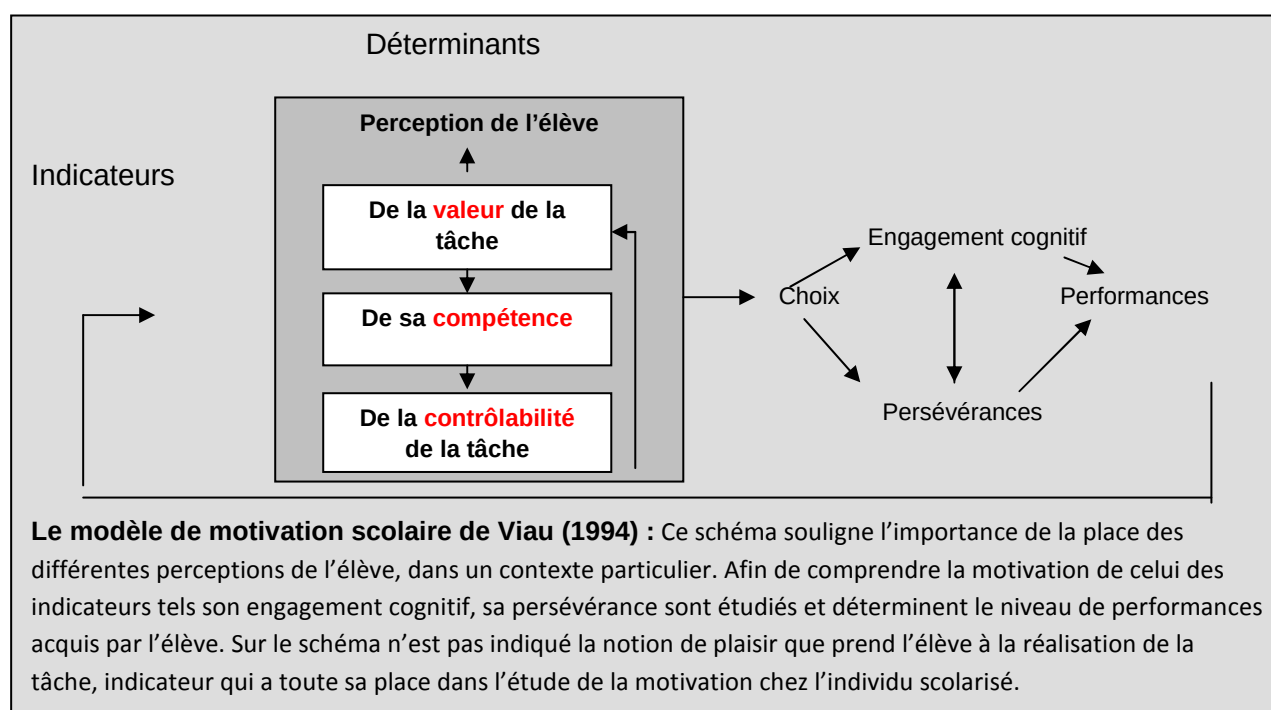
³⁴ H. PRZESMYCKI, « *Pédagogie différenciée* », pédagogies pour demain, éditions Hachette éducation, p 82-96

***L'orientation :**

L'adolescence est une phase d'évolution biologique et psychologique d'un enfant très délicate. A la puberté, les adolescents traversent parfois des crises. Leurs intérêts du moment ne se portent pas forcément sur un désir d'apprendre mais plutôt vers l'envie de découvrir des choses nouvelles hors du contexte scolaire.

a) Concept de motivation :

« Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et.....toute méthode lui sera bonne »³⁵



Roland Viau s'est interrogé sur le comportement des élèves : « Pourquoi, à l'école, certains élèves font-ils tout pour ne rien faire, alors que d'autres décident de s'engager à fond dans leurs études ? Pourquoi mettent-ils peu d'entrain à effectuer les activités qu'on leur propose, alors que d'autres y consacrent toute l'énergie nécessaire ? »³⁶

Alors que Roland Viau porte un intérêt particulier sur un certain nombre d'indicateurs, la valeur d'une tâche, les compétences de l'élève et sa capacité à contrôler la réalisation de la tâche exigée, d'autres auteurs comme R Vallerrand et E Thill ne s'attardent pas sur la perception par l'élève des indicateurs mentionnés ci-dessus mais plutôt sur les interférences entre l'élève et son milieu environnant. Nous allons développer le concept de motivation dans cette perspective dans la partie suivante.

³⁵ Jean Jacques Rousseau, L'Emile, 1762

³⁶ Roland Viau, « la motivation en contexte scolaire » Bruxelles : De Boeck Université, 1994 - 221 p. - Coll. "Pédagogies en développement" - Série 1 "Problématiques et recherches"

a) Le concept de « motivation » d'après R Vallerrand et E Thill (1993) :

« Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et / ou externes, produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement »

Pour ces deux auteurs, il existe une interaction entre l'élève et son environnement. De plus, la motivation n'étant pas une chose dite « matérielle », il n'est pas possible de la modifier. Seules les interférences peuvent alors permettre une modification, un changement de comportement de l'élève. Il revient alors à l'enseignant de composer avec les deux composantes que sont la personnalité de l'élève et la situation pédagogique proposée pour développer la motivation chez les apprenants.

La notion de déclenchement produit correspond dans ce cas à un passage d'une situation passive à une situation active, ce qui souligne, d'après R Vallerrand et E Thill, la présence de motivation chez l'élève. Ainsi développée, la motivation amène l'apprenant à prendre une direction, direction correspondant aux buts à atteindre. Le comportement de l'élève change et sera fonction des ressources que ce dernier possède et qui pourront lui permettre de se consacrer à un niveau plus ou moins impliqué dans l'apprentissage demandé. Un autre paramètre est abordé dans la définition du concept de motivation de R Vallerrand et E Thill, c'est la persistance du comportement. Cette notion nécessite de se pencher sur la notion de temporalité afin d'analyser les capacités de l'élève à s'investir dans la tâche sur un temps plus ou moins long, dans une situation imposée mais aussi dans une situation quelconque où l'élève, en tant qu'individu, aura libre choix de s'y investir.

de Nous pouvons donc dire, à la suite de l'étude de ce concept « motivation », que la motivation est source des directions et des énergies de nos comportements. D'autres auteurs, K Lewin et J Nuttin, proposent une approche plus interactionniste la motivation, avec la prise en compte des comportements de l'individu avec son environnement.

b) Le modèle de la genèse des motivations de K Lewin et J Nuttin³⁷ :

Les auteurs mettent en évidence le besoin pour l'individu de l'existence de relations biologiques, psychologiques, spirituelles. Ils ont le même avis que R Vallerrand et E Thill, quand au rôle qu'il attribue à la motivation. Elle représente, pour eux, le déclencheur du comportement de l'individu vers un but précis. Un autre aspect est développé dans leur théorie de la motivation, ceux sont les interactions spécifiques individu-monde, dans la mesure où ils considèrent que ces interactions peuvent être source de plaisir chez l'individu qui choisit délibérément d'être la cause des changements de ses comportements dans des situations diverses. Cela permet à l'individu de passer d'une posture « de spectateur » à une posture « d'acteur », et de se

³⁷ <http://helios.univ-reims.fr>, consulté le 24 mars

confronter à deux types de motivations nouvelles pour lui : la motivation extrinsèque à travers la réalisation d'une tâche précise et une motivation intrinsèque, source de plaisir, ces deux types de motivation pouvant coexister dans une même situation.

Autre point développé par L. Lewin et J. Nuttin : le plaisir de causalité. Le développement de l'individu montre que chacun se réfère à un « modèle ». En essayant d'intervenir sur lui-même l'homme est source de changement et découvre le sentiment de plaisir de causalité. Ressembler à quelqu'un, faire des efforts pour y arriver, le pousse à intervenir et nous pouvons considérer cet acte comme la résultante de motivation.

Il existe aussi des facteurs de motivation extrinsèque : un certain nombre d'individus doivent se conformer à adopter des comportements qu'ils n'ont pas eux-même choisis mais qu'ils doivent assumer. C'est notamment le cas quand un individu ne se rend au travail uniquement pour ramener un salaire. Cela n'a rien à voir avec le projet personnel de la personne et L. Lewin et J. Nuttin soulignent pourtant l'importance de la motivation au travail car c'est un facteur essentiel de l'auto développement et de l'estime de soi.

K.Lewin et Nuttin: Les théories interactionnistes: modèle de la genèse des motivations

« La motivation naît de l'interaction d'un sujet et de son environnement »

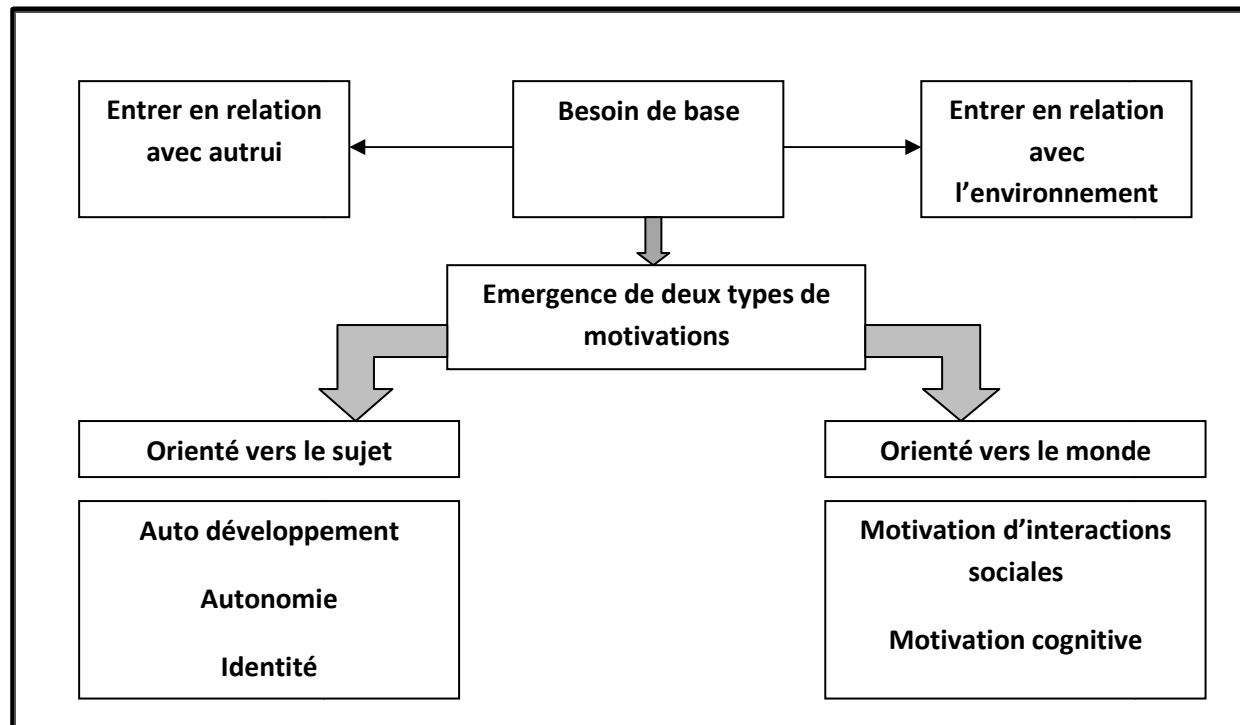


Figure n° 7 : Les théories interactionnistes de Lewin et Nuttin, d'après Delphine Manceau, dossier thématique- Master 2 pro 2009

c) Les motifs intrinsèques et extrinsèques de l'engagement d'après Deci et Ryan (2000)

Deci et Ryan ont développé la théorie de l'autodétermination, qui analyse les comportements des individus dans des contextes différents. L'école fait partie de ces contextes. La motivation peut être abordée à travers l'étude du degré d'autodétermination de chaque élève. Deci et Ryan définissent la motivation autodéterminée :

« La théorie de l'autodétermination parle de « motivation autodéterminée » quand le besoin d'autonomie joue un rôle prioritaire ; elle y ajoute le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale ; trois besoins psychologiques formant selon elle la base de la motivation humaine. Quand la motivation est déterminée par le plaisir et le sentiment d'autonomie, elle est dite « intrinsèque »³⁸.

Ils ont listé, les situations, en contexte scolaire, sources de motivation autodéterminée :

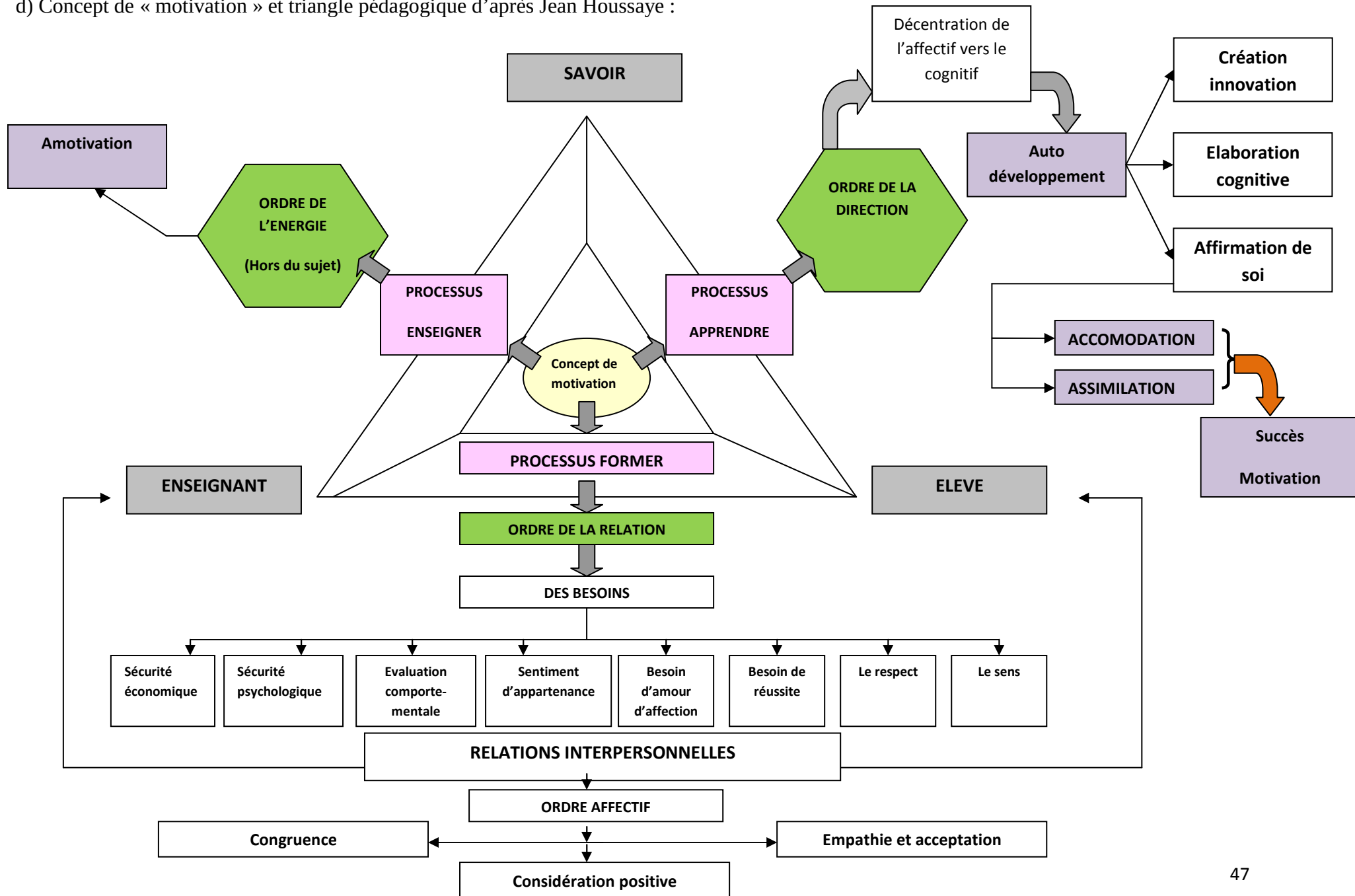
Motivation autodéterminée	Motivation non autodéterminée
▶ Quand ils s'engagent dans les tâches ou les matières scolaires pour des raisons intrinsèques à celle-ci, que ce soit pour le plaisir qu'ils ressentent en la pratiquant (les auteurs parlent de motivation intrinsèque aux sensations), pour le sentiment de maîtrise qu'ils en retirent (les auteurs parlent de motivation intrinsèque à l'accomplissement), ou pour la satisfaction d'apprendre quelque chose de nouveau (motivation intrinsèque à la connaissance) ; ▶ Quand ils s'engagent dans les activités scolaires parce qu'ils les considèrent comme quelque chose de cohérent avec leurs valeurs et besoins (motivation extrinsèque intégrée) ; ▶ Quand ils s'engagent dans des tâches scolaires qu'ils jugent importantes pour atteindre des buts personnels (motivation extrinsèque identifiée).	▶ Lorsqu'ils s'engagent dans une activité scolaire parce qu'ils s'y sentent obligés, généralement par des récompenses ou des contraintes matérielles et sociales (régulation externe) ; ▶ Mais également à cause de pressions internes comme la culpabilité (régulation introjectée) ; ▶ Ou lorsqu'ils sont résignés et ne perçoivent aucun lien entre leurs actions et leurs résultats (l'a-motivation).

Tableau n° 6 : Les sources de motivation autodéterminée et non autodéterminée de Deci et Ryan

Le concept de motivation a été très largement étudié et de nombreuses recherches ont permis de déterminer les différentes forces, internes ou externes à un individu, qui lui permettent de développer une posture positive ou négative à apprendre. Nous allons, maintenant, replacer ce concept à l'intérieur du triangle pédagogique de Jean Houssaye, afin de comprendre l'impact des processus développés (enseigner, former et apprendre) en situation pédagogique par l'enseignant sur la présence ou l'absence de motivation chez l'élève.

³⁸ www.artdubonheur.com, la motivation entre nature et culture, consulté le 24 avril 2009

d) Concept de « motivation » et triangle pédagogique d'après Jean Houssaye :



En nous plaçant dans le contexte scolaire, nous constatons que les élèves doivent accomplir des tâches qui leur sont imposées par l'institution à travers l'enseignant. Quand ces exigences sont en cohérence avec la sensibilité de l'élève, alors l'engagement dans l'activité proposée est possible. Parfois l'amotivation apparaît en réponse à un non sens ressenti par l'élève pour les actions proposées en classe. Nous décidons donc de nous interroger sur la dynamique de l'engagement. Nous souhaitons aborder, à travers cette notion, les facteurs favorables ou défavorables à l'engagement d'un élève dans sa formation.

e) Dynamique de l'engagement et facteurs de l'engagement d'après Merriam et Caffarella (1999) :

La dynamique de l'engagement s'appuie sur trois notions pré conceptuelles :

- ▀ la dynamique identitaire ;
- ▀ le sens de l'expérience ;
- ▀ le désir de savoir.

A travers leur théorie, Merriam et Carafella listent les facteurs propices à l'engagement en formation. Ils en ont recensé six:

- ▀ Les relations sociales ;
- ▀ Amélioration des communications ;
- ▀ Les progressions professionnelles ;
- ▀ Les questions familiales ;
- ▀ L'échappement, la distraction ;
- ▀ Les intérêts cognitifs.

Ces facteurs soulignent l'importance du domaine des communications, quelles soient d'ordre familial, professionnel ou social. Il est démontré que la notion d'intérêt occupe une place centrale dans la mesure où si l'individu ne trouve sens dans ce qu'il réalise, il ne développera aucun intérêt à apprendre de nouveau savoir. Car une question se pose : pourquoi apprendre ? Lorsqu'un individu réalise une tâche dans un but précis, peut-être dans le souhait de progresser professionnellement, alors son engagement est décuplé.

Toutefois il existe aussi des facteurs non propices à l'engagement :

- ▀ Le manque de confiance en soi ;
- ▀ L'inadaptation des formations ;
- ▀ Les contraintes de temps ;
- ▀ La non priorité à la formation ;

- Le coût de la formation ;
- Les problèmes personnels.

Nous remarquons que certains facteurs empêchent l'engagement d'une personne dans une activité. Certains facteurs ne dépendent pas de la personne elle-même, comme le coût. Les autres facteurs sont d'ordre social et psychologique. La vie personnelle de l'individu est très influente dans le comportement qu'elle adoptera pour réaliser ou pas une tâche. Il semble donc important, pour Merriam et Caffarella, de prendre le temps d'apprécier un individu dans sa globalité afin de mieux le comprendre et agir, grâce à certains leviers, sur les points qui sembleront être les plus faciles à modifier, et lui permettre ainsi de s'engager dans l'apprentissage de savoir.

Face aux différents facteurs qui influencent ou non l'élève à s'engager dans l'acte d'apprendre, nous nous sommes demandés si la pédagogie pouvait jouer un rôle vecteur d'un changement de posture amotivée ou peu motivée vers une attitude positive de l'élève dans l'acquisition de savoirs. Changer la pédagogie deviendrait alors une évidence. Nous pensons intéressant de nous tourner vers la différenciation pédagogique. Nous allons pouvoir faire un parallèle entre la situation pédagogique classique de Jean Houssaye, déterminée à travers l'étude du triangle pédagogique et les relations qu'il permet entre les différents acteurs. La définition du triangle permet une adaptation en situation pédagogique différenciée. Commençons cependant par l'intérêt que peut susciter la différenciation pédagogique. En effet pourquoi parle-t-on autant de la pédagogie différenciée ?

IV.2. La différenciation pédagogique :

IV.2.1. Définitions du concept « différenciation pédagogique » :

Alors que de nombreux chercheurs pensaient que la réussite des élèves étaient en partie due à leurs talents et qualités, dans les années 70, un chercheur, Benjamin Bloom³⁹, à travers ses travaux, a permis de remettre en question cette représentation de la réussite scolaire. Il a mis en évidence « *la relation entre la réussite des élèves et l'ajustement des formules pédagogiques et l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte de leurs préalables et caractéristiques au regard d'un objet d'apprentissage particulier*⁴⁰ ».

« *Le terme de pédagogie différenciée veut désigner un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves* ».⁴¹

« *Face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive. Il doit y avoir une variété de réponses au moins égale à la variété des attentes, sinon le système est élitiste...* » A. de Peretti⁴²

³⁹ Benjamin BLOOM, « *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* », Labor et Nathan, 1979

⁴⁰ Vie pédagogique, Site internet, n°141, Novembre – Décembre 2006, consulté le 22 mars 2009

⁴¹ Louis.LEGRAND "La différenciation pédagogique" 1986_: www.mapreps.com, consulté le 22 mars 2009

⁴² www.adcp67.ifrance.com consulté le 5 mai 2009

La différenciation est une tâche complexe à laquelle l'enseignant doit faire face pour répondre aux attentes de chacun. Jean Pierre Astolfi, à travers les postulats de Burns, met en évidence cette complexité. Nous allons aborder ces postulats afin de mieux comprendre la difficulté à réaliser des situations pédagogiques différenciées.

IV.2.2. Intérêt de la différenciation pédagogique d'après le postulat de Burns⁴³:

« Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse ».

« Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps ».

« Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude ».

« Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière ».

« Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements ».

« Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt ».

« Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts ».

« Il sera donc opérationnel de mieux connaître les élèves à la fois dans l'hétérogénéité de leurs cadres de vie non scolaire et scolaire, puis dans l'hétérogénéité de leurs processus d'apprentissage. Comprendre leur fonctionnement cognitif permet d'adapter plus finement les démarches pédagogiques à ce qu'ils sont. »

Notre approche par les postulats de Burns justifie notre intérêt pour les travaux de R Legendre, qui a créé un modèle reconnu de tous, le modèle Soma. Il sert de référence à la majorité des situations pédagogiques différenciées. Nous allons présenter ce modèle et essayer de comprendre son fonctionnement à travers la démarche « ACRE » présentée par Thierry Ardouin⁴⁴.

IV.2.2.1. Présentation du modèle Soma de Legendre:

Dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*⁴⁵, Legendre définit un modèle de *situation pédagogique* qui comporte quatre composantes :

Le sujet (S) : l'être humain mis en situation d'apprentissage (que nous appelons l'apprenant) ;

L'objet (O) : les objectifs à atteindre (pour nous, le savoir) ;

Le milieu (M) : l'environnement éducatif humain (enseignant, orienteurs, conseillers, etc.), les opérations (administratives et d'évaluation) et les moyens (locaux, équipements, matériel didactique, temps, finances) ;

L'agent (A) : les « ressources d'assistance », telles que les personnes (enseignant, autres élèves), les moyens (livres, matériel audiovisuel, etc.) et les processus (travail individuel ou collectif, cours magistral, etc.)

⁴³ Jean Pierre ASTOLFI, « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », 1995

⁴⁴ Thierry ARDOUIN, « Ingénierie de la formation d'entreprise », 2006, Dunod.

⁴⁵ R.LEGENDRE, « Dictionnaire actuel de l'éducation », 1988, Paris, Montréal : Larousse.

Voici une présentation schématique du modèle de Legendre⁴⁶, regroupant les acteurs de la situation différenciée, les relations existantes au sein de cette situation et la manière de mettre en place ce type de situation :

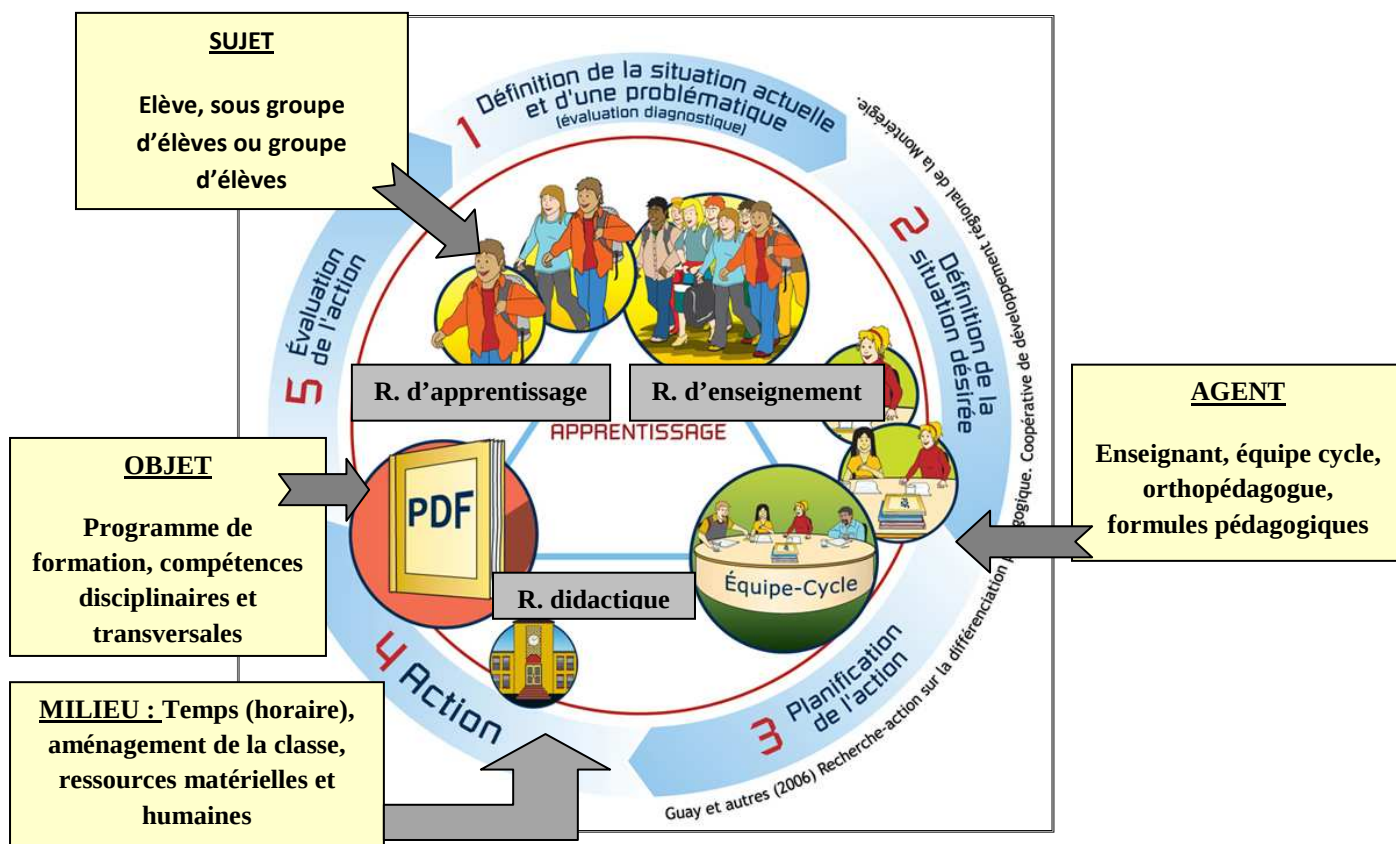


Figure n°8 : Le modèle SOMA de la situation pédagogique (Legendre, 1988)

Le modèle Soma de Legendre est utile dans toute situation pédagogique. Lorsque qu'un élève acquiert un savoir grâce à l'aide de l'enseignant qui lui adapte des méthodes, supports, et outils, tout en tenant compte du contexte dans lequel se réalise cet apprentissage, alors nous pouvons dire que la situation est différenciée. Il nous semble utile, du point de vue de l'ingénierie, de s'attarder un instant sur la fonctionnalité de ce modèle à travers la démarche « ACRE »

IV.2.2.2 Démarche « ACRE » et mise en œuvre de la différenciation pédagogique :

Thierry Ardouin, Docteur en Sciences de l'Éducation et maître de conférences à l'université de Rouen, intervient dans le domaine de la formation des adultes. Il a développé, à travers ses travaux, le concept d'ingénierie de formation, en détaillant les quatre étapes nécessaires à cette démarche : analyser, concevoir, réaliser et évaluer. Il nous permet d'aborder, dans notre recherche, ce concept et la possibilité de réalisation de la démarche « ACRE » en situation pédagogique différenciée, concept qu'il développe aussi dans notre guide pédagogique – Master professionnel Métiers de la formation, année 2008. Nous

⁴⁶ www.differenciationpedagogique.com, consulté le 22 mars 2009

allons présenter sa façon de définir les quatre termes que sont : analyser, concevoir, réaliser et évaluer.

Etape n°1 Analyser	Définition de la situation actuelle et d'une problématique	Etape fondamentale de l'ingénierie de formation qui consiste à réaliser une évaluation diagnostique d'une situation actuelle. L'évaluation diagnostique des composantes et relations de la situation pédagogique est indispensable.
Etape n°2 Concevoir	Définition de la situation désirée	Cette étape consiste à préciser la situation souhaitée attendue. L'intérêt est porté sur ce que les élèves doivent apprendre, à savoir prévoir une diversité d'actions, d'outils ou de types d'interventions. La sélection de contenus, la modification de méthodes pédagogiques, la création de nouveaux supports et outils, l'ajustement des programmes aux attentes des élèves
Etape n°3 Réaliser	Planification de l'action Et Action	Mise en place des actions planifiées pour arriver à passer de la situation de départ à la situation souhaitée. Cette étape permet le choix de stratégies et des moments de remédiation planifiés dans le temps sur des plages horaires déterminées et fixes.
Etape n°4 Evaluer	Analyse les impacts des actions mises en œuvre	L'impact mesuré est celui sur les apprentissages des élèves. Cette mesure doit permettre de mesurer individuellement le degré d'acquisition de chaque individu. Cela permet aussi de vérifier la persistance de certaines difficultés rencontrées par les élèves et l'enseignant peut alors remettre en place d'autres situations sur le même thème.

Tableau n° 7 : Présentation de la démarche « ACRE »

IV.2.2.3. Finalités et objectifs de la différenciation pédagogique :

La différenciation pédagogique est, d'après Halina Przesmycki⁴⁷, une stratégie permettant à un grand nombre d'élèves de réussir, quelque soit l'établissement choisi. L'auteur souligne, avec précision, les finalités de ce type de pédagogie, notamment pour l'élève, placé au centre de ce type de pratique. Elle permet à l'élève de :

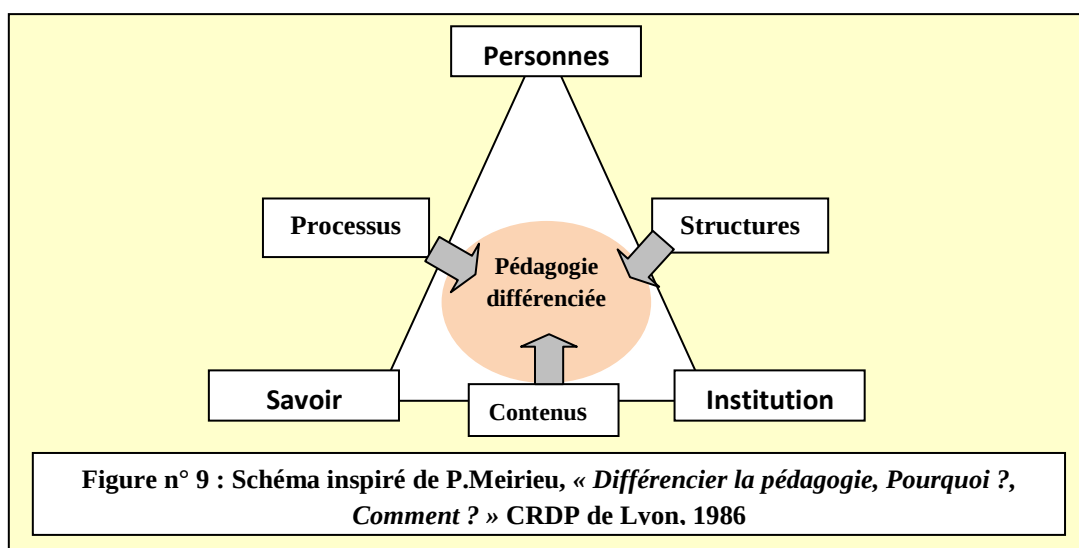
- Prendre conscience de ses capacités ;
- Développer ses capacités en compétences ;
- Prendre conscience de ses possibilités ;
- Trouver son propre chemin d'insertion dans la société ;
- Débloquer son désir d'apprendre ;
- Sortir de l'échec par la répétition de situations analogues.

⁴⁷ Halina PRZESMYCKI, « *Pédagogie différenciée* », Hachette Education, 1991

Elle permet également, d'un point de vue méthodologique, de favoriser la réussite scolaire en réalisant trois objectifs dits fondamentaux dans le domaine des apprentissages :

- Améliorer la relation enseignants / enseignés ;
- Enrichir l'interaction sociale ;
- Apprendre l'autonomie ;

Nous pouvons dire, d'après les travaux de Jean Pierre Chagneux⁴⁸, que les émotions vécues en situation, à savoir le plaisir, le désir, et la sécurité, sont des facteurs déclencheurs de motivation chez l'élève dans son implication dans l'apprentissage. C'est la relation que va instaurer l'enseignant avec l'élève individu ou le groupe classe qui sera déterminante, et notamment la qualité de cette relation. Nous pensons, comme Halina Przesmycki, que seule la différenciation pédagogique peut permettre l'émergence de ces émotions. Il existe, toutefois, un certain nombre de dispositifs qui mettent en interaction des individus, du savoir et des institutions. Ces trois pôles dans l'organisation de séquence pédagogique différenciée peuvent être articulés. Il suffit, avant tout, de choisir le type de différenciation : celui des processus d'apprentissage, des contenus d'apprentissage, ou des structures. Voici une présentation des trois dispositifs de différenciation réalisée par Halina Przesmycki :



Nous avons abordé, de façon détaillée, la situation pédagogique différenciée, ainsi que les théories motivationnelles de Lewin et Nuttin et de Vallerand et Thill. Comprendre les phénomènes intrinsèques et extrinsèques de la motivation est indispensable pour que l'enseignant puisse aborder ses relations avec le groupe classe ou avec les individualités qui le constituent de façon réfléchie et attentionnée aux besoins de chacun. Son but étant de répondre au plus près des besoins de ceux-ci. Le modèle Soma de Legendre, du point de vue ingénierique, nous a permis de bien comprendre les mécanismes en jeu dans la situation différenciée, à travers les quatre étapes qui constituent la démarche « ACRE » (analyser, concevoir, réaliser et évaluer) développée par Thierry Ardouin. Nous allons maintenant traiter les notions de pédagogie de maîtrise et de relations individualisées à travers le concept

⁴⁸ Jean Pierre CHAGNEUX, « L'homme neuronal », Fayard, 1983

« d'individualisation » et l'étude des critères envisageables pour instaurer une relation individualisée de qualité avec un élève approché dans sa globalité.

IV.3. Différenciation et pédagogie de maîtrise :

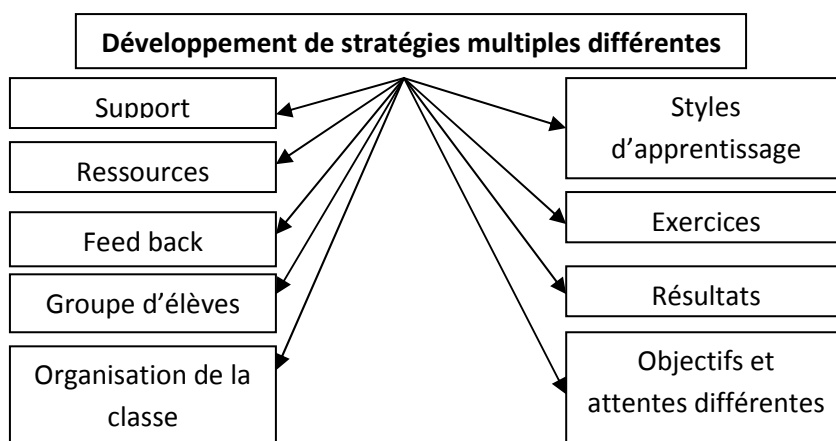
« La plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé si l'enseignement est adéquat et si les élèves sont aidés quant et là où ils rencontrent des difficultés, si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise et s'il existe des critères clairs de ce qu'est la maîtrise⁴⁹ ».

Benjamin Bloom, à travers des études de terrain, cite les principes qui permettent de définir l'efficacité de l'apprentissage. Il souligne l'intérêt du modèle de la pédagogie de maîtrise, dont l'ambition est de définir les approches pédagogiques susceptibles de conduire les élèves au succès.

IV.3.1. Les principes de base de la pédagogie de maîtrise :

Le principe porteur de cette pédagogie est l'action du sujet. L'élève va se construire des connaissances en pilotant lui-même son apprentissage. Pour ce faire, Benjamin Bloom part du principe que l'enseignement est adapté aux élèves, de façon individuelle. L'équipe enseignante va donc déterminer les différents projets d'apprentissages qu'elle va ensuite répartir dans l'emploi du temps de chaque groupe classe. A partir de ce cadre commun, l'équipe mettra en œuvre une diversité de stratégie afin que chacun puisse atteindre l'objectif ciblé pour lui. La diversité des rythmes est à prendre en compte et la notion de souplesse est indispensable dans la mise en place de ce type de pédagogie. Benjamin Bloom a listé des prémisses incontournables si l'équipe enseignante souhaite obtenir de « bons » résultats en utilisant la pédagogie de maîtrise. Les voici :

- Prendre en compte l'histoire de l'élève ;
- Modifier ses pré requis et ses motivations ;
- Modifier l'enseignement pour atteindre un niveau supérieur de connaissances.



Cela nécessite la prise en compte de trois variables :

- Les comportements cognitifs : la maîtrise des pré requis ;
- Les caractéristiques affectives de l'élève : la possibilité d'être motivé ou pas ;
- La qualité de l'enseignement

⁴⁹ Benjamin BLOOM, « caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires », Labor et Nathan, 1979, p15

IV.3.2. Finalité et objectifs de la pédagogie de maîtrise:

Le processus pédagogique de la pédagogie de maîtrise est axé sur la conception de tâches qui vont permettre à chaque élève de progresser et d'arriver à réaliser des objectifs ciblés dans le contenu de leur formation. Cette conception prend en compte une variable : le temps. Chacun doit pouvoir bénéficier du temps nécessaire à l'atteinte de l'objectif. *« La plupart des élèves deviennent fort semblables dans leur aptitude à apprendre, leur vitesse d'apprentissage et leur volonté de continuer les apprentissages si on les place dans des conditions d'apprentissages favorables »*⁵⁰.

En effet, Benjamin Bloom remarque à juste titre que les différences entre les individus « obligent » l'anticipation de l'échec des plus en difficultés. Cela passe par une stimulation de l'apprentissage. La difficulté se situe dans la conception des programmes. La volonté est de permettre à chacun d'atteindre des objectifs ciblés, à son rythme, et l'enseignant va devoir s'approprier une « nouvelle façon » d'entrer en relation avec les élèves. La réalisation des objectifs de l'élève ne pourra être que le fruit de son travail, de son investissement, de l'effort fourni. Pour Philippe Perrenoud, il est important de prendre en compte la notion d'aptitude. Il souligne d'ailleurs que *« chacun recèle un potentiel de formation déterminé. La responsabilité éducative est de l'actualiser de façon optimale, de donner à chacun ses meilleures chances, l'occasion de son plus grand progrès, les possibilités de s'épanouir pleinement, de manifester tous ses talents, etc. »*⁵¹ La pédagogie doit prendre en compte les diversités d'aptitude des individus. Benjamin Bloom remet en cause cette notion en considérant que *« les aptitudes, les capacités cognitives, de l'élève sont tributaires de la qualité d'expériences que le milieu familial et scolaire lui procure »*⁵²

Afin de pouvoir amener chacun à un niveau supérieur de connaissances, l'institution scolaire étant attachée à des référentiels mentionnant le contenu des programmes disciplinaires à étudier, notre réflexion nous oriente vers la mise en place, en pédagogie de maîtrise, d'une relation individualisée entre l'élève et l'enseignant. Nous nous interrogeons sur la capacité d'une telle relation à modifier la motivation chez l'élève, à créer chez lui une implication plus soutenue face au travail exigé. Les enseignants sont-ils suffisamment formés pour instaurer ce type de relation avec les élèves ? Une relation pédagogique de maîtrise individualisée permet-elle l'acquisition de plus de connaissances chez les apprenants ? Même si Benjamin Bloom assure, à travers son étude sur la stabilité et les changements des caractéristiques humaines (1964), que la vitesse d'acquisition ne compte pas et que la réussite et la maîtrise sont les seuls points importants, il souligne aussi l'importance de la famille dans son soutien à l'enfant scolarisé. Il s'appuie sur les travaux de Dave qui portent sur l'influence du milieu environnant sur les résultats scolaires des élèves, mais il reste optimiste en ce qui concerne la réalisation des objectifs de l'éducation : « apprendre pour maîtriser ». Nous allons donc voir les possibilités qu'offre une relation pédagogique individualisée en pédagogie de maîtrise. Nous ne pouvons pas aborder ce sujet sans nous tourner vers la compréhension du processus « individualisation ».

IV.4. Relation individualisée et pédagogie de maîtrise :

⁵⁰ Benjamin BLOOM, « *caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* », Labor et Nathan, 1979, p10

⁵¹ Philippe PERRENOUD, « *L'exigence d'égalité devant l'éducation : quelques réflexions* ». Genève : Service de la recherche sociologique. Document de travail non publié.

⁵² Marcel CRAHAY, « *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* », De Boeck Université, Pédagogie en développement, 2003, p 46

IV.4.1. Le concept « d'individualisation » :

Mode d'organisation pédagogique, l'individualisation semble répondre à une nécessité actuelle. « *L'individualisation désigne l'adaptation délibérée et pertinente des parcours éducatifs aux caractéristiques, aux possibilités, aux projets, aux besoins différents des individus* »⁵³

Le concept d'individualisation reste très compact : trois possibilités sont envisageables :

- Des formes d'application concrètes variées (mise en place de parcours, de dispositifs de formation répondant au projet de chaque stagiaire) ;
- Du travail d'individualisation au sein d'un groupe (constitution des groupes et positionnement de chacun au sein du groupe) ;
- Une mise en œuvre de systèmes d'individualisation globaux avec construction par l'apprenant de sa propre formation à partir de son projet.

C'est donc une démarche qui implique de manière active les personnes dans leur formation et permet d'optimiser l'utilisation des ressources. Nous pouvons alors considérer l'individualisation comme un « levier » de l'innovation pédagogique, notamment dans le domaine de la relation enseignant / enseigné en pédagogie de maîtrise.

L'engagement dans le processus d'individualisation implique de mettre en place toutes les phases et conditions liées à l'ingénierie de projet, de développer les compétences nécessaires chez les formateurs, afin de conduire à un changement impliquant l'ensemble des acteurs en situations pédagogiques individualisées.

Une des compétences qui nous semble indispensable est la compétence relationnelle. La relation, comme nous l'avons précédemment souligné, est le facteur essentiel de la réussite d'un élève. Elle permet à l'élève d'entrer ou non en apprenance, de réveiller curiosité et désir de savoir, de modifier un comportement résistant en un comportement traditionnel, voire opportuniste.

Le deuxième point indispensable est la position de l'enseignant dans le triangle pédagogique. Il faut partir du principe que « tous les élèves sont capables d'apprendre »⁵⁴. Pour permettre à chacun d'atteindre les objectifs ciblés, l'enseignant va devoir accepter l'idée que chacun nécessite un temps bien précis qui lui est propre et qui lui permettra de progresser. Ce temps ne correspond pas au temps que l'enseignant alloue aux élèves pour réaliser la tâche demandée. Il devient donc incontournable pour l'enseignant d'améliorer sa qualité d'enseignement, et pas forcément sa façon d'enseigner, au service de la réussite de ses élèves. « *La pédagogie de maîtrise reste un engagement philosophique ferme en faveur de l'égalité des acquis. Elle ambitionne d'atteindre cet idéal par un enseignement collectif, ciblé strictement sur des*

⁵³ Philippe PERRENOUD in « *La pédagogie à l'école des différences* », collection « Pédagogies », ESF, 1995, p134

⁵⁴ Marcel CRAHAY, « *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* », De Boeck Université, Pédagogie en développement, 2003, p 328

apprentissages souhaités, et intégrant la passation régulière de tests formatifs débouchant sur une régulation de l'enseignement, et plus particulièrement, sur des procédures collectives. »⁵⁵

IV.4.1 La légitimité de la pédagogie de maîtrise :

IV4.2.1) L'amélioration de la qualité de l'enseignement :

Sachant que pour Benjamin Bloom, *« il est possible que tous les élèves réalisent des apprentissages souhaités si l'on offre à chacun d'eux le temps dont il a besoin et si on améliore la qualité de l'enseignement »⁵⁶*, une démarche rationnelle a été instaurée par cet auteur dans ce sens.

IV4.2.1.1) Les six propositions de Bloom (1976) :

- Définir clairement les objectifs à atteindre ;
- Indiquer, le plus simplement possible, quel apprentissage est attendu par les élèves ;
- Evaluer les pré requis et procéder à une remise à niveau ;
- Décomposer la matière à enseigner en unités structurées ;
- Augmenter le temps d'apprentissage des élèves dans la tâche ;
- Evaluer la maîtrise des compétences enseignées à la fin de chaque unité ;
- Proposer des exercices supplémentaires.

Cela amène ainsi à la mise en place d'un cycle pour chaque objectif ou groupes d'objectifs d'apprentissage. Trois principes fondamentaux sont appliqués :

- Principe 1 : Cibler les actes d'enseignement sur les apprentissages à réaliser ;
- Principe 2 : Ne jamais aborder un apprentissage nouveau sans être assuré que les élèves maîtrisent les apprentissages antérieurs ;
- Principe 3 : S'assurer que chaque élève bénéficie d'un temps d'apprentissage suffisant.

IV4.2.1.2) Notion de feedback et pédagogie de maîtrise :

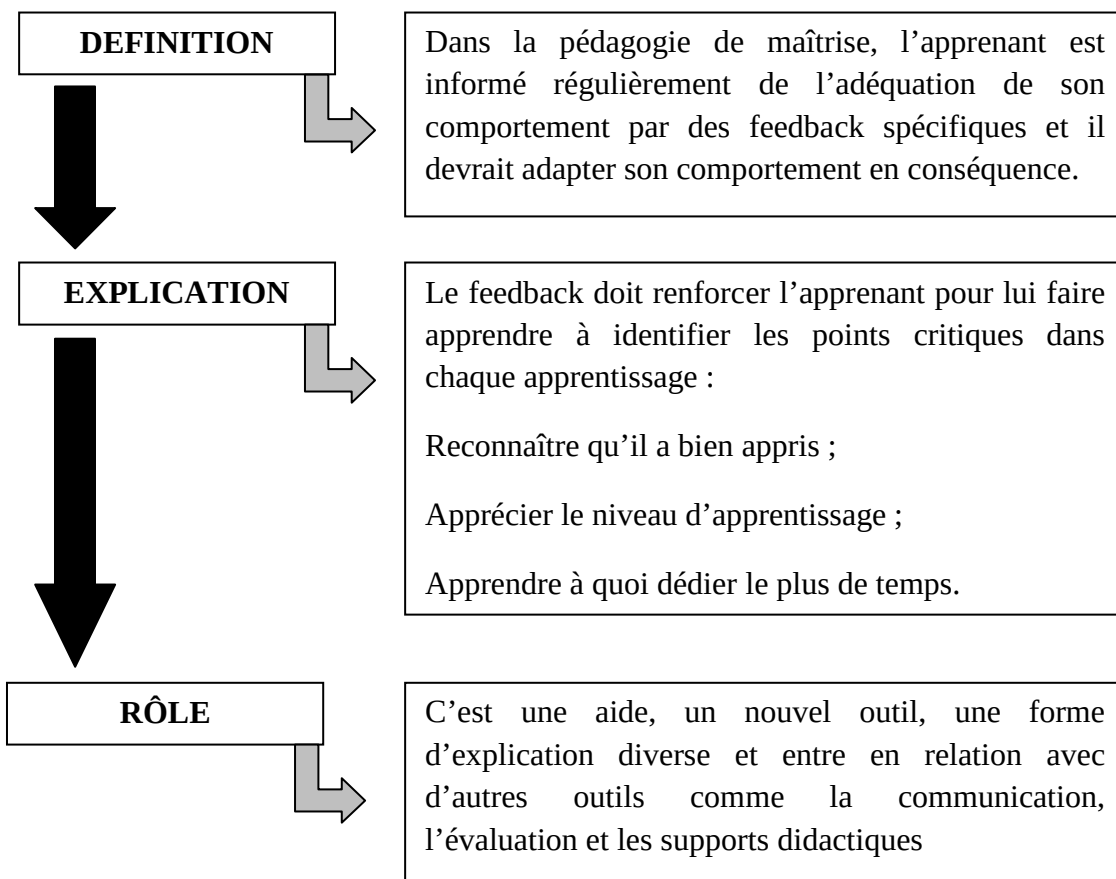
Grâce à un enseignement collectif, des tests formatifs réguliers, des feedback et procédures correctives, la pédagogie de maîtrise permet à ceux qui n'ont pas atteint le

⁵⁵ Marcel CRAHAY, *« L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis »*, De Boeck Université, Pédagogie en développement, 2003, p 330

⁵⁶

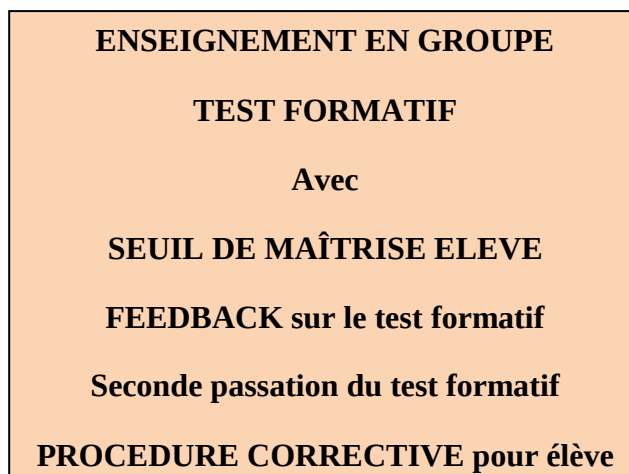
critère de maîtrise de progresser. Pour Bloom, « la preuve est ainsi faite que la plupart des élèves possèdent des potentialités nécessaires pour atteindre ce haut niveau de rendement » (1986, p100)

a) Le concept de feedback :



b) Les procédures correctives :

Elles sont utiles pour permettre aux élèves en difficultés d'acquérir des compétences encore fragiles ou non acquises. Marcel Crahay (2000, p373) place ces procédures correctives dans son schéma représentatif d'une pratique pédagogique de maîtrise :



IV4.2.1. 3) Conditions optimales d'application de la pédagogie de maîtrise d'après Kulik et Al :

Kulik et Al ont présenté, à travers leurs études, des garanties de validité appréciables. A travers quinze paramètres descriptifs, cinq renvoient aux caractéristiques du dispositif « pédagogie de maîtrise » et notamment, à la validité de l'évaluation.

