



S. Boudon

**50 numéros pour
quelles transformations
pédagogiques
au lycée professionnel ?**

Sommaire

<u>Regards sur les mutations de l'enseignement professionnel</u> <i>Françoise GIROD, Annie COUDERC</i>	p 2
<u>Enseigner le français avec le contrôle continu dans les années 1980</u> <i>Françoise BOLLENGIER</i>	p 18
<u>Contrôle continu années 1980, une révolution en histoire-géographie ?</u> <i>Suzanne BOUDON</i>	p 29
<u>Un tour d'horizon du contrôle en cours de formation au lycée A. Perret</u> <i>Catherine DONNADIEU</i>	p 35
<u>La suppression des notes et l'évaluation par compétences : juste une boutade ?</u> <i>Xavier ARTAUD</i>	p 45
<u>« Ils ont eu cette idée folle d'oser la classe sans notes ! »</u> <i>Françoise BOLLENGIER</i>	p 52
<u>Une ambition, faire réussir tous les élèves : regards croisés sur le GEREX-soutien</u> <i>Annie COUDERC, Chantal DONNADEY, Marie NEAUD</i>	p 59
<u>Du PPCP au « chef-d'œuvre », le PPCP... presque 10 ans !</u> <i>Christine ESCHENBRENNER</i>	p 68
<u>Le « chef-d'œuvre » au cœur de la réforme actuelle</u> <i>Clément BOUCHEREAU</i>	p 75
<u>Les ateliers rédactionnels en enseignement professionnel</u> <i>Cécile DENIBAUD</i>	p 86
<u>Ateliers rédactionnels et co-intervention : même enjeu ?</u> <i>Pascaline PREKESZTICS</i>	p 93
<u>De la lecture méthodique aux nouvelles pratiques de lecture en classe</u> <i>Florence GUITTARD</i>	p 113
<u>Le numérique en lettres-histoire-géographie au lycée professionnel</u> <i>Suzanne BOUDON</i>	P 125
<u>Pratique collaborative et numérique en géographie</u> <i>Aurore LECOMTE</i>	p 137

Présentation

Contrairement à ce que ressentent beaucoup d'enseignants, les réformes qui touchent le système éducatif français, qu'elles concernent les programmes, les méthodes, les dispositifs, ne tombent pas du ciel. Sauf à être réactionnaires (mais peut-on alors parler de « réformes » ?), elles sont pratiquement toujours issues de recherches universitaires, de mouvements pédagogiques, de pratiques de l'éducation populaire... En cela le lycée professionnel est emblématique, plus que d'autres ordres d'enseignement, parce que son public oblige à d'autres pratiques, parce qu'il est largement ouvert sur la société par l'intermédiaire de l'entreprise, parce que ses enseignants, bivalents, ont souvent eu des itinéraires moins linéaires que les professeurs certifiés ou agrégés. Sans oublier que, peu légitime dans l'univers médiatique, les changements s'y font plus discrètement qu'ailleurs.

Depuis sa création en 1986, *interlignes*, la revue de l'association des PLP lettres-histoire de l'académie de Versailles, accompagne les transformations pédagogiques du lycée professionnel. Par ses articles de fond et ses relations d'expériences, notre revue fait dialoguer praticiens, formateurs, inspecteurs et universitaires pour mettre à disposition des enseignants les savoirs et les outils nécessaires...

Le numéro 50 permet de revenir sur ces réformes, ces pratiques, ces innovations que notre revue a expliquées, illustrées. Non pas dans un esprit de nostalgie mais pour montrer que beaucoup d'éléments de la dernière réforme du lycée professionnel puisent dans des pratiques dont certaines datent des années 1970...

Dans « *Regards sur les mutations de l'enseignement professionnel* » **A. Couderc** et **F. Girod** brossent à grands traits l'histoire de l'enseignement professionnel et de ses innovations. Cinq articles interrogent l'évaluation et ses différentes modalités : « *Enseigner le français avec le contrôle continu dans les années 1980* » de **F. Bollengier**, « *Contrôle continu années 1980, une révolution en histoire-géographie ?* » de **S. Boudon**, « *Un tour d'horizon du contrôle en cours de formation au lycée A. Perret* » de **C. Donnadieu**, « *La suppression des notes et l'évaluation par compétences : juste une boutade ?* » de **X. Artaud** et enfin « *Ils ont eu cette idée folle d'oser la classe sans notes !* » de **F. Bollengier**. **A. Couderc**, **C. Donadey** et **M. Neaud** échangent sur le soutien dans « *Une ambition, faire réussir tous les élèves : regards croisés sur le GEREX-soutien* ». Dans « *Du PPCP au « chef-d'œuvre », le PPCP... presque 10 ans !* » et « *Le « chef-d'œuvre » au cœur de la réforme actuelle* », **C. Eschenbrenner** et **C. Bouchereau** analysent ces deux dispositifs à la lumière de la pédagogie de projet. **C. Denibaud** et **P. Prekesztics** comparent deux dispositifs de co-intervention dans « *Les ateliers rédactionnels en enseignement professionnel* » et « *Ateliers rédactionnels et co-intervention : même enjeu ?* ». Avec « *De la lecture méthodique aux nouvelles pratiques de lecture en classe* » **F. Guittard** interroge les pratiques actuelles de lecture. Enfin c'est une interrogation sur l'usage du numérique que **S. Boudon** et **A. Lecomte** mènent dans « *Le numérique en lettres-histoire au lycée professionnel* » et « *Pratique collaborative et numérique en géographie* ».

Annie COUDERC
IEN lettres-histoire honoraire
Académie de Versailles

Françoise GIROD
IA-IPR honoraire
Académie de Versailles

Regards sur les mutations de l'enseignement professionnel

Des centres d'apprentissage aux lycées professionnels

Cet article n'a pas de prétention universitaire. Le début consacré à l'histoire de l'enseignement technique et professionnel de 1880 à 1970 est largement inspiré des travaux de Guy Brucy ¹ et en particulier de sa communication au Colloque des 70 années du lycée Charles Petiet à Villeneuve la Garenne. Qu'il en soit remercié. Le reste est de « l'histoire vécue » et analysée, le plus honnêtement possible, par les deux auteurs...

1880 – 1920, naissance de l'enseignement professionnel

Comme l'explique régulièrement Guy Brucy, la naissance, à la fin du 19^{ème} siècle, d'un dispositif de formation professionnelle complet et cohérent, est la réponse politique à la demande économique d'une partie du monde économique. La création d'une « post-école » ² doit permettre à la République de former « *des producteurs de qualité qui soient, en même temps, les citoyens éclairés d'une République apaisée* ». C'est dans ce projet que s'inscrit la création d'une « éducation professionnelle » pour la formation « de l'homme, du travailleur et du citoyen ».

Cette période 1880-1914, rappelle Guy Brucy, caractérisée par une « concentration exceptionnelle d'innovations », nécessite une main-d'œuvre qualifiée, ouvriers, contremaîtres, dont les connaissances techniques exigent des formations scolarisées organisées dans une structure cohérente. C'est ainsi que sont créées en 1892 les Écoles pratiques de commerce et d'industrie, la direction de l'enseignement technique (DET) au ministère du Commerce et de l'industrie ainsi qu'une École normale de l'enseignement technique pour former les enseignants. Ces écoles (auxquelles s'ajoutent les 4 écoles nationales professionnelles (ENP) et les 15 écoles professionnelles de la Ville de Paris) rassemblent 3700 élèves à la veille de la Première Guerre mondiale. On y rentre sur concours après le Certificat d'études primaires. « *Satisfaisant pour fournir aux industries de pointe l'élite professionnelle dont elles ont besoin, ce dispositif ne répond pas aux besoins de ceux qui souhaitent une formation de masse des ouvriers* ».³

La loi Astier de juillet 1919 organise la formation, ancêtre de l'apprentissage, des jeunes qui travaillent dès leur sortie de l'école primaire : diplôme spécifique (le CAP), formation sur le temps de travail, rémunération des apprentis. Tandis que les grandes entreprises (mécanique, automobile, chemin de fer...) créent leurs propres écoles et fidélisent ainsi leur main-d'œuvre qualifiée, le monde de l'artisanat est réticent à laisser ses apprentis se former pendant le temps de travail...

¹ Guy BRUCY est docteur en histoire, professeur honoraire en Sciences de l'Éducation et il a enseigné à l'université de Picardie-Jules Verne à Amiens. Ses recherches sont pour l'essentiel consacrées à l'histoire de la formation des travailleurs aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, son *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)* Belin, Paris 1989 fait référence.

² BRUCY Guy, « *Retour sur un siècle d'histoire de l'Enseignement technique* », Actes du colloque des 70 ans du lycée Charles-Petiet à Villeneuve-la-Garenne (2014).

³ BRUCY Guy, *op. cité*.

Mais tous, patrons, politiques, hauts fonctionnaires de la DET, s'accordent pour que la formation réponde au plus près des demandes des employeurs. Ceux-ci sont présents dans les écoles et leur Conseil d'enseignement, participent au recrutement des enseignants et contrôlent les contenus.

L'entre-deux-guerres

Cette période voit le développement et la structuration de l'enseignement technique et professionnel, en particulier la création de la « taxe d'apprentissage », contribution du patronat au financement de cet enseignement. En même temps, des plans de développement des établissements posent « *les fondements d'un dispositif complet de formations définies en fonction des besoins de l'économie et accomplies dans l'institution scolaire d'État* »⁴. L'action volontariste de la DET bénéficie par ailleurs d'une demande sociale importante, celle des classes populaires supérieures et des classes moyennes, de parlementaires et de la puissante Union des industries métallurgiques et minières (UIMM) dont on verra l'influence sur l'enseignement professionnel par la suite. Le réseau des différentes écoles se densifie, au CAP s'ajoute le Brevet d'enseignement industriel, commercial, hôtelier, ancêtres lointains des baccalauréats techniques et destinés à la maîtrise. En 1932 est créée l'École normale supérieure de l'enseignement technique (ENSET), « *nouvelle Sorbonne des humanités modernes* »⁵.

Dans le même temps, l'État met de l'ordre dans des écoles, des formations, des certifications adaptées à l'excès aux besoins locaux des employeurs. C'est ainsi que le grand nombre de CAP empêche une formation méthodique et transférable de la main-d'œuvre. Naît alors le règlement national des examens et le CAP sanctionne la formation validée par l'État de « l'ouvrier qualifié » ou de « l'ouvrier professionnel ».

Vichy

Paradoxalement la période de Vichy poursuit l'œuvre du Front populaire en accélérant le rôle de l'État dans la standardisation des diplômes, des examens, des contenus d'enseignement. Mais le gouvernement de Vichy est surtout célèbre par la création des Centres d'apprentissage (CA), ancêtres des Collèges d'enseignement technique (CET) puis des lycées professionnels. Il est intéressant de savoir qu'on assigna alors à ces établissements deux missions : former des ouvriers qualifiés (en particulier pour les usines d'armement) mais aussi « *accueillir pour les contrôler les jeunes sans travail* »⁶. Eh oui, déjà...

La Libération

C'est un militant communiste, Paul Le Rolland, qui accède alors à la tête de la DET rattachée à l'Éducation nationale. La circulaire du 7 mai 1945 définit les Centres d'apprentissage comme des « *foyers d'humanités techniques, intégrés dans l'ensemble du système éducatif de la nation* ». En 1951, 134 000 élèves (51,7 % des élèves suivant une formation professionnelle) y préparent le CAP. On crée 6 Écoles normales nationales d'apprentissage (ÉNNA) pour former les enseignants de ces nouveaux établissements et les employeurs sont remplacés par des fonctionnaires de l'Éducation nationale dans la mission d'inspecteurs. Enfin les Commissions nationales professionnelles consultatives (ancêtres des actuelles CPC) sont chargées d'élaborer les contenus de formation, les règlements d'examen, de créer ou de modifier les diplômes.

L'après-guerre

Un dispositif complet, cohérent, hiérarchisé se constitue progressivement à partir des années 1950 pour tous les niveaux de qualification : ouvriers et employés qualifiés dans les Centres d'apprentissage, contremaîtres dans les Collèges techniques, techniciens dans les Écoles nationales professionnelles (ÉNP), ingénieurs dans les écoles nationales d'Arts et de métiers.

⁴ BRUCY Guy, *op. cité.*

⁵ BRUCY Guy, *op. cité.*

⁶ BRUCY Guy, *op. cité.*

Face à la massification scolaire

Comme le rappelle Guy BRUCY, cet ensemble va prendre sa part à « l'explosion scolaire » de cette époque et à la massification de l'enseignement. Ainsi passe-t-on de 175 000 élèves en 1945 à 400 000 en 1959 dans l'enseignement technique et professionnel. Pour la même période les CA passent de 100 000 à 200 000 élèves. Dans cette période de développement économique des « Trente Glorieuses », la pénurie en main-d'œuvre qualifiée est de plus en plus criante. L'influente UIMM plaide pour une formation professionnelle totalement scolarisée, en école, à temps complet. C'est à cette époque que l'on commence à remettre en question la séparation des élèves (les enfants des milieux populaires d'un côté, ceux de la bourgeoisie de l'autre) dans les deux systèmes analysés par Christian BAUDELOT et Roger ESTABLET⁷, « Primaire-professionnel » pour les uns, « Secondaire-supérieur » pour les autres. Pour des raisons à la fois financières (les gestionnaires de la DET envisagent en tirer des économies d'échelle), idéologiques (on défend l'école unique qui évite la ségrégation précoce des élèves) mais aussi pédagogiques (on plaide pour la création d'un tronc commun jusqu'en 3^{ème} afin de renforcer la culture générale des formations professionnelles), on s'engage vers le collège unique et l'intégration de l'enseignement technique et professionnel jusqu'ici en dehors de l'Éducation nationale.

Une succession de réformes

– Ainsi la réforme Berthoin de 1959 fait de l'enseignement technique une branche du second degré et la DET est supprimée en 1964, la gestion de cet ordre étant intégrée dans la nouvelle Direction des lycées. Cette intégration touche aussi le nom des établissements : les Centres d'apprentissage deviennent Collèges d'enseignement technique (CET), les collèges techniques et les ÉNP deviennent lycées techniques.

– La réforme Fouchet de 1963 repousse le palier d'orientation après la classe de 3^{ème} pour le lycée (technique ou général) mais celui de la 5^{ème} est gardé pour les CAP. Quelques années plus tard est créé le BEP, post-3^{ème}, formation plus transversale que le CAP dont les 300 diplômés préparent à un métier très précis. Mais les familles des classes moyennes et même des classes populaires, dans ce contexte de massification où l'on construit « un collège par jour », préfèrent une orientation vers la voie générale. Et l'on oriente alors dans les classes de CAP, et même de BEP, les élèves dont on estime qu'ils ne réussiront pas au lycée général et technologique. D'un ordre d'enseignement sélectif, appelé à former « l'aristocratie de la classe ouvrière » jusqu'aux années 1960, les Collèges d'enseignement technique passent à un statut de voie sans issue, d'une formation de second ordre, celle où l'on vous oriente quand le système ne vous juge pas capable de suivre au lycée général.

– Il faudra attendre la création en 1985 du baccalauréat professionnel – là encore sous la pression de l'UIMM – et des classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques, pour que le lycée professionnel ne soit plus le ghetto où l'on finissait sans d'autre horizon que l'insertion dans le monde du travail, avec les seules classes de 1^{ère} d'adaptation⁸ pour que quelques élèves puissent rejoindre le lycée technique. De « voie de relégation », le lycée professionnel devient alors « voie de dérivation » qui permet – après un passage de quelques années – de rejoindre l'enseignement supérieur technique et professionnel.

Les années 1970 : conséquences de l'unification du système éducatif

La Loi Haby de 1975 qui institue le collège unique, avait le choix, pour ce nouveau type d'établissement, entre deux modèles pédagogiques. Celui de l'enseignement primaire supérieur de l'ancienne filière « Primaire-professionnel » : on se centre sur l'apprenant (comme dans l'enseignement primaire), avec des pratiques de classe de mise en activité (comme dans l'enseignement professionnel). Ou celui du secondaire

⁷ BAUDELOT Christian, ESTABLET Roger, « L'école capitaliste en France », F. Maspero, Paris, 1973.

⁸ Dans quelques établissements, des classes de « secondes spéciales » accueillaient des élèves issus des classes de CAP.

général « Secondaire-supérieur » qui, avec une centration sur les savoirs délivrés de façon largement magistrale dans des salles à organisation frontale, à la façon des « petits lycées »⁹, laisse sur le bord de la route une quantité d'élèves que l'histoire familiale n'a pas préparés à ces pratiques.

Cette « secondarisation » du nouveau collège, le CET la connaît aussi dans les disciplines d'enseignement général. À travers les programmes d'abord, qui se rapprochent progressivement de ceux du Collège, mais surtout à travers leurs enseignants. Ces derniers ont été longtemps des enseignants de l'école primaire qui suivaient une formation complémentaire en École normale d'instituteurs, puis des professeurs de CET (PCET) recrutés deux années après le baccalauréat. Mais dans les années 1970, en lettres-histoire par exemple, pratiquement tous les lauréats du concours de PCET sont titulaires d'une licence voire d'une maîtrise (quatre années d'études universitaires après le baccalauréat). Même si le concours est spécifique, même si la formation se fait toujours dans les ÉNNA, les PCET sont de plus en plus proches de leurs collègues du secondaire général, les professeurs certifiés, en particulier ceux qui enseignent en collège. Ce phénomène est accentué par l'existence des « maîtres auxiliaires » (les « contractuels » de l'époque) qui souvent passent d'un établissement à l'autre et qui se présentent souvent aux deux concours, CAPES et certificat d'aptitude à l'enseignement en CET (CAECET).

Reste une très forte spécificité : les pratiques pédagogiques formalisées dans les ÉNNA, héritières de cette culture pédagogique construite dans les centres d'apprentissage...

L'enseignement professionnel moderne : les années 1970-80 et la délivrance des diplômes par contrôle continu des connaissances

La création du dispositif

Le Contrôle continu, comme mode de validation et d'acquisition d'un diplôme (CAP ou BEP à l'époque) fut, semble-t-il, dans les années 1980, la matrice de toute une série d'innovations pédagogiques au lycée professionnel, quelles que soient ses différentes appellations (CET, LEP, LP). Cette expérience, qui s'étend sur plusieurs années et a concerné alors plusieurs centaines d'établissements, est unique dans le système éducatif français. Elle s'inscrit dans la longue réflexion sur la formation professionnelle des jeunes et des adultes, initiée en particulier par le ministre Michel Debré et qui aboutit à plusieurs lois : en 1959, deux lois sur la promotion sociale et sur la formation des travailleurs appelés à exercer des responsabilités syndicales, puis en 1966, la loi d'orientation et de programme sur la formation professionnelle.

La création des unités capitalisables

Le contexte

C'est dans le cadre de la loi de 1966 que fut créé en 1967 le système de certification des « unités professionnelles » d'où sont issues par la suite les « unités capitalisables »¹⁰. Cette expérimentation est née d'un besoin économique qui émerge dans les années 1960 et elle fut conduite à partir des travaux menés en Meurthe-et-Moselle par le Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES),

⁹ Aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, le « petit lycée » constituait une filière d'enseignement élémentaire au sein des lycées. Réservée aux enfants des classes privilégiées, elle accueillait les élèves de « la onzième à la septième », c'est-à-dire du CP au CM2. On pouvait donc à cette époque rester dans le même établissement de 6 ans au baccalauréat...

¹⁰ Modalité de délivrance d'un diplôme par « unités » indépendantes les unes des autres : on peut ainsi se former sur une période plus ou moins longue, valider cette formation et « capitaliser » ces validations jusqu'à l'obtention du diplôme complet. Cette organisation de la formation et de sa validation sera très répandue dans la formation professionnelle continue de salariés.

On pourra lire, lors de sa parution prochaine, l'article « Former le travailleur de demain au milieu des années 1970, L'exemple du contrôle continu par unités capitalisables » de Maryse LOPEZ, CY-Cergy Paris Université et INSPÉ de Versailles, ÉMA (EA 4507).

sous le pilotage de Bertrand Schwartz ¹¹, et avec la participation active d'Alain Élie, ingénieur civil des mines, en faveur de mineurs de fer en reconversion, pour les préparer au CAP d'électrotechnique ou de construction mécanique. En effet, malgré un contexte économique encore favorable, l'activité des mines de fer de Lorraine commençait à être menacée. La reconversion (même si le mot n'était pas prononcé à l'époque) des mineurs apparaissait problématique car si ces derniers avaient un bon métier, bien considéré et rémunéré, il était peu transférable à une autre activité. La demande de reconversion émanait à la fois des milieux professionnels et des organisations patronales et syndicales.



**Bertrand Schwartz (1919-2016), le
« père des missions locales »**

« (...) Ce polytechnicien ne s'intéresse qu'aux « bacs moins douze ». En 1981, Pierre Mauroy lui confie la rédaction d'un rapport qui fera date sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. (...) Sa ligne de conduite : donner à chacun sa chance et considérer que ceux qui ne sont pas formés ne sont pas les moins intelligents. (...) »

L'œuvre de Bertrand Schwartz

Directeur de l'École des mines de Nancy, Bertrand Schwartz avait déjà réfléchi au problème de la reprise d'études des travailleurs et il avait mis en œuvre au sein de l'École des mines une réforme de l'enseignement qui contenait en germe certaines idées du système des unités capitalisables puis du Contrôle continu et dont les maîtres mots étaient « autonomie et responsabilité ». Voici ce qu'il précisait dans un entretien donné à la revue Recherche et Formation en 1989 : « *Un adulte n'est prêt à se former, que s'il trouve, ou s'il peut espérer trouver dans la formation qu'on lui offre, une réponse à ses problèmes, à sa situation* »¹². Pour mener à bien l'action de formation collective des mineurs de fer, il associe à sa réflexion pédagogique tous les acteurs politiques et syndicaux, sous-préfets, maires des communes concernées, représentants de l'Éducation nationale, des organisations patronales, professionnelles et des syndicats de salariés. Tous s'accordent sur le principe suivant : les adultes ont pour la plupart suivi un cursus de formation et ont tous une expérience professionnelle, ils ont donc acquis des compétences. Il s'agit alors de prendre en compte ces compétences, dès le début de la formation, après les avoir évaluées, afin de définir pour chacun un parcours personnalisé de reconversion. Bertrand Schwartz conçoit donc « *la formation comme une action individualisée, liée aux parcours professionnels, décomposables en unités modulaires qui seront l'objet de validations réalisées en termes « d'être capable de », et contribuant ainsi à la diffusion d'une théorie de la connaissance liée à l'action : individualisation, parcours, modules, validations sont autant de catégories de pensée qui vont diriger les réformes du système éducatif impulsées au cours de ces deux dernières décennies* »¹³. Bertrand Schwartz s'est beaucoup inspiré de modèles étrangers, en particulier celui du Québec.

¹¹ Bertrand SCHWARTZ, (1919 – 2016), est un ancien élève de l'École polytechnique, ingénieur au Corps des mines. Il a dirigé l'École des mines de Nancy et a assuré de nombreuses missions au sein de l'État dans le domaine de la formation et de l'éducation (formation professionnelle).

¹² Entretien avec Bertrand SCHWARTZ, Recherche et Formation, 1989, pages 67-81 :

https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1989_num_6_1_984 (Consulté le 6 décembre 2019).

¹³ Lucie TANGUY, Éducation et Société, 2005, « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? » <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE016-9.pdf>

La notion d'« unité de valeur » – qui casse le concept d'année scolaire – y était bien ancrée ainsi que l'idée selon laquelle il n'y a aucune raison pour que tous les élèves soient au même niveau, en même temps, dans toutes les matières. L'autre principe fondateur, indépendant mais articulé avec le système des unités, est la pédagogie par objectifs : il s'agit de préparer un diplôme professionnel par le biais d'objectifs opératoires. Le système des unités capitalisables organisait donc la formation par unités et concevait la validation par contrôle continu, ce en s'appuyant sur un référentiel, répertoire des capacités et savoirs requis pour acquérir le diplôme. Pour obtenir ce diplôme, un candidat doit capitaliser l'ensemble des unités constitutives. C'est un jury itinérant, sous l'autorité académique régionale, qui statue sur la base d'épreuves proposées par les centres de formations habilités.

Le lancement de l'expérience

S'appuyant sur cette expérimentation positive et sur les résultats de la réflexion menée alors, le Ministère de l'Éducation nationale décida en 1972 de lancer dans 13 établissements (CET à l'époque) l'expérience de délivrance des diplômes par contrôle continu : il s'agissait d'améliorer la formation professionnelle et générale des élèves de CAP et de réduire le nombre d'échecs à cet examen. Les référentiels sont adoptés dans chacune des disciplines, générales et professionnelles ; ils précisent quels sont les objectifs à atteindre dans chaque domaine ; ils décrivent des actions observables ; ils précisent, en outre, dans quel type d'activité et dans quelles conditions de réalisation les savoirs et savoir-faire seront acquis. Chaque objectif est évalué en termes de « atteint » ou « non atteint » et tous doivent être validés pour obtenir le diplôme, le système de compensation qui existe dans la délivrance traditionnelle du diplôme ne pouvant plus jouer.

Généralisation ou extension de l'expérimentation ?

Une extension de l'expérimentation de la délivrance des diplômes par contrôle continu... prudente



Alain Savary 1918-1988 diplomate, économiste, résistant, compagnon de la Libération, élu socialiste. **Ministre de l'EN** dans le cabinet Mauroy (1981-1984), il est à l'initiative de nombreuses réformes (la réforme des collèges et ses groupes de niveaux-matières, celle du lycée, la création de la formation continue des enseignants, etc.). Il démissionne en 1984 suite au retrait du projet de loi sur les rapports entre enseignement public et enseignement privé.

– En 1982, le nouveau ministre de l'éducation Alain Savary, entouré dans son cabinet de grands pédagogues ou de chercheurs en éducation (dont Antoine de Peretti et Louis Legrand, qui joueront un grand rôle dans les réformes mises en place par ce ministre), décide d'étendre l'expérimentation de la délivrance des diplômes par contrôle continu à une centaine d'autres établissements professionnels. C'est la Direction des lycées (DLC), ancêtre de la DGESCO, qui est chargée de l'accompagnement à la fois logistique et pédagogique de cette extension qui touche plusieurs dizaines d'établissements supplémentaires. Plusieurs séminaires interacadémiques, pilotés et animés par Alain Élie lui-même, de collaborateurs de la DLC mais aussi de professeurs d'ÉNNA, d'inspecteurs, de professeurs de terrain expérimentant le dispositif (Cf. l'article de Françoise Bollengier¹⁴ et de Suzanne

¹⁴ BOLLENGIER Françoise « Enseigner le français avec le contrôle continu dans les années 1980 » interlignes n° 50 juin 2020.

Boudon¹⁵ dans ce numéro) réunissent plusieurs centaines de professeurs engagés dans l'extension de l'expérimentation. C'est par équipes de plus de 7 ou 8 par établissement que les nouveaux enseignants engagés dans cette aventure participent à ces « grands-messes » et à des ateliers thématiques (sur les référentiels, le jury permanent, l'évaluation par objectifs, le dispositif GEREX-soutien¹⁶, par exemple...). Exposés de professeurs d'ÉNNA ou d'inspecteurs alternent avec la présentation de pratiques par les professeurs de terrain. Et les débats – souvent houleux – secouent toutes les académies ! Alain Élie est charismatique, les formateurs et les professeurs engagés dans l'expérience sont convaincus et convaincants. Les opposants – souvent des militants syndicaux qui appréhendent que les moyens alloués à l'expérimentation ne soient pas étendus aux nouveaux établissements – génèrent des discussions d'une richesse pédagogique, d'une liberté de parole – à l'époque où les MAFPEN¹⁷ sont balbutiantes – qu'on a du mal à imaginer aujourd'hui où les IUFM, ÉSPÉ et autres INSPÉ ont comme normalisé la réflexion...

– Pendant plusieurs années la DLC réunira régulièrement des groupes de travail thématiques (appelés GEREX – « Groupes d'étude, de recherche et d'expérimentation ») où les autorités académiques convoquent de nombreux professeurs de terrain (on était à la création des MAFPEN et les formateurs académiques étaient rares...). C'est une réflexion pédagogique d'une richesse inouïe qui va animer ces groupes de travail et, parfois, les établissements où enseignent les participants.

Quels freins à la généralisation ?

Pourquoi cette richesse ne réussit-elle pas à diffuser réellement ? Pourquoi, en 1986, n'y a-t-il que 286 établissements qui sont concernés par le dispositif et, la plupart du temps, sur une partie seulement des diplômes qui y sont délivrés ? On peut tenter plusieurs explications.

– **D'abord celle des moyens.** Comme souvent dans des expérimentations, les 13 premiers établissements avaient reçu des moyens supplémentaires importants pour faire fonctionner le contrôle continu : effectifs par classe allégés, dotation en heures supplémentaires pour les enseignants concernés, autorisations d'absence très généreuses pour les réunions, en particulier pour la concertation, l'harmonisation et le fonctionnement des jurys. Quand on est passé de 13 à 286 établissements il est certain que les moyens n'ont pas été multipliés par 20 ! Et ils ont même été diminués dans les établissements initiaux...

– Du côté des enseignants

Autre phénomène bien connu dans l'extension (ou la généralisation) d'expérimentations, on a dû passer de quelques dizaines d'enseignants quasi volontaires, de défricheurs, de pionniers, à tous les enseignants des nouveaux établissements... Et là, séisme : certains ne se reconnaissent pas nécessairement dans la nouvelle ingénierie didactique et pédagogique générée par le dispositif. L'harmonisation indispensable dans les pratiques fait qu'ils ont l'impression d'être sans cesse sous le regard des autres. Et, cerise sur le gâteau, pour des enseignants trop vite formés, parfois non titulaires, pas ou peu volontaires, le travail supplémentaire généré au moins au début par le dispositif (grilles et fiches contrats à remplir, multiplication des exercices pour permettre aux élèves de rattraper une non-réussite...) paraît totalement réhébitoraire. Surtout quand s'y ajoutent les lourdeurs de fonctionnement du jury permanent...

– Du côté de l'inspection

Ajoutons des inspecteurs et des professeurs d'ÉNNA parfois hostiles, moqueurs ou simplement sceptiques, qui n'assurent pas efficacement l'accompagnement, et, dans certaines académies sans ÉNNA, le manque de formations spécifiques allouées par des MAFPEN peu concernées par un dispositif de l'enseignement professionnel.

¹⁵ BOUDON Suzanne « Contrôle continu années 1980, une révolution en histoire-géographie ? » interlignes n° 50 juin 2020.

¹⁶ Voir l'article d'Annie COUDERC, Chantal DONADEY et Marie NEAUD « Une ambition, faire réussir tous les élèves, regards croisés sur le GEREX-soutien » dans ce numéro, interlignes n° 50 juin 2020.

¹⁷ MAFPEN : Mission académique de formation des personnels de l'éducation nationale, service du rectorat chargé de la formation continue des personnels enseignants. Créées sous le ministère Savary à l'initiative d'Antoine de PERETTI, les MAFPEN géraient le Plan académique de formation (PAF). Elles devinrent par la suite DAFPEN, DAFPE, DAFOR...

C'est ainsi qu'après la hausse rapide des établissements concernés, après 1982, le nombre de CET qui s'engagent dans la délivrance des diplômes par contrôle continu stagne...

Coup de grâce !

Il sera donné par Jean-Pierre Chevènement, le ministre de l'éducation nationale qui succède à Alain Savary en juillet 1984. Celui-ci n'a absolument pas la fibre novatrice de son prédécesseur en matière de pédagogie. Il déclenche même une sorte de « révolution conservatrice » avec la réintroduction de l'éducation civique, la suppression des « disciplines d'éveil » à l'école primaire et leur remplacement par les disciplines académiques (histoire, géographie, sciences naturelles...). Il fera subir le même sort aux « formes nouvelles d'évaluation »¹⁸. S'il a été à la naissance du baccalauréat professionnel en 1985 – ce qui sera un des éléments qui fera sortir le lycée professionnel de son ghetto – c'est ce même baccalauréat et son évaluation certificative qui interdira sa délivrance par contrôle continu. La place symbolique de ce diplôme (même « professionnel » !) donnera donc le signal que le contrôle continu n'est pas un mode de certification légitime. Et après une fin de vie difficile (en particulier quand on demandera aux collaborateurs d'Alain Élie à la DLC d'inventer un système pour transformer aux examens l'évaluation par les couleurs – vert, jaune et rouge – par des notes...), en 1990 il est mis fin à la délivrance des diplômes par contrôle continu dans tous les diplômes professionnels. Du moins dans la formation initiale car il perdurera dans la formation continue des adultes avec les CAP par unités capitalisables. Ce n'est donc pas la mort complète. D'autant qu'il survivra aussi à travers d'autres dispositifs...

Le tournant de 1985 et le baccalauréat professionnel

Si Jean-Pierre Chevènement abrogea la délivrance des diplômes par contrôle continu, ce fut lui qui créa, en 1985, le baccalauréat professionnel, diplôme qui bouleversa profondément l'économie du système de formation professionnelle. Et chacun s'accorde à dire que, si le lycée professionnel n'est plus aujourd'hui le ghetto qu'il a pu être dans les années 1970 mais une voie d'insertion économique et une voie de « dérivation » pour accéder à l'enseignement supérieur, c'est la création de ce diplôme qui l'a permis.

Un nouveau diplôme

Depuis que Jean-Pierre Chevènement avait visité le Japon, modèle de réussite économique et industrielle dans les années 1980, et découvert lors de son voyage que les ouvriers de l'industrie automobile étaient titulaires d'un baccalauréat, le nouveau ministre de l'Éducation nationale n'avait de cesse de convaincre son ministère (et au-delà !) d'inventer un nouveau diplôme pour améliorer la formation des jeunes, en particulier ceux qui allaient se destiner à travailler dans l'industrie.

Discussion à propos d'un nouveau diplôme

Il était soutenu en cela, comme souvent dans l'histoire de l'enseignement professionnel, par l'UIMM dont les adhérents – patrons des très grandes entreprises industrielles – réclamaient pour leurs ouvriers une formation plus poussée que le CAP mais moins « généraliste » que celle des BEP et des baccalauréats technologiques. Quant au syndicat majoritaire des chefs d'établissement, il voyait là un moyen de faire accéder les lycées concernés à une catégorie supérieure et ses adhérents à une meilleure rémunération ! Donc, grande adhésion pour la création d'un diplôme de niveau IV post-BEP. Mais comment faire ? En faisant évoluer le baccalauréat technologique et en le rendant plus « pratique », plus « professionnel » ? En aménageant le Brevet de technicien (BT) très minoritaire et peu attractif ? En créant un nouveau diplôme ? Nous irons vite, dans cet article, sur la guerre picrocholine qui se déclencha entre les syndicats d'enseignants : le SNES appréhendant l'arrivée des PLP pour enseigner dans des baccalauréats technologiques ou des BT à côté des

¹⁸ « Formes nouvelles d'évaluation » : thèmes de séminaires organisés à partir des années 1982 par les MAFPEN à l'instigation de leur créateur, André de Peretti, persuadé que « l'erreur étant au cœur des processus d'apprentissage », une révolution dans les pratiques d'évaluation était indispensable pour rénover l'École.

certifiés et des agrégés, le SNETAA, très important à l'époque dans les LP, craignant de disparaître au profit du SNES et se focalisant pour réclamer pour les professeurs de LP (qui n'étaient pas encore PLP !) les indices de rémunération des professeurs certifiés...

Création d'un nouveau corps d'enseignants

Jean-Pierre Chevènement trancha donc pour un nouveau diplôme de niveau IV, le baccalauréat professionnel. Les CET devinrent de ce fait « lycées d'enseignement professionnel » (LEP) puis « lycées professionnels » (LP) et pour enseigner dans les classes préparant à ce baccalauréat on créa un nouveau corps d'enseignants dont on changea le niveau de recrutement (la licence au lieu du DEUG ou du BTS), le PLP2, tandis que les anciens PCET devenaient PLP1. Ce « dédoublement » de la catégorie des PLP ne dura pas : ingérable (il n'y avait pas nécessairement adéquation entre les classes de baccalauréat et les PLP2), injuste (en enseignement général, PLP1 et PLP2 avaient les mêmes diplômes universitaires, mais les anciens PCET étaient obligés de passer un deuxième concours pour devenir PLP2...). Bref c'était à la fois le désordre et la zizanie dans les établissements : enseignaient dans les classes de baccalauréat des PLP1 expérimentés plutôt que de jeunes PLP2 fraîchement sortis de l'ÉNNA, tandis que les PLP1 proches de la retraite qui préparaient le concours se retrouvaient conseillers pédagogiques des PLP2 en formation ! Le problème fut réglé : on supprima le PLP1 et les anciens PCET qui se refusaient à passer un nouveau concours accédèrent progressivement par liste d'aptitude au grade de PLP2... Mais qu'alliaient-ils enseigner à ce nouveau public ?

Programmes et épreuve d'examen

Nous ne nous attarderons pas ici sur les programmes ni sur la validation de ce nouveau diplôme. À propos du français et de la connaissance du monde contemporain (ancêtre de l'histoire-géographie), un collaborateur de la DLC disait avec humour que les programmes avaient été écrits sur un coin de table de l'inspection générale. En tout état de cause ils ressemblaient fort aux programmes de BEP, avec quelques nouveautés, par exemple dans le domaine de la grammaire textuelle. En français, les enseignants le reçurent de deux façons : les uns n'y virent que « du BEP plus » et y enseignèrent quasiment les mêmes contenus qu'en BEP... Les autres, parce qu'il s'agissait d'un « baccalauréat », ressortirent les Lagarde et Michard et revinrent à des pratiques qu'ils imaginaient être celles des « vrais lycées » : l'enseignement de la littérature par le cours magistral. La première épreuve d'examen en juin 1987, qui mélangeait évaluation du français et du monde contemporain, remit tout le monde d'équerre : « Les transports en Union soviétique » associés à un extrait de « *La Prose du Transsibérien* » de B. Cendrars en bouleversa plus d'un...

Et du côté des autres diplômes ?

La création du baccalauréat professionnel allait-elle conduire à abandonner certains dispositifs dans les autres diplômes ? Au contraire, y aurait-il des survivances ? Des innovations ? C'est du côté du contrôle continu (qui allait disparaître en 1990...) qu'il faut se tourner...

Les enfants du contrôle continu des connaissances

Un survivant du dispositif : le GEREX-soutien

Revenons quelques années en arrière... Délivrer des diplômes par contrôle continu, dont un des fondements est la pédagogie de la réussite, a posé très vite la question de la remédiation. En effet, certains élèves présentaient dès leur arrivée dans le cycle de formation des déficits tels qu'ils ne pouvaient les compenser sans aide spécifique. C'est pourquoi, dès 1977, une équipe de professeurs, sous la direction de François Chirivella, professeur de psychopédagogie à l'ÉNNA de Toulouse, s'est intéressée à une forme de soutien différente de celle pratiquée jusque-là, en particulier dans les collèges. C'est ainsi qu'est né un groupe de réflexion et d'élaboration d'outils spécifiques, le GEREX-soutien.

Une pédagogie de la réussite

S'appuyant sur les principes de Carl Rogers¹⁹ et les travaux de Françoise Dolto, le dispositif créé tente de briser l'architecture pédagogique classique : le fonctionnement en disciplines séparées les unes des autres, la communication frontale, l'évaluation normative, la perception de l'incompétence de l'élève (par lui-même et par le professeur). Les principes de fonctionnement de ce soutien en étaient les suivants :

- S'adresser à tous les élèves (pour éviter la culpabilisation de ceux qui « bénéficiaient » des heures de soutien supplémentaires).
- L'intégrer au temps scolaire, dans l'emploi du temps réglementaire de formation, sans ajouter d'heures de cours supplémentaires.
- Individualiser les parcours.
- Réhabiliter le tâtonnement et le droit à l'erreur.
- Contourner la difficulté en des supports non disciplinaires pour ne pas réinstaller l'élève dans une situation d'échec.

C'est dans l'interdisciplinarité la plus large possible que doit s'opérer la reconstruction des savoirs. Les situations proposées par le dispositif vont donc reposer sur la maîtrise d'objectifs dans trois domaines transversaux :

- Les capacités de base (définies dans le référentiel de français) : s'informer, comprendre un message, produire un message.
- Les techniques de la langue.
- Les techniques scientifiques et mathématiques.

Des résultats prometteurs

Après un énorme travail de recherche, de dépouillement, d'expérimentations et de rédaction, le dispositif s'installe dans le paysage des lycées professionnels pour les classes de CAP et de BEP, s'étend à plusieurs collèges qui accueillent des classes spécifiques (3^{ème} et 4^{ème} technologiques, 4^{ème} d'aide et de soutien...). L'efficacité du dispositif est donc ainsi reconnue et validée par de nombreuses équipes. Un dispositif du même type sera même élaboré, plus tard, pour les classes de 6^{ème} en collège. Le GEREX a cédé la place au début des années 2000, petit à petit, à d'autres formes de soutien mais dans lesquelles on trouve certains héritages. L'article de Chantal Donadey, dans ce numéro, décrit plus précisément à la fois le dispositif et ses apports pédagogiques.

Un remplaçant du dispositif : le contrôle en cours de formation

L'abandon du contrôle continu des connaissances ne marque pas la fin de la réflexion sur les modalités d'évaluation certificative au lycée professionnel. Elles émergent lors de la création, en 1985, du baccalauréat professionnel. Celui-ci apparaît dans un contexte social et économique marqué par la très forte croissance du chômage des jeunes et sur fond d'importants débats sur les savoirs scolaires qu'il convient de transmettre. L'expérience du dispositif de délivrance des diplômes par contrôle continu est vivace à la DLC mais aussi chez les formateurs des ÉNNA, chez les inspecteurs des domaines professionnels. On va donc tenter d'inventer une nouvelle forme d'évaluation certificative moins lourde que le contrôle continu mais différente de l'épreuve ponctuelle : ce sera le contrôle en cours de formation (CCF).

La création du CCF

Tout ce contexte a marqué le contenu de ce nouveau diplôme et a donné lieu à trois innovations majeures :

- Des référentiels de diplômes se substituent à des programmes de formation : ils sont organisés par grandes capacités et compétences et décrivent en particulier les compétences professionnelles attestées par le diplôme.

¹⁹ ROGERS Carl Ransom, (1902 - 1987) est un psychologue américain. Il a plus spécialement travaillé dans les domaines de la psychologie clinique, de la psychothérapie, de la relation d'aide et a été très influent dans le champ de l'éducation et de la formation ; sa démarche a été introduite en France dans les années 1950 sous l'appellation de méthode non-directive. On lui doit les concepts d'empathie, de congruence et de considération positive inconditionnelle.

- Le contrôle en cours de formation est mis en œuvre, de manière progressive.
- Des périodes de Formation en milieu professionnel (nommées par la suite PFMP) sont ajoutées aux séquences de formation en établissement.

Bien entendu, comme pour le contrôle continu, les évaluations sont conduites sur le lieu de formation et par les équipes pédagogiques de la classe sous le contrôle des inspecteurs de spécialité. Ces derniers peuvent assurer ce contrôle à priori (en exigeant qu'on leur soumette les situations d'évaluation) ou à postériori.

Plusieurs textes officiels précisent peu à peu les modalités du contrôle en cours de formation et l'installent dans le paysage des lycées professionnels. Ils sont parfois assez succincts quant à sa mise en œuvre.

C'est le décret du 11 mars 1986 portant sur le règlement général du baccalauréat professionnel qui évoque pour la première fois le contrôle en cours de formation. L'article 13 stipule que : « *Les épreuves de l'examen peuvent prendre appui sur des travaux réalisés par l'élève au cours de la formation dans des conditions fixées par les arrêtés visés à l'article 3 du présent décret* ». Ce même article précise que les évaluations en contrôle en cours de formation concernent de manière privilégiée certains types d'enseignements, en particulier ceux qui visent l'apprentissage d'une pratique professionnelle : « *La validation de tout ou partie des acquis correspondant à trois épreuves de l'examen, dont celle d'EPS et une épreuve prenant en compte la formation accomplie en milieu professionnel, peut s'effectuer sur la base des résultats du contrôle des connaissances et des aptitudes organisé en cours de formation.* »

L'élargissement du CCF

Quelques années plus tard, l'arrêté du 29 juillet 1992 élargit l'usage du CCF : en effet, il fixe les modalités d'organisation et de prise en compte des épreuves organisées sous forme d'un contrôle en cours de formation pour la délivrance des BEP et des CAP.

- En 1997, une note de service²⁰ relative à la mise en œuvre du CCF au brevet de technicien supérieur, au baccalauréat professionnel et au brevet professionnel, destinée entre autres aux recteurs d'académie, rappelle non seulement qu'elle se situe dans un contexte de développement de ce mode d'évaluation²¹ mais apporte quelques précisions sur sa nature. Elle réaffirme en particulier la visée certificative et non formative du CCF et définit la « situation d'évaluation » jugée centrale : « *C'est une situation qui permet la réalisation d'une activité dans un contexte donné. Son objectif est l'évaluation des compétences et des savoirs mis en œuvre dans une situation donnée, et requis pour la délivrance de l'unité. La délivrance d'une unité peut rendre nécessaire plusieurs situations d'évaluation* ».

- En 2003, un certain nombre de textes officiels²² fixent dans le cadre de l'obtention du diplôme du CAP les modalités d'évaluation en CCF pour l'enseignement général. Ainsi sont définies par exemple en lettres-histoire et géographie quatre situations d'évaluation (deux dans chaque discipline) : le déroulement, la durée, les supports en sont précisés²³.

Dès lors, le CCF est installé durablement dans les modalités de délivrance des diplômes et suit les différentes modifications que les réformes successives introduisent. Ses principes et sa spécificité sont inchangés :

- « Le CCF est une modalité d'évaluation certificative, c'est-à-dire en vue de la délivrance d'un diplôme ».
- « L'évaluation par CCF est réalisée par sondage sur les lieux où se déroule la formation (établissement et milieu professionnel) ».
- Cette évaluation est réalisée par « les formateurs eux-mêmes (enseignants et ou tuteurs ou maîtres d'apprentissage) ».
- Elle intervient « au moment où les candidats ont atteint le niveau requis ou ont bénéficié des apprentissages nécessaires et suffisants pour aborder une évaluation

²⁰ Voir http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_1477.pdf

²¹ L'extension du CCF au BTS n'interviendra que très progressivement, dans le cadre de la rénovation de chaque diplôme.

²² Arrêté du 17 juin 2003 (fixant les unités générales du CAP et définissant les modalités d'évaluation de l'enseignement général), B.O. n° 29 du 17 juillet 2003 (Modalités d'évaluation en CCF en enseignement général)

²³ Voir dans ce numéro l'article de Catherine DONNADIEU « *Un tour d'horizon du contrôle en cours de formation au lycée A. Perret* », interlignes n° 50 juin 2020.

certificative »²⁴.

Comme pour la délivrance des diplômes par contrôle continu, de nombreuses critiques ont accompagné l'installation du CCF et les débats furent parfois vifs dans la salle des professeurs ou lors des stages de formation. La plus importante concernait la dimension nationale du diplôme que cette modalité remettait en question. En effet, beaucoup de points, dans la situation d'évaluation, semblent laissés à la libre appréciation des enseignants ou des formateurs. Certains s'interrogeaient donc sur la notion d'égalité de chaque élève vis-à-vis d'un examen final sanctionnant un diplôme national : on ne pourrait pas être à la fois évaluateur et formateur en toute équité et cette confusion pourrait même créer des « diplômes maison ». D'autres mettaient aussi en avant la lourdeur de l'organisation. Plusieurs questions étaient posées : comment gérer dans le même temps et le même lieu les élèves en évaluation pendant que d'autres sont en cours de formation ? Comment traiter les absences ? Que devait-on communiquer aux élèves ? Beaucoup signalaient la charge supplémentaire de travail.

Mais, après un démarrage parfois difficile, le contrôle en cours de formation est aujourd'hui entré dans les mœurs. Il semble en tout cas que son application a amené les enseignants à prendre conscience de la responsabilisation de tout acte pédagogique et les a obligés à mener une réflexion de fond sur l'évaluation.

L'évaluation diagnostique de seconde

On peut aussi considérer comme issues des principes du contrôle continu les évaluations diagnostiques à l'entrée des classes de seconde générale et première année de BEP. Créées en 1989, elles s'appuyaient, pour l'enseignement général, sur des « objectifs de références » (pour ne pas parler de référentiels, trop liés au lycée professionnel...). Ces évaluations – du moins pour le LP – renvoyaient à des situations non disciplinaires, proches de la « vie réelle » et on y repérait des compétences transversales. Elles étaient obligatoires, les réponses des élèves étaient codées et un outil informatique permettait de regrouper les compétences évaluées afin que les enseignants puissent construire des progressions disciplinaires (ou pas) sur une identification précise des acquis de leurs élèves.

Ces évaluations, passées par les élèves dès leur arrivée au LP, prenaient un temps considérable. La correction aussi et le recours à l'outil informatique était tout à fait aléatoire, en fonction des équipements des établissements et des compétences des enseignants ! En général, faute d'accompagnement pédagogique et d'outils (pas d'équivalents à ceux du GEREX !), tout cela dormait jusqu'à la fin de l'année dans les armoires...

Mais elles perdurèrent régulièrement, avec quelques évolutions, adaptations et création de banques d'outils de remédiation... Et on les retrouve dans la réforme de 1998 !

Les modules

C'est le ministre Jospin qui décide en 1992 de rénover largement le baccalauréat général et technologique. Les sections du baccalauréat sont modifiées et aux séries A, B, C etc. succèdent les séries L, ES et S ainsi que toutes les filières technologiques. Quant aux programmes, le ministre dessaisit l'inspection générale de leur conception et la confie à une instance nouvelle, le conseil national des programmes présidé par un universitaire, le mathématicien Didier Dacunha-Castelle. Et pour favoriser une véritable prise en compte de l'évaluation diagnostique à l'entrée de seconde on crée un dispositif spécifique, y compris dans l'enseignement professionnel, « les modules », espace-temps où peuvent être traités en effectif réduit les difficultés ou les besoins des élèves repérés dans les évaluations. Ces modules sont inscrits dans l'emploi du temps des élèves à hauteur de 2 heures et, théoriquement, dans celui des enseignants. Ces dispositifs ne sont pas dédiés à une ou plusieurs disciplines spécifiques. Au LP ce sont des enseignants des disciplines professionnelles qui interviennent dans les modules de 1^{ère} année de BEP et en seconde année ceux de l'enseignement général.

Comme de nombreux dispositifs sans programme spécifique, sans enseignants attirés, souvent sans vrai pilotage ni formation, les modules furent une réussite très

²⁴ Voir : <https://eduscol.education.fr/cid112826/contrôle-cours-formation.html>

relative. Et ils serviraient davantage à compléter les services des enseignants ou à terminer les programmes qu'à répondre à des besoins bien identifiés chez les élèves... Mais là encore le système les réinventera dix ans plus tard... Mais n'allons pas trop vite !

Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel

Autre innovation qui fit grand bruit dans les salles des professeurs lors de son apparition !

Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP)²⁵ est introduit durant l'année scolaire 2000-2001 dans toutes les formations conduisant aux CAP, aux BEP et aux baccalauréats professionnels. L'objectif de son introduction est clairement défini dans les textes officiels : il vise à « *renforcer une pratique pédagogique qui consiste à faire acquérir des savoirs et/ou des savoir-faire à partir d'une réalisation concrète, liée à des situations professionnelles.* »²⁶

Interlignes a consacré un numéro entier²⁷ à cette nouvelle modalité pédagogique lors de sa mise en place. Nous ne reprendrons ici que les points essentiels afin de resituer sa nouveauté dans la perspective historique dans laquelle nous plaçons notre étude.

Comme l'écrivaient alors Françoise Bollengier et Maryse Lopez²⁸, le PPCP s'inscrit dans le cadre de la pédagogie du projet dont elles brossaient un historique complet.

Elles en évoquaient les principes :

« *La pédagogie du projet part du principe que l'élève est au centre du processus d'apprentissage. C'est en agissant qu'il apprend et pour construire ses apprentissages, il faut qu'il en sente l'unité et l'utilité personnelle mais aussi sociale. Pour cela, il est important que l'élève puisse comprendre les liens qui unissent les différents savoirs entre eux, ce qui oblige le professeur à enseigner dans une perspective d'ouverture.* » Elles rappelaient que l'idée de l'élève acteur de ses apprentissages n'est pas récente.

Cheminement de l'idée de projet.

Dès la première moitié du XX^{ème} siècle, l'idée d'élève acteur est présente dans les courants pédagogiques prônant les méthodes actives, comme l'éducation nouvelle (Freinet, Montessori, Decroly). L'idée de projet, elle, apparaît plus tard. Elle fait son apparition dans les textes officiels au milieu des années 1970, années marquées par la pédagogie par objectifs, centrée sur l'apprenant et la finalité des apprentissages. Le premier moment de la pédagogie de projet a été l'instauration en 1973 des « 10 % pédagogiques », contingent horaire mis à la disposition des établissements pour que ceux-ci mettent en place des projets autres que disciplinaires ou liés aux programmes. De nombreux projets pédagogiques innovants, des expérimentations dans les classes ont vu le jour. Ont suivi en 1979 les projets d'action culturelle et éducative (PACTE) et en 1981 les projets d'action éducative (PAE). L'objectif poursuivi était tout à la fois de réduire les inégalités à l'école, d'ouvrir les établissements scolaires sur leur environnement, de développer chez les jeunes initiatives et sens des responsabilités mais aussi de favoriser le travail en équipe (entre les enseignants, les élèves et tous les partenaires éducatifs). Ces PAE pouvaient tout aussi bien porter sur la découverte d'une unité de production, la pratique d'un sport, l'écriture et la réalisation d'une pièce de théâtre...

Vers le « projet pédagogique » obligatoire

Mais ces initiatives, présentes dans les lycées professionnels, étaient le fait d'un ou plusieurs enseignants volontaires et ne concernaient qu'une partie des élèves. Ce sont les classes de quatrième et de troisième technologique, nombreuses à se mettre en place dans les lycées professionnels, qui en 1986, voient s'instaurer de manière obligatoire, un « projet pédagogique » : celui-ci a pour objectif de « *réconcilier les élèves avec l'école et l'enseignement général par une initiation aux apprentissages professionnels* »²⁹ et doit être élaboré par un travail d'équipe pluridisciplinaire. Pour parvenir aux objectifs déterminés par le projet pédagogique, cette équipe

²⁵ Voir dans ce numéro l'article de Christine ESCHENBRENNER et Clément BOUCHERON « *Du PPCP au Chef-d'œuvre* » interlignes n° 50 juin 2020.

²⁶ B.O. n° 25 du 29 juin 2000.

²⁷ interlignes n° 30, juin 2002 « *Les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel* ».

²⁸ « *Pédagogie du projet et interdisciplinarité : bref historique* » Interlignes n° 30.

²⁹ Ibid.

pluridisciplinaire doit concevoir un « projet technique » à faire réaliser aux élèves, sur la base de compétences transversales. Le BO spécial n° 1 du 12 avril 1990 précise : « Pour la construction de leur projet pédagogique, les équipes distingueront utilement les capacités transversales à développer et les compétences dont l'acquisition sera vérifiée tout au long de la formation ». Il ajoute un peu plus loin : « Dans ce contexte, le projet technique prend naturellement sa place comme support privilégié pour le développement des capacités transversales et l'acquisition de compétences générales ». Ce projet technique vise bien une réalisation concrète durant une durée déterminée.

Il en est de même du PPCP. Le Bulletin Officiel du 29 juin 2000 précise que le PPCP vise « la réalisation totale ou partielle d'un objectif de production ou d'une séquence de service ». Il induit donc nécessairement la définition d'un ensemble d'objectifs structurés techniquement et pédagogiquement, et planifiés dans le temps. Ce même BO insiste sur la dimension pluridisciplinaire du PPCP : il est « l'objet et le produit d'un travail en équipe, tant pour les élèves que pour les enseignants ». Et toutes les formations préparant à un diplôme de l'enseignement professionnel comportent désormais la réalisation d'un ou plusieurs PPCP.

Ainsi Françoise Bollengier et Maryse Lopez concluaient-elles leur article : « le PPCP marque une volonté d'infléchissement des pratiques pédagogiques vers une plus grande autonomie des élèves dans les processus d'apprentissage [...] il s'inscrit dans un contexte éducatif global : la main à la pâte en primaire, les travaux croisés puis les itinéraires de découverte en collège et les TPE en lycée... Il est l'aboutissement d'un historique de démarches pédagogiques innovantes ».

L'accompagnement personnalisé

C'est la réforme de 2009 – celle qui installe le baccalauréat en 3 ans – qui voit apparaître « l'accompagnement personnalisé » (AP), dispositif inscrit dans l'emploi du temps des élèves et qui peut rappeler les « modules » de 1992.

Les textes de l'époque sont clairs. Ce dispositif se veut une réponse diversifiée aux besoins des élèves. Intégré à l'horaire des élèves, l'AP se déroule sur 72 heures annuelles, soit 2 heures par semaine en moyenne. C'est un temps d'enseignement distinct des heures de cours traditionnelles.

L'AP a plusieurs objectifs :

- un soutien aux élèves qui rencontrent des difficultés ;
- un approfondissement des connaissances ou une autre approche des disciplines étudiées ;
- une aide à l'orientation, qui s'appuie sur le parcours de découverte des métiers et des formations.
- Dans tous les cas, l'accompagnement permet un travail sur les méthodes disciplinaires et interdisciplinaires.

L'AP existe à chaque niveau

- En classe de seconde, il doit aider les élèves à s'adapter aux exigences du lycée, à acquérir des méthodes de travail et à construire leur projet d'orientation.
- En classe de première, l'AP favorise l'acquisition de compétences propres à chaque voie de formation et prépare les élèves à se projeter après le baccalauréat.
- En classe terminale, les activités portent à la fois sur la préparation à la vie active, mais aussi l'acquisition de méthodes nécessaires pour réussir dans l'enseignement supérieur. Les élèves sont ainsi en mesure de finaliser leurs choix d'orientation.

Les modalités d'organisation

Dans les textes officiels ce dispositif doit constituer « une marge d'initiative pour les équipes pédagogiques »³⁰.

En effet les modalités d'organisation de cet accompagnement sont laissées à l'initiative des équipes, de manière à leur permettre de répondre aux besoins des élèves de manière étroite et avec la souplesse nécessaire. Les enseignants de toutes

³⁰ Voir le site Éduscol : <https://eduscol.education.fr/cid54928/presentation-du-dispositif-accompagnement-personnalise.html> et la circulaire n° 2010-013 du 29-1-2010.

les disciplines ont vocation à participer à ce dispositif et ce sont eux qui doivent proposer les modalités d'organisation de l'AP au conseil pédagogique.

Au sein de l'établissement, l'AP s'articule à d'autres dispositifs comme le tutorat, les stages de remise à niveau et les stages passerelles, afin de favoriser une personnalisation du parcours de chaque élève.

Pour former les enseignants à la gestion pédagogique de ce dispositif, le ministère engage les académies à offrir des formations adaptées. À Versailles c'est l'équipe de formateurs Ressources pour la voie professionnelle (RVP) qui est chargée de l'accompagnement des équipes par le biais de formations d'établissement négociées et adaptées à chaque lycée. Dans le même temps la DLC met en ligne des ressources, exemples d'organisation et d'activités possibles dans le cadre de l'AP.

Le bilan

Quel bilan tirer de ce dispositif chargé de personnaliser la formation des élèves en répondant à leurs besoins ? Une fois encore les effets furent variés. Mais malgré un pilotage fort, une vraie formation pour des centaines de PLP et l'appui des conseillers du recteur, l'AP s'étiola dans beaucoup de lycées : les heures disparurent ou furent transformées en heures d'enseignement, les alignements furent abandonnés. En fin de compte, cela arrangea beaucoup et souvent l'on en revint à ce que chacun savait faire : dispenser des contenus disciplinaires, seul face à ses élèves, sans rendre de compte à quiconque, si ce n'est à un lointain inspecteur...

Heureusement, selon la culture professionnelle des établissements, le dynamisme des enseignants ou des équipes de direction, des organisations intéressantes (le décloisonnement) ont été inventées, des pratiques pertinentes adoptées, de nouvelles formes d'évaluation organisées. Mais ce sont surtout les expériences de co-animation dans les séances d'accompagnement et la « pédagogie du côté à côté » qui ont pu construire de nouvelles postures professionnelles chez les enseignants. Conduire une séance de remédiation ou d'approfondissement d'un contenu ou d'une démarche méthodologique en compagnie d'un collègue d'une autre discipline conduit à changer son rapport au contenu enseigné. De la même façon engager un élève dans un parcours personnalisé supprime la relation frontale et pousse l'adulte à s'asseoir à côté de lui, à le regarder en train de travailler, de réfléchir, d'énoncer ses difficultés. À partir de là, on a bien progressé !

La réforme de 2018

Une des ambitions de la « transformation de la voie professionnelle », réforme initiée en 2018, est de mieux faire réussir les élèves qu'elle accueille et faire de cette filière « une voie d'excellence ». Pour cela, elle met en avant la nécessité de relier enseignements généraux et enseignements professionnels pour donner plus de sens aux apprentissages, et de consolider les savoirs et savoir-faire tout au long de la formation. Un certain nombre de dispositifs sont donc prévus et mis en œuvre depuis quelques mois.

S'ils représentent tous un réel intérêt, ils ne sont pas vraiment nouveaux pour les enseignants de lycée professionnel. Les tests de positionnement en seconde afin de diagnostiquer les besoins des élèves en français et en mathématiques, et l'accompagnement personnalisé organisé à partir des profils ainsi dégagés rappellent l'AP qui avait été mis en place à partir de 2010. La co-intervention enseignement général enseignement professionnel est depuis longtemps pratiquée par certains professeurs, en particulier dans le cadre des ateliers rédactionnels du baccalauréat Gestion-administration rénové en 2014-2015 (un professeur de français et un professeur d'économie-gestion intervenaient ensemble sur des compétences transversales). Quant au « chef-d'œuvre »³¹, il relève, comme le PPCP, d'une démarche de projet et nécessite l'intervention de plusieurs disciplines.

³¹ Voir dans ce numéro, l'article de Clément BOUCHEREAU « Le chef-d'œuvre au cœur de la réforme actuelle », interlignes n° 50 juin 2020.

Conclusion

La transformation de la voie professionnelle a en tout cas le mérite de graver dans le marbre de textes officiels des dispositifs et des démarches pédagogiques adoptés par quelques-uns, à certains moments de l'Histoire de notre institution puis abandonnés, repris ensuite sous d'autres formes. Peut-être faut-il voir dans cette réforme l'aboutissement logique d'une lente maturation des innovations pédagogiques qui ont marqué ces cinquante dernières années. La réflexion pédagogique va pourtant sûrement se poursuivre, impulsée par de nouveaux et jeunes pédagogues. Espérons qu'*Interlignes*, notre revue, sera toujours aussi attentive et pertinente pour les déceler et les accompagner.

Annie COUDERC
IEN lettres-histoire honoraire
Académie de Versailles

Françoise GIROD
IA-IPR honoraire
Académie de Versailles



Hommage à CHARB
Dessin réalisé pour les *CAHIERS PÉDAGOGIQUES*³².

³² Source : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/%E2%80%AFDessiner-m-a-appris-la-patience-%E2%80%AF>

Enseigner le français avec le contrôle continu dans les années 1980³³

L'évaluation en question

De la délivrance des diplômes par contrôle continu à la classe sans notes

En matière de pédagogie, il s'avère que le mode d'évaluation est essentiel. Dans sa forme traditionnelle – l'évaluation par la note chiffrée – il est l'aboutissement d'un apprentissage au moment d'une performance. La note sanctionne la réussite ou l'échec et témoigne du niveau de réussite dans une échelle de 0 à 10 ou à 20, ou à 40 lors d'une performance récapitulative des acquis et ou des savoirs. Mais plutôt que d'évaluer des performances, on peut évaluer des compétences, c'est ce qui a été expérimenté dans l'enseignement professionnel dans les années 1980 et se pratique dans l'enseignement primaire, en maternelle et en élémentaire, dans certains collèges et encore dans certains lycées professionnels.

Dans leur article « *Regards sur les mutations de l'enseignement professionnel : des centres d'apprentissage aux lycées professionnels* » Annie Couderc et Françoise Girod évoquent la délivrance du diplôme par contrôle continu des connaissances mise en place dans les années 1970 au lycée professionnel dans le cadre d'une pédagogie de la réussite³⁴. Cette évaluation par capacités sera reprise pour les classes technologiques en 1987³⁵ et depuis se réinvente dans des dispositifs plus récents comme le contrôle en cours de formation ou les classes sans notes.

Que reste-t-il aujourd'hui de cette pratique du contrôle continu ? Le contrôle en cours de formation (CCF) et la classe sans notes ou l'évaluation par compétences.

À la suite de cet article et de celui de Suzanne Boudon faisant part de notre expérience du contrôle continu des connaissances pendant les années 1970 à 95, Catherine Donnadiou évoquera le fonctionnement actuel du contrôle en cours de formation puis Xavier Artaud, proviseur, et trois professeurs, témoigneront de leurs expériences de classe sans notes.

Le français et le contrôle continu au lycée d'application de l'ÉNNA d'Antony

Nommée en 1980 au lycée professionnel alors dit « d'application »³⁶ de l'École normale nationale d'apprentissage (ÉNNA) d'Antony, j'ai été plongée d'un coup dans le grand bain d'un système de notation bien différent de celui que j'avais appliqué

³³ Dans le n° 96 de la revue *Le Français aujourd'hui*, « *Le Français dans le technique* » Isabelle de PERETTI évoque une expérience identique dans l'académie de Créteil au lycée Max Dormoy « *Travailler en contrôle continu avec un référentiel* ».

³⁴ Rappelons que, contrairement au « contrôle continu » du collège ou de la réforme actuelle du lycée général, celui du lycée professionnel des années 1980 ne connaissait plus aucune épreuve terminale.

³⁵ « Le B.O spécial du 10/09/87 précise que « *l'enseignement du français développe notamment les capacités suivantes : communiquer, s'informer, se documenter, appréhender, réaliser et apprécier un message* ».

³⁶ Un « lycée d'application » était un établissement lié à une école normale nationale d'apprentissage (ÉNNA) : les enseignants du lycée recevaient dans leurs classes les stagiaires en formation et les professeurs formateurs de l'École normale. Le « lycée d'application d'Antony » fonctionnait avec l'ÉNNA de Paris Sud avec laquelle il partageait les locaux : d'un côté l'ÉNNA, de l'autre le lycée d'application.

pendant 9 ans comme professeure auxiliaire en lycée et en collège où était en usage une notation chiffrée de 0 à 20, du temps où j'étais élève puis étudiante. Au lycée professionnel d'Antony, on ne « notait » pas, on « évaluait des capacités ». Ce lycée faisait, en effet, partie des établissements où l'on expérimentait le dispositif de « délivrance des diplômes par contrôle continu des connaissances ». Contrôle continu ? L'expression dit bien ce qu'elle veut dire : il s'agit de « contrôler en continu », mais de contrôler quoi ? Non pas les élèves mais ce qu'ils avaient appris, ce qu'ils savaient faire. Et de manière continue, c'est-à-dire tout au long de la formation et pas de manière ponctuelle un jour d'examen en fin d'année.

De 1980 aux années 1990 j'ai donc participé à ce dispositif de délivrance des diplômes par contrôle continu des connaissances. Après avoir évoqué le fonctionnement du système comme je l'ai pratiqué, il sera intéressant d'en considérer les aspects positifs et les aspects plus discutables et enfin de montrer à quel point une telle expérience a modifié ma conception de l'évaluation et m'a aussi permis d'enseigner autrement.

Un dispositif innovant

Le dispositif s'articulait alors à la pédagogie par objectifs. Les instructions pédagogiques de 1982 pour les programmes de CAP instauraient la notion de séquence. On se fixait alors un objectif : « à la fin de la séquence les élèves seront capables de... », ce qui impliquait le développement de « capacités ». L'extension du dispositif expérimental de délivrance des diplômes par contrôle continu des connaissances s'est mise en place en même temps. Annie Couderc et Françoise Girod en font l'historique et en expliquent la disparition.³⁷

Le choix du lycée professionnel pour y délivrer les diplômes par contrôle continu des connaissances n'était pas anodin. Le dispositif avait entre autres pour objectif d'instaurer une « pédagogie de la réussite ». Les élèves de lycée professionnel ont été vus de tout temps comme des élèves en difficulté. L'évaluation continue de leur travail au long des deux ou trois années de formation devait permettre de rendre ces élèves de CAP et de BEP conscients de leurs acquis et de leurs manques et de leur donner du temps pour progresser et obtenir ainsi le diplôme préparé.

Le contrôle continu des connaissances, mode d'emploi

Les élèves pour obtenir leur diplôme – CAP ou BEP – par contrôle continu, devaient démontrer tout au long de l'année qu'ils avaient la maîtrise des différentes « capacités » et « techniques » correspondant aux exigences du diplôme dans tous les domaines (disciplines), en enseignement professionnel comme en enseignement général.

Les « capacités » sont déclinées pour chaque domaine (français, histoire-géographie, mathématiques, enseignement professionnel) en termes de « compétences » dans un « référentiel » qui identifie aussi les types de tâches (situations possibles) et les exigences (critères de réussite).

Comment les contenus du référentiel traduisent-ils les objectifs du domaine « français » ? Que suppose le fait d'enseigner le français ? À l'école primaire on parle des fondamentaux : lire, écrire, parler. Petit à petit, dès l'école primaire (et même en maternelle), puis au collège et au lycée, en cours de français on apprend à se cultiver par la lecture de textes de fiction, de textes littéraires et patrimoniaux mais aussi de textes documentaires. Il faut apprendre aussi à aller chercher l'information et, pour y parvenir, il faut bien effectivement maîtriser les techniques de la lecture, de la rédaction écrite, de l'oral. On s'y retrouve bien dans le descriptif que fait le référentiel des capacités de français.

³⁷ Lire l'article de GIROD Françoise et COUDERC Annie « Regards sur les mutations de l'enseignement professionnel » dans ce même numéro, interlignes n° 50, juin 2020.

Les « capacités » du domaine français

Pour obtenir le diplôme dans le domaine « français » il faut maîtriser 5 « capacités » et 3 « techniques » :

- **la capacité A** est celle des compétences liées à l'expression orale et **la technique α** a trait à la maîtrise de l'expression orale (débit, cohérence, clarté de l'expression, adaptation à l'auditoire) ;

- **la capacité B** touche à tout ce qui concerne l'accès à l'information, les compétences à rechercher et à gérer des documents ;

- **la capacité C** est celle des compétences de compréhension, d'interprétation. Elle concerne la lecture des textes et des images, la compréhension d'un message écrit ou oral... On peut lui adjoindre **la technique γ** qui concerne la maîtrise de la lecture orale ;

- **la capacité D** concerne la production de texte, écrit ou oral. On peut lui adjoindre **la technique β** qui est celle de la maîtrise de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire ;

- **la capacité E** concerne l'esprit critique, la capacité à porter un jugement motivé³⁸.

La « capacité » est globalisante. Pour être acquise elle suppose la maîtrise de plusieurs compétences : par exemple **la capacité B** « s'informer, se documenter » implique la maîtrise de trois compétences : *rechercher, trier et traiter l'information*. Pour valider **la capacité D** « réaliser un message », on va mesurer des « compétences » comme « *créer un message (écrit ou oral) qui réponde à une situation de communication donnée en l'organisant de manière à être compris du destinataire* » ou « *produire un message efficace... en choisissant les moyens d'expression appropriés à la situation et aux destinataires* » ce qui suppose aussi la maîtrise de **la technique β** « *respecter dans la rédaction d'un texte les contraintes d'orthographe, de syntaxe et de vocabulaire* ».

Pour valider ces capacités, le référentiel propose des situations d'évaluation possibles : pour la capacité **A** « *prendre la parole pendant 15 minutes, de façon audible et cohérente, devant le groupe classe* » ou « *prendre la parole devant un auditoire inconnu, au moment d'un conseil de la classe ou d'une journée porte ouverte* ».

Il suggère également des critères de réussite : pour la capacité **B**, lors d'une recherche documentaire, « *exactitude de la réponse, pertinence du choix des propositions* ».

Ces compétences, ces situations et les critères diffèrent selon les diplômes préparés (CAP ou BEP, tertiaire ou industriel). À chaque diplôme correspond un niveau : par exemple pour les BEP tertiaires le niveau 4 (le plus élevé), pour les CAP tertiaires et les BEP industriels le niveau 3, pour les CAP industriels le niveau 2.

Je donne en annexe 2 l'exemple d'une capacité de niveau 3 telle qu'elle est explicitée dans le référentiel.³⁹

Lors de ces performances, les productions qui satisfont aux critères sont marquées en « vert » ou en (+), sinon elles sont en « rouge » ou en (-). À Antony nous avons quatre niveaux :

- « vert ++ » : la performance va au-delà des exigences,
- « vert + » : l'objectif est atteint,
- « rouge – » : l'objectif n'est pas atteint,
- « rouge – – » : la performance est loin des exigences.

Pour le domaine « anglais », on ne prenait en compte que les performances réussies. Le résultat est reporté sur une fiche de suivi : le professeur et l'élève ont chacun un exemple de cette fiche.⁴⁰

La capacité était acquise au bout de plusieurs réussites de suite.

³⁸ Annexe 1 et 2 : tableaux construits à partir du référentiel et extraits d'un article de la revue *Connaissance du Français* en 1994 : BOLLENGIER Françoise « *D'autres formes d'évaluation... Évaluer au lycée professionnel en contrôle continu* »

³⁹ On retrouve le même tableau pour la capacité D dans l'article d'Isabelle DE PERETTI.

⁴⁰ Annexe 3.

Une autre façon d'évaluer, une autre façon d'enseigner ?

Tout au long de l'année scolaire ces capacités et ces techniques faisaient donc l'objet d'évaluations intégrées aux séquences d'enseignement.

Le dispositif du contrôle continu a été facilité par le fait qu'au lycée professionnel, depuis les années 1980, on avait mis en place progressivement l'enseignement par séquence avec des objectifs d'acquisition de savoir-faire et de savoirs. Ces objectifs de séquence se sont articulés au gré des programmes sur la typologie des textes : lire, comprendre, rédiger un texte descriptif, narratif, argumentatif, dialogique, puis sur les genres littéraires, roman, théâtre, poésie, les textes d'idées, et non littéraires, presse, publicité, textes documentaires, textes d'entreprise... Ce qui offrait des possibilités d'évaluer les capacités et les techniques à partir de tâches très diverses écrites ou orales, en lien avec les programmes : rédiger une description ou un récit, imaginer un poème ou une scène de théâtre, répondre à des questions de lecture sur un texte, présenter un exposé ou commenter une exposition de travaux d'élèves... Toute séquence didactique mettait en jeu l'ensemble des capacités et des compétences à des niveaux divers. On partait d'un exercice de formation ou d'un devoir de fin de séquence et on regardait quelles capacités on pouvait évaluer au travers de celui-ci. Par exemple, pour la capacité **A** et la technique α : le compte-rendu oral devant la classe de la période de formation en entreprise, la présentation d'une lecture personnelle à la classe, un débat argumenté sur un point du règlement intérieur, un jeu de rôle, un procès à partir d'un fait-divers ou le compte-rendu de la lecture d'un roman policier. Pour la capacité **B** : effectuer une recherche au CDI sur un thème donné et constituer un dossier, en géographie, sur un pays ou sur une question touchant au métier en accord avec le professeur d'enseignement professionnel. Pour la capacité **E** : rendre compte d'une lecture et donner un avis argumenté, développer par écrit une thèse. Toute production de texte écrit permettait de valider la capacité **D** et la technique β .

Certaines situations prenaient en compte plusieurs compétences : la méthode de la lecture plurielle⁴¹ à la mode dans les années 1990 par exemple. Les élèves travaillaient en groupe sur l'une des « perspectives (action, actant, structure, sociologie, psychologie, style...) ». Ils devaient rédiger un dossier et rendre compte de leur travail à la classe. Pour effectuer cette tâche, il fallait « se documenter » (**B**) en allant chercher des informations dans l'ouvrage lu mais aussi ailleurs (pour la fiche « sociologie », sur l'époque d'écriture et l'époque de la fiction...), réaliser un message en constituant une fiche de lecture (**D**) en respectant dans la rédaction les contraintes d'orthographe, de syntaxe, de vocabulaire (technique β). Comme il fallait rendre compte au groupe classe de toutes les perspectives, un rapporteur oral était évalué en « communication orale » (**A** et technique α). On pouvait même demander un avis motivé sur l'ouvrage lu (**E**).

Les exercices proposés en phase d'apprentissage dans une séquence offraient des possibilités d'évaluations formatives, le contrôle de fin de séquence faisant l'objet d'une évaluation sommative.

Cela impliquait que toute évaluation, formative ou sommative, fasse l'objet d'un contrat qui précisait l'objectif de l'activité, les capacités évaluées, les consignes de travail, les exigences (type d'écrit, nombre de lignes), les critères de réussite et les tolérances d'erreurs (fixées en fonction du diplôme : par exemple, on tolère 5 erreurs d'orthographe sur 150 mots dans un écrit en BEP tertiaire et 12 en CAP industriel). Le plus difficile était de fixer la barre entre objectif atteint ou non atteint même si les référentiels aidaient à clarifier les attentes.

Je propose en annexe un contrôle de lecture à la fin d'une séquence dont l'objectif était « lire, analyser et écrire un texte argumentatif. » Le support est le pamphlet de Voltaire *De l'interdiction de la lecture*. Il permet d'évaluer plusieurs capacités : **C** (appréhender un message), **D** (réaliser un message), **E** (apprécier un message) et de travailler la technique β (orthographe et syntaxe, annexe 4). En principe les techniques ne faisaient pas l'objet d'une évaluation.

⁴¹ SCHMITT Michel-P., VIALA Alain, « *Savoir lire* », Didier, 1982.

Dans l'esprit d'une pédagogie de la réussite, le professeur se devait, lorsqu'une capacité n'était pas acquise, de proposer une autre tâche du même type ou différente permettant à l'élève de valider la compétence.

La délivrance du diplôme

Au lycée professionnel d'Antony⁴², un jury se réunissait à plusieurs reprises durant la formation pour examiner pour chaque élève un dossier constitué de la fiche de suivi (les résultats obtenus dans un certain nombre d'exercices)⁴³ et des exercices ou devoirs correspondants. Le jury composé des professeurs de la classe, de professeurs d'un autre établissement fonctionnant en contrôle continu (un pour chaque domaine d'enseignement) et de professionnels du métier pouvait consulter les dossiers des élèves. Le ou la collègue de lettres-histoire pouvait donc vérifier l'adéquation des tâches proposées aux capacités évaluées, les exigences et leur conformité avec le référentiel et les programmes mais aussi constater l'évolution de l'élève, ses progrès ou ses difficultés et poser les questions lui permettant d'avoir un avis. À la dernière réunion, le diplôme était attribué sous condition que toutes les capacités dans toutes les disciplines soient validées. Pour la délibération, le jury dispose de la fiche et de l'ensemble des travaux de l'année.

En principe, pour obtenir le diplôme, toutes les capacités dans un domaine devaient être acquises et toutes les capacités de tous les domaines validées. Mais le jury était souverain. La notion de coefficient était effacée même si les exigences des capacités en français étaient conçues en fonction des besoins du métier.

Les difficultés et les critiques possibles

On ne peut nier la lourdeur du travail surtout au moment où le professeur commence l'expérience. Le référentiel peut parfois sembler complexe. Pour la capacité **B** (annexe 2) on voit bien quelles compétences requiert le fait de savoir trier ou rechercher une documentation. Mais l'explicitation des compétences est plus obscure : il n'est pas facile de trouver une activité permettant d'« identifier et sérier les problèmes inhérents à une recherche documentaire précise et circonscrite », ou de « constituer des ensembles, repérer les intersections des ensembles ».

Établir les contrats demande du temps, corriger à partir d'un contrat aussi. Il n'est plus question de lire le devoir et de noter « au feeling ». Il faut, sur la copie, bien expliciter où se situent les manques et souligner les réussites.

Il est aussi parfois difficile de fixer la barre entre objectif atteint ou non atteint, le référentiel n'étant pas toujours très explicite. Le professeur doit alors décider quand et comment les exigences seront satisfaites. Si pour évaluer la capacité **D** on propose de rédiger une description, il sera assez facile de préciser les exigences en fonction des principes d'organisation du type de texte. Cela devient plus épineux quand on veut faire travailler la compétence d'invention et faire écrire un poème.

L'évaluation par capacités privilégie les savoir-faire. Les savoirs (même s'il y en a moins en français que dans d'autres domaines, en langue, en histoire littéraire) sont moins envisagés, ce qui pouvait poser problème en termes de contenus.

Enfin a toujours été brandi, par les détracteurs, le risque du diplôme maison, les exigences ou le nombre de situations proposées pouvant varier selon les établissements : par exemple des différences de pratiques entre le lycée professionnel d'Antony dans l'académie de Versailles et le lycée Max Dormoy de Champigny quant aux travaux reportés sur la fiche de suivi ou au nombre de réussites exigé pour valider une capacité (le référentiel ne précise rien à ce propos).

Les avantages, les bienfaits du dispositif

Les disciplines d'enseignement général revalorisées

La suppression des coefficients a revalorisé les disciplines comme le français, l'histoire-géographie ou l'anglais. L'élève à qui on a expliqué en quoi les compétences

⁴² L'organisation des jurys pouvait varier d'un établissement à l'autre, il n'était pas toujours possible par exemple de faire venir des professionnels.

⁴³ Annexe 3.

acquises au cours de français pouvaient l'aider à mieux réussir sa formation et son avenir professionnel était plus motivé. Le français « ça comptait ».

Un suivi des élèves pour une pédagogie de la réussite

Le problème de la lourdeur de la tâche a été compensé pendant la période d'expérimentation par des conditions de travail facilitées : des décharges horaires ou des heures supplémentaires. À Antony, un emploi du temps aménagé (cours principalement le matin) permettait des réunions fréquentes des équipes pour un meilleur suivi des élèves ou une réflexion sur les compétences transversales.

Au moment de ces réunions, il était possible de confronter les résultats d'un élève d'un domaine à l'autre et de comprendre par une observation des capacités non acquises d'où venaient ses difficultés. Par exemple, l'élève semblait avoir échoué à la capacité **C** (comprendre) lors d'un exercice de compréhension de texte. Or il s'avérait qu'en fait il avait compris mais que c'étaient ses difficultés en capacité **D** (produire un écrit) et surtout en technique **β** qui brouillaient son message. Des difficultés en mathématiques pouvaient s'expliquer par une déficience en capacité **C** « comprendre ».

Un élève sérieux qui préparait son diplôme avec ce dispositif avait donc toutes les chances de réussir. Le diplôme était obtenu grâce au travail de plusieurs années et non par une épreuve ponctuelle. Il témoignait non pas de la réussite d'une performance un jour donné mais de l'acquisition progressive des compétences, des savoirs et des savoir-faire inhérents au métier. On donnait du temps, le droit à l'erreur et la possibilité de recommencer une tâche non réussie, on permettait à l'élève d'être conscient de la nature de ses difficultés et d'y remédier.

Par ailleurs un système très élaboré de soutien/approfondissement, le GEREX-soutien, offrait la possibilité de pallier les manques ou d'améliorer les compétences.⁴⁴

L'évaluation par compétences a essaimé sur les classes technologiques. Le BO spécial du 10/09/1987 précise que pour les classes technologiques « l'enseignement du français développe notamment les capacités suivantes : communiquer ; s'informer, se documenter ; appréhender, réaliser, apprécier un message. »⁴⁵

Une autre façon d'évaluer

L'instauration du dispositif de délivrance des diplômes par contrôle continu allait de pair avec la suppression des notes chiffrées et les classes intégrant ce système étaient « des classes sans notes ».

Il faut sans doute distinguer « évaluation par compétences » et « classe sans notes ». On peut en effet évaluer par compétences et noter malgré tout. Pourquoi alors supprimer la note chiffrée ?

On dispose de beaucoup de textes sur la docimologie mais un peu moins sur son histoire. Il a été montré dans ces recherches que le système d'évaluation découle des formes et des exigences de la société. Dans la société féodale, et dans l'ancien régime, les privilèges de la naissance rendent inutile le classement puisque la sélection se fait avant l'École, du fait de la classe d'appartenance. Dès lors que la classe bourgeoise accède à l'instruction (au pouvoir ?), il va s'agir de sélectionner les meilleurs et s'instaure alors le principe de la méritocratie qui, elle, exige un classement donc des notes, ce dont le système moderne a hérité.⁴⁶ La note « sur 20 » dans l'enseignement secondaire date de 1890⁴⁷.

Qu'est-ce qu'on reproche à la note chiffrée ? En 1992, Odile et Jean Veslin⁴⁸ dans *Corriger des copies, évaluer pour former*, listent un certain nombre d'inconvénients de la notation traditionnelle chiffrée ponctuelle :

– On note la « production », pas la « compétence » : l'élève peut « être capable » de faire un type d'exercice, une production d'écrit, un compte-rendu de

⁴⁴ Voir l'article d'Annie COUDERC, Chantal DONADEY et Marie NEAUD dans ce numéro interlignes n°50, juin 2020.

⁴⁵ Voir l'article de GIROD Françoise et COUDERC Annie « Regards sur les mutations de l'enseignement professionnel » dans ce même numéro, interlignes n° 50, juin 2020.

⁴⁶ MAURINI Olivier, « Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer les notes ? » : www2.ac-lyon.fr/etab/ien/loire/saint-etienne-ouest/IMG/docx

⁴⁷ Arrêté du 8 juillet 1890 du ministre de l'Instruction publique Léon Bourgeois.

⁴⁸ VESLIN Jean et Odile « Corriger des copies, évaluer pour former », Hachette éducation 1992

lecture et ne pas réussir le jour du contrôle. Par ailleurs les notes reflètent la subjectivité du correcteur.

– On sait en effet qu'une même copie corrigée par des professeurs différents peut varier en français de 5 à 17. Cette subjectivité peut être due à l'humeur du moment, à la conception plus ou moins consciente du correcteur de ce qui compte pour la réussite, les critères de réussite n'étant pas explicités, (pour une production écrite, la réponse au sujet, la présentation, le respect de la norme, l'originalité, le style). Mais aussi à l'image de son rôle (maintenir l'élitisme, encourager les plus faibles). Le lieu géographique qui détermine le type d'établissement (établissement d'élite, de centre ville ou REP de banlieue populaire) influence le correcteur, curieusement aussi l'ordre dans le lot, la qualité de la copie précédemment corrigée⁴⁹.

– Plus récemment André Antibi évoque dans son ouvrage ce qu'il appelle *la constante macabre* : quelle que soit la compétence de l'enseignant et le niveau des élèves, les résultats d'une classe sont toujours répartis par tiers : 1/3 bons, 1/3 moyens, 1/3 mauvais. Il faut donc toujours un pourcentage de mauvais résultats ce qui décourage les élèves et les voue à l'échec⁵⁰. Tous ces arguments militent pour le remplacement de la note par l'évaluation de compétences.

– Par ailleurs ce mode d'évaluation influe sur les démarches et les objectifs pédagogiques. Bouchra Slimani professeur de lettres et formatrice à la CARDIE de l'académie de Créteil, constatant, au moment de l'évaluation à l'entrée en sixième, qu'un certain nombre d'élèves en difficulté étaient déjà « décrocheurs », a convaincu ses collègues du collège (REP) Eugène Chevreul de L'Hay-les-Roses de partir de l'évaluation pour valoriser ce qui est acquis et de réfléchir à ce qui reste à apprendre⁵¹. Le collège est donc, depuis 2017 un « collège sans notes » où l'évaluation ne doit plus être un moment sanction, un contrôle « brut », mais un moment pensé en amont.

C'était le souci de mettre en place une « pédagogie de la réussite » qui a fait aller de pair la délivrance des diplômes par contrôle continu des connaissances et le remplacement des notes chiffrées par une évaluation binaire acquis/non acquis. L'expérimentation du dispositif s'est faite très progressivement à partir de 1982 et il cesse de s'étendre avec l'arrivée au ministère de Jean-Pierre Chevènement. Il est abrogé en 1990.⁵²

Que reste-t-il de la pratique du contrôle continu ?

- le contrôle en cours de formation

L'article de Françoise Girod et Annie Couderc « Regards sur les mutations de l'enseignement professionnel » en fait l'historique et l'article de Catherine Donnadieu « Un tour d'horizon du contrôle en cours de formation au lycée A. Perret » évoque la pratique actuelle de ce dispositif.

- l'évaluation par compétences

On n'évalue pas globalement un devoir ou un exercice mais les compétences mises en œuvre pour y parvenir. On peut éventuellement par un barème attribuer une note chiffrée à chaque compétence ou répartir les points par compétences afin d'obtenir une note chiffrée.

- le mode d'évaluation

La notation chiffrée sur 10 ou 20 liée à la notion de moyenne est remplacée par une évaluation des compétences selon un code de 3 ou 4 couleurs qui nuancent les différents stades d'acquisition : acquis, presque acquis, en cours d'acquisition, non acquis.

⁴⁹ VESLIN Jean et Odile ,*op. cité*.

⁵⁰ ANTIBI André, « *La Constante Macabre* », éditions Math'Adore, 2003, « *Pour en finir avec la constante macabre ou l'évaluation par contrat de confiance* », éditions Math'Adore, 2007, « *Pour des élèves heureux en travaillant* », éditions Math'Adore, 2014.

⁵¹ Propos recueillis à la Conférence sur « *L'Évaluation Bienveillante* » organisée conjointement par la FCPE du 93, le Collège international de Noisy-le-Grand et le Département de la Seine-Saint-Denis.

⁵² Lire l'article de GIROD Françoise et COUDERC Annie « *Regards sur les mutations de l'enseignement professionnel* » dans ce même numéro, interlignes n° 50, juin 2020.

Ce mode s'articule plus difficilement aux examens traditionnels qui sont sanctionnés par des notes chiffrées et s'appuient sur la notion de moyenne.⁵³

Conclusion

De façon générale, le fait de travailler plusieurs années en contrôle continu a changé mon rapport à l'évaluation, même avec des classes où le diplôme était délivré par un examen ponctuel. La pédagogie du contrat demeure. Et même quand il y a une note chiffrée, celle-ci est explicitée et justifiée par le repérage des compétences acquises. Professeure dans des classes préparant au baccalauréat professionnel où se pratiquait l'évaluation traditionnelle sous forme de note chiffrée, j'ai continué à proposer des contrats au moment des devoirs. On ne parle plus alors de « capacités » mais elles sont sous-jacentes et les termes du contrat déclinent bien des compétences et des exigences. La notion de « compétences » m'a aussi permis, alors que je préparais des étudiants à des concours (concours interne de professeur de lycée professionnel et de professeur des écoles) où la notion de performance unique et de note chiffrée est au cœur du système, de les aider en leur proposant au moment des devoirs d'entraînement et des concours blancs, des grilles d'aide pour leur permettre de mieux cerner les attentes.

« L'esprit du contrôle continu », et celui de « la pédagogie de la réussite », a donc perduré au-delà de l'expérience vécue.

*Françoise Bollengier
Professeure honoraire lettres-histoire,
Formatrice en lettres, ÉSPÉ de l'académie de Versailles
Université de Cergy-Pontoise*

Annexe 1 : tableau construit à partir du référentiel

En français, en fin de formation les élèves doivent être capables de :		
Capacité A	Communiquer oralement	Écouter un message oral, reproduire un message oral, engager et soutenir un dialogue cohérent, participer à une discussion ou à un débat.
Capacité B	S'informer, se documenter	Rechercher une information, situer et ordonner une documentation.
Capacité C	Appréhender un message	Interpréter, analyser un message, retenir les éléments essentiels, en saisir la signification...
Capacité D	Réaliser un message	Créer oralement, par écrit, avec des moyens audiovisuels, un message qui réponde à une situation de communication, en l'organisant de façon à être compris du destinataire...
Capacité E	Apprécier un message	Exprimer une appréciation personnelle, critique et motivée sur un message d'autrui ou sur sa propre production.

⁵³ Sur l'histoire des notes on peut aussi lire TOURRET Louise : « À quand remontent les notes sur 20 à l'école ? » | Slate.fr

Technique α	Maîtriser l'expression orale pour assurer une communication adaptée à l'auditoire et à la situation.
Technique β	Respecter dans la rédaction d'un texte les contraintes d'orthographe, de syntaxe et de vocabulaire.
Technique γ	Maîtriser la lecture orale pour s'appropriier un message écrit.

Annexe 2 : tableau explicatif de la capacité B

CAPACITÉ B NIVEAU 3 (CAP tertiaire et BEP industriel)

S'informer, se documenter
(Rechercher une information, situer et ordonner une documentation)

COMPÉTENCES	SITUATIONS POSSIBLES	CRITÈRES DE RÉUSSITE
<p>ÊTRE CAPABLE DE :</p> <p>1 RECHERCHER</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les éléments de l'organisation documentaire notamment les fichiers-auteurs et les fichiers-matières. - Effectuer une recherche nécessitant le recours à plusieurs outils documentaires (index, table des matières). - Identifier et sérier les problèmes inhérents à une recherche documentaire précise et circonscrite. Réduire ces problèmes à des mots clés. <p>2 TRIER</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérer une information par un ou plusieurs indices coordonnés. - Décrire un document en tant qu'objet fabriqué. - Constituer des ensembles, repérer les intersections d'ensembles. - Sélectionner selon deux critères une documentation pertinente. - Combiner, classer des documents selon deux critères au moins. 	<p>Toutes les situations de recherche documentaire sur les ensembles plus ou moins organisés et toutes les situations produisant de l'information.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recherche ponctuelle, avec utilisation de références dans l'un ou l'autre des fichiers. - À l'aide d'un plan, d'un atlas ou d'une chaîne chronologique, d'un tableau à double entrée, situation d'un fait précis. - Recherche de références à l'aide d'un classement systématique. - Sélection d'éléments pertinents à partir d'ensembles organisés, en fonction de contraintes documentaires. - Repérage dans deux des documents des ensembles et des intersections d'ensembles. 	<p><u>On appréciera selon le cas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'exactitude de la réponse. - La pertinence du choix ou des propositions. - L'adéquation du questionnaire auto-documentaire à la situation ou aux documents de référence.

<p>3 TRAITER - Faire l'analyse d'un document, repérer et distinguer les faits, leur cause et leurs conséquences, discriminer les faits dénotés des données connotées. - Valider une conclusion à partir de faits juxtaposés.</p>		
---	--	--

Annexe 3 : Fiche de suivi

	Activité : Questions de lecture sur ...	Activité : Écrire un conte	Activité : Réaliser un dossier	
Date, n°				
A S'exprimer à l'oral α techniques de l'oral	++			
B Se documenter			+	
C Appréhender un message				
D Réaliser un message β techniques de l'écrit		+ +	-	
E Apprécier un message				
γ techniques de la lecture orale				

Annexe 4 : contrat proposé en classe terminale BEP

Consignes

Texte support : *De l'interdiction de la lecture*, Voltaire.

1°) Dans ce texte quelle est la thèse explicite (clairement exprimée) ? Par qui est-elle défendue ?

2°) Relevez des arguments et des exemples qui illustrent la thèse explicite défendue dans ce texte.

3°) Reformulez la thèse implicite (sous-entendue) défendue par Voltaire.

4°) Relevez quelques passages du texte qui permettent de comprendre qu'il s'agit d'un texte « ironique ». Précisez le procédé de l'ironie utilisé.

5°) Développez en 120 à 200 mots la thèse implicite du texte de Voltaire.

Vous formulerez les réponses (Q 2, 3, 5) sous formes de paragraphes rédigés.

Critères de réussite et exigences

Pour la capacité C (comprendre et analyser)

- Q 1 retrouver thèse explicite et implicite sans erreur
- Q 2 plusieurs arguments relevés (au moins 3) et au moins 2 exemples, pas d'erreur dans ces relevés
- Q 3 un procédé ironique retrouvé

Pour la capacité E (donner un avis justifié)

- Q 5 énoncer la thèse et proposer plusieurs arguments (au moins 2) et des exemples (au moins 2)

Pour la capacité D :

- Q 1, 2, 3,4 : phrases rédigées
- Q 5 paragraphe de 120 mots au moins, justification de la thèse développée par des arguments et des exemples

Pour la technique β

- 5 erreurs d'orthographe tolérées
- 2 erreurs de syntaxe tolérées
- choix d'un vocabulaire adapté

Contrôle continu années 1980 : une révolution en histoire-géographie ?

Ce dispositif d'évaluation a-t-il laissé un héritage en histoire et en géographie ?

Dans les années 1980, en poste à Évry, j'ai eu l'occasion de participer à l'expérience de délivrance du CAP par contrôle continu des connaissances pour la section coiffure. Ce nouveau dispositif⁵⁴ rompait avec l'évaluation ponctuelle certificative et introduisait une autre manière d'évaluer en continu pour la délivrance du diplôme. Françoise Bollengier vient de développer les modalités d'évaluation pour le français et les principes sont les mêmes dans le domaine intitulé alors « Connaissance du monde contemporain » auquel s'est substituée depuis l'histoire-géographie. Ce dispositif a fait surgir de nombreuses questions et enclenché une réflexion à la fois pédagogique et didactique.

- Sur le plan pédagogique : comment conduire les cours ? Est-ce que cela changeait quelque chose dans les pratiques de classe ? Comment construire les évaluations en continu sur l'année et quel type d'évaluation prendre en compte pour la délivrance du diplôme ?

- Sur le plan didactique : quelles connaissances privilégier pour un cours, pour une évaluation ? Quel niveau de difficulté accepter pour tel type de savoir ? Comment les articuler en classe de CAP ?

Tout d'abord il faut bien dire qu'au début des années 1980, délivrer des diplômes par contrôle continu a bouleversé l'enseignement de l'histoire et de la géographie, de la connaissance du monde contemporain ou du monde actuel.

Ce bouleversement a d'abord porté sur la logique des contenus. Ceux-ci se sont alors retrouvés répartis en deux ensembles : les connaissances restaient l'apanage des programmes tandis que les référentiels décrivaient des savoir-faire (à travers les capacités et les compétences). Ces référentiels ont été accompagnés et nourris par les publications des didacticiens en histoire et en géographie à une période où la didactique s'est installée dans les universités.

Aujourd'hui les programmes d'histoire-géographie au lycée professionnel portent l'héritage du contrôle continu.

Dans les années 1980, le contrôle continu bouscule nos habitudes de professeur

Le référentiel du monde contemporain⁵⁵, datant de 1984, pour les classes de CAP et BEP (tertiaire et industriel), devenait un outil précieux, une bible, car il fallait évaluer 3 capacités : **G, H, I**.

⁵⁴ Voir l'article de GIROD Françoise et COUDERC Annie « *Regards sur les mutations de l'enseignement professionnel* » dans ce numéro interlignes n° 50, juin 2020.

⁵⁵ Référentiel de l'expérimentation du contrôle continu dans les LEP pour les classes de CAP et BEP ; Ministère de l'Éducation Nationale, direction des Lycées ; Département des Actions Pédagogiques en Développement, Contrôle Continu-Unités Capitalisables ; janvier 1984.

Une nouvelle forme d'évaluation : celle des capacités

Trois grandes capacités comportaient plusieurs compétences :

- **La capacité G** concernait la maîtrise du vocabulaire spécifique à l'histoire et à la géographie.
- **La capacité H** abordait l'utilisation des outils : être capable de lire, d'utiliser un texte, des images, des tableaux numériques, des courbes, des graphiques en barres, des cartes. Savoir construire des graphiques, des cartes.
- **La capacité I** permettait d'évaluer l'analyse, la compréhension de situations géographiques, historiques et de la vie civique et professionnelle.

Ces capacités se déclinaient en compétences qui pouvaient être évaluées aussi bien à l'oral qu'à l'écrit mais dont l'acquisition de certaines était obligatoire.

De plus le référentiel précisait : « Pour que la maîtrise d'une compétence puisse être considérée comme prouvée, plusieurs réussites sont nécessaires dans les situations différentes (situations historiques, géographiques, etc., situations de contrôle diverses) afin de vérifier s'il y a transfert des capacités. »

Comme on devait à la fois évaluer des savoirs et des savoir-faire, cela remettait en question nos pratiques pédagogiques traditionnelles de type transmissif fondées sur la prééminence de la parole du professeur, et, dans les situations d'évaluations, sur la seule restitution de savoirs par les élèves.

Alors que nous construisions nos cours presque systématiquement de manière linéaire, en histoire en suivant les étapes chronologiques et souvent selon un schéma causes/conséquences ; que nous avions l'habitude en géographie de donner une présentation déterministe : atouts/action des hommes et développement, nous allions maintenant construire un cours en fonction des objectifs de savoirs et de savoir-faire. Alors que les évaluations privilégiaient la restitution de savoirs, que le document était souvent illustrateur et n'était qu'un prétexte à aborder le sujet, il fallait maintenant se pencher sur les compétences à mobiliser et à évaluer. Pour valider la maîtrise d'une capacité on ne donnait plus une note globale avec un commentaire général très banal (satisfaisant, insuffisant), commentaire qui ne renseignait pas sur les lacunes à combler, le point particulier à travailler, mais nous commentions très précisément ce qui était acquis et ce qui restait à acquérir.

Certes le référentiel nous apportait une liste de compétences à faire travailler mais il faisait surgir de nombreuses interrogations.

Les interrogations du professeur

Les interrogations concernaient à la fois les savoirs, les documents proposés, l'organisation du cours et de l'activité des élèves, la démarche adoptée et les évaluations.

- Quels savoirs privilégier, comment les introduire pour développer des compétences, quelles questions poser ?
- Quel statut donner au document qui devenait central car c'est un outil fondamental dans la maîtrise de la capacité H autant en histoire qu'en géographie. À quoi sert-il ?
- De quelle manière conduire la classe, poursuivre le cours dialogué mais donner une place plus importante à l'activité des élèves afin qu'ils développent les savoir-faire du référentiel ?
- Quelles démarches favoriser dans les activités proposées aux élèves ? Comment favoriser la démarche inductive plus adaptée à nos élèves de l'enseignement professionnel ?
- Quelle évaluation construire et pour quels objectifs ? Sa nature s'est affinée selon les objectifs : évaluation diagnostique, formative, sommative, certificative.
- Comment présenter ces évaluations et comment présenter le contrat que nous passons avec les élèves dans le cadre du contrôle continu ?
- Le contrôle continu va-t-il permettre ou favoriser une meilleure implication des élèves pendant le cours ?

Les nouvelles compétences travaillées et leur intérêt

La liste des compétences était l'occasion de mettre le doigt sur certaines difficultés et du professeur et de l'élève.

- **Capacité G**, pour la maîtrise du vocabulaire.

Les quatre compétences (définir, citer, utiliser, associer des termes), présentaient un changement par rapport à nos anciennes pratiques. On testait la maîtrise du vocabulaire autrement qu'en restituant la définition apprise par cœur par l'élève. De plus 3 compétences sur 4 devaient être validées pour que la capacité soit jugée acquise.

- **Capacité H**, pour la maîtrise des outils.

Dans la lecture des textes, des images avec leur description, au-delà de ce que nous faisons déjà - savoir repérer des informations, repérer la nature de ces documents, leur portée et valeur historique - l'accent portait sur la mise en relation avec le contexte historique, d'autres textes, d'autres images ou une chronologie, ceci en particulier dans les classes de BEP. Ce va-et-vient entre les documents proposés était bien souligné.

Pour des tableaux numériques, des courbes, des graphiques en barres, des cartes, on s'attachait à introduire de nouvelles activités de construction et des méthodes systématiques d'analyse.

- **Capacité I**, elle mettait l'accent sur l'analyse :

analyser une situation géographique, une situation économique, une situation sociale, un événement, une situation historique.