- La constitution aléatoire des groupes classes ;
- La nature de l'épreuve, à savoir sa standardisation ou son intérêt pour des objectifs expérimentaux ciblés ;
- La nature de la notation des performances terminales des élèves : objective, subjective ;
- Le contrôle de l'effet de maître ;
- Le contrôle d'un effet histoire.

L'intérêt des études de Kulik et Al : elles ont tenu compte des gains d'apprentissage, mais également, de l'effet mesuré en fonction des aptitudes initiales des élèves, de l'impact de ces effets à plus ou moins long terme, de l'attitude des élèves à l'égard de l'enseignement et de la discipline enseignée, ainsi que du temps d'apprentissage.

Nous allons analyser, à travers notre étude de terrain, le rôle influant que peut jouer la mise en place de relations adaptées à chaque élève. Il nous semble judicieux de cerner l'intérêt, à travers la mise en place d'une pédagogie de maîtrise, de la communication. En effet peut-on grâce à ce processus, changer le climat en salle de classe, motiver les élèves et, sans avoir la prétention de tout régler, gérer de façon plus adéquat, les problèmes relationnels et les conflits entre enseignant/ enseigné ou entre pairs, tout en amenant le plus grand nombre à réussir ?

PARTIE 2 :

V) Aspects méthodologiques :

V1) Choix de la méthodologie

Dans l'hypothèse principale, nous avons décidé d'abord la relation aux savoirs des apprentis en formation professionnelle qualifiante de niveau V. L'état des lieux réalisés dans deux UFA, celle de la pharmacie, de la vente et du commerce hôtellerie (CHPP), et celle du bâtiment, a permis de cerner un certain nombre de dysfonctionnements :

- ***Le nombre d'apprentis par classe*** est en constante augmentation.

Les deux classes de deuxième année retenues pour notre expérimentation comptent 30 apprentis par classe. L'hétérogénéité de ces groupes est bien présente :

- Hétérogénéité de *niveaux scolaire* (la notion de pré-requis supérieurs ou inférieurs aux exigences de la formation choisie liée au parcours scolaire du jeune)
- Hétérogénéité des *rythmes d'apprentissage*
- *Hétérogénéité sociale* (CSP parentales, type de cellule familiale...)

Ce premier constat implique directement le suivant. Le comportement des apprentis est lié en partie à l'environnement dans lequel ils se trouvent. Dans un groupe restreint, les jeunes en formation n'ont pas du tout les mêmes attitudes que lorsqu'ils sont en classe entière. Cela est constaté dans les ateliers professionnels où ils sont au maximum 15 ou 17. Nous avons pu remarquer une augmentation de l'hétérogénéité comportementale des apprentis en groupe classe à gros effectif.

- ***Le comportement des apprentis*** en centre de formation

Il peut être caractérisé sous forme d'items en fonction des attitudes comportementales relevées lors des conseils de classe par les équipes enseignantes et aussi lors de journées de travaux pédagogiques ou de séances de concertation.

- Le refus de travailler
- Le refus d'autorité
- Une motivation individuelle variable
- Des souffrances psychologiques diverses plus présentes

- ***La relation enseignant/ enseigné:***

Les enseignants rencontrent donc des difficultés à enseigner dans la mesure où ils doivent continuellement, pendant leur cours, intervenir auprès des apprentis « perturbateurs ». Ce terme de « perturbateurs » doit être expliqué. Est considéré comme perturbateur :

- Un apprenti qui s'ennuie en cours car il a des pré requis supérieurs aux exigences et que ces parents ne souhaitent pas qu'ils suivent un parcours individualisé.
- Un qui suit une formation choisie par défaut.
- Les apprentis irrespectueux des enseignants (retards, pas de matériel scolaire, tenue professionnelle incomplète, téléphone portable qui sonne en cours...) soient des apprentis hostiles à toute forme de règlement intérieur.

L'enseignant ne peut faire face seul à ce type de situation et son métier d'enseignant devient aujourd'hui très difficile.

La question est donc de savoir s'il serait possible, par le biais de pratiques pédagogiques différenciées, d'apprécier l'apprenti dans sa globalité (son appartenance sociale, sa personnalité, son rapport à l'environnement). La pédagogie différenciée, peut-elle modifier les représentations chez l'apprenti, modifier son comportement dans ses relations à l'enseignant, et ainsi l'amener à mieux s'engager dans sa formation professionnelle et d'obtenir son examen. Cela ne pourra pas se faire sans l'acceptation d'une remise en cause par les enseignants de leurs pratiques pédagogiques actuelles et leur participation active dans cette démarche.

Le choix d'une **méthodologie qualitative** dans le cadre de cette **recherche impliquée** va permettre à chacun des **acteurs**, à son niveau, d'entrer en **participation active** avec le sujet de recherche.

V2) Choix des sujets

Nous avons décidé d'observer deux classes de champs professionnels de cultures différentes :

- Le domaine des métiers de l'hôtellerie

Et

- Le domaine des métiers du bâtiment

L'observateur est issu du milieu de l'hôtellerie et il nous a semblé intéressant de travailler dans un domaine extérieur à l'observateur, afin d'avoir un regard nouveau sur les pratiques enseignantes dans les métiers du bâtiment.

Deux types d'observation vont avoir lieu :

- Une première phase d'observation de chaque groupe classe aura lieu en situations d'apprentissages telles qu'elles existent actuellement.
- Une deuxième phase aura lieu après la mise en place de séances pédagogiques différenciées utilisant la pédagogie de maîtrise. Elles seront le résultat d'une construction de situation d'apprentissage faite par deux équipes enseignantes, une de l'unité commerce hôtellerie de l'UFA Robert Buron et l'autre de l'UFA bâtiment du Lycée Gaston Lesnard.

Vous trouverez en annexe 1, le guide pédagogique méthodologique réalisé dans le cadre de cette recherche, guide qui nous a servi de tableau de bord tout au long de l'année.

V3) Choix des groupes classes

Nous avons décidé d'observer les classes suivantes :

-La classe BEPHot2CR (brevet d'enseignement professionnels cuisine et restaurant deuxième année) à L'UFA Buron, présentée en annexe 2.

-La classe de MACO2 (constituée d'apprentis couvreurs et d'apprentis maçons deuxième année) à L'UFA bâtiment du Lycée professionnel Gaston Lesnard, présentée en annexe 2.

Le choix des deux groupes classes s'est réalisé en tenant compte de certains critères indispensables à l'étude de recherche :

- Baisse des résultats aux examens de juin 2008.
- Groupe classe important (Environ 30 apprentis).
- Problèmes de comportement face au travail.
- Manque de motivation des apprentis.
- Relations tendues en salle de classe avec les enseignants.

Les publics à observer dans ces deux sections, qui préparent les apprentis à un même niveau de qualification, sont très différents et ils permettront d'apprécier les personnalités individuelles par rapport au choix du métier choisi.

V4) Choix des enseignants

Les enseignants qui vont participer à ce travail de recherche sont des enseignants volontaires. Après leur avoir présenté l'intérêt et la façon dont nous allons mener ce travail, ils ont eu l'occasion de manifester leur accord ou pas de leur participation à ce projet.

Deux équipes ont été constituées :

- L'équipe d'enseignants de l'UFA Robert Buron :

Elle est constituée de Mme W et de Mr X. Mme W est enseignante en français et découverte sur le monde. Mr X est enseignant en technologie restaurant et en pratique professionnelle restaurant.

- L'équipe d'enseignants de l'UFA Gaston Lesnard :

Elle est constituée de Mr Y et de Mr Z. Mr Y est enseignant en français et découverte sur le monde. Mr Z est enseignant en mathématiques et sciences physiques.

Il nous a semblé intéressant de trouver des enseignants dont les contenus étaient complètement inconnus de l'observateur. Le regard de l'observateur ne sera pas le même que celui qu'il aurait dans son champ professionnel. Cette variable sera prise en compte dans l'analyse des résultats.

V5) Elaboration du recueil des données :

V51) La situation de départ :

V511) L'enquête de départ :

Une enquête sur les 570 apprentis de niveau V a eu lieu sur les années 2007 – 2009 afin de prendre conscience des problèmes d'incivilités et de comportements des apprentis de niveau V au CFA des trois villes. Les résultats de cette enquête, présentés en annexe 3, permettent de répertorier toutes les incivilités rencontrées depuis deux ans au CFA des trois villes : plus le groupe classe est important, plus cette notion d'hétérogénéité est présente et plus l'enseignant doit faire face à des attitudes, des comportements, qui, si elles étaient « gérables » dans les groupes classes de 17 apprentis maximum, deviennent désormais source de conflits en salle de classe ou en ateliers professionnels et par conséquent la cause de la modification relationnelle entre l'enseignant et l'enseigné.

Pour mener cette enquête, nous nous sommes servis d'un logiciel (WINCFA), logiciel utilisé par la vie scolaire et les enseignants. Tout ce qui concerne les apprentis y est mentionné. Nous avons pu ainsi relever pour chaque classe de première et deuxième année, et pour chaque apprenti, toutes les sanctions prises ainsi que les motifs de celles-ci. Si ce travail a pu être réalisé, c'est aussi parce que le personnel de la vie scolaire, que ce soit les secrétaires ou les conseillers pédagogiques d'éducation, a tenu à jour ces fiches. Cela nous a permis de recueillir de façon précise les informations dont nous avons besoin. Afin de respecter l'anonymat des apprentis, aucun nom ne sera mentionné. Ils seront répertoriés ainsi : apprenti N°1 = A1, apprenti n°2 = A2 etc.

V512) Les questionnaires enseignant :

Chaque enseignant a eu la possibilité de remplir deux questionnaires de façon anonyme: le premier, présenté en annexe 4, a pour objectif de réaliser un état des lieux des difficultés rencontrées par les enseignants en face à face pédagogique avec des classes à gros effectifs. Notre volonté a été de voir si les problèmes de disciplines rencontrés étaient liés au niveau de la formation entreprise par les apprentis, au nombre important d'apprentis en classe, à l'origine sociale des jeunes accueillis. Le ressenti des enseignants sur ce sujet est indispensable à notre travail de recherche dans la mesure où ils ont essayé de cerner les difficultés de leur métier quotidien qu'est celui d'enseignant, et d'apporter des éléments de réponses qui leur semblent à aujourd'hui être, peut être une, voire des solutions qui permettraient de gérer certaines situations conflictuelles avec les apprentis. Après avoir cerné les difficultés relationnelles, nous avons, dans un second temps, pris en compte le formateur en tant que professionnel de la formation. Nous avons pensé judicieux de nous intéresser au

vécu des formateurs à travers leur pratique, avec l'utilisation d'un outil, l'échelle du « Burn out », qui traite de l'épuisement professionnel, de la dépersonnalisation et de l'accomplissement personnel. Ce deuxième questionnaire, annexe 5, permettra de rassembler des données intéressantes pour notre recherche.

Après avoir abordé les problèmes rencontrés par les enseignants, nous nous sommes tournés vers les apprentis.

V513) Présentation des questionnaires apprenti :

Le premier questionnaire, détaillé en annexe 6, vise à mieux connaître les apprentis, leurs passions, leurs intérêts personnels dans la société. Une adaptation des 13 domaines motivationnels de Schwartz, annexe 7, a été élaborée pour définir la présence ou l'absence de motivation chez les apprentis de ces deux groupes classes de niveau V.

V52) La mise en place des observations:

V521) Réalisation des séances pédagogiques classiques avec transmission de savoir :

Chaque binôme enseignant a mis en place une séance pédagogique avec transmission du savoir utilisant une méthode collective et un outil identique pour tous les apprentis, après avoir ciblé une compétence transversale commune :

- * Savoir « argumenter » : en ce qui concerne le binôme de l'unité du Bâtiment
- * Savoir « analyser un document » en ce qui concerne le binôme de l'unité commerce hôtellerie.

Vous trouverez en annexe 8, 8bis, 8ter, 8 quatre les fiches de progression de chaque enseignant pour cette première phase d'expérimentation. A chacune de ces séances sont joints, le contenu du cours et de l'observation réalisée. Chacune de ces séances a été suivie d'une évaluation afin de mesurer les acquis de chaque apprenti dans ce type d'environnement pédagogique.

V522) Réalisation des séances pédagogiques dites de « maîtrise »

- * Temps 1 : Réalisation de test de pré-requis et choix de compétence transversale

Ce temps a été utilisé afin de définir dans chaque équipe enseignante la compétence méthodologique transversale à développer chez les apprentis :

Unité du bâtiment : développement de la compétence « savoir argumenter »

Unité commerce hôtellerie : développement de la compétence « savoir analyser »

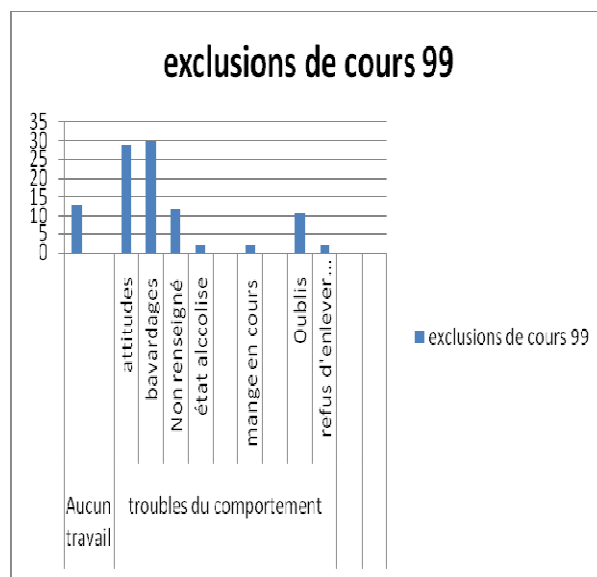
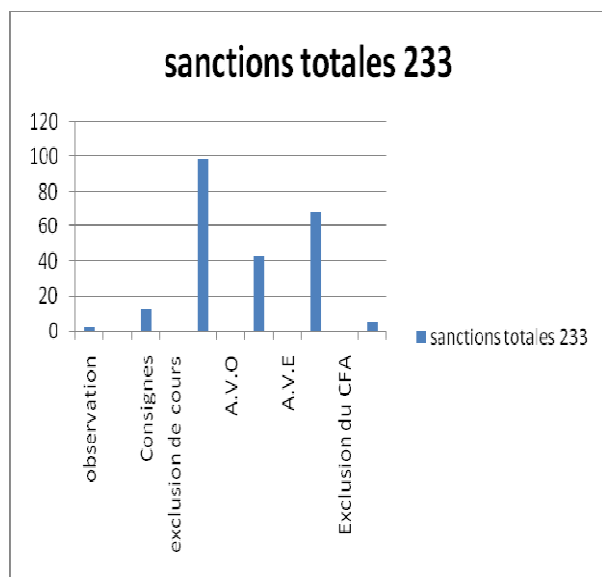
- * Temps 2 : Elaboration d'une situation pédagogique différenciée

En fonction de ce choix les enseignants ont élaboré des tests de pré requis qui vous sont présentés en annexe 9, 9 bis, 9 ter et 9 quatre, qui serviront de base à l'élaboration d'une

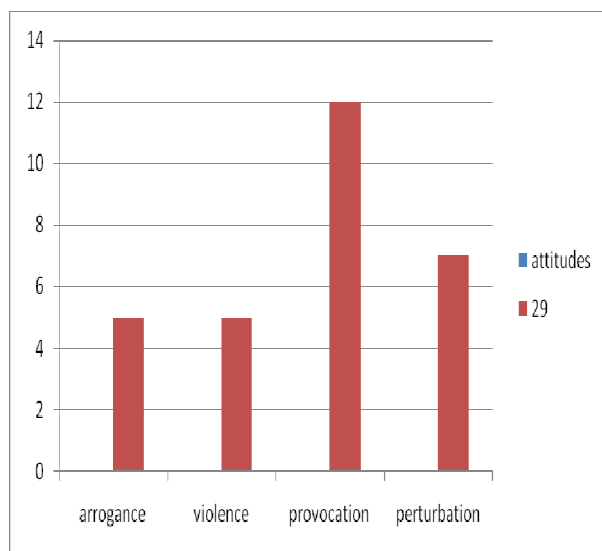
situation pédagogique différenciée. Vous trouverez en annexe 10, 10bis, 10ter et 10 quatre les fiches de progression de chaque enseignant pour cette deuxième phase d'expérimentation, ainsi que le contenu de chaque cours et de chaque observation. Une évaluation a été réalisée en fin de séance pédagogique afin de mesurer les acquis de chaque apprenti dans ce type d'environnement pédagogique.

V6) Les outils de production des données :

V61) Les données recueillies à travers l'enquête des incivilités au CFA des trois villes :

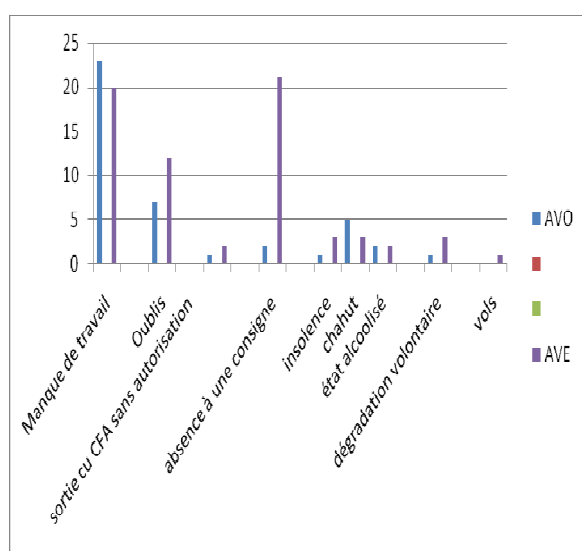


Répartition des sanctions appliquées au CFA



Représentation schématique de la nature des attitudes des apprentis posant problème

Représentation schématique de la nature des



Représentation schématique de la nature des avertissements écrits et oraux au CFA

V62) Les données recueillies à travers les questionnaires enseignants:

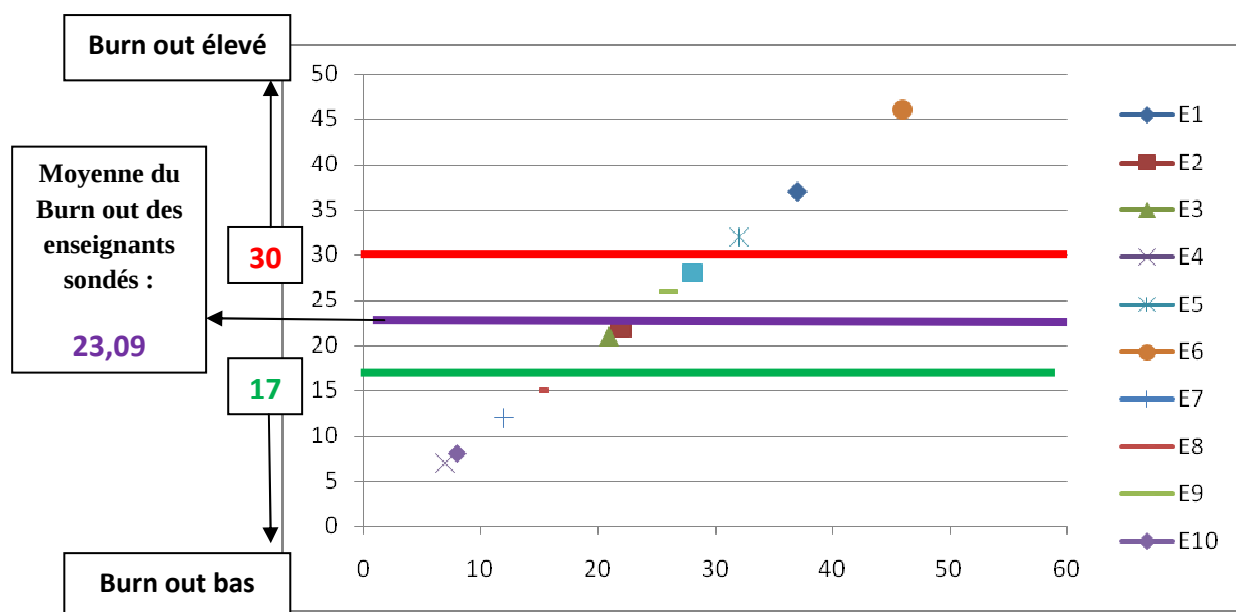
V621) Les problèmes de disciplines en face à face pédagogique :

Document récapitulatif des données recueillies

Identification				Problèmes de discipline / niveau de formation					
Age moyen	Sexe			CAP	BEP	BP			
41 ans	F : 45,5	G : 45,5	NI : 2	34	9	3			
Conditions d'enseignement /Nbre apprentis				Difficultés relationnelles enseignant / enseigné					
7a	7b			4a	4b	4c	4d		
28	13			7	15	38	22		
Nombre apprentis / problèmes discipline									
6a	6b	6c	6d	Fréquence des difficultés relationnelles enseignant / enseigné					
19	15	13	3	3a	3b	3c	3d		
Justificatif comportement perturbateur				7	34	9	3		
5a	5a	5a	5a	Pédagogie et relation enseignant / enseigné					
40	40	23	9	9a	9b	9c	9d		
				17	23	5	0		
Solutions adaptés à un fort effectif en classe									
8a	8b		8c		8d		8e		
42	21		21		13,63		7		
Education familiale et attitude de l'apprenti									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2			1		5	4	2	3
Méthode d'enseignement et perception institutionnelle				Catégorie socioprofessionnelle et relation enseignant / enseigné					
12a	12b	12c	12d	11a	11b	11c	11d	11e	
19	21	4	0	4	19	17	2	7	

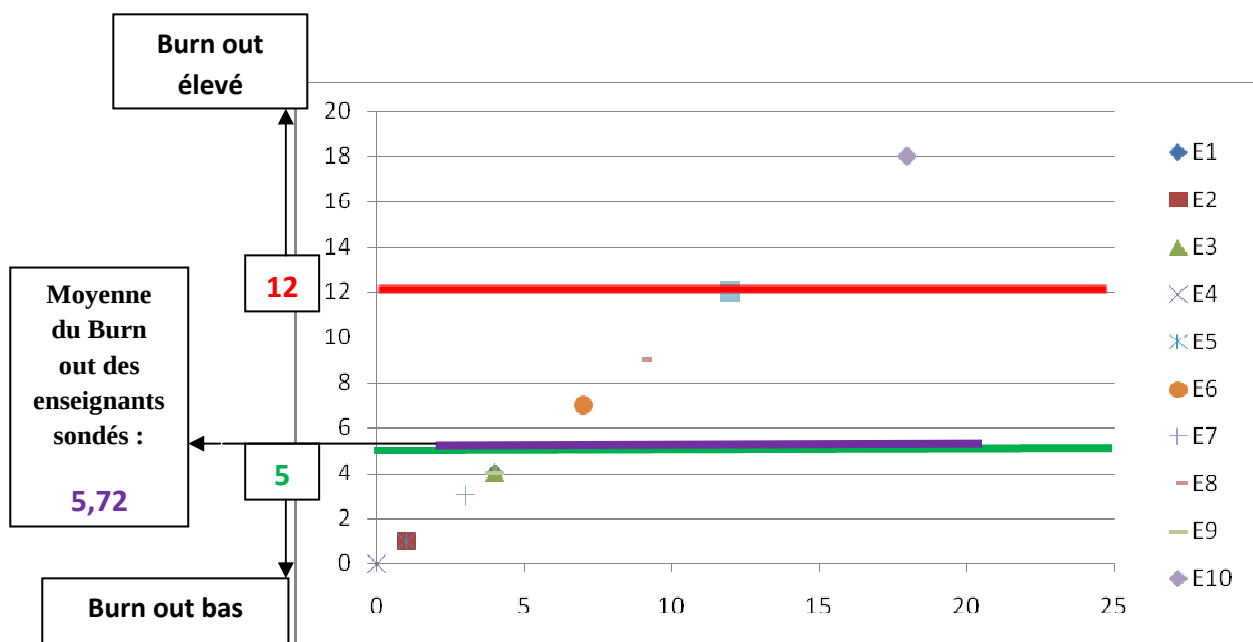
V622) L'échelle du Burn Out :

Résultats de l'échelle « épuisement professionnel » sur les deux unités :



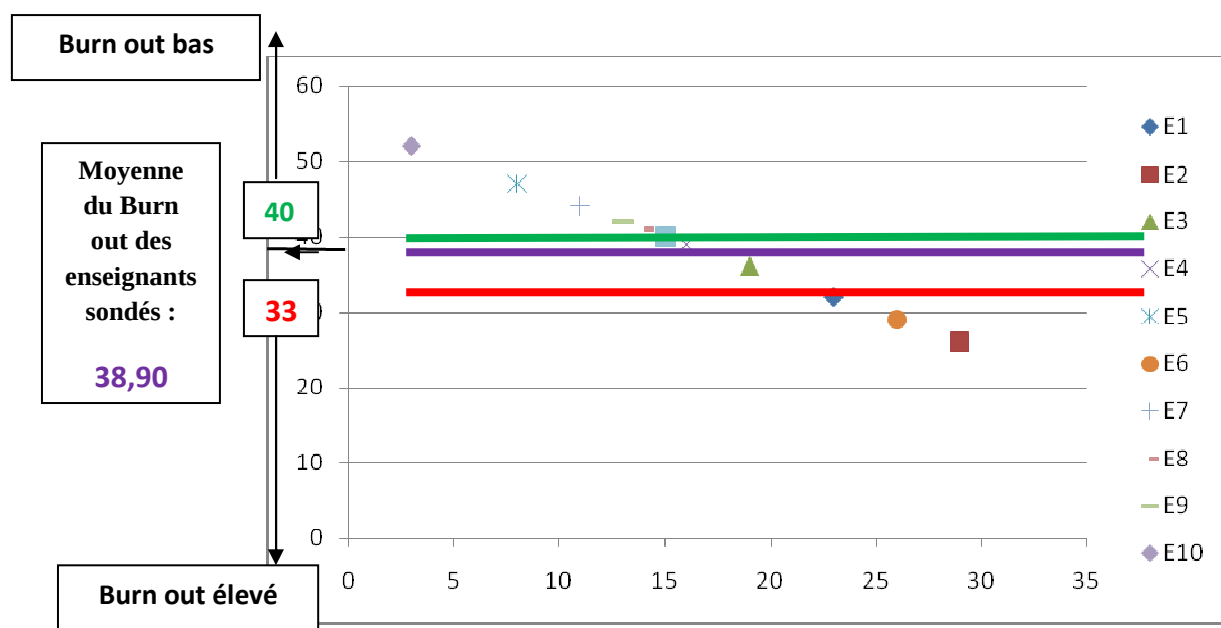
L'épuisement professionnel au CFA des trois villes

Résultats de l'échelle « Dépersonnalisation » sur les deux unités :



La dépersonnalisation au CFA des trois villes

Résultats de l'échelle « Accomplissement personnel » sur les deux unités:



L'accomplissement personnel au CFA des trois villes

V63) Données recueillies à travers les questionnaires apprenants :

V631) L'adaptation de l'échelle des 13 domaines motivationnels de Schwartz:

Ces données vont vous être présentées sous forme d'histogramme page suivante. Chaque histogramme représente un item retenu dans l'échelle des domaines motivationnels de Schwartz à savoir :

L'auto orientation ;

La stimulation ;

L'hédonisme ;

L'accomplissement ;

Le pouvoir ;

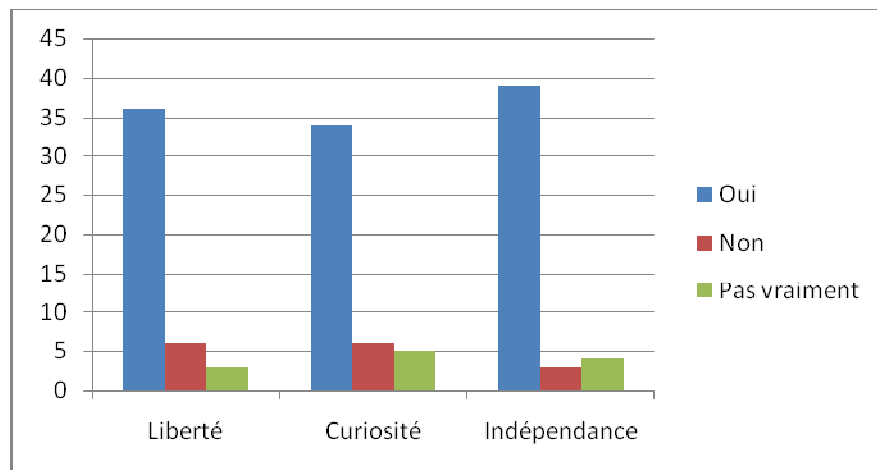
La sécurité ;

La conformité ;

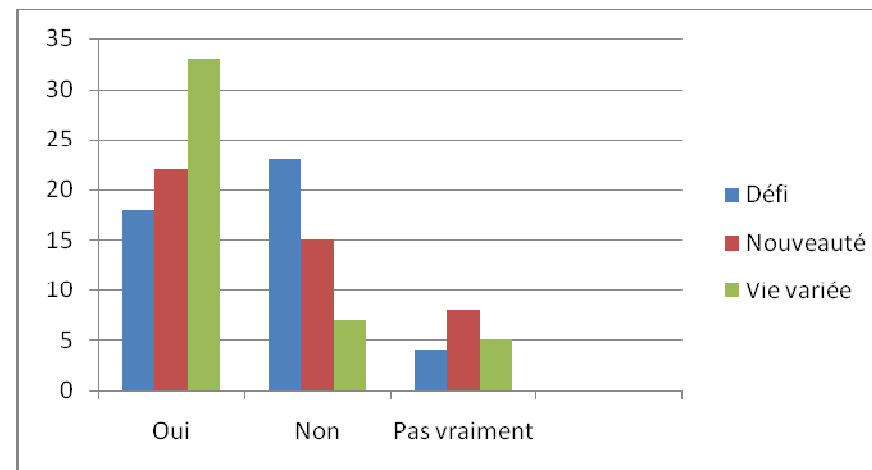
La tradition, la spiritualité, la bienveillance.

Illustration des données relatives aux domaines motivationnels chez les 57 apprentis sondés en formation par alternance de niveau V

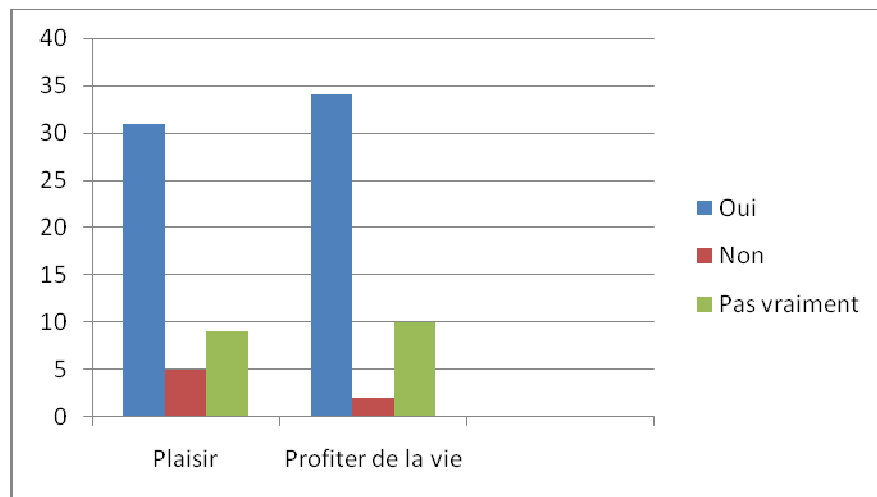
1. Auto orientation



2. Stimulation



3. Hédonisme



4. Accomplissement

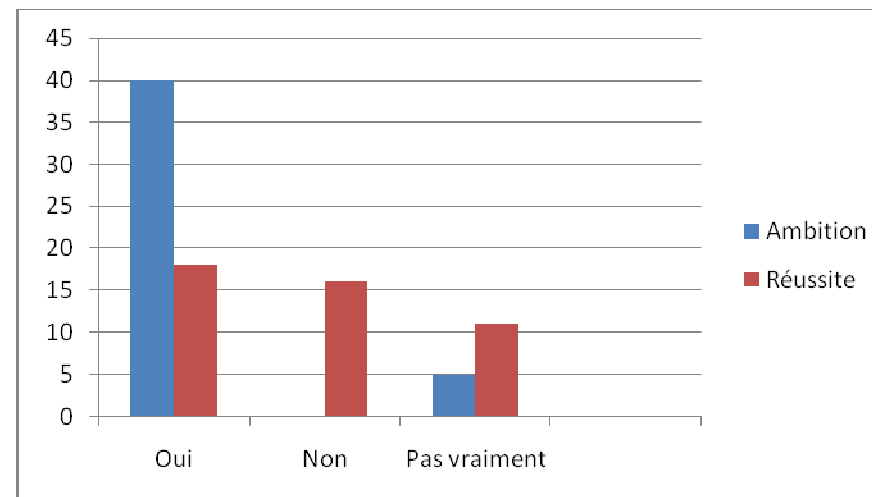
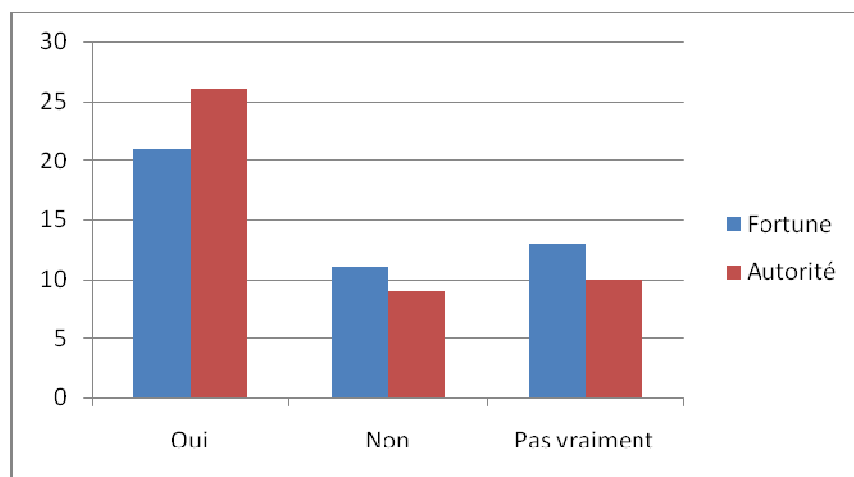
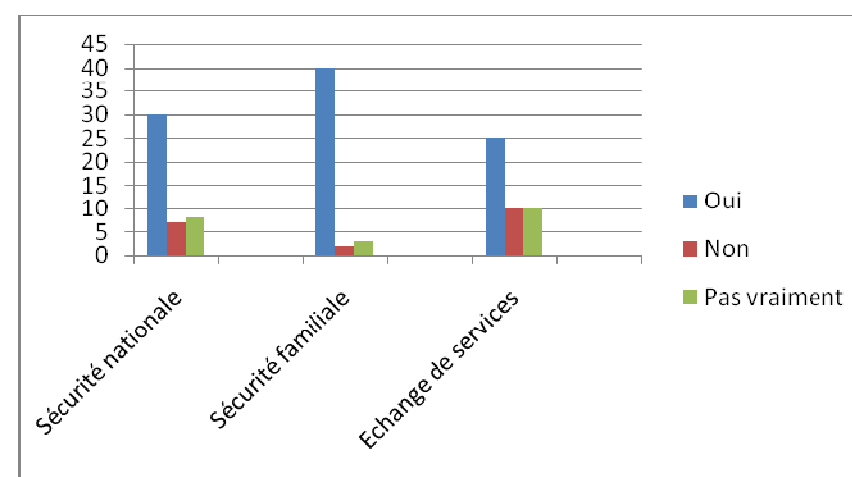


Illustration des données relatives aux domaines motivationnels chez les 57 apprentis sondés en formation par alternance de niveau V

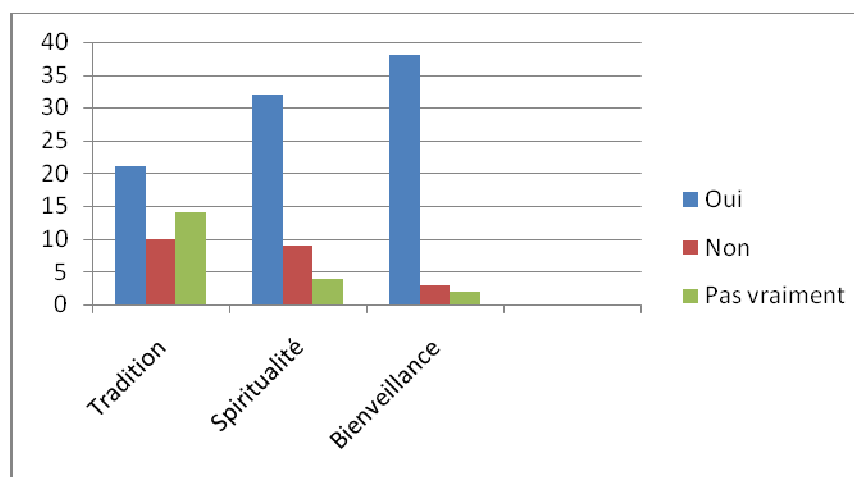
5. Pouvoir



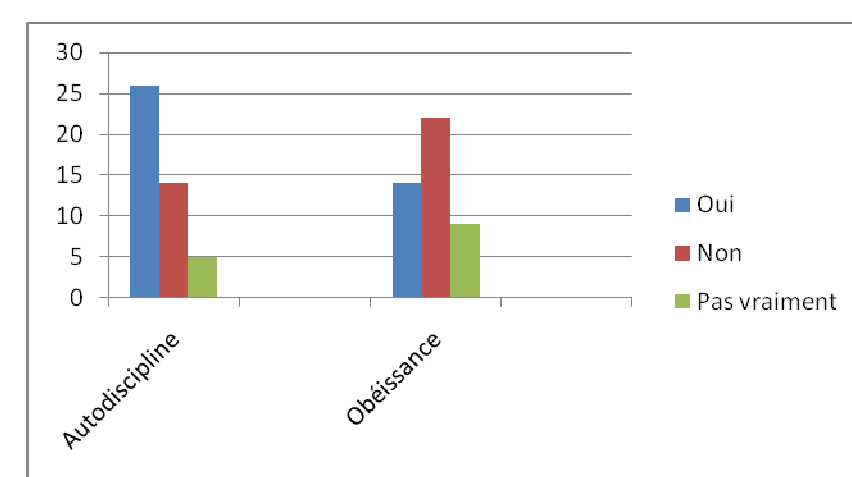
6. Sécurité



7. Conformité



8. Tradition – 9.Spiritualité – 10 Bienveillance



V632) Données recueillies au cours du questionnaire : mieux connaître l'apprenti

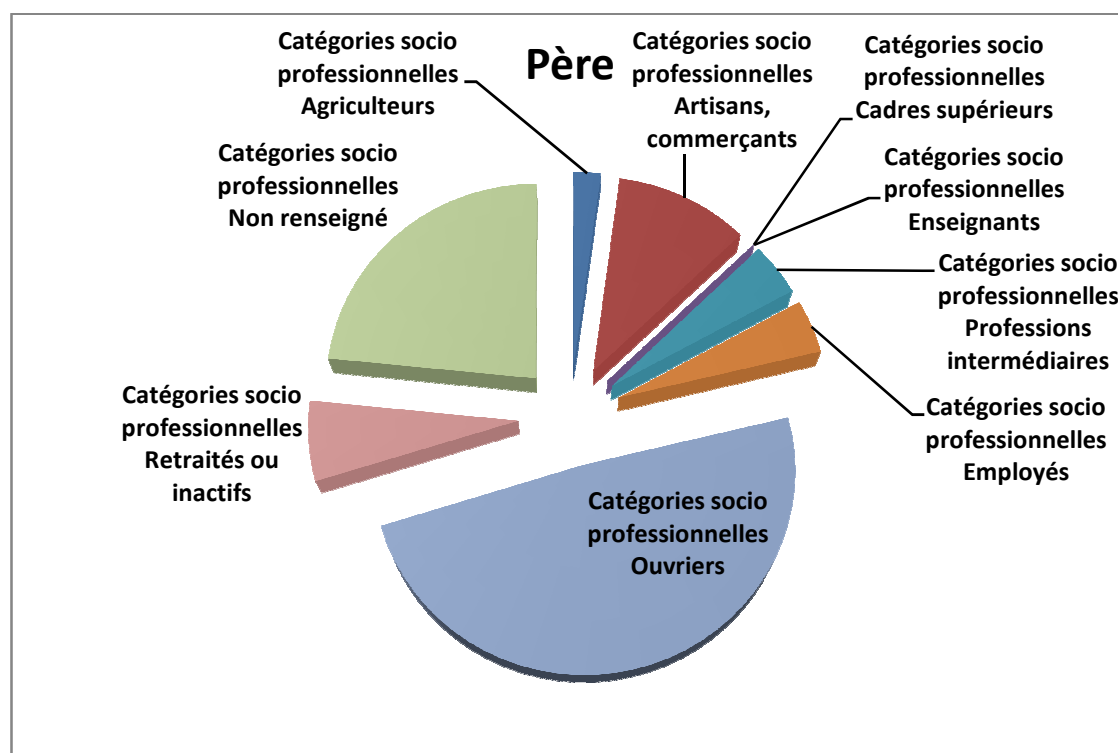
Réalisation d'activité				Type d'activité : lecture				Pourquoi perturber un cours ?					
Individuelle		Groupe		BD	R.policier	L.fantastique	Théâtre	9a	9b	9c	9d		
10		43		7	3	7	1	20	8	23	3		
Type d'activité : musique							Perturbation du cours		Perception école				
Rap	Pop	Soul	Reggae	Rnb	Dance	Autres	Oui	Non	Obligation	Contrainte			
30	21	17	26	31	24	4	34	23	15	42			
Type d'émission de télévision			L'ennui en cours				Intérêt pour les actualités						
Documentaires		16		6a	6b	6c	6d	6e	Tout le temps	Souvent	Parfois	Jamais	
Films policiers		23		11	20	23	3	1	12	30	11	4	
Séries américaines		46											
téléréalité		20											
Journal télévisé		24											
E. variétés		15		Raisons de l'ennui en cours				Comment vous faire apprécier l'école ?					
Rencontres sportives		26											
Sorties nocturnes		40 Shopping 32		24	25	17	3	8	Apprendre en jouant		6		
				+ Notion de fatigue 13				Travailler ailleurs que dans la salle de classe		23			
								Travailler sous forme d'atelier		16			
Ressenti sur la salle de classe : lieu d'apprentissage							Autre : Fumer en cours, être moins nombreux, travailler avec la musique, utiliser l'ordinateur, boire en cours			12			
Positif		Négatif			Sans avis			Projection professionnelle de l'élève					
6		14			28			Projet arrêté		Projet en cours		Pas de projet	
8 n'ont pas répondu													
Ressenti sur l'ambiance de classe							Place des parents dans l'éducation						
Bonne ambiance		Ambiance correcte			Mauvaise ambiance			P. investis		P. peu investis		P. désintéressés	
23		23			11			31		12		14	
Apprentissages venant des parents							Les attentes élèves venant de l'école						
Soutien moral : 3				Motivation : 3			Apprendre un métier : 21			Avoir un examen : 14			
Autonomie : 2				Rien : 49			Trouver un emploi : 6			Sans réponse : 16			

V64) Données recueillies grâce à la base de données des deux échantillons groupe classe :

V641) Les catégories socio professionnelles des parents des apprentis de ces deux classes :

Catégories socio professionnelles	Père	Mère
Agriculteurs	1	1
Artisans, commerçants	5	2
Cadres supérieurs	0	1
Enseignants	0	1
Professions intermédiaires	2	1
Employés	2	3
Ouvriers	23	20
Retraités ou inactifs	3	2
Non renseigné	11	12

Représentation graphique de l'origine sociale des apprentis des deux classes en fonction du statut du père :



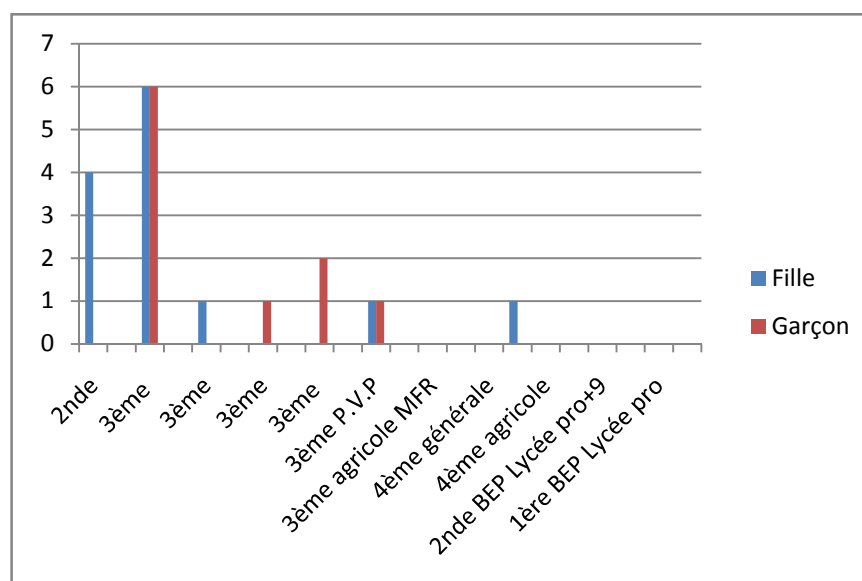
V642) Avance ou retard des apprentis scolarisés dans ces deux groupes classes :

	En avance	A l'heure	1 an de retard	2 ans et plus de retard	Ensemble
Effectif	5	29	10	3	47
Filles	0	7	4	3	14
Garçons	5	22	6	0	33

V643) Origine scolaire selon l'âge et le sexe : F = fille G = garçon

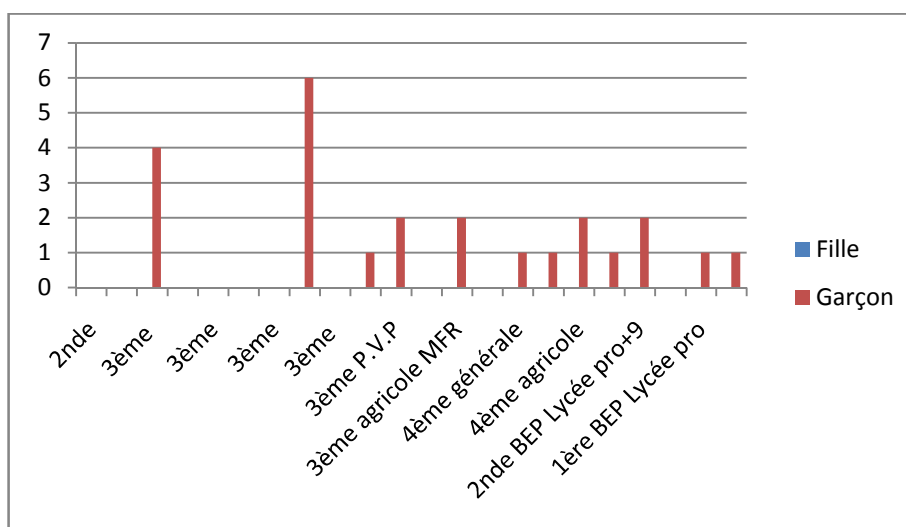
	2 ^{nde} générale		3 ^{ème} générale		3 ^{ème} soutien		3 ^{ème} SEGPA		3 ^{ème} technologique		3 ^{ème} P.V.P		3 ^{ème} agricole MFR	
	Classe BEPHot2BCR Unité commerce hôtellerie													
Nombre	4		12		1		1		2		2		0	
Sexe	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
	4		6	6	1			1		2	1	1		
	Classe MACO2 Unité du bâtiment													
Nombre	0		4		0		6		1		2		2	
Sexe	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
				4				6		1		2		2
	4 ^{ème} générale		4 ^{ème} technologie MFR		4 ^{ème} agricole		Soutien MGI		2 ^{nde} BEP Lycée pro+9		1 ^{ère} BEP Lycée pro		1 ^{ère} CAP Lycée pro	
	Classe BEPHot2BCR Unité commerce hôtellerie													
Nombre	0		1		0		0		0		0		0	
Sexe	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
			1											
	Classe MACO2 Unité du bâtiment													
Nombre	0		1		2		1		2		1		1	
Sexe	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
		1		1		2		1		2		1		1

Représentation graphique de l'origine scolaire des apprentis des deux classes :



Origine scolaire des apprentis de la classe BEPHot2BCR

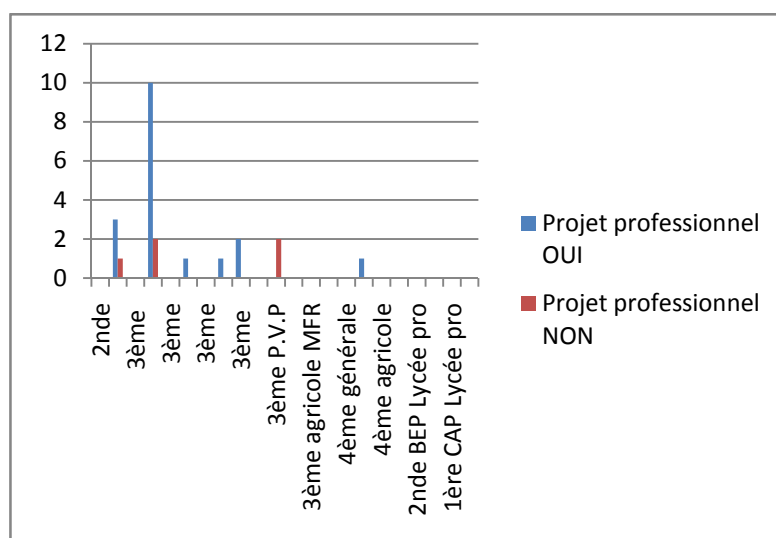
Nous remarquons que la moitié des apprentis de la classe BEPHot2BCR arrive de troisième générale et la base de données souligne qu'ils possèdent tous un brevet des collèges, diplôme sanctionnant l'acquisition du socle commun de compétences. Quelques apprentis viennent du lycée, suite à une seconde ne permettant pas un passage en première. Les apprentis d'origine scolaire autre sont très peu représentés.



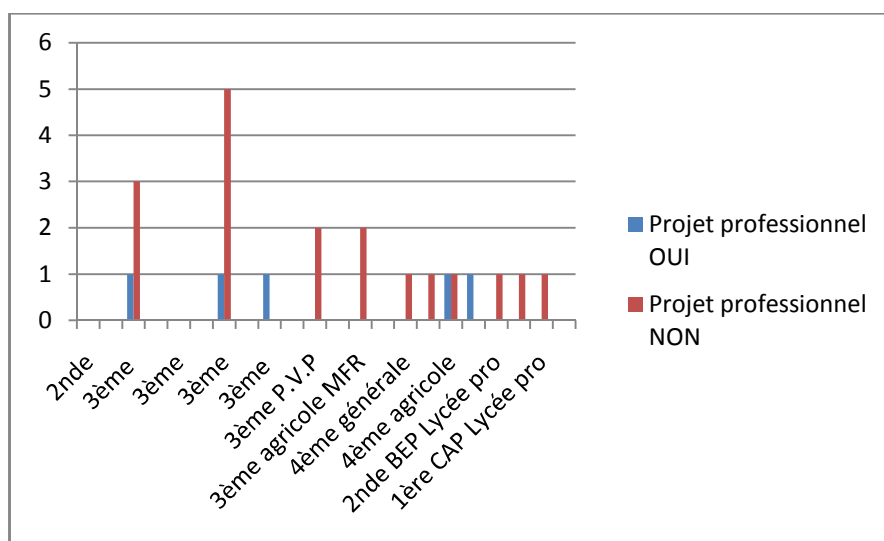
Origine scolaire des apprentis de la classe MACO2

Nous remarquons ici, que la majorité des apprentis de cette classe du CFA bâtiment, ne sort pas de troisième générale, mais de sections ne permettant pas d'obtenir le diplôme national du brevet. Ils n'ont par conséquent pas acquis le socle commun de compétences. Cette classe est constituée uniquement de garçons dont les origines scolaires sont très variées.

V644) La notion de projet en fonction du niveau de base des apprentis :



Niveau scolaire et projet professionnel des apprentis de la classe BEPHot2BCR



Niveau scolaire et projet professionnel des apprentis de la classe MACO2

Nous remarquons, à travers ces deux graphiques, que plus le niveau scolaire d'entrée en formation des apprentis est élevé, plus les apprentis se projettent et mettent en place un projet professionnel. La base de données (annexe 2) permet d'appuyer ce constat. 14 apprentis envisagent une poursuite d'étude, 10 en brevet professionnel restaurant ou cuisine, 1 en brevet d'enseignement professionnel vente, et 2 en mention complémentaire (desserts de restaurant et mention barman).

Un grand nombre d'apprentis va sortir au bout de deux ans de formation sans aucune projection dans le monde du travail, ou dans une poursuite d'étude. Notre échantillon, constitué de 47 apprentis, nous permet d'affirmer que 17 sont dans ce cas soit plus d'un tiers de l'effectif total.

V65) Représentation graphique et résultats obtenus par les apprentis des deux classes au cours des deux situations observées

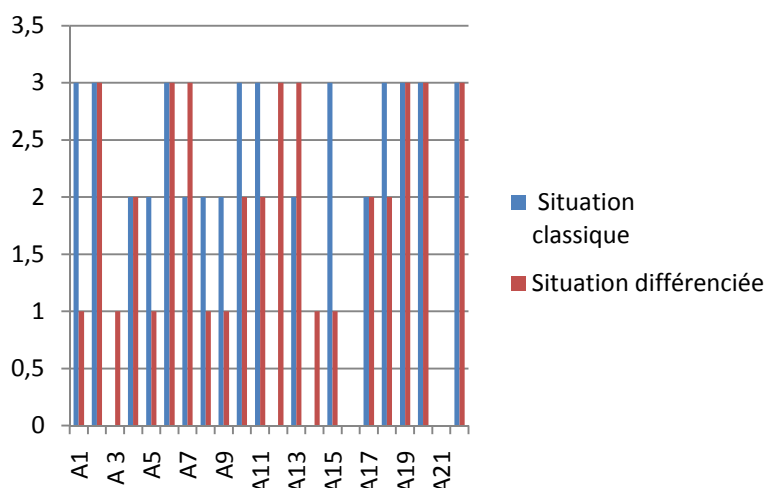
V651) La classe des BEPHot2BCR :

V6511) Résultats obtenus avec Mme W

Groupe technique ■

Groupe.2 ■

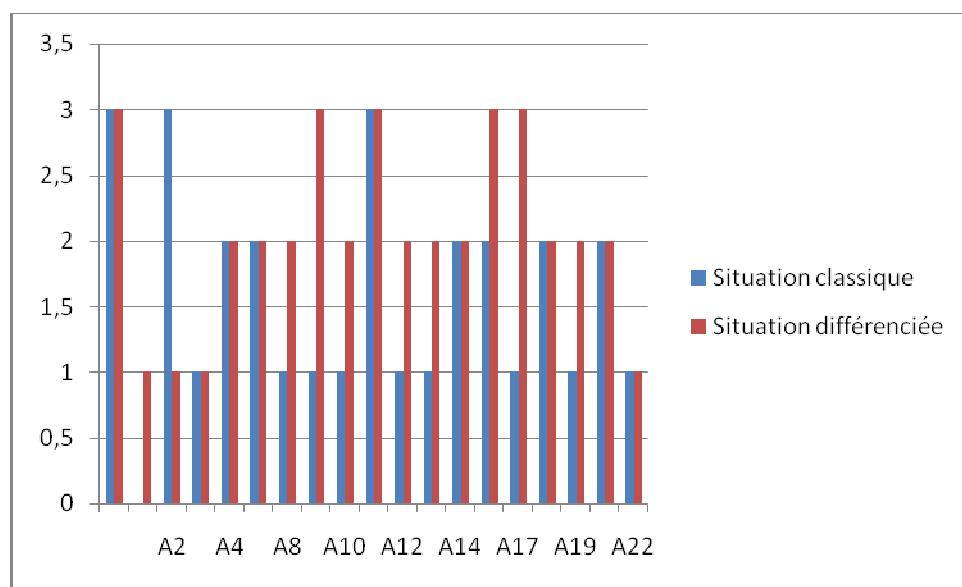
Apprentis	Situation classique			Situation différenciée			Evolution des acquis
	A	ECA	NA	A	ECA	NA	
A1	X					X	-
A2	X			X			=
A3	ABSENT					X	
A4		X			X		=
A5		X				X	-
A6	X			X			=
A7		X		X			+
A8		X				X	-
A9		X				X	-
A10	X				X		-
A11	X				X		-
A12				X			
A13		X		X			
A14	ABSENT					X	+
A15	X					X	-
A16	Absente : rupture de contrat car l'entreprise a fermé définitivement						
A17		X			X		+
A18	X				X		=
A19	X			X			+
A20	X			X			=
A21	?						
A22	X			X			+
A23				ABS			



Représentation visuelle des résultats des apprentis avec Mme W

En ce qui concerne ce groupe classe, nous observons que 6 apprentis acquièrent plus de savoirs en situation classique qu'en situation différenciée. Le niveau de base des apprentis est un paramètre à prendre en compte. La moitié du groupe à un niveau égal ou supérieur à la troisième générale et 18 sur 23 ont obtenu le diplôme national du brevet des collèges. Nous remarquons une baisse des résultats des acquis pour 3 apprentis et nous pouvons émettre l'idée suivante : les apprentis possédant des acquis n'ont peut être pas trouvé d'intérêt particulier, dans la tâche proposée par l'enseignant. 31 individus sur 47 affirment s'ennuyer souvent, voire tout le temps en cours.

Apprentis	Situation classique			Situation différenciée			Evolution des acquis
	A	ECA	NA	A	ECA	NA	
A1		X				X	-
A2	X			ABSENT			
A3			X			X	=
A4		X				X	+
A5		X			X		=
A6	X			ABSENT			
A7	ABSENT				X		
A8			X		X		+
A9			X	X			+
A10			X		X		+
A11	X			X			=
A12			X		X		+
A13			X		X		+
A14		X			X		+
A15		X		X			+
A16	Absente : rupture de contrat car l'entreprise a fermé définitivement						
A17			X	X			+
A18		X			X		=
A19			X		X		+
A20		X			X		=
A21	?						
A22			X			X	=
A23	Absente : rupture de contrat						



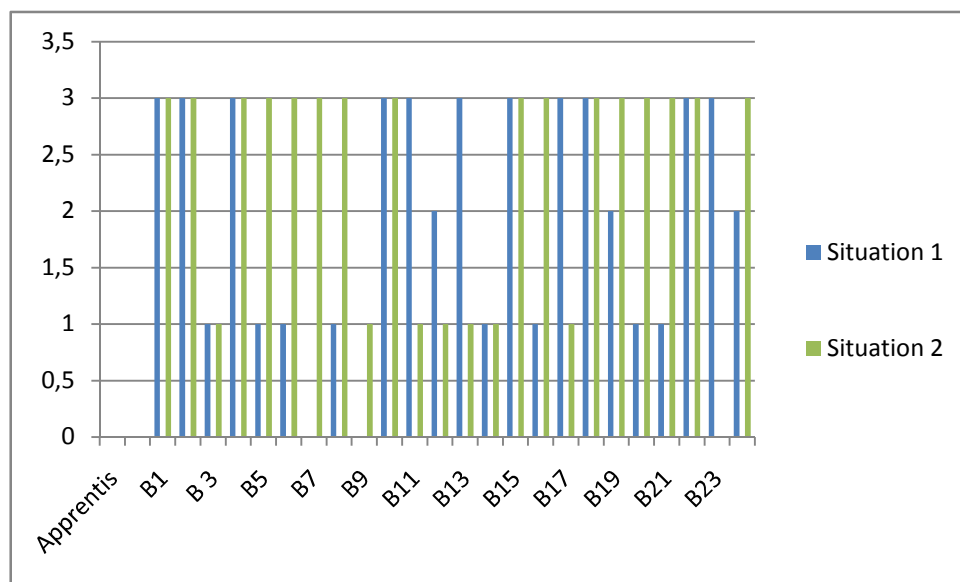
**Représentation
visuelle des résultats
des apprentis avec
Mr X**

Le graphique ci-dessus permet de mettre en évidence l'intérêt d'une pédagogie de maîtrise pour l'acquisition de savoir chez l'apprenti : aucun apprenti ne régresse quand les outils d'apprentissages tiennent compte de ces pré-requis et s'adaptent à ses capacités d'apprenant (capacité d'analyse ou besoin de guidage). Nous avons pu remarquer un meilleur investissement des apprentis dans leur travail (écoute soutenue, intérêt) et l'enseignant n'a eu à aucun moment recours à autorité pour gérer les éventuels problèmes de comportement et discipline. Le choix de faire une heure efficace avec deux groupes plutôt que deux heures groupe entier a été très bénéfique. L'enseignant reste centré sur son contenu et ne développe pas assez les relations individualisées.

V652) La classe des MACO2 :

V6521) Résultats obtenus avec Mr Y :

Apprentis	Situation classique			Situation différenciée			Evolution des acquis
	A	ECA	NA	A	ECA	NA	
B1	X			X			=
B2	X			X			=
B3			X			X	=
B4	X			X			=
B5			X	X			+
B6			X	X			+
B7	ABSENT			X			
B8			X	X			+
B9	ABSENT					X	
B10	X			X			=
B11	X					X	-
B12		X				X	-
B13	X					X	-
B14			X			X	=
B15	X			X			=
B16			X	X			+
B17	X					X	-
B18	X			X			=
B19		X		X			+
B20			X	X			+
B21			X	X			+
B22	X			X			=
B23	X			ABSENT			
B24		X		X			+



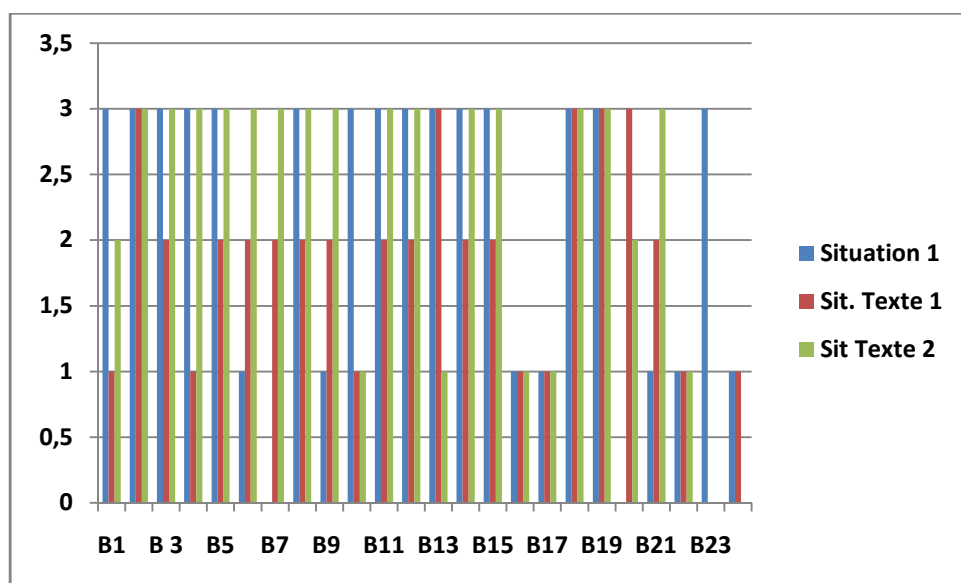
**Représentation
visuelle des résultats
des apprentis avec
Mr Y**

Nous remarquons que 8 apprentis ont progressé et acquis des notions nouvelles. 9 apprentis qui possédaient les acquis en situation classique, ont également acquis les notions demandées et atteints les objectifs ciblés par l'enseignant en situation différenciée.

Le dispositif n'a pas fonctionné pour 4 apprentis. Ce qui est surprenant, c'est que ces quatre apprentis possédaient des acquis en situation classique d'apprentissage.

V6522) Résultats obtenus avec Mr Z :

Apprentis	Situation classique			Situation différenciée TEXTE 1			Situation différenciée TEXTE 2			Evolution des acquis Texte 1 vers texte 2
	A	ECA	NA	A	ECA	NA	A	ECA	NA	
B1	X					X		X		+
B2	X			X			X			=
B3	X				X		X			+
B4	X			X			X			=
B5	X				X		X			+
B6			X		X		X			+
B7		ABSENT			X		X			+
B8	X				X		X			+
B9			X		X		X			+
B10	X					X			X	=
B11	X				X		X			+
B12	X				X		X			+
B13	X			X					X	-
B14	X				X		X			+
B15	X				X		X			+
B16			X			X			X	=
B17			X			X			X	=
B18	X			X			X			=
B19	X			X			X			=
B20		ABSENT		X				X		-
B21			X		X		X			+
B22			X			X			X	=
B23	X			ABSENT			ABSENT			
B24			X							+



**Représentation
visuelle des résultats
des apprentis avec
Mr Z**

En situation classique : 7 apprentis sur 22 n'ont pas acquis les notions ciblées par l'enseignant. 15 ont atteint les objectifs. 4 apprentis n'ayant pas atteint les objectifs ciblés, voient leur capacité augmenter en situation différenciée. Trois restent en situation difficile.

En situation différenciée : nous remarquons une évolution des acquis chez 12 apprentis, ce qui représente la moitié de l'effectif. Seuls deux apprentis voient leur résultat diminuer et l'un des deux passent d'une position d'acquis à une position de non acquis.

V7) Analyse des données au travers des hypothèses :

Notre réflexion a pour but de comprendre s'il existe un intérêt particulier à développer un enseignement pédagogique de maîtrise, avec individualisation des relations enseignant/enseigné, sur l'axiome triangulaire « apprendre », afin de modifier le rapport au savoir des apprentis. Nous espérons, grâce à l'appui théorique de chercheurs et aux différentes études réalisées dans notre domaine de recherche, montrer l'intérêt de notre expérimentation.

Dans un premier temps, nous allons essayer de percevoir la relation qui existe entre le milieu familial et l'apprenti. En effet, il nous paraît intéressant d'analyser l'influence de l'environnement d'un individu dans sa posture face à l'institution et l'acquisition de savoir. Notre premier axe de recherche sera donc celui-là :

- Les relations interpersonnelles familiales et sociétales influencent l'adolescent à développer une posture favorable aux apprentissages.

Notre deuxième axe de recherche tentera de comprendre l'impact d'un enseignement transversal sur les acquisitions de savoirs, avec notamment l'étude des processus relationnels envisageables et leur rôle dans l'échange enseignant/enseigné. Cela se traduit de la façon suivante :

- Une relation pédagogique homogène, en face à face pédagogique, avec un groupe classe hétérogène, permet à chacun d'acquérir de nouveaux savoirs.

Ces deux axes de recherches nous amènent à nous demander s'il serait envisageable d'instaurer des relations individualisées en situation pédagogique différenciée. Nous nous interrogeons sur l'intérêt d'un enseignement modulaire de type « pédagogie de maîtrise ». En effet, une relation enseignant / enseigné répondant aux besoins personnels des apprentis se justifie-t-elle ? Ce type de pédagogie permet-il à un public hétérogène d'acquérir de nouveaux savoirs tout en tenant compte des individualités constituant le groupe classe ? Nous vérifierons donc l'hypothèse suivante :

- L'instauration d'une relation pédagogique individualisée, au travers de la pédagogie de maîtrise, augmente la progression de l'apprenti et modifie son comportement en salle de classe.

Répondre à ces trois hypothèses va nous permettre de mesurer l'importance du processus « communication » dans les interactivités enseignant/enseigné. Nous nous attarderons à observer les relations mises en place par les enseignants participant à notre expérimentation, que ce soit en situation classique d'apprentissage ou en situation différenciée.

V71) Les relations interpersonnelles familiales et sociétales influencent l'adolescent à développer une posture favorable aux apprentissages :

Nous avons conscience que l'éducation a une histoire tributaire de l'évolution de la société dans laquelle elle est dispensée. Cette éducation peut, selon l'environnement social de l'élève, être plus ou moins soutenue. Les enfants des classes ouvrières passent en moyenne beaucoup moins de temps à l'école que les enfants issus de classes plus aisées. Ces propos

tenus par Marcel Crahay⁵⁷, appuient les résultats de notre enquête. Nous avons pu remarquer que la moitié des apprentis retenus pour notre expérimentation est issue du milieu ouvrier, et qu'ils se sont engagés dans une formation de courte durée. Une formation par alternance se réalise sur deux ans. Il existerait donc, comme le souligne Destut et Tracy dans le livre de Marcel Crahay, cité ci-dessus, une sorte de « naturalisme » responsable d'un système scolaire à deux vitesses avec une première école où sont relégués les enfants de milieu dit « populaire ». Nos résultats montrent que dans nos deux filières, peu, voire aucun fils de cadre supérieur ne s'engage dans ce type de formation. Nous remarquons aussi, que ces apprentis n'ont pas pu acquérir le socle commun de connaissances et leur orientation vers les filières apprentissage semble assez importante. Marx, au XX^{ème} siècle, remarquait que *« les situations et les capacités des individus n'étant pas identiques au départ, on ne changerait rien en offrant à tous les mêmes droits et conditions d'existence »*.⁵⁸ Les capacités cognitives des apprentis seraient donc tributaires de la qualité des expériences que le milieu familial lui offre, la famille étant considérée comme la première structure socialisante d'un enfant. Bourdieu renforce cette idée en plaçant au centre de la discussion la notion « d'habitus ». *« Vivant dans un contexte social déterminé, chaque individu se voit doté, au fil de ses expériences, d'un habitus spécifique. Celui-ci est d'abord, le produit de l'histoire socialisée de l'individu ; il est donc marqué par les goûts et le style propre à sa famille »*⁵⁹ La théorie de reproduction semble bien présente. Nous avons eu l'occasion d'interroger les apprentis à travers un questionnaire s'intéressant à la culture. Nous avons constaté le manque d'ouverture d'esprit de ces jeunes à la culture. L'adaptation des treize domaines motivationnels de Schwartz, nous a permis de faire le point sur la motivation des apprentis. La réussite ne semble pas être prioritaire. Leurs intérêts se portent vers les notions de plaisir, liberté, indépendance. Ils soulignent, cependant, dans un tiers des cas, ne pas être satisfaits de la vie qu'ils mènent. Ces données peuvent expliquer leurs attitudes face à l'institution scolaire. La structuration familiale semble jouer un rôle déterminant. Le poids de l'origine scolaire dans la réussite scolaire est présent. Philippe Perrenoud explique comment, le curriculum d'un individu, son parcours éducatif, est le résultat d'un ensemble d'apprentissages issus d'abord de son parcours éducatif à savoir « le curriculum rêvé, prescrit ou formel », ensuite de ces expériences, soit « le curriculum réel ou réalisé », et enfin tous les apprentissages qui en résultent. Les enfants n'ont pas forcément souhaité le type de socialisation auquel ils ont droit et c'est l'environnement familial qui détermine à la fois le curriculum et le parcours scolaire d'un enfant. L'étude menée par Cherkaoui, sociologue, souligne que la nature qualitative de la classe sociale familiale ne peut être prise uniquement comme une variable métrique. Coleman commente : *« Les présentes données fournissent les raisons pour lesquelles les minorités qui débutent leur scolarité avec un handicap en pâtissent tout au long des douze niveaux d'étude : l'école semble impuissante à exercer des influences indépendantes pour rendre la réussite moins dépendante de l'héritage familial. Cela est vrai*

⁵⁷ Marcel CRAHAY, « *L'école peut-elle être juste et efficace ?* », De Boeck Université, Pédagogie en développement, 2000

⁵⁸ Karl MARX dans « *L'école peut-elle être juste et efficace ?* » de Marcel CRAHAY, De Boeck Université, Pédagogie en développement, 2000, p45

⁵⁹ Pierre BOURDIEU, dans « *L'école peut-elle être juste et efficace ?* » de Marcel CRAHAY, De Boeck Université, Pédagogie en développement, 2000, p85

aussi bien à l'intérieur de chaque groupe éthique qu'entre les groupes ». ⁶⁰ Il semble évident, au vue de notre expérimentation, que la famille ait une influence sur l'attitude et le rapport au savoir que développent les élèves en salle de classe. Nous pouvons donc valider l'hypothèse 1, « les relations interpersonnelles familiales et sociétales influencent l'adolescent à développer une posture favorable aux apprentissages ». Toutefois, nous allons accentuer notre recherche et nous intéresser au poids de variable telle la qualité du contexte scolaire afin de vérifier ou pas, la validité de notre deuxième hypothèse.

V72) Une relation pédagogique homogène, en face à face pédagogique, avec un groupe classe hétérogène, permet à chacun d'acquérir de nouveaux savoirs :

Notre première phase d'expérimentation porte sur la mise en place d'un enseignement transmissif à travers quatre situations pédagogiques : une en français et une en technologie pour l'échantillon 1, la classe de BEPHot2BCR, et une en français et une en mathématiques pour l'échantillon 2, la classe des MACO2. Des supports et outils standards ont été élaborés par les équipes enseignantes. Chaque équipe à déterminer une compétence transversale qu'elle a développée au cours de l'expérimentation :

- * Savoir « argumenter » : en ce qui concerne le binôme de l'unité du Bâtiment

- * Savoir « analyser un document » en ce qui concerne le binôme de l'unité commerce hôtellerie.

Les résultats obtenus, au cours des situations pédagogiques classiques, soulignent le désintérêt d'un certain nombre d'apprentis pour ce type d'enseignement. Les attitudes des apprentis, mentionnées dans les retranscriptions des observations de ces quatre situations d'apprentissage, mettent en évidence l'importance des échanges entre les apprentis, échanges dont les contenus n'ont pas d'utilité pour la tâche demandée. Les enseignants, au cours de ces séances, ont eu recours à la discipline, la concentration des apprentis n'étant pas orientée sur le contenu dispensé. Si nous appuyons sur le triangle pédagogique de Jean Houssaye ⁶¹, nous pouvons affirmer que les enseignants sont, au cours de ce type d'enseignement, positionnés sur l'axiome triangulaire « enseigner ». Cet auteur nous permet de mettre en évidence le développement de relations didactiques entre la savoir et l'enseignant. La relation est un critère relationnel incontournable. Elle fait partie, de la qualité du contexte scolaire influençant les attitudes des apprenants face à un travail demandé. Wang, Heartel et Walberg (1990) sont en accord avec ces propos. Cherkaoui, qui a obtenu des résultats grâce aux données recueillies lors du « Six Subjects Study », confirme l'existence de variable telle l'effet des variables scolaires. Ces variables permettent d'accentuer les résultats obtenus lors du rapport Coleman (The Equality of Educational Opportunity Report, 1996). Il semble que les différentes ressources, matérielles, humaines, financières, soient également des critères incontournables. Dans notre contexte expérimental, nous pouvons mettre en relation les résultats obtenus par les apprentis

⁶⁰ Mohamed CHERKAOU, « *Sociologie comparée des systèmes d'enseignement* », PUF, 1979, p53

⁶¹ Figure n° 2 : Représentation schématique du triangle pédagogique de Jean Houssaye, partie 1, p 25

avec l'étude du processus « communication » au travers du triangle pédagogique de Jean Houssaye⁶². Au regard de son étude, nous pouvons affirmer que le positionnement des enseignants sur l'axe « enseigner », ne fait que développer une relation responsable d'amotivation chez les apprenants, réponse à un non sens ressenti par l'élève pour les actions proposées en classe. Sachant que la motivation est indispensable pour qu'un individu s'engage dans une action, nous pouvons avancer l'idée développée par Ryan et Deci, qui souligne qu'un élève s'engage dans une activité scolaire parce qu'il s'y sent obligé, généralement par des récompenses ou des contraintes matérielles et sociales. La situation pédagogique imposée aux apprentis en situation classique d'apprentissage n'a aucun intérêt pour eux. Ainsi, les enseignants ont du faire face à des attitudes et comportements inadaptés au contexte, ce qui rend les apprentissages plus difficiles. Ces propos sont d'autant plus vérifiés si nous les mettons en relation avec le processus « communication » abordé en partie 1, page 31. Ce processus se situe entre un émetteur, l'enseignant, et un récepteur, l'apprenti. Dans notre expérimentation, les enseignants sont en face à face pédagogique avec vingt-quatre apprentis. Il semble donc difficile, au regard de l'étude de ce processus, que l'enseignant puisse trouver un langage commun à tous ces jeunes, chacun ayant une façon qui lui est propre de comprendre le message donné. Lorsque l'incompréhension du message s'installe, il est alors possible d'observer des dérives comportementales des apprentis. Ils se désintéressent du cours, comme nous l'avons mentionné dans les retranscriptions des observations. Le contenu du message n'a plus de sens pour les apprentis et leur désintérêt se ressent dans leur résultat aux évaluations. Quatre apprentis ont atteint les objectifs, neuf n'ont acquis aucune notion, sept semble être en cours d'acquisition de savoir. Nous avons remarqué que, pour les apprentis de BEPhot2BCR, le niveau de base des apprentis permet d'affirmer que le message de l'enseignant a été bien assimilé par la majorité des apprentis. Lorsque le niveau de base n'est pas présent, ce qui est le cas dans la classe des MACO2, nous remarquons qu'un plus grand nombre d'apprentis est en difficulté. De plus, les comportements observés en salle de classe sont divers, les échanges entre pairs sont incessants, et les enseignants doivent constamment faire un rappel à l'ordre. De tels comportements ne peuvent pas permettre aux apprentis d'acquérir de nouveaux savoirs dans la mesure où le langage utilisé, standard, impersonnel, ne correspond pas à la majorité des jeunes présents. L'hétérogénéité présente en salle de classe doit être prise en compte dans le champ relationnel. En effet, Rolland Viau s'est interrogé sur le comportement des élèves : « Pourquoi, à l'école, certains élèves font-ils tout pour ne rien faire, alors que d'autres décident de s'engager à fond dans leurs études ? Pourquoi mettent-ils peu d'entrain à effectuer les activités qu'on leur propose, alors que d'autres y consacrent toute l'énergie nécessaire ? »⁶³

Il existe, d'après R Vallerrand et E Thill, une interaction entre l'élève et son environnement. Seules les interférences peuvent alors permettre une modification, un changement de comportement de l'élève. Il revient alors à l'enseignant de composer avec les deux composantes que sont la personnalité de l'élève et la situation pédagogique proposée pour développer la motivation chez les apprenants. L'enseignement transmissif ne répond pas à cette

⁶² Concept de « motivation » et triangle pédagogique d'après Jean HOUSSAYE, partie 1, p47

⁶³ Rolland VIAU, « *la motivation en contexte scolaire* » Bruxelles : De Boeck Université, 1994 - 221 p. - Coll. "Pédagogies en développement" - Série 1 "Problématiques et recherches"

attente et pour ces raisons certains apprentis restent passifs, désintéressés. Nous ne pouvons pas, au regard de ces résultats, appuyés par le propos de chercheurs réputés, valider l'hypothèse 2 « une relation pédagogique homogène, en face à face pédagogique, avec un groupe classe hétérogène, permet à chacun d'acquérir de nouveaux savoirs ». Nous avons démontré l'inverse et cette invalidation va nous permettre de vérifier notre troisième hypothèse.

V73) L'instauration d'une relation pédagogique individualisée, au travers de la pédagogie de maîtrise, augmente la progression de l'apprenti et modifie son comportement en salle de classe :

Nous avons mis en place des observations de type différencié. Notre objectif était d'analyser, pour les apprentis, l'intérêt d'une pratique pédagogique dite de maîtrise, au niveau relationnel et d'en mesurer ses impacts à travers l'évaluation des acquis. Les observations réalisées mettent en évidence un changement de comportement des apprentis dans ce type d'environnement éducatif. Quelque soit l'échantillon observé et la matière enseignée, nous pouvons affirmer que les enseignants n'ont eu, à aucun moment, recours à la discipline et que la gestion du groupe classe s'est réalisée d'elle-même et dans une ambiance que nous qualifierons de « bonne ambiance ». Les retranscriptions des observations, présentées en annexe, relèvent le changement de contenu des relations échangées en salle de classe. En situation différenciée, les apprentis sont beaucoup intervenus en posant des questions précises, sur des points du contenu d'enseignement qui leur posaient problème. Les enseignants ont été très sollicités et ont répondu à chacun en fonction de leur capacité de compréhension. Cette nouvelle approche, vécue par les enseignants, confirme les propos tenus par Jean Houssaye dans le triangle pédagogique. En situation différenciée, les enseignants, qui avaient élaboré des tests de pré requis et adapté ensuite le contenu à chaque apprenti, ont réussi à intéresser les apprentis, à donner du sens à leurs apprentissages. La relation n'était plus positionnée sur l'axiome « enseigner » mais sur l'axiome « apprendre ». Si nous nous référons au dire de Jean Houssaye, sur la place du concept motivation à l'intérieur du triangle, alors nous remarquons un changement de posture de l'enseignant dans le face à face pédagogique. Ce changement de pratique a entraîné un changement de style d'enseignement lui-même vecteur d'un style relationnel particulier. Alet (1985) confirme ces propos. Nous avons pu remarquer, en situation classique d'apprentissage, que chaque enseignant avait un style d'enseignement qui lui est propre. Ce constat, des chercheurs, Gilbert de Landsheere et Emile Bayer (1969), l'ont mis en évidence à travers leur recherche en réalisant une « catégorisation » des styles d'enseignement.

Les résultats obtenus en matière d'acquisition de savoir chez les apprentis sont précis, réels. Chacun a vu ses acquisitions augmenter. Rares sont les apprentis dont les résultats ont stagné, voire diminuer. Nous remarquons, bien sur, que les progrès ne sont les mêmes chez tous les apprentis, mais notre objectif n'était pas celui-ci. Nous nous sommes plutôt positionnés sur la capacité individuelle de chaque apprenti à progresser, en fonction de son rythme, du temps dont il a besoin pour réaliser une tâche et aussi des acquis antérieurs dont il est doté. Les apports de Philippe carré, dans ce domaine, ont été appréciables. Nous n'avons plus, en face à face pédagogique, des apprentis qui développent une forte résistance à l'acquisition de savoir et ne réalisent une tâche que sous la contrainte et sans aucune conviction, mais plutôt des individus disposés à apprendre pour atteindre leurs objectifs, très attachés à répondre aux exigences,

faisant face aux situations pédagogiques difficiles, mais aussi des apprentis parfois très impliqués dans leur formation, très disposés au changement et aux apprentissages autodirigés. Comme le dit André de Peretti, « *Face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive. Il doit y avoir une variété de réponses au moins égale à la variété des attentes, sinon le système est élitiste...* » A. de Peretti⁶⁴

Les enseignants ont respecté cette consigne et nous observons des résultats très concluant : les apprentis ont montré de « *l'intérêt et du désir d'agir et d'apprendre* »⁶⁵. Chaque apprenti, de façon intrinsèque, a développé une motivation qui lui est sienne. Cette motivation, condition de l'apprenance, leur a permis d'entrer dans le processus d'apprentissage. Les apprentis se sont mis en posture de construction d'apprentissage. Cet aspect est très présent dans notre expérimentation. Chacun a, à sa manière, évolué au maximum de ses capacités. Halina Przesmycki confirme ces propos en affirmant qu'il existe une diversité de manière d'acquérir des savoirs : combinaison des modes de pensée et les stratégies particulières à chacun. Le face à face pédagogique, et surtout l'enseignement différencié individualisé, a permis à chaque apprenti de développer une stratégie d'appropriation du savoir qui lui est propre et augmenter sa capacité d'acquisition de savoir.

Nos résultats nous permettent de valider l'hypothèse 3 : l'instauration d'une relation pédagogique individualisée, au travers de la pédagogie de maîtrise, augmente la progression de l'apprenti et modifie son comportement en salle de classe. Les modifications des comportements ont été appréciables pour les enseignants. La pratique pédagogique différenciée, au travers de la pédagogie de maîtrise est concluante mais connaît aussi ses limites.

V8) Limites de l'expérimentation et préconisation :

V81) Les limites de l'expérimentation :

L'expérimentation connaît toutefois ses limites. Il nous semble judicieux de tenir compte des paramètres suivants :

* La subjectivité de l'observateur :

En tant qu'observateur, il n'est pas toujours facile de rester neutre, et il faut tenir compte des éventuels biais qui pourraient interférer dans l'observation elle-même.

* La présence de l'observateur :

Il faut tenir compte du fait que la seule présence de l'observateur peut modifier les attitudes et comportements des apprentis. C'est pour essayer de gommer au maximum cette présence en salle de classe que l'observateur est allé à plusieurs reprises, observer les apprentis sans prendre aucune note et être juste présente au cours. Cela a permis à

⁶⁴ www.adcp67.ifrance.com consulté le 5 mai 2009

⁶⁵ H. PRZESMYCKI, « *Pédagogie différenciée* », pédagogies pour demain, éditions Hachette éducation, p 82-96

l'observateur de se faire accepter et de s'intégrer si bien que lorsque nous avons réalisé les expérimentations, les apprentis ne se souciaient peu de sa présence. Toutefois cela n'est qu'un ressenti et nous avons conscience que la moindre présence peut interférer dans une situation particulière.

* La subjectivité des réponses obtenues dans les questionnaires

* La subjectivité de l'évaluation des apprentis : en effet, les quatre enseignants évaluent les apprentis par rapport à leur propre mode de fonctionnement. Nous avons décidé de noter de façon identique les apprentis avec un système de lettre : A pour acquis, ECA pour en cours d'acquisition et NA pour non acquis mais chacun des enseignants a des exigences qui lui sont propres et deux enseignants d'une même matière peuvent noter un même apprenti et obtenir deux résultats différents sur une même copie. C'est d'ailleurs un sujet de discussion lors des commissions de correction des écrits chaque année à l'examen.

* L'absence de l'utilisation d'un logiciel de type SPSS pour affiner le croisement de certaines variables prises en compte dans l'enquête de départ. Nous aurions pu pousser plus loin nos recherches, notamment sur le plan des catégories socio professionnelles avec la possibilité de croiser des données intéressantes dans le domaine de l'influence du milieu social des apprentis sur l'ensemble des apprentis de niveau V dans les deux unités.

* L'absence de feedback et procédures correctives

L'alternance des regroupements n'a pas permis la mise en place de feedback et la mise en place de procédures correctives. Nous pensons que la remédiation cognitive peut être une solution pour les apprentis qui n'auraient pas atteint les objectifs de séance pédagogique ciblés. Toutefois, il n'est pas souhaitable de retirer ces apprentis du groupe classe. Il serait plus bénéfique d'instaurer un tutorat entre pairs au sein de séance de feedback. En mettant en place ce type de dispositif complémentaire aux enseignements collectifs, nous pourrions encore améliorer l'acquisition de savoir chez les apprentis.

V82) Les préconisations :

Le contexte actuel souligne les difficultés rencontrées par les enseignants pour faire face à un nombre grandissant d'apprentis en salle de classe. L'augmentation des problèmes relationnels en face en face pédagogique est réelle. Les sanctions données par les enseignants (exclusion de la salle de classe, consignes) ne semblent pas être une réponse adaptée à ce problème. Un conflit entre un apprenti et le formateur peut amener le sous directeur d'unité à appliquer une exclusion temporaire de l'apprenti du centre de formation, décision prise en accord avec l'équipe pédagogique lors de concertation.

En tant qu'observateur de ces jeunes en salle de classe, et chargé de mission pour apporter, dans la mesure de mes possibilités, une réponse à ce problème, nous en sommes arrivés à préconiser une formation de formateur. En effet, il semble incontournable de prendre en compte l'apprenti dans sa globalité et d'adapter la pédagogie des formateurs aux individualités présentes en salle de classe. Cela passe par un changement de la

relation entre l'apprenti et le formateur et ce point n'a jamais été abordé. Vous trouverez donc, en annexe 11, un plan de formation de formateur avec une présentation de l'offre de formation et prestation pour répondre au besoin soulevé, un cahier des charges pédagogique, un cahier des charges financier ainsi que le contenu détaillé de la formation proposée au CFA des trois villes.

CONCLUSION :

Dans notre recherche, nous nous sommes interrogés sur l'influence de la pédagogie de maîtrise sur le rapport au savoir d'un adolescent en formation par alternance de niveau V.

Notre enquête de départ nous a permis, dans un premier temps, de diagnostiquer les difficultés rencontrées par les enseignants en face à face pédagogique avec des groupes d'apprentis hétérogènes. Un questionnaire distribué, rempli de façon anonyme et basé sur le volontariat, nous a permis de récupérer des données précises. Dans un second temps, nous avons pris contact avec des apprentis de deux classes, afin de mieux les connaître, que ce soit humainement, socialement et scolairement. Un test sur la motivation leur a été distribué afin de cerner la place de ce concept dans leur engagement dans leur formation par alternance. Nous avons, dans un troisième temps, mener une enquête sur les incivilités et problèmes comportementaux rencontrés en salle de classe depuis deux ans pour tout les apprentis de niveau V des unités commerce hôtellerie et bâtiment. Les données recueillies lors de cette enquête confirment les difficultés mentionnées par les enseignants auparavant.

Nous nous sommes alors demandé si le changement de nos pratiques pédagogiques pouvait modifier le comportement des apprentis et améliorer les relations enseignant/apprenti. Nous avons alors consacré la première partie de nos recherches à la compréhension de la construction de la personnalité et des processus de maturation des relations sociales d'un individu. Nous souhaitions analyser l'environnement social de l'apprenti, les relations instaurées dans sa cellule familiale et leur importance dans la posture que développe l'apprenti dans son rapport à l'institution éducative. La deuxième partie de notre recherche porte sur l'étude de la notion de relation et plus particulièrement la relation pédagogique. Les apports de Jean Houssaye, sur le triangle pédagogique, la place du concept motivation à l'intérieur et le sens qu'il prend selon l'axiome triangulaire sur lequel se positionne l'enseignant, nous ont permis de comprendre l'importance du contenu de la relation, avec notamment l'approche du processus « communication » entre les deux interlocuteurs, dans notre cas, l'enseignants et l'apprenti. Un positionnement sur l'axe « apprendre », axe de l'ordre de la direction, nous a permis de mesurer l'intérêt de certaines pédagogies , dont la pédagogie de maîtrise, vectrice de relations individualisées pour l'élève, garantes de motivation, de sens, d'affirmation de soi, d'identification, et d'acquisition de savoirs. Nous avons choisi l'étude de la pédagogie de maîtrise. Notre troisième temps de recherche lui est consacré. Ses fondements, son intérêt, mais aussi ses limites nous ont permis de cerner ses modalités d'application. Grâce aux observations réalisées en situations pédagogiques classiques, puis différenciées (utilisant la pédagogie de maîtrise), nous avons voulu vérifier les éventuels changements de comportement des apprentis en face à face pédagogique. Nous avons pensé, que changer notre pratique pédagogique, en nous positionnant sur l'axe triangulaire « apprendre », et en instaurant des relations nouvelles, basées sur l'échange et tournées vers l'apprenti, nous permettrait d'amener l'apprenti à

s'investir davantage dans les tâches qui lui sont exigées en cours. Nous avons porté un intérêt particulier aux individualités, afin de permettre à chacun d'évoluer en fonction de ses capacités, tout en respectant son rythme de travail et en lui adaptant les supports et outils.

Nous avons pu mettre en évidence le rôle déterminant de la famille dans la construction d'un individu. Elle constitue une instance socialisante incontournable et porte toujours en elle le poids de l'« héritage ». Nous avons pu démontrer la relégation des élèves de classes sociales ouvrières vers les filières « apprentissage », comme le souligne Pierre Bourdieu. La théorie de la reproduction est bien présente. Toutefois, nous avons pu confirmer que l'origine sociale des élèves n'avait pas d'influence sur leur réussite scolaire, comme cela est mentionné dans le rapport Coleman. Notre expérimentation montre, que lorsqu'un individu est placé dans un environnement favorable aux apprentissages, il progresse. L'environnement favorable à l'élève est un environnement qui tient compte de ses acquis antérieurs, de son rythme d'apprentissage, de ses capacités à progresser et également à la manière de l'amener à prendre une place d'acteur dans ses apprentissages. L'enseignant doit donc modifier ses pratiques, afin de répondre au plus près des besoins des élèves. Il doit éviter les enseignements de type magistral, source de conflits relationnels, le langage communicatif standard ne correspondant pas à la diversité des interlocuteurs. Notre expérience souligne le désintérêt des élèves pour les contenus d'enseignement magistraux. Nos observations mettent en évidence des attitudes défavorables à l'acquisition de savoir, une dispersion de l'attention des élèves. Si nous mettons face à face, les résultats obtenus par les élèves au cours des deux évaluations réalisées, nous remarquons une progression pour beaucoup d'entre eux. Si ces progressions sont vérifiées, elles sont le résultat d'une écoute favorable, d'un investissement soutenu, et d'un intérêt nouveau de la part des élèves pour apprendre et atteindre les objectifs que l'enseignant leur a fixé.

Nous en sommes ainsi arrivés à nous demander si les enseignants possèdent cette capacité au changement. L'enseignant peut-il, seul, modifier ses pratiques ? Une formation continue des enseignants ne serait-elle pas favorable à l'instauration d'un climat relationnel propice aux apprentissages en salle de classe ? La nature des relations enseignant / enseigné n'est-elle pas la source d'un épanouissement commun au travers de situations d'apprentissage ? La remise en cause de l'enseignement dispensé en centre de formation semble être au cœur de la discussion. Actuellement, le contexte a changé, les apprentis ont changé mais les enseignants n'ont pas été accompagnés dans ce changement et ils sont confrontés à des situations d'enseignement difficiles. Le temps est venu de leur apporter un minimum de formation afin de faire face à ce nouveau contexte scolaire, et ce que nous avons essayé de faire en élaborant un plan de formation des enseignants en centre de formation.