Alors que nos élèves ne comprenaient pas la consigne générale « analyser », les compétences du contrôle continu apprenaient à décomposer les étapes de l'analyse en mettant l'accent sur la mise en relation : établir des liens avec les différents facteurs, entre des documents différents, entre deux situations comparées, entre une série de dates, entre plusieurs courbes. Sur une frise chronologique les élèves avaient appris à périodiser.

Un vécu nuancé

Dans cette expérience, avec du recul, j'apporterai quelques observations nuancées :

- Pour la mise en place du contrôle continu dans la section CAP coiffure, l'équipe des professeurs était soutenue par une administration très volontaire qui nous avait donné des heures pour la coordination entre disciplines. Comme notre souci était l'évaluation en continu, nous nous sommes focalisés sur le contrat d'évaluation que nous passions avec les élèves. Chaque contrat comportait les objectifs, les documents avec les questions, les compétences évaluées avec leur niveau de réussite à atteindre. Ces contrats étaient souvent longs à lire pour les élèves de CAP et minutieux à concevoir pour le professeur. Car comme nous débutions dans l'expérience, il fallait s'approprier le référentiel. De ces heures de concertation je retenais toujours une impression d'insatisfaction, d'inabouti. Mais nous œuvrions pour placer les élèves en situation de réussite et il fallait prévoir de nombreux contrats d'évaluation supplémentaires pour les rattrapages en cas d'absence de l'élève ou pour permettre une nouvelle évaluation en cas de non réussite. Lors des réunions interdisciplinaires, pour faire le point sur les difficultés des élèves, nous passions trop de temps à faire des commentaires sur chaque élève : leur savoir-être, leurs besoins. Nous abordions l'absence des élèves et les rattrapages à organiser. Chaque élève devait réussir dans chaque discipline et maîtriser les compétences requises. Il n'était plus question de faire une moyenne générale.

Finalement on tournait un peu en rond sans résoudre le problème des contrats d'évaluation trop longs, mais nous harmonisions nos consignes pour être plus efficaces auprès des élèves.

Le contrôle continu obligeait les élèves à travailler régulièrement toute l'année. Mais pour certains élèves cela était trop contraignant car les évaluations orales et écrites étaient nombreuses. Les faibles effectifs de cette section (les postes de coiffure en enseignement professionnel exigeaient des groupes de 16 élèves) permettaient d'être très attentifs à la participation orale des élèves et d'évaluer les compétences dans l'utilisation du vocabulaire spécifique à l'histoire et à la géographie. L'évaluation binaire acquis / non acquis, traduite par une couleur verte et rouge ne posait pas de problème pour les élèves, ni les professeurs.

- La critique d'un « CAP maison de faible niveau » du fait du contrôle continu ne tenait pas. L'exigence des contrats d'évaluation pour valider les compétences et le travail régulier des élèves conduisait à une formation exigeante et de très bonne qualité.

Une réflexion sur les compétences qui s'est appuyée sur le développement des didactiques des disciplines

Les mobiles qui ont inspiré le contrôle continu s'inscrivent dans un contexte – à la fin des années 60 – où l'on envisage la délivrance des diplômes professionnels par unités capitalisables⁵⁶ et l'évaluation des apprentissages selon des objectifs précis que l'on retrouve d'ailleurs dans les programmes et référentiels professionnels actuels.

La délivrance des diplômes par contrôle continu correspond aussi à une période de développement de la didactique en histoire et géographie. La construction des cours, les démarches des élèves au cours de l'activité en classe, la trace écrite, la construction de l'évaluation, la maîtrise des outils en histoire et en géographie, le statut du document, toutes ces questions ont nourri notre réflexion lors de stages et grâce à des lectures.

À propos du document

Le document s'impose lors des évaluations et pendant le cours. Même si depuis les années 1975 le document était très utilisé en cours, il venait souvent illustrer la seule parole du professeur.

Les nouvelles compétences évaluées interpellaient sur son utilisation en cours et aboutissaient à créer et donner une méthodologie aux élèves pour :

- lire une image, lire des cartes,
- lire un graphique en barres, une pyramide des âges, des courbes,
- lire des tableaux numériques.

On donnait aussi une méthodologie pour construire des outils, un graphique, une carte afin d'évaluer par exemple les compétences à :

- élaborer une légende,
- reporter le ou les faits avec précision,
- mettre l'échelle ou l'orientation,
- donner un titre significatif.

L'accent sur la méthodologie a été si fort que parfois on travaillait l'outil pour l'outil.

La capacité **I** « analyser » avait un intérêt significatif car elle se décomposait en actions nécessaires dans l'acte d'apprentissage :

- Énumérer les composantes d'un évènement, répondre aux questions « quoi, qui, où, quand, comment ? »
- Établir des liens entre les facteurs.
- Analyser une situation géographique, ou économique, ou historique ou sociale de la vie professionnelle en distinguant les acteurs, les domaines concernés, les facteurs impliqués.

Cette liste d'actions donnait les clés, une sorte de démarche pour réaliser l'analyse des documents et constituait un outil intellectuel très important pour l'élève.

À propos de la construction du cours

Les instructions pédagogiques de 1982 pour les programmes de CAP instauraient la notion de séquence. La question de la construction du cours pour rendre les élèves actifs nous a fait travailler en séquences organisées en plusieurs séances autour de problématiques. Ainsi fallait-il choisir un point de vue pour poser un problème. En géographie cela nous faisait tourner le dos à la géographie déterministe et en histoire au déroulement chronologique systématique.

C'est l'époque où le renouvellement de la géographie universitaire des années 1970 se diffuse dans les programmes scolaires. L'éclairage des didacticiens est fondamental pour cette transposition dans les programmes de lycée. Gérard Hugonie⁵⁷ souhaite une géographie « active, applicable, utile » (...)

⁵⁶ L'arrêté du 13 juin 1972 fixe les conditions de délivrance des CAP par unités capitalisables aux adultes dont le père est Bertrand Schwartz. Voir dans ce numéro l'article de GIROD F. et COUDERC A. « *Regards sur les mutations du lycée professionnel* », interlignes n° 50, juin 2020.

⁵⁷ HUGONIE Gérard, professeur agrégé de géographie, Docteur d'État en 1979, il a demandé à revenir dans l'enseignement secondaire pour y mener des recherches didactiques « à la base ». Puis Inspecteur Pédagogique Régional, il a animé de nombreuses formations en didactique de la géographie et publié de nombreux ouvrages. Directeur du département de géographie et vice-doyen de la faculté de lettres à Paris 13, il a assuré de nombreuses conférences.

« Le raisonnement géographique, la réflexion sur l'organisation des espaces terrestres, sont d'abord des pratiques, appuyées sur des études de cas, sur la confrontation de documents nombreux, plus que sur des savoirs constitués.⁵⁸»

De plus cette nouvelle approche – entrer par une question, par une problématique scolaire – donnait plus de sens aux cours puisque la recherche de la réponse prévalait à l'accumulation de connaissances.

À propos de la démarche active

La démarche active de l'élève se construit tout au long d'une séance. Elle est favorisée par le questionnement mais aussi par une démarche inductive chaque fois que cela est possible. Cette dernière est couramment utilisée dans les domaines professionnels mais aussi en géographie.

Avec le travail sur les documents on examine des cas particuliers puis on généralise. La reformulation des savoirs par l'élève lors de la trace écrite constitue un temps important ; c'est un entraînement pour apprendre à maîtriser la compétence à :

- Énumérer les différents personnages, les différents faits, les différentes idées.
- « Dégager, énumérer et caractériser avec un vocabulaire spécifique les informations contenues dans le texte. »
- Présenter dans un ordre logique les éléments d'une argumentation.

Au final toute la réflexion sur les compétences nous a beaucoup aidés pour mettre les élèves en situation de réussite. Prendre en compte les savoir-faire aidait nos élèves qui nous disaient « je lis, je ne retiens rien ! – Je n'ai pas de mémoire ! – Je suis nul, je ne suis pas capable d'apprendre ! ... ». Travailler sur les compétences c'était comme donner des béquilles à nos jeunes pour apprendre à réfléchir.

À propos des activités des élèves

Le travail par compétences avec la prise en compte des savoir-faire nous a interrogés sur la nature de l'activité des élèves.

- Est-ce une activité matérielle ?
 - Noter, dessiner une carte, tracer des traits...
- Est-ce une activité issue du contrat didactique ?
 - Écouter, répondre aux questions, recopier, prendre des notes...
- Est-ce une activité mentale ?
 - Prélever des informations, identifier, nommer, trier, classer, hiérarchiser, comparer, analyser, mettre en relation, raisonner, généraliser, problématiser, synthétiser, construire, organiser...

Cette réflexion nous a aidés pour y voir clair dans nos objectifs d'apprentissage, dans la construction de nos évaluations et surtout pour repérer les difficultés des élèves. Par exemple un élève X savait écouter, recopier mais ne savait pas comparer, prélever des informations, les classer pour construire la synthèse en autonomie.

L'héritage du contrôle continu dans les programmes d'histoire-géographie aujourd'hui

Il est toujours question de capacités et de compétences

Même si par rapport aux années 1980 les mots ont une signification inversée (les capacités d'autrefois sont aujourd'hui des compétences et vice versa) capacités et compétences sont toujours d'actualité.

Aujourd'hui, en 2020, si nous considérons le programme d'histoire-géographie des nouveaux programmes de seconde professionnelle, des compétences sont mentionnées avec, en face, des capacités. Ces capacités résument les savoir-faire du contrôle continu et du socle commun : savoir lire, écrire, utiliser des outils.

Le bulletin⁵⁹ officiel précise : « Les capacités travaillées au collège (cycle 4) sont réactivées et consolidées progressivement : elles sont indissociables de l'acquisition

⁵⁸ HUGONIE Gérard ; « Enseigner la géographie actuelle dans les lycées » ; L'espace géographique ; n° 2, 1989.

⁵⁹ BO février 2019 : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Consultations2018-2019/86/3/PPLP19_Histoire-geographie_2ePro_1078863.pdf

des connaissances. Le travail sur croquis (croquis de paysage, croquis sur un fond de carte) et schéma, les activités d'écriture (permettant de raconter à l'écrit comme à l'oral, de décrire et d'expliquer ou de rendre compte de l'analyse d'un document) illustrent la diversité des traces écrites. De même, l'expression orale trouve sa place dans le traitement de tous les thèmes. »

Dans le détail on retrouve les mêmes verbes d'action :

- se repérer, contextualiser (au lieu de cerner le contexte)
- exploiter les outils spécifiques aux disciplines,
- localiser, identifier, situer, confronter, décrire, raconter, comprendre etc.

Un nouveau vocabulaire apparaît cependant : mémoriser et s'approprier des notions au lieu de « définir un terme spécifique à l'aide d'un exemple simple, utiliser des termes spécifiques pour décrire, analyser ». Les notions sont l'apport des didacticiens et de leur réflexion sur la construction du savoir dans les années 1970, 1980.

De nouvelles compétences et capacités émergent

Le contexte des années 1980 est bien différent du contexte actuel.

En 2020 le numérique est partout, dans la classe en enseignement général, chez les professionnels, hors du lycée, à la maison, hors de la maison... Aussi dans les programmes « le numérique » est-il placé « au cœur de l'enseignement, dans les capacités et les apprentissages à construire⁶⁰ ».

Pour s'approprier des démarches géographiques et historiques on doit maîtriser la compétence à :

- Mener et construire une démarche historique ou géographique et justifier.

- Suivre une démarche d'analyse historique et géographique
- Construire une argumentation
- Confronter des points de vue d'acteurs différents
- Exercer son esprit critique

Ces compétences sont plus ambitieuses, mais il s'agit d'un niveau baccalauréat professionnel et non de classes de CAP et BEP.

- Collaborer et échanger en histoire-géographie.

- S'impliquer dans les échanges
- Rendre compte à l'oral ou à l'écrit
- Confronter son point de vue
- Travailler en mode projet

Dans cette énumération on retrouve des verbes d'action vus dans les référentiels de contrôle continu, seul « travailler en mode projet » souligne le niveau d'exigence toujours plus élevé et avec des élèves plus autonomes en baccalauréat qu'en classe de CAP.

Pour conclure

L'héritage du contrôle continu s'observe dans la prise en compte des savoirs et des savoir-faire dans les programmes d'aujourd'hui. De la même façon la notion de savoir-être est reprise dans certains référentiels professionnels avec le terme de « comportement ». Au lycée professionnel, dans toutes les disciplines, la pédagogie s'appuie sur la maîtrise des compétences.

Suzanne BOUDON
Professeur honoraire lettres-histoire
Formatrice en Histoire et géographie,
ÉSPÉ de l'académie de Versailles
Université de Cergy-Pontoise

⁶⁰ Id.

Un tour d'horizon du contrôle en cours de formation au lycée A. Perret d'Évry

Au lycée Auguste Perret, si la mise en place du contrôle en cours de formation (CCF) semble faire l'unanimité chez les enseignants des classes de CAP, il en va autrement pour ceux qui doivent préparer leurs élèves au baccalauréat professionnel. Il convient de préciser que pour les filières présentes dans notre établissement⁶¹, les élèves de seconde professionnelle ne sont pas concernés par la certification en CAP. La majorité des élèves de première passe le diplôme intermédiaire du Brevet d'études professionnelles (hormis ceux qui possèdent déjà un CAP), examen pour lequel seule l'épreuve de français, histoire-géographie, enseignement moral et civique est évaluée par contrôle ponctuel.

Du côté des CAP

Nul besoin de faire un long discours pour vanter les mérites du CCF pour nos classes de CAP. Il apparaît comme plus favorable (ou du moins plus adapté) aux élèves qui connaissent des « fragilités » dans les apprentissages, des difficultés de compréhension et de maîtrise de la langue et c'est d'autant plus « gérable » pour les enseignants lorsque les effectifs sont de 12 élèves, comme dans notre établissement qui regroupe quatre filières du bâtiment (installateur sanitaire, chauffagiste, maçon et menuisier). D'une manière générale, les modalités du CCF laissent la liberté aux enseignants d'organiser les épreuves sur leurs séances de cours et de les planifier en fonction de leur progression sur l'année scolaire, à charge pour eux d'anticiper la partie administrative (convocation remise aux élèves contre signature, information des parents, établissement de listes d'émargement...).

Le CCF en français : l'écriture longue⁶²

Pour le diplôme du CAP, le français est évalué par ce qu'il est convenu d'appeler « l'écriture longue ». Il suffit de parcourir les nombreuses séquences proposées sur le site académique⁶³ par exemple et de (re)lire l'article de Pierre Brunet⁶⁴ paru dans le numéro 46 d'*Interlignes* pour constater que cet « exercice » est maintenant « bien rodé » et qu'il permet de dédramatiser l'acte d'écrire pour nos élèves. Un peu comme l'épreuve d'Éducation physique et sportive des 3X500m, durant laquelle l'élève cherche à améliorer progressivement sa performance, avec l'écriture longue, lorsqu'il corrige sa production et voit le résultat final, l'élève a le sentiment d'avoir « bien réussi ». Même – et je dirais surtout – les élèves en grande difficulté, apprécient réellement de pouvoir « revoir leur copie » avec des outils adaptés pour y apporter les corrections nécessaires (dictionnaires, fiches ressources individuelles ou collectives...). Pour ma part, je prévois généralement une séance « d'entraînement » au CCF pour faire en sorte que les élèves en voient mieux la finalité. Cela me permet aussi de repérer leurs difficultés dès le 1^{er} jet⁶⁵, d'élaborer une stratégie de médiation et de tester leur maîtrise de l'outil informatique pour la production finale.

⁶¹ L'établissement dispense des formations du secteur industriel et plus précisément du « bâtiment » : Technicien du bâtiment, études et économie (TBEE), Technicien de Maintenance des systèmes énergétiques et climatiques (TMSEC), Technicien du bâtiment, organisation et réalisation du gros œuvre (TBORGO) et Technicien menuisier agenceur (TMA).

⁶² Voir annexe 1 le descriptif de l'épreuve d'« écriture longue ».

⁶³ Voir : <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique14>

⁶⁴ Voir : https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes_2016_no46_complet.pdf « l'écriture longue en CAP, une chance pour la langue », *Interlignes* n° 46, pages 60 à 67.

⁶⁵ Voir en annexe 3 la grille de vérification de l'élève pour le 1^{er} jet.

Le professeur indique sur le premier jet les erreurs de langue (orthographe, syntaxe, emploi des connecteurs) et renvoie les élèves, comme il est dit plus haut, vers des outils de remédiation mais il va aussi inciter l'élève à « épaissir » son premier jet. Pour cela, il utilise des « déclencheurs de réécriture » : poser des questions sur le texte, suggérer de rajouter, dans le cas d'un récit par exemple, une description, un portrait, un dialogue, un nouveau personnage. Il peut aussi, entre les deux étapes d'écriture, proposer de nouveaux supports, textes ou images susceptibles d'enrichir l'imagination. On se reportera là encore à l'article de Pierre Brunet déjà cité.

Rares sont les élèves qui « rechignent » à reprendre leur premier jet, estimant qu'ils ont « assez écrit ». Dans une même classe, il n'est pas inhabituel de voir des premiers jets de 15 à 20 lignes, là où d'autres arrivent difficilement à produire 5 lignes. Même si un élève, qui estime avoir un « bon niveau » d'écriture ou qui semble plus à l'aise à l'écrit, semble réticent, il n'est pas difficile de le convaincre que l'on peut toujours améliorer une production écrite (la note reste toujours un excellent argument, d'autant que la remédiation est la partie qui rapporte le plus de points). De la même façon, pour la production finale sur ordinateur, il est possible de relever le niveau d'exigence (affiner la mise en page, insérer une image...). Cette dernière étape est généralement très appréciée des élèves, même si l'on constate encore que certains maîtrisent mal le traitement de texte et méconnaissent les fonctions basiques (l'icône « centrer » par exemple, au lieu d'utiliser la barre d'espace) ou les touches du clavier (confusion régulière entre l'apostrophe et la virgule par exemple).

Le CCF en histoire-géographie : construire un dossier et le présenter à l'oral⁶⁶

De la même manière, la préparation du dossier d'histoire ou de géographie, à partir de l'outil numérique, permet aux élèves d'élaborer leur support documentaire pour l'épreuve orale. Ceux « qui jouent le jeu » et participent activement à la constitution de leur dossier se trouvent beaucoup plus à l'aise le jour de la passation et, de ce fait, obtiennent de bons résultats. L'idéal est d'effectuer la recherche au CDI où la professeure documentaliste, personne ressource indispensable, apporte une aide non négligeable aux élèves dans leurs recherches documentaires. Il n'est pas rare d'avoir une troisième personne ressource, généralement l'auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) qui accompagne un élève ULIS⁶⁷, comme c'est le cas cette année avec mes CAP installateurs sanitaires.

Constituer le dossier

Avec un groupe de 12 élèves et dans ce contexte, une séance de 2 heures peut leur permettre de constituer un dossier comportant trois documents de nature différente, de leur donner un titre, d'indiquer la source et de rédiger un bref commentaire. Pour gagner du temps et uniformiser la présentation des dossiers, je leur partage généralement un document Word (sur notre serveur local et/ou sur l'ENT⁶⁸ du lycée, l'espace numérique de travail auquel chaque élève a accès y compris en dehors de l'établissement) dans lequel figurent les emplacements pour noter la classe, le nom, le prénom, le sujet d'étude, la situation, la problématique ainsi que les cadres pour copier-coller les documents et rédiger le commentaire. Durant la séance au CDI, ils peuvent donc se concentrer sur leurs recherches et insérer les documents trouvés. En amont, ils choisissent une situation à partir d'une liste que je leur propose, mais pour le dossier de géographie, il arrive fréquemment que les élèves proposent des situations en lien avec leur pays d'origine ou avec l'actualité (« les sociétés face aux risques » est de ce point de vue un sujet d'étude très apprécié). Il faut ensuite « récupérer » les dossiers, les corriger, les imprimer et les distribuer aux élèves. Mais malgré tout cela, pour eux, l'oral reste une épreuve stressante.

Présenter le dossier à l'oral

Généralement, personne ne veut passer le premier, on a donc recours au tirage au sort qui met tout le monde d'accord. Pour un effectif de 12 élèves, cette épreuve se

⁶⁶ Voir en annexe 2 le descriptif de l'épreuve histoire géographie.

⁶⁷ Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

⁶⁸ Un espace numérique de travail (ENT) est un portail internet éducatif permettant à chaque membre de la communauté éducative d'un établissement scolaire d'accéder, via un point d'entrée unique et sécurisé, à un bouquet de services numériques en relation avec ses activités. Il permet le partage de fichiers (textes, images, audio, vidéo, quizz...) et donne accès à des exercices interactifs, des espaces collaboratifs...

déroule sur les créneaux horaires dédiés au français et à l'histoire géographie, dans la salle de classe habituelle ou en salle informatique. Les élèves travaillent en autonomie pendant qu'un de leurs camarades effectue son oral. Durant toute la préparation du dossier, les élèves sont avertis de ce qu'il faut faire et de ce qu'il ne faut pas faire à l'oral pour présenter le dossier (fiches d'évaluation de l'oral, de révision...) ⁶⁹, ainsi ils savent ce qu'on attend d'eux et peuvent œuvrer dans ce sens.

Un petit mot sur le BEP

Il y a 20 ans, Bernard Fourcade et Maurice Ourtau ⁷⁰, dans leur article intitulé « le BEP : un diplôme, deux finalités ? » considéraient déjà, et à juste titre, que le BEP, ayant perdu sa finalité d'insertion dans le monde professionnel, était devenu « *un marchepied pour le baccalauréat professionnel* ». Même s'il reste un diplôme attestant d'une qualification professionnelle, notamment pour un élève qui quitterait le système scolaire avant la terminale, il convient de rappeler qu'il s'agit d'un diplôme intermédiaire dans un cursus dont la finalité est le baccalauréat. C'est souvent la réponse qu'il faut donner à nos élèves quand ils se demandent pourquoi ils doivent passer des épreuves en première. La plupart des enseignants considèrent en effet cette étape comme un moyen de « préparer » les élèves aux épreuves terminales. Pour les disciplines d'enseignement général (mathématiques et sciences physiques, arts appliqués, éducation physique et sportive...), le CCF est généralement mis en place au second semestre de l'année de première, sur les créneaux horaires de la discipline ou, pour des questions d'organisation, en parallèle avec les examens blancs.

L'organisation des CCF

Sur le papier, cela peut paraître simple, mais dans la réalité, l'organisation des CCF nécessite énormément d'anticipation, de coordination et d'harmonisation, comme me l'ont précisé les enseignants de Maths-sciences de l'établissement. Anticiper par rapport aux périodes de formation en milieu professionnel et aux périodes de CCF des autres disciplines. Se coordonner au niveau des programmes pour ensuite élaborer des sujets. Planifier les deux situations d'évaluation (45 mn en mathématiques et 45 mn en sciences physiques) : ordre de passage, convocation des élèves, information des parents... Et enfin, harmoniser les grilles d'évaluation en fonction des chapitres traités... Certains enseignants de ces disciplines regrettent l'épreuve ponctuelle qui arrivait en fin d'année et portait sur tout le programme car cela leur paraissait plus équitable. D'autres soulignent que le stress n'est pas moins important pour ces situations et il n'est pas rare de voir de « bons » élèves paniquer au moment de la manipulation en sciences physiques par exemple. Fort heureusement, comme je l'ai précisé en introduction, il n'y a qu'un seul CCF en première et il se déroule généralement au second semestre, ce qui laisse le temps aux élèves de s'y préparer... Les textes préconisent de les faire passer « quand ils sont prêts », mais dans la pratique, c'est plutôt « quand ils ont été préparés ».

Pour les disciplines professionnelles, dans la section Technicien de maintenance des systèmes énergétiques et climatiques (MSEC) par exemple, la situation d'évaluation, est organisée dans l'établissement dans le cadre des activités habituelles. D'une manière générale, les enseignants préparent des dossiers techniques d'interventions sur les différentes plates-formes (gaz, fioul...), élaborent les grilles d'évaluation, organisent la passation... Bref, une organisation que les enseignants trouvent particulièrement « chronophage » et « lourde » à gérer, soulignant que les épreuves ponctuelles « d'autrefois » plaçaient tous les élèves dans la même situation, face à un sujet national.

Pour les Techniciens du bâtiment : études et économie (TBEE), un sujet au format « natif » ⁷¹ est proposé aux enseignants de tous les établissements concernés par cette formation, mais ils ont l'entière liberté de le modifier ou de ne pas l'utiliser, s'ils préfèrent élaborer leurs propres dossiers de passation du CCF. Du coup, il n'existe

⁶⁹ Voir en annexes 4 et 5.

⁷⁰ Publié dans la revue *Formation Emploi* (n° 3, 1999).

⁷¹ Un fichier « natif » est un format de fichier informatique utilisé en interne et dont l'utilisation est restreinte à des personnes bien définies, ici une communauté éducative) et dont l'utilisation est limitée (les données ne sont pas publiques).

pas d'uniformisation, comme avec l'épreuve ponctuelle, ce qui en fait, d'après les enseignants de Génie civil construction et économie »(GCCE), plutôt une « épreuve maison », c'est-à-dire spécifique à un établissement. Il leur est difficile de se positionner par rapport aux résultats. Ils le déplorent d'autant plus que ces épreuves ont parfois un fort coefficient (« avons-nous été trop sévères, trop larges dans la notation, le sujet était-il trop difficile ?... »). Mais comme toujours, l'heure est à la bienveillance et l'ensemble des enseignants œuvrent toujours pour que leurs élèves passent ces CCF dans les meilleures conditions possibles. En BEP, l'épreuve de français, histoire-géographie et enseignement moral et civique reste une épreuve ponctuelle.⁷²

Du côté des baccalauréats professionnels

À la différence du BEP qui comporte 4 disciplines en CCF et une épreuve ponctuelle en français, histoire-géographie et enseignement moral et civique, le baccalauréat, pour les disciplines professionnelles, est une épreuve spécifique à un établissement.

L'organisation des CCF

Si l'on prend l'exemple des TBEE, il est question de CCF dans de nombreuses disciplines⁷³ pour lesquelles il convient généralement d'élaborer un dossier de soutenance d'oral comme en arts appliqués ou en anglais, ou même dans les disciplines professionnelles, où le rapport de stage concernant la période de formation en milieu professionnel (PFMP) doit être soutenu à l'oral. Restent à évoquer les CCF d'éducation physique et sportive, les « deux » CCF de mathématiques et sciences physiques dont les modalités sont quasiment les mêmes que celles du BEP. Toutes ces échéances font de l'année de terminale une année bien remplie, pour les élèves comme pour les enseignants, et c'est tout un travail de planification et d'harmonisation qu'il faut orchestrer pour que tout se passe le mieux possible. Fort heureusement, ces modes d'évaluation sont « plutôt bien rodés » et les équipes s'organisent et s'entendent suffisamment bien pour planifier les différentes épreuves en ne lésant personne et surtout pas les élèves. De ce fait, le modus operandi est bien « huilé » : dès le début de l'année, des plages pour les différents CCF sont balisées en fonction des PFMP et des sessions d'examens blancs (une pour les BEP, deux pour les baccalauréats). En fonction des programmes, les équipes conçoivent les sujets selon les différentes situations et en respectant des grilles d'évaluation. Par la suite, la vie scolaire prévoit les convocations – ainsi que l'information aux parents – et les listes d'émargement.

Évaluation de la présentation d'une activité de suivi de chantier, en CCF

Je terminerai ce tour d'horizon par une évaluation particulière du domaine professionnel – en CCF – et qui associe les enseignants du général, la sous-épreuve E31 : présentation d'une activité de suivi de chantier⁷⁴. À partir d'un dossier et de sa présentation orale, le candidat précise les activités auxquelles il a participé, développe une activité particulière, en fait la description et l'analyse. Depuis plusieurs années, le jury ne compte plus de représentant de la profession et l'enseignant de la discipline invite « cordialement » les autres membres de l'équipe pour composer un binôme essentiel à la passation de l'épreuve. Référents d'élèves pour les PFMP, les professeurs d'enseignement général ont aussi la charge de les visiter et de les aider pour la mise en forme du rapport de stage (ponctuellement par une relecture attentive ou plus largement dans le cadre du module d'AP « aide à la rédaction du rapport de stage »). De ce fait, au fil des années, les professeurs de lettres-histoire finissent par connaître les entreprises et les secteurs d'activité (bureaux d'études, types de

⁷² Il semblerait que le BEP en tant que diplôme intermédiaire disparaisse à l'issue de la session 2020 afin de réduire le poids de la certification en cours de baccalauréat professionnel mais cette suppression n'est pas encore confirmée.

⁷³ Comme en témoigne le référentiel professionnel (pages 74 et 75) : http://etudes-batiment.ac-dijon.fr/IMG/pdf/ref_bac_tebec_cle81edc8.pdf

⁷⁴ Voir les pages 87 et 88 du référentiel du baccalauréat professionnel TBEE : http://etudes-batiment.ac-dijon.fr/IMG/pdf/ref_bac_tebec_cle81edc8.pdf

chantiers) dans lesquels les élèves effectuent leur PFMP. Pour les élèves, se retrouver devant un jury d'enseignants qu'ils connaissent réduit la pression ou le stress qu'un oral, quel qu'il soit, peut provoquer. Sans pouvoir évaluer le contenu de la soutenance des candidats d'un point de vue purement technique, le professeur de lettres qui assiste à l'oral peut, bien sûr, être attentif et sensible à la prestation, à l'organisation et à la clarté du discours et participer activement à l'entretien. Certains élèves – parfois très « effacés » en enseignement général – se révèlent être très performants en enseignement professionnel et sont capables d'effectuer de belles prestations. On les découvre sous un autre jour et l'on constate (mais ce n'est pas nouveau) que certains élèves « choisissent » de s'investir davantage dans les disciplines professionnelles.

Quel avenir pour l'évaluation des diplômes en LP ?

Des « propositions sur les modalités d'évaluation des épreuves de français et d'histoire-géographie, EMC » ont été émises par le Conseil supérieur des programmes pour le CAP et le nouveau baccalauréat. Elles n'ont toutefois pas fait l'objet d'un vote de séance⁷⁵. Il est intéressant d'observer quelle place est accordée au CCF dans ces propositions.

Pour le français en baccalauréat :

- **une épreuve orale** en deux parties **en fin de classe de première** (notée sur 20 pts) : elle s'appuie sur deux des œuvres intégrales étudiées durant l'année et sur une sélection d'extraits ou sur des éléments concernant les œuvres proposées et une production du candidat « *correspondant à sa lecture et à sa perception de l'élément sélectionné. Dans un premier temps, le candidat explique, en n'excédant pas cinq minutes les liens qu'il a établis entre le passage ou l'élément sélectionné dans l'œuvre et la présentation ou les échos qu'il a voulu leur donner. Dans un second temps, l'examineur conduit un entretien qui permet de corriger ou de préciser le propos et d'élargir le champ de la réflexion.* » (20 pts)

- **Une épreuve écrite** de 3 h **en fin de classe terminale** comportant une partie compétences de lecture à partir d'un corpus (texte et/ou images) et une partie compétences d'écriture : un texte argumentatif de 40 lignes minimum à partir du corpus.

Pour l'histoire géographie EMC en baccalauréat :

- **Une épreuve anticipée** (portant sur le programme de première) ponctuelle de 2 h **en fin de première** constituée de 3 parties (connaissance des repères spatiaux ou temporels ; analyse de documents ; questions sur le programme d'EMC s'appuyant sur un projet mené en classe).

- **Une épreuve ponctuelle à la fin de la classe de terminale** (portant sur le programme de terminale) comportant 3 parties : la première partie consiste en une analyse de documents en histoire, la seconde partie en une analyse de documents de géographie, dans la troisième partie, le candidat analyse une situation concrète à partir d'un dossier documentaire portant sur l'EMC.

Pour le français en classe de CAP :

Contrôle en cours de formation

- **Évaluation des compétences orales** préparée dans le cadre de la co-intervention : présentation à l'oral d'une réalisation, une expérience, une recherche liée au métier, travaillée à partir de l'objet d'étude « dire, écrire, lire le métier » ou de sa PFE (5 mn), suivie d'un entretien (7 mn).

- **Évaluation des compétences écrites** dans le cadre d'une écriture longue en 3 étapes : le candidat rédige une production écrite à partir d'un texte ou d'un corpus. (20 pts)

Épreuve ponctuelle

- Compétences de lecture : à partir d'un corpus le candidat répond à des

⁷⁵ Conseil supérieur des programmes, propositions relatives aux épreuves d'examen pour le baccalauréat : https://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/28/3/Projet_Epreuves_examen_Francais_Bac_pro_1198283.pdf
https://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/28/5/Projet_Epreuves_examen_HG_et EMC_Bac_pro_1198285.pdf et pour le CAP : <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1488>

questions de lexique et de compréhension. (20 pts)

- Compétences d'écriture : le candidat rédige un texte de 20 à 30 lignes (récit, description, portrait, dialogue, opinion argumentée. (20 pts)

Pour l'histoire géographie, EMC en classe de CAP

Deux propositions :

- **une épreuve orale de 30 mn** : présentation d'un document tiré au sort (histoire, géographie ou EMC), 5 mn, suivie d'un entretien (10 mn). Le candidat dispose de 15 mn de préparation.

- **ou bien une épreuve orale de 15 mn sans préparation** : le candidat propose 3 documents (un en histoire, un en géographie, un en EMC) et tire au sort l'un d'entre eux qu'il doit présenter en 5 mn, présentation suivie d'un **entretien de 10 mn avec l'examinateur**.

Ces propositions retiennent l'idée d'un CCF pour le CAP en français et prévoient des épreuves en histoire-géographie EMC qui prennent en compte le travail de l'année. En baccalauréat, on reste sur du ponctuel mais l'oral suggère aussi de s'appuyer sur des supports étudiés en classe. Par ailleurs, les épreuves « anticipées », si elles n'évaluent pas en continu comme cela se pratiquait dans la délivrance des diplômes en « contrôle continu » des années 70/80, si elles s'écartent aussi des pratiques d'évaluation des compétences en enseignement professionnel, étalent les moments d'évaluation sur des périodes différentes de la formation. En CAP, on maintient l'écriture longue, exemple caractéristique du CCF. Pour l'histoire-géographie EMC, on reste en ponctuel mais comme pour les épreuves de Baccalauréat, le travail de l'année compte au moment de l'évaluation.

Reste à savoir ce qui sera retenu de ces propositions dans l'élaboration des nouvelles modalités d'examen.

Conclusion

L'avis des enseignants sur les modalités d'évaluation en CCF reste très partagé, selon la discipline et le niveau d'étude. En CAP, le CCF semble bien adapté à un public souvent en difficulté parce qu'il permet d'échelonner les apprentissages, donne le temps de prendre en compte l'erreur pour progresser, met les élèves en confiance : il se déroule généralement dans leur établissement d'origine et pour la plupart des matières, avec les enseignants qui les y ont préparés et qu'ils connaissent. Dans les classes de baccalauréat, le CCF, pour l'obtention du BEP en première et les épreuves de terminale, multiplie les moments d'évaluation et exige une organisation rigoureuse qui inquiète parfois les collègues, d'autant que les heures dévolues à leur enseignement ont été réduites. Par ailleurs, certains reprennent l'argument des opposants au dispositif de délivrance des diplômes par contrôle continu : le risque de « l'examen maison » et l'inégalité qu'il engendrerait. Du côté des élèves, on constate aussi des disparités : les élèves de CAP apprécient l'écriture longue et la possibilité de bien préparer leur oral en histoire-géographie. En revanche, les élèves de baccalauréat ont un peu l'impression d'une évaluation permanente qui leur pèse.

Mis en place dans un premier temps en enseignement professionnel, le CCF est désormais présent à tous les niveaux de diplômes, y compris pour les baccalauréats généraux, ce qui, on le voit bien, ne se fait pas sans grincement de dents.

Le lycée professionnel a été et reste novateur pour ce dispositif et un certain nombre de professeurs de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel croit en son efficacité, pour toutes les chances qu'il offre aux élèves de progresser et de réussir.

Catherine DONNADIEU
Professeure de lettres-histoire et géographie
Lycée professionnel Auguste Perret, Évry
Académie de Versailles

Annexe 1

Descriptif de l'écriture longue

B.O n° 2 12 janvier 2017

Première partie (français)

Le candidat rédige une production écrite réalisée en trois étapes. Cette situation d'évaluation s'inscrit dans le calendrier d'une séquence.

Dans la première étape, le candidat rédige, à partir d'un texte fictionnel, une production qui soit fait intervenir un changement de point de vue, soit donne une suite au texte, soit en change la forme (mise en dialogue à partir d'un récit, portrait d'un personnage à partir de vignettes de bande dessinée, etc.).

Dans la deuxième étape, le candidat reprend sa production initiale à partir de nouvelles consignes, ou d'une grille de correction, ou à l'aide d'un nouveau support textuel, ou d'un didacticiel d'écriture, etc... ; cette étape est individuelle ou collective.

Dans la troisième étape, le candidat finalise sa production, notamment à l'aide du traitement de texte lorsque cela est possible.

Les trois séances, d'une durée d'environ quarante minutes, s'échelonnent sur une durée de quinze jours.

Annexe 2

Descriptif de l'épreuve d'histoire géographique

B.O n° 2 12 janvier 2017

Deuxième partie (histoire - géographie - enseignement moral et civique)

Le candidat présente oralement un dossier (constitué individuellement ou par groupe) comprenant trois ou quatre documents de nature variée (textes, images, tableaux de chiffres, cartes...).

Ces documents sont accompagnés d'une brève analyse en réponse à une problématique relative à la situation historique ou géographique proposée.

Les documents concernent un des thèmes généraux du programme étudiés dans l'année, à dominante histoire ou géographie. Si la dominante du dossier de la situation 1 est l'histoire, la dominante du dossier de la situation 2 est la géographie, et inversement. Un de ces documents comporte une dimension civique en lien avec le programme d'enseignement moral et civique.

Le candidat présente son dossier pendant cinq minutes. La présentation est suivie d'un entretien (dix minutes maximum) au cours duquel le candidat justifie ses choix et répond aux questions.

L'entretien est conduit par le professeur de la discipline assisté, dans la mesure du possible, d'un membre de l'équipe pédagogique.

Annexe 3

Grille de vérification et d'amélioration du 1^{er} jet

Ce CCF intervient à la fin d'une séquence (« Se construire : la marge et la norme ») de lecture et d'étude de la nouvelle *Le Papa de Simon* de Maupassant. On propose une lecture jusqu'au passage avec l'ouvrier : « *Allons, dit-il, console-toi, mon garçon, et viens-t-en avec moi chez ta maman. On t'en donnera... un papa.* »

En une quinzaine de lignes, les élèves doivent imaginer le retour de Simon chez lui et le dialogue qui s'instaure avec sa mère. Les consignes du sujet précisent les modalités (l'utilisation des temps, la présentation du dialogue...) et rappellent les circonstances de la scène de bagarre à l'école et de la rencontre avec l'ouvrier.

Écriture longue– 1 ^{er} jet		Date :
Points à observer	Vérification de l'élève	Remarques du professeur
Mon texte est un dialogue entre les personnages : Simon, sa maman et l'ouvrier		
Mon texte respecte la situation : lieu, époque, circonstances		
Mon texte comporte des passages descriptifs pour introduire les réactions des personnages		
Mon texte respecte l'emploi des temps (présent et passé composé)		
Mon texte respecte l'orthographe et la ponctuation (les majuscules, les guillemets et les tirets pour le dialogue)		
Autres remarques :		

Annexe 4

Fiche d'évaluation de l'oral en histoire-géographie

La fiche est présentée aux élèves et chaque étape est analysée et expliquée en classe oralement. En voici un extrait :

« Pour analyser, à l'oral, la situation historique ou géographique, le candidat doit :

➤ lors de l'exposé :

- présenter la question du dossier (problématique),
- justifier le choix des documents et en extraire les informations pertinentes par rapport à cette question,
- répondre à la question posée en s'appuyant sur les documents et en apportant des connaissances.

➤ lors de l'entretien :

- écouter les questions et y répondre de façon pertinente,
- justifier ses choix et ses affirmations.

➤ lors de l'ensemble de l'épreuve :

- utiliser un vocabulaire historique ou géographique,
- mobiliser des connaissances disciplinaires,
- montrer sa compréhension générale de la situation historique ou géographique. »

Annexe 5

Fiche de préparation à l'oral d'histoire géographique (CAP plomberie)

La fiche qui suit est élaborée collectivement en classe à partir d'une « explication de texte » des compétences décrites dans la fiche officielle d'évaluation.

Pour réussir mon oral en histoire géographique		
	Je dois	Je ne dois pas
Contenu du dossier	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter mon dossier méthodiquement : sujet d'étude, titre du dossier, introduction, documents... -Présenter tous les documents (titre, auteur, nature, date, idée générale et source) de façon équilibrée. -Décrire le document et l'interpréter (« ce que je vois et ce que j'explique »). -Rattacher les documents à la problématique. -Conclure en répondant à la question du dossier. 	<ul style="list-style-type: none"> -Lire mon dossier ou les documents qui le composent. -Passer trop de temps sur un document et négliger les autres. -Passer trop rapidement à l'étape suivante. -Perdre de vue la problématique. -Oublier la conclusion.

<p>Communication orale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Articuler pour être entendu. - Utiliser un langage correct et un vocabulaire précis (historique ou géographique) en rapport avec le dossier. - Adopter une attitude correcte. - Essayer de regarder le jury. - Écouter attentivement les questions posées et essayer d’y répondre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parler trop vite ou trop bas. - Utiliser un langage familier. - Être avachi sur la chaise. - Garder les yeux sur le dossier.
<p>Conseils pour s’entraîner à la maison</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bien connaître son dossier. - Présenter le dossier une 1^{ère} fois avec le chronomètre du téléphone pour apprendre à gérer le temps de présentation. <p>Faire un 2^{ème} essai en s’enregistrant, toujours avec le téléphone, pour repérer les « défauts » de parole ou les oublis.</p>	



Avec l’aimable autorisation de Jean-Michel Ucciani
Dessinateur, graphiste, illustrateur⁷⁶

⁷⁶UCCIANI Jean-Michel www.ucciani-dessins.com

La suppression des notes et l'évaluation des compétences : juste une boutade ?

En effet, tout cela a commencé par une boutade. Mais je soupçonne le professeur principal de la classe de 2^{nde} CAP Maintenance des Véhicules (2 CAP MV) du lycée professionnel Louis Girard à Malakoff, d'avoir su, lorsqu'il est entré dans mon bureau, que ma réponse serait positive. Mais pensait-il que les conséquences allaient bouleverser la relation à l'évaluation de l'ensemble de la communauté éducative ? Avec le recul, je me rends compte que tout était prêt pour ce changement, que les référentiels, un grand nombre d'enseignants et l'état d'esprit de l'ensemble de l'établissement scolaire n'attendaient plus que la pichenette pour basculer dans le grand bain de l'Évaluation des Compétences et uniquement l'Évaluation des Compétences (EDC) avec la suppression des notes.

Et cette pichenette, elle ne pouvait être donnée que par le chef d'établissement. Dans un premier temps, nous verrons comment la suppression des notes et la mise en place de l'EDC ont été possibles et mises en œuvre dans la classe de 2^{nde} CAP MV. Dans une deuxième partie nous nous attacherons à sa généralisation aux classes de secondes professionnelles avec les quelques points positifs et négatifs que cela a pu engendrer avant de voir, dans un dernier chapitre, les perspectives possibles et les problèmes que la généralisation à l'ensemble des classes du lycée professionnel Louis Girard à Malakoff pouvait poser.

2016-2017 : la classe de 2 CAP MV fait figure de test

Malheureusement, je ne me souviens pas du jour exact de l'année scolaire 2015-2016 où le professeur principal de la classe de 2^{nde} CAP Maintenance des véhicules est entré dans mon bureau pour me parler des difficultés que l'ensemble de l'équipe pédagogique rencontrait avec les élèves. Et pourtant ce jour allait modifier l'approche de l'évaluation au sein du lycée.

Les classes de CAP sont constituées d'élèves aux profils particuliers et souvent en difficulté avec la norme et la demande scolaire. Ils sont souvent issus des structures ULIS, SEGPA ou UPE2A... auxquelles s'ajoute quelquefois un suivi par l'aide sociale à l'enfance (l'ASE), et leur rapport à l'obligation scolaire et au respect de ses règles est souvent compliqué. Entre les problèmes d'utilisation récurrente du téléphone portable dans certains cours, les heures d'atelier passées à se défiler et à dormir dans les voitures, l'absentéisme chronique de certains, les apprentissages étaient loin d'être aboutis pour certains d'entre eux. Une remarque attirera plus particulièrement mon attention : à chaque rendu de devoirs, les élèves se moquaient de ceux qui avaient de mauvaises notes et cela provoquait des conflits. Je lançai donc en plaisantant (à moitié, voire moins) « *Si le problème ce sont les notes : supprimons les notes !* ». Le professeur principal m'a répondu « *Chiche !* » et c'est ainsi que nous avons basculé dans cette aventure.

Le professeur principal de la 2^{nde} CAP MV faisait partie de l'équipe des enseignants du pôle Maintenance des véhicules (MV) et l'EDC faisait déjà partie de leur pratique. En effet, j'avais eu de leur part une présentation de la validation de compétences travaillées en atelier. L'équipe de maths-sciences était, elle aussi, bien avancée dans une EDC, en particulier l'enseignante en charge de ces enseignements qui fut enthousiaste lorsque, lors d'une réunion de l'équipe pédagogique de 2^{nde} CAP MV,

nous avons présenté, le professeur principal et moi, la possibilité, pour cette classe d'évaluer uniquement par compétences en supprimant les notes.

Les avantages de la mise en place de cette expérience sur cette classe étaient multiples : petit effectif qui facilitait la mise en place, parents très peu présents donc peu, voire pas de réticence à attendre de ce côté, équipe enseignante globalement stable et motivée par cette classe de CAP réputée difficile, et prête à s'investir dans un nouveau projet. Nous pouvions nous tromper, nous pourrions aussi revenir en arrière sans aucun souci.

C'est donc avec le double but de supprimer les conflits entre les élèves liés aux notes et l'envie d'évaluer différemment que nous avons décidé de supprimer les notes des 2nde CAP MV et de ne faire que des EDC, et ce dès la rentrée 2016/2017.

À la suite de cette première réunion, chaque enseignant devait reprendre le référentiel de sa discipline et le transcrire en domaines de compétences avec une subdivision en items.

Le choix du support pour le recueil des EDC fut celui du logiciel de notation habituellement utilisé au sein du lycée afin de ne pas rajouter à la difficulté de la mise en place de cette démarche l'obligation de maîtriser un nouveau logiciel.

Un collègue de l'équipe pédagogique a saisi sur le logiciel de notation l'ensemble des compétences et des items composant ces compétences et produit le résultat suivant :

Domaines	Eit	Item	Classes évaluées	LVE
Domaine Pro - C1 : S'INFORMER - COMMUNIQUER	2	5	1ERE(1/5)	
Domaine Pro - C2 : ANALYSER - DÉCIDER	2	7	1ERE(1/5)	
Domaine Pro - C3 : RÉALISER	6	11	1ERE(1/5)	
Domaine Pro - C4 : L'INDIVIDU ET SA SANTE	6	30	1ERE(1/5)	
Domaine Pro - C5 : L'INDIVIDU DANS SES ACTES DE CONSOMMATION	3	29	1ERE(1/5)	
Domaine Pro - C6 : L'INDIVIDU DANS SON PARCOURS PROFESSIONNEL	5	14	1ERE(1/5)	
Domaine Pro - C7 : L'INDIVIDU DANS SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL	11	49	1ERE(1/5)	
Domaine Scientifique - C1 : S'APPROPRIER	18	52	1ERE(1/5)	
Domaine Scientifique - C2 : ANALYSER	18	52	1ERE(1/5)	
Domaine Scientifique - C3 : RÉALISER	18	52	1ERE(1/5)	
Domaine Scientifique - C4 : VALIDER	18	52	1ERE(1/5)	
Domaine Scientifique - C5 : COMMUNIQUER	18	52	1ERE(1/5)	
Domaine Humaniste - C1 : SE CONSTRUIRE	2	8	1ERE(1/5)	
Domaine Humaniste - C2 : S'INSÉRER DANS UN GROUPE	2	14	1ERE(1/5)	
Domaine Humaniste - C3 : S'INSÉRER DANS L'UNIVERS PROFESSIONNEL	2	17	1ERE(1/5)	
Domaine Humaniste - C4 : S'INSÉRER DANS LA CITÉ	2	12	1ERE(1/5)	
Domaine Humaniste - C5 : REPÉRER LA SITUATION ÉTUDIÉE DANS LE TEMPS ET DA	2	5	1ERE(1/5)	
Domaine Humaniste - C6 : METTRE EN OEUVRE DES DÉMARCHES ET DES CONNAIS	3	9	1ERE(1/5)	
Domaine Humaniste - C7 : EXPLOITER DES DOCUMENTS	3	8	1ERE(1/5)	
Domaine Humaniste - C8 : MAÎTRISER DES OUTILS ET DES MÉTHODES	1	5		
Domaine Artistique - C1 : DESIGN DE PRODUITS	11	0	1ERE(1/5)	
Domaine Artistique - C2 : DESIGN DE COMMUNICATION	11	0	1ERE(1/5)	
Domaine Artistique - C3 : DESIGN D'ESPACE ET ENVIRONNEMENT	10	0	1ERE(1/5)	
Domaine Artistique - C4 : ARTS DU SON	5	0	1ERE(1/5)	
Domaine Artistique - C5 : ARTS VISUELS	3	0	1ERE(1/5)	
Domaine Artistique - C6 : PATRIMOINES	3	0	1ERE(1/5)	
Domaine Artistique - C7 : SPECTACLE VIVANT	3	0	1ERE(1/5)	
Domaine Emi - C1 : ENVIRONNEMENTS INFORMATIONNELS ET NUMÉRIQUES	6	0	1ERE(1/5)	

Figure 1

Avec un exemple d'items :

Domaines	Eit	Item	Classes évaluées	LVE
Domaine Pro - C1 : S'INFORMER - COMMUNIQUER	2	5	1ERE(1/5)	
Domaine Pro - C2 : ANALYSER - DÉCIDER	2	7	1ERE(1/5)	
Domaine Pro - C3 : RÉALISER	6	11	1ERE(1/5)	
Domaine Pro - C4 : L'INDIVIDU ET SA SANTE	6	30	1ERE(1/5)	
Domaine Pro - C5 : L'INDIVIDU DANS SES ACTES DE CONSOMMATION	3	29	1ERE(1/5)	
Domaine Pro - C6 : L'INDIVIDU DANS SON PARCOURS PROFESSIONNEL	5	14	1ERE(1/5)	
Domaine Pro - C7 : L'INDIVIDU DANS SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL	11	49	1ERE(1/5)	
Domaine Scientifique - C1 : S'APPROPRIER	18	52	1ERE(1/5)	
Domaine Scientifique - C2 : ANALYSER	18	52	1ERE(1/5)	
Domaine Scientifique - C3 : RÉALISER	18	52	1ERE(1/5)	

Domaine Pro - C2 : ANALYSER - DÉCIDER - Compétences attendues	
Éléments significatifs et items	
C2.1 - PRÉPARER SON INTERVENTION	
C2.1.1 - Localiser sur le véhicule, les sous-ensembles, les éléments, les fluides	
C2.1.2 - Identifier les étapes de l'intervention	
C2.1.3 - Choisir les équipements, les outillages	
C2.1.4 - collecter les pièces, les produits	
C2.2 - PARTICIPER AU DIAGNOSTIC	
C2.2.1 - Constater un dysfonctionnement, une anomalie	
C2.2.2 - Comparer les résultats des mesures, contrôles et essais avec les valeurs attendues	
C2.2.3 - Identifier les sous-ensembles, les éléments ou fluides défectueux	

Figure 2


Il a été décidé d'avoir quatre niveaux d'acquisition : non acquis, en cours d'acquisition, presque acquis et acquis. Avoir ces quatre niveaux permettait d'éviter un niveau « moyen » et obligeait l'enseignant à positionner l'élève soit du côté de l'acquisition, soit du côté de la non-acquisition.

Tout était prêt pour la rentrée 2016 pour fonctionner sans notes et uniquement en évaluant les compétences.