Nous pensons judicieux de mener une réflexion sur la notion d'accompagnement à travers la professionnalisation du métier de formateur. En effet, la pédagogie de médiation peut-elle être un levier au changement de pratique chez les formateurs, les enseignants ? En resituant notre contexte dans l'ère éducative actuelle, où l'intégration des TICES est inévitable, nous en sommes arrivés à définir une nouvelle question de recherche :

Enseignement en présentiel et à distance : intérêt de la pédagogie de médiation pour la réussite des étudiants en Master 1 Sciences de l'éducation à l'université de Rouen

ANNEXES

ANNEXE 1 LE GUIDE METHODOLOGIQUE DU FORMATEUR

ANNEXE 2 : Base de données Des deux groupes classes observés

1. Base de données de l'échantillon 1 : les BEPHot2CR – Unité commerce hôtellerie – Année 2008-2009

N° anonyme	âge	Sexe	Niveau scolaire	Diplôme acquis	Spécialité	Projet professionnel
A1	19	G	3ème générale	Diplôme national du brevet	Cuisinier	Quitter le métier
A2	19	G	3ème générale	Diplôme national du brevet	Cuisinier	BP cuisine ou emploi à l'étranger
A3	20	G	3 ^{ème} SEGPA	CAP Agent polyvalent de restauration+ CFG	Cuisinier	BP cuisine ou 1 an pâtisserie
A4	19	G	3ème générale	Diplôme national du brevet, <i>redoublant</i>	Serveur	BP cuisine ou formation espace vert
A5	18	G	3ème générale	Diplôme national du brevet	Cuisinier	Brevet professionnel (BP) cuisine
A6	17	F	3ème générale	Diplôme national du brevet	Serveuse	Brevet Professionnel restaurant
A7	17	F	2 ^{nde} générale	Diplôme national du brevet	Serveuse	Brevet Professionnel restaurant
A8	17	G	3 ^{ème} technologique	DNB technologique + CAP cuisine	Cuisinier	Brevet professionnel (BP) cuisine
A9	18	F	2 ^{nde} générale	Diplôme national du brevet	Serveuse	BEP vente
A10	18	F	3 ^{ème} soutien	Diplôme national du brevet	Cuisinière	Brevet professionnel (BP) cuisine
A11	18	F	2 ^{nde} générale	Diplôme national du brevet	Serveuse	Arrêt ou CAP coiffure
A12	17	F	3ème générale	Diplôme national du brevet	Cuisinière	Arrêt ou formation en pâtisserie
A13	20	F	3ème générale	Diplôme national du brevet	Serveuse	Mention complémentaire barman
A14	17	G	3 ^{ème} technologique	Diplôme national du brevet technologique	Cuisinier	Mention desserts de restaurant
A15	18	F	3ème générale	CAP brasserie café	Serveuse	Pas de projet à ce jour
A16	18	F	4 ^{ème} technologique	CAP brasserie café	Serveuse	Emploi au Canada
A17	20	F	3 ^{ème} PVP	Diplôme national du brevet	Cuisinière	Arrêt ou CAP coiffure
A18	18	G	3ème générale	Diplôme national du brevet	Cuisinier	Brevet professionnel (BP) cuisine
A19	20	F	3ème générale	Diplôme national du brevet	Serveur	Brevet Professionnel restaurant
A20	18	G	3 ^{ème} PVP	Diplôme national du brevet	Cuisinier	Emploi aux Etats-Unis
A21	18	G	3ème générale	CAP pâtissier	Cuisinier	Emploi en Angleterre
A22	17	F	2 ^{nde} générale	Diplôme national du brevet	Serveuse	Mention réceptionniste
A23	19	F	3ème générale	Diplôme national du brevet	Serveuse	Travailler sans diplôme en vente

Base de données de l'échantillon 1 : les BEPHot2CR – Unité commerce hôtellerie – Année 2008-2009 (suite)

N° anonyme	Situations de la cellule familiale						Catégories socioprofessionnelles	
	Célibataire	Mariés	Pacsés	Concubinage	Divorcés	Veuf (ve)	Père	Mère
A1					X		Agent technique	Agent maternelle
A2		X					Commercial	Assistante maternelle
A3							Ouvrier	Ouvrière
A4		X						
A5		X					Menuisier	Enseignante
A6					X		Electronicien	Serveuse
A7		X					Cuisinier	Ouvrière
A8								
A9		X					Chauffeur	Ouvrière
A10		X					Boucher	Secrétaire
A11							Ouvrier	Aide à domicile
A12		X					Agriculteur	Agricultrice
A13		X					Chauffeur	Agent entretien
A14		X						
A15		X					Agent fonction publique	
A16		X					Retraité	Mère au foyer
A17		X					Chauffeur	Mère au foyer
A18		X					Restaurateur	Restauratrice
A19		X						
A20					X		Ouvrier	Serveuse
A21								
A22		X					Conducteur	Ouvrière
A23		X					Créatrice bijoux	Directeur commercial

2. Base de données de l'échantillon 2 : Groupe MACO 2– Unités du bâtiment- – Année 2008-2009

N° anonyme	âge	Sexe	Niveau scolaire	Diplôme acquis	Spécialité	Projet professionnel
B1	17	G	3 ^{ème} SEGPA	CFG	couvreur	BP couverture
B2	19	G	4 ^{ème} Générale	Diplôme national du brevet	couvreur	Pas de projet à ce jour
B 3	18	G	3 ^{ème} agricole MFR ⁶⁶		couvreur	Pas de projet à ce jour
B4	18	G	Soutien MGI ⁶⁷	Diplôme national du brevet	couvreur	Armée
B5	17	G	1 ^{ère} BEP lycée pro		couvreur	Pas de projet à ce jour
B6	17	G	3 ^{ème} SEGPA		couvreur	Pas de projet à ce jour
B7	17	G	3 ^{ème} générale		couvreur	Pas de projet à ce jour
B8	18	G	3 ^{ème} SEGPA		couvreur	Pas de projet à ce jour
B9	17	G	3 ^{ème} SEGPA		couvreur	Pas de projet à ce jour
B10	16	G	3 ^{ème} PVP ⁶⁸		couvreur	BP couverture
B11	17	G	1 ^{ère} année CAP lycée pro	Diplôme national du brevet	couvreur	BP couverture
B12	18	G	3 ^{ème} SEGPA		couvreur	Pas de projet à ce jour
B13	17	G	3 ^{ème} option technologie	Diplôme national du brevet technologique	couvreur	BP couverture
B14	18	G	4 ^{ème} technologique MFR		couvreur	Pas de projet à ce jour
B15	18	G	2 ^{nde} BEP lycée pro	Diplôme national du brevet	maçon	Pas de projet à ce jour
B16	17	G	3 ^{ème} PVP		maçon	Pas de projet à ce jour
B17	17	G	3 ^{ème} SEGPA		maçon	Pas de projet à ce jour
B18	18	G	3 ^{ème} générale		maçon	Pas de projet à ce jour
B19	16	G	3 ^{ème} générale	Diplôme national du brevet	maçon	BP Maçon
B20	17	G	4 ^{ème} enseignement agricole		maçon	CAP plaquiste ou peintre
B21	17	G	4 ^{ème} enseignement agricole		maçon	Pas de projet à ce jour
B22	19	G	2 ^{nde} BEP bois lycée pro		maçon	Pas de projet à ce jour
B23	18	G	3 ^{ème} générale		maçon	Trouver un emploi
B24	17	G	3 ^{ème} agricole MFR		maçon	Pas de projet à ce jour

⁶⁶ MFR : maison familiale rurale

⁶⁷ MGI : mission générale de l'insertion des jeunes

⁶⁸ PVP : préparation à la voie professionnelle

Base de données de l'échantillon 2 : Groupe MACO 2– Unités du bâtiment- – Année 2008-2009 (suite)

N° anonyme	Situations de la cellule familiale						Catégories socioprofessionnelles	
	Célibataire	Mariés	Pacsés	Concubinage	Divorcés	Veuf (ve)	Père	Mère
B1							Apprenti absent	
B2								
B3						X	Décédé	Ne sait pas
B4					X		Retraité	Aide cuisinière
B5					X		Mécanicien	Ne sait pas
B6							Décédé	
B7		X					Maçon	Femme au foyer
B8								
B9		X					Couvreur	Femme de ménage
B10		X					Peintre bâtiment	Assistante maternelle
B11		X					Responsable commercial	Retraité
B12	X						Ouvrier	Ne sait pas
B13		X					Vendeur	Comptable
B14		X					Tourneur fraiseur	Femme de ménage
B15	X						Routier	
B16					X		Imprimeur	Imprimeuse
B17		X					Sans emploi	Ass. Maternelle
B18		X					Tiennent un PMU	
B19				X			Ouvrier usine	Aide à domicile
B20					X		Agent administratif	Aide à domicile
B21					X		Ouvrier d'usine	Aide à domicile
B22		X					Mécanicien	Magasinière
B23		X					Maçon	Femme au foyer
B24					X		Artisan maçon	Employé maison de

Annexe 3 : Enquête des incivilités et problèmes comportementaux des 570 apprentis de première et deuxième année sur les années 2007 - 2009

1. Unité commerce hôtellerie (suite) : enquête réalisée sur 146 apprentis de niveau IV

Groupe : BEPHot2BCR		Nombre d'apprentis : 25
A1	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A2	2 oublis d'affaires d'éducation sportive et physique = 1 consigne	
A3	1 consigne en français pour travail bâclé	
A4	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A5	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A6	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A7	1 consigne en français pour oubli d'affaire et refus de prise de notes	
A8	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A9	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A10	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A11	Aucun travail en technologie = 1 consigne de deux heures	
A12	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	

Groupe : BEPHot1BCR		Nombre d'apprentis : 22
A1	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A2	1 exclusion de cours en CEEJ	
A3	1 avertissement oral pour manque de travail	
A4	1 consigne pour sortie du CFA sans autorisation 1 avertissement pour propos inadmissibles envers un enseignant 3 exclusions de cours en 3 mois	
A5	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A6	1 exclusion du cours de CEEJ	

Groupe : C1ER1A		Nombre d'apprentis : 20
A1	1 consigne	
A2	1 avertissement oral + une consigne	
A3	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A4	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique 1 consigne car l'apprenti ne sait pas présenté en cours de français 1 avertissement écrit pour attitude de comportement inadmissible en cours	
A5	1 avertissement pour comportement désinvolte et manque de travail en cours	
A6	1 avertissement pour comportement désinvolte et manque de travail en cours	
A7	Portable confisqué, écoute de la musique à fond dans les couloirs Refus d'ôter un maquillage excessif Propos injurieux vis-à-vis d'un enseignant = 2 jours d'exclusion du CFA	
A8	2 oublis d'affaires d'éducation sportive et physique	

1. Unité commerce hôtellerie (suite) :

Groupe : Café brasserie 1^{ère} année		Nombre d'apprentis : 8
A1	2 oublis d'affaires d'éducation sportive et physique = 1 consigne	
A2	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A3	2 oublis d'affaires d'éducation sportive et physique	
A4	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	

Groupe : C1ER1B		Nombre d'apprentis : 14
A1	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A2	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique 3 exclusions de cours, arrogance en CEEJ, pas de tenue en travaux pratiques et non respect des consignes en EPS	
A3	1 exclusion de cours car pas de tenue en travaux pratiques	
A4	Avertissements oraux pour non respect du règlement intérieur Déchire un contrôle rendu par un enseignant devant le groupe classe	
A5	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A6	2 oublis d'affaires d'éducation sportive et physique	

Groupe : C1ER1D		Nombre d'apprentis : 15
A1	Avertissements oraux pour retards Exclusion de cours pour problèmes de comportements 1 avertissement pour état alcoolisé	
A2	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A3	3 présentations en cours sans ses affaires Retard injustifié de trois heures en travaux pratiques = 1 exclusion (retour chez l'employeur) 2 oublis d'affaires d'éducation sportive et physique	
A4	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A5	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A6	2 oublis d'affaires d'éducation sportive et physique = 1 consigne Etat alcoolisé au CFA = 1 avertissement	
A7	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A8	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A9	Avertissement et exclusion pour troubles du comportement Pas de tenue en travaux pratiques = 1 exclusion	
A10	Pas de tenue en travaux pratiques = 1 exclusion 1 avertissement pour nombreuses absences injustifiées	

1. Unité commerce hôtellerie (suite) :

Groupe : C2ER2D		Nombre d'apprentis : 18
A1	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A2	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A3	1 avertissement pour manque de travail et 1 consigne pour retards injustifiés	
A4	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique Pas de tenue professionnelle 1 fois en labo	
A5	Pas de tenue professionnelle en travaux pratiques = 1 renvoi de cours	
A6	1 avertissement donné par le CREF, internat pour remise de la chambre dans un état lamentable	
A7	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A8	1 consigne en français pour travail bâclé	

Groupe : C2ER2C Cafbrass2		Nombre d'apprentis : 24
A1	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A2	1 exclusion du cours de CEEJ	
A3	2 oublis d'affaires d'éducation sportive et physique	
A4	1 consigne pour oubli répéter de calculatrice en cours de mathématiques	
A5	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A6	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A7	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A8	1 oubli de tenue professionnelle en labo	
A9	1 avertissement oral pour utilisation du portable en salle de cours 1 oubli d'affaires d'éducation physique et sportive	
A10	Pas de tenue en travaux pratiques = 1 consigne 1 avertissement pour avoir quitté le CFA sans autorisation, puis une consigne	
A11	1 oubli de tenue professionnelle en labo	
A12	2 oublis de tenue d'éducation physique et sportive = 1 consigne 1 avertissement pour absences injustifiées en travaux pratiques Portable confisqué en salle de classe Exclusion temporaire suite à la non présentation de l'apprenti à ses consignes Isolement de l'apprenti dans une salle à part car il perturbe les examens blancs	
A13	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A14	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique 1 exclusion de cours pour attitude 1 exclusion de cours pour absence de tenue professionnelle Exclusion pendant 1 mois du cours de CEEJ	
A15	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique 1 oubli de tenue professionnelle en labo	
A16	L'apprenti lance des compas dans le cours de CEEJ	
A17	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A18	1 oubli de tenue professionnelle en labo	
A19	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A20	1 exclusion (absence de tenue professionnelle) et attitudes inadmissibles	

2. Unité du bâtiment : enquête réalisée sur 424 de niveau IV

Groupe : MACO 1		Nombre d'apprentis : 25
A1	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A2	2 oublis d'affaires d'éducation sportive et physique = 1 consigne	
A3	1 consigne en français pour travail bâclé	
A4	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A5	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A6	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A7	1 consigne en français pour oubli d'affaire et refus de prise de notes	
A8	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A9	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A10	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	
A11	Aucun travail en technologie = 1 consigne de deux heures	
A12	1 oubli d'affaires d'éducation sportive et physique	

- Groupe : BITCA 1A		Nombre d'apprentis : 25
A1	Mis à la porte du cours de Math --> lance des papiers	
A2	Exclut du cours VSP	
A3	Pas de tenue de sport.	
A4	1 exclusion de cours, se retourne et chiffonne les feuilles de son camarade	
A5	AVO suite concertation du 03/09 pour comportement perturbateur, Pas de tenue d'atelier, retard et comportement à la limite de l'insolence pendant la consigne	
A6	Pas de tenue de sport une fois, Pas de calculatrice en cours de math	
A7	1 exclusion de cours pour absence totale de travail	
A8	1 exclusion de cours pour trier son classeur dans le couloir et non pendant le cours, n'est pas revenu en cours à 11 heures. 1 exclusion de cours pour bavardages et ne fournit aucun travail.	
A9	2 exclusions de cours pour bavardages incessants, 1er avertissement écrit en raison de son comportement perturbateur, Avertissement du conseil de classe, 2ème avertissement écrit suite à l'utilisation de son MP3 en cours, exclusions des cours et ricanements perpétuels	
A10	1 absence de tenue de sport	
A11	1 avertissement écrit pour avoir consommé de l'Alcool au CREF 1 absence de tenue de sport	
A12	1 exclusion de cours de VSP	
A 13	1 exclusion de cours pour bavardages et rires	

- Groupe : MAPA 1A		Nombre d'apprentis : 19
A1	1 oubli de sa tenue de sport	
A2	1er avertissement écrit en raison de son insolence envers certains enseignants et de son refus de travail. 2 oublis de tenue de sport, 1er avertissement écrit en raison de son absence à une consigne	

A3	4 exclusions de cours (travail non rendu et provocation, bavardages et absence de travail) 1 avertissement du conseil de classe et un avertissement écrit
A4	2 exclusions de cours de français
A5	3 exclusions de cours (bavardages et révision du cours de lecture de plan, arrivé en retard en cours, et bavardages)
A6	3 exclusions du cours (mange ses bonbons, pas de tenue de travail pour l'atelier, recopie tous les exercices sur le voisin et "s'en fout totalement")
A7	1 exclusion pour tenue incorrecte (bavardages intempestifs et prises de paroles répétées- limite incorrect) 1 Avertissement oral après concertation pour son comportement 1 exclusion de cours (est incapable de se taire et d'arrêter ses provocations) 1 avertissement écrit suite aux différentes exclusions de cours et suite à son insolence vis à vis d'enseignants 1 avertissement oral : nouveau relâchement du comportement

- Groupe : MIMA 2A Nombre d'apprentis : 19	
A1	1er avertissement écrit suite au conseil de classe en raison de ses résultats très irréguliers et de la dégradation de son comportement.
A2	1 Avertissement oral (pas de tenue de sport à deux reprises) , comportement agressif vis à vis de camarade, confiscation de son portable qu'il avait en cours 1 avertissement écrit : il a brûlé un stylo à bille avec un briquet ainsi que le bord de la table sur laquelle il travaillait
A3	2 oublis de tenue professionnelle
A4	1 avertissement oral pour 3 oublis de tenue de sport 3 oublis de tenue professionnelle
A5	1avertissement pour oubli de tenue de sport
A6	1avertissement pour oubli de tenue de sport
A7	2 exclusions de cours pour attitude négative face au travail
A8	1 oubli de tenue professionnelle
A9	1 avertissement de l'entreprise sur son temps de travail, il dormait dans la cabane de chantier tout en écoutant de la musique Pas de tenue de travail en atelier 2 exclusions de cours pour bavardage et provocation 1 oubli de tenue de sport 1 avertissement écrit suite au conseil de classe en raison de ses résultats très irréguliers et de la dégradation de son comportement
A10	1 oubli de tenue professionnelle
A11	1 avertissement oral pour oubli de tenue de sport 2 oublis de tenue professionnelle 1 avertissement écrit car il a lancé un mégot de cigarette qui est tombé entre la tenue de travail et le tee-shirt (s'est engagé à rembourser le vêtement) d'un camarade
Groupe : PAD – IT2A Nombre d'apprentis : 15	

A1	1 avertissement du directeur de l'internat le CREF pour rentrée tardive
A2	Quitte l'atelier avant la fin de la séance
A3	1 oubli de tenue de sport
A4	1 oubli de tenue de sport
A5	Problème de travail et de comportement, 1 avertissement écrit pour manque de travail et insolence vis à vis de ses formateurs. De plus il a triché en contrôle de VSP.
A6	1 avertissement du directeur de l'internat le CREF pour rentrée tardive

Groupe : MA – MF – PA2B		Nombre d'apprentis : 13
A1	Pas de matériel pour le dessin d'art	
A2	1 oubli de tenue professionnelle	
A3	Pas de matériel pour le dessin d'art	
A4	Pas de matériel pour le dessin d'art	
A5	1 exclusion de cours pour refus de travailler	

Groupe : EBEN EB3B		Nombre d'apprentis : 5
Aucun souci dans ce groupe		

Groupe : EMFPA EB-MF-PA		Nombre d'apprentis : 23
A1	Pas de matériel de dessin d'art (crayons de couleur)	
A2	3 oublis de tenue de sport = 1 consigne Pas de matériel de dessin d'art (crayons de couleur), 1 exclusion de cours pour refus de travail et insolence	
A3	1 oubli de tenue de sport	
A4	1 avertissement oral pour comportement	
A5	1 oubli de tenue de sport	
A6	1 exclusion de cours pour travail non réalisé	
A7	1 exclusion de cours pour bavardages	
A8	1 avertissement écrit pour bavardages incessants	
A9	2 ^{ème} avertissement écrit pour comportement en cours	
A10	Troisième et dernier avertissement écrit assorti d'une exclusion des cours avec obligation de retourner en entreprise Exclusion de deux jours du CFA 1 exclusion pour attitude en cours	
A11	1 oubli de tenue de sport Pas de matériel en dessin d'art, 1 exclusion de cours	
A12	1 avertissement oral au conseil de classe (bavardages et manque de travail)	

A13	1 avertissement oral au conseil de classe (bavardages et manque de travail)
A14	1 oubli de tenue de sport
A15	1 oubli de tenue de sport

Groupe : ISPL- IS-PL-IT		Nombre d'apprentis : 30
A1	1er avertissement écrit suite à son comportement pendant le cours	
A2	1 exclusion de cours pour refus de se taire	
A3	1 exclusion pour refus de se taire et de travailler après x remarques 1 oubli de tenue de sport	
A4	1 exclusion de cours pour refus d'arrêter de manger en salle de classe	
A5	1 exclusion de cours pour bavardages	
A6	1 exclusion de cours pour bavardages	
A7	Avertissement donné par le conseil de classe pour son manque de travail	
A8	1 oubli de tenue de sport	
A9	1 avertissement écrit pour son absence à la consigne	
A10	2 exclusions de cours (bavardages incessant, attitude déplorable) 1 oubli de tenue professionnelle et 1 oubli de tenue de sport	
A11	1 avertissement écrit pour absence à la consigne 1 oubli de tenue professionnelle 2 oublis de tenue de sport = 1 consigne	
A12	2 oublis de tenue de sport	
A13	1 avertissement oral pour bavardages et manque de travail	
A14	1 oubli de tenue de sport 1 avertissement écrit pour absence à la consigne	
A15	1 oubli de tenue de sport 1 oubli de tenue professionnelle	
A16	Pas de tenue de travail pour l'atelier - 1 exclusion de cours pour commentaires permanents et intempestifs	
A17	1 exclusion pour faire la sieste dehors	
A18	1 exclusion pour humour déplacé et insolence 1 oubli de tenue de sport	
A19	1 exclusion de cours pour bavardages et refus de travailler 1 oubli de tenue de sport	
A20	1 avertissement écrit suite au conseil de classe en raison de son manque de travail et de son comportement.	
A21	1 avertissement oral pour chahut dans les couloirs 1 oubli de tenue de sport	
A22	1 avertissement oral pour insolence	
A23	2 oublis de tenues de sport = 1 consigne 1 avertissement de l'entreprise pour vol de câble électrique	

GLOSSAIRE

1. Sigles des classes de l'unité bâtiment :

ITCA 1A : Installations thermiques et plâtriers plaquistes première année semaine A

MAPA 1A : maçons et peintres appliqués première année semaine A

MIMA 2A : menuisiers installateurs et maçons deuxième année semaine A

PAD – IT2A: parcours adaptés installateur thermique deuxième année semaine A

MA – MF – PA2B: maçon, peintre appliqué et menuisier fabricant deuxième année semaine B

EBEN EB3B: Ebénistes troisième année semaine B

EMFPA EB-MF-PA 2A: ébénistes, menuisiers fabricants et peintres appliqués deuxième année semaine A

ISPL 2C: installateurs sanitaires, plâtriers plaquistes deuxième année semaine C

MACO 2B: maçons et couvreurs deuxième année semaine B

CAP3 PA-MA-MF : peintres appliqués, maçons, menuisiers fabricants troisième année

BEP 2GO-IST1A: technicien gros œuvres, techniciens installateurs thermiques et sanitaires première année semaine A

CB CO2C : couvreurs et charpentiers bois deuxième année semaine C

PACO 1: peintres appliqués et couvreurs première année

MAPA C2 : maçons et peintres appliqués deuxième année semaine C

MIMA : menuisiers installateurs et maçons première année:

ITCA 2B: installateurs thermiques, carreleurs deuxième année semaine B

2. Sigles des classes de l'unité Hôtellerie :

BEPHot2BCR : serveurs et cuisiniers BEP deuxième année semaine B

BEPHot1CCR : serveurs et cuisiniers BEP première année semaine C

C1ER1A : cuisiniers et serveurs première année semaine A

Café brasserie 1^{ère} année : café brasserie première année semaine B

C1ER1B : cuisiniers et serveurs CAP première année semaine B

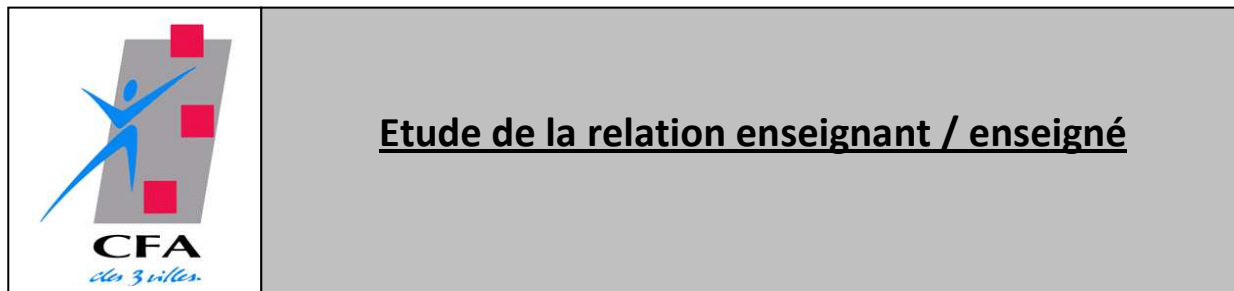
C1ER1D : cuisiniers et serveurs CAP première année semaine B

C2ER2D : cuisiniers et serveurs CAP deuxième année semaine C

C2ER2CCafbrass2 : cuisiniers et serveurs deuxième année groupe C et les cafés brasseries deuxième année

Annexe 4 : le questionnaire enseignant

Objectif : Faire un état des problèmes rencontrés en salle de classe



Dans le cadre de la poursuite de mes études universitaires, je souhaite étudier l'intérêt pour l'adolescent en formation d'un dispositif pédagogique transversal différencié et individualisé dans sa relation aux savoirs.

L'objectif de ce travail de recherche :

- De créer un dispositif éducatif soucieux d'améliorer les relations enseignants/ enseignés car nous sommes quotidiennement confrontés à des comportements d'apprentis inadaptés au contexte de formation.
- D'apporter une réponse pédagogique adaptée au nombre important d'apprentis par classe.
- Trouver une solution qui nous permettra d'enseigner dans de meilleures conditions

Vous trouverez ci - joint un questionnaire qui traite de ce thème. Grâce à vos réponses, dont l'anonymat sera gardé, je vais pouvoir établir un état des lieux des difficultés auxquelles nous devons faire face en face à face pédagogique.

Vous n'êtes pas obligé d'y répondre. Dans le cas où vous accepteriez de participer à cette collaboration, je vous remercie de bien vouloir déposer votre document dans le casier hôtellerie pour le 15 Novembre 2008.

Bien cordialement

Delphine Manceau

QUESTIONNAIRE INDIVIDUEL

1. Identification : (facultatif)

Âge :

Sexe : M

☐

F

☐

2. Les problèmes de discipline rencontrés se situent plutôt :

- Dans les classes de niveau CAP ☐
- Dans les classes de niveau BEP ☐
- Dans les classes de niveau BP ☐
- Dans toutes les classes ☐

3. Les difficultés relationnelles avec les apprentis sont :

- Très fréquentes : tous les jours ☐
- Fréquentes : ☐
- Exceptionnelles ☐
- Inexistantes ☐

4. En cas de difficultés relationnelles avec un apprenti :

- Vous continuez votre cours comme si de rien n'était : ☐
- Vous choisissez d'exclure de suite l'apprenti de votre cours : ☐
- Vous reprenez l'apprenti en lui mentionnant ce qui ne va pas : ☐
- Vous garder l'apprenti en cours en appliquant une sanction : ☐
- Autres :
.....

5. D'après vous, le comportement d'un apprenti perturbateur est dû à :

- Un ennui de l'apprenti en cours : ☐
 - Un manque de motivation pour le métier choisi : ☐
 - Un refus total de travailler : ☐
 - Autre : ☐
-

6. Pensez-vous que le nombre d'apprentis en classe soit responsable de l'augmentation des problèmes de discipline :

- Très responsable : ☐
- Responsable : ☐
- Plutôt responsable : ☐
- Pas du tout responsable : ☐

7. Enseigner de la même façon avec un groupe de 30 apprentis, qu'avec un groupe de 15 est :

- Irréalisable ☐
- Possible ☐

8. Pour enseigner à un groupe classe important, il vous paraît indispensable de :

- dédoubler les classes : ☐
- Enseigner en binôme : ☐
- D'être formé aux nouvelles méthodes pédagogiques : ☐
- D'enseigner comme actuellement : ☐
- Autre : ☐

9. Pensez-vous que la pédagogie puisse être un moyen de modifier les relations enseignant / enseigné ou formant / formé :

- Tout à fait d'accord :
- Plutôt d'accord :
- Moyennement d'accord :
- Pas du tout d'accord :

☐
☐
☐
☐

10. Sur une échelle de 1 à 10, quelle place occupe l'éducation familiale dans la relation que l'apprenti entretient avec l'institution scolaire ?

Echelle de valeur									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11. La catégorie socio professionnelle des parents influence-t-elle, indirectement, la relation de l'apprenti avec les enseignants ?

- Tout à fait d'accord :
- Plutôt d'accord :
- Moyennement d'accord :
- Pas du tout d'accord :

☐
☐
☐
☐

12. Pensez vous que l'enseignant, par ses méthodes, puisse modifier chez l'apprenti la perception qu'il a de l'institution scolaire et lui faire apprécier la formation ?

- Tout à fait d'accord :
- Plutôt d'accord :
- Moyennement d'accord :
- Pas du tout d'accord :

☐
☐
☐
☐

Merci pour votre collaboration. Delphine

Annexe 5 :L'échelle du Burn out⁶⁹

Afin de pouvoir mettre en relation l'évolution des comportements individuels et de groupe des apprentis avec les conditions enseignantes au centre de formation d'apprentis des trois villes de la Mayenne, je vous serai reconnaissante de bien vouloir répondre à ce questionnaire. Ces questionnaires anonymes serviront d'appui à la mise en place de formation différenciée individualisée si le besoin dans ce domaine se confirme.

Je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

Je me sens à bout à la fin de ma journée de travail	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que j'ai à affronter une autre journée de travail	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

Je peux comprendre facilement ce que mes élèves ressentent	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

⁶⁹ **Références:**

***Stress professionnel des médecins-E.Galam-Revue du Praticien-Médecine Générale n° 704/705 du 10/10/2005**

***Face à la fin de la vie, le syndrome d'épuisement professionnel-L.Mitaine et Coll-Revue du Praticien-Médecine Générale n° 428 du 07/09/1998**

Annexe 5 :L'échelle du Burn out (suite)

Je sens que je m'occupe de certains élèves de façon impersonnelle comme s'ils étaient des objets	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

Travailler avec des élèves tout au long de la journée me demande beaucoup d'effort	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes élèves	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

Je sens que je pourrais craquer à cause de mon travail	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

J'ai l'impression, à travers mon travail, d'avoir une influence positive sur les élèves	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

Je suis devenu(e) plus insensible aux gens depuis que j'ai ce travail	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

Annexe 5 :L'échelle du Burn out (suite)

Je crains que ce travail ne m'endurcisse émotionnellement	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

Je me sens plein(e) d'énergie	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

Je me sens frustré(e) par mon travail	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

Je sens que je travaille « trop dur » dans mon travail	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

Je ne me soucie pas vraiment de ce qui arrive à certains de mes élèves	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

Travailler en contact direct avec les élèves me stresse trop	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

Annexe 5 :L'échelle du Burn out (suite)

J'arrive facilement à créer une atmosphère détendue avec mes élèves	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

Je me sens ragaillardi(e) lorsque dans mon travail j'ai été proche de mes élèves	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

J'ai accompli beaucoup de choses qui en valent la peine dans ce travail	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

Je me sens au bout du rouleau	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

Dans mon travail, je traite les problèmes émotionnels très calmement	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

J'ai l'impression que mes élèves me rendent responsable de certains de leurs problèmes	Jamais	☐
	Quelques fois par an	☐
	Une fois par mois	☐
	Quelques fois par mois	☐
	Une fois par semaine	☐
	Quelques fois par semaine	☐
	Chaque jour	☐

ANNEXE 6



Questionnaire apprenti

Objectif : Cerner les intérêts individuels et collectifs des apprentis

1. En dehors du CFA, quels types d'activités aimez-vous réaliser ?

- Des activités de groupe : ☐
- Des activités individuelles : ☐

2. Quels types d'activités pratiquez-vous ?

- Un sport en club : ☐
- Lecture..... ☐

Si lecture : quel genre de livre ?

Bandes dessinées : ☐

Roman policier : ☐

Livre fantastique : ☐

Pièces de théâtre : ☐

- Ecouter de la musique : ☐

Si musique : quel genre de musique ? Cochez vos goûts musicaux

Rap	☐	Soul	☐
Pop	☐	Reggae	☐
Dance	☐	RnB	☐

- Sortir en boîte de nuit : ☐
- Faire du shopping : ☐
- Autres : indiquez les activités.....

Questionnaire apprenti - Manceau Delphine – Master 2 pro ingénierie et conseil en formation

3. Pensez-vous qu'il est nécessaire de suivre les actualités, que ce soit à la télévision ou dans les journaux ?

- Tout à fait d'accord : ☐
- Plutôt d'accord : ☐
- Moyennement d'accord : ☐
- Pas du tout d'accord : ☐

4. Quels types d'émissions regardez – vous à la télévision ?

- Des documentaires :..... ☐
- Des films policiers..... ☐
- Des séries américaines :..... ☐
- Des émissions de télé réalité..... ☐
- Le journal télévisé..... ☐
- Les émissions de variétés..... ☐
- Les rencontres sportives..... ☐

5. L'école est pour vous :

- Une contrainte obligatoire :..... ☐
- Une contrainte acceptée (apprendre un métier)..... ☐

6. Vous est-il arrivé de vous ennuyer en cours ?

- Tout le temps : ☐
- Souvent : ☐
- Parfois : ☐
- Jamais : ☐

Questionnaire apprenti - Manceau Delphine – Master 2 pro ingénierie et conseil en formation

7. Seriez-vous capable de dire à quoi est dû cet ennui ?

- Le thème du cours ne vous convient pas ☐
- Vous n'aimez pas l'école ☐
- La méthode de travail de l'enseignant ne vous convient pas ☐
- Vous n'avez pas envie d'apprendre ☐
- Autres : ☐

8. Que faudrait-il faire pour que vous ne vous ennuyiez plus en salle de classe ?

- Apprendre en jouant ☐
- Travailler dans un autre lieu que la salle de classe ☐
- Travailler plusieurs matières sous forme d'ateliers ☐
- Autres : ☐

9. Vous est-il déjà arrivé de perturber un cours ?

- Oui ☐
- Non ☐

Si oui, pour quelle raison ?

- Désaccord avec l'enseignant ☐
- Désaccord avec un camarade ☐
- Envie de s'amuser ☐
- Autres ☐

10. Comment vous sentez vous dans la classe ? L'ambiance est elle bonne ?

- Bonne ambiance ☐
- Ambiance correcte ☐
- Mauvaise ambiance ☐
- Autres.....
.....

11. Passez du temps en salle de classe est pour vous :

- Une bonne chose ☐
- Un mauvais moment à passer ☐
- Je n'ai pas d'avis précis ☐

12. Quelle place occupe vos parents dans votre formation professionnelle ?

- Mes parents s'intéressent à ma formation ☐
- Mes parents s'intéressent un peu à ma formation ☐
- Mes parents ne s'intéressent pas du tout à ma formation ☐

13. Que doit vous apporter l'école ou le centre de formation ?

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

14. Que souhaitez apprendre de la part de vos parents ?

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

Je vous remercie d'avoir participé à ce questionnaire. N'indiquez ni votre nom ni votre prénom. Ce document vous garantit votre anonymat. Merci beaucoup

Delphine Manceau

Annexe 7

LA MOTIVATION CHEZ LES ADOLESCENTS EN FORMATION PAR ALTERNANCE DE NIVEAU V (suite)

1. **L'auto orientation** :

a) Avez-vous choisi en toute liberté d'exercer le métier de serveur ou cuisinier ? **La liberté**

☐

Oui

☐

Non

☐

Pas vraiment

b) Lorsque vous êtes en entreprise, vous renseignez vous sur les nouveaux plats de la carte ?

La curiosité

☐

Oui

☐

Non

☐

Pas vraiment

c) Depuis que vous êtes apprenti, avez-vous gagné en indépendance ? **L'indépendance**

☐

Oui

☐

Non

☐

Pas vraiment

2. **La stimulation** :

a) On vous propose de participer au concours du meilleur apprenti de France. Seriez-vous prêt à relever le défi ? **Le défi**

☐

Oui

☐

Non

b) On vous propose de participer à une expérimentation pédagogique : vous sentez vous capables de participer à cette nouveauté ? **La nouveauté**

☐

Oui

☐

Non

☐

Pas vraiment

c) Pensez vous vous que votre vie personnelle soit variée ? **Une vie variée**

☐

Oui

☐

Non

☐

Pas vraiment

3. **L'hédonisme** :

a) Lorsque que vous êtes en travaux pratiques, êtes vous prêt à vous surpasser pour recevoir des compliments ? **Le plaisir**

☐

Oui

☐

Non

☐

Pas vraiment

b) Êtes vous en parfait accord avec la votre vie actuelle ? **Profiter de la vie**

☐

Oui

☐

Non

☐

Pas vraiment

LA MOTIVATION CHEZ LES ADOLESCENTS EN FORMATION PAR ALTERNANCE DE NIVEAU V (suite)

4. L'accomplissement :

a) Êtes-vous déterminé à obtenir votre examen en fin d'année scolaire ? **L'ambition**

☐

Oui

☐

Non

☐

Pas vraiment

b) Lorsque vous vous engagez dans une activité, vous arrêtez l'activité uniquement quand vous l'avez réussie ? **La réussite**

☐

Oui

☐

Non

☐

Pas vraiment

5. Le pouvoir :

a) Pensez-vous que posséder de l'argent permet d'avoir de l'influence dans la société ? **La fortune**

☐

Oui

☐

Non

☐

Pas vraiment

b) L'autorité a-t-elle sa place en salle de classe ? **L'autorité**

☐

Oui

☐

Non

☐

Pas vraiment

6. La sécurité :

a) Vous sentez-vous en sécurité au CFA des trois villes ? **La sécurité nationale**

☐

Oui

☐

Non

☐

Pas vraiment

b) Avoir un travail est-il un moyen de sécuriser votre avenir familial ? **La sécurité familiale**

☐

Oui

☐

Non

☐

Pas vraiment

c) Pensez-vous que votre relation avec votre employeur soit la représentation d'un échange ?
Echange de service

☐

Oui

☐

Non

☐

Pas vraiment

7. La conformité :

a) Êtes-vous capable de rester calme en cas de désaccord lors d'une relation avec un tiers ?
L'autodiscipline

☐

Oui

☐

Non

☐

Pas vraiment

LA MOTIVATION CHEZ LES ADOLESCENTS EN FORMATION PAR ALTERNANCE DE NIVEAU V (suite)

- b) Les téléphones portables sont interdits en salle de classe, respectez vous ce point du règlement ? **L'obéissance**

☐

Oui

☐

Non

☐

Pas vraiment

- c) Quelle est la première chose que vous dites à vos parents le soir en rentrant à la maison ?
La politesse

Réponse :

8. La tradition :

Pensez vous qu'il faille respecter les traditions ?

☐

Oui

☐

Non

☐

Pas vraiment

9. La spiritualité

- a) Peut-on vivre sans croyance ? **La vie spirituelle**

☐

Oui

☐

Non

☐

Pas vraiment

10. La bienveillance envers autrui :

- a) Vous avez une soirée de prévue avec votre petit(e) ami(e). Un ami vous appelle car il est en panne de voiture. Allez-vous l'aider ? **L'amitié authentique**

☐

Oui

☐

Non

☐

Pas vraiment

Annexe 8 : Le détail complet de la situation pédagogique de Mme W.

Tout ce qui a été observé a été retransmis dans ce document ainsi que le contenu du cours page suivante

Séance pédagogique n°1		Enseignant concerné : Mme W	Classe concerné : BEPHOT2BCR
Matière enseignée : Français			
Méthode pédagogique retenue : Classique		Date : 26 / 02 / 09	Objectif ciblé : Connaître le genre poétique, son historique, ses codes d'écriture, ses genres
Outil pédagogique : la transmission de savoir oral			
Contenu de la situation d'apprentissage : 1) test de pré-requis sur la poésie 2) Cours théorique sur la poésie : Partie 1 : Historique de la poésie Partie 2 : Les différents genres poétiques et la mise en rythme Evaluation au prochain cours			Rôle de l'observateur : Relever toutes les interactions qui vont se produire au cours de cette séance pédagogique : • Les relations enseignant / groupe classe • Les relations enseignant / Apprenti • Les relations apprenti / apprenti
Objectifs ciblés par l'observateur : Analyser la nature des relations pédagogiques mises en place en salle de cours en situation d'apprentissage par l'enseignant Evaluer le nombre d'interactions observées pour chaque type de relation (enseignant / groupe classe, enseignant / apprenti, apprenti / apprenti) Evaluer l'intérêt de ce type de relation dans l'acquisition des savoirs chez l'apprenti			
Relations enseignant, groupe classe 12	Relations enseignant, Apprenti 4	Relations Apprenti, Apprenti 8	Remarques éventuelles : Une analyse complète de la nature des relations dans cette situation d'apprentissage sera réalisée dans la partie analyse.

Annexe 8 suite: Observation de la situation pédagogique classique de Mme W

Enseignant : « Bonjour, le cours que nous allons étudier aujourd'hui est dans la continuité du programme. Nous avons étudié auparavant deux genres littéraires, le genre romanesque et théâtral. Il nous reste à voir le genre poétique. Je vais vous poser des questions et vous allez essayer d'y répondre afin de voir quelles sont les notions que vous avez pu rencontrer sur la poésie dans votre scolarité. Voici les questions :

1. Que signifie le terme « poésie » ?
2. A quelle époque on trouve les premiers poèmes, où et quand ?
3. Comment s'appelle l'écriture poétique ?
4. Qu'appelle-t-on une strophe ?
5. Les rimes : il existe plusieurs sortes de rimes. Donnez le nom des trois dispositions de rimes.
6. Nommez les figures de styles utilisées en poésie.
7. Qu'appelle-t-on métrique ?
8. Qu'est ce qu'un sonnet ?
9. Les fables et les chansons appartiennent au registre poétique, pourquoi ?
10. Nommez deux poètes que vous avez étudiés avant le CFA.

Je vais vous donner les réponses aux questions à l'oral pour faire le point.

Questions	Réponses
N°1	Terme grec qui veut dire créer. Cela tourne autour de la création dans le sens littéraire.
N°2	La poésie existait chez les grecs anciens avant J.C et également dans l'antiquité romaine. En France, elle est chantée au Moyen-âge.
N°3	La versification
N°4	Une strophe est un paragraphe, une unité de sens
N°5	Les différentes sortes de rimes classiques sont les rimes plates, croisées et embrassées. Une rime est une répétition sonore en fin de vers.
N°6	Les figures de styles : il y a la personnification, la métaphore, la comparaison, l'antithèse, l'hyperbole, l'exagération...
N°7	Qui dit métrique dit notion de mesure. C'est le nombre de syllabes.
N°8	Un sonnet est un ensemble de 14 vers avec 2 quatrains et 2 tercets, des rimes croisées et des rimes embrassées.
N°9	Les chansons et les fables sont écrites avec des rimes et en vers.
N°10	La Fontaine, Prévert, Ronsard (XVIème), Baudelaire (XVIIIème) et Victor Hugo.

Vous rechercherez sur internet lors d'un travail ultérieur l'histoire de la poésie. Vous notez en titre : le genre littéraire. Qu'est ce qui s'oppose à l'écriture littéraire ? »

Apprenti : « la nouvelle »

Enseignant : « Ca, ça s'appelle de la prose. La littérature est une écriture sophistiquée avec des règles rigoureuses. Donc notre genre littéraire aujourd'hui c'est le genre poétique.

Il comprend les poèmes, toutes sortes de poèmes, classiques, contemporains, et les fables. Qu'est ce qui distingue une fable ? »

Apprenti : « La morale »

Enseignant : « Exact. A la ligne (le cours va être dicté) Il est présent dans l'antiquité, notamment en Grèce antique. Les poèmes sont alors généralement chantés. Ils peuvent raconter les épopées guerrières, la mythologie et ont une visée éducative. Juste avant la pause notez qu'une épopée est un fait de guerre et que la mythologie représente l'histoire des Dieux. La visée éducative servait en fait à éduquer le peuple et donc on utilisait la chanson. Pourquoi ? »

Pas de réponse.

Enseignant : « Chanter permet de mieux retenir donc on utilisait la chanson. En France, la poésie se développe au Moyen – âge avec les épopées chantées et les poètes avaient plus de temps pour la création. Dites-moi, comment ça se colportait la poésie ? Par qui ? »

Apprenti : « Les troubadours »

Enseignant : « Oui, ce sont les troubadours qui colportaient car ils appartiennent au monde du spectacle. Ils chantaient pour honorer l'histoire de La France. A la ligne : Elle se diversifie beaucoup au XIXème siècle avec des poèmes en prose, des vers libres et des calligrammes. »

Apprenti : « Est-ce que vous pouvez répéter après prose ? »

Enseignant : « Poèmes en prose, des vers libres et des calligrammes. Le poème en prose est un texte dédié à des thèmes tel l'amour. Qu'est ce qu'un calligramme ? C'est un dessin fait avec des mots au XIXème siècle. A la ligne : au XXème siècle, on trouve des poèmes engagés c'est-à-dire à visée politique. C'est bon là, et puis vous détaillerez l'historique grâce au recherche sur internet.

Maintenant **I. Généralités sur l'écriture poétique**. A la ligne : on parle en fait de versification mais on peut dire écriture poétique c'est pareil. En règle générale, les poèmes sont très élaborés, tournent autour d'un certain nombre de codes qui sont connus des poètes qui se spécialisent comme vous dans votre métier. On va voir trois éléments forts de l'écriture poétique :

- **La mise en page d'un poème :** c'est comme cela qu'on le reconnaît. Qu'est ce que l'on voit dans une page quand c'est un poème ? »

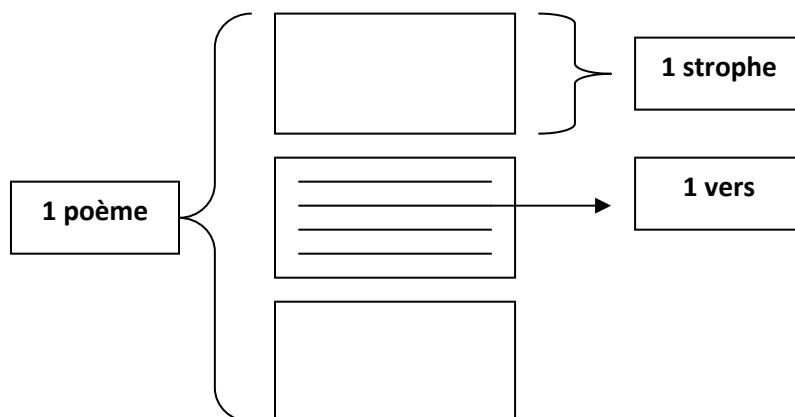
Apprenti : « Des strophes et des vers »

Enseignant : « Oui, ensuite il y a

- **La mise en image :** les figures de style
- **La mise en rythme :** tout est rythmé et donc facile à chanter.

Commençons par La mise en page :

Le poème se présente généralement en strophes (unités de sens). L'enseignant écrit le mot au tableau. Et réalise le dessin suivant :



Les strophes sont composées de vers (1 vers = 1 ligne). Il existe deux configurations classiques : les quatrains (strophes de 4 vers) et les tercets (strophes de 3 vers). Cela arrive très souvent. On voit cela dans les sonnets. Regardez, dans les chansons c'est pareil. C'est facile et dans la mémoire c'est bon. Donc je reprends cela : un poème c'est une mise en page avec des strophes ou unités de sens composées de vers avec un agencement parfois particulier de 4 vers ou 3 vers que l'on appelle quatrain ou tercet.

1. La mise en image :

Vous notez : un poème est souvent source de figure de style. C'est un travail d'écriture plus qu'un jeu. Parmi tous les classiques, on trouve. Je vais vous donner à chaque fois le style de figure, sa définition et un exemple. Donc :

- La métaphore : image classique où on utilise un mot pour un autre. Exemple : une chevelure de feu = une chevelure rousse.

Quel est le symbole du feu en littérature ? Nous avons vu ce thème dans l'étude de la « cafetière ».

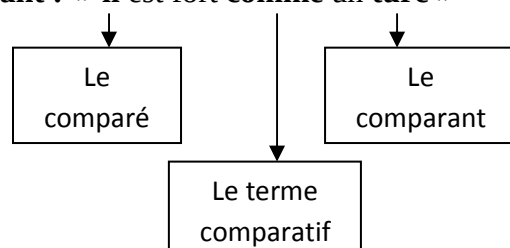
Apprenti : « un enfer »

Enseignant : « Oui. Deuxième tiret à la ligne :

- La comparaison : Vous notez que cette figure nécessite un terme comparatif tel comment, telle que, pareil à etc... ; Il y a aussi des verbes comme ressembler. Exemple, vous m'en trouver une ? »

Pas de réponse.

Enseignant : « il est fort **comme** un **turc** »



Donc, ça marche. Le mot terme vous l'écrivez bien « terme ». Avec un « h » vous le mettez quand ? »

Apprenti : « Moi, je mets toujours un h »

Enseignant : « A la ligne, troisième tiret

- La personnification : Dans le fantastique, c'est le fait de donner un comportement humain à un objet. Exemple, dans le poème de Rimbault « Le dormeur du Val » qui s'insurge contre la guerre on pense que c'est l'histoire d'un jeune garçon qui dort mais le dernier vers est celui là :

« Il a deux trous rouges au côté droit »

Autre vers : « Nature, berce le chaudement, il a froid », Qu'est ce que l'on personnifie ici ? »

Apprenti : « La nature »

Enseignant : « On veut en effet personnifier la nature. Tiret suivant :

- Hyperbole ou exagération : Voici un extrait d'une pièce de théâtre de Rostand, avec une tirade sur le nez. Il y a eu un film réalisé sur cette pièce avec Gérard Depardieu c'est « Cyrano de Bergerac ». Dans cette pièce, j'ai relevé :

« Beauté jusqu'au nombril, gantée jusqu'aux épaules, chapeauté jusqu'aux cieux, c'est Féraudy »

Apprenti : « Madame, vous pouvez répéter ? »

Enseignant : « Beauté jusqu'au nombril, gantée jusqu'aux épaules, chapeauté jusqu'aux cieux, c'est Féraudy ». Féraudy est un personnage de la pièce.

Enseignant : « Tiret suivant

- L'antithèse : Ca veut dire quoi ? »

Apprenti : « Contre une thèse »

Enseignant : « Notez c'est une opposition entre deux idées. Exemple : « Être ou ne pas être » de Shakespeare. Est-ce que vous savez comment s'appelle l'opposition entre deux mots ? »

Apprenti : « Une antiphrase »

Enseignant : « Un oxymore. C'est quoi une antiphrase. Un exemple donné : « c'est du propre » Il y en a plein d'autre.

Apprenti : « Oui, la gradation »

Enseignant : « Oui, mettez énumération. C’est une suite de mot sur la même ligne gradation parce que ça va dans le même sens. Vous notez gradation c’est une suite de mots avec un ordre d’intensité. Prenons l’exemple du Cid de Corneille, histoire d’amour et de vengeance : « Va, cours, vole et nous venge », conseil donné à Rodrigue et c’est ce qu’il a fait d’ailleurs. C’est une suite de quoi ? »

Apprenti : « Une suite de verbes, mais il y a aussi l’inverse »

Enseignant : « oui la gradation peut être ascendante ou descendante. Tirez à la ligne

- L’anaphore : C’est une figure propre à la poésie c’est la répétition d’un même mot en début de vers.

Taisez-vous les gars, je n’entends que vous. Un poème de Victor Hugo où il dénonce l’invasion turque sur une île grecque, Chio. Il dit que cette île a été ravagée et tous les vers commencent par le nom de l’île. C’est une anaphore. Pour l’instant, tout le monde suit ? Tirez à la ligne :

2. La mise en rythme :

Vous notez : tout dans la poésie est au service du rythme. On ne s’en rend pas bien compte mais il faut beaucoup de travail pour réussir cet exercice d’écriture. Le rythme existe en poésie. D’abord :

- Le rythme sonore : avec répétition de sons. En fin de vers on parle de rimes. Exemple :

Rimes plates ou suivies	Rimes croisées	Rimes embrassées
A, A, B, B	A, B, A, B	A, B, B, A

Enseignant : « Voilà les dispositions classiques qui donnent un rythme sonore.