Lors du premier trimestre, une formation d'établissement sur l'évaluation des compétences (EDC)⁷⁷ a été suivie par l'ensemble de l'équipe pédagogique et par un certain nombre de collègues intéressés par ce type d'évaluation. Le but de cette formation était de faire comprendre la philosophie qui sous-tendait une EDC et comment l'enseignant construisait sa séquence d'évaluation en partant des compétences qu'il souhaitait évaluer, que ce soit lors d'une séance d'atelier, de travaux pratiques ou d'une évaluation de fin de séquence. Parallèlement, une réunion de l'ensemble de l'équipe pédagogique de 2nde CAP MV a permis d'expliquer comment traduire cette évaluation avec les compétences attendues sur le logiciel de notation.

Tout était prêt pour le premier conseil de classe sans notes.

Nous avons gardé l'ancien bulletin avec les appréciations par matières. Bulletins qui avaient été travaillés l'année précédente afin de dégager par discipline et sur l'avis général, les points forts, les points faibles et les axes de progrès que devait suivre l'élève pour améliorer ses résultats. La seule différence avec les autres classes, c'est qu'il n'y avait pas de notes et qu'il y avait en plus un bulletin de compétences⁷⁸ :



LYCÉE PROFESSIONNEL
LOUIS GIRARD
MALAKOFF

Bulletin du Trimestre 3

Oumar
Né le 08/11/2000

2CAP (10 Élèves)
Professeur principal : [REDACTED]

Année scolaire : 2018/2017

Matière	Synthèse des évaluations
D1.2 - Langues étrangères et régionales (Cyclo 4)	
ANGLAIS LV1	
Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale	1 1 1
Domaine Scientifique - C1 : S'APPROPRIER (CAP MV)	
MATHEMATIQUES	
C1.1 - Calcul numérique	1 1
C1.2 - Repérage	1 1
C1.3 - Proportionnalité	1 1 1 1
C1.6 - Géométrie plane	1 1
C1.7 - Géométrie dans l'espace	1 1
C1.8 - Propriétés géométrique plane	1 1
SCIENCES	
C1.11 - Chimie 1 : Structure et propriétés de la matière	2 2 1 1
C1.13 - Mécanique 1 : Cinématique	1 1
Domaine Scientifique - C2 : ANALYSER (CAP MV)	
MATHEMATIQUES	
C2.1 - Calcul numérique	1 1
C2.3 - Proportionnalité	1 1
SCIENCES	
C2.11 - Chimie 1 : Structure et propriétés de la matière	2 2 1 1
Domaine Scientifique - C3 : REALISER (CAP MV)	
MATHEMATIQUES	
C3.1 - Calcul numérique	1 1
C3.2 - Repérage	1 1 1 1
C3.3 - Proportionnalité	1 1 1 1
C3.6 - Propriétés géométrique plane	1 1 1 1
SCIENCES	
C3.11 - Chimie 1 : Structure et propriétés de la matière	2 2 1 1
C3.13 - Mécanique 1 : Cinématique	1 1
Domaine Scientifique - C4 : VALIDER (CAP MV)	

Figure 3

En préparant le premier conseil de classe, je m'aperçus que des notes avaient été mises et qu'elles étaient toutes très en dessous de la moyenne. Ces notes n'avaient pas été attribuées à tous les élèves mais seulement à certains. En interrogeant l'enseignant qui en était à l'origine, il s'est avéré que ces notes concernaient des élèves qui n'avaient pas leur matériel, qui utilisaient leur téléphone portable en cours, qui ne respectaient pas leurs camarades ou qui ne rendaient pas leurs devoirs maison. Ces situations étaient rencontrées par plusieurs enseignants mais un seul

⁷⁷ L'évaluation par compétences : stage DAFPA sous la responsabilité de MAURELET Gilles, animé par FRANCOIS Laurent.

⁷⁸ On peut comparer les documents mis en place au lycée professionnel Louis GIRARD à Malakoff à ceux des collègues ayant participé au questionnaire sur la classe sans notes ; voir dans ce numéro l'article de Françoise BOLLENGIER, « *Ils ont eu cette idée folle d'oser la classe sans notes* » interlignes n° 50, 2020.

l'avait traduit à travers des notes. Afin de pouvoir répondre à ces problèmes, déjà signalés l'année précédente, il a été décidé de mettre en place des compétences communes liées d'une part à l'« Investissement », décliné en deux items : Matériel et Participation et d'autre part au « Savoir-être », décliné en trois items : Assiduité, Respect des biens et Respect des personnes.

Au cours d'une des réunions de pilotage de ce projet, il fut décidé que, lors des conseils de classe, les élèves seraient présents lorsque leurs résultats étaient évoqués. Cela permettait d'explicitier à chaque élève les commentaires et les bilans des acquisitions. Les enseignants ont ensuite généralisé cette pratique : à chaque cours, ils présentaient aux élèves leurs niveaux d'acquisition des compétences. Cela a ainsi permis de recentrer les élèves sur eux-mêmes : en effet, concentrés sur les parties « rouges » de leurs compétences, ils se sont attachés à essayer de les faire disparaître.

Le bilan de cette première année d'EDC a été que l'objectif premier d'éviter les moqueries des élèves entre eux avait été atteint. Les élèves étaient attentifs, à chaque temps d'évaluation, aux items acquis et à ceux non acquis ou en cours d'acquisition. En revanche cela n'a pas résolu les problèmes d'absentéisme, voire de décrochage.

2017-2018 : la machine se met réellement en branle avec la 2nde BCPR

À l'issue de la première année d'expérimentation qui, avec quelques ajustements, s'était bien passée, la question de l'après s'est posée. Bien entendu, nous poursuivions le dispositif en classe terminale du CAP Maintenance des véhicules. Mais fallait-il l'étendre ? Si oui, avec quelle(s) classe(s) et comment ? La discussion fut menée lors d'un conseil pédagogique et, à l'unanimité, il fut décidé de généraliser à toutes les classes l'évaluation sans notes. Mais uniquement avec une montée progressive pour chaque niveau à chaque rentrée scolaire : en seconde professionnelle en 2017-2018, en première professionnelle en 2018-2019 et, enfin, dans les classes terminales en 2019-2020. Ce qui impliquait qu'à la rentrée 2019, plus aucune classe du lycée Louis Girard n'aurait de notes ! Ceci était une vraie révolution sachant que nous avions également des classes de 3^{ème} Prépa-pro et une classe de Mention complémentaire à intégrer.

Nous changions de dimension car nous passions de 10 élèves qui n'avaient plus de notes en 2016-2017 à 88 à la rentrée 2017. Il n'était plus possible de faire cela en catimini et il fallait en informer l'ensemble de la communauté éducative, les autorités de tutelle et mettre en place un accompagnement des équipes par les corps d'inspection.

Un vote en CA en fin d'année 2016-2017 a acté le passage l'année suivante au fonctionnement sans notes. Les différents IEN et IA-IPR ont répondu favorablement à mes sollicitations et ont accompagné les équipes, soit en venant les rencontrer et en leur prodiguant les conseils et remarques nécessaires, soit en s'appuyant sur les compétences existantes au sein du lycée.

L'engagement des professeurs de toutes les disciplines

Ainsi, les équipes des disciplines professionnelles n'eurent qu'à retranscrire les référentiels déjà organisés en compétences en insistant sur la partie plus spécialement vue en classe de 2nde. L'équipe de MV, nous l'avons vu, était déjà dans cette démarche et il n'y a pas eu besoin d'accompagnement particulier. L'équipe de Modelage (baccalauréat professionnel Technicien modelleur-maquettiste), sous l'impulsion de deux anciens contractuels qui avaient réussi le concours de PLP, avait revu l'ensemble des progressions pour la filière. Enfin, l'équipe d'Énergétique (baccalauréats professionnels en Installation ou Maintenance des systèmes énergétiques et climatiques) fortement renouvelée à la rentrée 2015, avait entrepris, avec l'aide de l'IEN de la filière, un travail sur la progression au cours des trois années préparant au baccalauréat professionnel afin de donner une cohérence à l'ensemble de la formation. De plus, à la rentrée 2016, une seconde professionnelle à orientation progressive (2nde POP) regroupant les filières Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques (TISEC) et Technicien en maintenance des systèmes énergétiques et climatiques (TMSEC) voyait le jour. Nous ne le savions pas encore, mais l'EDC allait nous apporter des arguments pour accompagner les élèves dans le

choix de l'une ou l'autre filière en classe de 1^{ère}.

En lettres-histoire, l'inspecteur a rencontré les équipes et s'est appuyé sur l'expérience que sa collègue avait menée l'année précédente avec la classe de CAP.

En maths-sciences, tout comme dans l'équipe de MV, les enseignants étaient déjà engagés dans une démarche d'EDC et la suppression des notes s'est faite sans problème. L'inspecteur qui connaissait très bien l'équipe n'a pas eu à se déplacer. Quelques problèmes se sont posés en anglais. L'année précédente, c'est un contractuel qui avait en charge la classe et qui avait essayé du mieux possible d'être en adéquation avec l'expérimentation. Pour la généralisation, l'inspecteur est venu travailler à la rentrée avec les enseignants de lettres-anglais. La logique de compétences est compliquée à utiliser en langue où rien ne peut être complètement acquis car l'apprentissage est perpétuel. Il n'est donc pas facile de subdiviser en items les compétences « oral » et « écrit ». La difficulté réside donc pour les enseignants à bien fixer les objectifs de la fin de terminale afin de pouvoir placer les paliers de 2^{nde} et de 1^{ère}.

La mise en place fut malgré tout aisée dans la plupart des classes, même si quelques notes furent encore mises aux élèves, montrant ainsi la difficulté à sortir du schéma classique de l'échelle de 0 à 20 pour les évaluations.

L'accueil de cette nouvelle manière d'évaluer

Les conseils de classes se sont déroulés sans la présence des élèves car, comme la majorité des élèves de lycée professionnel, la plupart d'entre eux n'habitent pas à côté du lycée. L'année précédente, il avait presque fallu garder de force les élèves de CAP afin qu'ils assistent au conseil de classe. C'est pourquoi nous n'avons pas voulu être obligés de faire la même chose avec ceux de seconde professionnelle. En revanche, l'existence d'une remise des bulletins en mains propres aux parents depuis plusieurs années au sein du lycée, a permis au professeur principal d'expliquer ces nouveaux bulletins.

L'accueil de la part des parents fut assez favorable même si cela perturbait leurs repères habituels.

Globalement les élèves ont apprécié cette nouvelle forme d'évaluation à laquelle eux non plus n'étaient pas habitués. Seuls, quelques élèves, ont regretté de ne pas avoir de notes et, paradoxalement, cela concernait les bons éléments de différentes classes. L'explication que nous pouvons donner est que, les élèves qui arrivent dans les classes de baccalauréat professionnel, sont souvent des élèves qui sont en difficulté au collège où ils n'ont pas eu de « bonnes notes ». Certains d'entre eux, se voyant en réussite dans leur nouvelle section, auraient aimé que cela se traduise par ce qu'ils recherchaient précédemment : de « bonnes notes ».

Deux effets positifs sont à retenir de cette deuxième année d'expérimentation

Le premier est que dans les disciplines professionnelles et plus particulièrement dans la filière modelage, l'EDC s'est généralisée d'un coup à tous les niveaux. Les compétences à acquérir étaient même affichées dans l'atelier et les élèves pouvaient voir chaque semaine les acquis qu'ils avaient obtenus et les compétences qu'ils devaient améliorer. Ainsi, le passage à une évaluation sans notes en 1^{ère} et en terminale, se ferait sans heurts.

Le deuxième est l'utilisation des compétences acquises ou pas dans l'aide à l'orientation en 1^{ère} TISEC, où il faut être capable de prévoir ce que doit être l'installation, ou en 1^{ère} TMSEC, où prime un esprit de déduction. En nous appuyant sur les compétences C 2 (Raisonnement-Analyser) et C 3 (Réaliser) de la figure 1, nous avons des arguments objectifs pour accompagner l'élève dans son choix. Un tel qui avait validé plutôt la compétence C 2 aurait plus sa place en TMSEC, alors celui qui validait pleinement la compétence C 3 serait plus à l'aise en TISEC. Nous avons donc la possibilité de démontrer factuellement à l'élève le choix que nous lui conseillons plutôt que le subjectif : « *Je vous vois plus en...* »

2018... la généralisation ?

À la fin de l'année 2017-2018, j'ai obtenu ma mutation pour le lycée Anatole France à Colombes et je n'ai malheureusement pas pu suivre jusqu'au bout la généralisation de cette expérience. Toutefois, je sais que le passage aux classes de première puis de terminale s'est fait comme prévu.

En revanche, avoir un lycée qui fonctionne sans notes, va poser quelques problèmes :

- Comment renseigner les applications qui nécessitent d'avoir une notation chiffrée : AFFELNET⁷⁹ 1^{ère}, Parcoursup... ?
- Les acquis de compétences des élèves leur permettront-ils de mieux réussir aux examens ?

La question de la suppression des notes lors de la première année sur la classe de 2^{nde} CAP MV avait déjà été posée par rapport au contrôle en cours de formation (CCF). La réponse apportée : les épreuves du CCF peuvent être évaluées par une note chiffrée qui reste secrète jusqu'aux résultats de l'examen. Il n'est donc pas incompatible d'organiser un CCF avec une évaluation chiffrée alors que la classe fonctionne sans notes. Cette remarque est également valable pour les épreuves écrites ponctuelles de la certification intermédiaire ou au baccalauréat.

Ces épreuves ponctuelles seront certainement un bon indicateur pour évaluer l'efficacité au niveau des acquis des élèves qui n'ont eu aucune évaluation chiffrée au cours de leur scolarité au lycée. En revanche, seules les notes au baccalauréat sont diffusées par la DAPEP de l'académie de Versailles. Nous pourrons avoir une première indication à l'issue du bac 2020.

Le problème est plus complexe concernant AFFELNET ou Parcoursup. Mais là, également, l'expérience des filières qui fonctionnaient déjà en EDC permettait d'apporter une réponse. Par l'intermédiaire du logiciel de notation utilisé pour la transcription des acquis des compétences, il est tout à fait possible de transformer les niveaux d'acquisitions en notes avec la possibilité de pondérer tel ou tel item.

C'est la même logique qui est utilisée avec le livret scolaire unique (LSU) de fin de 3^{ème} qui traduit en notes le bilan de fin de cycle 4 pour l'intégrer au contrôle continu du Diplôme national du brevet (DNB).

Donc, pour une application comme Parcoursup, chaque enseignant peut traduire en note chiffrée les différents niveaux d'acquisition des compétences des élèves.

Passer quelques années à la tête d'un établissement, mettre en place un ou plusieurs dispositifs puis partir sans suivre complètement leur mise en place est le lot commun de beaucoup de chefs d'établissements. La mise en place de classes sans notes et d'une évaluation uniquement des compétences a été pour moi très riche, à la fois d'un point de vue humain et d'un point de vue pédagogique.

D'un point de vue humain, ce fut quelque chose de fort car l'ensemble de l'équipe pédagogique du CAP MV s'est mise au travail pour mettre en place cette évaluation. Les réunions ressemblaient à des rencontres de conspirationnistes car seulement quelques enseignants étaient au courant de ce qui se tramait. La généralisation a également mis en évidence l'énergie que tout un chacun pouvait mettre dans un projet. Les équipes s'emparaient de façon différenciée de ce nouveau mode d'évaluation : soit elles restaient au niveau de leurs classes afin de bien assimiler et de charpenter les compétences attendues de leur référentiel ; soit elles s'impliquaient dans toutes les classes de la filière afin d'avoir une vision et une progression globale sur l'ensemble du cycle de formation.

Souvent, lorsqu'un projet de cette envergure voit le jour dans un établissement scolaire, on parle d'un alignement favorable de planètes. Je pense qu'il faut être capable de sentir les besoins et les envies des équipes. Il faut les accompagner mais également laisser à celles-ci la liberté nécessaire pour se saisir du projet. Et j'ai senti cette envie et cette énergie de l'ensemble de l'équipe pédagogique du lycée Louis Girard avec, bien entendu, ses interrogations et ses besoins.

Au niveau pédagogique, cette mise en place de classes sans notes a été d'une richesse incroyable car cela a obligé l'ensemble des enseignants à réfléchir à la conception d'une évaluation, à s'interroger sur la possibilité d'évaluer tout au long de la formation et non plus uniquement lors d'un devoir sur table, à utiliser les compétences pour un accompagnement plus précis, comme au moment de l'orientation en TISEC/TMSEC et donc à dépasser le cadre d'une simple évaluation.

Nous pouvons tirer une leçon de cette mise en place d'une classe sans notes. La marche, en lycée professionnel, pour passer d'un système à l'autre, des notes à

⁷⁹ AFFELNET: procédure informatique d'affectation en lycée

l'évaluation des compétences, n'est pas si haute à franchir. Tout, les référentiels, les constructions des séquences... est conçu en compétences à acquérir. Les élèves qui arrivent au lycée professionnel, ont besoin, en lien avec leur parcours scolaire, de sortir du schéma classique de l'enseignement de collège (certains sont même venus avec cet espoir) pour reprendre confiance en eux, en l'École, en l'adulte.

Mon seul regret a été que l'évaluation des compétences restait très centrée sur le référentiel de la discipline et que peu d'items étaient pris en compte en interdisciplinarité. En effet, un enseignant d'un champ professionnel peut tout à fait évaluer l'item du domaine littéraire « Utiliser un lexique précis et approprié » lorsque l'élève explique ses gestes techniques en utilisant le vocabulaire adapté. De même, un enseignant de lettres-histoire peut tout à fait valider l'item du domaine scientifique « Coder une figure. Légender un schéma » lorsque l'on demande de compléter une carte.

Le prochain défi pourrait être une évaluation globale par tous les enseignants de toutes les compétences, une évaluation interdisciplinaire...

Je tiens ici à honorer la mémoire de M. ELMER, professeur de mécanique qui est venu me voir et sans qui cette aventure ne serait peut-être pas née. Véritable pédagogue dans le sens premier du terme, il était capable d'accompagner vers le savoir des élèves aux parcours fortement accidentés et il allait jusqu'au bout de projets qui pouvaient sembler complètement fous. C'est comme cela que nous en sommes arrivés à fermer la rue Louis Girard qui passe devant le lycée éponyme et l'ouvrir aux élèves de CE2 de l'école primaire voisine pour leur permettre de la parcourir à bicyclette afin de valider le permis vélo.

M. ELMER est malheureusement décédé de manière dramatique pendant la première année d'expérimentation d'une classe sans notes.

Xavier ARTAUD

Proviseur

Lycée polyvalent Anatole France, Colombes

Académie de Versailles



Avec l'aimable autorisation du dessinateur Wingz⁸⁰

⁸⁰ Source : <http://www.wingz.fr/>

« Ils ont eu cette idée folle d'oser la classe sans notes ! »

Pour parodier le titre d'un l'article d'Olivier Maulini « *Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer les notes ?* »⁸¹ ou y répondre, oui, ils ont eu cette idée folle d'oser la classe sans notes.

Pour compléter le regard de Xavier Artaud, proviseur, qui nous fait part de son expérience, nous avons recueilli les témoignages de trois collègues de lettres-histoire ayant pratiqué les classes sans notes ou l'évaluation par compétences. Ils ont accepté de répondre à un questionnaire permettant de jeter un regard sur leur vécu. Il s'agit de Gauthier Remande qui rend compte du dispositif mis en place avec sa collègue Sandrine Albert au lycée Jean Monnet de Juvisy-sur-Orge, de Karine Masseret-Bergron qui a enseigné dans ce type de classes au lycée des métiers Vaucanson des Mureaux, et de Laurence Mengelle qui évalue par compétences au lycée Paul Belmondo d'Arpajon. Des échanges avec ces trois collègues ont enrichi leurs témoignages au-delà de leurs réponses au questionnaire (annexe1).

Pourquoi essayer une classe sans notes ?

Qu'est-ce qui a déclenché le processus ? Le plus souvent, c'est « *la nécessité de renouveler les pratiques face à des élèves en difficulté* », « *de lutter contre la démotivation des élèves en décrochage scolaire*⁸² » qui est à l'origine de la mise en place d'une classe sans notes.

Cela explique le choix des classes qui ont bénéficié de ce dispositif : des classes de CAP Employé technique de collectivité (ETC), et Agent Polyvalent de Restauration (APR) dont on sait que les élèves sont souvent en difficulté, des secondes professionnelles Accueil Relation Client Usager (ARCU) « *classes avec traditionnellement des élèves peu motivés par l'école et parfois en situation d'échec scolaire* », des classes dont les élèves se révèlent « *en difficulté, traumatisés par leurs mauvais résultats du collège* ».

Il s'agit bien, comme le précise Laurence Mengelle, de « *redonner confiance aux élèves* » mais aussi comme l'explique Michel de Valverde, le proviseur du lycée Jean Monnet de Juvisy dans la vidéo présentée par Gauthier Remande, d'être en phase avec les entreprises pour lesquelles les compétences acquises sont essentielles dans une formation.

Pourquoi renoncer ou au contraire élargir le dispositif ?

Au lycée Vaucanson des Mureaux il était prévu d'étendre ce dispositif aux autres CAP après le premier essai, ce qui a été le cas pour deux autres filières sur un cycle. L'expérience s'est poursuivie pendant deux ans puis a été abandonnée. Karine Masseret-Bergron l'explique ainsi : « *Les équipes se sont « essouffées » avec tous les changements : former les nouveaux arrivants, ajouter sans cesse des nouveaux aspects, changer les objectifs, certains plus réfractaires au dispositif. Il*

⁸¹ MAULINI Olivier « *Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer les notes ?* », voir www2.ac-lyon.fr/etab/ien/loire/saint-etienne-ouest/IMG/docx

⁸² Les propos en italiques sont extraits des questionnaires auxquels ont répondu les trois collègues.

fallait une continuité dans ce dispositif pour qu'il soit mené à bien. Mais au vu du renouvellement des équipes, du « turnover » au lycée, tout est devenu très délicat. Chacun souhaitant ajouter quelque chose, modifier, compléter... Le dispositif, et surtout les compétences transversales, ont été revus plusieurs fois... Moi-même, je m'y perdais et pourtant j'étais dans l'équipe d'origine du projet. Beaucoup d'investissement de la première équipe, peu de temps pour faire perdurer le dispositif avec des réunions plus régulières... C'est, mais ce n'est que mon avis, un dispositif qui mérite un travail de réflexion bien en amont avant d'être mis en place. Nous y avons réfléchi en juin pour une mise en place en septembre mais, selon moi, le délai était trop court. Il aurait fallu que nous construisions ensemble, et l'équipe devait pour cela être pérenne, avec des outils pendant une année afin de les tester ponctuellement et les mettre en place l'année suivante. »

Au lycée Jean Monnet de Juvisy, le proviseur Michel de Valverde a décidé dès la rentrée 2017 d'évaluer l'ensemble des secondes par compétences et ce dispositif est toujours en place au sein du lycée. Nul doute que l'implication du professeur d'enseignement professionnel, Sandrine Albert, qui pilote le dispositif aux côtés du professeur de lettres-histoire, explique la réussite de l'expérimentation. Tous les collègues insistent aussi sur la nécessaire communication auprès des élèves et des familles. Ce petit échantillon n'est pas, bien sûr, représentatif. Mais on remarquera que dans les établissements des collègues qui ont répondu au questionnaire, on n'évalue pas par compétences dans les classes d'examen. À l'exception du lycée d'Arpajon où Laurence Mengelle pratique l'évaluation par compétences dans toutes ses classes.

Si, dans un des établissements, l'initiative revient à la direction, c'est le proviseur adjoint qui pilote le dispositif. Dans les deux autres cas ce sont des enseignants qui sont à l'origine du projet et qui en assurent la coordination, appuyés bien sûr par l'équipe de direction.

Une des équipes a été accompagnée et formée par le chef d'établissement et les IEN. Les deux autres se sont auto-formées.

Une classe sans notes qu'est-ce que cela implique ?

D'abord évaluer autrement

Les couleurs remplacent les notes. Elles signifient que la compétence est acquise, en cours d'acquisition ou non acquise. Cela implique de déterminer des critères précis d'évaluation permettant à l'élève d'être conscient de ses points faibles et de ses réussites et de mettre en place une remédiation.

On évalue les compétences des référentiels, « *maitrise de la langue française, écriture, organisation, compréhension, oral, recherche d'informations, maitrise des fondamentaux de mathématiques, mais aussi des compétences transversales*⁸³ : *maitrise des TICE, savoir-être.* »

Laurence Mengelle évalue par compétences mais traduit les évaluations en notes à la fin de chaque séquence. Les couleurs sont donc transformées en notes avant le conseil de classe⁸⁴. « *Il s'agit plutôt d'une évaluation par compétences : compétences disciplinaires et compétences de savoir-être pour être en lien avec l'enseignement professionnel. Tout au long d'une séquence, les élèves n'ont pas de notes. Ils sont évalués par couleur et peuvent recommencer leur travail si la couleur ne leur convient pas. En classe terminale, les évaluations sont de 2 sortes : celles par compétences (formatives) me semblent indispensables pour progresser (surtout que ces élèves ont eu l'habitude d'être évalués de cette manière). Mais je les évalue aussi d'une manière certificative, type baccalauréat. Les coefficients sont doublés pour cette évaluation, Parcoursup oblige. Si les évaluations par compétences sont bien faites, les évaluations certificatives doivent donner de bons résultats.* »

⁸³ Expérience au lycée Vaucanson des Mureaux, tableau des compétences transversales par Karine Masseret-Bergon.

⁸⁴ Un collègue de maths-sciences a créé un logiciel à cet effet.

Mais aussi établir un autre rapport aux apprentissages.

Cela bouleverse un peu les bilans de fin de trimestre ou de semestre et la communication avec les familles.

Au lycée Vaucanson des Mureaux :

- « Les conseils de classe devaient se faire en deux temps. Un pré-conseil réunissant l'équipe pédagogique de la classe de CAP1 APR décidait par élève du niveau d'acquisition des compétences transversales au regard des tâches effectuées dans les enseignements. Un second conseil de classe voyait alors ce bilan et l'on ajoutait les niveaux d'acquisition des compétences par matière.

- Le bulletin de notes faisait apparaître les compétences transversales et les compétences par matière. Les codes couleur (annexe 2) montraient où se situait l'élève et apparaissait également le nombre d'évaluations correspondant à chaque niveau d'acquisition.

- Les élèves étaient informés de ce dispositif dès la semaine d'intégration à la rentrée. Les familles, quant à elles, l'étaient par la suite lors de la première rencontre parents/enseignants fin septembre, début octobre. »

Compétences transversales⁸⁵

Savoir être un élève		
Être un citoyen		
Respecter ses camarades	Respecter les adultes	
Être un élève		
Être assidu et ponctuel	Avoir son matériel	Avoir une tenue adaptée
S'investir dans sa formation		
Prendre des initiatives	Travailler en autonomie	

Maîtrise de la langue française			
Lire			
Lire à haute voix	Repérer dans un texte des informations explicites	Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte pour mieux le comprendre	Lire et comprendre un énoncé et une consigne
Dire			
Formuler clairement un propos simple	Adapter sa prise de parole	Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres	Prendre part à un dialogue : écouter autrui

⁸⁵ Expérience au lycée Vaucanson des Mureaux, tableau des compétences transversales par Karine Masseret-Bergron.

Maîtrise des fondamentaux mathématiques		
Calculer		
Utiliser les 4 techniques opératoires	Connaître et utiliser les nombres entiers et les nombres décimaux	
Mesurer		
Estimer les ordres de grandeur	Utiliser et manipuler des unités de mesure	
Raisonnement		
Résoudre un problème mettant en jeu une situation de proportionnalité	Résoudre un problème dont la résolution implique des conversions	Contrôler la vraisemblance d'un résultat
Écrire		
Copier un écrit sans erreur en lui donnant une présentation adaptée	Produire un écrit en utilisant ses connaissances	

Maîtrise des TICE		
S'approprier un environnement numérique de travail		
Connaître et maîtriser les fonctions de base d'un ordinateur et de ses périphériques		
Adopter une attitude responsable		
Prendre conscience des enjeux citoyens de l'usage de l'informatique et de l'internet	Protéger sa personne et ses données	Faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement
Créer, produire, traiter, exploiter des données		
Utiliser l'outil informatique pour présenter un travail	Produire un document numérique : mettre en page un texte	Organiser la composition du document et prévoir sa présentation en fonction de sa destination
S'informer, se documenter		
Lire un document numérique	Chercher des informations par voie électronique	
Communiquer, échanger		
Ecrire, envoyer, diffuser, publier	Savoir recevoir un message électronique avec pièce jointe	Adapter sa communication en fonction du contexte

Au lycée Jean Monnet de Juvisy :

Un « conseil de classe « individualisé » est mis en place : chaque élève est invité et passe à son tour ». On ne se contente plus d'informer d'un résultat. À partir du

bulletin qui fait état des acquisitions des compétences avec des couleurs, l'élève fait le point avec les professeurs de ce qu'il sait faire, de ce qui est encore fragile, des efforts qu'il doit effectuer pour parvenir à l'objectif d'apprentissage.

Deux éléments du dispositif sont à prendre en compte : le fait d'évaluer des compétences et la suppression de la note chiffrée et de la moyenne. Ce dernier point signifie pour les élèves un autre rapport à l'apprentissage dans lequel l'erreur n'est plus une « faute » mais une étape dans l'acquisition d'une compétence.

On voit bien que l'objectif est de rendre les élèves plus autonomes, conscients de leurs apprentissages dans une perspective de « pédagogie de la réussite » comme c'était le cas dans les années 1970/80 dans le cadre de la délivrance des diplômes par contrôle continu.

Quelle perception les élèves et les parents ont-ils de cette expérience ?

Élèves et familles se sont adaptés très rapidement à ce nouveau dispositif d'évaluation. La vidéo⁸⁶ réalisée au lycée Jean Monnet fait état de la réticence, en début d'année, des élèves, qui ne comprennent pas ce nouveau système qu'ils trouvent infantilisant et « réclament des notes ». Mais le professeur d'enseignement professionnel explicite le fonctionnement du dispositif en début d'année et au bout de quelque temps les élèves sont conquis. Le travail sans note se révèle alors « moins anxiogène ». On constate un effet sur la motivation : « Les élèves ne se contentaient pas d'un résultat médiocre. Lorsque la couleur ne leur convenait pas, ils recommandaient facilement les parties qui n'étaient pas réussies... »

Certains élèves, souvent les meilleurs, regrettent les notes qui suscitent l'émulation et autorisent la comparaison : « suis-je au-dessus/en dessous du niveau de la classe ? »

L'absence de notes et le choix des couleurs se révèlent surtout bénéfiques pour les élèves en difficulté qui reprennent confiance.

Pas de réelles réticences de la part des parents, qui, dans les trois établissements concernés, ont été informés en début d'année et parfois au moment du premier conseil de classe. Certains ont trouvé que leurs enfants montraient plus d'entrain à aller au lycée, qu'ils étaient moins stressés, entre autres parce qu'ils ne se comparaient plus les uns aux autres mais se concentraient sur ce qu'ils avaient acquis et ce qu'il restait à acquérir.

Quel bilan les enseignants font-ils de cette expérience ?

Les enseignants reconnaissent quelques difficultés

- Le choix et la définition des compétences : pour l'enseignement général : « elles sont très généralistes et nécessitent un travail de fond pour les développer en plusieurs items ».

- Le « turnover » des équipes qui nécessite de former les professeurs qui n'ont pas suivi le projet à ses débuts et ne sont pas toujours convaincus. Au lycée Vaucanson « les changements au sein de la Direction et des équipes ont particulièrement impacté ce projet ».

- Le manque de temps pour se réunir.

- La lourdeur du dispositif, « en plus des réunions, on corrige plusieurs fois le même devoir ».

Mais les aspects positifs l'emportent pour tous.

- La modification des pratiques d'évaluation qui a obligé à une réflexion dans ce domaine.

- Le développement du travail en équipe : les enseignants s'arrêtent sur leurs stratégies pédagogiques et y réfléchissent ensemble.

- La diminution de l'absentéisme.

- La progression des élèves les plus faibles.

⁸⁶ Voir la vidéo réalisée par Gauthier REMANDE et Sandrine ALBERT : <http://scolawebtv.crdp-versailles.fr/?id=52135>

- La réussite au baccalauréat (dans la classe expérimentale à Juvisy une seule élève ne l'obtient pas).
- L'autonomie et le désir de réussite : « *Les élèves ne se contentent pas d'un résultat médiocre. Lorsque la couleur ne leur convient pas, ils recommencent facilement les parties qui ne sont pas réussies.* »

Une expérience qui a changé les façons d'évaluer/d'enseigner dans les classes traditionnelles

Les professeurs disent avoir construit une conception de l'évaluation formative, appris à formuler des objectifs mais aussi à avoir un regard sur ce qu'on attend en termes d'apprentissage et de savoirs à acquérir dans une classe donnée, CAP ou seconde professionnelle.

Le mode d'évaluation influe aussi sur les procédures pédagogiques : « *cela nécessite de repenser la manière de faire cours* ».

On n'évalue plus de la même manière dans les autres classes. Au lycée Paul Belmondo, Laurence Mengelle a choisi d'instaurer l'évaluation par compétences dans toutes ses classes.

La vidéo proposée par Gauthier Remande et le diaporama envoyé par Karine Masseret-Bergron présentent les dispositifs tels qu'ils ont été mis en place dans leurs établissements.⁸⁷ Ces deux documents donnent des éclaircissements sur le fonctionnement de ces classes sans notes.

Conclusion

La classe sans note, même si elle n'est pas réellement innovante (elle était pratiquée dans les années 1970/80 dans les lycées professionnels qui expérimentaient la délivrance des diplômes par évaluation de compétences⁸⁸ et elle est institutionnalisée depuis 1969 à l'école primaire⁸⁹) se révèle malgré tout être une pratique expérimentale qui bouleverse les modes traditionnels d'évaluation et d'enseignement. La note chiffrée, et avec elle la notion de « moyenne », reste ancrée dans la tradition et les quelques lycées professionnels ou collèges convertis à sa suppression restent l'exception. Son abandon inquiète les élèves et les professeurs attachés à l'élitisme dans la mesure où l'absence de notes développe moins la compétition. Les élèves bien intégrés dans le système, en situation de réussite, ne souffrent pas du système traditionnel, encore que... Le vécu des élèves des « grands lycées » n'est pas toujours un long fleuve tranquille.

La pédagogie de la réussite et l'évaluation bienveillante sont-elles alors, dans le second degré, réservées aux élèves « en difficulté » ? Ou s'agit-il d'une pratique prémonitrice d'une conception différente de l'enseignement ? Après tout, elle s'est bien installée définitivement dans le primaire.

Françoise BOLLENGIER
Professeure honoraire lettres-histoire,
Formatrice en lettres, ÉSPÉ de l'académie de Versailles
Université de Cergy-Pontoise

⁸⁷ Aller sur le site : <http://scolawebtv.crdp-versailles.fr/?id=52135> pour la vidéo du lycée de Juvisy.

⁸⁸ Voir dans ce même numéro les articles de Françoise Bollengier et Suzanne Boudon sur la délivrance des diplômes en contrôle continu des connaissances, en français puis en histoire géographie, interlignes n° 50, juin 2020.

⁸⁹ Circulaire d'E. Faure en 1969 :

http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1969_2.pdf?616d13afc6835dd26137b409bec9f87=8098c44fbb69227e12cc3311a7334037

Annexe 1

Questionnaire sur les classes sans notes

Nom du professeur

Domaine d'enseignement

Établissement

1. Qui a décidé de l'expérience ?

- Proviseur
- Équipe éducative
- Un enseignant
- IEN
- Un groupe comme RVP (Ressources pour la voie professionnelle)
- Autre

2. Qu'est-ce qui a motivé cette décision ?

- Un stage
- Le témoignage ou une expérience d'un collègue ayant mis en place cette pratique
- Le conseil d'un IEN ou d'un formateur
- La nécessité de renouveler des pratiques face à des élèves en difficultés
- Une mémoire de dispositifs du passé comme le contrôle continu ou le GEREX soutien ?
- Autre

3. Une formation et/ou un accompagnement ont-ils été mis en place ?

4. Qui pilotait le dispositif ?

5. Quelles classes ont été choisies, pourquoi ?

6. Quel mode d'évaluation a remplacé la note chiffrée ?

7. Quelles compétences étaient évaluées ?

8. Quelles incidences sur le conseil de classe, le bulletin de notes, la communication vis-à-vis des familles ?

9. Quels ont été les points positifs de cette expérience ?

10. Quelles ont été les difficultés ?

11. Quels ont été les points négatifs ?

12. Quelle perception les élèves ont-ils eue de cette expérience ?

13. Quelle a été la perception des parents ?

14. Quel bilan en tirez-vous ? Est-ce que cela a changé votre façon d'enseigner ou d'évaluer dans les classes traditionnelles ?



Annexe 2 : Code couleur du bulletin de notes
au lycée Vaucanson des Mureaux,
extrait du diaporama de Karine Masseret-Bergron

Une ambition, faire réussir tous les élèves : regards croisés sur le GEREX - soutien

À la mémoire de François Chirivella qui nous a quittés le 30 décembre 2019.

« Afin de faire de la voie professionnelle une filière d'excellence, chaque élève doit pouvoir construire le parcours personnalisé qui réponde le mieux à ses besoins et à ses aspirations. Pour l'y aider, sont mis en œuvre : des enseignements de consolidation ; un accompagnement personnalisé ; une préparation aux choix d'orientation⁹⁰ ». Cette ambition affichée par le Ministère de l'Éducation Nationale n'est pas nouvelle. Les dispositifs de soutien s'inscrivent dans une histoire, une mémoire et connaître cette histoire peut permettre à de jeunes enseignants ou formateurs d'avoir une meilleure approche des réformes actuelles.

Marie Neaud, professeure de lettres-histoire et formatrice académique dialogue avec deux de ses aînées, Annie Couderc et Chantal Donadey, professeures et formatrices elles aussi à leur époque, et surtout ici praticiennes et expertes dans le dispositif GEREX-soutien, déjà évoqué précédemment dans ce numéro.

Cet article se propose de restituer ces échanges.

Marie N. : *Je travaille en ÉREA et j'interviens auprès de mes collègues au niveau académique en particulier sur les questions de la grande difficulté scolaire et des besoins éducatifs particuliers. Je suis donc particulièrement concernée par la thématique de l'aide que l'institution se doit d'apporter à tout élève concernant les difficultés qu'il rencontre. Il apparaît que les notions véhiculées en son temps par le GEREX-soutien font largement écho à des pans entiers de la réforme actuelle, en particulier la consolidation des acquis et l'accompagnement personnalisé.*

Annie C. et Chantal D. : *Effectivement, nous avons retrouvé bon nombre de correspondances entre GEREX-soutien et le dispositif actuel d'accompagnement. Pour mieux croiser nos regards et étoffer nos réflexions, nous allons te présenter ce qu'était le GEREX, son histoire et ses outils.*

GEREX, un dispositif ancré dans une histoire

Le contexte

Comme la consolidation des acquis et l'accompagnement personnalisé s'inscrivent dans la transformation de la voie professionnelle, le GEREX-soutien fait partie intégrante du contrôle continu. Mode de validation et d'acquisition d'un diplôme, le contrôle continu a fait son apparition dans les années 70 et repose entre autres

⁹⁰ Vade-mecum : Consolidation des acquis et accompagnement personnalisé : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/fam_metiers_et_R_pedagogiques/32/0/Vade-mecum_consolidation_et_AP_1081320.pdf

choses sur la pédagogie de la réussite : chaque élève doit pouvoir obtenir le diplôme concerné à l'issue de la formation dans laquelle il s'est engagé. Pour répondre à cette exigence et prendre en compte les difficultés rencontrées par certains élèves, la question de l'aide ou du soutien s'est très vite posée. Un groupe de réflexion spécifique a été mis en place par le Ministère de l'Éducation Nationale, le pilotage en a été confié à François Chirivella, professeur de psychopédagogie à l'ENNA de Toulouse. Son profil de philosophe, de psychologue clinicien et de pédagogue explique la variété des fondements théoriques qui ont guidé l'élaboration du dispositif.

Les influences théoriques

L'influence de différents courants de pensée se retrouve dans la genèse du dispositif. Retenons-en les principaux :

- La pédagogie Freinet met en avant l'autonomie des élèves avec un système de fichiers comportant entre autres des exercices divers et gradués pour un travail individuel mais aussi des fiches auto-correctives. On retrouve cette architecture dans le dispositif GEREX.

- Les travaux de Carl Rogers sur la « condition positive inconditionnelle » sont également pris en compte, avec le fait d'accepter de manière totale et inconditionnelle la personne telle qu'elle est (« person-centered approach »). Cette approche qui prend l'enfant tel qu'il est et apparaît dans son présent en dehors des critères moraux, éthiques ou sociaux a largement été prise en compte dans la démarche GEREX.

- Les liens avec les théories de Françoise Dolto sont nombreux et GEREX les prendra largement en compte tout particulièrement en proposant des situations qui sont censées ne pas réinstaller l'enfant dans les situations scolaires qu'il pratique déjà et qui représentent un contexte d'échec pouvant s'avérer douloureux.

- L'approche par compétences qui, d'abord utilisée dans le monde de l'entreprise aux États-Unis, est reprise en France dans le domaine de la formation, notamment par Bertrand Schwartz, avant de se retrouver dans les référentiels des lycées professionnels. GEREX construit ses outils de soutien en fonction des compétences, celles des référentiels.

- La taxonomie de Bloom, modèle pédagogique, propose une classification des niveaux d'acquisition des connaissances. Classification s'inscrivant plus largement dans le concept de la pédagogie par objectifs. GEREX reprend dans la conception de ses outils des notions telles que les compétences, la hiérarchisation des tâches et leur décomposition en sous-tâches, ou encore les critères de réussite.

- Les travaux du psychologue américain Joy Paul Guilford s'intéressent aux aptitudes cognitives et proposent un modèle de la structure de l'intellect. Toute activité intellectuelle met en synergie trois dimensions : des opérations (relevant de la cognition ou de la mémoire ou de l'évaluation, etc.), des contenus sur lesquels s'exercent ces opérations (symbolique, sémantique...), les produits de ces opérations sur ces contenus (en termes de classes, relations, systèmes...).

Les principes fondamentaux

Le soutien, son fonctionnement

Nourri de toutes ces influences, le groupe de travail a posé d'emblée quelques règles de fonctionnement fondamentales :

- Le soutien, contrairement à ce qui se pratique alors, doit s'adresser à tous les élèves d'une même classe, ce pour effacer le côté stigmatisant d'être désigné comme « en difficulté ».

- Le soutien ne doit pas charger l'emploi du temps des élèves, il doit donc être inclus dans l'emploi du temps ordinaire de la classe.

- Le soutien ne doit pas sortir l'élève de son environnement scolaire habituel (mêmes camarades, mêmes professeurs).

- Le soutien doit sortir du cloisonnement disciplinaire, il doit porter sur les compétences transversales et doit être pris en charge par l'ensemble de l'équipe pédagogique, voire éducative. Il nécessite donc un travail en équipe.

Une nouvelle posture de l'enseignant

Le soutien demande une posture différente de la part de l'enseignant ; dans cette approche transversale, l'enseignant ne peut pas se positionner en expert de sa discipline. Hors de sa discipline, l'enseignant adopte de fait un « regard de non spécialiste ». N'étant plus prisonnier de sa maîtrise d'expert il est alors placé dans une attitude de recherche ; ce qui le rapproche de l'élève. Il devient un meilleur

« passeur » car il aide réellement l'élève à découvrir par quel chemin on peut arriver à la résolution de la situation.

Marie N. : Vous avez dit que le soutien devait être « inclus dans l'emploi du temps ordinaire de la classe », que voulez-vous dire ?

Annie C. et Chantal D. : Il n'y avait pas d'horaire spécifique, chaque membre de l'équipe prenait en charge le soutien sur ses propres heures de cours.

Marie N. : La réforme actuelle prévoit, elle, un volume horaire dévolu au dispositif d'accompagnement. L'intitulé même d'accompagnement personnalisé (AP) nous oblige à nous centrer sur les besoins des élèves au-delà de la discipline. Autre remarque, j'ai particulièrement été intéressée par votre dernier point sur la posture de l'enseignant. La mise en place de la réforme prévoit des modalités multiples : l'AP, la consolidation, la co-intervention, « le chef-d'œuvre » qui questionnent notre posture. L'approche proposée par le GEREX éclaire ce qui nous est dit de la co-intervention et du « double regard des disciplines professionnelles et générales ».

Annie C. et Chantal D. : C'est vrai mais il nous semble que GEREX-soutien proposait plus une approche transdisciplinaire étroitement liée à l'évaluation par compétences mais surtout avait préconisé le principe d'intégrer tous les membres de l'équipe pédagogique. Le système était moins figé.

Le choix d'un mythe porteur de sens

Le recours au mythe, selon bon nombre de spécialistes, permet de mettre à distance un sujet sensible, d'en comprendre les enjeux et ainsi de dédramatiser une situation. Ce principe peut s'appliquer à une situation d'enseignement. Le mythe choisi est celui de Dédale, emprunté à la mythologie crétoise. Le labyrinthe du roi Minos dans lequel est enfermé Dédale symbolise les difficultés dans lesquelles se débattent les élèves face au système scolaire. Dédale qui a su mettre en œuvre des stratégies pour s'échapper du labyrinthe est un modèle pour l'élève qui peut résoudre une situation problème grâce à des savoirs et des savoir-faire multiples. GEREX a aussi recours à un autre pan de cette histoire mythologique avec la figure de Thésée qui s'échappe du labyrinthe grâce à une aide extérieure, le fil que lui fournit Ariane, la fille de Minos. Symboliquement cela suggère à l'élève qu'avoir recours à une aide extérieure n'est pas connoté négativement dans le protocole du dispositif ; l'aide du professeur ou des pairs devient alors un élément formateur. Dernier mythe sollicité, le Jardin des Hespérides : c'est un endroit paradisiaque réservé aux dieux. Plus modestement, dans le GEREX-soutien, il désigne les dossiers thématiques en fin de parcours.



L'École, un système labyrinthe ? Dédale et le fil d'Ariane ⁹¹

⁹¹ Source : <https://culture.tv5monde.com/livres/legendes-mythologiques/le-mythe-de-dedale-et-icare-12572>

Des démarches et des outils élaborés et performants

Le diagnostic : « Labyrinthe⁹² »

Cette première étape du dispositif vise à évaluer les acquis individuels au moyen de fiches construites à partir de compétences transversales et de techniques qui leur sont associées :

- S'informer, se documenter (B)
- Appréhender un message sous forme de dessins, schémas ou textes (C)
- Réaliser un message (D)
- Les techniques de la langue : l'écriture (β) et la lecture (α)
- Les techniques mathématiques et scientifiques (γ)

L'acquisition de ces compétences et la maîtrise de ces techniques sont évaluées au travers d'un certain nombre de situations présentées sous forme de fiches. Ces fiches sont élaborées avec une gradation de difficultés correspondant aux années d'apprentissage (du CP à la 5^{ème}). Elles ont recours à différents types de supports (dessins ou textes, parfois les deux) et présentent le plus souvent possible des contextes qui ne sont pas empruntés au domaine scolaire. Prenons un exemple, celui de la compétence « s'informer » notée B comme dans le référentiel de français auquel elle a été empruntée. La première fiche « B1 » attend de l'élève qu'il maîtrise la lecture du tableau à double entrée. Celui-ci est un prérequis à l'entrée de la formation car il ne va pas faire l'objet d'une étude spécifique : son apprentissage est exigé, à cette époque, à la fin de l'année de CP. Dans cette fiche il est demandé à l'élève de classer un certain nombre d'items selon qu'ils relèvent de la vue, de l'ouïe ou de l'odorat (ces 3 sens étant symbolisés par un dessin, les items rédigés sous forme de phrases de plus en plus complexes). L'élaboration de chaque fiche a été le fruit d'un long travail d'expérimentation, chaque version intermédiaire étant testée en classe : observation fine des élèves face à la tâche, recueil de leur vécu et commentaires des expérimentateurs. Ainsi a pu être identifié un faisceau de causes possibles de réussite ou de non réussite à la situation proposée. Si nous reprenons l'exemple du tableau à double entrée, sont mises en jeu aussi bien la connaissance des modalités d'encodage d'un tableau cartésien (il faut que l'élève sache que le repérage de l'information souhaitée s'obtient par la simultanéité de la lecture des lignes et des colonnes) ainsi que par la maîtrise du balayage oculaire : en effet, si l'information souhaitée est loin de l'abscisse et de l'ordonnée informatives, l'élève doit avoir un balayage oculaire et un espace de saisie suffisant pour qu'il puisse saisir l'information demandée en linéarité et en colonne, car dans la discontinuité du balayage oculaire, il peut s'opérer des mécanismes parasites. À cela s'ajoutent comme source d'erreurs possibles des difficultés liées au lexique utilisé ou à la non maîtrise de la phrase simple et complexe. Les pré-acquis nécessaires à la réussite d'une seule situation sont donc nombreux. Selon ce principe, des algorithmes ont été élaborés croisant ainsi pour chaque fiche, donc chaque situation proposée, les différentes causes d'échec répertoriées. À l'issue du traitement de ses performances, l'élève reçoit deux documents :

- un tableau de ses résultats avec une évaluation sommative de type quantitatif (nombre de réussites et de non-réussites transcrites sous forme de + ou de -).
- un « tableau d'autonomie » qui correspond à une évaluation formative car il va déboucher sur un parcours individuel de soutien.

Marie N. : Je retrouve dans GEREX comme dans la réforme l'idée d'un diagnostic individualisé. Dans les deux cas des outils sont à la disposition des enseignants mais le GEREX offrait tout de même un diagnostic plus large...

Annie C. et Chantal D. : Oui le cadre de la co-intervention, les horaires dédiés et surtout le fait de limiter la consolidation aux disciplines français et mathématiques diffèrent de ce que nous avons pratiqué. Notre approche était sans doute nettement plus transversale.

Marie N. : Actuellement pour le français trois grands domaines sont évalués...

⁹² Labyrinthe 1 pour le niveau 4^{ème}, Labyrinthe 2 pour le niveau Seconde

1. Compréhension de l'oral, 2. Compréhension de l'écrit et 3. Compréhension du fonctionnement de la langue. Si vous comparez à GEREX...

Annie C. et Chantal D. : *Si nous prenons le cas de la langue, il y a des différences. Pour GEREX, celle-ci n'est pas envisagée comme une compétence disciplinaire mais comme une technique associée au transversal. Mais malgré tout, et fort heureusement, on teste les mêmes connaissances, à savoir la syntaxe et les classes grammaticales, l'orthographe ou le vocabulaire.*

Marie N. : *GEREX semble cependant passer à côté d'un des enjeux actuels lié à la maîtrise de l'oral.*

Annie C. et Chantal D. : *Tu as vu juste, l'architecture initiale avait envisagé toute une réflexion sur l'oral ; la technique de la langue (a) faisant partie des référentiels, GEREX se devait de la prendre en compte dans son diagnostic. Mais faute de temps, de moyens techniques pour les captations, cela n'a pas abouti. De plus, pour reprendre ce que nous avons dit sur la place des recherches théoriques, il faut que nous précisions qu'en matière d'oral les travaux universitaires sont plus récents que le GEREX.*

Le pronostic : le tableau d'autonomie

Ce tableau d'autonomie constitue l'essentiel de la phase de soutien. Il est issu du croisement complexe des algorithmes se faisant à plusieurs niveaux :

- les non-réussites au sein d'une même fiche,
- celles identifiées dans plusieurs compétences et/ou techniques.

Ces multiples croisements permettent d'identifier au mieux les besoins réels des élèves.

Cette analyse compare les pré-acquis de l'élève aux pré-requis attendus à son niveau de classe ; les écarts constatés débouchant sur trois types de soutien :

- Le soutien ponctuel si les écarts sont faibles et constatés pour une situation d'une compétence donnée : si échec en B1 (tableau à double entrée) alors soutien en B1. Il s'agit d'un soutien essentiellement notionnel.
- Le soutien approfondi si les écarts sont importants et lorsqu'une cause de non réussite est identifiée dans plusieurs situations. C'est surtout un soutien méthodologique.
- Le soutien global si les écarts sont très importants et se retrouvent à plusieurs niveaux de compétences et techniques associées. Il propose un soutien à la fois notionnel et méthodologique.