- Le rythme donné par un nombre de syllabes appelé métrique :

Vous notez :

- 12 syllabes = 1 alexandrin
- 10 syllabes = 1 décasyllabe
- 8 syllabes = un octosyllabe

A la ligne :

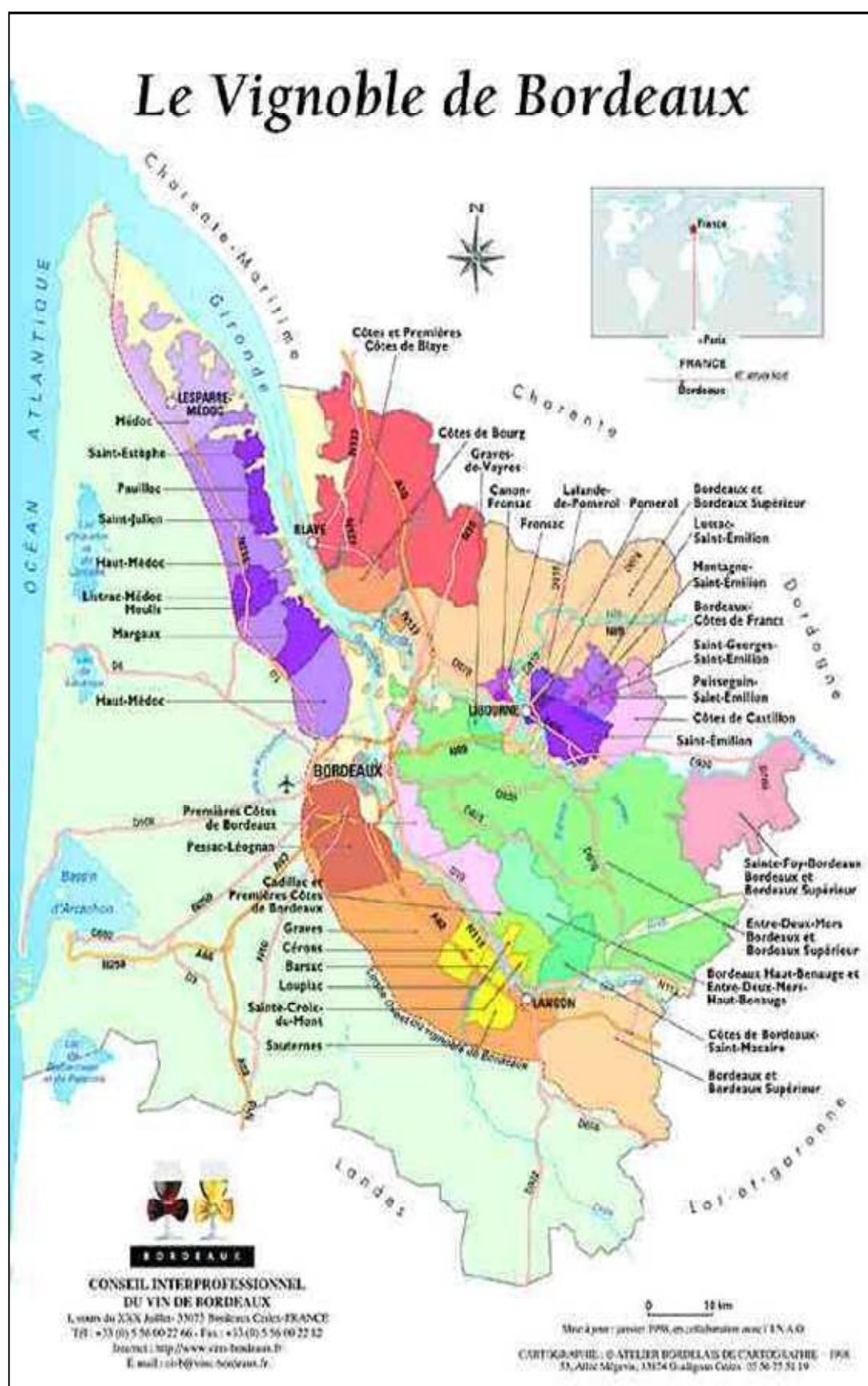
- Le rythme donné par les coupes à l’intérieur d’un vers :

Ce rythme est lié à la ponctuation soit aux groupes de sens (exemple : particulier et classique). Si un vers fait 12 syllabes, on aura deux fois six syllabes coupées par une pause. On parle de censure à l'hémistiche car la coupe a lieu au milieu du vers.

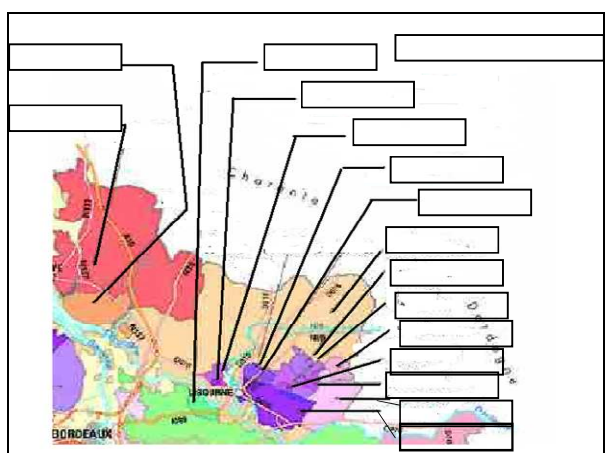
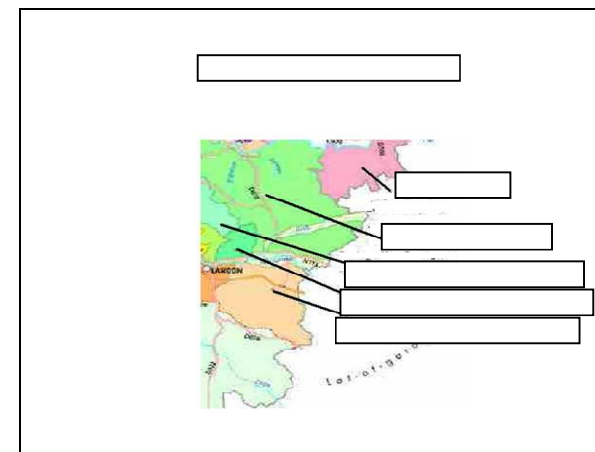
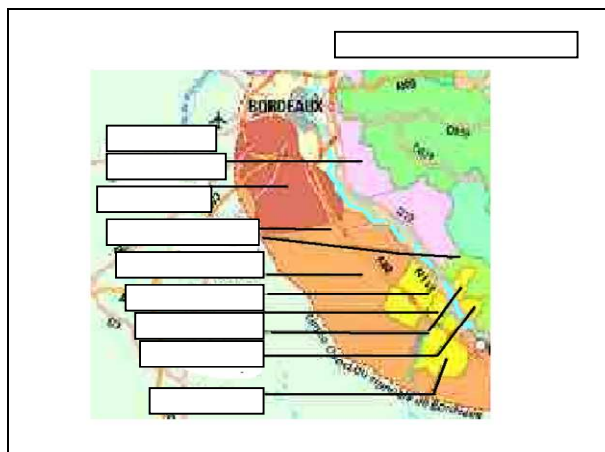
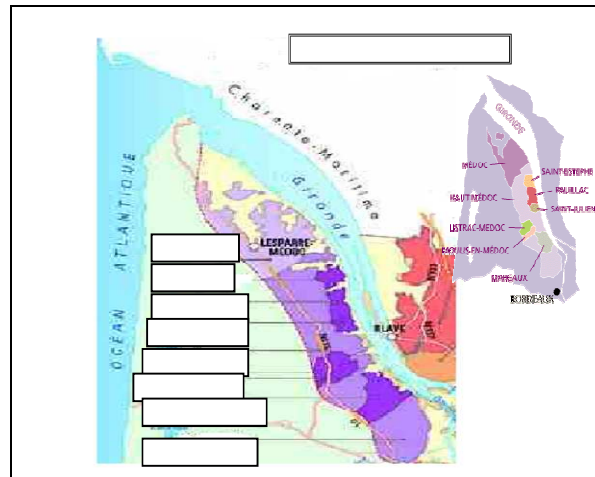
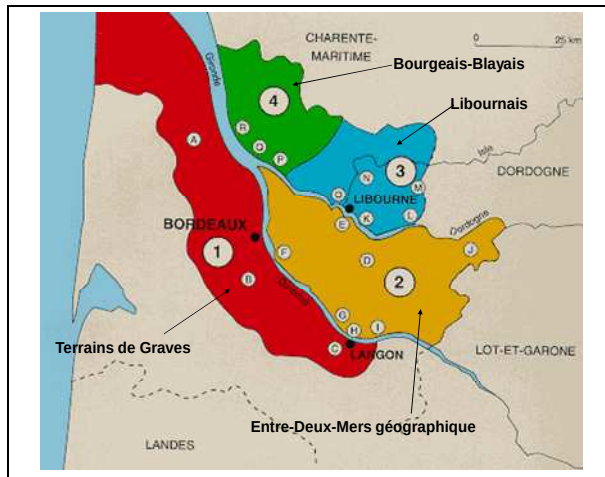
Conclusion : tout est au service premier du chant en poésie et entre dans une stratégie de mémorisation. Ce sont toutes ces questions que l'on peut vous poser. Maintenant, évaluation.

Annexe 8 bis: Le détail complet de la situation pédagogique de Mr X

Séance pédagogique n°1		Enseignant concerné : Mr X	Classe concernée : BEPHOT2BCR
Matière enseignée : Œnologie			
Méthode pédagogique retenue : classique + interactions		Date : 22/01/2009	Objectif ciblé : Être capable de relocaliser sur une carte du bordelais ces sous régions viticoles
Outil pédagogique : power point interactif			
Contenu de la situation d'apprentissage : 1) Présentation de la carte vierge du Bordelais aux apprentis 2) Echanges pour sondés les acquis des apprentis sur cette région par rapport à leur métier de serveur et cuisinier. 3) Etude des différentes sous régions avec : ➡ Une prise de note dirigée par l'enseignant avec des appellations d'origine contrôlées à mémoriser ➡ La réalisation d'un exercice d'application avec participation à tour de rôle de tous les apprentis au tableau 4) Evaluation			Rôle de l'observateur : Relever toutes les interactions qui vont se produire au cours de cette séance pédagogique : • Les relations enseignant / groupe classe • Les relations enseignant / Apprenti • Les relations apprenti / apprenti
Objectifs ciblés par l'observateur : Analyser la nature des relations pédagogiques mises en place en salle de cours en situation d'apprentissage par l'enseignant Evaluer le nombre d'interactions observées pour chaque type de relation (enseignant / groupe classe, enseignant / apprenti, apprenti / apprenti) Evaluer l'intérêt de ce type de relation dans l'acquisition des savoirs chez l'apprenti			
Relations enseignant, groupe classe	Relations enseignant, Apprenti	Relations Apprenti, Apprenti	Remarques éventuelles : Une analyse complète de la nature des relations dans cette situation d'apprentissage sera réalisée dans la partie analyse.
6	35	23	



Diapositive n°1 : la carte du vignoble Bordelais



Médoc			
APPELLATIONS	Crus classés	CÉPAGES	CARACTERISTIQUES
AOC Haut Médoc Médoc Communales : Saint Estèphe Paulliac Saint Julien Margaux Listrac Moulis	Clos d'Estournel, Calon Ségur Mouton et Lafite Rothschild Beycheville Lascombes Fourcas Duprés Poujeaux	Cabernet, Merlot, Petit verdot, Malbec.	Léger et souple Corsé puissant Élégant Fin Fruité et délicat Fin et moëlleux

Graves

APPELLATIONS	CEPAGES	CARACTERISTIQUES
AOC Graves Graves supérieur Pessac Léognan Grands crus : Haut-Brion	Bordelais	Fins Bouquetés Virils, de garde

Accords Mets & Vins :

Graves : Rouge Pâte En Croûte Champignons Escargots
Pessac - Leognan : Rouge Lamproie A La Bordelaise

Diapositive n°8

Cérons

APPELLATIONS	CEPAGES	CARACTERISTIQUES
Cérons	Bordelais	Vins doux, très élégants. Vins secs très fruités avec beaucoup de séve.

Sauternes

APPELLATIONS	Crus classés	CEPAGES	CARACTERISTIQUES
AOC Sauternes	1^{er} Grand cru (1) Château d'Yquem 1^{er} crus : (11) Château la tour blanche	Sauvignon, sémillon, Muscadelle (Botrytis cinérea)	Couleur jaune doré avec nuance vieil or bouquet de fleurs et fruits (pêches abricots)

Barsac

APPELLATIONS	CEPAGES	CARACTERISTIQUES
AOC La région de Barsac a eu le droit à sa propre appellation en 1908 et en 1936 ses obtenaient leur classement en AOC	Sauvignon, sémillon, Muscadelle	Les vins de la Commune Barsac peuvent choisir entre l'AOC Sauternes et Barsac

Barsac - Sauternes : Blanc

Accords Mets & Vins :

Foie Gras Asperges Tarte Au Roquefort

Diapositive n°9

Loupiac Sainte Croix du Mont

APPELLATIONS	CEPAGES	CARACTERISTIQUES
Loupiac Ste Croix du mont	Blancs du Bordelais	Les mêmes que le Sauternais mais avec moins de renommée

Accords Mets & Vins :

Cadillac-Loupiac Sainte Croix Du Mont : Blanc
Salade De Homard Foie Gras Mousse De Foie De Poulet Munster

Diapositive n°10

Pomerol

APPELLATIONS	CEPAGES	CARACTERISTIQUES
Crus exceptionnel Le Château Pétrus	Merlot + Cabernet	Très haut en couleur

Lalande de Pomerol Néac

APPELLATIONS	CEPAGES	CARACTERISTIQUES
Lalande de Pomerol Néac	Merlot + Cabernet	Belle robe avec un fin bouquet et une saveur délicate

Fronsadais

APPELLATIONS	CEPAGES	CARACTERISTIQUES
Côtes de fronsac Canon Fronsac ou Côtes de canon fronsac	Bordelais	Charnus fermes et corsés, Saveur épicée

Accords Mets & Vins :

Fronsac - Pomerol : Rouge Perdrix Salmis Lièvre

Diapositive n°11

Saint - Emilion

APPELLATIONS	CEPAGES	CARACTERISTIQUES
1^{ers} grands crus classés : A 2 Château Ausone Château Cheval Blanc B 9 Château Beauséjour Château Belair Château Canon Grand cru classé : (63)	Cabernet franc ainsi que le Merlot qui l'emporte sur le malbec Dominance du Merlot	Robe grenat foncé, ils sont de saveur exquise au bouquet somptueux. Saillies : Lussac, Montagne, Saint Georges, Puisseguin, Parsac, Les sables.

Accords Mets & Vins :

Puisseguin - St Georges - Lussac - Montagne St Emilion : Rouge
Faisan Oie Aux Marrons Cervelle D'agneau
- St Emilion : Rouge Champignons Faisan Aux Raisin

Diapositive n°12

Premières Côtes de Bordeaux

APPELLATIONS	CEPAGES	CARACTERISTIQUES
Premières Côtes de Bordeaux	Bordelais avec une tendance au Malbec	Colorés et corsés ils vieillissent bien Les blancs secs et liquoreux toujours très fins

Premières Cotes De Bordeaux : Rouge
Crabe Salade Calamars Farcis

Diapositive n°13

Côtes de Bordeaux Saint Macaire

APPELLATIONS	CEPAGES	CARACTERISTIQUES
Côtes de Bordeaux St Macaire	Bordelais	Blancs fins et corsés Rouges faible et de qualité moyenne

Graves de Vayres

APPELLATIONS	CEPAGES	CARACTERISTIQUES
Graves de Vayres	Bordelais	Rouges de belle couleur souples avec du bouquet Blancs secs et loquoreux finesse et melleux bien personnels ;

Diapositive n°14

Sainte Foy de Bordeaux

APPELLATIONS	CEPAGES	CARACTERISTIQUES
Sainte Foy de Bordeaux	Bordelais	Rouge jolie robe Blancs couleur jaune pâle

Entre deux mers

APPELLATIONS	CEPAGES	CARACTERISTIQUES
Entre deux mers	Bordelais	Blancs secs Au centre le Haut Benauges vins fins et appréciés

Accords Mets & Vins :

Entre Deux Mers : Blanc

Canapés De Truite Fumée Asperges - Avocats Feuilleté D'escargots
Cuisses De Grenouilles

Diapositive n°15

Côtes de Castillon

APPELLATIONS	CEPAGES	CARACTERISTIQUES
Côtes de Castillon	Bordelais	Blancs en faible quantité Rouges séveux et corsés

Côtes de Francs

APPELLATIONS	CEPAGES	CARACTERISTIQUES
Côtes de Francs	Bordelais	Blancs délicats Rouges colorés et corsés

Blaye

APPELLATIONS	CEPAGES	CARACTERISTIQUES
Blaye ou Blayais Premières Côtes de Blaye Côtes de Blayes	Nombreux + Colombar Folle blanche	Rouges fruités et blancs secs très plaisants

Diapositive n°16

Bourg

APPELLATIONS	CEPAGES	CARACTERISTIQUES
Bourg Côtes de Bourg Bourgeais	Bordelais	Vins corsé, bien équilibrés, et peuvent vieillir

Côte De Blaye : Rouge

Pot Au Feu

Jambon Poêle Aux Echalotes

Diapositive n°17

ANNEXE 8 bis (suite) : Observation de la situation pédagogique classique de MR X

Le cours observé porte sur le vignoble du bordelais. A l'aide d'un power point interactif, d'un micro-ordinateur et d'un rétroprojecteur, et d'une carte papier par apprenti, le formateur décide de commencer. Il commence par distribuer une carte à chaque apprenti. Les vins blancs sont abordés.

Observation : tous les apprentis discutent dans leur coin, ne faisant pas attention à ce que le formateur fait. Mr X sa première question afin de faire un point sur les connaissances générales des apprentis.

Mr X : « Qu'est ce que la Gironde ? »

Réponse : « un fleuve ; une mer, une rivière »

Apprenti A : « Non, c'est un estuaire. »

Apprenti B : « C'est normal qu'il sache, c'est un redoublant. »

Personne ne connaît la Gironde, tout le monde intervient n'importe quand.

Apprenti C : « On dirait question pour un champion »

Mr X : « Mais non, ce n'est pas ça. Je vais attendre que vous vous taisiez. Médéric, c'est bon. Nadège, veux tu aller dehors ? Bon, étudions les différentes zones de production des vins bordelais. »

L'enseignant présente dans un premier temps une carte où sont placées les sous régions suivantes : Les médocs, les graves, les vins liquoreux, et la rive droite de la Gironde, avec ses saint Emilion.

Mr X : « Qu'est ce que l'on pêche en Gironde ? »

Pas de réponse

Mr X : « De la lamproie, c'est un poisson avec une bouche en forme de ventouse, qui se dépouille et est souvent cuisiné avec du vin rouge. Deuxième chose : il y a aussi du caviar »

Apprenti D : « Cela vient de l'esturgeon »

Mr X : « Exactement et aussi il existe un poisson habituel de rivière : la truite. Dans la région de Pauillac, il y a de l'agneau ».

Apprenti E : « On ne fait pas de méchoui »

Mr X : « Commençons par la partie 1 : le Médoc. La carte c'est pour situer et ensuite on les renotera après. Les appellations demandées : connaissez-vous Moulis, Listrac, margaux, ces vins de qualité ? »

Pas de réponse

Mr X : « Prenez note : A = Médoc ; Inscrivons maintenant les appellations communales

- Lustrac, Moulis, Margaux, Saint Estèphe, Saint Julien, Pauillac. Ces noms correspondent à la commune et dans chaque commune il y a des crus classés. Il faut entourer : Calon Ségur, Mouton Lafite Rothschild, Beycherelle.

Dis- moi, qu'est ce qu'un cru ? »

Pas de réponse. Mr X explique la classification des vins bordelais en prenant comme référence les apprentis eux même avec leur coordonnée (numéro de rue et numéro de téléphone)

Apprenti F : « on va toujours donner la rue et le numéro de téléphone du vin »

Mr X continue son cours.

Mr X : « Vous avez en dessous des exemples d'utilisation, les appellations avec leur région de production. La région à l'ouest c'est donc à l'ouest, donc zone Médoc. Deuxième zone : Les graves, regardez au tableau. Notez sur votre feuille le mot « Graves ». On a pour les graves trois niveaux d'appellation : AOC Graves, AOC Graves supérieur et AOC Pessac Léognan avec le Château Haut Brion (un grand vin). »

Apprenti G : « Je l'ai en entreprise. »

Mr X : « Pourquoi on parle de champignons ? C'est une région humide et il y a des forêts, la forêt des landes. Même zone donc, vin réputés, avec les vins liquoreux. Veuillez noter au c) faites une flèches et notez Cérons, Barsac, Sauternes. »

Apprenti H : « Le c c'est le c de Cérons ? »

Mr X : « Non il y a trois appellations, notez le grand cru, le château Yquem. Avez-vous déjà été dans cette région ? »

Les apprentis : « Non »

Mr X : « Au niveau des accords c'est parfait avec le roquefort. Pour les régions G, H et I : Sainte croix du Mont, Loupiac et Cadillac »

Apprenti I : « Il fait froid tout d'un coup, vous ne trouvez pas ? »

Mr X : « Parmi les vins moelleux, vous connaissez ? »

Apprenti J : « Il y a une Cadillac, comme la voiture »

Apprenti K : « Ah bon, il y a une voiture, je suis perdue là, Mr aidez-moi »

Mr X : Revenons à la carte principale. On vient de faire cette zone. On a ici la partie F : les premières côtes de bordeaux, régions souvent demandée aux examens. La région D : Entre deux mers. C'est ce qui est le plus demandé. Passons sur l'autre rive de la Dordogne pour voir. On a donc Pomerol, Lalande de Pomerol, Les Fronsacs, et le plus connu des Pomerol, le château Petrus, vin inabordable. »

Apprenti : « Dans mon restaurant on la vend 650 à 680 euros la bouteille »

Mr X : « Donc très peu de marge pour le restaurateur »

Apprenti : « On écrit tout là ? »

Mr X : « Vous notez Lalande de Pomerol et Fronsac »

Apprenti : « J'ai un souci »

Mr X : « Oh là, qu'est ce que tu as écrit, il manque le mot Pomerol, d'accord ? »

Apprenti : « Ah, c'est bizarre les noms »

Mr X : « Puis vous notez, Saint Emilion dans la carte les lettres tout au milieu, M, N et O. Pour saint Emilion, on va noter les grands crus ».

Apprenti : « Ca a sonné, monsieur, ça a sonné »

Mr X : « On termine. Vous notez saint Emilion »

Apprenti : « Ca a sonné, monsieur »

Mr X : « Oui, je sais »

Tous les apprentis sortent en pause car il n'est plus possible de poursuivre le cours après la sonnerie.

Reprise du cours après la pause.

Mr X : « Tout le monde a noté Saint Emilion ? Et autour, vous avez des appellations satellites. Un satellite se situe à la périphérie de saint Emilion. Vous notez : Lussac, saint Georges, Puisseguin, et Montagne. Satellite c'est parce qu'ils sont autour.

Apprenti : « Monsieur, Satellite c'est un village ? »

Mr X : « Mais non. Ensuite on va avoir, on va noter deux grands crus classés. Château Ausone et Château Cheval Blanc, vins de très grande qualité mais donc une qualité qui se paie. Tout le monde a noté. Allez on avance et on se retourne »

Apprenti : « Monsieur, c'est quoi Château Ausone et Château Cheval Blanc ? »

Mr X : « C'est un terme du tableau examen. On arrive au Bourgeois. Les lettres R.O.P sur votre carte. Notez Blaye et Bourg. Dans la zone 4. Sur la carte les lettres R.O.P, c'est noté ? En bas de la feuille, notons les cépages : nous noterons les plus utilisés seulement avec les cépages rouges (merlot, cabernet franc et cabernet sauvignon) et les cépages blancs (sémillon, sauvignon et muscadelle). Il faut noter trois cépages blancs et trois cépages rouges.

Mr X décide maintenant de réaliser un exercice d'application en rapport avec la séance pédagogique qui vient de se dérouler. Un élève va au tableau. Mr X met à l'écran la carte de la sous région Médoc.

Mr X : « Quelles sont les appellations communales ?

Apprenti : « Médoc et Haut médoc »

Un autre apprenti donne les réponses.

Mr X : « Laisse le faire et ne donne pas les réponses. On est dans quel département ? Sur quelle rive se situe-t-on ? »

Pas de réponse.

Mr X : « On est sur la rive gauche et on doit retenir les appellations communales du Médoc. Apprenti suivant. Peux-tu me citer les appellations communales du Médoc ? »

Apprenti : « Non ».

Un autre apprenti prend la parole : « C'est grave de pas savoir ? »

Mr X : « S'il te plaît note les appellations, Cites moi une appellation ou un grand cru quand même ! »

Apprenti : « Lessac »

Mr X : « Non, Pessac Léognan. Donne-moi un grand cru ? »

Apprenti : « Pas de réponse »

Autre apprenti : « Haut brion »

Mr X : « Avec un H, Haut Brion. Maintenant, ici, une appellation importante dans les vins moelleux qui s'accorde bien avec le roquefort ou le foie gras. Comment s'appelle-t-il ? »

Apprenti : « Le Château Petrus »

Autre apprenti : « N'importe quoi Guillaume »

Mr X : « C'est le château Yquem et fais tu la différence entre un château et une appellation ? »

Apprenti : « Non ».

L'enseignant réexplique à l'apprenti très précisément et le reste du groupe n'écoute plus rien.

Mr X : « Ensuite on a Cadillac et.... »

Apprenti : « Ceux qui sont de l'autre côté de la Garonne »

Mr X : « Oui, Cérons et Barsac »

Les apprentis ne portent aucun intérêt au contenu proposé par Mr X

Mr X : « Tu effaces, tu donnes le feutre à ton voisin et la région là, quelle est cette région ? »

Apprenti : « Graves »

Mr X : « Très bien. Peux-tu me citer une appellation communale ? »

Apprenti : « Pas de réponse »

Mr X : « L'appellation Pessac Léognan et le cru c'est le Château haut Brion. Cites moi des appellations en rouge ? »

Apprenti : « Sauternes, Cérons »

Autre apprenti : « Château Pétrus »

Mr X : « Souffle pas des conneries »

Apprenti : « Cadillac, Sainte Croix du Mont, Loupiac »

Mr X : « Allez, on note le champion des Pomerol. Notez le nom dans la zone correspondante, entre la Dordogne et la Garonne ».

Apprenti : « Entre deux mers »

Mr X : « Bon, retour à la carte de départ. On voit bien les zones là. Le fleuve est bien là.

Apprenti : « Je sais pas »

Mr X : « La Dordogne »

L'apprenti est incapable de donner un nom de poisson alors qu'il est cuisinier. L'apprenti montre la zone en question mais ne peut donner son nom.

Mr X : « Si je te dis EDM est ce que cela t'aide ? C'est Entre deux mers. Tu restes là car c'était facile »

Apprenti : « rive gauche de je ne sais pas quoi moi, la gironde »

Mr X : « Revenons à la carte générale du Bordelais, tu dois connaître ta géographie ».

Apprenti : « Rive droite de la Dordogne »

Mr X : « Allez, plus facile, des appellations »

Apprenti : « Je ne me souviens plus »

Mr X : « Blaye et Côtes de Blaye. Nomme-moi un grand vin rouge très fort et exceptionnel ? »

Apprenti : « un vin exceptionnel, c'est le Châteauneuf du Pape »

Mr X : « Mais non, Château Pétrus. Et ensuite canon fronsac et fronsac. Cite moi deux grands crus de Saint-Emilion ? »

Apprenti : « Château Cheval blanc et Château Ausone en face »

Mr X : « Et les satellites maintenant, allez les autres aidez –le ; il y a Lussac, Montagnes, Saint Georges, Parsac et Puisseguin. Et ensuite il nous manque Lalande de pomerol. On laisse de côté les côtes de Castillon et les Côtes de fronsac ».

L'exercice reprend avec d'autres apprentis de la classe. Une évaluation a lieu en fin de séance.

Annexe 8 ter: Le détail complet de la situation pédagogique de Mr Y

Séance pédagogique n°1		Enseignant concerné : Mr Y	Classe concernée : MACO 2
Matière enseignée : Mathématiques			
Méthode pédagogique retenue : Classique + Ecoute active Outil pédagogique : exercice en groupe classe avec photocopié		Date : 23/02/2009	Objectif ciblé : calcul le centre des différentes classes d'un tableau statistique et calculer une moyenne statistique
Contenu de la situation d'apprentissage : 1) Explication détaillée du contenu de la séance 2) Echange sur la notion de statistique 3) Implication du groupe en recherchant la taille moyenne des apprentis de cette classe. ➡ Enumération des termes à retenir : vocabulaire statistique ➡ Réalisation d'un exercice collectif ➡ Réponse aux différentes demandes 4) Evaluation			Rôle de l'observateur : Relever toutes les interactions qui vont se produire au cours de cette séance pédagogique : • Les relations enseignant / groupe classe • Les relations enseignant / Apprenti • Les relations apprenti / apprenti
Objectifs ciblés par l'observateur : Analyser la nature des relations pédagogiques mises en place en salle de cours en situation d'apprentissage par l'enseignant Evaluer le nombre d'interactions observées pour chaque type de relation (enseignant / groupe classe, enseignant / apprenti, apprenti / apprenti) Evaluer l'intérêt de ce type de relation dans l'acquisition des savoirs chez l'apprenti			
Relations enseignant, groupe classe	Relations enseignant, Apprenti	Relations Apprenti, Apprenti	Remarques éventuelles : Une analyse complète de la nature des relations dans cette situation d'apprentissage sera réalisée dans la partie analyse.
14	30	30	

12. Séries statistiques

I

Vocabulaire de la statistique

1 • Population

La population est l'ensemble des **individus** sur lesquels porte l'étude statistique.

2 • Caractère

Le caractère est la propriété étudiée.

Le caractère est :

- **qualitatif** s'il n'est pas mesurable,
- **quantitatif** s'il est mesurable,
 - **discret** s'il prend des valeurs isolées (en général entières),
 - **continu** s'il peut prendre toutes les valeurs dans un intervalle.

3 • Classes

Dans le cas de caractère quantitatif continu, les valeurs sont regroupées en classes ou intervalles $[a ; b[$ où $b - a$ est l'amplitude et $x_i = \frac{a+b}{2}$ est le centre de la classe.

4 • Effectifs

L'effectif est le nombre d'individus correspondant à une valeur ou à une classe ; noté n_i .

L'effectif total est : $N = n_1 + n_2 + \dots + n_p$.

Les effectifs cumulés croissants sont notés ECC.

5 • Fréquence

La fréquence correspondant à une valeur ou à une classe est : $f_i = \frac{n_i}{N}$ et peut être donnée en %.

Le parc automobiles d'une société de location de voitures constitue **une population statistique** où chaque voiture est un **individu**.

La marque est un caractère **qualitatif**.

La puissance administrative est un caractère **quantitatif discret**.

Le kilométrage d'une voiture est un caractère **quantitatif continu**.

Kilométrage :

Classes (en milliers de km)	Effectif n_i	Fréquence f_i (%)	Centre x_i	ECC
[60 ; 80[	10			
[80 ; 100[	40			
[100 ; 120[	50			*
[120 ; 140[	30			
[140 ; 160[	10			
	140			

Les classes ont même amplitude : 20 (milliers de km).

* signification : 100 véhicules ont parcouru moins de 120 000 km.

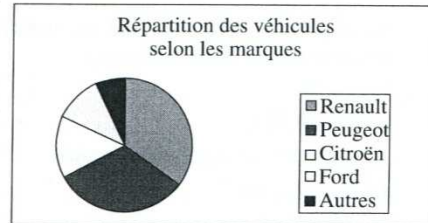


II Représentation graphique

1 • Diagramme circulaire

Chaque valeur du caractère est représentée par un angle dont la mesure est proportionnelle à l'effectif (ou à la fréquence).

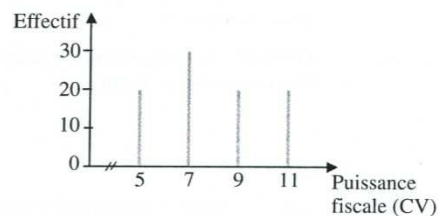
Le diagramme circulaire est particulièrement adapté pour les séries statistiques à caractère qualitatif.



2 • Diagramme en bâtons (ou à barres)

Chaque valeur du caractère est représentée par un segment dont la longueur est proportionnelle à l'effectif (ou à la fréquence).

Le diagramme en bâtons permet de représenter les séries statistiques à caractère quantitatif discret ou qualitatif.

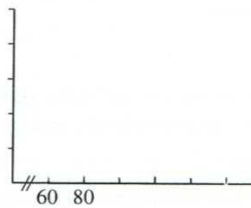


3 • Histogramme

Un histogramme est constitué de rectangles accolés ayant pour bases les amplitudes des classes et dont l'aire est proportionnelle aux effectifs (ou aux fréquences).

L'histogramme permet de représenter les séries statistiques à caractère quantitatif continu.

Remarque : si les classes ont même amplitude, tous les rectangles ont même base et les hauteurs sont proportionnelles aux effectifs.



III Paramètre de position : la moyenne

$$\bar{x} = \frac{n_1 x_1 + n_2 x_2 + \dots + n_p x_p}{N}$$

Si le caractère est continu, x_i représente le centre de la classe.

Moyenne du kilométrage :

$$\bar{x} = \frac{10 \times 70 + 40 \times 90 + 50 \times 110 + 30 \times 130 + 10 \times 150}{10 + 40 + 50 + 30 + 10}$$

$$\bar{x} \approx 109 \text{ (milliers de km)}$$

La moyenne peut être obtenue directement en utilisant le mode statistique de la calculatrice, si celle-ci en est pourvue.



ANNEXE 8 ter suite

Observation de la situation pédagogique classique de MR Y

Cette séance pédagogique a eu lieu le lundi 23 Février sur une durée de deux heures. En tant qu'observateur, je me suis à nouveau présentée et me suis installée au fond de la classe. Les apprentis, qui m'avaient déjà vu lors d'une autre observation afin que chacun assimile le fait que j'allai venir dans leur cours, n'ont pas été surpris de ma présence. Cela n'engage que moi mais c'est comme s'ils m'avaient « intégré » au groupe classe.

L'enseignant a d'abord commencé par expliquer le contenu de l'épreuve « statistique » à l'examen. Le groupe étant constitué de deux corps de métier, des apprentis maçons et des apprentis couvreurs, l'accent a été mis sur le fait que si certains passaient l'épreuve en contrôle en cours de formation et les autres en épreuve ponctuelle au mois de juin, le cours concernait tout le groupe.

Mr Y propose aux apprentis de la classe de faire une étude sur les tailles des apprentis du groupe. Il commence ainsi par demandé à chacun d'indiquer sa taille qu'il note au tableau. Tout se déroulait normalement quand un des apprentis à mentionner qu'il mesurait 1,94 mètre alors que c'est en fait le plus petit individu du groupe et que sa taille normale est 1,50 mètre.

Une discussion s'engage alors entre les apprentis dont certains soulignent le fait qu'il est possible de donner de fausses indications dans une enquête. L'enseignant a alors expliqué que le but était tout de même de répondre le plus honnêtement possible mais qu'en effet, si l'enquête avait lieu par téléphone ou sous forme de questionnaires, il fallait tenir compte de cet aspect là. L'apprenti qui avait répondu qu'il mesurait 1,94 mètre n'a pas voulu tenir compte de cette remarque et a insisté pour que l'enseignant garde sa réponse. Comme l'exercice servait à calculer une moyenne statistique et que l'enseignant souhaitait avant tout que chacun mémorise la méthode de calcul, il a noté au tableau 1,94 mètre.

Lorsque toutes les tailles ont été notées, l'enseignant leur a demandé comment ils allaient procéder pour calculer la moyenne. Les résultats étaient très différents et nombreux. Aucun apprenti n'a su parler d'organisation. Un apprenti maîtrisait la méthode de calcul mais la difficulté était de mettre verbalement sa démarche mathématique. L'enseignant explique alors la nécessité, le besoin « d'organisation ». il amène une nouvelle notion, celle de classe ou « intervalle ». Avec les apprentis il réalise ainsi les intervalles du groupe classe par rapport à la taille de chacun. Ils obtiennent les résultats suivants : $[140 ; 150 [$, $[150 ; 160 [$, $[160 ; 170 [$, $[170 ; 180 [$, $[180 ; 190 [$

La notion d'intervalle semblant être comprise, Mr Y leur propose un exercice au cours duquel du vocabulaire spécifique sera donné.

L'exercice porte sur une étude faite sur les 200 apprentis de deuxième année du CFA bâtiment ; les apprentis vont de voir calculer la moyenne de leur taille. Les données suivantes sont inscrites au tableau :

$\left[140 ; 150 \right[$	3	$\left[160 ; 170 \right[$	64	$\left[180 ; 190 \right[$	12
$\left[150 ; 160 \right[$	15	$\left[170 ; 180 \right[$	106	Total : 200 apprentis	

A partir de ce tableau, Mr Y demande aux apprentis de :

- Citer l'autre non donné à une classe. $\Rightarrow$ Réponse donné par l'enseignant : **l'intervalle**
- Nommer la propriété étudiée $\Rightarrow$ Réponse : **la taille des apprentis**
- Nommer le nom attribué à la propriété étudiée $\Rightarrow$ Réponse : **le caractère**
- Nommer le nom attribué aux personnes interrogées $\Rightarrow$ Réponse : **la population**, ici la population est représentée par les 200 apprentis

Enseignant : « Comment connaître la moyenne alors ? »

Apprenti : « on additionne toutes les données et on divise par le nombre de données comme pour faire la moyenne de notre bulletin de note »

Enseignant : « C'est ça, c'est exactement cela, donc on va le noter. Je vais vous donner une astuce : si on choisit l'intervalle $\left[140 ; 150 \right[$, on fait comme si les trois faisait 145 centimètres car on ne connaît pas leurs tailles individuelles. Donc le centre de la classe $\left[140 ; 150 \right[$ on va dire que les 3 apprentis mesurent 145 centimètres. Remplissons le tableau suivant :

Classe	Centre de classe
$\left[140 ; 150 \right[$	145
$\left[150 ; 160 \right[$	155
$\left[160 ; 170 \right[$	165
$\left[170 ; 180 \right[$	175
$\left[180 ; 190 \right[$	185

Enseignant : « Est-ce que tout le monde a compris cette notion ? »

Apprentis : « Oui, oui »

Enseignant : « Nous allons maintenant mettre en face de chaque centre de classe le nombre d'individus de la classe » Nous allons donc ajouter une colonne et **l'effectif sera noté** dans cette colonne appelée **xi**.

Classe	Centre de classe : ni	Effectif : xi
$\left[140 ; 150 \right[$	145	3
$\left[150 ; 160 \right[$	155	15
$\left[160 ; 170 \right[$	165	64
$\left[170 ; 180 \right[$	175	106
$\left[180 ; 190 \right[$	185	12

Enseignant : « calculons ce que représente en centimètre les individus des différentes classes. Nous allons compléter notre tableau avec une colonne intitulée ni. xi = centre de classe x effectif de la classe ; Allez – y, calculez moi les ni. xi. »

Quelques instants plus tard (quinze minutes environ), l’enseignant entreprend la correction avec les apprentis.

Enseignant : « vous devez trouver 345, puis 2325, 10560, 18550, 2220. Qui ne comprend pas ?

Classe	Centre de classe : ni	Effectif : xi	ni. xi
$\left[140 ; 150 \right[$	145	3	345
$\left[150 ; 160 \right[$	155	15	2325
$\left[160 ; 170 \right[$	165	64	10560
$\left[170 ; 180 \right[$	175	106	18550
$\left[180 ; 190 \right[$	185	12	2220
			34090

Apprentis : « moi, moi aussi Monsieur »

Enseignant : « A quel niveau ? »

Apprentis : « Les effectifs, pourquoi ils mesurent 145 centimètres »

Enseignant : « Je vais reprendre. Dans l’intervalle $\left[140 ; 150 \right[$, il y a trois apprentis dont la taille se situe entre 140 et 150 centimètre. Sauf qu’on ne sait pas la taille exacte. Peut être qu’un apprenti mesure 143 centimètres, le deuxième 147 centimètres et le troisième 149 centimètres. Donc on décide de choisir comme « petite moyenne » de l’intervalle le chiffre

situé entre 140 et 150. Ce chiffre c'est 145. Il existe une autre méthode. Pour connaître le centre de la classe, tu fais :

$$(140 + 150) / 2 = 290 / 2 = 145$$

Apprentis : « Ah d'accord »

Enseignant : « Maintenant, à quoi correspond 34090 ? »

Pas de réponse

Enseignant : « Cela correspond au nombre total de centimètre pour les 200 apprentis »

Apprenti : « Après, il faut diviser ? »

Apprenti : « Ca fait un grand bonhomme 34090 centimètres ! »

Enseignant : « Calculons la moyenne. Nous allons l'appeler T barre car le t représente la propriété étudiée (la taille) et la barre indique que c'est une moyenne. Donc :

$$T = \frac{34090}{200} = 170,5 \text{ centimètres}$$

Est-ce que c'est logique ? Est-ce que le tableau peut nous permettre de voir qu'il n'y a pas d'erreur ? »

Apprenti : « je ne comprends pas la colonne ni. xi ; pourquoi on ne divise pas 145 par 3 ? »

Enseignant : « Parce que le 3 correspond au nombre d'apprentis dont la taille est comprise entre 140 et 150 centimètres.

Si la propriété étudiée avait été des kilométrages de voiture par exemple on l'aurait appelée K

Si ça avait été les salaires moyens des ouvriers d'une entreprise on l'aurait appelée S. »

L'enseignant distribue maintenant un document identique à tous les apprentis. Sur cette feuille il va falloir élaborer des graphiques. Le document se compose d'un résumé du cours, les apprentis n'auront pas à recopier le cours, exercice fastidieux pour eux d'après l'enseignant. La prise de note par les apprentis est un problème.

Le vocabulaire est clairement inscrit sur le haut de la feuille. L'exercice à réaliser traite du kilométrage d'un parc automobile. 140 automobiles constituent ce parc.

Enseignant : « Vous allez me remplir le tableau suivant qui se trouve sur la feuille, notamment la colonne des fréquences »

Classes	Effectif : ni	Fréquence	Centre de classe : xi	ni. xi
$[60 ; 80 [$	10	7,1	70	700
$[80 ; 100 [$	40	28,6	90	3600
$[100 ; 120 [$	50	35,7	110	5500
$[120 ; 140 [$	30	21,4	130	3900
$[140 ; 160 [$	10	7,1	150	1500
	140	99,9		15200

Enseignant : « Comment allez vous faire pour remplir la colonne en pourcentage ? »

Pas de réponse.

Enseignant : « Regardez, les 140 voitures constitue la globalité du parc automobiles donc on peut dire que les 140 véhicules représentent 100% du parc automobile.

Il y a dans ce parc 10 voitures qui ont entre 60 et 80 milliers de kilomètres à leur compteur. Quel pourcentage ces dix voitures représentent telles par rapport aux 140. Vous faites ce que l'on appelle le produit en croix :

%	100	?	$? = (100 \times 10) / 140 = 7,1\%$
Véhicules	140	10	

Apprenti : « J'ai pas de calculatrice »

Enseignant : « Samuel, pas de calculatrice non plus ? »

La sonnerie retentit.

Apprenti : « Monsieur, on peut sortir là ? »

Les apprentis sortent en pause cinq minutes. Puis le cours reprend.

Enseignant : « Donc pour les fréquences on trouve.....L'enseignant remplit la colonne fréquence. (Voir tableau ci-dessus). Le total des fréquences fait 99,9% à cause des arrondis. Maintenant, trouvez-moi les centres des classes. Je vous rappelle que le centre d'une classe est le chiffre qui se situe au milieu des deux extrémités de la classe. Donc pour la classe $[60 ; 80 [$, le centre c'est 70. Si on reprend l'autre méthode que j'ai expliqué auparavant on peut

aussi faire : $(60 + 80) / 2 = 140 / 2 = 70$. On obtient le même résultat. Calculons maintenant la colonne ni. xi. Pour la classe $[60 ; 80 [$, on fera le calcul suivant : $70 \times 10 = 700$. Faites les autres calculs maintenant. »

Les apprentis se mettent au travail.

Apprenti : « Monsieur, j'ai pas compris les 1500. »

Enseignant : « il y a dix voitures qui ont un kilométrage compris entre 140 et 160 milliers de kilomètres. Donc on prend le centre de la classe à savoir 150 et on le multiplie par le nombre d'automobiles concernées. Calculons maintenant la moyenne statistique. Je vous rappelle que la moyenne s'écrit : $\overline{x}$ et que :

$$\overline{x} = \text{Total (ni. xi) : Effectif total}$$

Pour notre tableau qui parle de kilométrage, la moyenne s'écrira $\overline{k}$ et

$$\overline{k} = 15200 / 140 = 108,6 \text{ milliers de kilomètres}$$

Quel est l'intérêt de faire un diagramme ?

Cela permet de réaliser sur une sorte de camembert avec des parties à l'aide d'angle. Les 140 voitures : quel angle représentent-elles ? »

Apprenti : « tout le cercle »

Enseignant : « Oui c'est cela. Et si on réalisait un histogramme ? Que représenteraient les deux axes ? »

Pas de réponse.

Enseignant : « Les ordonnées représentent le nombre de véhicules et les abscisses les milliers de kilomètres au compteur. Il faut alors définir deux échelles. Pour les ordonnées, 1 centimètre = 10 véhicules et pour les abscisses, deux centimètres représentent un intervalle de 20 milliers de kilomètres. Donc on peut dire qu'un histogramme est un rectangle qui représente un effectif. Est-ce clair pour tout le monde ? »

Apprenti : « Oui »

Enseignant : « Maintenant une petite évaluation pour voir ce que vous avez retenu »

Les apprentis répondent sur un document qui est joint. Ils doivent traiter les questions 1 et 2 de l'exercice 1. Certains s'interrogent et veulent savoir avant si l'évaluation sera notée.

Annexe 8 quatre: Le détail complet de la situation pédagogique de Mr Z

Séance pédagogique n°1		Enseignant concerné : Mr Z	Classe concerné : MACO2
Matière enseignée : Français			
Méthode pédagogique retenue : classique Outil pédagogique : Le sujet d'examen CAP 2007		Date : 23 / 02/ 2009	Objectif ciblé : apporter de la finition aux réponses proposées, faire preuve de rigueur et de précision.
Contenu de la situation d'apprentissage : 1) Rappel du déroulement de l'examen : contrôle en cours de formation et ponctuel 2) Rappel du cours sur l'argumentation 3) Analyse d'un sujet examen en groupe classe ➡ Amener le groupe classe à trouver la méthode la plus efficace pour atteindre l'objectif ➡ Marquer un temps d'arrêt sur les points de vigilance : • Lire la consigne de façon précise • Identification du verbe de consigne • Surligner les éléments essentiels de la question posée 4) Evaluation			Rôle de l'observateur : Relever toutes les interactions qui vont se produire au cours de cette séance pédagogique : • Les relations enseignant / groupe classe • Les relations enseignant / Apprenti • Les relations apprenti / apprenti
Objectifs ciblés par l'observateur : Analyser la nature des relations pédagogiques mises en place en salle de cours en situation d'apprentissage par l'enseignant Evaluer le nombre d'interactions observées pour chaque type de relation (enseignant / groupe classe, enseignant / apprenti, apprenti / apprenti) Evaluer l'intérêt de ce type de relation dans l'acquisition des savoirs chez l'apprenti			
Relations enseignant, groupe classe	Relations enseignant, Apprenti	Relations Apprenti, Apprenti	Remarques éventuelles : Une analyse complète de la nature des relations dans cette situation d'apprentissage sera réalisée dans la partie analyse.
21	18	51	

Présentation du support de cours en situation classique de Mr Z

QUESTIONS

COMPÉTENCES DE LECTURE

(10 points)

- 1 Dans cet extrait, l'auteur raconte sa jeunesse.
a) Relevez, dans les deux premiers paragraphes, deux éléments qui prouvent que c'est une femme qui s'exprime.
b) Qui est désigné par le pronom « il » à la ligne 1 ? 1,5 point
- 2 Pour le père, les études sont à la fois positives et négatives.
Recopiez le tableau ci-dessous et complétez chaque colonne en indiquant deux éléments du premier paragraphe qui le montrent.

Les éléments positifs des études	Les éléments négatifs des études
-	-
-	-

2 points

- 3 A la ligne 5 de l'extrait, on trouve l'expression « la fleur de l'âge ».
a) Parmi les définitions ci-dessous, recopiez sur votre copie celle qui correspond, pour vous, le mieux, au sens de cette expression dans le texte :
- Le plus bel âge de la vie
- La vieillesse
- La jeunesse
b) Justifiez votre réponse 2,5 points
- 4 a) Dans les lignes 14 à 27, retrouvez les reproches que la fille adresse à son père.
b) Définissez l'attitude de la fille envers son père. 3 points
- 5 Annie Ernaux, lorsqu'elle écrit, s'interroge sur son comportement envers son père.
Citez une phrase des lignes 21 à 31 qui le montre. 1 point

COMPÉTENCES D'ÉCRITURE

15 à 20 lignes

(10 points)

« Les livres, la musique, c'est bon pour toi. Moi je n'en ai pas besoin pour vivre. » dit à la fin de l'extrait, le père à sa fille.
Imaginez la suite de la conversation qu'ils auraient pu avoir à ce sujet. Vous vous efforcerez de développer les arguments de chacun.

Une attention particulière sera accordée à la présentation, à l'orthographe et à la syntaxe.

C.A.P. Spécialité : TOUTES SPÉCIALITÉS	Durée : 2 h	Session 2007
Épreuve : FRANÇAIS		Folio 2 / 2

Annie Ernaux raconte sa jeunesse dans un petit village de Normandie à la fin des années 1950. Jeune fille, elle a aimé les études, ce qui n'a pas été compris par son père, petit commerçant.

Il s'énervait de me voir à longueur de journée dans les livres, mettant sur leur compte mon visage fermé et ma mauvaise humeur. La lumière sous la porte de ma chambre le soir lui faisait dire que je m'usais la santé. Les études, une souffrance obligée pour obtenir une bonne situation et *ne pas prendre un ouvrier*¹. Mais que j'aime me casser la tête lui paraissait suspect. Une absence de vie à la fleur de l'âge. Il avait parfois l'air de penser que j'étais malheureuse.

Devant la famille, les clients, de la gêne, presque de la honte que je ne gagne pas encore ma vie à dix-sept ans, autour de nous toutes les filles de cet âge allaient au bureau, à l'usine ou servaient derrière le comptoir de leurs parents. Il craignait qu'on ne me prenne pour une paresseuse et lui pour un crâneur. Comme une excuse : « On ne l'a jamais poussée, elle avait ça dans elle. » Il disait que j'apprenais bien, jamais que je travaillais bien. Travailler, c'était seulement travailler de ses mains.

Les études n'avaient pas pour lui de rapport avec la vie ordinaire. Il lavait la salade dans une seule eau, aussi restait-il souvent des limaces. Il a été scandalisé quand, forte des principes de désinfection reçus en troisième, j'ai proposé qu'on la lave dans plusieurs eaux. Une autre fois, sa stupéfaction a été sans borne, de me voir parler anglais avec un auto-stoppeur qu'un client avait pris dans son camion. Que j'aie appris une langue étrangère en classe, sans aller dans le pays, le laissait incrédule². [...]

La dispute éclatait à table pour un rien. Je croyais toujours avoir raison parce qu'il ne savait pas *discuter*. Je lui faisais des remarques sur sa façon de manger ou de parler. J'aurais eu honte de lui reprocher de ne pas pouvoir m'envoyer en vacances, j'étais sûre qu'il était légitime³ de vouloir le faire changer de manières. Il aurait peut-être préféré avoir une autre fille.