Marie N. : *Si on lit bien les documents ministériels actuels on y découvre le même principe pré-acquis vs pré-requis puisque le positionnement se fait par rapport aux attendus de fin de cycle 4 et aux compétences du français définies dans les programmes. À l'issue des tests on classe les résultats des élèves en compréhension de l'oral, de l'écrit et en compréhension de la langue en quatre catégories qui sont niveau de maîtrise insuffisant, niveau de maîtrise fragile, niveau de maîtrise satisfaisant, très bon niveau de maîtrise.*

Le soutien : les « Ailes de Dédale »

L'architecture des « Ailes de Dédale » reprend celle du diagnostic. Toutes les compétences et techniques sont prises en compte et l'ensemble représente plusieurs milliers de fiches. Chaque situation de diagnostic donne lieu à trois fichiers correspondant chacun aux trois types de soutien (ponctuel, approfondi et global). Chaque fichier est composé d'une quarantaine de situations semblables avec des démarches cognitives et des supports variés. Ce nombre important de fiches n'est pas fortuit. Il permet :

- À l'élève de choisir, échappant ainsi à un contexte scolaire perçu comme injonctif et empruntant, même inconsciemment, une démarche cognitive facilitante pour lui.

- Au système de répondre à une double exigence en fournissant une banque de données suffisante pour que plusieurs élèves puissent travailler en même temps sur le même type de soutien et en offrant des situations semblables.

- Chaque fiche de soutien a sa fiche d'autocorrection et d'autoévaluation avec des critères bien spécifiques pour un bilan sommatif. Le plus souvent, la fiche corrective propose une réflexion sur la démarche de résolution ; l'évaluation devient alors formative. Démarche reprise pour certaines situations par des fiches d'aide qui sans donner la résolution proposaient des solutions sur la démarche cognitive.

L'élève gère son tableau en reportant ses réussites comme ses échecs, visualisant ainsi son parcours. Il peut après un certain nombre de fiches réussies dans une même situation et en accord avec son professeur avancer dans son parcours.

Les objectifs du protocole de soutien

Ce protocole de soutien a poursuivi plusieurs objectifs concomitants :

- que l'élève se prenne en charge,
- qu'il accepte ses difficultés et choisisse d'y remédier,
- qu'il comprenne qu'échouer n'est pas grave, qu'il est important de comprendre pourquoi on s'est trompé et de chercher la solution,
- qu'il développe son autonomie en gérant son parcours et l'utilisation d'un fichier complexe.

Notre pratique du GEREX dans nos classes comme dans les établissements que nous suivions comme formatrices a permis de constater que ces objectifs étaient largement atteints pour la plupart des élèves.

D'autres aspects positifs sont à noter :

- La gestion du temps n'est pas la même que celle du cours ordinaire ; il n'y a pas de temps imparti pour réaliser les fiches, chaque élève avance à son rythme, ce qui lui évite ainsi une forme de pression.

- La posture de l'élève change aussi. Face à l'absence de notation, de cadrage temporel strict, et compte tenu de la liberté de fonctionnement, certains élèves ont pu être tentés de ne rien faire. Nous avons pu observer ce type de comportement en début d'année mais ils ont été très vite pris par la dynamique du groupe, et peu ont persévéré dans ce comportement.



« Dédale préparant des ailes pour Icare », Louis Chéron (1660-1725) ⁹³

⁹³ Photo (C) RMN-Grand Palais / Michèle BELLOT :
[Montpellier, musée Fabre](http://museefabre.montpellier3m.fr/) <http://museefabre.montpellier3m.fr/>

Marie N. : *Là encore des similitudes, mais je note de nombreux écarts. GEREX propose tout d'abord des remédiations vraiment ciblées au plus près des besoins de l'élève. Les situations proposées actuellement sur les sites sont plus inscrites dans des séquences qui semblent plus proches d'un enseignement disciplinaire ou d'un travail en projet. Il revient à chaque professeur de construire un parcours pour répondre aux besoins de ses élèves.*

Annie C. et Chantal D. : *Tout à fait, certaines fiches que nous avons lues se rapprocheraient plus de ce que GEREX proposait en approfondissement comme tu vas le découvrir...*

L'approfondissement : « le Jardin des Hespérides »

Des dossiers thématiques complètent le dispositif. Ils sont proposés à tous les élèves ayant fini leur parcours de soutien. Ils ont pour but d'approfondir l'acquisition des compétences transversales et d'enrichir les connaissances sociétales et culturelles des élèves. Voici quelques exemples parmi ceux que nous avons utilisés :

- « La mort n'est pas une fin ». La lecture du roman d'Agatha Christie ne se borne pas à une approche purement littéraire mais aborde non seulement l'histoire de l'Égypte sous différents aspects (dont ceux des rites religieux et des coutumes alimentaires) mais aussi la géographie du pays.

- « Météorologie ». Ce dossier qui, sous couvert d'aborder les phénomènes atmosphériques, les instruments de mesure et les prévisions qui en découlent, fait aussi bien travailler les élèves en géographie avec des cartes qu'en sciences (étude du barographe), qu'en français avec des jeux sur l'étymologie des termes spécifiques (héliomètre, sismographe) ou la création de dictons permettant de faire la différence entre les modes verbaux.

- « Guernica » où le rapprochement entre le poème d'Éluard et le tableau de Picasso permet de développer entre autres des connaissances en art, histoire et littérature.

Marie N. : *Sans vouloir forcer la comparaison, la mise en place du « chef-d'œuvre » proposé par la réforme se rapproche de cette démarche, en fait, pluridisciplinaire.*

Annie C. et Chantal D. : *Avec la connaissance que tu as maintenant des deux dispositifs, tu pourrais peut-être nous éclairer un peu plus sur ce sujet...*

Marie N. : *Le « chef-d'œuvre » mobilise l'enseignement professionnel et une ou plusieurs autres disciplines. J'y vois donc l'approche par compétences fédérée autour d'un projet. Mais là, il n'y a pas de dossier comme support, ce sont les élèves qui le réalisent.*

Annie C. et Chantal D. : *Sans doute que l'objectif n'est pas uniquement du soutien. Pour ce qui est des dossiers « Jardin des Hespérides », ils ne visaient pas, à quelques exceptions près, une réalisation concrète. Et surtout n'oublie pas qu'ils répondaient à des critères de diffusion d'une autre époque, le support papier étant notre seul outil.*

Marie N. : *Rassurez-vous le papier et les écrits restent encore très présents ! D'où notre place dans ce « chef-d'œuvre ».*



« Le jardin des Hespérides »⁹⁴ par Ricciardo Meacci (Italie, 1856-1900)

L'évaluation finale : « Fil d'Ariane⁹⁵ »

C'est strictement le pendant de « Labyrinthe » : l'architecture en est la même (mêmes compétences, mêmes sous compétences) mais avec des supports différents. Ce bilan établit pour chaque élève un profil d'évolution (progression, stagnation, régression et confirmation).

Non seulement cette évaluation mesure les progrès de chaque élève et ceux de la classe mais elle valide aussi l'efficacité de l'ensemble du dispositif. À cet effet, l'équipe GEREX a été chargée par le ministère de l'Éducation nationale de mener une enquête nationale. Dans plusieurs établissements de France, deux classes ont été choisies : l'une bénéficiant de l'ensemble du dispositif de soutien, l'autre – la classe témoin – passant seulement l'évaluation de départ (Labyrinthe) et la finale (Fil d'Ariane). Les résultats démontrent que dans l'ensemble les élèves bénéficiant du dispositif avaient progressé.

Marie N. : *Il ne nous est pas proposé ce type de protocole dans la réforme, c'est pourtant intéressant...*

Annie C. et Chantal D. : *Effectivement c'est, à notre connaissance – mais nous sommes un peu en retrait maintenant – le seul exemple de dispositif qui propose une évaluation finale du travail accompli. Cette évaluation peut être contestable car comment dissocier les progrès liés au Gerex seul de ceux résultant de l'ensemble du parcours scolaire de l'année ; voire des influences du parcours personnel hors contexte scolaire. Mais cette évaluation a le mérite d'exister. Ce qui n'est pas le cas de tous les autres dispositifs.*

Marie N. : *Avec le recul, et pour conclure, pourriez-vous me dire en quoi cette expérience qui a duré quand même longtemps vous a professionnellement transformées ?*

Annie C. et Chantal D. : *Cela a transformé beaucoup de choses dans la manière d'appréhender notre métier : nous n'avons plus enseigné de la même manière, notre rapport à la discipline, à l'élève et aux collègues n'a plus été le même.*

⁹⁴ Jardin réservé aux Dieux. Des sources d'ambroisie y coulaient et un arbre fabuleux y donnait des pommes d'or, fruits qui étaient gages d'immortalité et de fécondité. Ainsi, pour empêcher les mortels de venir dérober les pommes d'or, le jardin était farouchement gardé par Ladon, un dragon à cent têtes, et par les Hespérides, filles d'Atlas et de Pléioné, nymphes belles et joyeuses au nombre de trois.

⁹⁵ Fil d'Ariane 1 pour le niveau 4^{ème}, Fil d'Ariane 2 pour le niveau Seconde.

Marie N. : Concrètement, qu'est-ce que vous voulez dire ?

Annie C. et Chantal D. : L'approche interdisciplinaire de GEREX nous a fait prendre conscience que les disciplines développaient chacune des compétences nécessaires aux apprentissages, ce sans hiérarchie entre elles. Pas de discipline « reine » ! Par exemple, au sein du dispositif GEREX, la maîtrise de la langue ne relève plus du seul ressort du professeur de français mais concerne l'ensemble des domaines d'enseignement. Certaines démarches nous sont apparues également communes. Nous avons pris dès lors l'habitude de travailler avec les collègues d'autres disciplines, au sein de projets mais aussi en co-animation. Tu vois, Marie, on n'est pas très loin, peut-être, de la co-intervention préconisée par la réforme actuelle.

Marie N. : Oui, mais au niveau des élèves, qu'est ce qui a changé pour vous ?

Annie C. et Chantal D. : Nous sommes d'accord toutes les deux pour dire que l'apport majeur de GEREX a été pour nous la découverte du statut spécifique de l'erreur dans les apprentissages. Nous avons banni le mot « faute » de notre vocabulaire. Nous sommes alors descendues de notre « estrade » pour nous asseoir à côté de l'élève afin de l'aider à comprendre pourquoi il n'avait pas réussi. Et cette posture nouvelle, aussi bien physique qu'intellectuelle, a très souvent été bénéfique pour l'élève. De plus, elle nous a aidées à mieux comprendre comment se passaient les apprentissages. Cette pratique nous a permis d'éclairer certaines théories éducatives. Pour nous, ce va-et-vient entre observation du terrain et réflexion théorique alimente toute innovation. C'est ce que GEREX nous a permis de faire.

Marie NEAUD
Professeure lettres-histoire
ÉREA Jean Monnet Garches
Académie de Versailles

Annie COUDERC
Professeure honoraire lettres-histoire
IEN académie de Versailles

Chantal DONADEY
Professeure honoraire lettres-histoire
Formatrice en lettres, ÉSPÉ de l'académie de Versailles
Université de Cergy-Pontoise

Du PPCP au « chef-d'œuvre » Le PPCP... presque 10 ans !

PPCP : à propos de l'acronyme

Le « PPCP⁹⁶ » a figuré tout un programme dont ces quatre lettres sont le signe et le sigle. Sans doute n'est-il pas inutile de reprendre à la source l'expérience pour suivre ou retrouver cheminements et déclinaisons utiles et nécessaires aujourd'hui.

Projet : toutes les étapes ou phases qui le constituent procèdent d'une volonté partagée menant à une réalisation concrète, une fois définis des objectifs ayant trait au sens même des activités choisies. Le projet requiert la créativité – individuelle et collective – une organisation⁹⁷ méthodique (annexe 1) dans le temps et dans l'espace, et donc une évaluation bien comprise, en amont, en aval et au fil du déroulement. Il a représenté aussi, dans son achèvement, non pas l'idée de « production finie » mais plutôt la possibilité de lancer des pistes aujourd'hui vers demain, en mobilisant compétences et ressources bien identifiées.

Pluridisciplinaire : en convoquant activement différentes « matières » dans le champ de l'enseignement général (annexe 2, exemple de l'histoire-géographie) et de l'enseignement professionnel, chaque équipe porteuse du PPCP a également choisi non seulement le décloisonnement⁹⁸ mais aussi une autre manière d'appréhender la langue dans l'objectif d'une concrétisation appelée à laisser des traces utiles pour la suite du parcours de chaque élève concerné. La pluridisciplinarité, en effet, permet de créer les conditions d'une convergence des approches autour d'un même objet, reconnu comme utile par ceux qui sont parties prenantes, à commencer par les élèves désireux d'obtenir une réponse à la question majeure : « À quoi ça sert ? » Le fait de fédérer énergies et disciplines autour d'un même principe et d'une action commune, débouchant sur une création reconnue comme valable et valant les efforts engagés dans une élaboration singulière suppose une reconnaissance mutuelle des enjeux.

À Caractère Professionnel : cette « signature » a bien indiqué la teneur du dispositif. Le fait de monter de toutes pièces un scénario pédagogique inversant les données – partir du projet lui-même, en lien à des situations professionnelles prégnantes pour mettre en évidence les compétences requises et rendre possibles, dans un temps donné, à la fois une réalisation en tant que telle et les perspectives induites – a donné aux élèves acteurs du projet un rôle réellement créatif, dans la mesure où ils ont pu devenir capables de mettre en place une stratégie, en se donnant les moyens, grâce à des clés professionnelles, de surmonter les difficultés rencontrées puis de faire connaître leur démarche.

Définir et construire

La notion de co-construction, qui apparaît aujourd'hui comme prépondérante au cœur de l'art d'enseigner en lycée professionnel n'est autre que l'avatar d'une démarche inhérente à la mise en œuvre du Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel.

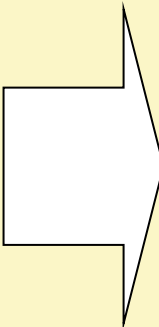
⁹⁶ Voir dans ce numéro l'article de GIROD Françoise et COUDERC Annie « *Regards sur les mutations de l'enseignement professionnel* », interlignes n° 50, juin 2020.

⁹⁷ Exemple d'une organisation d'un PPCP proposé par l'IGEN STI :

<https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/6860-pdf-43958.pdf>

⁹⁸ Le décloisonnement entre les disciplines est possible avec des organisations très différentes selon les établissements. Soit il y a un seul projet pour l'établissement, soit plusieurs projets à l'initiative d'équipes différentes. Des heures PPCP sont parfois inscrites dans l'emploi du temps des élèves, parfois non. Des après-midis peuvent être consacrées au PPCP mais il existe aussi des semaines banalisées PPCP.

Celui-ci procédait d'une réflexion fondée sur les apports de la pédagogie de projet, laquelle heureusement prévaut toujours aujourd'hui. La réflexion qui a parcouru les précédentes décennies⁹⁹ a toujours intégré l'inter- et le pluri-disciplinaire, à commencer par le creuset de la formation des professeurs de lettres-histoire et géographie : triple entrée, navigation d'une discipline à l'autre selon les programmes, équilibre sous-tendant motivation des élèves et vie de classe. Ainsi défini dès le départ, le terrain était favorable à la définition de dispositifs transversaux parmi lesquels le PPCP, contribuant ainsi au décloisonnement de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel. Il a fallu, à partir de là, non seulement prendre en compte l'importance du travail d'équipe supposant organisation et mise en place graduelle des apprentissages au service d'une réalisation mais aussi la dimension culturelle du projet qualifié de « professionnel ». Il fallait avant tout que les élèves concernés s'emparent des possibilités offertes en comprenant que le PPCP, nouveau dispositif, faisait partie des atouts mis à leur disposition pour cheminer vers des réalisations concernant aussi la manière dont ils pouvaient se projeter dans un avenir proche. À cet égard, ils ont pu développer un sens critique, en revisitant leurs propres parcours, une fois identifiés les points de vigilance importants – comment planifier le projet dans un cadre contraint en anticipant suffisamment – puis en balisant le parcours afin de parvenir en temps voulu à la réalisation souhaitée pour ouvrir ensuite de nouvelles perspectives.

Le PPCP : objet et produit d'un travail en équipe¹⁰⁰	
Avec des objectifs de production en lien avec le secteur professionnel	
Travail en interdisciplinarité 	Pour acquérir des savoirs dans les différentes disciplines concernées
	Pour acquérir des savoir-faire dans les différentes disciplines concernées
	Pour développer des capacités ou des compétences transversales
	Pour développer le sens de l'initiative, de l'organisation et la créativité
	Pour développer la prise de responsabilité au sein d'une équipe
	Pour percevoir l'unité de sa formation Pour établir des liens entre les différentes disciplines
	Pour renforcer les liens entre la formation au lycée et la formation en entreprise
	Pour motiver les élèves et consolider un projet personnel et/ou professionnel

Une histoire prégnante

La pédagogie de projet est aussi un héritage : depuis les « écoles nouvelles » de la fin du XIX^{ème} siècle en Grande-Bretagne à l'école des Roches en France en passant par

⁹⁹ Voir dans ce numéro l'article de GIROD Françoise et COUDERC Annie « *Regards sur les mutations de l'enseignement professionnel* », interlignes n° 50, juin 2020.

¹⁰⁰ BOUDON Suzanne, résumé des objectifs du PPCP établi d'après le Bulletin Officiel n° 25, juin 2000 : <https://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/encart.htm>

l'Allemagne et la Suisse, les expériences, d'abord destinées aux classes aisées trouvent au début du vingtième siècle leur élargissement : Ovide Decroly, éducateur, psychologue, médecin, universitaire et théoricien de l'éducation crée les premiers laboratoires pédagogiques et développe sa réflexion en milieu rural. Maria Montessori applique des principes apparentés dans la première école ouverte à Rome pour les enfants défavorisés.

C'est en 1921 que Célestin Freinet adapte, à l'école française, les méthodes de l'école nouvelle : sont alors définis axes et concepts qui résonnent encore aujourd'hui, à savoir un objectif de production, des projets visant une utilité sociale ; une culture du travail en équipe, laquelle favorise les échanges, la recherche de cohérence entre le dire et le faire assortie d'une manière de repenser les modes de transmission du savoir ; des enseignements ouverts sur la possibilité de relier savoirs et apprentissages au service d'un objectif commun.

Après la Deuxième Guerre mondiale, se succèdent les innovations institutionnelles : « classes nouvelles » dans le secondaire – cette expérimentation donnera lieu à la création de « cahiers pédagogiques » dans lesquels les enseignants concernés partageront leurs analyses.

Dans les années 1960, le courant Freinet fera des émules mais c'est en 1973 que dans les établissements scolaires, l'élaboration des projets occupera une part non négligeable des horaires avant la mise en place en 1981 du Projet d'Action Éducative (PAE) dans les collèges et les lycées.

Dans le sillage, en 1982, le projet d'Établissement incorporera les axes stratégiques permettant aux équipes de mener à bien des projets reflétant l'identité des établissements. En 1984, projets pédagogiques et projets techniques mis en œuvre dans les classes technologiques visent pour les élèves la réconciliation avec l'école via la médiation des apprentissages professionnels.

Après que le lycée professionnel ait gagné ses lettres de noblesse avec la création du baccalauréat professionnel en 1985, les enseignants construisent des séquences comme autant de projets structurants parmi lesquels en 2000, l'insertion des PPCP prendra tout son sens : les élèves seront amenés à faire des propositions validées après débat et apprendront à se donner les moyens de parvenir à une réalisation fondée sur de nombreuses interactions, et sur des échéanciers rigoureux.

Certes le concept de « projet » est aussi central dans la vie de l'entreprise comme le rappelle Viviane Youx¹⁰¹ dans son article consacré au Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel. Elle cite J.P. Boutinet¹⁰² qui montre que « *le projet, de par ses caractéristiques méthodiques de distanciation, son exigence de globalité et sa nature floue, va représenter l'outil approprié pour penser la complexité du monde, c'est-à-dire pour gérer de façon prioritaire non plus un seul mais une pluralité de paramètres à la fois.* » Cette acception croise à l'évidence les objectifs et intentions afférents à la pédagogie de projet.

Bien que le PPCP, devenu obligatoire de 2000 à 2009, soit apparu comme une « nouveauté », très liée à un objectif de production, la pédagogie de projet dont il est issu représente un socle pérenne. À l'époque, il s'inscrit dans la réforme des lycées comme nouvel outil d'acquisition des compétences dans un contexte pédagogique renouvelé, induisant des échanges pédagogiques ?? spécifiques.

Il suppose un partenariat renforcé avec les milieux professionnels que les élèves apprennent à connaître dans le cadre des périodes de formation en entreprise. Placer les élèves en situation de projet a supposé et suppose, de la part des équipes enseignantes, non seulement une écoute mais une importante capacité d'adaptation. Si, en l'occurrence, un projet de voyage était énoncé par les élèves, il ne s'agissait pas de repousser systématiquement l'idée mais d'évaluer la faisabilité et de montrer aux élèves comment envisager le propos en reliant le projet à une production de type industriel ou de service culturellement visible. Pour ce faire, les classes concernées ont dû s'appuyer sur leurs acquis, leur réflexion et se placer dans un cadre rigoureux, celui d'une contrainte leur permettant de déplacer leurs représentations idéalistes et de cibler d'autres enjeux – professionnels, sociétaux. Ainsi, la construction d'un décor pour un spectacle imaginé par les élèves, au même titre que l'élaboration d'un voyage permettant de mettre en lumière l'urgence écologique afin de transmettre à d'autres

¹⁰¹ YOUX Viviane dans « *Le français aujourd'hui* », numéro 133.

¹⁰² BOUTINET J.P., « *Psychologie des conduites à Projet* », PUF, 1993.

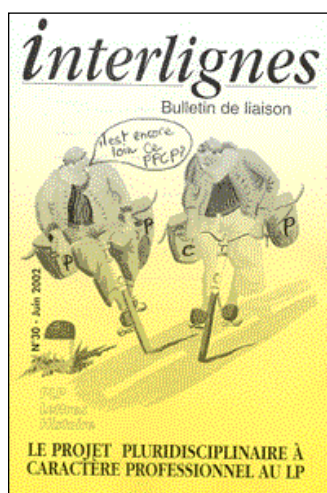
les résultats d'une enquête ou encore la réalisation d'un vadémécum dédié à l'accompagnement des jeunes enfants ont-ils du sens. La manière dont plusieurs disciplines sont amenées à concourir à une réalisation dans le cadre d'une pédagogie de projet institutionnalisée a changé un modèle de transmission descendante. L'enseignement général apparaît comme incontournable dans le champ de la qualification professionnelle symbolisée notamment par la réalisation d'un PPCP. Devenant acteur, l'élève apprend à se construire et l'enseignant modifie la représentation qu'il a de la transmission des savoirs en inventant de nombreuses passerelles avec, à la clé, le désir de finaliser une décision collective en lui donnant une visibilité pour mieux la partager.

« *interlignes* » en première ligne

Dans le champ des innovations pédagogiques, « *Interlignes* » qui relaie à la fois, selon les thèmes retenus, réflexion de fond et expériences sur le terrain, a consacré à la question des projets de nombreux articles, centrant plus particulièrement l'un de ses numéros sur les PPCP.

Auparavant, dans le numéro 22, publié en juin 1998, l'accent avait déjà été mis sur l'importance des projets interdisciplinaires renvoyant à différents référentiels parmi lesquels ceux de l'Enseignement professionnel qui mettait en exergue la capacité de construire des projets d'utilité sociale. Dans le compte rendu d'un projet interdisciplinaire mené autour du son dans le cadre de la journée nationale « Science en Fête », nous écrivions ceci : « *En décloisonnant les approches, en associant les travaux sur le mode de l'expérience, nous souhaitons créer un nouveau champ de réflexion (...).* »

Dans les grandes lignes, le numéro 30, publié en juin ?? 2002 est entièrement consacré aux projets pluridisciplinaires à caractère professionnel, un an après leur mise en place.



« *interlignes* » n° 30, juin 2002



« *interlignes* » n° 43, juin 2013

La généralisation d'une nouvelle pratique qui incluait explicitement un « caractère professionnel », tout en générant de nouveaux positionnements, appelait la contextualisation de la réforme, sa mise en perspective au fil d'une riche histoire de la pédagogie. Les questions alors soulevées rejoignent encore aujourd'hui celles qui accompagnent les réformes actuelles :

- prendre en compte les apports et observations des différents acteurs ;
- évaluer les projets selon des modalités spécifiques ;
- savoir communiquer dans une situation professionnelle ;
- réaliser que la dimension culturelle peut – et doit – constituer l'esprit même du projet ;
- cultiver la motivation grâce au travail d'équipe dont les élèves doivent être parties prenantes.

En juin 2013, le numéro 43, dédié aux enseignements transversaux incluait une réflexion sur le PPCP, la question des liens entre disciplines et dispositifs

transversaux étant de nouveau activée. De même, la perspective historique a alors été convoquée, pour mettre en relief le passage d'une conception centrée presque exclusivement sur les disciplines à une pédagogie ouverte aux démarches permettant d'accueillir des élèves aux profils différents et de prendre en compte des attentes sociétales nouvelles.

Pour faire le point sur les dispositifs précédemment introduits, une classification a alors été proposée, de manière à rappeler les enjeux essentiels, s'agissant de la formation des élèves et de leur prise progressive d'autonomie. Rappel a été fait de l'importance de la pédagogie de projet avec à la clé des apports emblématiques tels que les dix ans du projet Guédelon¹⁰³ dont un lycée professionnel portant les métiers du bâtiment est partie prenante ; encore aujourd'hui, le projet élargi est une cheville ouvrière, s'agissant des déclinaisons liées à l'actuelle réforme.

Enfin, au cœur des PPCP saisis comme séquences pédagogiques, la question de la langue étant centrale pour les professeurs de lettres-histoire comme pour les professeurs de l'enseignement professionnel, la place des « ateliers rédactionnels » avait pu être mise en évidence, en lien avec ce qu'induit un projet, à l'échelle de la transmission.

Portés par les PPCP, de nombreux élèves ont pu apprendre à se situer dans une élaboration raisonnée et partagée, bâtissant ensemble des démarches singulières ouvertes sur le monde et sur leur propre devenir.



« Un chantier d'hier pour préparer demain ? », PPCP Guédelon, lycée A. Perret, Évry.

Exemples, exemplarité des PPCP

Le seul recueil des titres donnés aux PPCP pourrait suffire à mettre en lumière l'importance des démarches reliées à la notion de projet. Que de passerelles entre PPCP et classes à PAC (classe à Projet Artistique et Culturel) et quelles possibilités de « monter » un projet, de le rendre visible, utile, utilisable... Il est certain que le PPCP a été modélisant dans la mesure où il a permis aux élèves de donner une forme concrète à des notions, à des idées, à des apprentissages jusque lors dispersés. Quelle fierté pour eux d'avoir pu et su présenter aux autres soit un livret d'information sur la période de formation en entreprise, soit un voyage en Grande Région, soit la maquette d'un Opéra. Dans tous les cas, ils ont appris non seulement à bâtir puis à mettre en lumière un « produit fini » mais aussi à défendre une réalisation porteuse de sens.

Conclusion

Pour clore cette présentation, voici, comme les listes de Perec dans « Espèces d'Espaces » une série d'intitulés donnant à penser – ou rêver – ce qu'ont représenté

¹⁰³ BRUNET Pierre, « 10 ans de projet Guédelon », interlignes n° 43 sur le site académique de Versailles : https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Interlignes_43.pdf

les PPCP, avant que le chef-d'œuvre n'entre en scène, enraciné dans un sol apparenté : « *les fleurs dans l'assiette* », *les risques du métier*, *participer à une action humanitaire*, *recueil des informations utiles pour la période de formation en entreprise*, *le lancement d'un nouveau produit*, *réaliser une maquette de l'Opéra Bastille*, *se préparer à l'entretien*, *découvrir l'agriculture biologique*, *écrire la ville*, *créer une entreprise virtuelle*, *exploration de l'arbre des tâches*, *la productique mécanique au service des textes*, *un spectacle pour le troisième âge*, *explorer l'accompagnement*.

Christine ESCHENBRENNER
Professeure honoraire lettres-histoire
Académie de Versailles

Annexe 1 Les étapes d'un PPCP¹⁰⁴ : exemple de planification d'un travail en équipe

Les différentes étapes.	Les activités de l'équipe pédagogique.	Les activités des élèves et des professeurs.	Les activités des élèves.
La préparation du projet.	1 - Identification des objectifs transversaux et disciplinaires à développer. 2 - Mise en relation des projets avec les compétences à développer. 3 - Validation pédagogique (des) du projet(s). 4 - Validation technique. 5 - Définition d'un cahier des charges. 6 - Identification du chef de projet (professeur).	1 - Recherche de projets à caractère professionnel et propositions. 2 - Étude de faisabilité (ressources nécessaires, délais, ...) 3 - Identification d'un chef de projet élève.	
La planification du projet – Organisation.	1 - Planification et identification de revues de projet. 2 - Répartition des activités (professeurs) de suivi de projet.	1 - Définition des grandes étapes du projet (début, étapes intermédiaires ...) 2 - Répartition des activités (élèves) par projet.	Préparation des activités relatives aux travaux à réaliser.
La réalisation du projet.	1- Mise en relation des activités avec les compétences disciplinaires et transversales à développer. 2- Vérification des activités réalisées (conformité au cahier des charges).	1- Développement des savoir-faire. Formalisation des savoirs conceptuels et/ou méthodologiques associés aux compétences. 2- Accompagnement technique pour la réalisation des activités. 3 - Revues de projet.	Réalisation des différentes activités.
Bilan et évaluation du projet.	1- Définition des périodes et des lieux de bilan et/ou d'évaluation. 2- Bilan pédagogique.	1- Évaluation des compétences acquises et des savoirs associés. 2 - Réception technique - conformité au cahier des charges.	- Présentation des travaux réalisés, des problèmes posés et justification des solutions.

¹⁰⁴ Exemple d'organisation d'un PPCP proposé par l'IGEN STI :
<https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/6860-pdf-43958.pdf>

Annexe 2 : comment intégrer une discipline d'enseignement général au PPCP¹⁰⁵ ?

Exemple de l'histoire – géographie

(...)

Un tour d'horizon des pratiques montre que l'Histoire et la Géographie ont bien du mal à préserver leur identité disciplinaire lorsqu'on les implique dans le PPCP.

Les savoirs historiques ou géographiques sont peu sollicités ainsi que les outils spécifiques à ces disciplines. Habituellement l'Histoire est convoquée pour comprendre le contexte du développement des techniques, d'un fait de société ; la Géographie pour connaître les régions françaises, les pays du monde. Ces disciplines fonctionnent alors comme des sources d'information, des sources de savoirs (...). Le résultat est souvent une compilation de données copiées, recopiées et dans le meilleur des cas présentées dans un texte explicatif ou bien dans un compte-rendu de recherche. Les savoirs essentiels des programmes, les démarches spécifiques à l'histoire et à la géographie sont oubliés au profit des compétences transversales générales.

Comment peut-on à la fois développer des compétences transversales et faire de l'histoire ou de la géographie ?

Après avoir listé les notions, faits historiques, situations géographiques en relation avec le thème du PPCP et le programme d'histoire, parmi les objectifs transdisciplinaires que l'on se donne, il faut repérer les objectifs que l'on rencontre régulièrement dans les cours d'histoire et de géographie.

Par exemple lorsqu'il s'agit de recueillir l'information, d'organiser des données, bien identifier ces données, sélectionner les sources d'information en élaborant des critères, contrôler les sources documentaires et faire réfléchir les élèves sur la notion de document source en histoire : document contemporain du fait étudié, non remanié qui constitue une « trace ».

On peut veiller à l'utilisation d'outils spécifiques et mettre en œuvre les compétences de l'histoire et de la géographie comme :

- faire produire une chronologie et identifier des périodes historiques,
- faire analyser un graphique, identifier et commenter l'évolution d'un phénomène,
- faire lire, simplifier, commenter des cartes et faire construire une carte, un croquis de synthèse,
- faire manipuler des cartes à des échelles différentes,
- mettre en relations des supports différents : cartes, paysages, textes ou bien images de propagande, textes, chronologie,
- apprendre à faire communiquer des données avec des supports variés, s'il s'agit d'un support verbal, veiller à faire utiliser un vocabulaire historique ou géographique ; s'il s'agit d'un support écrit, favoriser les schémas cartes qui permettent de spécialiser, les schémas systémiques qui permettent d'établir des relations et interrelations, les tableaux qui obligent à organiser, classer, hiérarchiser des données.

Au cours du PPCP, faire intervenir les élèves dans le processus de choix du PPCP, l'organisation des étapes, de la planification de ces étapes, de leur réorientation si nécessaire, c'est préparer les élèves à la prise de décision, à l'action, aptitude que doit développer l'enseignement de la géographie, dont l'objectif civique est la formation d'un citoyen actif.

(...)

Suzanne Boudon, extrait d'interlignes N° 30, juin 2002.

¹⁰⁵ BOUDON Suzanne « L'enseignement de l'Histoire et de la Géographie a-t-il une place dans le PPCP ? », interlignes n° 30, juin 2002.

Du PPCP au « chef-d'œuvre » Le « chef-d'œuvre » au cœur de la réforme actuelle

« Lorsque jeune agrégée de lettres j'ai découvert mes premiers élèves, j'ai vite compris que je devais inventer pour eux, qui étaient déjà des élèves en difficulté, un enseignement que personne ne m'avait transmis, et c'est du côté des enseignements de français de la voie professionnelle que j'ai découvert les recherches didactiques qui ont accompagné mes années d'enseignement. »

Ces mots ont été prononcés par Anne Armand, inspectrice générale de lettres, lors du séminaire de lancement du baccalauréat professionnel gestion-administration en mai 2012. Ils illustrent un fait souvent peu mis en avant : les innovations pédagogiques mises en place par les PLP, afin d'adapter leur enseignement aux élèves qu'ils ont dans leurs classes, inspirent parfois leurs collègues de lycée général ou de collège.

Enseignant dans un lycée polyvalent il m'arrive régulièrement de recevoir dans mes classes, en observation, des stagiaires du lycée général. Il n'est pas rare qu'ils m'indiquent, à la fin du cours, avoir pu découvrir de nombreuses pratiques – sur le plan didactique ou de la gestion de classe – qu'ils n'avaient pas observées chez mes collègues du lycée général.

C'est un fait, les enseignants de lycée professionnel font preuve d'innovations pédagogiques, comme d'ailleurs le montre si bien ce cinquantième numéro d'*Interlignes*¹⁰⁶.

La réforme¹⁰⁷ actuelle de la voie professionnelle va dans ce sens, en proposant des évolutions que beaucoup perçoivent même comme étant des révolutions, tant la manière d'enseigner s'en verra bousculée et transformée. Au cœur même de la réforme se situe le fameux « chef-d'œuvre », qui a déjà fait beaucoup parler dans les salles de professeurs et en dehors et qui inquiète bon nombre de professeurs de lycée professionnel. Par le « chef-d'œuvre » c'est aussi la pédagogie de projet qui est mise en première ligne.

Avec la mise en place du « chef-d'œuvre », comment envisager désormais la pédagogie de projet en lycée professionnel ?

Comment, en tant qu'enseignant de lycée professionnel, assurer et assumer la mise en place de cette innovation ?

Les projets passés, sources de réflexions pour les projets à venir

Ayant obtenu mon concours en 2009, je n'ai pas connu le baccalauréat professionnel en quatre ans ni les PPCP et ai directement débuté ma carrière avec le programme de 2009.

J'ai pu mener un certain nombre de projets pluridisciplinaires avec différentes classes en les reliant à ces premiers programmes du baccalauréat en trois ans, comme le détaille le tableau ci-dessous.

¹⁰⁶ Voir l'article de GIROD Françoise et COUDERC Annie « *Regards sur les mutations de l'enseignement professionnel* » dans ce numéro 50 d'*interlignes*, juin 2020.

¹⁰⁷ Présentation de la réforme :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee_pro_2018/68/3/2020_plaquette_Voie_pro_web_1248683.pdf

Exemples de projets pluridisciplinaires		
Filière Année scolaire	Projets	Disciplines concernées
1ère bac pro Hygiène et environnement Année scolaire 2011-2012	<u>La Normandie</u> Préparer et organiser un voyage scolaire en Normandie : trier des déchets sur une plage, visiter la centrale de traitement des déchets nucléaires de La Hague, les plages du débarquement, le Mémorial de Caen...	Français : rédactions au retour du séjour Histoire : étudier l'histoire de la guerre 1939-1945 et de la place essentielle qu'y a occupée la Normandie Matières professionnelles : aborder le traitement des déchets
1ère puis Tle bac pro gestion- administration Années scolaires 2013-2014 puis 2014-2015	<u>Dix mois d'école et d'opéra</u> Visiter l'Opéra Bastille et l'Opéra Garnier, assister à des opéras et des ballets, rencontrer des professionnels, ateliers danse et représentations en public, atelier d'écriture	Français : préparer les représentations, ateliers d'écritures EPS : ateliers danse Arts appliqués : travailler sur l'architecture des deux opéras et décors pour l'atelier danse Matières professionnelles : préparer les sorties et des représentations en public des ateliers danse
Tle bac pro ASSP ¹⁰⁸ Année scolaire 2015-2016	<u>À Londres, sur les traces de Florence Nightingale</u> Préparer et organiser un voyage scolaire d'une semaine à Londres avec notamment la découverte de la vie de Florence Nightingale, pionnière des soins infirmiers	Français : confectionner un carnet de voyage Anglais : maîtriser la langue utile sur place et préparer la visite des lieux Matières professionnelles : découvrir l'importance de Florence Nightingale dans l'histoire des soins infirmiers
2nde, 1 ^{ère} puis Tle bac pro ASSP Années scolaires : 2016-2017, 2017-	<u>Dire, lire, écrire à travers l'histoire et la mémoire de la Shoah</u> Sur les trois années de bac-pro, découvrir ce qu'est la Shoah et plus généralement mener une réflexion sur les génocides du 20 ^{ème} siècle Visiter le Mémorial de la Shoah et du camp de	Français : Analyser comment des œuvres de fiction (livres, films...) évoquent la Shoah, ateliers d'écriture et lecture en public de textes Histoire : Travailler – au niveau historique – sur la Deuxième Guerre mondiale, la Shoah et le génocide des Tutsi Matières professionnelles : Organiser des rencontres en EHPAD autour de la mémoire de la guerre

¹⁰⁸ ASSP : Accompagnement, soins et services à la personne

2018 puis 2018-2019	Drancy, rencontrer un témoin d'Auschwitz, organiser un voyage scolaire en Pologne.	
1 ^{ère} puis Tle bac pro ASSP Années scolaires : 2019-2020 puis 2020-2021	<p style="text-align: center;"><u>Lutter contre l'antisémitisme, le racisme et les discriminations</u></p> <p>-Étudier la Shoah en classe de manière approfondie puis élargir le questionnement à l'antisémitisme, au racisme et aux discriminations aujourd'hui</p> <p>-Mettre en place une représentation en public ou filmée sur ces trois mots mêlant danse, lecture de textes et productions plastiques</p> <p>-Rencontrer des lycéens allemands afin d'évoquer avec eux ces questions par le biais d'un voyage scolaire en Allemagne en 2020</p>	<p>Français : Analyser comment des œuvres de fiction (livres, films...) évoquent ces questions, lectures personnelles de roman, écritures de textes...</p> <p>Arts-appliqués : Produire une œuvre montrant les richesses qu'apportent les différences entre les peuples</p> <p>EPS : Atelier danse</p> <p>Histoire : Travailler – au niveau historique – sur la Deuxième Guerre mondiale, la Shoah et le génocide des Tutsi</p> <p>Matières professionnelles : Travail sur les discriminations dans le monde médical et sur le lien qu'entretiennent les cultures avec les soins</p>

Ces projets ont connu des réussites et des échecs. Ils m'ont tous persuadé du bienfait d'un projet pluridisciplinaire pour une classe de lycée professionnel. Les propos de Catherine Reverdy¹⁰⁹, chargée d'étude et de recherche à l'Institut français de l'Éducation¹¹⁰ expriment complètement ce qu'apporte à un élève la pédagogie de projet : « *L'apprentissage par projet est porteur de beaucoup d'espoirs pour l'éducation : en construisant le savoir des apprenants dans une perspective individuelle et professionnelle, en les initiant en même temps au travail en équipe et à une prise de responsabilité et d'autonomie, il paraît motivant et formateur.* »

Si Catherine Reverdy est favorable au développement des projets pluridisciplinaires en classe, elle indique aussi que « *c'est à un changement profond que l'apprentissage par projet amène*¹¹¹. »

Ces presque dix années de projets pluridisciplinaires m'invitent moi aussi à la réflexion. Mener un projet à la réussite demande la réunion d'énormément de conditions. C'est en m'appuyant sur les succès et les échecs de mes projets passés que j'ai pu dresser la liste d'un certain nombre de facteurs que je détaillerai dans l'article. Ma réflexion consistera en un aller-retour permanent entre les expériences acquises tout au long de ces projets passés et les exigences futures demandées par la mise en place du « chef-d'œuvre ».

S'inscrire dans une histoire commune

Bon nombre d'enseignants de lycée professionnel ont été étonnés par l'emploi du mot « chef-d'œuvre » lors de l'annonce du contenu de la réforme, en 2019.

Le mot est fort et renvoie, comme chacun sait, aux Compagnons du devoir. Le vade-

¹⁰⁹ REVERDY Catherine, « *Des projets pour mieux apprendre ?* », Dossiers d'actualité Veille et Analyses, n° 82, février 2013.

¹¹⁰ L'Institut français de l'éducation (IFE) est un centre français de recherche et de diffusion des savoirs dans le domaine de l'éducation, intégré à l'École normale supérieure de Lyon.

¹¹¹ *Op. cit.*

mecum consacré au « chef-d'œuvre¹¹² » indique ceci : « *La réalisation d'un chef-d'œuvre synonyme d'excellence et de reconnaissance par les pairs (et donc de confiance), témoigne de savoirs, savoir-être et savoir-faire, et développe un sentiment d'appartenance à des communautés professionnelles.* » Ces derniers mots expriment la volonté d'inscrire les élèves de lycée professionnel dans une histoire et une culture communes. C'est pourquoi durant les trois années de baccalauréat, en histoire, les élèves étudieront certains aspects de l'histoire de l'enseignement professionnel. Les thèmes « Métiers, compagnons, compagnonnage et « chef-d'œuvre » au XIXe siècle »¹¹³, en classe de seconde professionnelle ainsi que « Hommes et femmes au travail, en métropole et dans les colonies françaises (XIXe siècle - 1^{ère} moitié du XXe siècle) »¹¹⁴ en classe de première professionnelle en sont les meilleurs exemples. Ici réside une innovation majeure : le « chef-d'œuvre » demandera de mettre en place désormais un projet pluridisciplinaire permettant d'inscrire les élèves et leur travail dans cette histoire commune.

Le programme d'histoire-géographie de la classe de seconde note que, chez les Compagnons du devoir, « *Le chef-d'œuvre est un hommage au métier et à ceux qui ont su en transmettre la tradition depuis des générations. Ce témoignage est désintéressé, son auteur ne reçoit aucun paiement et il en fait don à la communauté. Il est l'occasion de donner sa pleine mesure technique et morale au moins une fois dans sa vie.* »¹¹⁵

Dans son ouvrage intitulé « *Compagnonnage et apprentissage* » l'universitaire Annie Guédez cite ainsi le témoignage d'un jeune charpentier du devoir quant à sa propre expérience du « chef-d'œuvre » : « *Toutes les difficultés que je rencontrais m'amenaient à réfléchir sur ce que j'étais capable de donner à mon métier.* »¹¹⁶

Enfin, l'historien François Icher rappelle de son côté ces éléments essentiels dans l'un de ses ouvrages sur le compagnonnage : « *Il convient de ne pas considérer le chef-d'œuvre comme un simple contrôle des capacités professionnelles ; en aucun cas, il n'est une fin en soi. (...) Au terme de plusieurs centaines d'heures prises sur son temps de repos et de loisir, l'ouvrier découvre souvent le message essentiel (...) : le véritable chef-d'œuvre n'est pas l'objet fini mais l'ouvrier qui a su le penser, le dessiner et le réaliser. (...) Le chef-d'œuvre ne représente en fait qu'un très court moment dans la vie du compagnon, il faut donc se garder de juger le compagnon à travers le prisme trop déformant qu'est le seul chef-d'œuvre.* »¹¹⁷

Ces citations issues de divers ouvrages sur le compagnonnage ne nécessitent pas un commentaire ou une explication : elles synthétisent bien ce qu'est le « chef-d'œuvre » pour les Compagnons du devoir. Ces grandes lignes directrices du « chef-d'œuvre » sont reprises et affirmées dans *Le vade-mecum* déjà cité¹¹⁸ qui semble pour sa part le reprendre à son compte. Il convient alors de s'interroger : Comment transférer cette tradition au sein de nos établissements alors que l'histoire, la philosophie, l'esprit, la pédagogie du lycée professionnel et des Compagnons du devoir diffèrent énormément ? Et comment mettre en place le « chef-d'œuvre » au sein de filières tertiaires alors que chez les Compagnons du devoir celui-ci ne concerne que quelques métiers manuels ?

Bâtir un projet s'inscrivant dans une histoire commune à tous, celle de l'enseignement professionnel, est un défi qui inquiète bon nombre de professeurs de lycée professionnel. D'autant plus que le « chef-d'œuvre » exige aussi de tendre vers un objectif de perfection qui peut lui aussi interroger.

¹¹² Vade-mecum « *La réalisation du chef-d'œuvre* », 28 février 2019.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/fam_metiers_et_R_pedagogiques/40/4/Vade-mecum_realisation_chef-d_oeuvre_1081404.pdf

¹¹³ Programme d'enseignement d'histoire-géographie de la classe de seconde préparant au baccalauréat professionnel, arrêté du 3-4-2019 - J.O. du 9-4-2019.

¹¹⁴ Programme d'enseignement d'histoire-géographie de la classe de première préparant au baccalauréat professionnel, arrêté du 3-2-2020 - J.O. du 5-2-2020.

¹¹⁵ DE CASTERA Bernard, « *Le compagnonnage : culture ouvrière* », Paris, Presses universitaires de France, 2008.

¹¹⁶ GUEDEZ Annie, « *Compagnonnage et apprentissage* », Paris, Presses universitaires de France, 1994.

¹¹⁷ ICHER François, « *La France des compagnons* », Paris, France Loisirs, 1995.

¹¹⁸ Vade-mecum « *La réalisation du chef-d'œuvre* », 28 février 2019.

Tendre vers la perfection ?

Les expressions employées dans le *vade-mecum* consacré au « chef-d'œuvre »¹¹⁹ peuvent paraître très ambitieuses :

- « former les talents aux métiers de demain »,
- « œuvrer ensemble aux talents de chacun ».

Ces autres passages sont eux aussi révélateurs :

- « L'intention de la transformation de la voie professionnelle est de redonner ses lettres de noblesse à l'enseignement professionnel. »,

- « Il permet à l'élève d'exprimer des talents en lien avec le métier qu'il prépare »,

- « Le « chef-d'œuvre » systématise et incarne la pédagogie de projet dans l'enseignement professionnel. Pour autant, il ne doit pas être un projet comme un autre. (...) »

- Il vise aussi à promouvoir l'excellence professionnelle du candidat dans un but de valorisation de son parcours de formation auprès des futurs recruteurs. »

La nouveauté réside ici dans le fait qu'avec le « chef-d'œuvre » le projet pluridisciplinaire revêt un caractère obligatoire, évalué pour l'obtention du baccalauréat, alors qu'auparavant les projets se mettaient en place au sein des établissements en fonction des volontés et des possibilités des classes et des enseignants. De plus, ce projet demande d'aboutir à une production terminale de qualité.

Le mot « chef-d'œuvre » est, comme nous l'avons écrit, lié aux Compagnons du devoir. Cependant, pour beaucoup – et notamment pour nos élèves – il renvoie à l'art et il est probable que le thème de Seconde professionnelle sur le compagnonnage – qui ne sera souvent pas ou peu approfondi puisqu'il sera abordé en fin d'année scolaire – soit insuffisant pour donner aux élèves de lycée professionnel une autre vision du mot « chef-d'œuvre ». Il semble ainsi assez vraisemblable qu'à la première évocation du mot « chef-d'œuvre » en classe, des élèves de baccalauréat professionnel ou de CAP évoquent des éléments de ce genre : « une œuvre d'art parfaite », « l'excellence », « la réussite »...

Le musée du Louvre, en mars 1998, a consacré à cette question un cycle de conférences qui a fait l'objet d'une publication dans un ouvrage très éclairant¹²⁰. Jean Galard, alors directeur du service culturel du musée du Louvre y écrivait ceci : « L'œuvre qui est en situation de "chef", ou de tête, est parfaite, c'est-à-dire qu'elle a atteint le but ; elle a accompli tout ce qu'on pouvait attendre : elle est accomplie. »

Jean Galard s'intéresse aussi à la hiérarchie des œuvres : « Un marbre ovoïde et poli de Brancusi (...) a-t-il plus de qualité intrinsèque qu'un galet (qui devient « un chef-d'œuvre » de la nature quand c'est Francis Ponge qui en parle) ou que le savon (qui, lui, est un artefact) ? »



Constantin Brancusi (1876-1957), *La muse endormie*¹²¹, 1910.

¹¹⁹ Vade-mecum « La réalisation du chef-d'œuvre », 28 février 2019.

¹²⁰ GALARD Jean et WASCHECK Matthias (dir.), « Qu'est-ce qu'un chef-d'œuvre ? », Paris, Gallimard, 2000.

¹²¹ Sculpture en marbre de Brancusi exposée à Londres en 2003 au « Tate modern ».

Dans ces mots nous percevons d'abord ce qui pourra être source d'inquiétude pour les enseignants et les élèves. Par l'idée de travail « accompli », reprise dans le *vademecum* sur le « chef-d'œuvre », qu'entend-on exactement ? Quel niveau d'excellence voudrions-nous de nos élèves ? De plus, de la même manière que Jean Galard pose la question de la comparaison des œuvres entre elles, qu'en sera-t-il des productions de nos élèves ? Le « chef-d'œuvre » d'un lycéen professionnel apprenant un métier manuel et qui pourrait être, dans ce cas, proche d'une production d'un compagnon du devoir, sera-t-il comparable à la production d'un lycéen professionnel d'une filière tertiaire ?

L'utilisation du mot « chef-d'œuvre » pour désigner ce projet notable que devra désormais réaliser tout lycéen professionnel n'a donc pas fini d'interroger. François Icher l'écrivait déjà il y a 25 ans¹²² : « Dans notre société moderne, on emploie souvent quantité de superlatifs (...) pour désigner des faits, des objets ou des événements qui, bien souvent, ne relèvent en fait que du banal. Génial, super, hyper, fantastique, extraordinaire... jusqu'au mot « chef-d'œuvre » qui a été détourné de son sens initial. »

Avec la mise en place du « chef-d'œuvre » c'est donc bel et bien une nouvelle manière d'envisager la pédagogie de projet en lycée professionnel qui est proposée. Ces innovations concernent en premier lieu les enseignants des matières générales car elles leur demandent d'occuper une place nouvelle.

La place nouvelle donnée à l'enseignement général

Le recul « du projet » dans les programmes de 2009

Avec les programmes de 2009 sonnait aussi la fin des PPCP. La pédagogie de projet n'avait plus de place officielle au sein des instructions officielles. Il fut mis en place cependant les Enseignements généraux liés à la spécialité¹²³ (EGLS). Un *vademecum* produit par l'Académie de Strasbourg en 2012 en résume très bien l'esprit et l'utilité¹²⁴. Les heures d'EGLS pouvaient servir à « des besoins particuliers attachés au type de baccalauréat professionnel préparé » (l'expérience la plus aboutie fut les ateliers rédactionnels en baccalauréat professionnel gestion-administration) et éventuellement à « des activités de projet ». Le document produit par l'Académie de Strasbourg indique aussi « qu'une réelle co-disciplinarité s'installe « sans fusion, ni confusion » et demande « que toute instrumentalisation de l'enseignement général au profit de l'enseignement professionnel soit écartée ».

Alors que nous arrivons au terme de l'application en classe des programmes de 2009, nous pouvons globalement constater que l'utilisation des heures d'EGLS a été très confuse. Dans mon établissement, elles ont d'abord été utilisées pour les ateliers rédactionnels en baccalauréat professionnel gestion-administration. Je les ai rarement utilisées pour des heures projet. Il m'est simplement arrivé une année scolaire, en 2017-2018, lorsque je menais un projet conséquent sur la Shoah avec mes élèves, de disposer d'une heure toutes les deux semaines avec ma collègue de matières professionnelles de la classe. Une partie de ces heures était consacrée au projet et une autre à l'orientation des élèves. Ayant mené des projets pluridisciplinaires chaque année, j'ai toujours regretté qu'on n'utilise pas ces heures d'EGLS à leur réalisation en dehors des heures de cours de nos disciplines. Il s'agit ici d'un regret certain.

Les programmes de 2009, en effet, ne proposant pas de dispositif officiel ou spécifique pour conduire des projets, demandaient la plupart du temps de les construire en lien avec le programme étudié en classe. Bien souvent, lorsque nous élaborions le projet entre collègues, il pouvait alors devenir difficile de trouver une thématique abordée dans les programmes de toutes les matières. C'est ce qui nous est arrivé de nouveau en septembre dernier.

¹²² ICHER François, « La France des compagnons », Paris, France Loisirs, Op. cit.

¹²³ EGLS voir l'article de GIROD Françoise, COUDERC Annie, « Regards sur les mutations de l'enseignement professionnel » dans ce même numéro, interlignes n° 50 juin 2020.

¹²⁴ « Baccalauréat professionnel, les enseignements généraux liés à la spécialité », *Vademecum*, Académie de Strasbourg, 7 juin 2012.

Comme l'indique le tableau en début d'article, nous menons actuellement un projet sur l'antisémitisme, les discriminations et le racisme avec une classe de Première baccalauréat professionnel pour laquelle c'est donc le programme de 2009 qui est en vigueur. En réunion d'équipe, à la rentrée, chaque enseignant a alors indiqué aux autres ce qu'il allait traiter en classe avec les élèves. La collègue de maths-sciences, nouvellement arrivée au lycée et qui prenait donc l'élaboration du projet en cours de route, s'est alors trouvée quelque peu embarrassée. Elle a en effet peiné à trouver un lien, dans son référentiel, avec la thématique du projet.

Si je pointe ici l'une des limites des programmes de 2009, je souhaite toutefois en mettre en avant un atout principal : ils permettaient aussi la mise en place de projets conséquents, mêlant de nombreuses disciplines autour d'une thématique qui parfois, mais pas toujours, concernait directement le futur métier des élèves.

En participant au dispositif « Dix mois d'école et d'opéra » de 2013 à 2015 avec une classe de baccalauréat gestion-administration, nous avons pu en faire l'expérimentation. Tous les enseignants de la classe ont, à leur manière, participé au projet. Le but final, pour chaque année du projet, n'était pourtant pas une production directement liée à la gestion et à l'administration puisqu'il s'agissait d'une représentation dansée en public de la part des élèves, préparée en cours d'EPS avec leur professeur et un danseur-chorégraphe. Nous avons en effet constaté avec les collègues que la majorité des élèves n'était pas motivée par la formation et les futurs métiers qu'elle pouvait offrir. De ce fait, nous avons préféré leur proposer de mener le projet autour d'activités artistiques et culturelles qui leur permettaient plutôt de s'ouvrir à d'autres compétences et d'autres univers que ceux liés à la gestion-administration.

Un lien resserré entre enseignement général et professionnel

La réforme actuelle du lycée professionnel comporte une évolution majeure : l'enseignement général est désormais bien plus lié à l'enseignement professionnel. La mise en place de la co-intervention, l'objet d'étude de français « Dire, lire, écrire le métier » n'en sont que quelques exemples majeurs.

Les éléments des programmes de français, d'histoire, de géographie ou d'enseignement moral et civique indiquant comment les matières générales doivent désormais aider le lycéen professionnel à se préparer à son futur métier et son insertion dans le monde du travail sont extrêmement nombreux. Pour exemple, voici un extrait du préambule du programme d'histoire-géographie de Première professionnelle¹²⁵ : « *Éclairer les mutations de l'économie et de la société pour favoriser une poursuite d'études et/ou une insertion durable et réussie dans la vie professionnelle* ».

Le *vade-mecum* sur la mise en place du « chef-d'œuvre » indique d'ailleurs ceci : « *le « chef-d'œuvre » prend ancrage dans la spécialité professionnelle de l'élève* ». ¹²⁶

Durant les deux années du projet « Dix mois d'école et d'opéra » mené avec une classe de baccalauréat gestion-administration, il m'était arrivé de bousculer ma programmation habituelle au profit des objectifs globaux du projet. Il fallait préparer, en classe, les représentations que nous irions voir avec les élèves à l'opéra. Je me souviens ainsi avoir monté une séquence sur *La clémence de Titus* de Mozart. Cette œuvre était reliée au programme, insérée au sein de l'objet d'étude de français « Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice » (Première professionnelle). Après ce travail préparatoire, nous avons pu assister avec les élèves à la représentation de cet opéra au Palais Garnier. J'étais assis avec quelques élèves à côté d'une spectatrice habituée et avertie. À la fin de la représentation, elle a félicité les élèves, leur disant combien ils semblaient maîtriser l'intrigue et ses personnages. Un tel compliment fut pour mes élèves un facteur de motivation énorme. Ils avaient, de plus, compris qu'ils avaient le droit d'accéder à une culture qu'ils pensaient interdite pour eux.

J'espère et je souhaite que le « chef-d'œuvre » pourra nous permettre de continuer de

¹²⁵ Programme d'enseignement d'histoire-géographie de la classe de première préparant au baccalauréat professionnel, arrêté du 3-2-2020 - J.O. du 5-2-2020.

¹²⁶ Vade-mecum « *La réalisation du chef-d'œuvre* », 28 février 2019.

mettre en place ce genre de projet pluridisciplinaire mêlant une majorité de disciplines et ouvrant les élèves vers des univers inconnus. Il peut être porteur d'espoir dans le sens où, contrairement aux programmes de 2009, il permet l'utilisation d'heures uniquement allouées au projet. Il peut aussi être porteur d'inquiétudes, dans le sens où ce projet sera axé autour des matières professionnelles. De plus, la mise en place de projets associant toutes les disciplines de la classe semble désormais impossible. Les innovations proposées sont donc majeures. Elles demandent à des enseignants n'ayant pas l'habitude de mener des projets pluridisciplinaires d'en proposer et d'en préparer. Elles demandent aussi aux enseignants ayant l'habitude de ce type de projet de s'adapter aux exigences de la réforme. La place des enseignants, des disciplines et des élèves est donc elle aussi redéfinie et est un point de vigilance important.

La place des enseignants, des disciplines et des élèves

Dans le *vade-mecum* consacré au « chef-d'œuvre¹²⁷ » de nombreux éléments sont indiqués quant au « *lien entre les disciplines* », au « *rôle des enseignants* », à la « *collaboration entre disciplines* » : « *Toutes les disciplines, qu'elles soient professionnelles ou générales, font appel à des compétences transversales (...). L'ancrage ponctuel des domaines généraux dans un contexte professionnel stimule l'appétence des élèves et en révèle l'utilité et le sens. On doit cependant éviter l'émiettement des disciplines d'enseignement général qui, toutes, ne peuvent concourir à la réalisation d'un même « chef-d'œuvre » au sein d'une classe.* »

L'emploi du mot « émiettement » fait écho avec celui de « complexité », non utilisé dans ce texte mais pourtant essentiel dans un projet. En effet, un projet pluridisciplinaire a pour intérêt de pouvoir permettre aux élèves d'affronter la complexité d'un thème ou d'une tâche. En abordant par exemple un même thème dans plusieurs matières, l'élève pourra effectuer des liens, enrichir ses connaissances, construire une pensée afin d'avoir le plaisir de penser. Ainsi lors du projet mené sur Florence Nightingale¹²⁸ en 2015-2016, chaque discipline avait son importance. En cours d'anglais, les élèves ont pu préparer la visite du musée consacré à cette femme et apprendre le vocabulaire nécessaire pour lire les informations au sein du musée. En cours de français, nous avons lu des passages de la biographie romancée *La dame à la lampe : une vie de Florence Nightingale*, écrite par Gilbert Sinoué (éditée pour la première fois en 2008). Dans les disciplines professionnelles les élèves ont pu découvrir tout ce que cette femme a apporté à la modernisation des soins infirmiers.

Cet exemple montre que lors d'un projet chaque domaine avec chaque discipline apportent une vision différente et complémentaire d'un même sujet.

Le sociologue et philosophe français Edgar Morin a beaucoup développé ces idées de complexité¹²⁹ : « *On peut se dire qu'un tout ne peut être constitué, dans sa complexité, que d'éléments différents les uns des autres. Un tout constitué d'éléments parfaitement identiques, c'est le cristal, c'est-à-dire quelque chose de très pauvre. L'erreur (...) c'est croire qu'expliquer, c'est seulement identifier, c'est-à-dire unifier, homogénéiser.* » Il cite même Pascal¹³⁰ : « *Je tiens pour impossible de connaître le tout sans connaître les parties et de connaître les parties sans connaître le tout.* »

Dans tout projet pluridisciplinaire c'est donc bien le lien entre les disciplines qui est mis en jeu. Avec le « chef-d'œuvre », les matières professionnelles sont centrales et les autres matières ne semblent pas tenir une place aussi importante. Il est essentiel de se demander si cette nouvelle donne permettra aux élèves de saisir la complexité du projet sur lequel ils travailleront.

¹²⁷ Vade-mecum « *La réalisation du chef-d'œuvre* », 28 février 2019

¹²⁸ Florence Nightingale (1820-1910) est une infirmière britannique, pionnière des soins infirmiers modernes.

¹²⁹ MORIN Edgar, LE MOIGNE Jean-Louis, « *L'intelligence de la complexité* », Paris-Montréal, L'Harmattan, 1999

¹³⁰ *Op. cit.*

Le « chef-d'œuvre » met l'élève au centre des apprentissages et c'est une bonne nouvelle. En effet, l'intérêt d'un projet est, comme l'indique Catherine Reverdy dans un article sur la pédagogie de projet déjà cité¹³¹, de pouvoir pousser l'élève à gagner en autonomie et à affronter un problème afin de le résoudre.

La place du professeur est alors primordiale. Il est tout à la fois¹³² « motivateur », « médiateur », « accompagnateur », « entraîneur », « animateur », « évaluateur »...

En effet, j'ai pu constater tout au long des divers projets effectués qu'il n'est jamais simple d'oser laisser les élèves travailler par eux-mêmes et de trouver sa place en tant qu'enseignant pour les y aider.

Nous sommes cette année, par exemple, confrontés à une situation intéressante avec les élèves à propos du projet sur l'antisémitisme, les discriminations et le racisme. En effet, les élèves ont beaucoup de réticence à s'exprimer : en EPS, danser est pour eux très difficile et beaucoup le refusent. En français et en histoire, ils sont nombreux à avoir mis du temps à oser parler et s'enregistrer pour la web-radio du lycée afin de rendre compte du projet. C'est alors que nous, les enseignants, devons intervenir tout en laissant aux élèves leur part de liberté et d'autonomie. En danse, le professeur d'EPS a décidé de danser avec les élèves et a proposé à d'autres professeurs de la classe de venir danser aussi afin de mettre en confiance la classe. Pour la web-radio, j'ai décidé de permettre aux élèves d'aller enregistrer par binôme leur texte, sans le reste de la classe, à tour de rôle, afin qu'ils n'aient plus peur du regard des autres. Nous essayons donc d'être présents et impliqués tout en ne faisant pas à la place des élèves et en les laissant agir et affronter les difficultés.

Les élèves « sont donc acteurs de leur projet et développent ainsi une certaine autonomie sous le regard de leurs pairs et de l'enseignant (...). Mais cette autonomie s'accompagne aussi de la responsabilité d'achever tôt ou tard le produit final, puisque les élèves se sont engagés dans cette tâche.¹³³ »

Préparation, formation, évaluation, relecture...

La préparation du « chef-d'œuvre »

Le *vade-mecum*¹³⁴ l'évoque à plusieurs reprises. Le « chef-d'œuvre » nécessitera de la préparation de la part des enseignants, d'éventuelles formations, des évaluations et une relecture. Je tenterai d'illustrer ces éléments par ma propre expérience des projets pluridisciplinaires.

C'est l'année précédant le « chef-d'œuvre » que les enseignants devront déjà envisager le projet du « chef-d'œuvre ». Il peut s'agir de trouver des financements et donc de réaliser des dossiers de demandes de subventions. L'une des difficultés futures du « chef-d'œuvre » réside ici : son financement. C'est déjà la grande complexité d'un bon nombre de projets. Par exemple, pour financer le voyage en Pologne prévu dans le cadre du projet sur la Shoah en 2018, j'ai dû effectuer de multiples demandes de subventions avec des dossiers très exigeants (équilibre du budget, détail du projet, inscriptions dans le projet d'établissement, etc.). Les instituts et organisations financeurs étaient alors la Fondation pour la mémoire de la Shoah, le Ministère des Armées et la Fédération Maginot. Pour exemple, le dossier de demande de subventions à la Fondation pour la mémoire de la Shoah comportait une quarantaine de pages au total et devait être envoyé dès le début de l'année scolaire (octobre 2017), année du projet. Ces échéances demandent donc d'anticiper énormément toute action.

Le « chef-d'œuvre » peut aussi exiger des formations.

En effet, selon le choix de projet des élèves, les enseignants peuvent ne pas y être préparés. J'ai pu constater par le passé combien il était essentiel de me former afin d'être, en tant qu'enseignant, spécialiste de la thématique du projet mené avec les élèves. Ce sont ces formations qui permettent aussi d'affiner les objectifs et le contenu du projet.

En 2013, au préalable du dispositif « Dix mois d'école et d'opéra » nous avions par

¹³¹ REVERDY Catherine, *Op. cit.*

¹³² REVERDY Catherine, *Op. cit.*

¹³³ REVERDY Catherine, *Op. cit.*

¹³⁴ *Vade-mecum* « La réalisation du chef-d'œuvre », 28 février 2019.

exemple suivi plusieurs jours de formation à l'Opéra national de Paris avec l'ensemble de l'équipe pédagogique.

En 2016, j'ai pu participer à l'Université d'été du Mémorial de la Shoah afin de préparer le projet « Dire, lire, écrire à travers l'histoire et la mémoire de la Shoah ».

Enfin, j'ai suivi au cours de cette année scolaire des cours d'allemand (par le biais du programme académique de formation) au Goethe Institut de Paris afin de préparer le voyage scolaire des élèves en Allemagne qui aura lieu en 2020-2021.

Ce sont aussi, souvent, ces institutions qui offrent aux enseignants l'occasion de se réunir afin de relire leurs projets et d'en dresser des bilans.

Durant les deux années du programme « Dix mois d'école et d'opéra » (2013-2015) nous nous réunissions tous régulièrement à l'Opéra national de Paris afin de pouvoir échanger entre établissements effectuant le projet. Ces temps étaient très importants pour nous permettre d'ajuster nos objectifs et nos contenus. De même, le Mémorial de la Shoah propose aux enseignants de se réunir régulièrement : au cours de ces assises pédagogiques, il est possible aux enseignants menant des projets sur la Shoah de les exposer à leurs collègues et d'en tirer avec eux des conclusions. Ces exemples montrent qu'il est essentiel de pouvoir se réunir régulièrement lorsqu'on mène un projet pluridisciplinaire.

La question de l'évaluation

Cette dernière est délicate. Le « chef-d'œuvre » sera évalué et, qui plus est, évalué pour le baccalauréat. Au cours d'un projet la question de l'évaluation est problématique. En effet, il est courant que le projet soit uniquement évalué en classe, durant des évaluations formatives (en cours de séquence) et à la fin de séquences (évaluation terminale ou sommative) en lien avec le projet. Les difficultés de s'accorder entre enseignants pour une évaluation commune, la complexité pour trouver des critères d'évaluation – comment savoir si un élève a évolué au cours du projet ? Ou bien encore la peur de freiner la liberté des élèves s'ils savent que le projet est évalué, tout cela rend l'évaluation complexe. L'évaluation proposée par « Dix mois d'école et d'opéra » est ici singulière et passionnante. Nous avons rempli la grille avec attention entre collègues et elle a été présentée pour chaque élève au conseil de classe. (Voir la grille en annexe 1)

Conclusion

Le « chef-d'œuvre » représente bel et bien une innovation majeure, voire une révolution sans précédent. La pédagogie de projet n'avait jamais été, jusque là, autant mise au centre du dispositif d'enseignement en baccalauréat professionnel, allant jusqu'à être imposée pour tout élève et évaluée pour l'obtention du diplôme. Pour les enseignants habitués des projets pluridisciplinaires, il s'agit désormais de savoir si la mise en place du « chef-d'œuvre » ne sera qu'une adaptation de leurs pratiques ou bien si elle entraînera des changements plus vastes et plus profonds pour leurs futurs projets. Pour les PLP lettres-histoire, il s'agit donc de s'interroger sur la place donnée à leurs disciplines au sein du « chef-d'œuvre ».

De nouveau, comme ce fut si souvent le cas au cours de l'histoire, le lycée professionnel est donc au cœur de changements pédagogiques majeurs. Aziz Jellab le disait ainsi en 2009 :

« Les PLP constituent une catégorie ignorée par les politiques scolaires alors qu'ils sont historiquement aux avant-postes de l'innovation pédagogique. Leurs conditions de travail sont souvent très éprouvantes et ils font partie de cette réalité invisible qui n'existe que lorsque des événements dramatiques frappent certains d'entre eux (agressions, violence...). Les PLP éprouvent souvent une difficulté à faire reconnaître leurs compétences parce qu'ils restent largement identifiés à une catégorie de personnel devant lutter contre l'échec scolaire des élèves. Ils sont également dominés au sein de l'institution scolaire qui valorise la culture disciplinaire (le CAPES et l'agrégation en sont l'incarnation), et du coup, le sentiment d'être un « sous-prof » reste largement répandu. »¹³⁵

Dix ans plus tard, force est de constater que ces propos sont toujours d'actualité. La

¹³⁵ Cahiers pédagogiques n° 475, septembre-octobre 2009.

question reste posée : La mise en place du « chef-d'œuvre » permettra-t-elle d'améliorer la situation des PLP et la réputation de l'enseignement professionnel ?

Clément BOUCHEREAU
 Professeur lettres-histoire-géographie
 Lycée Louis Juvet, Taverny
 Académie de Versailles

Annexe 1 : extrait de l'évaluation proposée par « Dix mois d'école et d'opéra »			
(...)			
	Niveau en début de programme	Fin 1ère année	Fin 2ème année
Acquisition de compétences sociales et civiques			
Exactitude / assiduité			
Respect des règles			
Respect de l'autre			
Ouverture d'esprit			
Développement de la personnalité			
Confiance en soi			
Prise d'initiative			
Capacité d'autonomie			
Créativité			
Esprit critique			
Sens des responsabilités			
Sociabilité			
Réussite scolaire			
Maîtrise de la langue écrite			
Maîtrise de la langue orale			
Application			
Concentration			
Capacité à travailler en équipe			
Sensibilité à l'art			
Goût pour les pratiques artistiques et culturelles - Spectateur			
Goût pour les pratiques artistiques et culturelles - Pratique			
<small>© Dix Mois d'École et d'Opéra</small>			

Des ateliers rédactionnels en enseignement professionnel

Des ateliers rédactionnels à la co-intervention

Dans la dernière réforme (ou transformation) de la voie professionnelle présentée en mai 2018 par le Ministre de l'éducation nationale, M. Blanquer, la « co-intervention », nouveau dispositif pluridisciplinaire mis en œuvre dès septembre 2019, a suscité de nombreuses critiques de la part des enseignants de lycée professionnel. Lourd, générateur de travail supplémentaire, complexe au plan de l'organisation, il se ferait au détriment des enseignements disciplinaires dont il aurait amputé l'horaire et tenterait de soumettre l'enseignement général à l'enseignement professionnel. Pourtant, au lycée professionnel des expériences similaires ont déjà existé... Pour exemple, revenons à un dispositif pas si ancien, « les ateliers rédactionnels » qui, eux aussi, favorisent le lien entre les disciplines (français et économie-gestion) et, par certains aspects, correspondent au dispositif de la co-intervention.

Ateliers rédactionnels¹³⁶ : quèsaco ?

En 2012, le baccalauréat professionnel Gestion-Administration remplace et fusionne les baccalauréats professionnels Comptabilité et Secrétariat. Depuis longtemps on notait que les élèves orientés dans cette filière et, de façon générale dans les filières professionnelles, étaient en délicatesse avec les compétences rédactionnelles et relationnelles.

Le Référentiel d'activités professionnelles (RAP) de ce nouveau diplôme indique pourtant que « *Dans son rôle d'interface et de producteur de documents et de supports de communication, le titulaire du baccalauréat professionnel Gestion-Administration doit maîtriser la qualité de son expression écrite et orale. Vecteur de l'image de l'organisation, sa maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe est impérative* ».

C'est pourquoi, pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés, le référentiel de certification de ce nouveau diplôme prévoit des activités d'écriture intitulées « savoirs rédactionnels » dans 17 situations parmi les 55 situations professionnelles à proposer aux apprenants.

Les ateliers rédactionnels, qui associent enseignement de la spécialité et celui du français, sont donc préconisés pour travailler ces savoirs rédactionnels. Ils doivent apporter, grâce à l'expertise du professeur de français, une plus-value indéniable aux séances d'enseignement professionnel lorsqu'il est question d'aborder la langue. Les écrits professionnels sur lesquels portent les ateliers rédactionnels sont les suivants :

- Les courriers de réclamation à un fournisseur (voir extrait du référentiel de certification ci-après), de relance client, de sollicitation auprès d'une administration, celui destiné au personnel.
- Les annonces (dans le cadre d'une offre d'emploi).
- Les documents d'accueil (pour les nouveaux personnels).
- Les consignes de santé et de sécurité.
- Le discours (dans le cas de départ de salariés par exemple).

¹³⁶ Sur le rôle du professeur de français dans les ateliers rédactionnels, on peut lire ou relire l'article de Michelle SENDRE « *Le professeur de français et les ateliers rédactionnels* », page 68, dans le numéro 46 d'Interlignes, juin 2018.

- La fiche de synthèse et les documents professionnels (longs, complexes et structurés).
- Le compte rendu de réunion.
- Dans le cadre de la gestion administrative des projets, son descriptif, le rapport d'étape, le courrier rapportant un dysfonctionnement, le document de synthèse et de diagnostic.

Les ateliers rédactionnels : inscription dans le référentiel de certification de l'enseignement professionnel

Si au lycée professionnel, deux enseignants de disciplines différentes travaillant ensemble auprès des élèves est un fait qui a toujours existé, y compris dans des dispositifs institutionnels (pensons au projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP) ou à l'accompagnement personnalisé, par exemple), les ateliers rédactionnels ont une singularité : l'inscription dans le référentiel de certification. Là où, par exemple, le PPCP n'identifiait pas de contenus d'enseignement particuliers, les ateliers rédactionnels, quant à eux, prévoient dans le référentiel des savoirs à enseigner.

En lien avec la situation professionnelle « gestion des règlements et traitement des litiges », un focus est mis sur un écrit professionnel qui renvoie à ce que l'on appelle des procédés d'écriture. (Document ci-dessous)

Classe 1.1. Gestion administrative des relations avec les fournisseurs 1.1.5 GESTION DES RÈGLEMENTS ET TRAITEMENT DES LITIGES		
Données de la situation	Savoirs associés	Performance attendue
<ul style="list-style-type: none"> - Les données comptables et commerciales de l'organisation. - Les dossiers des fournisseurs et des donneurs d'ordres - Les échéanciers - Les informations émanant des établissements financiers - Les journaux de trésorerie - Les procédures de règlements - Les procédures de traitement des litiges - Les exigences, comportementales et relationnelles, fixées par l'entité vis-à-vis de ses fournisseurs - Un environnement numérique de travail de type PGI 	<p>Savoirs de gestion et savoirs technologiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les moyens et modes de règlement - Les contrôles de trésorerie - La conversion des devises - Le processus automatisé des règlements aux fournisseurs avec un PGI - La Gestion Electronique des Documents (GED) <p>Savoirs juridiques et économiques</p> <p>Les obligations et la responsabilité contractuelle</p> <p>Savoirs rédactionnels</p> <p>Lecture et écriture d'un genre</p> <p>Le courrier de réclamation à un fournisseur</p> <p>Procédés d'écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'interpellation du fournisseur - La présentation de l'objet - L'enchaînement des faits - L'argumentation - La réfutation - Le lexique du constat, de la demande, du désaccord, de la preuve - Les temps et modes des verbes : le passé composé, le futur de l'indicatif, le conditionnel - La tournure impersonnelle et passive 	<p>Complexité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Détection et rectification d'anomalies simples dans la tenue des comptes fournisseurs : saisie, imputation, codification - Combinaison de différents modes de règlement : escompte au comptant, échelonnement - Réclamations de fournisseurs - Règlements en devises <p>Attes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Échéances non respectées - Réclamation non fondée d'un fournisseur - Règlement erroné - Trésorerie exigeant une demande de rééchelonnement des règlements
Compétences	Critère d'évaluation	Résultats attendus
Assurer des règlements à des fournisseurs.	Conformité des règlements	Les règlements aux fournisseurs sont suivis et les litiges sont traités dans la limite des responsabilités imparties.

Pour chaque savoir rédactionnel, les exigences se situent à cinq niveaux :

- la situation de communication et l'énonciation
- la visée et l'enjeu de l'écrit
- les contraintes liées au genre d'écrit
- le lexique professionnel
- la mobilisation de connaissances et de codes orthographique, grammatical et syntaxique.

Les ateliers rédactionnels : pour quoi faire ?

Les objectifs de ce dispositif novateur sont inscrits dans l'arrêté de création du diplôme. Les savoirs rédactionnels *doivent permettre de* :¹³⁷

- *développer des comportements professionnels adaptés aux contextes et situations rencontrés (écoute, rigueur, réactivité, créativité...)* ;

¹³⁷ Extrait de l'annexe III c de l'arrêté de création du diplôme

- s'approprier les contextes de production des documents et supports de communication ;
- conceptualiser les différents documents et supports de communication ;
- produire des documents et supports de communication dans le respect de consignes, de procédures ou d'un cahier des charges ;
- contrôler la qualité rédactionnelle des documents et supports traités.

Les ateliers rédactionnels représentent une opportunité pour faciliter le travail d'équipe entre enseignants et donner ainsi du sens aux apprentissages. Mais le fait que les contenus notionnels ou méthodologiques des ateliers rédactionnels ne soient pas inscrits dans les programmes de français (datant eux de 2009) n'a pas aidé à les valoriser : certains professeurs de français craignant que leur discipline soit alors « au service de » l'enseignement professionnel¹³⁸. D'ailleurs, certaines des directives institutionnelles pouvaient donner lieu à cette interprétation. En effet, on peut lire dans la charte de validation des ateliers rédactionnels¹³⁹ que « le professeur de français est sollicité par son collègue d'économie-gestion ; il ne peut refuser de participer à un atelier rédactionnel au prétexte qu'il ne relèverait pas de son enseignement disciplinaire.

Le professeur de français intervient dans un atelier rédactionnel dans le cadre d'une situation professionnelle définie par son collègue d'économie-gestion à partir du référentiel propre à cette discipline ». À la lecture de ces quelques lignes, on comprend que c'est le professeur d'enseignement professionnel qui est à la manœuvre. De même, « l'enseignement général lié à la spécialité », avec ses heures dédiées, porte dans son nom une relative dépendance du français à l'enseignement professionnel. Certains professeurs l'ont mal vécu, ce qui a pu constituer un frein à la mise en œuvre de ces ateliers.

Les ateliers rédactionnels : quel cadrage institutionnel ?

Lors du séminaire de pilotage national du baccalauréat GA d'octobre 2011 à Poitiers, l'inspection générale de l'éducation nationale a présenté les ateliers rédactionnels. Elle en a donné des éléments de contexte :

« Si la capacité à bien communiquer est une compétence professionnelle à part entière, les écrits auxquels vont être confrontés les élèves et les apprentis durant leur formation, leur certification et leurs pratiques professionnelles ultérieures sont complexes :

- complexes par la diversité des contextes et situations de communication dans lesquels s'ancrent ces écrits,
- complexes par la diversité des genres sollicités,
- complexes par la diversité des procédés d'écriture mis en œuvre.

Et d'autant plus complexes qu'un certain nombre d'élèves ou apprentis orientés en seconde professionnelle sont encore « en délicatesse » avec la maîtrise de la langue écrite courante. Il est possible du reste que certains d'entre eux n'aient pas encore validé en entrant en seconde professionnelle, la compétence 1 du Socle commun ». ¹⁴⁰

Les inspecteurs généraux font une relation avec des dispositifs plus anciens et notamment avec :

- Le Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel

Institué en 2000, ce dispositif prévoit déjà de faire intervenir des disciplines différentes dans le cadre d'un projet dont l'objet est fondé sur le référentiel professionnel.

- Le socle commun et la compétence 1 : maîtrise de la langue

Dès 2006, le socle commun de connaissances et de compétences pose comme une priorité la maîtrise de l'écrit : respecter l'orthographe, rédiger en tenant compte de la syntaxe, utiliser un lexique adapté. En voici un extrait :

¹³⁸ Voir dans ce numéro d'interlignes, n° 50 juin 2020, l'article de Pascaline PREKESZTICS « Les ateliers rédactionnels et les séances de co-intervention : même enjeu ? ».

¹³⁹ Charte de validation des ateliers rédactionnels élaborée lors du séminaire national Économie-gestion des 10 et 11 mai 2012, à Lyon par les inspecteurs disciplinaires.

¹⁴⁰ Extrait des commentaires accompagnant la présentation lors du séminaire PNP à Poitiers en octobre 2011.

« Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences » .

D'autre part, ce socle pose comme principe le fait que la maîtrise du français est l'affaire de tous :

« Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. » ¹⁴¹

Cette maîtrise de la langue est bien évidemment transversale et les ateliers rédactionnels menés de front par le professeur de français et le professeur d'enseignement professionnel sont une occasion de la travailler et de rendre les élèves conscients de son importance dans le cadre du métier auquel ils se préparent.

Comment mener un atelier rédactionnel ? Choix d'un mode opératoire

Beaucoup de liberté est laissée aux équipes pédagogiques : à elles de choisir la façon la plus pertinente pour mettre en œuvre leurs ateliers rédactionnels. Si certains professeurs de français et d'économie-gestion interviennent en même temps dans la même salle (banalisée ou spécialisée) systématiquement, d'autres choisissent de travailler de façon distincte dans le temps et dans l'espace, c'est-à-dire qu'ils font travailler les élèves sur leur heure de cours et dans leur salle respective. Ils peuvent aussi alterner : tantôt ensemble, tantôt chacun prenant un groupe dans une salle distincte¹⁴².

Le professeur de français : un « VIP » dans la séance d'enseignement professionnel

Ma collègue de français et moi-même avons décidé d'intervenir ensemble devant la classe en travaillant sur des supports communs issus du monde de l'entreprise. Au gré de l'avancement des besoins, je demande à ma collègue de français d'intervenir dans ma séance en tant qu'experte de la langue. Cette venue est préparée avec les élèves ; ils sont ravis de la retrouver dans un autre lieu, dans le secteur « pro ». C'est un réel plaisir partagé par l'ensemble des acteurs, professeurs et élèves.

Repartons de l'exemple du courrier de réclamation à un fournisseur. Dans un premier temps, les élèves sont confrontés à une problématique professionnelle qu'il convient d'analyser¹⁴³ :



La situation de communication, le contenu et les visées du courrier de réclamation à un fournisseur

Une commande de linge de maison a été passée par la société Indigo à son fournisseur, la société Pirier, le 15 janvier 201N. La livraison a eu lieu le 25 janvier et, au déballage, le manutentionnaire a relevé une anomalie. Les marchandises ont été retournées et une lettre de réclamation a été envoyée. Cependant, la facture des produits non livrés arrive le 31 janvier.

Le problème posé par la situation professionnelle porte sur la facturation de marchandises qui n'auraient pas dû en être l'objet dans la mesure où ces dernières ont été retournées car elles ne correspondaient pas à la commande.


Comme indiqué dans le référentiel de certification parmi les exigences des savoirs rédactionnels, les élèves doivent comprendre la situation de communication et ses enjeux puis repérer la forme du document, les différents éléments et enfin la structuration du corps de la lettre. Ce travail d'analyse est souvent réalisé en petits groupes (à 2 ou 3 élèves) puis une restitution en grand groupe est opérée pour que

¹⁴¹ Le socle commun de connaissances et de compétences (décret d'application du 11/07/2006)

¹⁴² Voir dans ce numéro d'interlignes, n° 50 juin 2020, l'article de Pascaline PREKESZTICS « Les ateliers rédactionnels et les séances de co-intervention : même enjeu ? ».

¹⁴³ Les supports proposés aux élèves et qui figurent ci-après sont tous issus du manuel Gestion Administration Bac Pro 1^{ère} GA aux éditions Foucher – Collection Environnement pro.

chaque élève ait le même niveau de compréhension et de connaissances. Voici le courrier proposé à l'analyse :



Grossiste en linge de maison
SA au capital 900 000 €
40 chemin de PAISY
69760 LIMONEST
Tél. : 0472523777 Fax : 0472523778

Siret: 406 500 603 00019
RCS Lyon B- 406 500 603
FR 219 406 500 603
BICP PARISBAS 00019438019
Site www.indigo.com

Nos réf. :
N/Cde n° 00112 du 15/01/201N
Lettre avec AR n° 34 du 25/01/201N

Objet :
Lettre avec AR
Erreur de facturation Facture n° 45532

Société Pirier
55 avenue du Docteur Schinazi
33083 BORDEAUX
A l'attention de M. Marc Thourao

Limonest, le 2 février 201N

Monsieur,

Nous accusons réception de votre facture n° 45532 du 31 janvier 201N pour la commande passée le 15 janvier sous le n° 00112. Au contrôle de la facture, nous avons constaté une erreur.

En effet, au moment de la livraison, nous vous avons signalé par lettre recommandée avec AR n° 34, datée du 25 janvier, que des nappes de la série Myriem ont été livrées au lieu des nappes de la série Épicéa.

Nous vous avons retourné ces articles. Or, les articles attendus n'ont toujours pas été livrés, mais nous sont facturés !

Il semble que cette confusion dans la livraison a généré des erreurs dans vos services; nous vous remercions de nous faire parvenir au plus vite les articles commandés et un document rectificatif.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur, nos salutations distinguées.

La responsable du service
Comptabilité
Maryse Chouquet

La gestion des groupes en co-animation

Nous nous déplaçons de groupe en groupe et sommes en support pour aider les élèves à dépasser leurs difficultés. Lors de la restitution, c'est l'occasion pour nous deux d'apporter nos compétences spécifiques. Pour ma part, ma connaissance du milieu professionnel et de ses coutumes, les démarches didactiques liées à l'enseignement professionnel et ma connaissance du référentiel et des modalités certificatives m'engagent à orienter les élèves pour répondre au mieux à la problématique professionnelle. Quant à ma collègue de français, je pense que son expertise de la didactique liée à la mise en écriture des élèves, ses connaissances des codes orthographiques, grammaticaux et syntaxiques, sur les différents lexiques donnent une réponse plus complète aux élèves. De plus, ce co-enseignement permet l'enrichissement professionnel de chacune de nous deux car nous apprenons également l'une de l'autre.

– Dans ce cas, en matière d'étude de la langue, le passé composé et les accords du participe passé ainsi que la tournure impersonnelle ont été des éléments grammaticaux étudiés.

– Dans un deuxième temps, les élèves sont confrontés à une autre problématique qui nécessite la rédaction d'un courrier de réclamation à un fournisseur. Voici la situation proposée :

À votre rédaction!

Nous recevons aujourd'hui, le 20 février 2019, un courrier du fournisseur « Tissus Isoate » nous demandant d'établir un chèque par retour de courrier d'un montant de 1564,80 €, en règlement de notre dû. Or, après vérification, il est constaté que :

- l'avoir n° AV56 du 10 février d'un montant de 354,40 € n'a pas été déduit;
- le délai de règlement est de 30 jours fin de mois, soit un chèque à établir le 30 mars.

Fournisseur : TISSUS ISOATE (4011300)			
Code	4011300	Pays	FRANCE
Société	TISSUS ISOATE	Téléphone	04 66 31 40 12
Adresse	31 rue de l'Abrivado, ZI mas de Chalvidan	Fax	04 66 31 40 12
Code postal	30000	Contact	DOLLY Stéphanie
Ville	NÎMES	Courriel	contact@isoate.com

Préparez le courrier à envoyer à ce fournisseur afin de lui signaler son erreur. Maryse Chouquet signera la lettre à son retour. Notre numéro de compte chez Isoate est le suivant : 41114578

Une analyse de la situation de communication est demandée aux élèves puis, à leur tour, ils se lancent dans la rédaction en prenant appui sur les apports précédents. Ils doivent mettre en application ce qu'ils ont appris. Nous nous replaçons en support et aidons les élèves en fonction de leur besoin. Le fait d'être deux nous donne l'opportunité de personnaliser l'accompagnement à la rédaction et ainsi de mettre en place une forme de différenciation pédagogique.

– Dans un troisième temps et puisqu'il s'agit d'un courrier, les élèves devront le saisir et le présenter à l'aide du texteur selon les principes communément acceptés pour produire un courrier de qualité professionnelle.

– L'évaluation est conjointe. Ma collègue de français s'attache à la partie linguistique et textuelle. Pour ma part, je travaille les éléments caractéristiques de la présentation de qualité professionnelle d'un document destiné à un partenaire extérieur à l'entreprise. C'est l'occasion d'évaluer la plus-value de notre co-intervention.

Passage des ateliers rédactionnels au dispositif de co-intervention

Les ateliers rédactionnels ont été précurseurs dans le sens où il s'agissait d'articuler deux disciplines complémentaires pour développer les compétences des élèves et accroître ainsi leurs qualités rédactionnelles. Cependant, je pense que les enseignants se sont emparés du dispositif de façon plus ou moins importante. La « mayonnaise » n'a pas pris partout et tout le temps. J'ai pu constater dans mon rôle de professeur mais aussi de formatrice académique parfois un manque de volonté pour mettre en œuvre ces ateliers.

Concernant la co-intervention, les données sont différentes. En effet, le dispositif est prévu dans les horaires ; il touche l'ensemble des spécialités. Il n'est pas prévu dans les référentiels professionnels en tant que tel. Cependant, les programmes de français y font référence notamment dans la perspective d'étude qui s'intitule « Dire, écrire, lire le métier ». Le dispositif oblige la présence des deux enseignants au même endroit et en même temps ; les interventions de l'un et l'autre étant prédéfinies dans un espace de concertation qui devient impératif. Parmi les nouveautés de la transformation de la voie professionnelle, le dispositif de co-intervention a été un élément mis en avant par les corps d'inspection dans le courant de l'année scolaire 2018-2019, après parution du vademécum correspondant. Ceci a permis aux équipes de travailler en amont dès le mois de juin 2019 pour une mise en œuvre dès la rentrée 2019.

En conclusion

Ateliers rédactionnels, co-intervention, outre le fait que travailler ensemble permet de donner du sens aux apprentissages, les enseignants ont conscience qu'il s'agit d'une opportunité pour travailler leur domaine et pallier ainsi la diminution des heures dédiées à leur enseignement. La difficulté parfois est d'associer les éléments du programme de français et de mathématiques-sciences à des situations professionnelles sans que cela paraisse superficiel et peu cohérent avec la réalité du métier. La nécessité de travailler en amont, de formaliser les projets de co-intervention et ensuite de réajuster tout au long du déroulement de l'année est un principe, à mon avis, généralement admis par les enseignants.

Un scoop de dernière minute au moment de l'écriture de cet article : Le baccalauréat professionnel GA se meurt... Vive le baccalauréat professionnel AGOrA¹⁴⁴ ! Cet acronyme relativement symbolique puisqu'il désigne une place où l'on se réunit et où l'on échange, signifie *Assistance à la gestion des organisations et de leurs activités*. Les ateliers rédactionnels ne figurent plus dans le référentiel. L'accent est tout de même mis sur les qualités rédactionnelles, qualités essentielles au titulaire de ce nouveau baccalauréat professionnel. La co-intervention devrait permettre de les développer.

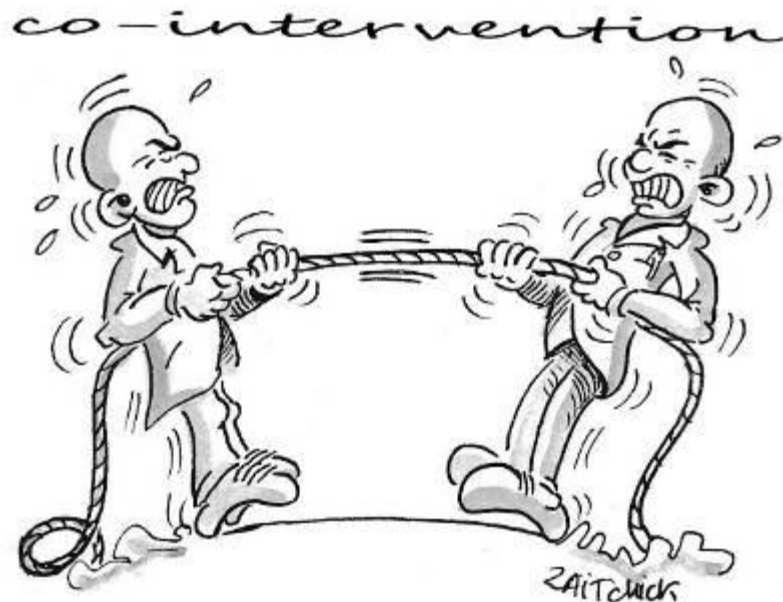
Cécile DENIBAUD

PLP économie-gestion

Lycée Jean Perrin, Longjumeau

Équipe académique « Ressources pour la voie professionnelle » - RVP

Académie de Versailles



Avec l'aimable autorisation du dessinateur Zaitchick¹⁴⁵.

¹⁴⁴ Création du baccalauréat AGOrA parue au Journal Officiel n° 53 du 03/03/2020.

¹⁴⁵ Source : <https://zaitchick.blogspot.com/>

Ateliers rédactionnels et co-intervention : même enjeu ?

Quand on m'a proposé de partager mon expérimentation sur la co-intervention, cela m'a paru aisé de faire un parallèle avec les ateliers rédactionnels. En effet, la pratique du co-enseignement, de la co-animation et de la co-construction des enseignements dans ces deux dispositifs permet d'explorer des pistes didactiques et pédagogiques pertinentes et apporte des variations pédagogiques aux activités proposées aux élèves. Aussi, mon témoignage propose de partager une réflexion et une mise en perspective sur la pratique du travail en co-intervention, sur les apports aux enseignants et aux élèves et sur les axes d'amélioration à envisager.

À l'instar des dispositifs existants ou ayant existé, on peut se demander si la co-intervention est une réelle nouveauté ou un aboutissement de modalités pédagogiques interdisciplinaires existantes¹⁴⁶. Comment adapter, modifier, innover dans sa pratique pédagogique par la mise en œuvre de la co-intervention pour assurer la réussite des élèves ?

De la co-intervention dans les ateliers rédactionnels ?

Le dispositif des ateliers rédactionnels mis en place dans les sections Gestion-administration offrait un espace de formation spécifique qui donnait l'opportunité aux enseignants de lettres et d'économie-gestion d'organiser des séquences communes visant à faire acquérir les compétences rédactionnelles. Ce dispositif pédagogique est animé et piloté conjointement par des professeurs de lettres et d'éco-gestion en complémentarité de l'enseignement du français. Ils construisent différents types d'ateliers de travail avec des travaux accompagnés ou effectués en autonomie. Le co-enseignement est donc la clé du bon fonctionnement de ce dispositif. L'organisation est souple pour permettre des combinaisons variées de présence des enseignants et des apprenants. Cela doit conduire à la prise en charge d'activités collectives ou individuelles.

Une co-préparation en amont

Afin d'initier les ateliers rédactionnels, je prenais connaissance de la situation professionnelle à travailler dans le référentiel et parfois des documents et/ou des compétences que ma collègue souhaitait faire travailler aux élèves. Je faisais moi-même l'analyse des documents et des exercices afin de me mettre à la place des élèves et d'anticiper leurs difficultés. Ainsi, je proposais des outils, des exercices complémentaires, des fiches, des appuis, des situations différentes de celles proposées en enseignement professionnel afin qu'ils aient des méthodologies pour mieux rédiger. J'envoyais les propositions à ma collègue via le numérique ou nous prenions parfois un moment pour nous concerter au lycée. Elle ajustait et complétait les supports. Nous co-construisions les ressources et scénarios, chacune avec ses compétences.

Un co-enseignement en séance

En classe, un premier temps de travail est consacré à la découverte et la compréhension. L'animation se réalisait en tandem pour faire du lien entre les explications de français sur les procédés d'écriture et les attentes de la discipline professionnelle. Puis, pendant les temps d'écriture, les élèves travaillaient seuls ou en

¹⁴⁶ Consulter dans ce numéro l'article d'Annie COUDERC et de Françoise GIROD « *Regards sur les mutations de l'enseignement professionnel* ».

binôme à partir de « modèles » sur lesquels nous avons travaillé et les enseignants se plaçaient en « support » plutôt qu'en « sujet sachant ». Cette posture pédagogique encourageait l'activité des élèves. Nous circulions et étions à disposition des élèves pendant ces phases d'écriture. Chaque enseignant nourrissait l'apprentissage de notions et de compétences avec son langage propre. Le français complétait le discours professionnel et ce dernier donnait du sens à l'usage des procédés du français fonctionnel. Il y avait, dans ce cas, nécessité de varier les modalités d'organisation pédagogique en fonction des besoins des élèves et de la situation (enseignement en tandem ou complémentaire par exemple). L'alternance des modalités dans une séance permettait d'éclairer les situations professionnelles. J'ai, dans une certaine mesure, tiré d'énormes bénéfices de mes expériences successives de co-animation et de co-enseignement avec mes collègues d'économie-gestion en ateliers rédactionnels, mais aussi avec mes collègues d'économie pour travailler en binôme la méthode de leur sujet de bac. Nous faisons des parallèles très riches entre français et épreuve professionnelle pour apprendre aux élèves à traiter les sujets d'éco-droit/éco-gestion dans un développement structuré. J'ai aussi beaucoup appris de mes expériences de co-animation avec ma collègue documentaliste et des collègues d'autres disciplines. Tous ces moments ont influencé la manière dont j'ai accueilli la co-intervention de la dernière réforme et m'ont fait dépasser les craintes que j'avais de découvrir un nouveau programme, une nouvelle équipe, une nouvelle modalité de travail. Pour moi, ce n'étaient que des adaptations et je n'étais pas inquiète quant à la perspective de co-construire, co-animer et co-enseigner car je voulais croire que les modalités pédagogiques seraient sensiblement les mêmes.

La co-intervention : préconisations institutionnelles

Au regard du Vade-mecum sur la mise en œuvre de la co-intervention¹⁴⁷ nous définirons celle-ci comme une modalité pédagogique de mise en œuvre des référentiels et des programmes dans laquelle deux enseignants interviennent ensemble dans une même salle (ou un même lieu) et au même moment. Cela suppose nécessairement un co-enseignement, c'est-à-dire un projet d'enseignement élaboré en commun et en amont de la co-intervention proprement dite où les enseignants définissent ensemble des objectifs et des contenus d'enseignement à partir des référentiels et des programmes. Ils choisissent les moments et les formes de la co-intervention pour atteindre ces objectifs, dans le cadre de séances ponctuelles ou dans celui d'un projet de réalisation qui peut nécessiter de regrouper les heures sur une période donnée ou de les répartir sur un trimestre, un semestre ou l'année entière. Ils mettent en œuvre des indicateurs d'évaluation pour l'analyse réflexive de la séance proposée.

Une séance d'enseignement professionnel en co-intervention avec le français se construit à partir d'une activité professionnelle issue du référentiel des activités professionnelles (RAP) de la spécialité considérée. Chaque séance vise l'acquisition de compétences (savoir-faire, savoir-être, savoirs associés) relevant du bloc d'enseignement professionnel mais également l'acquisition de connaissances, compétences et capacités du programme de français. Il s'agit donc d'un travail d'équipe, entre deux disciplines différentes, de construction d'une nouvelle modalité d'enseignement. La co-intervention suppose un travail de préparation et des temps de concertation permettant de co-construire les séances.

La co-intervention : généralisation d'un dispositif déjà testé dans le cadre des ateliers rédactionnels

La co-intervention (et le « chef-d'œuvre » ?) semblerait être l'aboutissement de plusieurs dispositifs testés depuis plusieurs années en lycée comme que le PPCP¹⁴⁸,

¹⁴⁷ Voir : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/fam_metiers_et_R_pedagogiques/32/2/Vade-mecum_co-intervention_1081322.pdf

¹⁴⁸ Voir : https://eduscol.education.fr/cdi/pratiques-pedagogiques/dispositif/tpe/les_ppcp

l'EGLS¹⁴⁹ et les ateliers rédactionnels¹⁵⁰ (annexe 1)¹⁵¹. Ce sont des modalités déjà étudiées¹⁵² et pratiquées. Chacun a des modalités nuancées en termes de volume horaire, de nombre d'enseignants, de matière concernée mais les enjeux restent les mêmes : co-animation et collaboration interdisciplinaire dans le but de faire acquérir des compétences et des connaissances aux élèves.

Dans ces autres dispositifs on retrouve des enjeux et des attendus institutionnels comme « l'acquisition des savoirs et des savoir-faire des différentes disciplines » (en PPCP), « la collaboration de deux enseignants d'enseignement professionnel et d'enseignement général et leur intervention conjointe dans la classe ¹⁵³ » (en EGLS), l'idée « d'espace pédagogique dédié » et de « collaboration de plusieurs enseignants travaillant de façon coordonnée voire simultanée en charge des enseignements professionnels et de lettres¹⁵⁴ » (dans les ateliers rédactionnels). Les ateliers rédactionnels visent l'acquisition de compétences linguistiques mobilisées à l'écrit, de compétences dans l'analyse et le traitement de situations professionnelles. Toutes ces modalités se retrouvent dans les attendus institutionnels de la co-intervention.

Co-intervention et questionnements

La mise en place de la réforme de la transformation de la voie professionnelle (TVP) a suscité beaucoup de débats et de questionnements. Au lycée des métiers Jean Perrin de Longjumeau, comme dans d'autres établissements, elle a été préparée, discutée, analysée, critiquée, anticipée dès l'année précédente (2018-2019). C'est lors de réunions, d'échanges, de « world café », d'animations diverses que les collègues se sont emparés autant que faire se peut des nouveaux attendus institutionnels. Les questionnements étaient nombreux¹⁵⁵. L'idée de matières générales mises « au service de » est revenue également avec les ateliers rédactionnels. Le français n'était vu que comme un soutien pour expliquer une situation professionnelle puisqu'il faut partir de celle-ci. Rappelons aussi les expériences des collègues qui se sentaient utilisés pour corriger uniquement les fautes des élèves sur les « fiches cerise pro ». Ces questionnements sont légitimes. Dans la mise en œuvre de la co-intervention nous ne devons pas perdre de vue les perspectives littéraires et garantir l'orientation des activités, des scénarios et des situations en lien avec les objets d'étude de français.

Expérience de co-intervention

Le contexte de la classe

En septembre 2019, j'ai commencé la co-intervention avec une classe de seconde CAP AEPE¹⁵⁶ de 24 jeunes filles. Toutes ont choisi la section. Elles sont très

¹⁴⁹ Voir : <https://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche9167.pdf>

¹⁵⁰ Annexe 1 : document comparatif des dispositifs.