Un jour : « Les livres, la musique, c'est bon pour toi. Moi je n'en ai pas besoin pour vivre. »

Le reste du temps, il vivait patiemment. Quand je revenais de classe, il était assis dans la cuisine, tout près de la porte donnant sur le café, à lire *Paris - Normandie*, le dos voûté, les bras allongés de chaque côté du journal étalé sur la table. Il levait la tête : « Tiens voilà la fille »

La Place, Annie Ernaux, 1984, Folio, Gallimard.

¹ Ne pas prendre un ouvrier : ne pas se marier avec un ouvrier.

² Incrédule : le père est très étonné ; il a du mal à croire à cette idée.

³ Il était légitime : la fille considère que son attitude est juste, normale.

C.A.P. Spécialité : TOUTES SPÉCIALITÉS	Durée : 2 h	Session 2007
Épreuve : FRANÇAIS		Folio 1 / 2

ANNEXE 8 quatre : Observation de la situation pédagogique classique de MR Z

Mr Z démarre son cours en rappelant aux apprentis que l'examen n'est plus très loin. Il indique que, quelque soit la nature de l'épreuve de français, en contrôle en cours de formation ou en épreuve ponctuelle, le contenu reste le même. Un sujet d'examen de CAP en français sera donc étudié au cours de cette séance.

Le programme complet de la semaine est détaillé : les apprentis auront deux heures en demi-groupe en salle multimédia afin de finir la saisie de leur dossier d'histoire, matière enseignée par le même enseignant dans cette section. Il devient urgent de terminer ces dossiers car les oraux d'examen ont lieu en mai.

Aujourd'hui, Mr Z explique aux apprentis le contenu de l'épreuve d'examen.

Enseignant : « L'épreuve est constituée de deux parties

- Une explication de texte
- Un développement personnel

Donc vous allez pour commencer vous munir d'une feuille, d'un surligneur et d'une règle. L'examen exige la rédaction d'un texte de 30 lignes avec des questions de compétences de lecture sur 10 points et des questions de compétences d'écriture sur 10 points également ce qui fait une note totale sur 20 points.

Qu'est ce qui, selon, va faire la différence entre les candidats ? »

Pas de réponse

Enseignant : « La finition, c'est-à-dire avoir de la qualité dans ses réponses, être précis, aller chercher un maximum de points et mettre vos réponses en valeur. Cela est notre objectif. Par quoi va-t-on commencer ? »

Un vote à mains levées permet de dissocier ceux qui vont commencer par lire le texte de ceux qui vont d'abord regarder ce qui est demandé dans les questions. Les avis sont partagés mais une majorité vote pour le texte et une minorité pour les questions posées.

Enseignant : « Le plus efficace est de savoir : pourquoi on lit ? Si on ne sait pas pourquoi on lit alors lire le texte sera inefficace. Par contre, si vous êtes actif sur la lecture et que vous savez ce que vous allez chercher alors vous devenez efficace.

Il y a aussi les points de vigilance.

1. Lire les questions avant le texte
2. Lire la consigne et relevez le verbe de consigne. (Il termine par « ez » ou « er »)
 Qu'est ce qu'on me demande de faire ?
3. Souligner les éléments essentiels de la question.

Prenons la question 1 : Relevez, dans les deux premiers paragraphes, deux éléments qui prouvent que c'est une femme qui s'exprime.

Ici, il faut tenir compte de la chronologie du texte : Les deux premiers paragraphes donc mettez un trait au fluo sur le côté du texte pour délimiter les paragraphes indiqués. Quels sont donc les éléments essentiels de la question ? »

Apprenti : « il y a le verbe « relevez » puis « deux éléments », et « femme qui s'exprime »

Enseignant : « Oui c'est bien. Tout le monde est d'accord. On surligne « relevez », « deux éléments » et « femme qui s'exprime ». Qu'est ce qui est important maintenant dans la question 1b :

Voici la question : « Qui est désigné par le pronom « il » à la ligne 1 ? »

Apprenti : « Il faut aller voir à la première ligne et remplacer « il » par ce qu'il représente »

Enseignant : « Exact. Donc vous allez en respectant la consigne et tout ce que l'on vient de dire, répondre chacun sur une feuille à la question 1a et 1b. Vous devez amener une réponse la plus complète possible en vous plaçant comme candidat à l'examen. »

Les apprentis se mettent au travail. Il est difficile de trouver une feuille de papier pour réaliser ce travail.

Apprenti : « He Monsieur, c'est pas un bac qu'on passe »

Apprenti : « Le bac on en est loin, même très loin »

L'enseignant reprend les consignes et réexplique la méthodologie de travail mais un apprenti refuse catégoriquement de rédiger ses réponses. Il souhaite le faire à l'oral alors que c'est une épreuve écrite. Le temps imparti à ces deux questions est de cinq minutes. Au bout de six minutes, Mr Z fait un premier point.

Enseignant : « Qui a terminé ? »

Seuls 4 apprentis ont réalisé la tâche demandée.

Enseignant : « Levez moi vos feuilles vers moi afin que je regarde qui a suivi la méthode. Et bien voilà, les 4 qui ont terminé ont surligné et pas les autres. Résultats, ils ont été plus rapides et efficaces. Moins vous serez organisé moins vous arriverez à trouver les informations demandées. Il faut être actif. »

La sonnerie retentit et les apprentis sortent en pause. Au bout de cinq minutes, le cours reprend.

Enseignant : « Nous allons ensemble corriger les questions 1a et 1b.

Apprenti : « Moi, je veux bien. »

Cet apprenti avec le soutien de l'enseignant et le groupe déterminent ensemble les points à retenir.

- Répondre à une question = reprendre les termes de la question

- Citez un morceau du texte nécessite l'utilisation de guillemets
 ➡ A cet instant là, l'enseignant arrête son cours pour discuter avec les apprentis de la propriété intellectuels des écrits. Peu semble avoir des connaissances à ce sujet.
- Un texte entre guillemet oblige à montrer le repérage de l'extrait dans le texte et le numéro de la ligne doit être mentionné.

Enseignant : « C'est la même chose quand vous fabriquez un mûr. »

Apprenti : « Et oui, c'est l'art et la manière qui va avec. »

Enseignant : « Notons la réponse à la question 1a : Dans les deux premiers paragraphes, les deux éléments qui prouvent que c'est une femme qui s'exprime sont « malheureuse (ligne 6) et « paresseuse » (ligne 10).

Question 1b) maintenant ; comment s'appelle les petits mots en italique avant un texte ? »

Apprenti : « Un para texte »

Enseignant : « La réponse à la question 1b est : le pronom « il » (ligne 1) désigne le père de la narratrice (« son père » dans le para texte)

Afin de voir si les apprentis ont assimilé retenu des notions durant cette première heure et demi, l'enseignant leur demande de continuer les questions 2, 3 et 4 du document joint en respectant exactement la même méthode. Il leur rappelle qu'il faut être précis et apporter un maximum d'information. Cette évaluation a surpris un certain nombre d'apprentis au départ mais ensuite ils ont tous essayé de répondre.

ANNEXE 9 : le test de pré-requis de Mme W

1. Que signifie le terme « poésie » ?
2. A quelle époque on trouve les premiers poèmes, où et quand ?
3. Comment s'appelle l'écriture poétique ?
4. Qu'appelle-t-on une strophe ?
5. Les rimes : il existe plusieurs sortes de rimes. Donnez le nom des trois dispositions de rimes.
6. Nommez les figures de styles utilisées en poésie.
7. Qu'appelle-t-on la métrique ?
8. Qu'est ce qu'un sonnet ?
9. Les fables et les chansons appartiennent au registre poétique, pourquoi ?
10. Nommez deux poètes que vous avez étudiés avant le CFA.

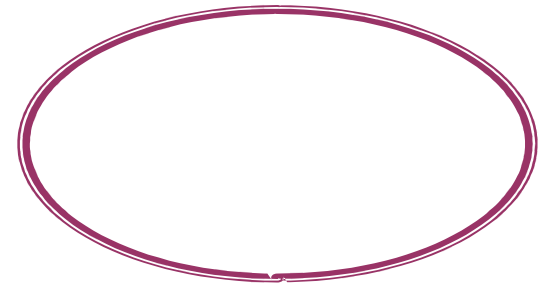
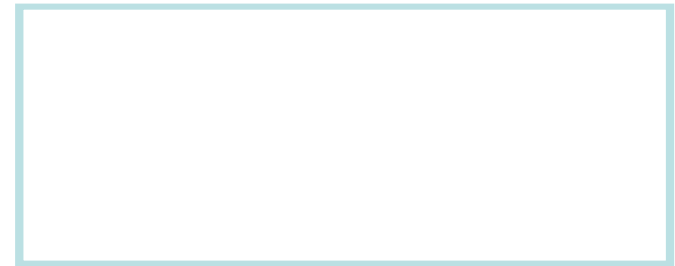
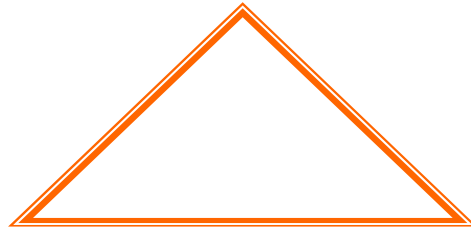
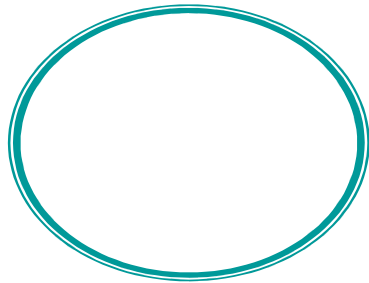
Je vais vous donner les réponses aux questions à l'oral pour faire le point et je vous donnerai la parole à un autre moment.

Questions	Réponses
N°1	Terme grec qui veut dire créer. Cela tourne autour de la création dans le sens littéraire.
N°2	La poésie existait chez les grecs anciens avant J.C et également dans l'antiquité romaine. En France, elle est chantée au Moyen-âge.
N°3	La versification
N°4	Une strophe est un paragraphe, une unité de sens
N°5	Les différentes sortes de rimes classiques sont les rimes plates, croisées et embrassées. Une rime est une répétition sonore en fin de vers.
N°6	Les figures de styles : il y a la personnalisation, la métaphore, la comparaison, l'antithèse, l'hyperbole, l'exagération
N°7	Qui dit métrique dit notion de mesure. C'est le nombre de syllabes.
N°8	Un sonnet est un ensemble de 14 vers avec 2 quatrains et 2 tercets, des rimes croisées et des rimes embrassées.
N°9	Les chansons et les fables sont écrits avec des rimes et envers.
N°10	La Fontaine, Prévert, Ronsard (XVIème), Baudelaire (XVIIIème) et Victor Hugo.

ANNEXE 9 bis : Le test de pré-requis de Mr X

**Document de Mise
en place**

Question 1: Dessiner au dos de la feuille l'aménagement de votre Cave à vin dans votre entreprise (5pts)



Test de pré requis de Mr X

Indiquer à votre avis les améliorations à apporter:

--

V	A	G
---	---	---

Test de pré requis de Mr X

Question 2: Quelles règles doit-on respecter dans une bonne cave? (5pts)

Règles	Observations

Test de pré requis de Mr X

V

A

G

Question 3: Effectuer un commentaire sur le texte ci-dessous en 3 lignes. (5pts)

V	A	G
---	---	---

Une **cave à vin** est une cave dont on utilise les propriétés ([humidité](#) et [température](#) stable) pour conserver le vin. Il existe également des caves à vin d'[appartement](#) pour recréer artificiellement les conditions d'une cave naturelle chez soi : ce sont les **caves à vin réfrigérées**, également connues sous le [sigle CVR](#). Ces [réfrigérateurs](#) d'un genre particulier sont beaucoup plus précis sur la stabilité de la température, d'une humidité contrôlée et constante, et sont équipés d'un système anti-vibration.

C'est la société Eurocave qui créa les premiers appareils de ce genre dans les années 70. Les caves à vin constituent aussi les locaux de [commerçants](#) vendant du vin ou des alcools. Ces lieux ne sont pas destinés à la vente d'une autre boisson ou d'une autre marchandise. Elles sont soumises à une [législation](#) particulière, différente des [restaurants](#), des [bars à vin](#), et autres [débits de boisson](#).

Test de pré requis de Mr X

Question 4: Donner la définition des termes suivants (5pts)

Limonadier:.....
Goupillon:.....
Chauler:.....
Hygrométrie:.....
Millésime:.....
Bonde:.....
Dame Jeanne:.....
Fillette:.....
Magnum:.....
Clavelin:.....

V

A

G

Test de pré requis de Mr X

Analyse

Questions	Question 1					Question 2					Question 3					Question 4				
Notation	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Visuel	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Analyse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Guidé	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Test de pré requis de Mr X

ANNEXE 9 ter : Le test de pré-requis de Mr Y

Mathématiques CAP

Evaluation

Couvreur

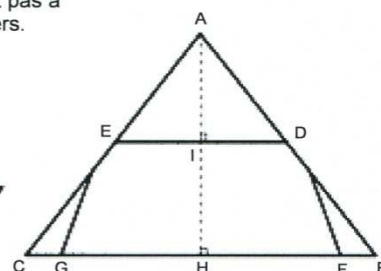
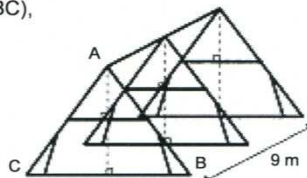
Nom :

Prénom :

Classe :

Les figures ci-dessous représentent une charpente (les figures ne sont pas à l'échelle). Un artisan est chargé de la couvrir avec des ardoises d'Angers.

(AH) est un axe de symétrie, (ED) // (BC),
 $BC = 8 \text{ m}$,
 $ED = 4 \text{ m}$,
 $AI = 1,50 \text{ m}$.



1) Calculer AH à l'aide du théorème de Thalès.

.....

.....

.....

.....

2) Calculer AB à l'aide du théorème de Pythagore (on prendra $AH = 3 \text{ m}$).

.....

.....

.....

.....

3) Calculer l'aire de la toiture à couvrir (les deux pans).

.....

.....

.....

4) Calculer la pente de la toiture en %.

.....

.....

.....



5) Les couvreurs posent les ardoises bleues d'Angers ci-dessous de format 270×180 .
 A l'aide du tableau, calculer la quantité d'ardoises à prévoir pour couvrir la toiture.

.....

.....

.....

Formats et conditionnements :

Modèle	Dimensions (mm)	Quantité Par palette	Poids par Palette en Kg	Ardoises au m ² (exemple au crochet de 9 cm)	Mine
Bleue 32 x 22	325 x 220	1800	1152	37,4	FR
Bleue 30 x 20	300 x 200	2400	1382	45,8	FR
Bleue 30 x 18	300 x 180	2600	1474	50,8	FR
Bleue 27 x 18	270 x 180	2600	1222	59,1	FR



ANNEXE 9 ter (suite) : Le test de pré-requis de Mr Y

Mathématiques CAP

Evaluation

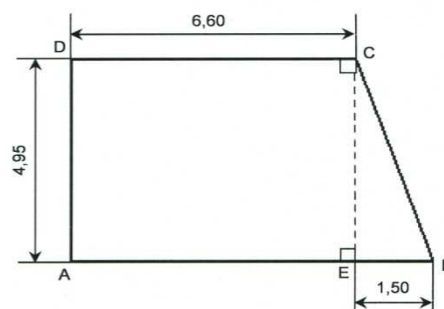
Maçons

Nom :

Prénom :

Classe :

La figure AEBCD ci-contre représente le sol d'un séjour à rénover (cotes en m). Un entreprise est chargée de tirer une chape avant la pose du carrelage.



(le schéma n'est pas à l'échelle)

1) Calculer l'aire du sol du séjour en m^2 à 0,1 m^2 près.

.....

.....

.....

2) On doit tirer une chape de 6 cm d'épaisseur.

Calculer le volume de mortier nécessaire en m^3 à 0,001 m^3 près ; exprimer le résultat en L.

.....

.....

.....

3) Les maçons utilisent le ciment Superblanc® ci-dessous pour fabriquer un mortier dosé à 350 kg/m^3 . A l'aide du tableau, calculer les quantités de ciment et de sable à prévoir pour réaliser la chape.

Dosages pour 1 sac de 25 kg	Dosage équivalent kg de ciment/m³ de granulats	Superblanc®	Sable 0/5 mm	Gravillons 5/20 mm	Eau	Volume
			Pré-mélange 0/20 mm			
Mortier	350 kg/m³	 1	7 		11  /environ	70 ℓ environ



Nombre de sacs de ciment de 25 kg :

.....

Quantité de sable en L puis en seaux de 10 L :

.....

4) Calculer BC en m au cm près puis déduire le périmètre du séjour.

.....

.....

.....

.....

ANNEXE 9 quatre : Le test de pré requis de Mr Z

Maçons et couvreurs

3 Les accidents industriels majeurs dans le monde			
Localisation	Type d'accident	Victimes et dégâts	
1965 Feyzin (France)	Incendie d'une industrie pétrochimique	18 morts	
1974 Flixborough (Grande-Bretagne)	Fuite et explosion sur un site industriel	28 morts	
1976 Seveso (Italie)	Fuite de dioxine d'une usine chimique	Pas de mort sur le coup, mais 37 000 personnes touchées	
1984 Bhopal (Inde)	Fuite d'un gaz toxique	2 660 morts et 250 000 blessés	
1984 Mexico (Mexique)	Explosion de réservoirs de gaz	Plus de 500 morts et 7 000 blessés	
1992 Bâle (Suisse)	Incendie et pollution	Pas de victimes	
1992 Guadalajara (Mexique)	Explosion d'une canalisation de gaz	200 morts	
2001 Toulouse (France)	Explosion d'un site industriel	30 morts et plus de 2 000 blessés	
2002 Lagos (Nigeria)	Explosion d'un dépôt d'armes	1 000 morts (non compris les disparus)	

D'après *Le risque industriel*, Ministère de l'Écologie et du Développement durable, décembre 2002 et *Alternatives économiques*, n° 214, mai 2003.

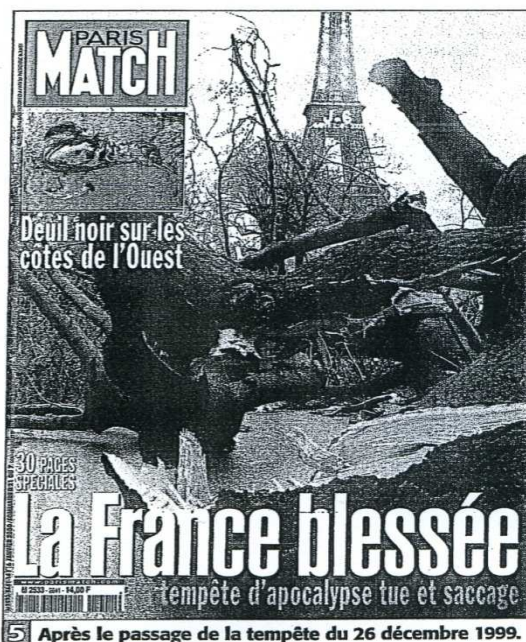
4 Une explosion meurtrière

Deux morts, seize blessés : l'incendie du dépôt de stockage d'hydrocarbures de la société Shell au port Édouard-Herriot de Lyon est l'une des catastrophes industrielles les plus importantes de ces dernières décennies.

Il aura fallu vingt-deux heures et près de six cents pompiers pour venir à bout du gigantesque incendie qui a ravagé le dépôt Shell du port Édouard-Herriot de Lyon. Un des incendies d'hydrocarbures les plus violents de ces dernières décennies. Ce port présente un risque majeur d'autant plus important qu'il a une vocation pétrochimique. Situé à dix kilomètres au Sud de Lyon, dans le couloir de la chimie, il abrite quatorze entreprises pétrolières. Décidée dans le cadre de la loi du 27 mai 1921 dite loi du Rhône, qui prévoyait l'aménagement du fleuve de la frontière suisse à la mer, sa construction remonte à une cinquantaine d'années. Au fil du temps, une urbanisation non maîtrisée a vu le jour à proximité du port, rendant la menace d'une catastrophe d'autant plus préoccupante.

Les Lyonnais habitant à la périphérie du couloir de la chimie avaient depuis longtemps fait part de leur inquiétude : la catastrophe de Feyzin, vingt-et-un an plus tôt, l'une des plus graves de l'industrie pétrolière (dix-huit morts, quatre-vingts blessés), était encore dans les mémoires. La tragédie survenue le 2 juin 1987 va justifier cette inquiétude.

Les risques technologiques, supplément de TDC n° 845, 1^{er} décembre 2002.



ANNEXE 10 : Détail complet de la situation pédagogique différenciée de Mme W

Séance pédagogique n°2		Enseignant concerné : Mme W	Classe concerné : BEPHOT2BCR
Matière enseignée : Français			
Méthode pédagogique retenue : Cours magistral		Date : 23/04/2009	Objectif ciblé : rappel des grandes lignes du genre poétique (les bases)
Outil pédagogique :			
Contenu de la situation d'apprentissage : Test de pré requis, analyse et calage du niveau du cours Correction oral du test et mutualisation de notions de bases Cours magistral avec trois axes : Evolution historique du genre poétique, Techniques d'écriture, et les différents genres poétiques (mise en page, en image et en rythme) Evaluation commune Devoirs différenciés puis devoir commun			Rôle de l'observateur : Relever toutes les interactions qui vont se produire au cours de cette séance pédagogique : • Les relations enseignant / groupe classe • Les relations enseignant / Apprenti • Les relations apprenti / apprenti
Objectifs ciblés par l'observateur : Analyser la nature des relations pédagogiques mises en place en salle de cours en situation d'apprentissage par l'enseignant Evaluer le nombre d'interactions observées pour chaque type de relation (enseignant / groupe classe, enseignant / apprenti, apprenti / apprenti) Evaluer l'intérêt de ce type de relation dans l'acquisition des savoirs chez l'apprenti			
Relations enseignant, groupe classe	Relations enseignant, Apprenti	Relations Apprenti, Apprenti	Remarques éventuelles :
21	6	2	Une analyse complète de la nature des relations dans cette situation d'apprentissage sera réalisée dans la partie analyse.

Présentation de l'évaluation de Mme W pour le groupe technique :

L'ENFANT

O horror ! horror ! horror !

SHAKESPEARE *Macbeth* (1564-1616)

1 Les Turcs ont passé là. Tout est ruine et deuil.
Chio, l'île des vins, n'est plus qu'un sombre écueil,
Chio, qu'ombrageaient les charmillles,
5 Chio, qui dans les flots reflétait ses grands bois,
Ses coteaux, ses palais, et le soir quelquefois.
Un chœur dansant de jeunes filles.

Tout est désert. Mais non ; seul près des murs noircis,
Un enfant aux yeux bleus, un enfant grec, assis,
Courbait sa tête humiliée ;
10 Il avait pour asile, il avait pour appui
Une blanche aubépine, une fleur, comme lui
Dans le grand ravage oubliée.

Ah ! pauvre enfant, pieds nus sur les rocs anguleux !
Hélas ! pour essuyer les pleurs de tes yeux bleus
15 Comme le ciel et comme l'onde,
Pour que dans leur azur, de larmes orageux,
Passe le vif éclair de la joie et des jeux,
Pour relever ta tête blonde,

20 Que veux-tu ? bel enfant, que te faut-il donner
Pour rattracher gaîment et gaîment ramener
En bou des sur ta blanche épaule
Ces cheveux, qui du fer n'ont pas subi l'affront,
Et qui pleurent épars autour de ton beau front,
Comme les feuilles sur le saule ?

25 Qui pourrait dissiper tes chagrins nébuleux ?
Est-ce d'avoir ce lys, bleu comme tes yeux bleus,
Qui d'Iran borde le puits sombre ?
Ou le fruit du tuba¹, de cet arbre si grand,
30 Qu'un cheval au galop met, toujours en courant,
Cent ans à sortir de son ombre ?

Veux-tu, pour me sourire, un bel oiseau des bois,
Qui chante avec un chant plus doux que le hautbois²,
Plus éclatant que les cymbales³ ?
35 Que veux-tu ? fleur, beau fruit, ou l'oiseau merveilleux ?
— Ami, dit l'enfant grec, dit l'enfant aux yeux bleus,
Je veux de la poudre et des balles.

• — *Alfred Assolant*

Victor Hugo, 8-10 juin 1828.

1 - arbre de grande taille

2 - instrument de musique à vent

3 - instruments de musique à percussion

(les cymbales 1829)

• Chio est une ville et une île grecque de la mer Égée très proche de la Turquie. En avril 1822, lors de la longue guerre d'indépendance grecque, les Turcs massacrèrent la population de la capitale. Quatre ans plus tard, de très jeunes garçons prirent part à la défense d'Athènes et de Missolonghi (dont les combattants, réfugiés dans la citadelle, choisirent de mettre le feu aux poudres plutôt que de se rendre).

Victor Hugo.

(1802 - 1881)

- Chef de file du romantisme.
- Son génie s'affirme dans tous les genres (poésie - théâtre - roman)
- Il écrit ses plus grands œuvres à la suite de la mort de sa fille Léopoldine en 1843 puis lors de son exil politique à Jersey après le coup d'état de L.N. Bonaparte en 1851.

• Quelques œuvres

- | | |
|--------|------------------------------------|
| Poésie | - Les Orientales (1829) |
| | - Les Contemplations (1856) |
| | - La Légende des siècles (1859-88) |
| Roman | - Notre Dame de Paris (1831) |
| | - Les Misérables (1862) |

Examen

CAP - 1998

□ QUESTIONS

1. Justifiez l'appartenance du texte au genre poétique en relevant au moins trois éléments caractéristiques.

2. Comment expliquez-vous que certains verbes de la première strophe soient au présent de l'indicatif et d'autres à l'imparfait, voire au passé composé ?

3. Expliquez "le grand ravage" (2^e strophe) et relevez, dans l'ensemble du poème, les mots qui appartiennent au même champ lexical.

4. Relevez ce qui est proposé à l'enfant dans les deux dernières strophes. Celui-ci répond "je veux de la poudre et des balles" ; quel sentiment exprime-t-il ?

Développement personnel

Dans le monde qui nous entoure, bien des enfants connaissent tristesse et souffrance. En vous appuyant sur des exemples précis, vous expliquerez pourquoi. Pensez-vous qu'on puisse leur donner des raisons d'espérer ?

Présentation de l'évaluation de Mr W pour le groupe 2 :

Le joujou du pauvre

1 Sur une route, derrière la grille d'un vaste jardin, au bout duquel apparaissait la blancheur d'un joli château frappé par le soleil se tenait un enfant beau et frais, habillé de ces vêtements de campagne si pleins de coquetterie.

5 Le luxe, l'insouciance et le spectacle habituel de la richesse rendent ces enfants-là si jolis, qu'on les croirait faits d'une autre pâte que les enfants de la médiocrité ou de la pauvreté.

A côté de lui, gisait sur l'herbe un joujou splendide, aussi frais que son maître, verni, doré, vêtu d'une robe pourpre, et couvert de plumets et de
10 verroteries. Mais l'enfant ne s'occupait pas de son joujou préféré, et voici ce qu'il regardait :

De l'autre côté de la grille, sur la route, entre les charbons et les orties, il y avait un autre enfant, sale, chétif, fuligineux*, un de ces marmots-parias dont un œil impartial découvrirait la beauté, si, comme l'œil du connais-
15 seur devine une peinture idéale sous un vernis de carrossier, il le nettoyait de la répugnante patine de la misère.

À travers ces barreaux symboliques séparant deux mondes, la grande route et le château, l'enfant pauvre montrant à l'enfant riche son propre joujou que celui-ci examinait avidement comme un objet rare et inconnu. Or ce
20 joujou, que le petit souillon agaçait, agitait et secouait dans une boîte

grillée, c'était un rat vivant ! Les parents, par économie sans doute, avaient tiré le joujou de la vie elle-même.

Et les deux enfants se riaient l'un à l'autre fraternellement, avec les dents d'une égale blancheur.

Charles BAUDELAIRE
Petits poèmes en prose.

*Fuligineux : qui rappelle la suie, qui en a la couleur.

● Charles BAUDELAIRE (1821-1867) est né à Paris. Sa mère, remariée avec un militaire, le met à sept ans en pension. Il éprouve durant toute sa vie un sentiment de solitude et de révolte contre l'univers sclérosant de la bourgeoisie. Son dégoût du monde se caractérise par un *spleen* qui le conduit à rechercher des paradis artificiels dans la drogue. Son célèbre recueil poétique, *Les Fleurs du mal* (1857), est condamné comme immoral par la justice impériale. Il meurt à quarante-six ans, miné par la maladie, et l'on publie alors ces *Petits poèmes en prose* (ou *Le Spleen de Paris* ; 1869) qui veulent adapter une prose "musicale sans rythme et sans rime (...) aux mouvements lyriques de l'âme."

QUESTIONS

Expliquez l'expression "ces barreaux symboliques".

Le poème se compose de 2 tableaux de mondes opposés. Lesquels ?

Retrouvez les différents éléments qui servent à présenter les enfants et leur cadre. Que constatez-vous ?

Quelle idée est exprimée dans la dernière phrase ?

Commentaire
Dans ce poème, chaque enfant est attiré par le jouet de l'autre. L'intérêt porté à un objet éprend-il toujours de sa valeur marchande ? Nous justifieriez votre réponse à l'aide d'arguments et d'exemples (25 à 30 lignes).

ANNEXE 10 bis : Détail complet de la situation pédagogique différenciée de Mr X

Séance pédagogique n°2		Enseignant concerné : Mr X	Classe concerné : BEPHOT2BCR
Matière enseignée : Technologie restaurant			
Méthode pédagogique retenue : 2 groupes : une groupe guidés et un groupe analyse		Date : 23/04/2009	Objectif ciblé : Participation, attention, concentration (G1) Capacité d'analyse (G2)
Outil pédagogique : Power point + dialogue			
Contenu de la situation d'apprentissage : 1) Présentation de l'action 2) Utilisation des documents 3) Déroulement du support 4) Intervention des apprentis 5) Ouverture vers compétences transversales 6) Evaluation des acquis			Rôle de l'observateur : Relever toutes les interactions qui vont se produire au cours de cette séance pédagogique : • Les relations enseignant / groupe classe • Les relations enseignant / Apprenti • Les relations apprenti / apprenti
Objectifs ciblés par l'observateur : Analyser la nature des relations pédagogiques mises en place en salle de cours en situation d'apprentissage par l'enseignant Evaluer le nombre d'interactions observées pour chaque type de relation (enseignant / groupe classe, enseignant / apprenti, apprenti / apprenti) Evaluer l'intérêt de ce type de relation dans l'acquisition des savoirs chez l'apprenti			
Relations enseignant, groupe classe	Relations enseignant, Apprenti	Relations Apprenti, Apprenti	Remarques éventuelles : Gros travail en amont pour l'enseignant (anticipation) Une analyse complète de la nature des relations dans cette situation d'apprentissage sera réalisée dans la partie analyse.

Présentation du cours de Mr X pour le groupe guidé :

LA CAVE

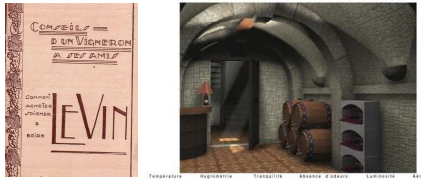
ORGANISATION DU SERVICE :

LA CAVE PRINCIPALE

SITUATION :

SOUTERRAINE ET FACILE D'ACCÈS

La Cave Idéale



LA CAVE DU JOUR

PROCHE DU LIEU DE DISTRIBUTION

Diapositive n°1

CARACTÉRISTIQUES :

Les rangements doivent être pratique stable et modulable

Sans vibration

La température doit être constante et régulée. Idéale 10 à 15° Acceptable jusqu'à 8 et 20° Interdit - de 8 et + 20°.

L'Hygrométrie adaptée. Idéale 65 à 80%. Acceptable 40 à 65% Interdit - de 40 et + 80%.

LES CRITÈRES D'UNE BONNE CAVE

Dans l'obscurité.

Saine et sans d'odeurs nuisible.

La cave doit être parfaitement aérée.

Diapositive n°2

Le vin est un être vivant.

Certaines règles sont indispensables pour bien le conserver.

RÈGLE N°1
Une température constante comprise entre 11° et 15°
Éviter absolument les brusques écarts de température qui vont provoquer une accélération du vieillissement et limiter ainsi la vie du vin.

RÈGLE N°2
Une humidité stable. L'hygrométrie parfaite se situe entre 70 et 80%.
Un air sec (en dessous de 55%) est dangereux. Les bouchons se rétrécissent et les bouteilles deviennent couleuses. En revanche, l'excès d'humidité n'est pas nocif pour le vin. Les étiquettes risquent de se détériorer, les recouvrir à ce moment, d'une laque protectrice.

RÈGLE N°3
Une absence totale d'odeur. Les mauvaises odeurs sont néfastes au vieillissement du vin qui respire par le bouchon. Elles le dénaturent mais elles peuvent être absorbées par du charbon de bois mis dans une bassine d'eau soufrée. Cette matière aspire les odeurs et nettoie la cave.

Diapositive n°3

RÈGLE N°4
Une obscurité totale. La lumière est l'ennemi du vin. Elle perturbe les phénomènes chimiques et biologiques responsables du vieillissement. Les vins blancs sont encore plus sensibles aux U.V.

RÈGLE N°5
Une absence de vibrations. Le vin doit être entreposé au calme, c'est ainsi qu'il perd la dureté de sa jeunesse. Évitez aussi de déplacer sans cesse vos bouteilles.

RÈGLE N°6
Le stockage. Quelque soit le type de casier choisi, les bouteilles doivent impérativement être couchées

Diapositive n°4

Les rangements doivent être pratique stable et modulable



Diapositive n°5

LE LIVRE DE CAVE

COMPOSITION ET FONCTIONS

*Noms et adresses des fournisseurs
*Lieux et dates d'achats
*Millésimes
*Prix quantités
*Commentaires sur les vins
*Noms des clients

PLAN DE CAVE

*Classement alphabétique, N° du casier, désignation, millésimes

N° de casier	Désignation	Millésimes

Diapositive n°6

Cave V637/cave20Lundir Bernard Rey EUR

Livre de Cave

Château Moulin de Tricot 1989
Margaux Rouge

Terrain : Bordeaux Classement : Cru Bourgeois

Commentaire : Solde : 2 Bouteilles le 05/01/2004

Rangement : Test B

DATE	ENTRÉES	SORTIES	P. U.	MONTANT	SOLDE	VALEUR STOCK
TOTAL	7	5	48,00		2	96,00
01/01/1997		2	8,84	-17,68	2	17,68
31/12/1997		1	0,04	-0,04	4	35,36
29/11/1998		1	8,84	-8,84	5	44,20
01/02/1999		1	0,04	-0,04	6	53,04
13/11/1994	6		8,84	53,04	7	61,88
12/11/1994	1		0,04	0,04	1	0,04

Notes:
Achète chez le producteur le 13/11/1994.
Parfait avec les vandes rouges.
Doit pouvoir vieillir longtemps, à maturité après 2000.

Modifier Plan de Cave Imprimer Imprimante Fermer

Diapositive n°7

Hygiène, nettoyage et désinfection

Saine

Sans d'odeurs nuisible

La cohabitation avec certaines odeurs (essence, peinture, vernis, fioul) est néfaste au vin.

Diapositive n°8



LE MATERIEL

*Hérissos

*Goupillon

Diapositive n°9

Les contenances de bouteilles rencontrées



Diapositive n°10

Les différentes formes de bouteilles

La bouteille se vulgarise dès le 18ème siècle. L'utilisation de bouteilles est devenu considérable à partir du moment où l'on s'est rendu compte que le vin se conservait mieux en bouteille qu'en cruche, ou sur les lies.



Bourgignone Bordelaise Provençale Champenoise Clavelin Ligérienne Rhodanienne Flûte alsacienne

Diapositive n°11

Rangement de la cave Étapes de réalisation

Pour bien ranger une cave à vins, il vous faut bien sûr des **casiers**. Prenez les mesures et choisissez les **tailles** en fonction de l'espace dont vous disposez.

Il existe des casiers **modulables** allant de 8 à 100 bouteilles. Les casiers font généralement entre 60 et 100 cm de large. Pour lutter contre le vol, vous devez essayer de vous mettre à la place du voleur : comment vous y prendriez-vous ?

Tout d'abord, repérez et enlevez tout ce qui peut aider le voleur à rentrer dans votre cave par infraction : pied de biche, levier...

Ensuite, enlevez tout ce qui peut servir à transporter les bouteilles : sacs, paniers, cartons...

Pour vous aider dans l'**aménagement** de votre cave, vous pouvez faire appel à des professionnels. Commencez par jeter un coup d'oeil sur leurs sites et repérez ce qui vous intéresse : **climatiseurs, armoires à vins, casiers...**

Diapositive n°12

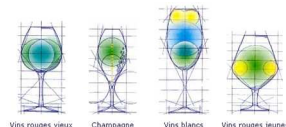
EFFECTUER UN CHOIX DE VINS

Les différents arômes dans le verre

Choisir son verre en fonction de son vin est très important .
Voici **quelques schémas** qui vont vous montrer pourquoi le choix du verre est important.
Chaque vin à besoin d'un type de verre différent pour dissocier ses arômes en trois types :
Les arômes **primaires** ou «**variétaux**» : ils proviennent des caractéristiques du sol, du **cépage** et du **climat**. Ils évoquent souvent des végétaux, en particulier des fruits, et sont généralement perçus en premier .
Les **arômes secondaires** : ils sont très variés et dépendent du type de vinification. Ils comprennent les arômes préfermentaires, dus aux **techniques de récolte**, de **pressurage**, de chauffage et de macération, qui activent un certain nombre d'enzymes, et les arômes fermentaires. Ces derniers sont déterminés par la fermentation alcoolique, dans laquelle les sucres se transforment en alcools, et la fermentation malolactique, au cours de laquelle l'acide malique se transforme en acide lactique, ce qui diminue l'acidité du vin.

Les **arômes tertiaires** ou **post fermentaires** indiquent l'évolution du vin en **tonneau et en bouteille**. Ils évoquent notamment des fruits confits, des champignons, du caramel, du chocolat, de la vanille, du fumé ou du grillé, et proviennent en partie du bois des fûts d'élevage. Ils jouent un rôle majeur dans le fameux bouquet perçu plusieurs secondes après le passage du vin en bouche. Ils sont donc prépondérants dans les grands crus. Malheureusement, on connaît très mal les molécules responsables des arômes typiques des grands vins, tel celui de pain grillé dans les vieux bourgognes blancs.

primaires ou «variétaux» : Les arômes secondaires



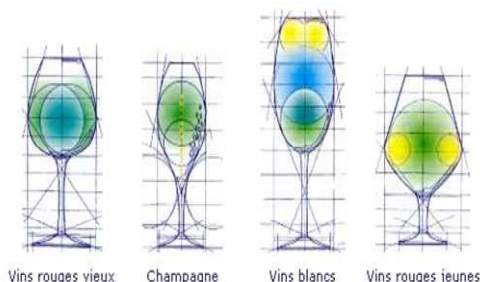
Les arômes tertiaires ou post fermentaires

Diapositive n°13

Diapositive n°14

primaires ou «variétaux» :

Les arômes secondaires



Les arômes tertiaires ou post fermentaires

Observation des étiquettes



Diapositive n°15

Diapositive n°16

La mise en vente du vin

Question : « Comment fait-on pour savoir si un vin précis doit être conservé longtemps ou s'il vaut mieux le boire maintenant ? »

Réponse :

Conserver les grands vins (ceux qui sont chers) n'est pas forcément intéressant. Une équation du type « un crozes-hermitage 2001 se boit de 2003 à 2006 » sera toujours fautive car simplificatrice. Quelle est la cuvée ? Sa vinification et son équilibre sont déterminants.

Goûtez. Si le vin vous plaît en l'état, ne le gardez pas : buvez-le ! Si le vin impressionne (impact en bouche, de la matière), ne le gardez que si savez **évaluer son équilibre**. Penchez le verre devant une surface blanche. Si vous voyez des reflets orangés, les autres bouteilles doivent être ouvertes dans les mois qui suivent. Quand le vin est déjà dans votre cave, vous pouvez utiliser certaines **tables de millésimes** comme cadre de référence... et regoûter le vin régulièrement.

Le matériel de débouchage



Diapositive n°17

Diapositive n°18

CONTROLE DES CONDITIONS DE MISE EN BOUTEILLES ET CARACTERISTIQUES DU SYSTEME DE BOUCHAGE

En raison de l'importance du matériel de mise en bouteille dans le résultat final, il est indispensable de s'assurer de l'état des machines à embouteiller, à savoir : degré d'usure de toutes les pièces mécaniques .

*propreté et hygiène œnologique

*réglage adapté

*maintenance régulière

Toutes ces informations et celles concernant les contrôles lors de la mise en bouteilles devront être consignées par écrit afin de pouvoir suivre la traçabilité des différentes opérations.

LA TIREUSE

Le goulot de la bouteille mouillé constitue un paramètre négatif pour un bon bouchage. Cet état de chose peut être dû à :

*un mauvais séchage après rinçage

*bouteilles non lavées mais avec condensation

*remplissage mal canalisé

*turbulence du vin avec production de mousse au remplissage

*niveau abusif au remplissage, non respect du niveau en fonction de la température

*bouchage à la giclée

Le film liquide installé entre liège et verre constitue une amorce de suintement.

Diapositive n°19

Cette amorce est à l'origine d'un cercle vicieux.

Le liège environné d'humidité se ramollit; ce ramollissement détériore l'élasticité (consistance du bouchon) et accentue le passage du liquide, ce qui aggrave donc de plus en plus le ramollissement, etc.

Des bouchons normalement élastiques finissent par devenir des bouchons mous.

Diapositive n°20

LA BOUCHEUSE

Le "Niveau de remplissage de la bouteille" doit être déterminé par le type de bouteille et la température du vin, ce qui conduit au choix d'une longueur de bouchon adaptée.

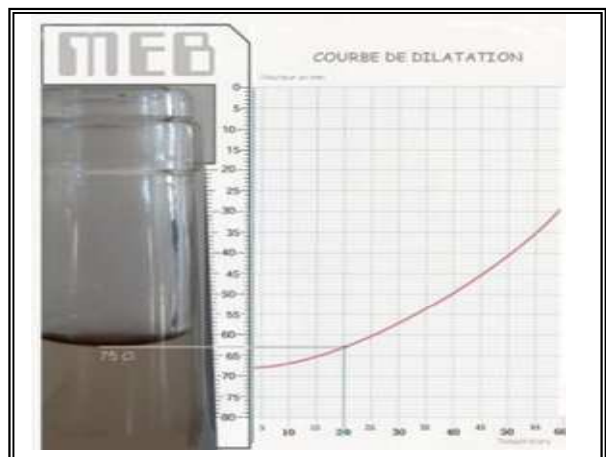
En effet, l'élévation de la température du vin provoque une augmentation sensible de son volume.

Ainsi:

Lorsque la température du vin passe de 15° à 20°C, le niveau du vin en bague s'élève de 2 m/m à 4 m/m selon le type de bouteille. Lorsque la température du vin passe de 30° à 35°C, le niveau du vin en bague s'élève de 4 m/m en moyenne.

Il est donc très important de prévoir une CHAMBRE DE DEGARNI suffisante en fonction de la destination des bouteilles.

Diapositive n°21



Diapositive n°22

STABILISATION PHYSICO-CHIMIQUE DES VINS AVANT LA MISE EN BOUTEILLES

Stabilisation des matières colorantes

La couleur rouge des vins est principalement constituée par les anthocyanes qui sont des molécules chargées positivement. La stabilité de la couleur est le résultat d'une combinaison complexe entre les molécules d'anthocyanes et les tanins. Comme toute réaction d'équilibre, celle-ci est modifiable en fonction d'éléments externes (froid, aération). Plusieurs procédés permettent de stabiliser plus ou moins durablement les matières colorantes.

La stabilisation par le froid : L'excès de matière colorante précipite par le froid. Le premier hiver suivant l'élaboration du vin est souvent suffisant sauf pour les vins très chargés en anthocyanes tels que les vins de syrah.

La stabilisation par collage : Les diverses colles à base de protéines (albumine d'oeuf, gélatine) se complexent avec la matière colorante et les tanins pour former des colloïdes qui flocculent et précipitent. Il faut faire attention à ne pas coller trop violemment un vin car ces colles agissent sur sa structure en éliminant plus ou moins de tanins.

Diapositive n°23

STABILISATION PHYSICO-CHIMIQUE DES VINS AVANT LA MISE EN BOUTEILLES

Stabilisation des protéines

Les protéines du vin proviennent essentiellement du raisin et leur quantité varie en fonction du millésime. Elles peuvent provoquer un dépôt blanchâtre dans les bouteilles de vins blancs et rosés uniquement. La présence de tanins dans les vins rouges élimine tous risques de précipitation ultérieure en bouteille. Concrètement, le facteur favorisant la précipitation des protéines en bouteilles est la température ou, plus exactement, les variations brutales de températures (cas d'une palette sortant du chai en plein été).

OXYGÈNE ET MISE EN BOUTEILLES

Lors de la mise en bouteilles, un apport important d'oxygène va entraîner une oxydation, source de vieillissement accéléré et d'altération des arômes et de la couleur du vin. Cela occasionne aussi des doses de SO2 supérieures et une perte de gaz carbonique.

Diapositive n°24

Présentation du support de cours de Mr X pour le groupe guidé :

LA CAVE

SITUATION :

LES CRITÈRES D'UNE BONNE CAVE

CARACTÉRISTIQUES :

Diapositive n°1

Le vin est un être vivant.

Certaines règles sont indispensables pour bien le conserver.

Les rangements doivent être pratique stable et modulable

Diapositive n°2

LE LIVRE DE CAVE

COMPOSITION ET FONCTIONS

PLAN DE CAVE

Diapositive n°3

Hygiène, nettoyage et désinfection

LE MATERIEL

Les contenances de bouteilles rencontrées

Diapositive n°4

Rangement de la cave Étapes de réalisation

EFFECTUER UN CHOIX DE VINS

Diapositive n°5

Observation des étiquettes

La mise en vente du vin

Le matériel de débouchage

Diapositive n°6

CONTROLE DES CONDITIONS DE MISE EN BOUTEILLES ET
CARACTERISTIQUES DU SYSTEME DE BOUCHAGE



STABILISATION PHYSICO-CHIMIQUE DES VINS
AVANT LA MISE EN BOUTEILLES



Diapositive n°7

Observation de la situation pédagogique différenciée de MR X du groupe 1 : guidé

L'enseignant commence par distribuer le power point aux apprentis.

Apprenti : « Qu'est ce que font les autres ? »

Enseignant : « Rassure- toi, ils travaillent. Vous ranger les feuilles dans l'ordre où je vous les distribue. »

Apprenti : « On va avoir nos devoirs d'examen blanc ? »

Enseignant : « Pas aujourd'hui »

Apprenti : « On n'aura pas nos notes ? »

Enseignant : « Demain après midi »

Apprenti : « C'est nul, est ce qu'il faut expliquer le menu pour vendredi ? »

Enseignant : « Nous allons travailler sur la prise de note avec réalisation d'une synthèse à la fin »

Une apprentie arrive avec dix minutes de retard sans frapper à la porte et interrompt le cours sans aucun problème.

Enseignant : « Entre et installe-toi là. Donc le thème du jour est la cave. Première chose : où se situe la cave, que remarquez-vous sur la photo au tableau ? »

Apprenti : « Y'a pas beaucoup de bouteilles »

Enseignant : « Mais non, géographiquement »

Apprenti : « En voûte »

Enseignant : « Voilà, très bien et l'escalier ? »

Apprenti : « La cave est souterraine »

Enseignant : « Donc que fait-on dans la cave principale ? »

Apprenti : « On met le vin »

Enseignant : « Précise »

Apprenti : « On garde le vin longtemps »

Apprenti : « Stocker »

Enseignant : « Ah, le stockage est souterrain, pourquoi ? »

Apprenti : « La température »

Enseignant : « Oui en outre et... »

Apprenti : « Pas de lumière »

Enseignant : « Et facile d'accès, pas quatre rues plus loin. Il y a une deuxième cave dans le restaurant ? »

Apprenti : « La cave du jour »

Enseignant : « Oui »

Apprenti : « Dans le restaurant ou le bar à côté »

Enseignant : « Donc proche du lieu de distribution. Quelles sont les caractéristiques d'une bonne cave ? »

Apprenti : « La température, la lumière »

Enseignant : « Et les autres ? »

Apprenti : « Avoir du bon vin »

Apprenti : « Bien rangé »

Apprenti : « Pas d'humidité »

Enseignant : « Très bien »

Apprenti : « Pas de vibration aussi »

Enseignant : « Le rangement doit être pratique et stable, modulable. On peut adapter son rangement en utilisant des planches. La température doit être constante et régulée. Les sauts de température ne sont pas bons pour le vin. Vous avez déjà visité des grottes ? Qu'en est-il de la température ? »

Apprenti : « il y a des moisissures »

Enseignant : « Le bouchon et l'étiquette sont parfois mangés par les moisissures. Cela s'appelle la dégradation du vin. Ensuite il y a l'aération. Le manque d'air entraîne l'apparition de moisissures »

Apprenti : « C'est possible d'aller moins vite, là faut copier et noter en même temps »

Enseignant : « Copier, c'est bien mais que ce qui est utile c'est mieux, cela s'appelle la prise de note. Vous allez être jugé sur votre capacité à faire une synthèse. Nous en étions à parler de saine et sans odeur nuisible ».

Apprenti : « Ne pas mettre le fromage »

Enseignant : « Quoi d'autres ? »

Apprenti : « Eh, non c'est pas ça »

Enseignant : « T'a dit une bêtise »

Apprenti : « Le poisson et les déchets. Une cave c'est pas une poubelle »

Enseignant : « Je pense à autre chose : les produits d'entretien »

Apprenti : « Oui, mais c'est en bouteille »

Enseignant : « Ca dégage es odeur quand même. Et l'obscurité ? »

Apprenti : « Le soleil chauffe le vin »

Enseignant : « Le vin est rendu fade car sensible au goût de lumière.