¹⁵¹ Voir dans ce numéro 50 d'interlignes, l'article de Cécile DENIBAUD « Des ateliers rédactionnels en enseignement professionnel ».

¹⁵² « Le co-enseignement, répondant aux limites de la co-intervention, est défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques. » FRIEND Marilyn et COOK Lynne « Collaboration skills for school professionals », éditions Allyn & Bacon, USA, 2007.

¹⁵³ Vade-mecum sur la co-intervention

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/fam_metiers_et_R_pedagogiques/32/2/Vade-mecum_co-intervention_1081322.pdf

¹⁵⁴ *op.cit.*

¹⁵⁵ Les questionnements qui revenaient le plus (et reviennent encore) : Comment faire mieux avec moins d'heures ? Comment gérer le retour de la classe entière et qui plus est pour les heures de co-intervention ? Quel lien et quelle différence entre la co-intervention, la co-animation et le travail en équipe ? Comment les professeurs de matières générales vont gérer l'appropriation d'autant de RAP d'une année sur l'autre : faudra-t-il se spécialiser ? Comment enseigner réellement la littérature et le français fonctionnel ? Le français ne deviendrait-il pas seulement un appui au service de l'enseignement professionnel puisque nous remarquons, à juste titre, que nous devons travailler d'abord à partir d'une situation/tâche professionnelle ? Ce type de questionnement existait déjà auparavant notamment sur les modalités de l'EGLS par exemple. Comment pouvait-on comprendre le mot « lier » dans EGLS. Fallait-il l'entendre : « au service de... » ?, « soumis à... » ?, « en appui de... » ?

¹⁵⁶ Accompagnement Éducatif Petite Enfance, anciennement PE (Petite Enfance).

Je découvre que le CAP AEPE offre plus de débouchés que son prédécesseur, le CAP Petite Enfance. Son grand atout : favoriser la mobilité entre les trois secteurs d'activités professionnelles de la petite enfance. « Le titulaire du CAP Accompagnant éducatif petite enfance est un professionnel de l'accueil et de la garde des enfants de moins de 6 ans. Soucieux de répondre à leurs besoins fondamentaux, il réalise des activités

informées sur leur projet d'avenir, la section et semblent majoritairement motivées et à l'écoute. Elles adhèrent facilement à toutes les modalités pédagogiques.

Bien que n'ayant jamais enseigné en CAP, j'ai émis le souhait d'avoir pour la première fois une classe de ce niveau et de m'investir dans la co-intervention. C'est donc sans point de comparaison possible avec les anciens programmes, que j'ai construit mes cours de français et mes séances en co-intervention. Néanmoins, je savais que j'allais bénéficier de mes expériences positives de co-enseignement. Pour la mise en œuvre, je n'étais en aucun cas inquiète face à l'hétérogénéité car je pratiquais déjà la pédagogie différenciée, les activités à « niveaux », les évaluations adaptées, l'écriture longue avec des élèves de lycée général et de baccalauréat professionnel.

La mise en œuvre de la co-intervention

- De la co-préparation en amont

1. Prendre connaissance des référentiels de chaque matière, en réunion d'équipe ou à distance.

2. Échanger sur le référentiel pour recenser et identifier les tâches, activités, situations professionnelles dans les RAP (Référentiel des activités professionnelles) en lien avec les objets d'étude de français.

3. Déterminer la période de travail : début/milieu/fin d'année, avant/après les PFMP, les séances (le nombre d'heures est fixé par les textes contrairement aux ateliers rédactionnels dont le volant d'heures varie selon les besoins).

4. Préparer les séances : travailler en équipe sur les objectifs, les problématique(s), les démarches pédagogiques et les supports (proposer des démarches transférables à différentes filières en s'appuyant sur les objets d'étude).

L'enjeu pour le professeur de lettres : mettre l'accent sur les perspectives littéraires, garantir l'orientation des activités et scénarios permettant de lire, dire, écrire le métier en lien avec les objets d'étude de français.

5. Affiner les séances en choisissant les modalités de travail (groupes homogènes, individuel, binômes, « jigsaw »¹⁵⁷, « world café ») et les rôles des enseignants.

6. Élaborer les supports en fonction des objectifs et des modalités (consignes, guidance, grilles d'évaluation, etc.)

7. Créer un document bilan du niveau d'acquisition et anticipation de la remédiation. Dans l'idéal, ce document serait à compléter au fur et à mesure des séances.

- Un premier temps d'échange et de travail eut lieu au 3^{ème} trimestre de l'année 2018-2019 : temps de concertation interdisciplinaire sur les modalités de la co-intervention et l'analyse du RAP¹⁵⁸ et lien entre les programmes. Un des objectifs de ce CAP mis en place en 2017 est de renforcer les compétences des professionnels qui s'occupent des petits de moins de 6 ans. Nous avons orienté la co-intervention sur les compétences. Nous avons complété un tableau (annexe 2)¹⁵⁹ avec mes 3

de soins quotidiens (préparation de repas, soins d'hygiène) et des activités d'éveil contribuant à leur développement affectif et intellectuel et à leur autonomie. ». Voir : <http://www.onisep.fr/>

¹⁵⁷ « Jigsaw classroom » ou « classe en puzzle » dans laquelle se met en place un apprentissage coopératif avec décloisonnement en équipes d'experts est une technique d'enseignement inventée en 1971 par le psychologue social américain Elliot Aronson.

Voir : <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2016/06/26/decouvrir-12-pratiques-pedagogiques-actives-pour-lenseignement-superieur/>

¹⁵⁸ RAP : Le référentiel des activités professionnelles décrit pour chacun des contextes les activités et les tâches que peut exercer le titulaire du CAP AEPE après un temps d'adaptation dans son affectation professionnelle. Il précise aussi les résultats attendus et les moyens et ressources mis à disposition. Ces dernières indications permettent de déterminer les équipements nécessaires pour les apprentissages dans les centres de formation. Le RAP a pour vocation de définir avec précision les profils d'emplois. C'est une référence pour les enseignants lors de la construction des séquences d'enseignement et d'évaluation en complément du référentiel de certification. → Communication entre le centre de formation et les professionnels pour établir les objectifs et les activités à réaliser pendant les périodes en milieu professionnel qui seront ciblées en conséquence. → Repérage et évaluation des compétences acquises par un salarié lors des jurys de validation des acquis de l'expérience (VAE). Le titulaire du CAP AEPE peut exercer son activité dans trois secteurs différents : École maternelle ou accueil collectif pour jeunes enfants (EAJE) ; Établissement ou service d'accueil collectif de mineurs (ACM) pour des enfants de moins de 6 ans ; Garde d'enfant à son domicile personnel ou chez les parents, en maison d'assistant(e)s maternel(le)s.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000034413570&dateTexte=20170418> ; <https://sbssa.ac-versailles.fr/spip.php?article1053>

¹⁵⁹ Annexe 2 : extrait exhaustif du tableau construit en commun. Je n'ai fait apparaître dans le tableau que les extraits qui concernent les activités de co-intervention français/professionnel.

collègues (deux collègues d'enseignement professionnel et un collègue de mathématiques) dans lequel nous avons inséré chacun des compétences, tâches, modalités pédagogiques et types d'activités que nous pourrions faire en co-intervention. Nous le mettons à jour régulièrement.

- En tant que professeure de lettres, pour préparer la co-intervention, j'ai pris connaissance de la situation professionnelle à travailler dans le référentiel (le RAP). Je regardais les documents et/ou des compétences que ma collègue souhaitait faire travailler aux élèves. Je considérais, en parallèle, quelle partie du programme de français pouvait être travaillée en co-intervention. À d'autres moments, j'étais force de proposition en présentant des supports littéraires ou des notions du programme de lettres à travailler ou une méthode pédagogique qui pouvait éclairer une situation professionnelle et favoriser l'acquisition d'une compétence. J'envisageais des supports, des outils, des modalités de travail. J'ai par exemple proposé des contes, une œuvre complète, des activités en groupes, des modalités d'évaluation, des méthodologies utilisées en français transférables en cours d'enseignement professionnel.

- La mise en œuvre de l'emploi du temps

Nous avons ensuite réfléchi aux modalités de mise en œuvre et aux choix logistiques d'emploi du temps : faire une co-intervention à quatre mains ? Quatre professeurs ensemble ? Deux heures par quinzaine ou 1 h hebdomadaire ? Nous avons arrêté notre choix sur 1 h par groupe à 2 enseignants. Puis, nous avons prévu des activités pour prendre la classe complète pour des tâches, activités ou objectifs spécifiques.

Nous avons choisi de travailler sur un projet autour de la « communication avec les enfants par la gestuelle ». Les heures de co-intervention étaient destinées à travailler sur le baby langage, le langage des signes, la venue des intervenants, les activités en lien avec le projet.

Nous nous attendions à varier les modalités pédagogiques en fonction des besoins. Il est nécessaire de différencier les apprentissages en co-intervention comme nous le faisons déjà individuellement dans les cours de lettres et d'enseignement professionnel. En effet, deux élèves apprennent à des moments différents, progressent à des rythmes différents, sont motivés différemment, utilisent des techniques d'étude différentes, ont un comportement différent et des profils d'intérêt différents.

Du co-enseignement

- Plusieurs activités ont été proposées depuis septembre (annexe 3)¹⁶⁰.

Dans le premier exemple d'activité, nous avons travaillé en co-intervention. Avec ma collègue de Sciences et techniques médico-sociales (STMS)¹⁶¹ nous avons organisé un jeu de rôles dans lequel nous jouons les élèves passant un entretien pour obtenir un stage (au portail d'une structure, en face à face dans le bureau, au téléphone). Ma collègue, en tant qu'ancienne professionnelle de crèche, joue le rôle de la directrice et moi, le rôle de l'élève. D'abord nous mettons en scène un entretien ne se déroulant pas bien, puis un peu mieux et enfin un entretien positif. À chaque scène, les élèves prennent des notes (à plusieurs si besoin) et analysent. Dans un deuxième temps les élèves ont joué elles-mêmes les saynètes. Nous avons préparé en amont les groupes d'élèves en fonction des retours des élèves lors de la journée d'intégration. Nous n'avons pas donné un document ressource pour qu'elles prennent des notes car nous l'avons créé avec elles en séance. Nous souhaitons que les élèves proposent elles-mêmes leurs critères d'observation et d'évaluation.

- Notre co-intervention en saynète a enrichi l'activité et renforcé notre rôle de professeur « support », cela également pendant les saynètes des élèves. La compétence professionnelle de ma collègue lui a permis de démontrer la posture attendue et le lexique approprié à ce type de situation. Pour ma part, j'ai mis en scène en veillant aux attendus du programme « Perspective d'étude : dire, lire le métier » au regard de l'objet d'étude « Se dire, s'affirmer, s'émanciper ». Les saynètes avaient pour but de faire travailler différentes capacités et des notions comme l'identification

¹⁶⁰ Annexe 3 : bilan exhaustif des activités menées en co-intervention et lien avec les séquences de lettres.

¹⁶¹ En CAP AEPE les enseignements technologiques et professionnels sont assurés par un PLP de Sciences et techniques médico-sociales (STMS) et/ou d'un PLP Biotechnologies santé environnement (BSE).

du contexte, ses visées, la structuration du propos, le lexique spécialisé, l'expression de soi.

Concernant l'activité sur le conte, les élèves devaient repérer des mots clés durant la lecture du conte par les enseignants, puis rédiger une histoire courte sur le modèle du conte comme cela se fait en cours de français. Ces histoires sont destinées à être lues à des petits lors des sorties à la crèche. Nous avons décidé de faire une co-intervention à quatre enseignants. Les deux binômes lettres/enseignement professionnel et maths/enseignement professionnel aident les élèves à la rédaction des histoires. Le binôme français/professionnel fait travailler les élèves sur la rédaction. Le binôme maths/professionnel oriente le travail des élèves vers la représentation imagée et permet aux élèves de penser et repenser leurs écrits en fonction d'une prochaine séance dans laquelle elles illustreront leurs histoires¹⁶².

De même pour l'activité sur les poèmes concernant le thème de l'engagement, la co-intervention à quatre nous a semblé présenter des avantages car chaque professeur, par sa spécialité, apportait une plus-value au travail des élèves : en amont (tous les enseignants), pendant la séance (chacun nourrit l'apprentissage des élèves avec ses compétences pour les écrits, les illustrations, le lexique) ou dans un prolongement.

Enfin, les dernières activités menées avec les élèves ont été des plus marquantes pour le binôme français/enseignement professionnel. La venue de l'éducatrice de jeunes enfants en décembre a été un apport essentiel dans la formation des élèves. Ce témoignage était riche et il a été très intéressant à croiser avec la littérature en cours de français. Nous avons fait un prolongement avec ma collègue d'enseignement professionnel au retour de stage des élèves. Après avoir écouté, pris des notes et rédigé sur l'expérience d'une professionnelle, c'était à elles de rédiger sur leur expérience. Le français a apporté sa pierre à l'édifice de la séance avec la méthodologie, la comparaison avec des œuvres littéraires, la structuration du propos avec le lexique spécialisé. L'enseignement professionnel orientait les ajustements en lien avec les attendus du référentiel. Mon discours a enrichi celui de ma collègue pour aider les élèves à expliquer et rédiger sur la mise en œuvre d'activités d'éveil, de soin, sur les compétences, sur l'explication des protocoles.

Avantages, difficultés, axes de progression, perspectives

Il est pertinent d'utiliser davantage les codes des matières professionnelles pour faire travailler les compétences de français.

Mise en œuvre et réajustements

Les activités d'écriture et d'expression

Dans les ateliers rédactionnels, les codes spécifiques des écrits professionnels sont des dispositifs contraints (courriels, rapports, comptes rendus, devis, notes de synthèse...) qui sont des écrits riches que l'on peut comparer avec d'autres types d'écrits plus littéraires ou d'autres écrits du monde professionnel. Ainsi, cela permet de travailler les écrits professionnels et le français dit « fonctionnel ». Si l'on compare avec le Vade-mecum des nouveaux programmes, il est indiqué que « *Écrire le métier, c'est aussi être en mesure de préparer et reprendre ses écrits professionnels, de choisir les outils qui permettent d'en planifier la progression (prise de notes, brouillon, traitement de texte), notamment dans un processus collaboratif* ». Cela permet de favoriser « *le dialogue entre les supports pédagogiques et activités langagières des situations professionnelles et les textes littéraires, textes de réflexion ou œuvres artistiques du programme de français* ».

Les élèves ont particulièrement adhéré aux activités collaboratives pour la préparation de projet comme lorsqu'elles ont rédigé un poème collaboratif sur l'engagement en utilisant des notions de français, d'EMC et d'enseignement professionnel. Elles ont exploité des brouillons et le traitement de texte pour travailler en écriture longue lors des interventions des professionnelles venues sur le temps de la co-intervention pour présenter leur métier. Le co-enseignement était utile lors de ces temps de travail car,

¹⁶² Cette activité est en lien avec le projet sur le baby langage en partenariat avec une crèche et avec la création d'un imagier. Le binôme maths/professionnel avait sa place dans la co-intervention pour la rédaction afin de pouvoir connaître les histoires inventées par les élèves et ainsi mieux les aider par la suite à illustrer les histoires (avec des formes géométriques simples comme celles utilisées dans des animations en crèche). Les histoires sont destinées être insérées dans un imagier à imprimer. Cette activité a été ensuite attribuée uniquement au chef-d'œuvre.

comme en atelier rédactionnel et en EGLS, les discours des enseignants s'enrichissent mutuellement. De même, les élèves ont adhéré aux activités d'expression de leur rapport à la pratique ou au métier à travers des formes plus personnelles ou plus littéraires : par exemple le journal intime pour travailler la fiche qui les aidera à présenter leur rapport de stage à l'oral ou l'écriture d'un poème utilisant le vocabulaire professionnel (notions clés sur le travail en crèche, un soin, une animation). Faire appel à l'imagination, à la créativité, à l'inventivité souvent utilisées en français les a aidées à utiliser plus facilement le vocabulaire professionnel et à adhérer à des activités qui avaient à l'origine une finalité et un enjeu plus complexes. On exploite à l'échelle de la classe des modalités qui ont déjà été exploitées dans des concours comme le concours « écrire le travail »¹⁶³.

Il aurait été intéressant de faire la séquence sur l'autobiographie en début d'année pour croiser avec le CV ou la lettre de motivation, l'expression écrite et orale des élèves sur leurs représentations et leurs attentes sur le CAP. Mais nous avons prévu l'année précédente, lors de la co-préparation, de nous concentrer sur le conte. À l'issue d'un bilan récent, nous avons finalement constaté avec ma collègue que commencer à travailler par la séquence « Rêver, créer, imaginer » avec l'appui du conte était un bon moyen d'« accrocher » les élèves par une tâche ludique qui leur permet de se projeter dans des activités connues et appréciées dans le monde du travail et sur les terrains de stage : les temps « lecture » en crèche et en maternelle. De plus, la séquence du 2^{ème} trimestre sur l'autobiographie, « Se dire, s'affirmer, s'émanciper », trouve son prolongement pour préparer le rapport de stage, l'oral et finaliser les écritures longues sur les interventions des professionnelles.

Les réunions de concertation nécessaires

La nécessité de faire une réunion en décembre (annexe 4)¹⁶⁴ pour réorienter les objectifs et les modalités s'est imposée. Nous avons pris un peu de temps pour mettre à jour la progression des séances de co-intervention (annexe 5)¹⁶⁵. En parallèle, l'établissement a organisé des temps de concertation pour échanger sur les expériences de co-intervention entre les différentes équipes. Les échanges furent constructifs. Nous avons aussi eu une formation établissement (FIL) sur le travail en groupe et la co-intervention pour réfléchir aux outils à utiliser en équipe¹⁶⁶, à des méthodes pédagogiques (jigsaw¹⁶⁷, pédagogie différenciée, etc...).

Nous avons souvent travaillé à quatre enseignants pour répondre aux besoins de nos activités : faire assister toutes les élèves aux interventions des professionnelles et les faire travailler ensuite à chaud sur ces interventions, travailler le projet sur l'engagement : commande globale pour la classe. Mais ces activités, aussi pertinentes fussent-elles pour les élèves, ne nous ont pas permis d'exploiter à leur juste mesure les enjeux du binôme de la co-intervention. La nécessité de travailler à nouveau en binôme s'est présentée d'elle-même, notamment lors du travail sur le rapport de stage (activité avec chaque groupe par le binôme français/professionnel). Le français et l'enseignement professionnel se complétaient pour favoriser la compétence « inscrire son travail au sein d'une équipe pluridisciplinaire ». Mon travail en français sur la biographie, l'autobiographie, « se dire », « s'affirmer » a trouvé son sens en co-intervention pour aider les élèves à construire l'explication de deux activités professionnelles vues ou pratiquées en stage et la préparation de l'écrit pour l'oral de stage.

Autre réajustement et axe de progression : la question de l'œuvre complète. J'avais choisi *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry comme œuvre complète afin de faire découvrir une œuvre patrimoniale. J'ai donc travaillé un parcours de lecture en

¹⁶³ Voir le n° 49 d'Interlignes, ZANOTTI Kevin « *Écrire le travail : un premier prix au concours !* » : <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1461>

À partir du lexique professionnel de la restauration, le professeur fait rédiger des poèmes en collaboration avec le professeur de cuisine et réalise des films d'animation, image par image, en Stopmotion.

Voir la page : <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1361>

¹⁶⁴ Annexe 4 : bilan de la réunion d'équipe

¹⁶⁵ Annexe 5 : progression commune (bilan exhaustif)

¹⁶⁶ L'académie de Besançon propose des documents ressources sur lesquels les équipes enseignantes peuvent s'appuyer pour préparer, construire des projets de co-intervention et évaluer le bilan des séances. Voir : https://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/co_intervention_-_vademecum.pdf

¹⁶⁷ Le Jigsaw est un enseignement en puzzle qui se déroule en trois étapes : individuel, entre experts, au sein du sous-groupe hétérogène de 6 participants.

ce sens. Mais entre temps, j'ai trouvé un livre dont une partie croise les situations professionnelles de mes élèves. Je l'ai proposé à ma collègue et nous envisageons d'utiliser des extraits des deux œuvres en co-intervention afin de lire, dire, écrire le métier au croisement des Objets d'étude de français et de ne pas isoler la perspective d'étude pour la co-intervention du reste du programme de français. Nous prévoyons donc de lire l'incipit de l'œuvre intégrale *Le garçon qui aimait les bébés* de Rachel Hausfater dans lequel un jeune homme fait son stage de 3^{ème} en crèche. Une foule de notions du monde professionnel est à travailler. De même pour *Le Petit Prince*, nous envisageons une écriture longue dans laquelle les élèves rapportent un dialogue avec un(e) professionnel(le) en suivant le modèle d'une rencontre du Petit Prince avec un des personnages lors de son périple sur les planètes.

Autre point à signaler qui a donné lieu à un réajustement : la proposition de la CPE d'inscrire la classe à des projets, dont une manifestation sur l'engagement, a modifié notre programme mais nous a permis de fédérer la classe. J'ai donc adapté mon travail en français. Pris par la volonté de travailler en projet sur les temps de co-intervention, comme proposé dans le Vade-mecum, nous nous sommes parfois un peu perdus et nous avons mené des activités dont les enjeux et les objectifs s'éloignaient quelque peu des attendus institutionnels de lettres et de mathématiques.

Les écueils

L'écueil principal est le manque de temps. Malgré certains outils à notre disposition (créés ou pris en modèle) nous ne sommes pas parvenus à construire un document commun complet par séance, ni de grandes séquences communes. Nous n'avons pas encore trouvé le moyen car ce n'est pas notre habitude de travailler conjointement sur des tableaux séquentiels. Quand nous commençons à en construire un, nous ne parvenons pas à faire un suivi. Les documents communs actuels des séances communes suffisent pour l'instant à notre progression. Les temps de concertation sont insuffisants pour préparer les séances comme nous le souhaiterions. L'enjeu principal est d'augmenter ces temps d'échanges pour la gestion administrative, les traces écrites et analyser les dysfonctionnements pour affiner la remédiation. Ce sont pourtant des tâches que l'on fait individuellement hors de la co-intervention mais qui sont complexes à faire le jour J et les jours suivants car nous sommes pris aussi par d'autres cours et d'autres attendus. L'usage du numérique ne remplace pas toujours les échanges en présentiel. Nous avons encore des difficultés à gérer l'articulation entre les séances et les scénarios pédagogiques ne sont pas toujours respectés. Nous ne parvenons pas à créer et mettre en commun nos outils d'évaluation car les modalités de l'évaluation dans nos pratiques sont différentes. Il y a une nouvelle réflexion sur l'harmonisation de l'évaluation à engager.

Autre point sur lequel nous nous questionnons : celui de l'appropriation du référentiel professionnel par le professeur de lettres-histoire et géographie et de maths-sciences. C'est long, complexe et les temps de concertations sont insuffisants. Enfin, je me pose la question de l'entente entre les personnels. La co-préparation et le co-enseignement dans la co-intervention ne me semblent fonctionner actuellement, comme dans mes expériences passées, que parce que l'entente est complémentaire avec mes collègues d'enseignement professionnel et de maths-sciences. Nous nous écoutons et nous connaissons la valeur du travail et les méthodes de chacun, parce que nous sommes trois collègues sur quatre dans l'établissement depuis quelques années et que, tous, nous ne nous sommes pas totalement fermés à cette modalité de co-travail. Mais que faire face au turnover des équipes ? Quand il y a plusieurs néo-titulaires ? Quand il faut pallier les absences ? Il faut une capacité d'adaptation qui ne prend forme qu'avec l'expérience ou le caractère des personnels. L'usage des « fiches » avec des activités « clé en main » ne fonctionne pas si nous ne nous approprions pas le travail des collègues et malheureusement, nous manquons de temps.

La parole aux collègues co-intervenants

Voici l'avis de Mme Deloince, collègue de STMS, professionnelle de la petite enfance, nouvellement arrivée dans la fonction d'enseignant et avec laquelle j'ai le plus travaillé.

« Travail de co-intervention très intéressant. Moi qui découvre le métier d'enseignant, je trouve génial ce partage de connaissances et toutes les réflexions communes que nous avons pu mener ensemble. Après quelques séances balbutiantes, nous avons rebondi et proposé aux élèves quelque chose de cohérent. Au deuxième trimestre les séances étaient plus pertinentes et mieux cadrées. Le fait de n'avoir été que deux a certainement joué (même si c'est sympa à 4). Nous pouvons faire de vrais liens entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général et cela fonctionne très bien. Je suis plus à l'aise avec la co-intervention lettres qu'avec celle de maths. À voir pour l'année ou les années suivantes mais trop de projets a nui à la qualité de la progression à mon sens. Les élèves nous ont fait remarquer qu'elles avaient peu de traces écrites de ce qui avait été fait alors que de nombreux thèmes ont été abordés. »

Madame Deloince

Mon autre collègue d'enseignement professionnel a partagé son avis : Mme Couteux, enseignante expérimentée dans l'établissement, PLP en Biotechnologies santé environnement et formatrice.

« Concernant l'apport du français en enseignement professionnel cela est primordial. Les professionnelles que nous formons seront en contact direct avec le public ce qui implique toutes les formes de communication : orale, écrite et non verbale. De ce fait la co-intervention français/enseignement professionnel permet de répondre à ce besoin. Le travail sur des situations professionnelles réelles en co-interdisciplinarité permet à l'élève de se projeter dans la réalité et donc d'avoir les outils pour réagir en temps réel mais le contraire est aussi très bénéfique. Au retour de PFMP les élèves peuvent proposer des situations vécues pour lesquelles elles n'ont pas su réagir et le temps de la co-interdisciplinarité permet de leur donner une réponse concrète. De même que les modalités du CCF ne se basent que sur l'expression orale de leurs compétences professionnelles, il me semble important que l'enseignant de lettres connaisse les attentes des épreuves pour guider l'élève dans ce travail en parallèle avec le professeur d'enseignement professionnel qui travaille le fond. »

Madame Couteux

Enfin, voici un témoignage de mon collègue, Monsieur Palix, professeur en Mathématiques physique chimie.

L'association enseignement professionnel-mathématiques donne une vraie crédibilité aux concepts mathématiques que nous enseignons à nos élèves qui souvent n'y voient que peu d'intérêt. Cela leur redonne confiance vis-à-vis d'une discipline dans laquelle bon nombre d'entre eux sont en échec depuis plusieurs années. Les professionnels et les citoyens qu'ils seront auront besoin de raisonnements et d'aptitudes logico-mathématiques fondamentaux que cette appétence acquise en co-interdisciplinarité nous permet de développer afin d'en faire des adultes accomplis.

Monsieur Palix

La parole aux élèves et à leurs parents

Certains parents rencontrés lors de la réunion parents-professeurs en décembre nous ont questionnés sur cette nouvelle matière qui apparaissait dans l'emploi du temps de leurs enfants. Ils nous ont fait part des échanges qu'ils ont eus entre eux à ce sujet. Ce qui ressort c'est l'idée que nous travaillons en groupe sur des activités communes : projet sur l'engagement, poèmes, écrits de français sur des thèmes avec

du lexique professionnel. Les élèves ont expliqué à leurs parents qu'elles ont apprécié travailler avec plusieurs enseignants ensemble car elles trouvaient bien de faire appel à tous pour des travaux oraux ou écrits. Les discours des enseignants se complètent. La majorité a le sentiment de progresser à l'écrit. Certaines élèves ont partagé récemment que leurs craintes de l'oral sont moins importantes grâce à la manière dont on le travaille en co-intervention. Récemment les élèves ont partagé leur avis à l'oral, entre elles et par écrit de manière anonyme. Voici quelques extraits.

« C'était trop bien. Je comprends bien pourquoi on doit écrire comme ça en professionnel. La prof de français explique mieux le pourquoi faut qu'on dise comme ça. »

« Je trouve que quand tous les profs sont là, le cours a du mal à démarrer et parfois je ne comprends pas toujours l'objectif des activités et le rapport avec le métier qu'on prépare. »

« J'aime bien quand c'est avec les deux professeurs car quand j'ai une question sur la crèche qui me vient je demande tout de suite à la bonne prof et elle est là et quand j'ai besoin de mieux expliquer un truc ou que j'aimerais mieux comprendre ben je demande à la prof de français. Elles sont là en même temps c'est bien. »

« Des fois quand plusieurs professeurs expliquent le même truc c'est encore pire pour moi. Je préfère quand on est qu'en professionnel avec les profs de professionnel et refaire du français normal. »

« Moi j'aime bien parce qu'on fait des trucs différents du collège. J'ai vraiment l'impression qu'en fait au lycée professionnel on prépare un truc de professionnel avec des profs qui nous expliquent des trucs de professionnel même si c'est pas que des profs de pro. C'est mieux. Au moins quand on va en stage on arrive pas sans rien savoir. »

« Moi je trouve que j'écris mieux cette année parce qu'on refait plusieurs fois les écrits. On fait du français en professionnel et du professionnel en français et on revient sur les mêmes trucs. Des fois c'est lourd vu que c'est la même chose mais c'est pas mal. »

On voit qu'au regard de ces extraits, certaines élèves ont bien compris l'apport du français à l'enseignement professionnel même si elles perdent parfois leurs repères. On remarque aussi qu'elles voient les dysfonctionnements dans la mise en œuvre et la nécessité de ne pas être trop d'adultes, d'avoir une séance avec des objectifs plus simples, moins ambitieux et plus explicites. Il ressort le besoin de cadre, d'explications, de traces écrites. Il convient de continuer de partir de leurs besoins et de travailler en pédagogie différenciée même en co-intervention.

Conclusion

La co-intervention permet de bénéficier d'un double regard des disciplines professionnelles et générales sur des situations que les élèves rencontreront dans leur futur métier, d'explicitier des situations en lien avec deux enseignements. C'est un dispositif qui permet de mieux prendre en compte les besoins différenciés des élèves grâce à une co-construction des compétences.

La co-animation est une modalité riche à exploiter et qui apporte une plus-value pour les élèves et les enseignants. C'est ce qui est le plus apprécié dans le dispositif. Néanmoins, il convient de progresser sur la mise en œuvre des traces écrites, sur l'organisation (concertation, matériel) et sur l'évaluation.

Mon objectif principal est d'orienter davantage les séances de co-intervention sur le français fonctionnel et sur la littérature pour mieux exploiter les Objets d'étude de français et d'envisager la perspective d'étude pour la co-intervention dans une mise en œuvre plus littéraire osant des genres littéraires variés et activités plus réflexives. Bien sûr, le contexte positif et bienveillant de la classe de CAP AEPE et l'entente de l'équipe ont favorisé le bon fonctionnement et l'adhésion, dans une certaine mesure, au dispositif. Il serait nécessaire et indispensable de comparer avec l'expérience d'une classe et d'une équipe qui rencontrent des difficultés dans un contexte autre. Je doute qu'il soit aisé d'imposer une perspective plus littéraire dans un contexte de mésentente. À chaud j'apprécie cette expérience d'un point de vue pédagogique car j'ai beaucoup appris des différents moments de co-animation, (j'en remercie mes collègues et les élèves) comme de ceux vécus antérieurement : participer aux ateliers rédactionnels, aller aux ateliers observer les élèves travailler et collaborer ponctuellement avec les collègues d'enseignement professionnel, participer à des projets ou les mettre en œuvre, vivre des séances en co-animation avec ma collègue professeure documentaliste. Tous ces moments m'ont marquée, nous ont marqués, nous marquent et marquent les élèves. On retient toujours un mot, une expression, une notion, une tâche, un contexte, une anecdote. Tous les couacs, les dysfonctionnements (et il y en eu comme la conscience des objectifs atteints partiellement parfois, une rancœur face à une erreur dans la guidance, les choix des supports, un regret sur les modalités pédagogiques) sont masqués par des réussites, même petites, des élèves.

Pascaline PREKESZTICS

Professeure lettres-histoire et géographie
Formatrice, groupe de travail Ressources Lettres
Lycée des métiers Jean Perrin, Longjumeau
Académie de Versailles

Bibliographie

- BUCHETON Dominique, « *Faire écrire les élèves avec une attention particulière à la difficulté : Quels gestes professionnels ?* » Conférence de Dominique Bucheton, IUFM Antony, 1^{er} janvier 2008.
- CAHIERS PÉDAGOGIQUES : « *Les écrits de travail des élèves* », Cahiers pédagogiques, N° 544.
- FRIEND Marilyn et COOK Lynne, « *Collaboration skills for school professionals* », éditions Allyn & Bacon, USA, 2007.
- GOODY Jack, « *La raison graphique* », éditions de Minuit, 1979.
- PERRENOUD Philippe, « *Construire des compétences dès l'école* », éditions ESF, 1997.
- VENTOSO-Y-FONT Annick et DUBOIS-BEGUE Mireille, « *La co-intervention à l'école : une nouvelle professionnalité éducative - Des expériences conjointes d'aide et d'accompagnement d'élèves à besoins éducatifs particuliers* », Édilivre, 2014.

Annexe 1 : analyse comparative entre la co-intervention et les dispositifs précédents

PPCP 2000	EGLS 2009	Ateliers rédactionnels 2012	Co-intervention 2019
<p>- Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel :</p> <p>- objectif de production ou d'une séquence de service selon le secteur professionnel par la mise en œuvre de savoirs et de savoir-faire liés à l'exercice du métier</p> <p>- la réalisation du projet est de la responsabilité de l'équipe pédagogique</p> <p>- travail en équipe</p> <p>- pluridisciplinarité, toutes les formes de coopération entre les disciplines, démarches de types interdisciplinaires ou transdisciplinaires.</p> <p>- l'objectif visé est l'acquisition des savoirs et des savoir-faire des différentes disciplines, avec l'acquisition de capacités ou de compétences transversales.</p>	<p>- Enseignements généraux liés à la spécialité</p> <p>- Ces enseignements sont dispensés par les professeurs d'enseignement général.</p> <p>- Autonomie de l'établissement pour la répartition des heures (152 h) s'ajoute à l'horaire de base de la discipline)</p> <p>- Les objectifs : répondre aux besoins particuliers attachés au type de baccalauréat professionnel avec complémentarité entre enseignement professionnel et enseignement général</p> <p>- adapter la formation générale aux spécificités professionnelles</p> <p>- renforcer la cohérence globale de la formation</p> <p>- montrer que l'enseignement général participe de la formation professionnelle et la conforte</p> <p>- favoriser la concrétisation de projets collectifs</p>	<p>- Espace pédagogique dédié au développement des compétences professionnelles en relation avec la production de documents et de supports de communication.</p> <p>- Séquences de travail ancrées dans les pratiques professionnelles relevant de la gestion administrative.</p> <p>- La cohérence thématique s'appuie sur la description de situations professionnelles à forte composante rédactionnelle, telles qu'elles sont décrites dans le référentiel.</p> <p>- Un atelier rédactionnel : c'est de la formation dans l'espace professionnel. Il suppose la collaboration de plusieurs enseignants travaillant de façon coordonnée voire simultanée, en charge des enseignements d'éco-gestion et lettres.</p> <p>- Ces ateliers sont animés et pilotés conjointement par des professeurs du professionnel et de lettres selon un planning et une progression élaborés en commun.</p> <p>- L'organisation est souple pour permettre des combinaisons variées de présence et de prise en charge d'activités soit collectives (groupe entier ou groupes réduits), soit individuelles. Les travaux étant accompagnés ou effectués en autonomie.</p>	<p>- Modalité pédagogique où deux enseignants interviennent ensemble dans une même salle (ou un même lieu) et au même moment.</p> <p>- La co-intervention suppose nécessairement un co-enseignement, c'est-à-dire un projet d'enseignement élaboré en commun et en amont de la co-intervention :</p> <p>- une définition des contenus d'enseignement à partir des référentiels et des programmes</p> <p>- le choix des moments et des formes pédagogiques de la co-intervention : séances ponctuelles ou moment dans un projet de réalisation (sur une période donnée ou sur un trimestre, un semestre, l'année).</p> <p>Une séance :</p> <p>- se construit à partir d'une activité professionnelle issue du référentiel des activités professionnelles (RAP) de la spécialité considérée :</p> <p>- ex : l'enseignement professionnel en co-intervention avec le français vise l'acquisition de compétences (savoir-faire, savoir-être, savoirs associés) relevant du bloc d'enseignement professionnel et du programme des disciplines générales.</p> <p>- la co-intervention s'attache à enrichir la culture professionnelle et la culture générale.</p> <p>- Le nombre d'heures est fixé dans les textes et l'EDT.</p> <p>- Un travail d'équipe entre deux disciplines différentes pour construire une nouvelle modalité d'enseignement, avec un travail de préparation et des temps de concertation.</p>

Annexe 2 : (extrait) Proposition de méthodologie pour la Co-intervention CAP AEPE / mathématiques/lettres/enseignement professionnel

Mise en relation des enseignements professionnels et des enseignements généraux

Co-intervention en lien avec le projet sur la communication gestuelle non verbale avec les enfants de la crèche les Bout'choux (voir PJ) et avec le projet pour la citoyenneté

Activité	Tâche	Sous-tâche	Activités au croisement pro / Lettres / Français
1 accompagner l' enfant dans ses découvertes et ses apprentissages	1.1 Mise en œuvre des conditions favorables au jeu libre et à l' expérimentation	Adaptation et aménagement d'un environnement favorable au jeu libre et à l' expérimentation	<p>Dire, lire, écrire le métier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrer dans l'échange oral et prendre sa place dans le quotidien de la classe (écouter, intervenir, contredire, nuancer, confirmer, reformuler) lors de la présentation d'un exposé, d'une activité et en s'appuyant éventuellement sur des notes, des supports numériques - dire le métier : identifier un document / un lieu / une activité dans son contexte et ses visées, structurer son propos sur la présentation - utiliser un lexique spécialisé <p>Présenter à l'oral avec le rapport de stage</p> <p>Activité : préparer l'écrit pour la présentation orale du rapport (explication de la mise en œuvre des activités d'animation pendant les PFMP)</p> <p>Prolongement AP : travailler sur la lecture, la compréhension, la lecture relay, de reformulation, de réécriture, d'oralisation des prises de notes</p>
	1.2- Mise en œuvre d' activité d' éveil		<p>Objet d'étude Français : « rêver, imaginer, créer »</p> <p>Notions : imagination, imaginaire, mythe, métaphore, ...</p> <p>Références : poésie, nouvelles, conte</p> <p>Enjeux : travail des mots, partage, invention. Sensibiliser au pouvoir du langage et de l'imagination (poésie, supports visuels, conte, etc) pour mettre à distance le réel et s'interroger sur le monde.</p> <p>Activité 1 : 1. Ecouter une histoire. 2. Repérer les mots-clés en fonction de ceux que les élèves savent mimer avec les gestes du baby langage (enfants, jeu, arbre, manger, faim, etc). 3. Ecrire une histoire avec les mots relevés. 4. les présenter en classe. 5. Les présenter à la crèche. 6. Les histoires sont étoffées dans un 2^e jet d'écriture afin d'être intégrées dans l'imagier (chef d'œuvre).</p> <p>Activité 2 : écrire des poèmes en utilisant le vocabulaire professionnel (après avoir étudié des œuvres poétiques en Français)</p> <p>Compétences : Lecture, Ecriture, Oral, Lire, dire, écrire le métier (EX : étudier des œuvres littéraires et les confronter à des situations pro => créer ses supports pro à la manière des écrivains)</p>
	2.2 appliquer les protocoles liés à la santé de l' enfant		<p>Objet d'étude Français : « rêver, imaginer, créer »</p> <p>= (3^{ème} trimestre)</p> <p>Notions : imagination, imaginaire,</p> <p>Cœuvres étudiées : <i>Le petit Prince</i> de Saint Exupéry et <i>Le garçon qui aimait les bébés</i> de Rachel Hausfater</p> <p>Enjeux : sensibiliser au pouvoir du langage et de l'imagination pour mettre à distance le réel et s'interroger sur le monde.</p> <p>Activité : écrire un protocole de soin en indiquant les étapes, les objets et actes nécessaires, les justifier.</p> <p>EX : Observer et analyser comment le <i>Petit Prince</i> explique les besoins de sa rose et les soins qu'il lui apporte. Vous écrivez votre protocole en écrivant à la manière de Saint Exupéry et vous exprimant comme le <i>Petit Prince</i>.</p> <p>Autres activités à envisager en équipe sur la deuxième œuvre</p> <p>Compétences : Lecture, Ecriture, Oral, Lire, dire, écrire le métier (EX : étudier des œuvres littéraires et les confronter à des situations pro => créer ses supports pro à la manière des écrivains)</p>

Extrait d'un document réalisé par Mme CONSTANTIN, Mme COUTEUX (sciences et techniques médico sociales ; biotechnologies ; santé environnement) ; M PALIX, Mme PREKESZTICS (math-sciences et lettres histoire).

Activités réalisées en Co-Intervention par Mme COUTEUX, Mme DELOINCE, M PALIX, Mme PREKESZTICS

3 Inscrire son action dans le réseau de relation enfant-parents-	3.1 Accueil de l'enfant et de sa famille	Transmission d'information par écrit pour assurer la continuité de la prise en charge de l'enfant	<p>Objet d'étude français : « s'informer, informer, communiquer »</p> <p>Notions : information, communication, média, rumeurs, chartes, données personnelles</p> <p>Support : tous les médias ou réseaux sociaux et envisager de travail sur le documentaire (La désagrégation de David CROS) éducation à l'image, EMI, EMC, histoire des arts</p> <p>Activités : (2ème année CAP)</p> <ul style="list-style-type: none"> > réalisation d'une critique documentaire en cours français > écriture longue ? > créer une activité pour rédiger une critique co-intervention > en co-inter : réalisation d'une campagne d'information sur les réseaux sociaux à destination du public de centre de loisir, des parents (les dangers des écrans) (> supports flyers, affiches)
5 exercer son activité en EAJE et en ACM	5.1- Participation à la mise en œuvre du projet d'établissement et du projet pédagogique		<p>Objet d'étude Français : « rêver, imaginer, créer »</p> <p>Notions : imagination, imaginaire, mythe, métaphore, ...</p> <p>Références : poésie, nouvelles, conte, roman, photos...</p> <p>Enjeux : travail des mots, des couleurs formes, pouvoir du langage, distance du réel, partage, invention</p> <p>Croisement avec Objet d'étude « se dire, s'affirmer, s'émanciper » et le thème d'EMC (Devenir citoyen de l'école à la société)</p> <p>Activité : participation à la course citoyenne. Rédaction de poèmes sur l'engagement et création d'affiches illustrées avec les mots clés des poèmes afin d'illustrer l'engagement.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Ecrire à la manière de Paul Eluard dans son poème Liberté (ou choix autres poètes vus en Français) > Réutiliser notions vues en français et en pro
6 Exercer son activité à son domicile et celui des parents ou en MAM	6.1 négociation du cadre de l'accueil : organisation et conventionnel	Rédaction du projet d'accueil	<p>Objet d'étude : « se dire, s'affirmer, s'émanciper » (2ème trimestre)</p> <p>Notion : expression de soi, représentation estime de soi, rapport aux autres et à soi, personnalité</p> <p>Références : écrits autobiographiques, comparer avec des docs pro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donner les moyens de se reconnaître, de se dire, pour agir comme individu - Exprimer son rapport à la pratique, de soi, rapport à soi et aux autres - Différentes étapes de la représentation de soi afin de mieux saisir et s'exprimer sur son univers professionnel <p>Activités :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Rédiger les questions à poser aux professionnelles rencontrées 2) Prendre des notes en suivant un guide 3) Rédiger la biographie (travail en 2 jets : écrits + PC) des professionnelles <p>Présentation, Parcours, Attitudes et compétences, Contexte professionnel : enjeux et caractéristiques de la structure et présentation des activités.</p> <ul style="list-style-type: none"> > En Français : travail des sources littéraires (biographie, autobiographie) 4) Prolongement : Lecture, débat, écrire la suite, portrait avec dérision
6 Exercer son activité à son domicile et celui des parents ou en MAM	6.4 élaboration des repas		<p>Dire, lire, écrire le métier</p> <p>Compétence Lecture : lire une recette, un protocole</p> <p>Connaissance et maîtrise de la langue pour comprendre et appliquer</p> <p>Activité autour d'une recette</p> <p>EX : créer un poème montrant la recette idéale d'un bon poème.</p> <p>EX : créer la recette du bon professionnel avec les bons gestes (dosage du comportement, des gestes professionnels, réutilisation du lexique, mise en œuvre d'une activité).</p> <p>Objectif : Prolongement de l'oral du rapport de stage où les élèves s'expriment sur des activités observées ou réalisées en PFMP avec analyse des gestes, axes d'amélioration, analyse des compétences requises</p> <p>+ envisager une activité plus littéraire pour mettre en scène l'élaboration des repas (par le truchement du théâtre par exemple)</p> <p>Prolongement AP : travailler sur la lecture, la compréhension : activité de lecture relay, de reformulation, de réécriture, d'oralisation des recettes</p>

Extrait d'un document réalisé par Mme CONSTANTIN, Mme COUTEUX (sciences et techniques médico sociales ; biotechnologies santé environnement) ; M PALIX, Mme PREKESZTICS (math-sciences et lettres histoire).
 Activités réalisées en Co-intervention par Mme COUTEUX, Mme DELOINCE, M PALIX, Mme PREKESZTICS

Annexe 3

Activités de co-intervention CAP AEPE 2019-2020

1^{ère} phase : la recherche de stage en co-intervention

- **Activités en co-intervention 1^{ère} séance**

Les 4 enseignants : enseignement en ateliers de groupes différenciés

Les élèves divisés en 3 groupes : différenciation.

Groupe 1 : un enseignant gère les élèves n'ayant pas rédigé leurs CV/LM et souhaitant un guidage important. On trouve dans ce groupe les élèves « dys », les élèves d'ULIS, les élèves ayant besoin d'être rassurés et n'ayant pas ou peu créé ce type de document. Ce travail se fait à l'écrit. Les élèves rédigent leur brouillon et commencent leur LM à la main. La professeure propose des « modèles » comme supports et des fiches ressources diversifiées (choisis en amont par les 4 professeurs). Chaque élève peut choisir son document ressource en fonction de ses besoins. Les élèves peuvent travailler sur papier ou sur PC.

Groupe 2 : un enseignant gère les élèves ayant déjà avancé sur leurs CV/LM mais nécessitant une mise à jour. Ce travail se fait essentiellement sur ordinateur. Ils mettent à jour leurs documents et envoient des mails sous les conseils de l'enseignant qui a une liste de terrains de stage et qui vérifie la pertinence des lieux sélectionnés par certains élèves.

Groupe 3 : Les deux autres enseignants en tandem. Ma collègue de STMS et moi-même nous occupons des élèves ayant déjà trouvé un stage validé. Ce groupe est alimenté au fur et à mesure de l'évolution de la séance par les élèves du 2^{ème} groupe qui ont terminé leurs CV/LM et envoyé des mails.

C'est le jeu des vases communicants. Les élèves du groupe 1 passent au groupe 2 puis au groupe 3 en fonction de l'avancée de leur progrès.

Activité 1 : Jeu de rôles dans le groupe 3 : co-intervention par les enseignants sur 2h avec les élèves ayant déjà rédigé CV et LM.

Enseignant 1 (lettres) joue les élèves à la recherche de stage et enseignant 2 (pro) fait la directrice de structure.

- 3 scènes : enseignant 1 (lettres) joue un 1^{er} rôle « pas bien », puis un 2^{ème} un peu mieux et en 3^{ème} scène : bonne posture = utilisation de plusieurs registres de langage.
- 3 types d'entretien : au portail de l'école, en face à face dans le bureau, au téléphone.

Les élèves à chaque scène prennent des notes (tableau avec qui fait quoi ? comment ? constats). Bilan par les élèves à l'oral.

- Trace écrite avec une élève volontaire. Bilan rédigé par les élèves sur leurs copies et écriture personnelle de « phrases types » à dire pour les appels téléphoniques.
- Capacités : Écrire/Dire le métier : identifier un lieu/une structure (pour le stage) dans son contexte et ses visées. Expliquer les activités de la structure et son choix. Structurer son propos et utiliser un lexique spécialisé.

Activité 2 : enseignant professionnel et enseignant maths-sciences

- aident les autres élèves à rédiger CV et LM,
- écrire/dire le métier : identifier un lieu/une structure (pour le stage) dans son contexte et ses visées. Expliquer les activités de la structure et son choix pour ce stage,
- structurer son propos et utiliser un lexique spécialisé.

- **Activités en co-intervention 2^{ème} séance**

Activité : Jeu de rôles : par les élèves (application des jeux de rôle des enseignants)

Jeux de rôle sur les 3 types d'entretien :

Types de groupe :

- au portail de l'école : 1 groupe

- en face à face dans le bureau : 1 groupe



Pour les élèves ayant déjà passé l'étape de l'entretien téléphonique

- au téléphone : 2 groupes

En français : travail sur la présentation

Usage du je, les verbes, les adjectifs, se dire et s'exprimer = activité brise-glace (type : time's up ou jeu du dictionnaire) de début d'année et bilan sur les acquis du français fonctionnel (Activité menée en co-intervention aussi lors des journées d'intégration).

2^{ème} phase : travail sur le conte

• **Activités en co-intervention**

Travail avec les 4 enseignants en classe entière en tandem

Activité 1 : écouter une histoire et la comprendre grâce au ton, à la ponctuation, au schéma narratif

Support : Lecture du conte « L'arbre » de Michel Gougoud » par 2 enseignants : différents types de lecture et bilan sur les conditions pour bonne lecture.

Travail sur le ton de lecture et sur le déroulé de l'histoire.

Activité 2 : repérer les mots-clés en fonction de ceux que les élèves savent mimer avec les gestes du baby langage (enfants, jeu, arbre, manger, faim, etc.)

Les élèves choisissent les mots faciles à mimer en baby langage : appris depuis le début de l'année à chaque cours et vu avec une EJE venue le 18/09 expliquer et montrer les mots simples du baby langage.

Activité 3 : avec les mots clés repérés dans le conte, rédiger une histoire courte sur le modèle du conte comme vu avec l'enseignant de lettres. Ces histoires sont destinées à être lues à des petits.

Histoires à insérer dans l'imagier dont les illustrations sont travaillées en co-intervention maths/enseignement professionnel.

Activités en français : travail sur le Petit Poucet

-Lecture

-Lexique : le merveilleux, la nourriture, la richesse

-Travail sur l'implicite/l'explicite

-Justifier le genre du conte

-Dénouement et morale : expliquer la morale et la reformuler

-Travail de recherche : dictionnaire papier et numérique

-Rédiger le résumé du conte

-Rédiger : les contes ont-ils un but éducatif ?

-Travail maison : raconter en le résumant un conte qui vous a marqué. Justifier, après le résumé, en quoi ce conte vous a marqué. Présenter à l'oral votre travail.

-Débat sur le pouvoir des contes envisagé

Annexe 4

**Réunion équipe de co-intervention 2^{nde} AEPE
du 18 décembre 2019**

• **Bilan sur le planning**

Constat : il reste 14 h

À partir de février : nous reprenons la classe en binôme et non plus à 4 professeurs.