Apprenti : « Les bouteilles sont rangés dans des briques. J'ai ça au boulot »

Enseignant : « Pour la cave du jour, réapprovisionnement rapide donc les bouteilles sont un peu à la lumière. Et les vibrations ? »

Apprenti : « Ca remue le vin »

Enseignant : « Ca accélère son vieillissement donc le vin est un être vivant.

Règle N°1 : une température constante

Apprenti : « C'est où ça ? »

Enseignant : « Sur l'autre page. Copie pas tout, je fais appel à ta capacité d'analyse.

Un apprenti demande personnellement e l'aie à l'enseignant qui lui réexplique

Enseignant : « Lis le contenu à noter sur la température. Le mot important c'est « écart » »

Règle N°2 : l'hygrométrie : élément important lié à l'humidité ? Quel mot ? Si le bouchon a séché, c'est qu'il a de l'air dans la bouteille et que le vin se dégrade donc la cave est trop sèche »

Apprenti : « Et merde, je tombe en panne de cartouche »

Enseignant : « Questions particulières ?

Apprenti : « non »

Enseignant : « Règle N°3 : les odeurs. On a développé cela tout à l'heure. La nature du sol (charbon de bois) absorbe les odeurs. »

Apprenti : « Et la terre ? »

Enseignant : « Le sol est souvent gravillonné avec es pierres calcaires qui bloque les mauvaises odeurs. Dites-moi si quelque chose vous bloque. Surtout, analyser les mots clés mais ne recopier pas tout l'ensemble du texte. »

Apprenti : « C'est quoi une bassine d'eau soufrée ? »

Enseignant : « Capacité à capter les odeurs, les bloquer. C'est la même chose avec un seau e gravier calcaire. Ca ne fera pas de miracle »

Apprenti : « Pardon Monsieur »

Enseignant : « C'est bon comment éliminer les odeurs ? »

Apprenti : « Oui, je sais »

Enseignant : « Règle N°4 : tu n'as pas fini. Veux tu de l'aie ? »

L'enseignant regarde le fichier de l'apprenti. Pas un mot en salle de classe, concentration maximum.

Enseignant : « Alors, la lumière. C'est l'ennemi du vin, à cause des UV.

Apprenti : « La lumière fait vieillir plus vite le vin »

Enseignant : « Oui, fais l'expérience. Nous sommes victime de cela au CFA. La cave est mauvaise. Pour un patron qui n'a pas e bonne cave, il faut qu'il écoule son vin rapidement.

Règle N°5 : Les vibrations. Il ne faut pas e vibrations »

Apprenti : « Merde j'ai plus de place »

Enseignant : « Secouer égale mélanger les dépôts ans le vin. Si le vin est vieux il faut le servir en panier, pourquoi ?

Apprenti : « Pour que le vin ne bouge pas la bouteille reste allongée »

Enseignant : « Oui, ne jamais remettre la bouteille à la verticale.

Règle N°6 : le stockage du vin. Quand stocker du vin ? »

Apprenti : « Dans le rangement »

Enseignant : « Parfois, on ne retrouve pas le vin dans la cave car celui qui a rangé la cave l'a mal fait ou que la cave est trop petite. Avez-vous es vins avec des millésimes ? »

Apprenti : « Oui »

Enseignant : « Il faut les ranger où il faut. En cases rondes ou hexagonales, avec des cales. Regardez »

L'enseignant fait un schéma au tableau.

Apprenti : « Nos bouteilles en entreprises elles sont debout, pas couchées »

Enseignant : « As-tu un arrivage semaine de vins ? »

Apprenti : « Non »

Enseignant : « Donc il y a un problème. Le bouchon par contact avec le vin va sécher et le goût du bouchon ira dans le vin. Des commentaires sur le vin ? »

Deux apprentis commencent à trouver le temps long et discute

Enseignant : « Il faut prendre des notes et mettre le nom du client qui a commandé le vin pour les fidéliser »

Apprenti : « Il va reprendre le même »

Enseignant : « Commercialement, on est sûr de le vendre. Puis on classe les vins par ordre alphabétique, par casier, par appellation et année mais aussi par région et sous région et vous ? »

Apprenti : « C'est rangé n'importe comment à l'entreprise »

Apprenti : « Moi, c'est couleur, contenance, puis région »

Enseignant : « Voilà un exemple simple : numéro de casier, désignations et millésimes »

Apprenti : « C'est ce qu'on a nous. »

Enseignant : « Si il y a des fiches par casier alors celui qui enlève une bouteille le note sur la fiche et ainsi on sait combien il en reste. La gestion devient facile. Sinon il existe des livres de cave informatique comme celui présenté au tableau. Maintenant hygiène et nettoyage. Une cave doit être saine. Pas de poubelle ni de bouts de carton. Il faut toujours déconditionner le vin. Ne pas se trouver près d'une chaudière à fioul, de la peinture ou de l'essence car ce n'est pas bon pour le vin. »

Apprenti : « Chez nous la cave est au près de la chaudière »

Enseignant : « C'est ce qu'il y a de plus mauvais. Un jour mets un thermomètre et tu verras la température et les odeurs. »

Apprenti : « Moi aussi j'ai une citerne à côté. »

Enseignant : « Pas e souci avec le vin ? »

Apprenti : « Ca va c'est du vin de table »

Enseignant : « Parlons du matériel. Personne ne met du vin en bouteille. Il faut laver la bouteille et ne pas mettre d'eau dans le vin. On utilise un hérissou et un goupillon. »

L'enseignant fait un dessin au tableau pour expliquer. Peu de restaurateur bouche leur vin.

Enseignant : « Moi, je parie sur le producteur. Le vin n'est pas fait mais je l'achète avant comme cela je le paie moins cher. On dit que je l'ai acheté en primeur. »

Apprenti : « C'est un risque à prendre »

Enseignant : « Oui, mais il a un acompte alors que le vin n'est pas fait et peut être qu'il va geler et qu'il n'y aura pas de vin.

Apprenti : « C'est quoi une bouteille de 15 litres ? »

Enseignant : « Je vous présente toutes les bouteilles.

Apprenti : « On en a une vie comme la grande chez moi »

Enseignant : « Il faut être beaucoup pour la boire »

Apprenti : « Ou tout seul et tracer »

Enseignant : « Les formes des bouteilles sont fonctions des régions. Pour la dégustation, il n'y a plus d'étiquettes. Regardez chaque région à sa forme de bouteilles. »

Apprenti : « L'Alsace, c'est facile à reconnaître »

Apprenti : « La champenoise aussi »

Enseignant : « Pour le rangement de la cave, prenez des compléments d'informations. On a les casiers, on a parlé tout à l'heure de la taille des casiers, le fait qu'ils soient modulables. Au niveau sécurité, on peut vous cambrioler car le vin coûte cher. Ne pas placer d'outils à côté de la porte de la cave ? »

Apprenti : « Moi, je laisse la porte de la cave ouverte »

Enseignant : « Il y a aussi les climatiseurs ou armoires à vins. Une armoire pour les blancs et une armoire pour les rouges. Maintenant les arômes du vin. Les arômes primaires (sols, climat, conditions de récolte), le goût du vin en simplifiant est lié à sa région. Les arômes secondaires (liée à la recette du vigneron) et les arômes tertiaires (l'élevage du vin). Le tonneau a aussi son importance.

Apprenti : « Donc, il y a trois étapes dans une dégustation ? »

L'enseignant explique cela. Il parle aussi de carafage et décantage, d'oxygénation du vin et de taille des verres à vin. Le cours se termine. L'évaluation va avoir lieu.

Présentation du support de cours de Mr X pour le groupe analyse :

LA CAVE

ORGANISATION DU SERVICE :

SITUATION :

LA Cave Idéale



TERRASSEMENT FONDATION TRAVAUX AMÉNAGEMENTS ÉQUIPEMENT DÉCORATION

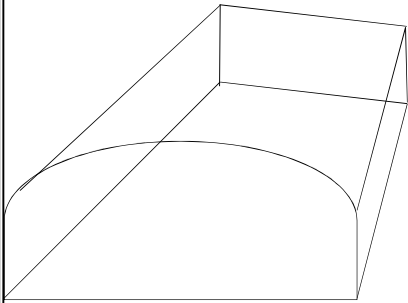
Diapositive n°1

CARACTÉRISTIQUES :

LES CRITÈRES D'UNE BONNE CAVE

Diapositive n°2

AMÉNAGER LA CAVE CI-DESSOUS EN INDIQUANT LES CRITÈRES À RESPECTER :



Diapositive n°3

LA LUMIÈRE

LA TEMPÉRATURE

L'HYGROMÉTRIE

Diapositive n°4

LES VIBRATIONS ET LES ODEURS

LE RANGEMENT

LA CIRCULATION DE L'AIR

Diapositive n°5

Agencement et matériel :

Personnel :

Diapositive n°6

Bouteilles:



Rangements:



Diapositive n°7

Les différents arômes



Étiquettes:



Le débouchage:



Diapositive n°8

Observation de la situation pédagogique différenciée de MR X du groupe 2 : analyse

Le cours va commencer ; tous les apprentis sont installés à une table, face à un tableau blanc. L'enseignant a installé son matériel : un micro-ordinateur et un rétroprojecteur.

Enseignant : « Donc le but du cours va consister à savoir utiliser à bon escient les informations qui vont vous être données pour les remettre dans le document vierge que je viens de vous distribuer. Vous allez prendre des notes. »

Deux apprentis se marrent.

Enseignant : « A la fin du cours, aura lieu la réalisation de synthèse. »

Apprenti : « Ça sert à rien »

Enseignant : « Le thème est simple et la prise de note et la capacité à réaliser une synthèse sont des critères pris en compte. Vous pouvez m'arrêter à tout moment. Le thème du jour est « la cave ». Il va falloir vous adapter au document. La cave principale : celle où on va stocker le vin, elle est facile d'accès et souterraine. Le but est que la température soit constante. La cave du jour, elle, se situe parfois dans le restaurant car les vins qui y sont stockés vont être vendus rapidement. Donc on a une cave souterraine pour la bonne conservation du vin. Quelles sont les caractéristiques d'une bonne cave ? Elle se doit d'être pratique (pour ranger facilement les bouteilles), modulable (en fonction de la quantité de vin acheté). La température maintenant : il est souhaitable qu'elle soit constante, avec une fourchette de température comprise entre 10 et 15 degrés. Parlons maintenant de l'hygrométrie : qu'est-ce que c'est ?

Apprenti : « l'humidité »

Enseignant : « Oui, il faut entre 60 et 80% d'humidité. On dit que le bon chiffre est 70. Il faut éviter que les bouchons sèchent. L'aération est utile pour contrôler l'humidité de la pièce. Il faut aussi éviter les odeurs et l'obscurité doit être nuancée. On dit que le vin peut prendre un goût de lumière. Je reviens sur l'aspect sain de la cave. Autrefois on nettoyait à la chaux. Et les vibrations ? En ville, si le TUL (transport urbain lavallois) ou des camions passent, cela va faire bouger le vin et c'est dommageable.

Le vin est un être vivant

Règle N°1 : la température doit être comprise entre 11 et 15 degrés. Il faut éviter les écarts. A vous de mettre cela dans votre document en trois mots.

Règle N°2 : Une humidité stable pour éviter le rétrécissement des bouchons

Règle N°3 : Absence de toutes odeurs. Ne vous laissez pas piéger par recopier tout ce qui est inscrit à l'écran.

Règle N°4 : Pas de lumière car cela dégrade le vin

Règle N°5 : Pas de vibrations

Règle N°6 : Le stockage : les bouteilles doivent être couchées.

Apprenti : « Pour le bouchon ? »

Enseignant : « Oui, le bouchon sèche et le vin prend le goût du bouchon. »

Apprenti : « Parfois le bouchon casse »

Enseignant : « Le rangement maintenant. Les casiers, les supports, des planches mais le tout doit être bien rangé ».

Apprenti : « Ben, c'est pas le cas car on n'a pas de place, on n'a pas le choix ».

Enseignant : « Justement, le cas du carton mouillé que l'on pose dans la cave et en plus on n'a pas de place pour le ranger. Qu'est ce qui se passe ? Quand on le prend on casse des bouteilles car le carton a pourri. La gestion : elle peut être informatique ou manuelle avec un livre de cave. Le nom et l'adresse du fournisseur doivent y figurer. A l'examen aussi il y a des feuilles à remplir donc regardez bien les papiers, bien lire le sujet. Vous pouvez faire des commentaires sur les vins indiquer ses caractéristiques, pour être bien renseigné quand un client habitué vient. Vous pourrez lui proposer le vin qu'il a apprécié la fois précédente. C'est important commercialement. Il est important de faire un plan de sa cave avec des numéros de casiers. »

Apprenti : « Moi j'ai ça »

Enseignant : « C'est bien, c'est confortable. Voici un exemple de livre de cave. Le jour où vous serez patron, tout sera informatisé. La gestion est facile et permet le contrôle des stocks (exemple : la casse)

Apprenti : « Ou le vol »

Enseignant : « on la cave doit être saine, sans odeur de fioul, car cela sent très fort. La matériel : le hérisson pour égoutter les bouteilles et le goupillon (explications données au tableau). Il existe différentes formes de bouteilles, de contenances différentes. Au restaurant, on a surtout des fillettes (37,5Cl) des bouteilles et des magnums.

Apprenti : « Et le Cavellin »

Enseignant : « C'est spécifique à une appellation précise »

Apprenti : « Attendez Monsieur, on note »

Enseignant : « On trouve facilement des magnums, après c'est plus compliqué.

Apprenti : « A la foire gastronomique, à Laval, la bouteille était immense alors pour la porter »

Enseignant : « C'est sympa pour un banquet c'est bien »

Apprenti : « Et c'est marrant pour le client »

Enseignant : « Et le vin vieilli mieux. Ensuite les formes : Chaque région a sa forme de bouteille particulière. Si vous assisté à un concours de gustation de vin à l'aveugle, la forme de la bouteille peut être une bonne indication pour cibler la région de production du vin. »

Apprenti : « Les bouteilles de Provence par exemple »

Enseignant : « C'est un bon repère »

Apprenti : « On le note où ? »

Enseignant : « Dans le matériel. Un rappel sur le rangement de la cave. Des casiers de taille modulable et parfois un climatiseur ou des armoires à vin. Qui a ça ? »

Apprenti : « Oui, nous »

Enseignant : « Avantages et inconvénients ?

Apprenti : « Moi, j'ai une double porte avec les rouges d'un côté et les blancs de l'autre. »

Enseignant : « Bien »

Apprenti : « Moi c'est le blanc en bas et les rouge en haut de l'armoire mais je préfère le système deux portes »

Enseignant : « Là on va voir les arômes dans le verre. Les arômes primaires (sols, climat, cépage donc la région du vin), les arômes secondaires (la façon de faire le vin) et les arômes tertiaires (l'élevage du vin). Comment on va s'en occuper ? On peut donner les mêmes raisins à deux vignerons et obtenir deux vins différents c'est comme en cuisine mêmes ingrédients, même recette mais deux plats différents. Il y a donc le savoir faire du vigneron qui compte. »

Deux apprentis commencent à discuter et ne plus se concentrer.

Enseignant : « Regardons ces verres maintenant : les arômes primaires crachent du raisin, les secondaires la méthode et quand on aura beaucoup oxygéné le vin, on pourra le déguster. En bouche un vin peut décevoir. Il faut travailler sur les étiquettes aussi. Les vins étrangers indiquent le cépage du vin et ce n'est pas le cas en France. Donc connaissez vos étiquettes.

Apprenti : « Il faut toujours regarder avant d'amener un vin »

Enseignant : « Oui, c'est intelligent de faire cela, très bien »

Apprenti : « Si il est sans goût, on le garde pas ? »

Enseignant : « La région. Dire qu'un vin se conserve oui mais en fonction de la région, du raisin et des conditions de stockage et de la méthode de fabrication. Les tables des millésimes sont réalisés par des œnologues lors de concours donc elles sont fiables. Parlons des différents types de tire – bouchons. Le bouchage est un critère de propreté, d'hygiène, de maintenance. Avez-vous déjà utilisé une tireuse et un larron ? »

Apprenti : « Un siphon en fait »

Enseignant : « C'est pour faire un appel d'air »

Apprenti : « C'est dégueulasse par contre pour les impuretés dans le vin »

Enseignant : « La qualité du bouchon, ils sont parfois en plastic »

Apprenti : « C'est ce qu'il y a de mieux, ça pourrit pas »

Enseignant : « Mais cela ne vieillit pas le vin et c'est déconseillé pour les vins que l'on veut garder plusieurs années. La boucheuse maintenant. Qu'est ce qu'une chambre de dégarnie ?

Apprenti : « C'est entre la boucheuse et le goulot »

Enseignant : « Parfois le bouchon se lève et c'est du à un mauvais réglage »

Apprenti : « J'ai une bouteille en plastique chez moi remplie de punch qui a explosé, c'est du au bouchon ? »

L'enseignant clôture sur les bouchons et l'évaluation des apprentis va avoir lieu.

ANNEXE 10 ter : Détail complet de la situation pédagogique différenciée de Mr Y

Séance pédagogique n°2		Enseignant concerné : Mr Y	Classe concerné : MACO2
Matière enseignée : Mathématiques			
Méthode pédagogique retenue : pédagogie de maîtrise		Date : 11 / 05 / 2009	Objectif ciblé : maîtrise des calculs de longueurs, de surfaces et de volumes ; maîtrise des mathématiques liées au métier de l'enseignant.
Outil pédagogique : exercices avec documents techniques			
Contenu de la situation d'apprentissage : Calculs de longueurs (théorème de Pythagore et trigonométrie) Calcul d'angles (trigonométrie) Calculs de surfaces et de volumes Calculs de pentes Calculs quantitatifs de matériaux RQ : le contenu des exercices est adapté en fonction du métier et du niveau de l'apprenti			Rôle de l'observateur : Relever toutes les interactions qui vont se produire au cours de cette séance pédagogique : • Les relations enseignant / groupe classe • Les relations enseignant / Apprenti • Les relations apprenti / apprenti
Objectifs ciblés par l'observateur : Analyser la nature des relations pédagogiques mises en place en salle de cours en situation d'apprentissage par l'enseignant Evaluer le nombre d'interactions observées pour chaque type de relation (enseignant / groupe classe, enseignant / apprenti, apprenti / apprenti) Evaluer l'intérêt de ce type de relation dans l'acquisition des savoirs chez l'apprenti			
Relations enseignant, groupe classe 11	Relations enseignant, Apprenti 49	Relations Apprenti, Apprenti 3	Remarques éventuelles : Une analyse complète de la nature des relations dans cette situation d'apprentissage sera réalisée dans la partie analyse.

Observation de la situation pédagogique différenciée de MR Y du groupe couvreur

L'observation concerne le groupe de couvreurs. Ce choix de séparer les couvreurs des maçons a été le choix des deux enseignants de l'unité bâtiment. Le programme n'est pas toujours le même quand deux corps de métiers se retrouvent dans la même classe.

Mr Y positionne les apprentis dans la salle de classe selon un ordre bien précis.

Apprenti : « J'ai pas ma calculette »

Apprenti : « Non, ça sert à rien »

1 apprenti se met à manger une barre chocolatée.

Apprenti : « T'as pas mangé à midi ? »

Apprenti : « Si »

Apprenti : « C'est Barcelone qui va gagner le match »

Les apprentis entament une discussion sur le football

Enseignant : « Nous allons faire des révisions. J'ai proposé du travail qui parle de votre métier. Ce travail est à réaliser à deux, sous forme de binômes. La séance aura lieu de 13h10 à 14h25 ensuite il y aura une pause et après vous aurez cours de français. Prenez connaissance du sujet »

Apprenti : « t'as un vers sur ton pull »

Apprenti : « Sur ma 50 ce midi j'étais en train de cramer »

Enseignant : « A 14h00 aura lieu une évaluation de vos acquis. S'il vous plaît jeune homme, je ne vais pas vous supporter comme ça. Je vous ai réparti par niveau »

Apprenti : « Nous, on est des merdes »

Enseignant : « Je suis là pour vous aider dans vos révisions et donc vous aider »

Apprenti : « J'ai pas de calculette »

Apprenti : « Faut le rendre après, Monsieur ? »

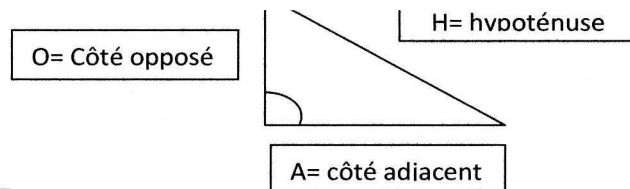
Enseignant : « Non ce n'est pas à rendre »

Apprenti : « Première page, y'a rien à faire »

Enseignant : « C'est la présentation du sujet, je vais vous l'expliquer ; il est question du calcul de pente et si besoin je fais des rappels au fur et à mesure ; vous pouvez travailler en groupe »

Apprenti : « J'ai pas de calculette »

Les groupes se mettent au travail. L'enseignant fait un rappel sur la trigonométrie :



SOH CAH TAD



Sinus d'un angle = côté opposé sur hypoténuse

CAH



Cosinus de l'angle = côté adjacent sur hypoténuse

TAD



Tangente d'un angle = côté opposé sur côté adjacent

Apprenti : « Est-ce que les maçons ont besoin de leur calculatrice ? »

Enseignant : « Non »

Apprenti : « J'peux aller en taxer une ? »

Enseignant : « Oui, vas-y ; bon, on choisit une formule adaptée »

Apprenti : « C'est pas not'faute, on est fort »

Apprenti : « Le premier c'est facile, c'est écrit »

Enseignant : « GH, c'est horizontal ou vertical comme données ? C'est comment l'horizon ? Là tu vois, c'est vertical donc il faut te servir des données verticales »

Apprenti : « Monsieur, ça donne ça ? »

Enseignant : « Utilise le théorème de Pythagore : AC au carré = AB au carré + BC au carré, donc applique cette formule à ta figure en utilisant les lettres. Au bout de quatre ans, ça devrait venir. Vous n'avez pas de calculatrice ? »

Apprenti : « j'en aurai une à l'examen »

Enseignant : « Oui, mais il faut s'entraîner avant l'examen, vous pouvez y arriver »

Apprenti : « Monsieur, comment on fait avec les touches de la calculatrice ? »

Enseignant : « Oui, c'est cela, tu as le côté opposé et le côté adjacent. C'est la touche cos-1 et tan-1, sin-1. Vous vous rappelez ou pas de la trigonométrie ? »

Apprenti : « Ah si c'est bon »

Enseignant : « Souhaites-tu un sujet un peu plus difficile ? . Je corrige pour ceux qui sont derrière. $GH = 6,2 - 3,2 = 3$ mètres. Comment tu fais ton produit en croix ? Oui c'est ça. Et, est ce que tu m'as demandé avant d'ouvrir la fenêtre ? »

Apprenti : « De dieu »

Enseignant : « Faites vos exercices, c'est le plus important. 0,1 près, c'est combien de chiffre après la virgule ? »

Apprenti : « Un seul »

Enseignant : « Donc c'est 4. Oui, 4,2 mètres, c'est bien. Il faut bien se rappeler le début, c'est à Lille, région 1 pour l'angle. Pour la présentation, je préfère voir GH »

L'enseignant prend le temps d'aller vers chaque élève et vérifie qu'il a compris.

Enseignant : « HD au carré, est ce qu'on peut faire une addition ? »

Apprenti : « Il faut faire une soustraction »

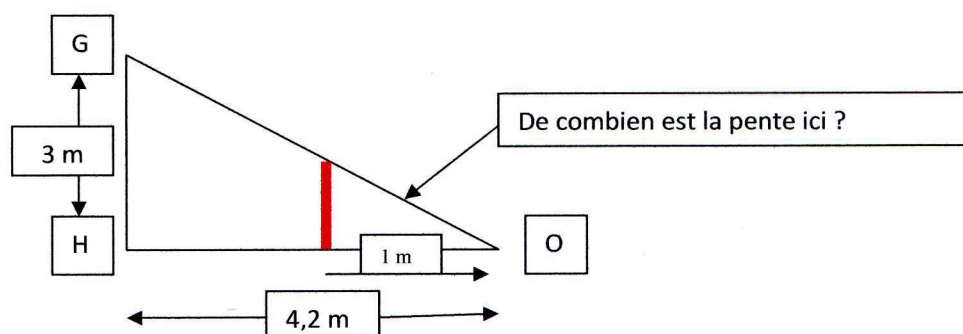
Enseignant : « Remplace les lettres par les données qu'on connaît ; 5,2 au carré – 3 au carré et le résultat c'est ça c'est bon, c'est 18,04. Donc on a HD = 4,2 »

L'enseignant va vers un autre apprenti.

Enseignant : « Là c'est des pourcentages, là des degrés. Il faut que la pente face au moins 35 degrés. Là il n'y a pas de problème. Il y a plusieurs façons de faire cela »

Apprenti : « A l'examen, on aura ça ? »

Enseignant : « Oui, ce n'est pas impossible. Comment calcule-t-on la pente ?



« Si on ne se rappelle pas la formule,

Angle = $H \times 100 / L$; autre façon avec le niveau, on trace un trait à 1 mètre car un mètre = 100 centimètres. Cela reprend le théorème de Thalès :

Grand / petit = grand / petit ; il faut juste les côtes de même unité.

Donc $(4 \times 20) / 100 = 300 \times ?$ (ce que je cherche).

 % de la pente = $(300 \times 100) / 420 = 71\%$; je vous redonne la formule que je vous ai souvent répétée :

H (hauteur)
% de la pente = _____
L (longueur)

Il vous faut choisir la méthode qui vous convient le mieux. Pourquoi il y en a qu'un qui s'en rappelle ? »

Apprenti : « J'ai fait comme cela et il dit que c'est pas ça »

Enseignant : « Vous n'avez pas calculé la pente mais le résultat est bon. Regardes, pour la pente il te faut la verticale et ce que vous appelez en techno la projection horizontale du rampant. Tu as besoin de GH et AH :

rampant

Correction au tableau : En 2) $HD = \text{racine carré de } 18,04 = 4,2$

En 3) $AH = 12,7 - 4,2 = 8,5$. C'est pour ceux du groupe du fond, les autres ne regardez pas. »

Apprenti : « Monsieur, on peut ouvrir la fenêtre ? »

Apprenti : « non tu vas la casser »

Enseignant : « Ici, ce n'est pas de la proportionnalité »

Apprenti : « Pour chaque pente, j'suis pommé »

Enseignant : « Non, ça c'est l'angle. H c'est quoi ? »

Apprenti : « La hauteur »

Enseignant : « la formule maintenant »

Apprenti : « Ah ouais, d'accord »

Correction au tableau : En 4) $GFDE \quad \% \text{ de pente} = (3/4,2) \times 100 = 71\%$

Enseignant : « Si la côte est dans la même unité, il n'y a pas de problème.

$AGF = \% \text{ de pente} = (3/8,5) \times 100 = 35 \%$ »

Apprenti : « On n'est pas obligé de multiplier par 100 »

Enseignant : « Si tu es obligé c'est un pourcentage »

Apprenti : « J'ai fait $3/8,5 = 0,35$ ça fait 35 »

L'enseignant vérifie chaque travail.

Enseignant : « C'est des rectangles, vous avez des longueurs et des largeurs, c'est de la rigolade. Vous calculez la pente en valeur décimale. Allez, utilisez Pythagore dans le triangle rectangle AGH »

Apprenti : « tableau par rapport aux pentes qu'on a vu avant »

Enseignant : « Pente minimale, vous voyez, on est dans quelle zone ? »

Apprenti : « En zone protégée, la zone 1 »

Enseignant : « Est-ce que c'est bon ? »

Apprenti : « Oui, on est à 35 »

Enseignant : « Et l'autre ? »

Apprenti : « Non elle fait plus de 35, elle fait 71 »

Enseignant : « sans écran, pente minimale = 35, ça dépend de la pente »

Apprenti : « On doit expliquer cela »

Enseignant : « Vous y avez répondu oralement. Allez Pythagore. »

Apprenti : « Ah, le gang des scooters »

Apprenti : « Je sais pas moi »

Enseignant : « On commence par lequel. J'arrive ils m'ont appelé avant. La pente minimale en zone protégé 1 est de 35. Pour la deuxième pente non plus car c'est 71 »

Apprenti : « Monsieur, il faut cinq palettes »

Enseignant : « Oui, c'est bon ça ; mais vous n'avez que pour un versant et une toiture en compte deux »

l'apprenti balance les affaires de son voisin par terre.

Enseignant : « Dis tu ramasses »

L'apprenti ne bouge pas.

Enseignant : « La surface à couvrir ceux sont deux rectangles. Il vous faut le versant droit maintenant »

L'enseignant va vers un autre apprenti.

Enseignant : « C'est bon mais tu as du mal tapé sur ta calculatrice ; il faut finir la question là. Ajoute les deux versants pour trouver la surface totale de la toiture. 2,5 tuiles pour un mètre linéaire. Quel calcul on fait ? »

Gros travail de suivi de chaque apprenti par l'enseignant. Tout le monde travail.

Apprenti : « Monsieur »

Apprenti : « Il faut douze palettes »

Apprenti : « Monsieur, 4,7 on arrondi à 5 »

Enseignant : « Oui, c'est bon.

Apprenti : « L'autre il a trouvé douze palettes »

Enseignant : « Retenez le calcul du pourcentage de la pente pour la techno. On arrondi au dixième, un chiffre après la virgule »

Apprenti : « OK, ce weekend, j'm'y met à fond. J'ai pas fait deux ans pour rien »

Apprenti : « T'es toujours avec ta meuf toi ? »

Apprenti : « J'en ai une autre »

Apprenti : « Normal, elle t'a fait cocu alors t'a qu'à la frapper »

Apprenti : « je me suis fait mal à la scala »

Apprenti : « C'est la boîte de nuit la Scala »

Saturation du groupe fort des couvreurs qui entament une discussion sur les sorties et boîtes de nuit.

Apprenti : « C'est où la Scala ? »

Apprenti : « A Changé »

Apprenti : « C'est pas une boîte c'est un bar de nuit »

Apprenti : « C'est une petite piste mais au niveau bar ça va »

Il est 14h00 et c'est l'heure de l'évaluation.

Présentation du cours de Mr Y et de l'évaluation des apprentis

a) Séance différenciée couvreur groupe 1 :

CAP		
Mathématiques	Situation pédagogique différenciée	
Secteur : Bâtiment	Classe : MACO 2B	Date : 11/05/2009
Nom :	Prénom :	Métier :

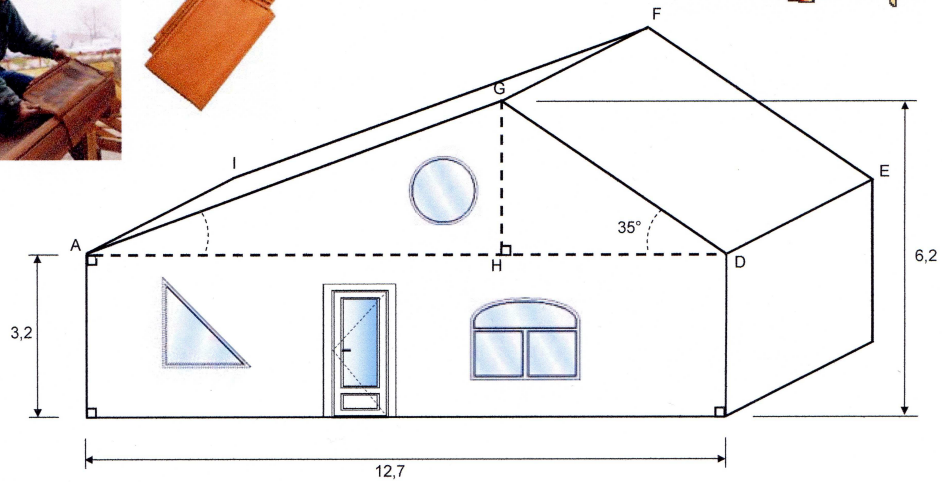
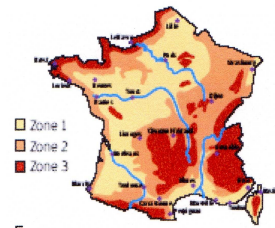
Un particulier habitant l'agglomération lilloise souhaite rénover sa maison. L'entreprise générale du bâtiment Nord'Bat, chargée des travaux, confie à ses équipes les missions suivantes :

- les maçons doivent rénover la façade avant en projetant un enduit à la chaux,
- les couvreurs sont chargés de poser des tuiles sur les deux pans de la toiture.



► Partie A : couverture des deux pans du toit

Les couvreurs sont chargés de couvrir les deux pans du toit représentés par les figures AGFI et DEFG ci-dessous (cotes en m).
Le chantier est localisé à Lille dans le département du Nord (59) (zone 1, situation protégée). L'équipe posera des tuiles à emboîtements en terre cuite, type grand moule à côte.



1) Calculer GH.

.....

.....

2) Calculer HD à 0,1 m près, en utilisant la trigonométrie dans le triangle rectangle DHG.

.....

.....

.....

.....

.....

3) Calculer AH.

.....

.....

4) Calculer la mesure de l'angle $\widehat{GAH}$ au degré près.

.....

.....

.....

5) Pour chaque pan de toit, calculer la pente en %.

.....

.....

.....

6) Le tableau ci-contre indique les pentes minimales admissibles pour poser les tuiles choisies.
Doit-on prévoir un écran de sous-toiture ?

.....

.....

.....

Pentes minimales

Zones d'application		Tuile grand moule à côte	
		Sans écran (%/°)	Avec écran (%/°)
Zone 1	Situation protégée	35 / 19,29	30 / 16,70
	Situation normale	40 / 21,80	35 / 19,29
	Situation exposée	60 / 31,00	50 / 26,57

7) Calculer AG et GD au dixième de m près.

.....

.....

.....

.....

.....

8) Calculer l'aire du toit à couvrir sachant que GF = 8 m.

.....

.....

9) Les caractéristiques des tuiles à poser sont données ci-contre :
Combien de palettes faudra-t-il pour couvrir les deux pans ?

.....

.....

.....

.....

.....

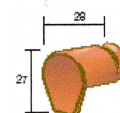
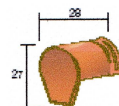
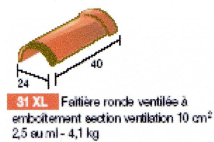
Type	Double emboîtement Double recouvrement
Pureau (cm)	40
Largeur utile (cm)	25,2
Nombre de tuiles au m ²	10
Masse unitaire (kg)	4,5
Masse au m ² (kg)	45
Liteaux (ml/m ²)	2,5
Pose à joints	droits
Nombre de tuiles / palette*	240

10) Combien faut-il prévoir de faîtières rondes (31 XL)
à sceller sur le faîtage GF ?

.....

.....

.....

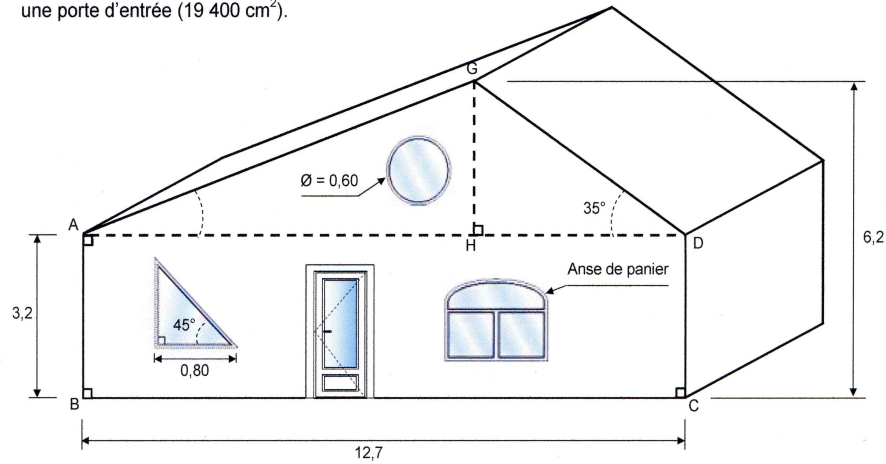


3/4

► Partie B : rénovation de la façade

Les maçons sont chargés d'appliquer un enduit sur la façade avant AGDCB représentée par la figure ci-dessous (cotes en m). L'équipe tiendra compte des quatre ouvertures :

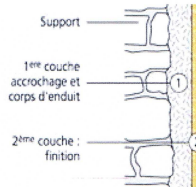
- un œil-de-bœuf,
- une fenêtre triangulaire,
- une fenêtre anse de panier (108 dm²),
- une porte d'entrée (19 400 cm²).



- 1) Calculer GH.
- 2) Calculer HD à 0,1 m près, en utilisant la trigonométrie dans le triangle rectangle DHG.
- 3) Calculer AH.
- 4) Calculer la mesure de l'angle GAH au degré près.
- 5) Calculer l'aire de l'œil-de-bœuf et de la fenêtre triangulaire en m² au dm² près.
Déduire l'aire totale des ouvertures.
- 6) Calculer l'aire de la surface à enduire.
- 7) On projette mécaniquement sur la façade les produits ci-contre pour réaliser une 1^{ère} couche de 13 mm et, après séchage, une 2^{ème} couche de 7 mm.
Calculer le nombre de sacs de 35 kg nécessaires pour chaque couche.



Consommation (indicative)			
1 ^{ère} couche (pour 10 mm d'épaisseur)	Calix	4 kg/m ²	
2 ^{ème} couche, finition (pour 10 mm d'épaisseur)	Rénocal	4 kg/m ²	



- 8) A l'aide du tableau, calculer en L puis en m³, les quantités de sable et d'eau à prévoir pour rénover la façade.



Dosages		
Liant	1 ^{ère} couche Calix dosage* 450 kg/m ³	2 ^{ème} couche Rénocal dosage* 400 kg/m ³
Sable (0/3 mm)	8 seaux**	9 seaux**
Eau	20 litres	20 litres
Volume de mortier	85 litres	90 litres

* Tous les dosages sont calculés pour 1 sac de 35 kg
** 1 seau de maçon = 10 litres.

a) Séance différenciée couvreur groupe 2 :

CAP		
Mathématiques	Situation pédagogique différenciée	
Secteur : Bâtiment	Classe : MACO 2B	Date : 11/05/2009
Nom :	Prénom :	Métier :

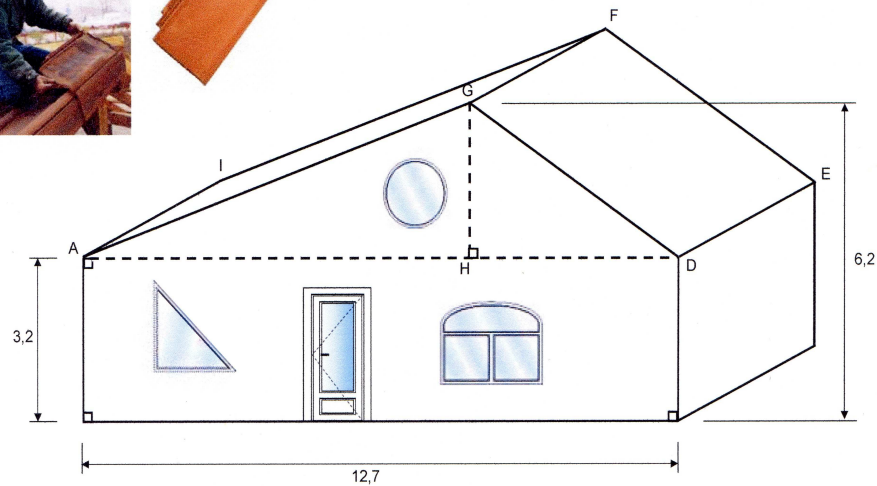
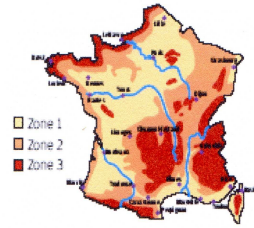
Un particulier habitant l'agglomération lilloise souhaite rénover sa maison. L'entreprise générale du bâtiment Nord'Bat, chargée des travaux, confie à ses équipes les missions suivantes :

- les maçons doivent rénover la façade avant en projetant un enduit à la chaux,
- les couvreurs sont chargés de poser des tuiles sur les deux pans de la toiture.



► Partie A : couverture des deux pans du toit

Les couvreurs sont chargés de couvrir les deux pans du toit représentés par les figures AGFI et DEFG ci-dessous (cotes en m).
Le chantier est localisé à Lille dans le département du Nord (59) (zone 1, situation protégée). L'équipe posera des tuiles à emboîtements en terre cuite, type grand moule à côte.



1) Calculer GH.

.....

.....

2) On donne $GD = 5,2$ m.

Calculer HD à 0,1 m près, en utilisant le théorème de Pythagore dans le triangle rectangle DHG.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3) Calculer AH.

.....

.....

4) Pour chaque pan de toit, calculer la pente en %.

.....

.....

.....

.....

.....

5) Le tableau ci-contre indique les pentes minimales admissibles pour poser les tuiles choisies.

Doit-on prévoir un écran de sous-toiture ?

.....

.....

.....

.....

Pentes minimales

Zones d'application		Tuile grand moule à côte	
		Sans écran (%/°)	Avec écran (%/°)
Zone 1	Situation protégée	35 / 19,29	30 / 16,70
	Situation normale	40 / 21,80	35 / 19,29
	Situation exposée	60 / 31,00	50 / 26,57

6) Calculer AG au dixième de m près, en utilisant le théorème de Pythagore.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7) Calculer l'aire du toit à couvrir sachant que GF = 8 m.

.....

.....

8) Les caractéristiques des tuiles à poser sont données ci-contre :
Combien de palettes faudra-t-il pour couvrir les deux pans ?

.....

.....

.....

.....

.....

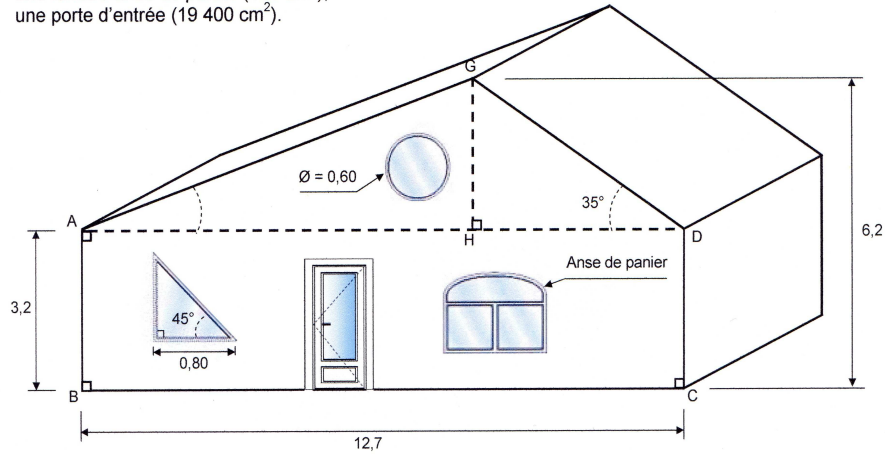
.....

Type	Double emboîtement Double recouvrement
Pureau (cm)	40
Largeur utile (cm)	25,2
Nombre de tuiles au m ²	10
Masse unitaire (kg)	4,5
Masse au m ² (kg)	45
Liteaux (ml/m ²)	2,5
Pose à joints	droits
Nombre de tuiles / palette*	240

► Partie B : rénovation de la façade

Les maçons sont chargés d'appliquer un enduit sur la façade avant AGDCB représentée par la figure ci-dessous (cotes en m). L'équipe tiendra compte des quatre ouvertures :

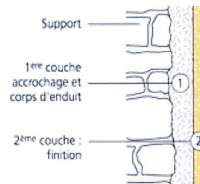
- un œil-de-bœuf,
- une fenêtre triangulaire,
- une fenêtre anse de panier (108 dm²),
- une porte d'entrée (19 400 cm²).



- 1) Calculer GH.
- 2) Calculer HD à 0,1 m près, en utilisant la trigonométrie dans le triangle rectangle DHG.
- 3) Calculer AH.
- 4) Calculer la mesure de l'angle GAH au degré près.
- 5) Calculer l'aire de l'œil-de-bœuf et de la fenêtre triangulaire en m² au dm² près.
Déduire l'aire totale des ouvertures.
- 6) Calculer l'aire de la surface à enduire.
- 7) On projette mécaniquement sur la façade les produits ci-contre pour réaliser une 1^{ère} couche de 13 mm et, après séchage, une 2^{ème} couche de 7 mm.
Calculer le nombre de sacs de 35 kg nécessaires pour chaque couche.



Consommation (indicative)			
1 ^{ère} couche (pour 10 mm d'épaisseur)	Calix	4 kg/m ²	
2 ^{ème} couche, finition (pour 10 mm d'épaisseur)	Rénocal	4 kg/m ²	



- 8) A l'aide du tableau, calculer en L puis en m³, les quantités de sable et d'eau à prévoir pour rénover la façade.



Dosages		
Liant	1 ^{ère} couche Calix dosage* 450 kg/m ³	2 ^{ème} couche Rénocal dosage* 400 kg/m ³
Sable (0/3 mm)	8 seaux**	9 seaux**
Eau	20 litres	20 litres
Volume de mortier	85 litres	90 litres

* Tous les dosages sont calculés pour 1 sac de 35 kg
** 1 seau de maçon = 10 litres

a) Séance différenciée maçon groupe 1 :

CAP		
Mathématiques	Situation pédagogique différenciée	
Secteur : Bâtiment	Classe : MACO 2B	Date : 11/05/2009
Nom : _____ Prénom : _____ Métier : _____		

Un particulier habitant l'agglomération lilloise souhaite rénover sa maison. L'entreprise générale du bâtiment Nord/Bat, chargée des travaux, confie à ses équipes les missions suivantes :

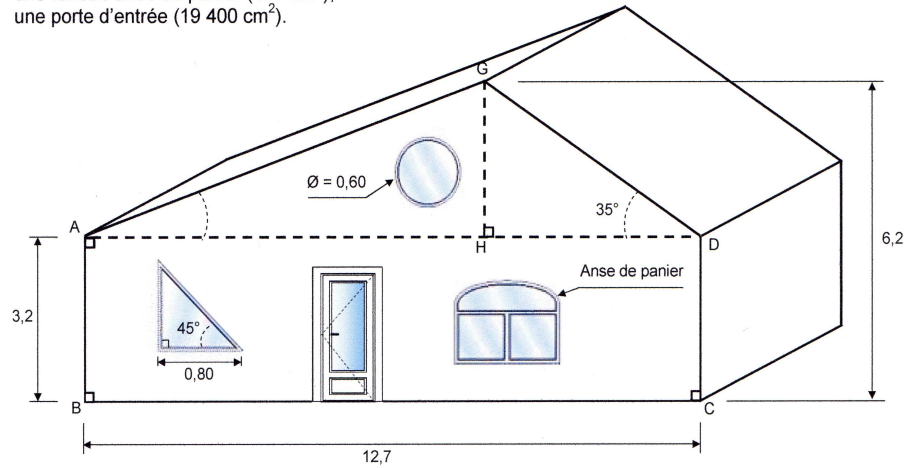
- les maçons doivent rénover la façade avant en projetant un enduit à la chaux,
- les couvreurs sont chargés de poser des tuiles sur les deux pans de la toiture.



► **Partie A : rénovation de la façade**

Les maçons sont chargés d'appliquer un enduit sur la façade avant AGDCB représentée par la figure ci-dessous (cotes en m). L'équipe doit tenir compte des quatre ouvertures :

- un œil-de-bœuf,
- une fenêtre triangulaire,
- une fenêtre anse de panier (108 dm²),
- une porte d'entrée (19 400 cm²).



1) Calculer GH.

.....

.....

2) Calculer HD à 0,1 m près, en utilisant la trigonométrie dans le triangle rectangle DHG.

.....

.....

.....

.....

.....

3) Calculer AH.

.....

.....

4) Calculer la mesure de l'angle $\widehat{GAH}$ au degré près.

.....

.....

.....

.....

5) Calculer l'aire de l'œil-de-bœuf et de la fenêtre triangulaire en m² au dm² près.
Dédurre l'aire totale des ouvertures.

.....

.....

.....

.....

.....

6) Calculer l'aire de la surface à enduire.

.....

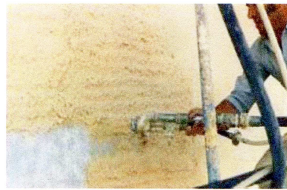
.....

.....

.....

.....

7) On projette mécaniquement sur la façade les produits ci-contre pour réaliser une 1^{ère} couche de 13 mm et, après séchage, une 2^{ème} couche de 7 mm.
Calculer le nombre de sacs de 35 kg nécessaires pour chaque couche.



Support

1^{ère} couche accrochage et corps d'enduit

2^{ème} couche : finition

Consommation (indicative)		
1 ^{ère} couche (pour 10 mm d'épaisseur)	Calix	4 kg/m ²
2 ^{ème} couche, finition (pour 10 mm d'épaisseur)	Rénocal	4 kg/m ²

.....

.....

.....

.....

.....



8) A l'aide du tableau des dosages, calculer en L puis en m³, les quantités de sable et d'eau à prévoir pour rénover la façade.

.....

.....

.....

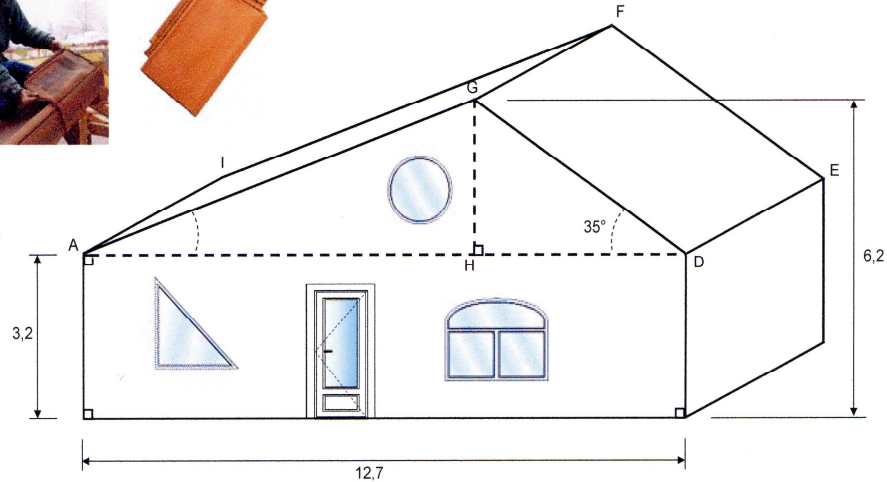
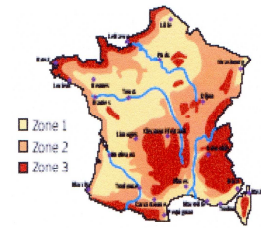
.....

Dosages		
Liant	1 ^{ère} couche Calix dosage* 450 kg/m ³	2 ^{ème} couche Rénocal dosage* 400 kg/m ³
Sable (0/3 mm)	8 seaux**	9 seaux**
Eau	20 litres	20 litres
Volume de mortier	85 litres	90 litres

* Tous les dosages sont calculés pour 1 sac de 35 kg
** 1 seau de maçon = 10 litres.

► Partie B : couverture des deux pans de toit

Les couvreurs sont chargés de couvrir les deux pans de toit représentés par les figures AGFI et DEFG ci-dessous (cotes en m).
Le chantier est localisé à Lille dans le département du Nord (59) (zone 1, situation protégée). L'équipe posera des tuiles à emboîtements en terre cuite, type grand moule à côte.

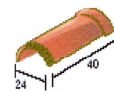


- 1) Calculer GH.
- 2) Calculer HD à 0,1 m près, en utilisant la trigonométrie dans le triangle rectangle DHG.
- 3) Calculer AH.
- 4) Calculer la mesure de l'angle GAH au degré près.
- 5) Pour chaque pan de toit, calculer la pente en %.
- 6) Le tableau ci-contre indique les pentes minimales admissibles pour poser les tuiles choisies.
Doit-on prévoir un écran de sous-toiture ?
- 7) Calculer AG et GD au dixième de m près.
- 8) Calculer l'aire du toit à couvrir sachant que GF = 8 m.
- 9) Les caractéristiques des tuiles à poser sont données ci-contre :
Combien de palettes faudra-t-il pour couvrir les deux pans ?
- 10) Combien faut-il prévoir de faîtières rondes (31 XL)
à sceller sur le faîtage GF.

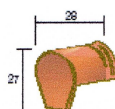
Pentes minimales

Zones d'application	Tuile grand moule à côte	
	Sans écran (‰ / °)	Avec écran (‰ / °)
Zone 1	Situation protégée	35 / 19,29
	Situation normale	40 / 21,80
	Situation exposée	60 / 31,00

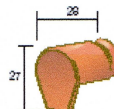
Type	Double emboîtement Double recouvrement
Pureau (cm)	40
Largeur utile (cm)	25,2
Nombre de tuiles au m ²	10
Masse unitaire (kg)	4,5
Masse au m ² (kg)	45
Liteaux (ml/m ²)	2,5
Pose à joints	droits
Nombre de tuiles / palette*	240



31 XL Faîtière ronde ventilée à emboîtement section ventilation 10 cm²
2,5 au ml - 4,1 kg



366 XL Fronton de faîtière ronde ventilée à recouvrement - 2,5 kg



36 XL Fronton de faîtière ronde ventilée à emboîtement - 2,5 kg

a) Séance différenciée maçon groupe 2 :

CAP		
Mathématiques	Situation pédagogique différenciée	
Secteur : Bâtiment	Classe : MACO 2B	Date : 11/05/2009
Nom :	Prénom :	Métier :

Un particulier habitant l'agglomération lilloise souhaite rénover sa maison. L'entreprise générale du bâtiment Nord'Bat, chargée des travaux, confie à ses équipes les missions suivantes :

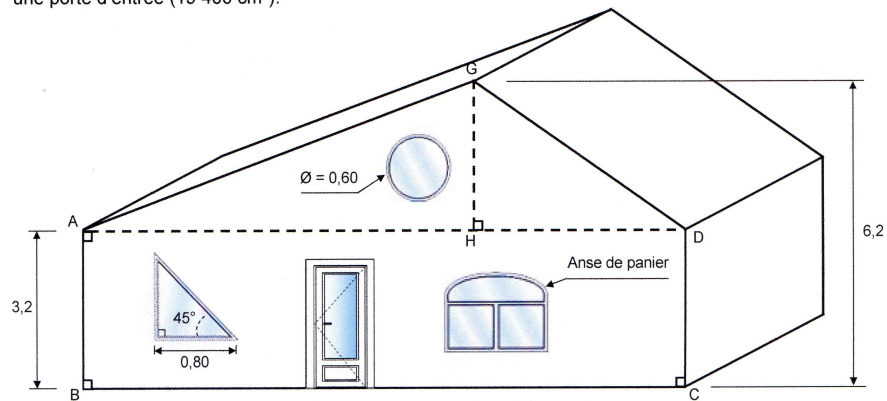
- les maçons doivent rénover la façade avant en projetant un enduit à la chaux,
- les couvreurs sont chargés de poser des tuiles sur les deux pans de la toiture.



► Partie A : rénovation de la façade

Les maçons sont chargés d'appliquer un enduit sur la façade avant AGDCB représentée par la figure ci-dessous (cotes en m). L'équipe doit tenir compte des quatre ouvertures :

- un œil-de-bœuf,
- une fenêtre triangulaire,
- une fenêtre anse de panier (108 dm²),
- une porte d'entrée (19 400 cm²).



1) Calculer GH.

.....

.....

2) On donne $GD = 5,2$ m et $AG = 9$ m.
Calculer HD et AH à 0,1 m près, en utilisant le théorème de Pythagore.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3) Convertir l'aire de la fenêtre anse de panier et de la porte d'entrée en m².

.....

.....

.....

4) Calculer l'aire de l'œil-de-bœuf et de la fenêtre triangulaire en m² au dm² près.
Dédire l'aire totale des ouvertures.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5) Calculer l'aire de la surface à enduire au m² près.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

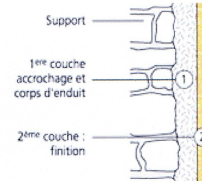
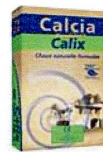
.....

.....

6) On projette mécaniquement sur la façade les produits ci-contre pour réaliser une 1^{ère} couche de 13 mm et, après séchage, une 2^{ème} couche de 7 mm.
Calculer le nombre de sacs de 35 kg nécessaires pour chaque couche.



Consommation (indicative)			
1 ^{ère} couche (pour 10 mm d'épaisseur)	Calix	4 kg/m ²	
2 ^{ème} couche, finition (pour 10 mm d'épaisseur)	Rénocal	4 kg/m ²	



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



7) La surface à enduire est de 56 m², sur une épaisseur totale de 25 mm.
Calculer, en m³, le volume de mortier projeté sur la façade.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

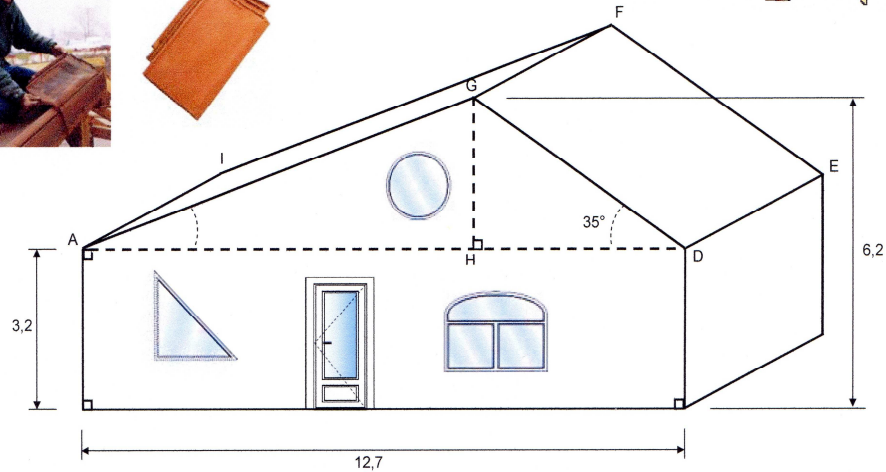
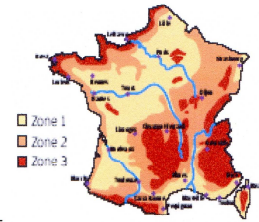
.....

.....

.....

► Partie B : couverture des deux pans de toit

Les couvreurs sont chargés de couvrir les deux pans de toit représentés par les figures AGFI et DEFG ci-dessous (cotes en m).
Le chantier est localisé à Lille dans le département du Nord (59) (zone 1, situation protégée). L'équipe posera des tuiles à emboîtements en terre cuite, type grand moule à côte.

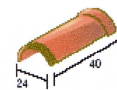


- 1) Calculer GH.
- 2) Calculer HD à 0,1 m près, en utilisant la trigonométrie dans le triangle rectangle DHG.
- 3) Calculer AH.
- 4) Calculer la mesure de l'angle GAH au degré près.
- 5) Pour chaque pan de toit, calculer la pente en %.
- 6) Le tableau ci-contre indique les pentes minimales admissibles pour poser les tuiles choisies.
Doit-on prévoir un écran de sous-toiture ?
- 7) Calculer AG et GD au dixième de m près.
- 8) Calculer l'aire du toit à couvrir sachant que GF = 8 m.
- 9) Les caractéristiques des tuiles à poser sont données ci-contre :
Combien de palettes faudra-t-il pour couvrir les deux pans ?
- 10) Combien faut-il prévoir de faîtières rondes (31 XL)
à sceller sur le faîte GF.

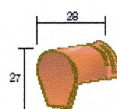
Pentes minimales

Zones d'application	Tuile grand moule à côte	
	Sans écran (%)	Avec écran (%)
Zone 1	Situation protégée	35 / 19,29
	Situation normale	40 / 21,80
	Situation exposée	60 / 31,00

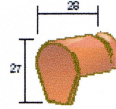
Type	Double emboîtement Double recouvrement
Pureau (cm)	40
Largeur utile (cm)	25,2
Nombre de tuiles au m ²	10
Masse unitaire (kg)	4,5
Masse au m ² (kg)	45
Liteaux (ml/m ²)	2,5
Pose à joints	droits
Nombre de tuiles / palette*	240



31 XL Faîtière ronde ventilée à emboîtement section ventilation 10 cm²
2,5 au ml - 4,1 kg



36 XL Fronton de faîtière ronde ventilée à recouvrement - 2,5 kg



36 XL Fronton de faîtière ronde ventilée à emboîtement - 2,5 kg

ANNEXE 10 quatro: Détail complet de la situation pédagogique différenciée de Mr Z

Séance pédagogique n°2		Enseignant concerné : Mr Z	Classe concerné : MACO2
Matière enseignée : Français			
Méthode pédagogique retenue : pédagogie différenciée		Date : 11/05/2009	Objectif ciblé : Se raconter avec une amélioration de texte
Outil pédagogique : travail d'écriture différencié			
Contenu de la situation d'apprentissage : Présentation du document Différenciation des objectifs Accompagnement individualisé Auto évaluation des apprentis			Rôle de l'observateur : Relever toutes les interactions qui vont se produire au cours de cette séance pédagogique : • Les relations enseignant / groupe classe • Les relations enseignant / Apprenti • Les relations apprenti / apprenti
Objectifs ciblés par l'observateur : Analyser la nature des relations pédagogiques mises en place en salle de cours en situation d'apprentissage par l'enseignant Evaluer le nombre d'interactions observées pour chaque type de relation (enseignant / groupe classe, enseignant / apprenti, apprenti / apprenti) Evaluer l'intérêt de ce type de relation dans l'acquisition des savoirs chez l'apprenti			
Relations enseignant, groupe classe 3	Relations enseignant, Apprenti 20	Relations Apprenti, Apprenti 5	Remarques éventuelles : Une analyse complète de la nature des relations dans cette situation d'apprentissage sera réalisée dans la partie analyse.

Observation de la situation pédagogique différenciée de MR Z du groupe couvreur

Mr Z arrive dans la salle de classe, les apprentis s'installent.

Enseignant : « Messieurs, je vais vous demander d'enlever vos couvre chef »

Apprenti : « On peut rendre les calculatrice aux maçons ? »

Enseignant : « Bien sûr, allez-y. Vous allez avoir un travail à faire, pas tout à fait le même. Je vous le distribue et ensuite je vais vous expliquer la consigne »

Apprenti : « Y'a deux textes ? »

Enseignant : « Inscrivez votre nom sur votre copie. C'est le même travail à faire mais de manière différente, avec le même texte support, un article de journal intitulé « deux courageux sauveteurs. Lisons la consigne ensembles. Un jeune handicapé mental qui allait se noyer a été sauvé par deux jeunes guinéens sans abri et sans papier. Vous allez écrire une lettre en 15 lignes à votre famille restée en Afrique, depuis le 12 juin 2006 »

Apprenti : « On écrit à nos parents ? »

Enseignant : « Vous êtes sans papier, sans abri »

Apprenti : « Mais je sais écrire »

Enseignant : « Et oui. Après le premier texte, 4^{ème} page, vous devez remplir la grille texte 1 avec des plus ou des moins. Vous vous auto évalué »

Apprenti : « J'ai bien partout moi »

Enseignant : « Quand vous aurez fini le premier texte, vous m'appellez »

Apprenti : « On est pas dans la merde »

Enseignant : « Quand la grille est remplie, il faut réécrire le texte en l'améliorant. Vous tenez compte des moins et vous modifiez votre texte. Pour ceux qui ont le texte B, il y a deux critères de corrections supplémentaires : le monologue intérieur et le dialogue avec sa propre conscience »

Apprenti : « Je comprends rien »

Apprenti : « On fait la lettre à nos parents qui sont en Afrique »

Enseignant : « Oui, c'est cela »

Apprenti : « Moi j'suis une merde en français »

Enseignant : « Allez, on essaie de réaliser le travail »

Apprenti : « Putain, je sais pas quoi écrire mais ça sert à rien, que dalle. Pourquoi vous avez mis ça. Ah oui, j'écris à mes parents pas à ceux de l'handicapé »

Enseignant : « Oui, c'est ça et ils sont en Afrique »

Apprenti : « On fait une vrai lettre ? Et les fautes d'orthographes ? »

Apprenti : « monsieur, on peut envoyer un coup de fil ? »

Apprenti : « Un texto ? »

Apprenti : « Un SMS ? »

Enseignant : « vacant, ça veut dire libre »

Apprenti : « Là je vais faire mes quinze lignes. Qu'est ce qu'on fait des autres lignes ? »

Enseignant : « vous pouvez en faire plus »

Pas un bruit les apprentis travaillent

Apprenti : « Est-ce que si on saute des lignes ça compte comme des lignes »

Enseignant : « Et non, c'est quinze lignes »

Apprenti : « Putain c'est la haine »

Enseignant : « Dès que vous avez fini le texte 1 vous m'appellez »

Apprenti : « C'est pas près d'être fini »

Apprenti : « Est-ce que mes parents sait que je suis à la rue »

Enseignant : « Oui, relisez bien la consigne »

Apprenti : « Faut marquer « grâce » ou « à cause » ? »

Enseignant : « Comme vous voulez, commencez votre lettre »

Apprenti : « Ben oui »

L'enseignant explique à un apprenti totalement démuni ce qu'il faut faire.

Apprenti : « C'est nul, ça sert à rien »

Apprenti : « Moi, j'arrive pas à démarrer »

Enseignant : « J'arrive »

Apprenti : « On est obligé de faire quinze lignes ? »

Enseignant : « Vous n'êtes pas obligé mais c'est conseillé. C'est ce qu'on vous demande donc à vous de voir »

Apprenti : « C'est noté ? »

Apprenti : « Monsieur, j'ai fini le premier texte »

Enseignant : « fais voir. Vous allez vous auto corriger. Pensez vous que vous avez des plus ou des moins. Ensuite vous tenez compte des moins pour rédiger le deuxième texte »

Apprenti : « J'ai fini le premier texte mais faites pas gaffe aux fautes »

Apprenti : « Moi, vous allez dire que c'est raciste »

Enseignant : « Donc, autocorrection avec la grille, critère par critère »

Apprenti : « D'accord »

Enseignant : « Vous le réécrivez en l'améliorant, en conservant les plus et en modifiant les moins »

Apprenti : « Moi j'ai pas parlé quand ils ont sauté dans la flotte. Ca me saoule »

Apprenti : « Ils nous restent une heure »

Apprenti : « Et la pause clop »

Enseignant : « A 16h05 et vous avez cours ensuite jusqu'à 17 heures »

Apprenti : « C'est pas grave si c'est plus le même texte ? »

Enseignant : « C'est une amélioration »

Apprenti : « Moi j'ai changé la première phrase »

Apprenti : « Monsieur »

Enseignants : « les événements sont les épisodes du sauvetages »

Apprenti : « Erreurs orthographiques »

Enseignant : « oui l'orthographe »

Apprenti : « Monsieur, comment on écrit « y compris » ? »

Enseignant : « Y et plus loin compris »

Apprenti : « Le deuxième texte c'est le même courrier avec les moins à améliorer ? »

Enseignant : « Nous sommes bien d'accord »

Apprenti : « Monsieur, la famille »

Enseignant : « Là c'est pour vous en inspirer. Sur la grille le deuxième texte doit aussi être modifié »

Apprenti : « Monsieur, ça veut dire quoi la Guinée »

Enseignant : « C'est le pays de Oumar, c'est pour cela qu'il réagit »

Apprenti : « ben, on apprend tous les jours »

Apprenti : « C'est le matin ou l'après midi ? »

Apprenti : « Entre 17h20 et 17h30 »

Apprenti : « Monsieur, je fais quoi ? »

Enseignant : « Vous vous auto corrigez avec la grille »

Apprenti : « Et si c'est entre les deux »

Enseignant : « C'est plus ou moins et vous vous améliorez en réécrivant le deuxième texte⁴. Il faut développer là où il y a des moins »

L'enseignant est surpris du travail d'un apprenti qui n'a pas écrit une ligne en deux ans et qui a rédigé une lettre de plus de 20 lignes.

Enseignant : « Il va falloir terminer le texte un et passer au deux à cause du temps »

Apprenti : « J'ai chaud »

Enseignant : « Vous avez fini le texte 1, il faut vous auto corriger⁵ et développer davantage »

Apprenti : « ben ça va »

Enseignant : « Essaie d'améliorer ton texte. Vous avez encore le temps »

Les apprentis sont concentrés, pas de bruit, aucun bavardage.

Apprenti : « Et après, faut écrire là »

Enseignant : « Vous vous êtes corrigé et vous réécrivez le texte en tenant compte de vos remarques »

Apprenti : « c'est bien expliqué »

Enseignant : « n'oubliez pas de reprendre tout cela. Garder les plus et améliorer les moins »

Apprenti : « C'est fini »

Enseignant : « Vous voyez ce qu'il faut faire ? »

Apprenti : « Après je fais le deuxième texte. Pour les critères supplémentaires, aidez vous du texte que je vous ai donné »

Apprenti : « Monsieur »

Enseignant : « Vous avez fini les deux textes »

Apprenti : « oui »

Apprenti : « Qu'est ce que le monologue intérieur ? »

Enseignant : « C'est quelqu'un qui se parle à lui-même. Exemple : « me dis-je », et cela porte sur la notion de bien ou de mal. On est peut être dans un cas de conscience. Ils doivent sauver un handicapé mais ils sont sans papier »

Apprenti : « J'ai fini »

Enseignant : « Il faut vous auto corriger avec des plus et des moins puis réécrire un nouveau texte en tenant compte des moins. Il faut qu'il y ait plus de plus. Il faut accélérer un peu aussi. Vous avez fini le deuxième texte ? »

Apprenti : « oui »

Enseignant : « Il faut vous évaluer »

Apprenti : « Monsieur »

Enseignant : « Evitez d'écrire sur les tables. Et si j'écrivais sur votre table de salon ? »

Apprenti : « Je m'en fou~~x~~ »

Enseignant : « Vous pouvez sortir dans dix minutes, vous avez tout corrigé »

Apprenti : « Ouais »

L'enseignant aide un apprenti à s'auto évaluer.

Enseignant : « Pour ceux qui n'ont pas terminé il vous reste 20 minutes »

Apprenti : « Pour ceux qui ont terminé, vous pouvez sortir »

Enseignant : « Non, il reste dix minutes »

Apprenti : « j'ai pas mis mon nom »

Enseignant : « C'est dans votre dossier et je reconnâitrai votre écriture »

Apprenti : « On fait quoi, Monsieur, après ? »

Enseignant : « On fait la correction jusqu'à 17 heures »

Apprenti : « Et après, on peut y aller »

Enseignant : « Oui, c'est logique »

Apprenti : « Au deuxième texte, on met que des plus. On reste là après ? »

Enseignant : « oui »

Apprenti : « Qu'est ce qu'il faut que je mette ? »

Enseignant : « Vous avez corrigé l'orthographe ? »

Apprenti : « Non »

Enseignant : « Donc ça reste non dans la grille. Pourquoi vous avez mis un point d'interrogation ? »

Apprenti : « Je ne sais pas corriger l'orthographe et la ponctuation »

Enseignant : « Vous avez terminé ? »

Apprenti : « oui »

Enseignant : « D'accord, allez-y »

Se raconter :		Date :
Consigne d'écriture longue. Document à joindre à la production écrite.		MACO 2 B
Nom :		
Prénom :		
Texte A : Deux courageux sauveteurs.		Groupe fort

Tout commence le 12 juin 2002 vers 17h30, un jeune handicapé mental de 22 ans, Cyril Lenoir se promène au bord du canal de St Quentin (dans le département de l'Aisne), il vient chercher un peu de fraîcheur en marchant au bord de l'eau.

Soudain, Cyril Lenoir est attaqué par un gros chien et tombe dans le canal. Il se maintient difficilement à la surface et appelle à l'aide en poussant de grands cris de détresse.

Non loin de là, deux Guinéens sans abri et sans papiers se sont réfugiés sous un pont. N'Famara Bangoura, âgé de 25 ans vit en France depuis un an et demi. A Lille, en avril dernier, il a rencontré Mustapha Keita, 26 ans, qui, comme lui, est en situation irrégulière. Tous deux ont décidé de rester ensemble... Ils évoquent des souvenirs d'enfance en partageant leur dernier morceau de pain dur...

Dès les premiers cris de Cyril, ils sortent de leur cachette et se jettent à l'eau pour lui porter secours. N'Famara, qui a plongé le premier est à son tour en danger car le jeune handicapé s'agrippe désespérément à son sauveteur, ils risquent de couler à pic tous les deux. Mustapha saute lui aussi dans l'eau et tous deux parviennent, non sans difficulté, à sortir de l'eau Cyril, presque inconscient mais vivant...

Le père de Cyril, chauffeur de bus, accueille les deux amis, une chambre vacante est mise à leur disposition. Il ne cesse de dire : « Ils ont sauvé mon fils ! ». Il va se battre auprès des services de la préfecture de l'Aisne pour que les deux courageux sauveteurs soient régularisés. « J'étais loin d'imaginer que je pourrai être reçu comme un fils dans la maison d'un blanc » déclare à la presse Mustapha Bangoura.

La lutte incessante du père de Cyril, qui considère les deux sans papiers « comme ses fils », porte ses fruits : le jeudi 10 octobre, les deux Guinéens obtiennent de la préfecture des titres de séjour ...

Cette belle histoire ne doit pas faire oublier la réalité du drame des sans papiers.

(D'après l'article du quotidien *Le Monde*, publié le 15.10.2002.)

Se raconter

Raconter un événement personnel. Faire part de ses pensées et ses hésitations.

Consignes d'écriture

1) Vous êtes un des deux Guinéens (N'Famara Bangoura ou Mustapha Keita au choix) et vous écrivez une lettre en une quinzaine de lignes à votre famille restée en Afrique pour lui raconter ce qui vous est arrivé depuis le 12 juin 2002...

Votre récit sera écrit à la première personne (je) et, tenant compte de votre situation (sans abri et sans papiers), vous ferez part de vos hésitations avant de plonger.

2) Après avoir rédigé votre texte, remplissez le tableau ci-dessous (Texte 1).
 Ensuite, vous réécrirez votre texte afin de l'améliorer. Pour vous aider, le Texte B peut enrichir votre écrit notamment dans la dimension du monologue intérieur.
 Vous tiendrez compte des propres observations et corrections que vous avez formulées dans votre grille de validation.
 Enfin, après avoir relu votre second texte, vous remplirez votre tableau (Texte 2)

+ / -	Texte 1	Grille de validation :	+ / -	Texte 2
		Mon texte respecte la situation : lettre à ma famille en Afrique . Mon récit est à la première personne : (je) .		
		Mon texte pense aux destinataires (parents, frères, sœurs, oncles, tantes,...) qui sont en Guinée .		
		Mon récit évoque ma situation et celle de mon compagnon avant le 12.06.02 .		
		Mon récit contient les évènements du 12.06.02 .		
		Mon récit fait mention de ce qui me fait hésiter avant de plonger . (Réflexions intérieures, paroles échangées avec mon compagnon,...)		
		Présence d'un monologue intérieur (Me dis-je, etc.)		
		Je dialogue avec ma conscience (ce qui est bien et ce qui ne l'est pas)		
		Mon récit indique la réaction du père de Cyril.		
		Mon récit mentionne ma situation au 15.10.02 .		
		J'ai respecté le système des temps (présent de narration).		
		J'ai respecté le code orthographique et la ponctuation .		

2) Après avoir rédigé votre texte, remplissez le tableau ci-dessous (texte 1).

Ensuite, vous réécrirez votre texte afin de l'améliorer.

Vous tiendrez compte des propres observations et corrections que vous avez formulées dans votre grille de validation.

Enfin, après avoir relu votre second texte, vous remplirez votre tableau (texte 2)

Groupe faible

+ / -	Texte 1	Grille de validation :	+ / -	Texte 2
		Mon texte respecte la situation : lettre à ma famille en Afrique . Mon récit est à la première personne : (je) .		
		Mon texte pense aux destinataires (parents, frères, sœurs, oncles, tantes,...) qui sont en Guinée .		
		Mon récit évoque ma situation et celle de mon compagnon avant le 12.06.02 .		
		Mon récit contient les évènements du 12.06.02 .		
		Mon récit fait mention de ce qui me fait hésiter avant de plonger . (Réflexions intérieures, paroles échangées avec mon compagnon,...)		
		Mon récit indique la réaction du père de Cyril.		
		Mon récit mentionne ma situation au 15.10.02 .		
		J'ai respecté le système des temps (présent de narration).		
		J'ai respecté le code orthographique et la ponctuation .		

Texte B :

Avant-hier, je me promenais vers le pont d'Iéna, du côté du Champ de Mars. Il faisait un grand vent ; la Seine était houleuse et me rappelait la mer. Je suivais de l'œil un petit batelet rempli de sable jusqu'au bord, qui voulait passer sous la première arche du pont, de l'autre côté de la Seine, près du quai des Bonshommes.

5 Tout à coup le batelet chavire ; je vis le batelier essayer de nager ; mais il s'y prenait mal. « Ce maladroit va se noyer », me dis-je. J'eus quelque idée de me jeter à l'eau ; mais j'ai quarante sept ans et des rhumatismes ; il faisait un froid piquant. « Quelqu'un se jettera

10 de l'autre côté », pensai-je. Je regardais malgré moi. L'homme reparut sur l'eau ; il jeta un cri. Je m'éloignais rapidement : « Ce sera trop fou à moi aussi me disais-je ; quand je serai cloué dans mon lit avec un rhumatisme aigu, qui viendra me voir ? Qui songera à moi ? Je serai seul à mourir d'ennui, comme l'an passé. Pourquoi cet animal se fait-il

15 marinier sans savoir nager ? D'ailleurs son bateau était trop chargé ». Je pouvais être déjà à cinquante pas de la Seine, j'entends encore un cri du batelier qui se noyait et demandait du secours. Je redoublai le pas : « Que le diable l'emporte ! » me dis-je ; et je me mis à penser à autre chose. Tout à coup je me dis : « Lieutenant Louaut (je m'appelle Louaut), tu es un misérable ; dans un quart d'heure cet homme sera noyé, et toute ta vie tu te rappelleras son cri.

20 — Misérable ! misérable ! dit le parti de la prudence, c'est bientôt dit ; et les soixante-sept jours que le rhumatisme m'a tenu au lit l'an passé ?... Que le diable l'emporte ! il faut savoir nager quand on est marinier. » Je marchais fort vite vers l'École militaire. Tout à coup une voix me dit : « Lieutenant Louaut, vous êtes un lâche ! » Ce mot me fit tressailler, « Ah ! ceci est sérieux », me dis-je. Et je me mis à

30 courir vers la Seine. En arrivant au bord, jeter habit, bottes et pantalon ne fut qu'un mouvement. J'étais le plus heureux des hommes. « Non, Louaut n'est pas un lâche, non, non ! » me disais-je à haute voix. Le fait est que je sauvai l'homme, sans difficulté, qui se

35 noyait sans moi. Je le fis porter dans un lit bien chaud ; il reprit bientôt la parole. Alors je commençai à avoir peur pour moi. Je me fis mettre, à mon tour, dans un lit bien chauffé, et je me fis frotter tout le corps avec de l'eau-de-vie et de la flanelle. Mais en vain ; tout cela n'a rien fait, le rhumatisme est revenu ; à la vérité, pas aigu comme l'an

40 passé. Je ne suis pas trop malade ; le diable, c'est que personne ne venant me voir je m'ennuie ferme...

Stendhal (1783-1842) Correspondance.



Master 2 pro FOAD, ingénierie et conseil - Année universitaire 2008-2009

Université de ROUEN

Plan de formation de formateurs– année 2009 – 2010

Thème de la formation :

L'enseignement modulaire, les parcours de formation individualisée et la
pédagogie de maîtrise au service d'un public hétérogène

*Lieu de formation : CFA des trois villes de La Mayenne

*Animateur de la formation : Delphine Manceau

*Validation du contenu de la formation : Mr Jean Houssaye

Présentation de l'offre de formations et de prestations

Les trois axes forts de la formation :

- Analyser les pratiques enseignantes actuelles
 - Acquérir de nouvelles compétences
- ➔ Afin de mieux gérer de façon efficace les groupes classe ;
- ➔ Anticiper la mutation des formations actuelles ;
- Mettre en pratique les compétences acquises

Cahier des charges pédagogique :

Contexte et problématique :

Commanditaire : Le CFA des trois villes de La Mayenne

Lieu : unité commerce hôtellerie et unité bâtiment

Modalité de la formation :

La formation devra se dérouler en présentiel et durera 24 heures au total par enseignant.

Public de la formation :

Tout formateur ayant au moins un an d'expérience dans les centres de formation professionnelle par alternance, les responsables de centre de ressources, et les formateurs intervenant auprès d'un public adulte en formation continue.

Objectifs de la formation de formateurs :

- Maîtriser le cycle de production d'une action de formation, de l'analyse des besoins à l'évaluation finale (ingénierie de la formation et ingénierie pédagogique)
- Maîtriser l'intervention pédagogique individualisée et en groupe
- S'adapter aux différents contextes (publics, organisations nouvelles de formations)

Contenu de la formation :

- Préparation complète dispensée sur l'année scolaire 2009 – 2010 (cycle complet)

➔ Module 1 :

L'hétérogénéité des niveaux, des origines sociales et culturelles et des comportements vis-à-vis des apprentissages scolaires

➔ Module 2 :

La relation : regard sur les processus de maturation relationnels chez l'apprenti et la relation pédagogique développée par le formateur

- ➔ Module 3 : La pédagogie de maîtrise, ses enjeux, sa mise en place, ses finalités pour les différents acteurs de la formation
- ➔ Module 4 : L'adaptation des enseignements aux mutations des formations actuelles où l'intérêt d'une prestation modulaire individualisée de qualité : le cas du brevet professionnel en trois ans.
- ➔ Module 5 : Mise en place des modules d'enseignements différenciés de la première année du brevet professionnel par alternance en trois ans.

Durée de la formation :

<u>Module</u>	<u>Thème</u>	<u>Durée</u>
Module 1	L'hétérogénéité	3 heures
Module 2	La relation	3 heures
Module 3	La pédagogie de maîtrise	3 heures
Module 4	L'enseignement modulaire individualisé	3 heures
Module 5	La mutation du BEP : Mise en pratique	2 jours/ unité

Avec : 2 jours de d'enseignements théoriques et
2 jours de d'application pratique par atelier disciplinaire

Prestation attendue :

- Permettre aux formateurs de posséder des outils et des méthodes adaptés au contexte d'enseignement actuel, contexte déterminé par des directives nationales, voire régionales.

- Amener les formateurs à comprendre l'évolution de leur situation professionnelle, à aborder leur quotidien de façon plus sereine et à développer chez eux le besoin de formation.

Calendrier de formation :

Ce calendrier reste à définir après accord du CFA des trois villes pour la mise en place de cette formation de formateurs. Un calendrier vierge est présenté page suivante et servira de support à la mise en place des dates retenues pour cette formation.

- Horaire type d'une journée de formation :

8h30 : accueil des formateurs

9h00 – 12h00 : cours théorique + échanges

12h15 : repas

14h00 – 17h00 : cours théorique + échanges

17h00 : Bilan de la journée

Cahier des charges financier:

<u>Module</u>	<u>Durée</u>	<u>Coût</u>
Module 1	3 heures	290 euros
Module 2	3 heures	290 euros
Module 3	3 heures	290 euros
Module 4	3 heures	290 euros
Module 5	2 jours	1160 euros/ unité

Soit un coût total de formation pour les deux unités de : 3480 euros

Planning de formation de formateurs – année 2009 – 2010 – CFA des trois villes de La Mayenne

Septembre		Octobre		Novembre		Décembre		Janvier		Février		Mars		Avril		Mai		Juin		Juillet		Août	
1	J	1	D	1	D	1	M	1	V	1	L	1	M	1	S	1	M	1	J	1	D	1	M
2	V	2	L	2	L	2	J	2	S	2	M	2	J	2	D	2	M	2	V	2	L	2	M
3	S	3	M	3	M	3	V	3	D	3	M	3	V	3	L	3	J	3	S	3	M	3	J
4	D	4	M	4	M	4	S	4	L	4	J	4	S	4	M	4	V	4	D	4	M	4	V
5	L	5	J	5	J	5	D	5	M	5	V	5	D	5	M	5	S	5	L	5	J	5	S
6	M	6	V	6	V	6	L	6	M	6	S	6	L	6	J	6	D	6	M	6	V	6	D
7	M	7	S	7	S	7	M	7	J	7	D	7	M	7	V	7	L	7	M	7	S	7	L
8	J	8	D	8	D	8	M	8	V	8	L	8	M	8	S	8	M	8	J	8	D	8	M
9	V	9	L	9	L	9	J	9	S	9	M	9	J	9	D	9	M	9	V	9	L	9	M
10	S	10	M	10	M	10	V	10	D	10	M	10	V	10	L	10	J	10	S	10	M	10	J
11	D	11	M	11	M	11	S	11	L	11	J	11	S	11	M	11	V	11	D	11	M	11	V
12	L	12	J	12	J	12	D	12	M	12	V	12	D	12	M	12	S	12	L	12	J	12	S
13	M	13	V	13	V	13	L	13	M	13	S	13	L	13	J	13	D	13	M	13	V	13	D
14	M	14	S	14	S	14	M	14	J	14	D	14	M	14	V	14	L	14	M	14	S	14	L
15	J	15	D	15	D	15	M	15	V	15	L	15	M	15	S	15	M	15	J	15	D	15	M
16	V	16	L	16	L	16	J	16	S	16	M	16	J	16	D	16	M	16	V	16	L	16	M
17	S	17	M	17	M	17	V	17	D	17	M	17	V	17	L	17	J	17	S	17	M	17	J
18	D	18	M	18	M	18	S	18	L	18	J	18	S	18	M	18	V	18	D	18	M	18	V
19	L	19	J	19	J	19	D	19	M	19	V	19	D	19	M	19	S	19	L	19	J	19	S
20	M	20	V	20	V	20	L	20	M	20	S	20	L	20	J	20	D	20	M	20	V	20	D
21	M	21	S	21	S	21	M	21	J	21	D	21	M	21	V	21	L	21	M	21	S	21	L
22	J	22	D	22	D	22	M	22	V	22	L	22	M	22	S	22	M	22	J	22	D	22	M
23	V	23	L	23	L	23	J	23	S	23	M	23	J	23	D	23	M	23	V	23	L	23	M
24	S	24	M	24	M	24	V	24	D	24	M	24	V	24	L	24	J	24	S	24	M	24	J
25	D	25	M	25	M	25	S	25	L	25	J	25	S	25	M	25	V	25	D	25	M	25	V
26	L	26	J	26	J	26	D	26	M	26	V	26	D	26	M	26	S	26	L	26	J	26	S
27	M	27	V	27	V	27	L	27	M	27	S	27	L	27	J	27	D	27	M	27	V	27	D
28	M	28	S	28	S	28	M	28	J	28	D	28	M	28	V	28	L	28	M	28	S	28	L
29	J			29	D	29	M	29	V	29	L	29	M	29	S	29	M	29	J	29	D	29	M
30	V			30	L	30	J	30	S	30	M	30	J	30	D	30	M	30	V	30	L	30	M
31	S			31	M			31	D			31	V	31	L			31	S			31	J

Réalisé par Delphine Manceau dans le cadre de son Master 2 pro ingénierie et conseil – Université de Rouen – Année 2008 – 2009
Travail dirigé par Mr Jean Houssaye

Contenu pédagogique de la formation de formateurs – année 2009 – 2008 – CFA des trois villes de La Mayenne

Les modules	Programme détaillé des modules	Méthode	Matériel
L'hétérogénéité	1. Définitions 2. Les différentes catégories de l'hétérogénéité : 2.1. L'hétérogénéité des niveaux 2.2. L'hétérogénéité des origines sociales et culturelles 2.3. L'hétérogénéité vis-à-vis des apprentissages scolaires 3. Problèmes liés à l'hétérogénéité : les conflits, les tensions	Cours magistral avec power point Echange oral (questions ouvertes)	1 salle de réunion 1 rétroprojecteur
La relation	1. Définitions 2. Le développement de la personnalité de l'enfant : 2.1. Les processus relationnels chez l'enfant 2.2. Les processus relationnels chez l'adolescent 2.3. Les différentes facettes de la personnalité de l'adolescent 2.4. Le concept de « relation pédagogique » 2.5. Le triangle pédagogique de Jean Houssaye 3. Etude de la personnalité du formateur : 3.1. La place du formateur dans l'institution 3.2. Les styles relationnels du formateur 3.3. Le processus « communication » 3.4. Les enjeux de la communication formation	Cours magistral avec power point Echange oral (questions ouvertes)	1 salle de réunion 1 rétroprojecteur

Contenu pédagogique de la formation de formateurs – année 2009 – 2008 – CFA des trois villes de La Mayenne

La pédagogie de maitrise	1. Rappel historique de la pédagogie de maitrise 2. La pédagogie de maitrise 2.1. Pourquoi ? 2.2. Pour qui ? 2.3. Quand ? 2.4. Comment ? 3. Pédagogie de maitrise et parcours individualisé : 3.1. Le concept « individualisation » 3.2. Enjeux et intérêts de la généralisation des parcours individualisés	Cours magistral avec power point Echange oral (questions ouvertes)	1 salle de réunion 1 rétroprojecteur
L'enseignement modulaire individualisé	1. Définition de l'enseignement modulaire 2. Intérêt de l'enseignement modulaire 2.1. La notion d'adaptabilité : niveaux, méthodes, supports, outils. 2.2. La notion de personnalisation : rythme de travail 3. Relation individualisée et enseignement modulaire 4. Intérêts des TICES en enseignement modulaire 5. Impact de l'enseignement modulaire sur l'apprenti : 5.1. La modification de sa posture de formé 5.2. La modification de son rapport aux savoirs 5.3. La modification de ses interactions à autrui	Cours magistral avec power point Echange oral (questions ouvertes)	1 salle de réunion 1 rétroprojecteur

	→ Interactions apprenti / apprenti → Interaction apprenti / groupe classe → Interaction apprenti / Formateur		
La mutation du BEP : Mise en pratique	Les différentes étapes de la mise en place d'un contenu modulaire différencié en première année de brevet professionnel en trois ans : <u>Phase 1</u> : Elaboration d'un test de pré requis disciplinaires mutualisé à l'entrée en brevet professionnel. <u>Phase 2</u> : Réalisation de ces tests au près des élèves de BEP premières années → Diagnostiquer les difficultés rencontrées par les apprentis <u>Phase 3</u> : Conception d'outils différenciés adaptés aux différents profils d'apprentis But : Mettre en place de parcours individualisés pour chaque apprenti au cours du premier semestre afin que chacun puisse suivre le programme du brevet professionnel et accéder à la qualification espérée.	Travail réalisé sous forme d'atelier avec un animateur « volant »	1 guide méthodologique enseignant Les référentiels examens CAP, BEP et BP Les progressions disciplinaires de chaque enseignant Les salles multimédias Des salles de classes

BIBLIOGRAPHIE

- J.P ASTOLFI, « *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires* », 1995
- T. ARDOUIN, « *Ingénierie de la formation d'entreprise* », Dunod, 2006
- P.BERNARD, « *Le développement de la personnalité* », chapitre VII
- B. BLOOM, « *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* », Labor et Nathan, 1979
- P.BOURDIEU et J.C MASSERON, « *Les héritiers* », Editions de minuit
- P. CARRE, « *l'apprenance – Vers un nouveau rapport au savoir* », Dunod, 2005
- P. CARRE, « *l'apprenance : rapport au savoir et société cognitive* », Université Paris X, version 1.2
- J.P CHAGNEUX, « *L'homme neuronal* », Fayard, 1983
- P. CHAMPY et C. ETEVE, « *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* », Nathan, 1994
- M. CRAHAY, « *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* », De Boeck Université, Pédagogie en développement, 2003
- M.DEVELAY, « *Donner du sens à l'école* », op.citp18
- P. DEUBEL, fiche 69, les pratiques éducatives des familles, p 154-157, « *100 fiches pour comprendre le système éducatif* » Editions Bréal
- J.M GILLIG, « *Les pédagogies différenciées, origine, actualité, perspectives* », De Boeck Université, 1999
- M. GILLY, dans « *Professeurs et élèves, les bons et les mauvais* » de Jean HOUSSAYE, ESF 2001
- J. HOUSSAYE, « *la pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* », ESF éditeur, 1996
- J. HOUSSAYE, « *Professeurs et élèves, les bons et les mauvais* » ESF 2001
- G.JACQUIN, « Les jeux de chaque âge », dans « *L'éducation par le jeu* », éditions Fleurus, Paris 1954
- J. KELLERHALS et C. MONTANDON, « *les stratégies éducatives des familles* », 1992 dans 100 fiches pour comprendre le système éducatif par Philippe DEUBEL
- J. KELLERHALS et C. MONTANDON, « *recherche longitudinale Grandir en l'an 2000* »

- J.LAUTREY, « *Classe sociale, milieu familial, intelligence* », édition Presse universitaire de France, p273
- R.LEGENDRE, « *Dictionnaire actuel de l'éducation* », 1988, Paris, Montréal : Larousse
- E. MARC et D. PICARD, « *Relations et communications interpersonnelles* », Dunod, 2008
- P. MEIRIEU, « *Apprendre...oui, mais comment* », esf éditeur, 2007
- M. POSTIC, « *la relation éducative* », pédagogie d'aujourd'hui, puf, 1979
- P. PERRENOUD, « *L'exigence d'égalité devant l'éducation : quelques réflexions* ». Genève : Service de la recherche sociologique. Document de travail non publié
- P. PERRENOUD in « *La pédagogie à l'école des différences* », collection « Pédagogies », ESF, 1995, p134
- H. PRZESMYCKI, « *Pédagogie différenciée* », Hachette Education, 1991
- J.J ROUSSEAU, L'Emile, 1762
- R. VIAU, « *la motivation en contexte scolaire* » Bruxelles : De Boeck Université, 1994-221 p. - Coll. "Pédagogies en développement" - Série 1 "Problématiques et recherches"
- H.WALLON, « *Evolution psychologique de l'enfant* », éditions Armand Colin, page 58

SITOGRAPHIE

www.esith.ac.ma, consulté le 8 mars 2009 à 10h00

<http://tecfa.unige.ch>, consulté le 10 mars 2009 à 17h00

<http://lecerveau.mcgill.ca>, Le développement cognitif selon Piaget, consulté le 30 novembre 2008

<http://www.u-paris10.fr> Équipe "Savoirs et rapport au savoir", consulté le 10 décembre 2008

<http://www.unige.ch>, consulté le 13 décembre 2008

<http://www.parutions.com>, consulté le 22 mars 2009

www.differenciationpedagogique.com, consulté le 22 mars 2009

Vie pédagogique, Site internet, n°141, Novembre – Décembre 2006, consulté le 22 mars 2009

Vie pédagogique, Site internet, n°141, Novembre – Décembre 2006, consulté le 22 mars 2009

<http://helios.univ-reims.f>, consulté le 24 mars 2009

www.artdubonheur.com, la motivation entre nature et culture, consulté le 24 avril 2009

Vie pédagogique, Site internet, n°141, Novembre – Décembre 2006, consulté le 22 mars 2009

www.adcp67.ifrance.com, consulté le 5 mai 2009

Table des annexes

ANNEXE 1 Le guide méthodologique du formateur	P91
ANNEXE 2 : Base de données des deux groupes classes observés	P97
ANNEXE 3 : Enquête des incivilités et problèmes comportementaux des 570 apprentis de première et deuxième année sur les années 2007 – 2009 :	P101
ANNEXE 4 : le questionnaire enseignant :	P109
ANNEXE 5 :L'échelle du Burn out	P113
ANNEXE 6 : Le questionnaire apprenti	P117
ANNEXE 7 : La motivation chez les adolescents en formation par alternance de niveau V	P121
ANNEXE 8 : Le détail complet de la situation pédagogique de Mme W	P124
ANNEXE 8 bis: Le détail complet de la situation pédagogique de Mr X.....	P131
ANNEXE 8 ter: Le détail complet de la situation pédagogique de Mr Y	P141
ANNEXE 8 quatre: Le détail complet de la situation pédagogique de Mr Z.....	P150
ANNEXE 9 : le test de pré-requis de Mme W	P156
ANNEXE 9 bis : Le test de pré-requis de Mr X.....	P157
ANNEXE 9 ter : Le test de pré-requis de Mr Y	P163
ANNEXE 9 quatre : Le test de pré requis de Mr Z	P165
ANNEXE 10 : Détail complet de la situation pédagogique différenciée de Mme W	P166
ANNEXE 10 bis : Détail complet de la situation pédagogique différenciée de Mr X.....	P170
ANNEXE 10 ter : Détail complet de la situation pédagogique différenciée de Mr Y	P189
ANNEXE 10 quatre : Détail complet de la situation pédagogique différenciée de Mr Z.....	P212
ANNEXE 11 : Plan de formation de formateurs– année 2009 – 2010	P222

Table des figures

Figure n°1 : Schéma représentatif des étapes de construction d'un enfant	P6
Figure n° 2 : Positionnement de la relation, des acteurs de la relation et du cadre dans son contexte	P22
Figure n° 3 : Représentation schématique du triangle pédagogique de Jean Houssaye	P23
Figure n° 4 : Enseignant et style d'enseignement, réalisé par Delphine Manceau, d'après Jean Houssaye, 1996.....	P28
Figure n° 5 : Positionnement de l'élève dans les interactions en salle de classe	P29
Figure n° 6 : Représentation schématique du processus « communication », inspirée des modèles de Shannon et Weaver, 1949 et Roman Jakobson, 1981.....	P31
Figure n° 7 : Les théories interactionnistes de Lewin et Nuttin, Dossier thématique- Master 2 pro 2009.....	P45
Figure n° 8 : Le modèle SOMA de la situation pédagogique (Legendre, 1988)	P51
Figure n° 9 : Schéma inspiré de P.Meirieu, « <i>Différencier la pédagogie, Pourquoi ?, Comment ?</i> » CRDP de Lyon, 1986	P53



Université de Rouen

Département des Sciences de l'Éducation

Mémoire MASTER 2 PROFESSIONNEL

Métiers de la formation, parcours Ingénierie et Conseil en Formation

Nom et prénom : MANCEAU Delphine

Titre du mémoire : Quel peut-être l'intérêt de la pédagogie de maîtrise dans le rapport au savoir chez l'adolescent en formation par alternance de niveau V ?

Directeur de mémoire : Mr Jean HOUSSAYE

Résumé :

Ce travail permet de comprendre le fonctionnement cognitif d'un élève dans sa globalité, à travers l'étude des relations entretenues entre les différents acteurs que représentent la famille, l'élève et l'institution scolaire. Nous avons souhaité mettre en évidence les influences respectives de la famille et des enseignants dans le rapport au savoir que développe un élève. L'étude des relations sociales, d'abord, puis pédagogiques, à travers le triangle pédagogique de Jean Houssaye, nous avons mis en avant le rôle des acteurs sur la motivation d'un individu en situation d'apprentissage. L'intérêt d'une pédagogie adaptée aux besoins et possibilités cognitives de chaque élève nous a permis de mettre en place des expérimentations classiques puis différenciées. Nous avons pu apprécier l'impact de la pédagogie de maîtrise sur les modifications comportementales, et l'influence des relations individualisées enseignant / élève sur l'engagement du jeune à réaliser une tâche exigée. L'observation d'une progression individuelle de chaque élève, progressant à son rythme, bénéficiant d'outils adaptés à ses aptitudes a permis de confirmer le rôle non déterminant de la famille dans la réussite scolaire d'un élève et l'aspect incontournable d'un environnement pédagogique favorable aux apprentissages.

Mots clés:

Développement cognitif, enfant, assimilation, accommodation, personnalité, relation sociales, maturation, environnement familial, structuration familiale, rapport au savoir, cohésion, style éducatif, valeurs, héritage. Relation, concept de relation pédagogique, triangle pédagogique, processus « enseigner », « former », « apprendre », style d'enseignement, le processus « communication », style didactique d'enseignement, statut de l'élève, apprenant, élève différencié, postures apprenantes, le concept de « motivation », « d'autodétermination », notion d'auto développement, amotivation, concept de « différenciation pédagogique », la démarche « ACRE », pédagogie de maîtrise, concept « d'individualisation », de « feedback », procédures correctives, seuil de maîtrise.

Composition du jury de soutenance :