- Groupe A : 8h-9h : 1 h Fra/pro et en parallèle groupe B 1 h maths/pro

- Groupe B : 8h-9h : 1 h Fra/pro et en parallèle groupe A 1 h maths/pro

Définitions d'objectifs simples et courts à faire en 1 h max pour les heures restantes

= créer une tâche simple + application

➤ **Activités de maths/pro**

Ex : sur les fonctions et les calculs : utilisation pour le calcul d'aires en lien avec les textes réglementaires RAP = activités sur taux d'encadrement, nombre d'enfants accueillis,

mètres carrés de la structure, enfants présents par heure

➤ **Activités lettres/pro**

- Présentation du rapport de stage (synthèse écrite pour l'oral) = écrire le métier
- Oral rapport stage = dire le métier + « dire, s'affirmer »
- Rédiger la biographie d'une professionnelle = lien avec l'autobiographie (français)
 - **L'évaluation ?** lors de la prochaine réunion
 - **L'AP en 2^{nde} AEPE**

= partir des besoins des élèves = constat sur la classe : problème pour rédiger : temps, pronoms, ponctuation, reformulation

Exemple d'activités en co-intervention à prolonger en AP

- **Participation au journal du lycée**

- Ex : article sur « vis ma vie » = expérience de stage, rencontre avec un expert (rendre compte de la venue d'une intervenante : Mme FERRARI, EJE venue le 4 décembre et une spécialiste de la surdité venue le 19 décembre). Les élèves ont préparé des questions + écoute de l'exposé + prise de notes => travail en co-intervention

-Ex : interview d'un élève sourd du lycée = travail sur le discours direct et le discours indirect libre en fonction du choix de l'article à rédiger : format interview (discours direct) ou format article (discours indirect libre) = travail sur le discours indirect libre = pour reformuler le bilan d'une interview : travail sur pronoms, temps, discours

- **AP français** en co-animation (Mme Deloince / Mme Prekesztics : saynètes et ateliers d'expression pour travailler l'oral de stage)
- **Projet avec l'association sur la surdité** = à réaliser en AP et finaliser en 1^{ère}

- **Projet avec l'association sur la surdité** L'équipe envisage de continuer le projet sur le temps d'AP : activités à créer. Continuité en 2^{ème} année.

• **Sorties scolaires**

- Théâtre : « *Le Pays Toutencarton* » de Tessier Marie (À partir de 2 ans : Manufacture des Abbesses 7, rue Véron 75018 Paris) : lien avec la co-intervention : français : lien avec « créer imaginer »
- Sortie Ferme pédagogique le 6 mai = les élèves encadrent les petits de la crèche qu'elles sont allées observer en début d'année
- Sortie au Centre Pompidou : travail sur l'œuvre de Ben (Benjamin Vautier) = lien avec chef-d'œuvre.

**Annexe 5 : Progression co-intervention
Réalisée par les 4 professeurs**

Jour	Date	Contenu
	4.09	Journée d'intégration
	11.09	CV / lettre de motivation donc dé USB La recherche de stage Jeu de rôles : les enseignants jouent les élèves à la recherche de stage : prof de pro fait la directrice et prof de lettres le rôle des élèves en situation d'entretien. Les élèves à chaque scène prennent des notes et analysent puis échangent. → Trace écrite collective : guide pour les PFMP (recherche, posture, ...) Types d'entretiens : au portail d'une structure, en face à face, au téléphone
	18.09	Préparation recherche de Stage - Jeu de rôles : par les élèves (application des jeux de rôle du 11.09) Faire des groupes pour diviser les 24 élèves -au portail de l'école -en face à face dans le bureau -au téléphone Puis on tourne au bout de 15 minutes donc 45 minutes pour cette activité → Bilan écrit pour étoffer le bilan du 11.09
	25.09	- Venue en classe d'une éducatrice de jeunes enfants pour présenter la crèche et la communication gestuelle non verbale - Présenter le projet sur le baby langage aux élèves dans sa globalité
	2.10	- Lecture du conte « l'arbre » de Michel Gougoud » : différents types de lecture et bilan sur les conditions pour bonne lecture. Travail sur le ton de lecture et sur le déroulé de l'histoire. - Les élèves choisissent les mots faciles à mimer en baby langage et rédigent une histoire courte destinée à être lue à des petits (modèle du conte comme vu en Français). Histoires à insérer dans l'imagier dont les illustrations sont travaillées co-intervention math / pro/ 5 élèves partent à la crèche (partenariat : visite hebdomadaire en petits groupes)
	9.10	Choix et rédaction des poèmes pour la course de la citoyenneté du 16.10 → Ecrire à la manière de ... (plusieurs poèmes en modèle vus en classe de français, dont celui de Paul Eluard « Liberté » proposé et étudié en Français > les élèves peuvent suivre le modèle et rédiger sur l'engagement - plusieurs thèmes : engagement par le vote, engagement pour l'environnement, engagement dans le travail = (gestes professionnels) - illustrations simples avec formes géométriques 5 élèves partent à la crèche - Révision des gestes du baby langage appris avec l'EJE venue le 25.09
	16.10	Course pour la citoyenneté : finalisation des poèmes et affiches / course Durée : 3h Encadrement par les enseignants 5 élèves partent à la crèche - Révision des gestes
Mercredi 8h-10h 1h par groupe ou 2h classe entière avec les 4 enseignants	23.10	Toussaint
	30.10	
	6.11	- Lecture > le théâtre « la ferme » de George Orwell : les élèves choisissent les mots à mimer et à illustrer dans l'imagier 5 élèves partent à la crèche - Révision des gestes
	13.11	Suite et fin de la rédaction des histoires signées 5 élèves partent à la crèche - Révision des gestes
	20.11	Projet citoyen lancé par la CPE : travailler avec une association sur la surdité (faire le lien avec le projet du baby langage) - explication et mise en place du projet avec le Word café
	27.11	Suite du projet : chaque groupe d'élève a une tâche à réaliser 5 élèves partent à la crèche
	4.12	Madame Ferrari Audrey, professionnelle petite enfance de 8:15 à 10:05. Elle présente aux élèves de son parcours, de sa VAE, de ses expériences professionnelles puis leur propose des comptines signées → Les élèves prennent des notes (plan par la professeure de Lettres)

11.12	- Rédaction de la biographie de Madame Ferrari. ➢ Plan et méthodologie créés en binôme. ➢ Insertion des notions professionnelles - Révision des gestes
18.12	- Réunion des 4 collègues de 8h à 9h = bilan co-intervention et nouveaux objectifs 2é heure : Suite du projet sur l'association sur la surdité : chaque groupe d'élève a une tache � réaliser 5 élèves partent à la crèche - Révision des gestes
25.12	Vacances de Noël
1.01	
8.01	
15.01	
22.01	
29.01	PFMP
	Pas de co-intervention
12.02	Vacances de février
19.02	
26.02	Activité sur la préparation de la prise de note pour l'oral du rapport de stage. Méthodologie préparée par la collègue de pro. Parallèle des séquences de pro « inscrire son travail au sein d'une équipe pluridisciplinaire » et de français « des mots pour s'exprimer et se construire ».
4.03	Pas de co-intervention
11.03	Finalisation de l'activité sur la préparation de la prise de note pour l'oral du rapport de stage. Méthodologie préparée par la collègue de pro. Parallèle des séquences de pro « inscrire son travail au sein d'une équipe pluridisciplinaire » et de français « des mots pour s'exprimer et se construire ». 1ers entrainements à l'oral (travail en parallèle sur l'oral, la posture, l'expression, le non verbal en pro et en français)
18.03	Pas de co-intervention
25.03	ORAUX de stage
1.04	Pas de co-intervention
8.04	Vacances d'avril
15.04	
22.04	Travail sur une œuvre complète
29.04	Pas de co-intervention
6.05	Travail sur une œuvre complète
13.05	Pas de co-intervention
20.05	Travail sur une œuvre complète
27.05	PFMP
3.06	
12.06	
17.06	
24.06	
30.06	Bilan PFMP 2

Rappel réalisation de l'imagier en chef d'œuvre : prévoir un cahier des charges pour les dessins, supports et prévoir de mettre la polysémie des mots au verso

Sitographie utile pour la mise en œuvre de la co-intervention

- Académie de Besançon. Réflexion sur la co-intervention :
https://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/co_intervention_-_vademecum.pdf
- CEBE Sylvie, GOIGOUX Roland, THOMAZET Serge, « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités » :
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482/document>
- CNESCO et l'Ifé / ENS de Lyon, « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? », Dossier de synthèse, mars 2017 :
<https://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>
- DGESCO, « Penser l'hétérogénéité... et en tirer profit », Dossier de synthèse :
https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/doc_dossiers_immersifs/ep_dossier_penser_heterogeneite_2017.pdf
- Différenciation pédagogique. Conférence de Dominique Bucheton :
<https://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/paroles-dexpert/postures-des-enseignants-et-des-eleves/>
- Différenciation pédagogique // Posture des enseignants et des élèves :
<http://webtv.ac-versailles.fr/spip.php?article336>
- Le pari du collectif, « Cahiers pédagogiques », n° 587, 2014 :
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/No-524-Le-pari-du-collectif>
- « Le travail collectif des enseignants en question(s) », Questions vives, recherches en éducation, n° 21, 2014 :
<https://journals.openedition.org/questionsvives/1524>
- Qualinclus, un guide d'auto-évaluation pour une école inclusive :
<https://eduscol.education.fr/cid132953/guide-qualinclus.html>
- Ressources pour l'enseignement de la compréhension. Éduscol, le site des professionnels de l'Éducation :
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/4/RA16_C3_FRA_03_lect_enj_ress_N.D_612874.pdf
- Les différents modes d'enseignement en co-intervention, voir la traduction et l'adaptation de Claire BONIFACE, complétée par R. GOIGOUX et M. TOULLEC-THERY à partir de la consultation de FRIEND M. et COOK L., « Collaboration skills for school professionals », éditions Allyn & Bacon, USA, 2007 :
http://www.ien-colombes1.ac-versailles.fr/IMG/pdf/7_modalites_de_co-intervention.pdf
- THIBOUD Séverine, « La co-intervention Pourquoi ? Comment ? » :
<https://apprenance-grenoble.fr/wp-content/uploads/2018/01/Co-intervention.pdf>

De la lecture méthodique aux nouvelles pratiques de lecture en classe

Comment faire place au sujet lecteur ?

« Un livre n'a pas d'auteur, mais un nombre indéfini d'auteurs. Car à celui qui l'a écrit s'ajoutent de plein droit dans l'acte créateur l'ensemble de ceux qui l'ont lu, le lisent ou le liront. »

Michel Tournier, *Le vol du vampire*, 1981

Depuis les programmes de 2009, notamment, on assiste à une disciplinarisation accrue du français qui place la littérature au centre des apprentissages ; en ce sens le lycée professionnel se rapproche du modèle de la filière générale et technologique – avec toutefois une certaine absence de l'histoire littéraire et, dans le même temps, une dimension plus sociétale qui apparaît à travers les objets d'étude au programme. Par ailleurs, si l'on observe attentivement les programmes de baccalauréat professionnel – ceux de 2009, comme ceux de 2019 – ainsi que les sujets d'examen, la lecture apparaît clairement comme un élément clé de la réussite. On attend ainsi des élèves la maîtrise de capacités d'analyse et d'interprétation¹⁶⁸ mais aussi qu'ils soient en mesure, dans le cadre de la compétence d'écriture, de mobiliser des lectures scolaires et personnelles.

Dès lors, comment faire pour que nos élèves de LP, qui se déclarent volontiers non-lecteurs, parviennent à devenir des lecteurs compétents et critiques tel que le préconisent les programmes ?

Mais qu'entend-on par lecteur ? Et qu'enseigne-t-on réellement ? Les modalités et outils mis en œuvre sont-ils pertinents et dans quelles mesures permettent-ils de construire de réelles compétences de lecture ? On peut à ce propos relever un double malentendu, d'une part les élèves ont tendance à voir la lecture comme une activité de décodage et non comme une activité de construction de sens ; d'autre part le sens et la finalité de la lecture ne sont pas toujours perçus, le moyen (questionnaire) étant pris pour la finalité. Ainsi les programmes de 2019 invitent-ils à la pratique de différentes formes de lecture, favorisant certes la compréhension, mais surtout le cheminement vers l'interprétation.

Sur un plan didactique on notera l'évolution de l'exercice phare de l'enseignement de la littérature, à savoir le passage de la traditionnelle explication de texte à la lecture méthodique puis à la lecture analytique. C'est à la faveur d'une rupture épistémologique, dans les années 1970, que la priorité est désormais donnée au lecteur sur le texte ainsi qu'aux phénomènes de réception, invitant ainsi à une réflexion sur la place du sujet lecteur dans l'enseignement de la littérature et posant la question suivante, qui en est un corollaire, comment faire une place à la lecture subjective en classe ?

¹⁶⁸ Compétences de lecture de l'épreuve de baccalauréat.

Du sens expliqué au sens construit

Mise en œuvre depuis la fin du XIX^{ème} siècle, l'explication de texte traditionnelle a longtemps été la pratique de lecture phare dans le secondaire et « se voulait dévoilement et constatation d'un sens inscrit dans le texte »¹⁶⁹. Il s'agissait alors d'exposer, de façon magistrale, une signification et non pas de mettre en évidence les moyens d'y parvenir. Au lycée professionnel l'explication de texte ou « lecture expliquée » renvoyait à l'étude d'un extrait. Mais on parlait déjà de la réaction des élèves même si le professeur procédait ensuite à une étude plus ou moins linéaire. On y pratiquait aussi la « lecture suivie » qui consistait à étudier en classe des passages assez longs d'une œuvre tandis que les élèves lisaient en autonomie les pages entre les extraits – pratique qui serait à rapprocher de l'actuel *parcours de lecture*. Dans les années 1980/1990 les ouvrages de Michel Schmitt et Alain Viala¹⁷⁰ où l'on envisage l'œuvre à partir de diverses perspectives (action, actants, psychologie, sociologie, structure et style) en instaurant un travail par groupe, incitent quelques professeurs de LP à aménager cette approche pour construire des séances de lecture plus globales.

La lecture méthodique, vers un renouveau de l'acte de lire

L'expression *lecture méthodique* apparaît pour la première fois dans les textes officiels le 5 février 1987, elle se définit alors comme une « lecture réfléchie qui permet aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs » puis en 1988¹⁷¹ comme « une explication de texte consciente de ses démarches et de ses choix ». Elle devient alors une activité centrale du cours de français.

Cette nouvelle pratique de lecture qui s'appuie sur l'observation objective, rigoureuse du texte et le repérage d'indices signifiants vise à la construction progressive d'une signification, à partir d'hypothèses de lecture. Ces dernières devront être vérifiées par un retour au texte. La maîtrise d'outils de lecture précis et efficaces est donc essentielle afin de procéder à la validation des hypothèses de lectures formulées.

Cette démarche de construction du sens passe alors par trois grandes phases :

- une phase de compréhension (ou lecture-découverte) qui s'appuie sur des compétences linguistiques, lexicales et syntaxiques notamment. Notons que le recours trop précoce au dictionnaire – tendance que l'on observe souvent dans les classes – entrave cette activité de compréhension et de construction de sens dans la mesure où il n'entraîne pas les élèves à élaborer des hypothèses quant à la signification des mots en contexte.

Autre élément essentiel, la compétence encyclopédique repose, quant à elle, sur la mobilisation de savoirs sur le monde, indispensables à la contextualisation d'un propos.

Enfin, la construction du sens présuppose des mises en relation complexes associant diverses opérations intellectuelles : les hypothèses de sens s'élaborent grâce aux indices constitués par la mise en relation entre les éléments relevés dans le texte et les savoirs et autres expériences de lectures antérieures. Cette compétence logique intervient également dans le processus d'anticipation.

- une phase d'interprétation (ou lecture analytique) : le texte littéraire étant polysémique, le lecteur va devoir construire des significations, fruits de jeux d'interprétations, de relations et de raisonnements fondés sur des faisceaux d'indices.

- une phase de mise en perspective historique et culturelle, en termes de situation de production, genre, registre, mais aussi histoire de la réception du texte.

Ainsi la lecture littéraire et méthodique nécessite-t-elle la mobilisation de différents savoirs comme la connaissance des différents genres et de leur fonctionnement, des types de textes, des figures de style, des registres, des grandes thématiques littéraires et artistiques tout comme celle des conditions de production et de réception des œuvres puisqu'elle adapte à chaque genre de discours ou de type de texte des outils d'analyse.

¹⁶⁹ ECO Umberto, « *Lector in fabula* », traduction française de BAZAHER M., Grasset, 1986, p. 66 et 67.

¹⁷⁰ « *Savoir lire* » et « *Faire lire* », ouvrages parus aux éditions Didier respectivement en 1983 et 1986.

¹⁷¹ Instructions officielles de la classe de 1^{ère}.

Mais ces savoirs instrumentaux ne risquent-ils pas de prendre le pas sur les savoirs littéraires ?

Lecture méthodique et lecture analytique, des pratiques fondamentalement différentes ?

La lecture analytique a remplacé¹⁷² la lecture méthodique jugée trop techniciste, parfois jargonnante et formaliste, cette dernière ayant tendance en effet à utiliser des grilles de lecture préétablies. Bien que « consciente de ses démarches et de ses choix », la lecture méthodique permet certes une certaine autonomie, mais revêt aussi un caractère mécanique. La lecture analytique, quant à elle, introduit la notion de problématique – hypothèse de lecture qui préside à l'analyse du texte. Elle est comme la lecture méthodique, fondée sur un questionnement. Il s'agit alors de formuler des hypothèses et de les confronter au texte sans pour autant chercher l'exhaustivité. Mais qu'en est-il du plaisir de lire ?

Faut-il également renouveler les approches de la lecture analytique ?

Pour Michel. Picard¹⁷³ il faut en finir avec ce « décodage rationalisant plus ou moins compliqué » qui propose une lecture désincarnée de la littérature, privée de ses enjeux existentiels. Ainsi faire place au sujet lecteur pourrait être un moyen de redonner du sens à un enseignement littéraire encore prisonnier d'un certain formalisme, de provoquer un investissement intellectuel et émotif des élèves et surtout de recréer « un rapport heureux à la lecture et à la littérature¹⁷⁴ ».

La construction de l'élève sujet lecteur

Des théories de la réception au sujet lecteur

Cette question du sujet lecteur, relativement récente¹⁷⁵, naît du développement de la recherche en didactique de la littérature et d'une rupture épistémologique, celle des théories de la réception des années 1970–1980 ; la priorité n'est plus accordée au texte mais au lecteur qui est replacé au centre de l'activité de lecture. Un certain nombre de critiques mettent en évidence une forme d'incomplétude du texte littéraire ; pour Jauss¹⁷⁶, un texte n'est rien indépendamment de sa réception, pour Eco¹⁷⁷, l'acte de lire nécessite une « coopération interprétative ».

Ainsi la notion de sujet lecteur met-elle en tension lecture investie – vécue par le lecteur qui s'identifie et se projette – et lecture distanciée, plus objectivée, mobilisant des outils d'analyse et élaborant des significations rationnelles. Dès lors, la lecture littéraire, qui revalorise l'investissement subjectif et émotif de l'élève-lecteur, permet de concevoir un enseignement non plus uniquement centré sur le texte mais sur la relation texte-lecteur. Comme le font remarquer Jeanne-Antide Huyn et Annick Lorant-Jolly dans *le Français aujourd'hui*¹⁷⁸, « d'une ère centrée sur la clôture du texte et ses mécanismes, il semble que nous soyons passés à une centration sur le sujet lecteur et donc sur la réception de la littérature. Ce qui implique de réviser bon nombre de représentations et pratiques dans la classe. Cette prise en compte du lecteur, essentielle, doit encore s'imposer, mais débouche sur de nouvelles interrogations. En particulier quelles médiations, quels outils utiliser ou inventer pour accompagner les élèves dans leur appropriation d'une relation aux textes littéraires et, au-delà, de la littérature ? »

En termes de pratiques, faire place au sujet lecteur suppose deux préalables : partir, comme on l'a dit, de la réception des textes par les élèves, ce qui implique de porter un regard sur les processus de lecture mais aussi de garder la trace de ces impressions. Second préalable essentiel pour l'enseignant cette fois, construire son identité de lecteur, être conscient de ce qu'on est comme lecteur et se placer comme sujet lecteur devant la classe.

¹⁷² Réforme de 1996.

¹⁷³ PICARD M., « *La lecture comme jeu* », 1986.

¹⁷⁴ Colloque des recherches en didactique de la littérature, avril 2011.

¹⁷⁵ LANGLADE G. et ROUXEL A. (dir.), « *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* », Presses Universitaires de Rennes, 2004.

¹⁷⁶ JAUSS Hans Robert, « *Pour une esthétique de la réception* », éditions Gallimard, 1990.

¹⁷⁷ ECO Umberto, « *Lector in fabula* », traduction française de BAZAHER M., Grasset 1986, p. 66 et 67.

¹⁷⁸ « *Lecteurs de littérature* », *Le français aujourd'hui*, n° 121, mars 1998, p. 3-4.

Quelques exemples de pratiques de classe au lycée professionnel

Accueillir et encourager la lecture subjective : le carnet de lecture

Qu'on l'appelle carnet de lecture/lecteur, cahier de littérature ou journal de lecture/lecteur, il s'agit pour les élèves de consigner par écrit leurs impressions et réactions de lecture. Cet outil peut être utilisé dans le cadre d'une lecture cursive ou pour la lecture d'une œuvre intégrale. Il s'agit, sous une forme plus ou moins libre, d'accueillir et d'encourager la lecture subjective.

Leila Salem est professeure de lettres-histoire au lycée Louise Weiss d'Achères et tutrice. Elle fait créer des carnets de lecture à ses élèves depuis 2015 et a accepté de parler de sa pratique.

La pratique des carnets de lecture

Je demande des carnets de lecteurs à mes élèves chaque année (3 carnets de lecteurs par an et par niveau).

Je trouve cette modalité de travail très pertinente car elle permet de voir ce que les élèves ont compris et apprécié dans l'œuvre.

Pour moi, cela leur permet d'entrer de manière active dans la lecture.

-La dimension très créative des carnets de lecture permet d'avoir des travaux très riches et très différents.

-Les carnets permettent aux élèves d'exprimer leur créativité et je trouve cela plus pertinent car l'étude d'une œuvre doit aussi passer par la sensibilité et pas uniquement par l'intellect.

Je conseille cette pratique à mes stagiaires afin qu'ils tentent des expériences originales, des projets motivants car, selon moi, en lycée professionnel il est indispensable de passer par la créativité et l'originalité quand on le peut pour faire adhérer les élèves au savoir.

Je demande aux élèves de réaliser un carnet de lecture pour chaque œuvre intégrale, les élèves ont trois œuvres intégrales chaque année. Le carnet de lecteur est réalisé de manière autonome à la maison par les élèves.

Je procède de manière suivante :

- les élèves doivent lire l'œuvre intégrale de manière autonome avant que l'on commence l'étude en classe et réaliser leur carnet de lecture au fil de leur lecture autonome.

- Néanmoins, nous travaillons toujours ensemble lors d'une séance afin de déflorer quelque peu l'œuvre. Cela peut être l'analyse de la première de couverture, la lecture et l'analyse de l'incipit ou de la scène d'exposition ou encore comme nous l'avons fait pour « Électre » de Giraudoux, un travail de recherche sur la généalogie des Atrides.

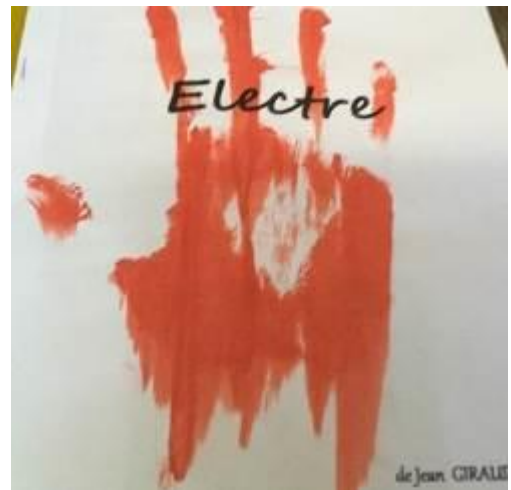
Les consignes ne sont pas les mêmes selon les œuvres.

Certaines œuvres sont plus accessibles que d'autres et pour ces dernières ma guidance n'est pas très appuyée (comme pour les « Contes » de Perrault par exemple). Mais pour des œuvres un peu plus difficiles d'accès comme « Une tempête » d' Aimé Césaire, j'insiste beaucoup sur le contenu du carnet même si cela peut les brider. Certains élèves en ont besoin sinon ils restent bloqués et n'arrivent pas à se lancer. Les objectifs des carnets de lecture sont de montrer la compréhension de l'œuvre mais de manière créative et esthétique. Par exemple, pour « Électre » de Giraudoux, une élève a recouvert de peinture rouge la totalité de son carnet pour souligner que les crimes présents dans l'œuvre l'avaient beaucoup frappée, une autre a axé son travail sur le couple fraternel : Électre/Oreste car c'est ce qui l'a le plus intriguée.

Leila Salem



Carnets de lecture réalisés en classe de 1^{ère} bac pro sur le thème des Contes de Perrault (objet d'étude : Du côté de l'imaginaire)



Carnet de lecture sur *Thérèse Raquin*

Carnet recouvert de peinture rouge

À la question de savoir si les carnets sont évalués, Leila Salem répond :

J'évalue le carnet selon plusieurs critères : l'effort que l'élève a produit dans sa réalisation, la dimension esthétique, la créativité et évidemment le contenu. En général, les élèves se prêtent à l'exercice et réalisent de très belles œuvres. Ceux qui ne le font pas sont sanctionnés mais lors du second carnet ils produisent plus d'efforts car ils voient que leurs camarades ont d'excellentes notes. Chaque année, je demande aux élèves de première de venir présenter leurs carnets et d'échanger avec les secondes sur cette pratique et de leur donner des conseils.

Des limites ? Certes, certains élèves ne parviennent pas à dépasser leurs appréhensions et ne veulent pas tenter l'exercice, ils pensent qu'ils ne savent pas dessiner ou n'osent tout simplement pas se lancer car ils ne sont pas habitués à ce type de modalité de travail. J'essaye de les rassurer et de les guider de manière plus précise pour qu'ils réalisent quand même quelque chose même si leur travail en est, de ce fait, moins personnel.

Leila Salem

Que ce soit avec la modalité du carnet de lecture ou dans une démarche plus classique de séance de lecture analytique, il s'agit de construire une posture de sujet lecteur, entre lecture subjective et lecture distanciée, en favorisant l'engagement de l'élève dans la lecture prescrite à l'école en lui faisant prendre conscience de son statut de lecteur. Une telle démarche permet en outre de pouvoir accéder au processus d'appropriation du texte et le comprendre, ce qui implique nécessairement de passer d'un questionnement postulant un « lecteur modèle » à un questionnement plus personnel. Mais les attendus de ce type d'activité ne sont pas toujours clairement identifiés par les élèves, ces derniers se contentant parfois d'illustrer ou de recopier des passages du livre. Il est alors nécessaire de contourner la difficulté des questions telles que *qu'avez-vous ressenti ? que pensez-vous de cette œuvre ?* en proposant des consignes explicitant ces attendus et guidant les élèves (exemple Annexe 1). C'est alors à l'enseignant de construire une certaine progressivité des apprentissages. Construire une posture de lecteur chez l'élève c'est déjà dans un premier temps susciter l'envie d'exprimer par écrit sa lecture singulière, et ce, à l'aide d'un questionnement approprié et suffisamment ouvert. On peut pour cela se référer aux questions proposées par Anne Vibert¹⁷⁹ :

1. *Ce texte a-t-il produit en vous des images, des sons ou d'autres sensations ? Si oui, lequel(le)s ? Vous renvoie-t-il à des réalités connues ? Si oui, lesquelles ?*

2. *Ce texte a-t-il suscité en vous des associations d'idées, des souvenirs personnels ? À quels moments ? Quelles associations ? Quels souvenirs ?*

3. *Ce texte vous a-t-il évoqué d'autres livres ? des films ? des tableaux ? Si oui, lesquels ? À propos de quels passages ? Quels souvenirs ?*

4. *Certaines expressions, certains passages, certains faits vous ont-ils touché ? Si oui, lesquels ? Pourquoi ?*

5. *Avez-vous partagé les attitudes, pensées, valeurs de certains personnages ou de l'auteur ? Êtes-vous rebuté par certains aspects ? Le texte vous laisse-t-il indifférent ?*

6. *Quelles réactions d'ensemble pourriez-vous écrire ?*

Cette phase de réception doit pouvoir se nourrir de la sensibilité du lecteur mais aussi questionner l'appropriation du texte par l'élève. La mise en relation entre texte et expérience de l'élève est en effet essentielle. Dans un carnet de lecture sur l'œuvre *La tresse* de Laetitia Colombani, une élève de CAP AEPE a ainsi inséré une photo d'elle en sari et évoqué ses souvenirs de voyage en Inde, ce qui témoigne du processus identificatoire qui s'est opéré.



¹⁷⁹ VIBERT A., « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? » Éduscol, novembre 2013.

Mais si le recueil des impressions de lecture est une première étape, une seconde doit permettre de passer à une lecture plus distanciée, s'appuyant sur des outils d'analyse et visant une véritable interprétation ; l'élève peut alors mobiliser des savoirs construits précédemment.

Pour prolonger le travail d'exploitation des carnets de lecture et dans le cadre de la nouvelle épreuve certificative du bac de français en classe de première¹⁸⁰, j'ai pour ma part demandé à mes élèves de seconde baccalauréat professionnel ASSP de présenter, à l'oral et devant leurs camarades leur carnet de lecture réalisé sur le *Journal d'un vampire en pyjama* de Mathias Malzieu. Elles devaient ensuite s'enregistrer (cette modalité permettant aux plus timides et récalcitrantes de faire le travail seules et en s'entraînant autant de fois que nécessaire). Outre la présentation générale de l'œuvre – titre, auteur, date, genre, et résumé, les élèves devant se projeter dans une situation d'examen dans laquelle l'examineur ne connaît pas l'œuvre évoquée¹⁸¹ – il s'agissait de choisir trois éléments qui méritaient, selon elles, d'être présentés. Un temps de travail, en AP, a été consacré à cette phase et notamment aux écrits de travail (prise de notes, brouillon et support pour l'oral). Les élèves ont par ailleurs dû justifier oralement leurs choix. Cette explicitation participe du travail d'appropriation de l'œuvre et d'un début de distanciation par rapport à la lecture subjective. Lors de l'oral une élève a choisi d'évoquer les éléments suivants : une lettre de l'abécédaire « E comme émouvant », la forme même de son carnet de lecture, à savoir un carnet « car c'est la forme d'un carnet avec un élastique pour le fermer ce qui signifie pour moi le côté intime », ainsi que le personnage métaphorique de Dame Oclès : « dans la mythologie c'est l'épée de Damoclès, elle représente le danger, cette femme dans le livre veut sa mort [...] dans le livre Mathias Malzieu se dit qu'il est malade, il doit affronter Dame Oclès, cette dame imaginaire qui lui veut du mal. »

Une telle modalité de travail permet à l'enseignant de proposer une relecture analytique de l'œuvre dans sa globalité ou de certains passages. La confrontation de tous les carnets de lecture a montré que la dimension onirique et poétique de l'œuvre n'a pas été perçue ou mérite d'être approfondie. En ce sens, elle m'a aussi permis de réajuster ma programmation. En travail d'écriture augurale, le carnet de lecture offre enfin une occasion de formuler collectivement une problématique de séquence, préalable à une étude de l'œuvre.

Si la dimension subjective, personnelle et individuelle est un élément clé de cette approche littéraire, il n'en demeure pas moins qu'une lecture collective est nécessaire, elle permet de nourrir échanges et confrontations pour dégager ce qui est partageable par tous.

Conjuguer lecture individuelle et lectures collectives

Un cercle de lecture, pour quoi faire ?

Le cercle de lecture peut se définir comme « un dispositif didactique structuré au sein duquel les élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, apprennent à interpréter et à construire ensemble des connaissances à partir de textes littéraires ou d'idées. Au-delà de la construction collective de significations, les interactions entre lecteurs doivent favoriser l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines de compréhension et d'interprétation. L'enseignant joue dans les cercles de lecture un rôle considérable : il organise, gère, anime, étaye les propositions des élèves et bien sûr, enseigne » (S. Terwagne, S. Vanhulle, A. Lafontaine, 2006¹⁸²).

En permettant la confrontation et les échanges, un tel dispositif didactique peut aider les élèves à dépasser leur propre lecture subjective et à ainsi construire une lecture distanciée et critique pour aller vers une « socialisation du texte¹⁸³ ». Ainsi peut-on

¹⁸⁰ Session 2021.

¹⁸¹ C'est le cas notamment de l'oral de contrôle.

¹⁸² TERWAGNE Serge, VANHULLE Sabine et LAFONTAINE Annette, « *Les cercles de lecture, Interagir ensemble pour développer des compétences de lecteurs* », éditions De Boeck Éducation, 2006.

¹⁸³ Extrait du mémoire professionnel de BILLOUARD Céline, « *Réhabiliter la subjectivité de l'élève : le « moi » au cœur de la démarche interprétative* », IUFM de Grenoble, université Joseph Fourier, 2007-2008.

observer le passage d'une expérience solitaire à une expérience partagée, la discussion entre pairs permettant alors d'enrichir, de transformer ou même de complètement renouveler les interprétations construites individuellement.

Le débat interprétatif

Introduit dans les programmes de primaire en 2002, le débat interprétatif vise à développer chez les élèves la compétence à interpréter un texte, pour en comprendre des significations secondes, le texte littéraire étant rappelons-le polysémique. Ainsi le débat interprétatif porte-t-il sur les points d'incertitude ; en ce sens l'activité d'interprétation ne doit donc pas être séparée de la compréhension. La classe apparaît, à l'instar de ce que l'on a vu précédemment, comme le lieu où peuvent émerger mais surtout se rencontrer et se confronter des lectures individuelles. Les différentes interprétations doivent par ailleurs être justifiées, étayées, le débat interprétatif obligeant le lecteur à réinterroger le texte.

L'enseignant, quant à lui, doit s'effacer et adopter une posture d'accompagnement, il questionne et observe les cheminements interprétatifs qui sont autant d'informations sur les stratégies de compréhension et d'interprétation mises en œuvre.

Modalité de travail très proche dans la démarche, le débat de compréhension permet d'évaluer la compréhension globale d'un texte, préalable à toute interprétation. Il peut alors ouvrir une séance de lecture analytique. Le débat de compréhension offre un cadre rassurant où l'élève peut expliciter et/ou questionner sa réception du texte. Un exemple est proposé sur la page des lettres du site de l'académie de Versailles¹⁸⁴. S'il concerne, certes, une classe de 6^{ème}, la démarche est toutefois tout à fait transposable dans nos classes. Cette vidéo a surtout l'intérêt de mettre en évidence la posture et le rôle de l'enseignante.



QRcode : exemple de débat de compréhension

Un autre exemple, la discussion à visée philosophique

Le réseau Canopé¹⁸⁵ propose également sur son site une expérimentation intéressante. La séquence est intitulée *Entre discussion interprétative et discussion à visée philosophique en cours de français*, elle a eu lieu au lycée des Deux Caps, à Marquise (Pas-de-Calais) en 2019 avec une classe de première baccalauréat professionnel.

Ce travail s'appuie sur le programme de première, plus particulièrement sur la notion de conte (en lien avec les trois objets d'étude) et opère un rapprochement entre littérature et philosophie.

Le projet pédagogique se décline en plusieurs séances : une première porte sur les spécificités du conte russe et ses fonctions, une seconde est centrée sur le conte philosophique et sur les notions de bonheur, de justice/injustice ; cette séance visant l'élaboration d'un jugement argumenté. Une troisième séance s'articule autour de la réflexion sur l'utopie et la contre-utopie et permet de poser le cadre formel dans lequel prendra place le débat. Enfin une dernière séance clôture ce travail. Les élèves sont alors mis en situation de débattre à partir d'un court-métrage audiovisuel¹⁸⁶. Des rôles leur sont attribués et ce sont eux qui prennent en charge la séance.

¹⁸⁴ Voir : <https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique274>

¹⁸⁵ BSD (banque de séquence didactique) : https://www.reseaucanope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=886166&IDCONTACT_MID=a33b72422c

¹⁸⁶ *Happiness*, court-métrage d'animation de Steve CUTTS, 2018.



QRcode : exemple de séquence, entre discussion interprétative et discussion à visée

L'ensemble du projet vise d'une part la mise en œuvre de savoirs disciplinaires et d'autre part la mise en œuvre de compétences transversales dans le cadre d'une formation des élèves au débat interprétatif.

Ce récit d'expérience qui interroge la notion même de débat propose, en outre, un retour réflexif mené par deux experts, Michel Tozzi¹⁸⁷ et Nicolas Rouvière¹⁸⁸.

Les ateliers de questionnement des textes (AQT)

Autre exemple de mise en œuvre favorisant les échanges et la confrontation, les ateliers de questionnement des textes (AQT) offrent des perspectives très intéressantes en LP, même s'ils sont initialement prévus pour les cycles 2 et 3.

Le ROLL¹⁸⁹ (Réseau d'Observatoires Locaux de la Lecture) est un dispositif initié par A. Bentolila et J. Mesnager ; il vise à améliorer les performances en lecture des élèves en difficulté, et notamment la compréhension des textes.

Il se veut être un lieu de mutualisation regroupant expériences et outils. Parmi ces derniers, l'AQT est le principal outil d'entraînement à la compréhension. En groupe, les élèves s'interrogent sur le sens d'un texte, à partir de ce que chacun a compris, puis vérifient, avec l'aide de l'enseignant, les hypothèses élaborées. Cet exercice qui suit un protocole précis, permet d'acquérir les « gestes mentaux » nécessaires à toute compréhension. Il s'agit pour le lecteur, grâce à une coopération entre pairs, de suppléer les blancs du texte, en mobilisant toutes ses connaissances et en respectant ce que Eco appelle « les droits du texte ».

La démarche s'articule autour de quatre temps : après une lecture individuelle et silencieuse, les élèves – qui n'ont plus le texte sous les yeux – font émerger leurs interprétations personnelles, dont on garde trace. Ainsi le professeur qui guide l'atelier, aide à opérer un tri des différentes propositions et note au tableau ce qui fait consensus, ce qui, au contraire, fait débat et dans une troisième colonne ce qui pose question (et qui donc devra faire l'objet d'un retour au texte plus minutieux). Le dernier temps est consacré à une relecture du texte et à la vérification collective de chacune des hypothèses émises. Cette démarche permet de faire la distinction entre ce que le texte dit et ce qu'il ne dit pas mais elle laisse au lecteur le soin de déduire et donc de travailler la compréhension inférentielle. En outre, en incitant les élèves à rappeler ce qui a été perçu et en faisant reformuler les idées du texte, l'AQT exerce la mémoire de travail essentielle à l'activité de lecture.

Cette démarche offre enfin un autre intérêt majeur, celui de rendre explicites les opérations nécessaires à la compréhension tout en favorisant l'engagement des élèves.

Lors d'une visite-conseil, j'ai pu assister à un atelier d'AQT mené par une professeure-stagiaire à propos d'un chapitre du *Journal d'un vampire en pyjama* intitulé *Mort*. Le héros qui vient de subir une greffe de moelle osseuse fait un malaise et doit lutter contre Dame Oclès, figure métaphorique de la mort. L'écriture très imagée et poétique de Mathias Malzieu n'a pas été sans poser quelques problèmes.

Ainsi on peut constater que les premiers éléments évoqués par les élèves concernent le cadre, les événements et les personnages principaux. Ils correspondent en effet à la vérification de la compréhension globale du texte. Assez rapidement, les débats interprétatifs ont porté sur les motivations du personnage ou certaines expressions ou images (« l'épée dans la tête », « zombie », « masque de Zorro »). Une relecture attentive a permis de rectifier certaines hypothèses (contrairement au titre du chapitre, le personnage principal n'est pas mort, il est alors intéressant de questionner ce choix opéré par l'auteur) et d'ouvrir la voie à l'interprétation : pourquoi Malzieu utilise-t-il des métaphores ? Quelle coloration veut-il ainsi donner à son texte ? Les échanges ont

¹⁸⁷ Professeur émérite en sciences de l'éducation, université Paul-Valéry, Montpellier.

¹⁸⁸ Maître de conférences en littérature et didactique de la littérature, université de Grenoble.

¹⁸⁹ Voir la page : <https://www.roll-descartes.fr/ateliers-de-comprehension/enjeux-des-act>

également été l'occasion de questionner la notion de héros et ses différentes acceptions.

Ainsi peut-il être intéressant de s'interroger sur ce qui a poussé l'enseignante à mettre en œuvre cette modalité de travail. Les questions suivantes ont été posées à Catherine Le Teuff, professeure au lycée Lavoisier de Porcheville (Yvelines).

Questions à Catherine Le Teuff

Pourquoi avoir voulu mettre en œuvre un Atelier de Questionnement des textes (AQT) ?

J'ai pris connaissance de la démarche des AQT début décembre, auprès d'une enseignante de lettres-histoire qui était ma tutrice l'an passé. J'étais alors en pleine réflexion, car je ne parvenais pas à faire entrer mes élèves de 2^{nde} Bac pro (métiers du génie thermique) dans la lecture analytique ni dans l'étude des effets littéraires d'un texte. On en restait toujours à la compréhension générale. Le défi que je lançais aux élèves en leur demandant de lire un texte, puis de me le rendre, pour entamer une démarche orale de restitution de leur compréhension du texte m'a plu. J'espérais une mise au travail plus rapide et plus sincère de la part des élèves.

Qu'est-ce que cette modalité apporte de plus à l'analyse d'un texte ?

Elle offre différents intérêts, d'abord une participation plus active car plus ludique (avec le défi de se souvenir d'un texte) des élèves. Elle crée une émulation entre eux. Ensuite elle permet un décentrement de l'activité de la discipline français qui devient un débat, une expérience avec des tâtonnements. Du fait du challenge, nous avons pu aller au-delà de la compréhension et aborder les effets littéraires grâce au temps gagné.

Quel retour pouvez-vous faire de cette expérience ? Qu'est-ce qui selon vous a éventuellement manqué ?

Comme j'ai pris du temps, au début de la séance, pour présenter l'extrait, nous n'avons pas réussi à produire la trace écrite de ce premier AQT en 55 mn. Il me faut refaire cet exercice assez rapidement, pour rester sur cette dynamique de découverte d'un texte autrement. Je peux, peut-être, demander à un élève de gérer l'horaire global de la séance. Je pourrai aussi, sur une séance de deux heures, organiser différemment la séance. Je pense aussi utiliser un AQT pour étudier un texte en histoire, sur le thème des philosophes des Lumières, par exemple.

Pour finir, je laisse la parole à Marie Neaud, formatrice, qui dans le cadre de son mémoire de CAFFA¹⁹⁰ s'est intéressée aux AQT.

« En tant que formatrice j'ai pu constater que les difficultés liées à la lecture sont multiples et compliquées pour les enseignants débutants. La diversité des publics accueillis entraîne un certain nombre de questionnements et de difficultés pour les jeunes professeurs. La grande difficulté de lecture est souvent renvoyée aux caractéristiques personnelles des élèves : handicap, élève non francophone, absentéisme... Ceci créant une multiplicité de situations complexes. Une réponse pédagogique individuelle est alors souvent recherchée. Si cette réponse répond aux besoins de l'élève, elle ne permet pas toujours une inclusion réelle dans la dynamique de la classe. Dans ce contexte de grande diversité, la formation à la compréhension collective des textes, par la méthode des AQT, est donc un outil intéressant à développer. En effet l'élaboration collective et progressive de savoirs où chaque élève intervient à son niveau met en jeu l'apprentissage coopératif et est utile à toutes les

¹⁹⁰ Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique.

disciplines. L'interaction avec autrui lors de ces ateliers peut rendre plus efficace l'acquisition des procédures, encore faut-il que les élèves sachent explicitement ce qu'ils doivent construire durant ces travaux de groupe. L'enseignant doit donc pouvoir acquérir, expérimenter ses gestes professionnels lors des formations afin de mener tous ses élèves vers la compréhension du texte. »

Marie Neaud

Conclusion

Comme on a pu le voir, la manière d'aborder l'œuvre littéraire et plus largement la lecture de textes variés a évolué au fil des décennies. D'autres modalités comme la *lecture en réseau* ou la *lecture actualisante*¹⁹¹ sont à explorer. Reste l'un des enjeux majeurs du professeur de lettres : comment développer le goût de la lecture et accompagner les élèves dans la construction de compétences leur permettant d'être des lecteurs critiques ? Et au-delà des impératifs certificatifs, comment les amener à envisager la littérature comme médiation du monde ?

« Un livre écrit mais non lu n'existe pas pleinement. Il ne possède qu'une demi-existence. C'est une virtualité, un être exsangue, vide, malheureux, qui s'épuise dans un appel à l'aide pour exister. L'écrivain le sait, et lorsqu'il publie un livre, il lâche dans la foule anonyme des hommes et des femmes une nuée d'oiseaux de papier, des vampires secs, assoiffés de sang, qui se répandent au hasard en quête de lecteurs. À peine un livre s'est-il abattu sur un lecteur qu'il se gonfle de sa chaleur et de ses rêves. Il fleurit, s'épanouit, devient enfin ce qu'il est : un monde imaginaire foisonnant, où se mêlent indistinctement – comme sur le visage d'un enfant les traits de son père et de sa mère – les intentions de l'écrivain et les fantasmes du lecteur ».

Michel Tournier, *Le vol du vampire*, 1981

Florence GUITTARD

Professeure de lettres-histoire et géographie

Lycée V. Kandinsky à Neuilly-sur-Seine, académie de Versailles

Formatrice en lettres, INSPÉ de l'académie de Versailles

CY-Cergy Paris Université

¹⁹¹ Voir à ce propos l'article de GIRARD B., « Lire les grands « classiques » en LP ou comment intéresser les élèves aux grands textes du passé », dans le n° 49 d'interlignes, juin 2019.

Annexe 1

Mathias Malzieu, *Journal d'un vampire en pyjama*, 2014 (pages 10 à 254)

Le carnet de lecture est un travail personnel qui peut prendre différentes formes (petit carnet, mini livre, feuilles...). Vous pouvez le décorer, le faire sur papier ou sur format numérique.
Pour vous aider à garder une trace de votre lecture et à exprimer vos ressentis, vos réflexions, voici quelques consignes :

1/ Présentation de l'œuvre

- une présentation de l'auteur (7 à 10 lignes)
- un résumé du livre (en 10 à 15 lignes)
- une présentation rapide du cadre de l'histoire : où se déroulent les faits ? quand ?

2/ Un abécédaire

→ C'est une façon d'exposer vos impressions personnelles et vos souvenirs de lecture à travers quelques mots. Vous devrez choisir **10 mots** selon les consignes suivantes :

- un mot pour résumer le livre
 - un mot pour évoquer une impression personnelle, un sentiment
 - un mot qui évoque un lieu
 - un mot pour évoquer un personnage important dans le livre (autre que le personnage principal)
 - un mot pour évoquer le portrait du personnage principal
 - un mot pour évoquer un trait de caractère, une qualité du personnage principal
 - un mot pour désigner un élément clé de l'histoire
 - un mot pour désigner un objet important
 - un mot pour évoquer un souvenir auquel vous fait penser ce livre
 - un mot pour évoquer un reproche fait au livre
- Chaque mot choisi doit être expliqué et justifié (4 lignes minimum à chaque fois)



2 contraintes :

- vous présenterez de la façon suivante : la lettre puis le mot choisi
ex : A comme amour car dans ce livre/ dans cet extrait...
- les mots choisis ne devront pas commencer par la même lettre

3/ Illustrations

- Ajoutez 3 ou 4 images, photos, dessins, collages qui illustreront ce travail. Vous les insérez à l'endroit que vous voulez.

4/ Conclusion

- expliquez un passage ou une phrase que vous avez aimé. Justifiez
- dites si le livre lu vous fait penser à quelque chose : un film, une chanson, un souvenir
- proposez une courte explication du titre « Journal d'un vampire en pyjama »
- Dites quel rapport vous voyez entre ce livre et le titre de l'objet d'étude : *Devenir soi : écritures autobiographiques ?*

Le numérique en lettres- histoire et géographie, au lycée professionnel

Même si Interlignes n'a jamais consacré de numéro spécial au numérique en lettres-histoire-géographie, dans de nombreux articles, les professeurs de lettres-histoire rendent compte de pratiques pédagogiques intégrant les outils numériques. Et pour cause : depuis les années 2000, le numérique envahit la vie quotidienne et professionnelle de tous : professeurs, élèves, parents... La société baigne dans un univers technologique de plus en plus complexe, le numérique transforme la façon de lire, de travailler et même de penser¹⁹² à l'heure où les réseaux sociaux impactent l'information et la rendent difficile à décrypter.

Pour nos élèves il devient donc essentiel de développer les compétences indispensables pour maîtriser ces outils numériques, s'intégrer socialement dans ce nouvel univers et y construire sa place de citoyen « éclairé ».

Après avoir évoqué l'arrivée du numérique au lycée professionnel nous essaierons de réfléchir aux transformations pédagogiques et méthodologiques qu'il a induites dans notre enseignement.

L'arrivée du numérique dans les établissements scolaires et au lycée professionnel

Le numérique qu'est-ce que c'est ?

L'adjectif numérique, dans le domaine technologique, se rapporte à un codage utilisant les chiffres, comme pour la technique d'enregistrement du son (ex. le compact disque CD, 1980) ou d'images de vidéo qui a remplacé l'enregistrement analogique (ex. le vinyle). C'est donc le passage de l'analogique¹⁹³ au numérique qui a fait émerger de « *nouvelles technologies de l'information et de la communication* » ou de « *nouveaux médias* ». Ceux-ci ont entraîné une grande rapidité dans la circulation de l'information, ce qui a une incidence sur notre mode de vie. Marcello Vitali-Rosati¹⁹⁴ aborde ces bouleversements que l'on appelle « *environnements numériques* », « *culture numérique* », jusqu'à parler d'« *élève numérique* »¹⁹⁵. C'est en particulier la propagation d'Internet et du web¹⁹⁶, à partir des années 1990, qui a changé notre rapport au monde, notre rapport au savoir, à sa diffusion et à sa réception, notre métier d'enseignant et « *le métier* » d'élève.

¹⁹² KUMPS Audrey, DE LIÈVRE Bruno et TEMPEMAN Gaëtan, « *L'utilisation du numérique dans l'apprentissage du français* », dans Cahiers pédagogiques, 04 décembre 2017.

¹⁹³ Les systèmes analogiques par opposition aux numériques sont des systèmes qui mesurent des grandeurs physiques en continu. Les systèmes numériques, à défaut de suivre en continu la source d'information, vont simplement relever une mesure de façon périodique et représenter cette mesure sous forme de nombres compréhensible par un processeur.

¹⁹⁴ VITALI-ROSATI Marcello est professeur au département des littératures de langue française de l'Université de Montréal et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les écritures numériques. Il développe une réflexion philosophique sur les enjeux des technologies numériques.

¹⁹⁵ VITALI-ROSATI Marcello, « *Pour une définition du numérique* », dans Sinatra, Michael E. et Vitali-Rosati, Marcello (dir.), *Pratiques de l'édition numérique*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2014, collection « *Parcours numériques* », p. 63-75.

Voir : <http://www.parcoursnumeriques-pum.ca/pour-une-definition-du-numerique>

¹⁹⁶ Le World Wide Web, abrégé www ou le Web, le réseau mondial ou la Toile, est un système hypertexte public fonctionnant sur Internet. Le Web permet de consulter, avec un navigateur, des pages accessibles sur des sites. L'image de la toile d'araignée vient des hyperliens qui lient les pages web entre elles. Le Web n'est qu'une des applications d'Internet, distincte d'autres applications comme le courrier électronique, la messagerie instantanée, le partage des fichiers.

Une volonté institutionnelle

Quelques dates marquent la progression du numérique.

Dans les années 1980 et jusqu'au début des années 2000, la salle informatique est souvent unique au lycée professionnel et dédiée à des enseignements spécifiques comme la bureautique...

Dès 2005 les établissements peuvent désigner un « *coordinateur*¹⁹⁷ *TIC*¹⁹⁸ » et des réseaux institutionnels d'accompagnement à l'usage des TICE¹⁹⁹ se mettent en place dans les académies avec des groupes de travail, et à l'échelle nationale avec la formation.

Un brevet informatique et internet (B2i)²⁰⁰ voit le jour, de l'école au lycée.

Au lycée, le B2i évalue les compétences des élèves dans plusieurs domaines :

- travailler dans un environnement numérique évolutif,
- être responsable,
- produire, traiter, exploiter et diffuser des documents numériques,
- organiser la recherche d'informations,
- communiquer, travailler en réseau et collaborer.

À la suite de nombreux « *plans informatiques*²⁰¹ », en 2012, le ministre Vincent Peillon présente un nouveau dispositif national : « *Faire entrer l'école dans l'ère du numérique* », et mobilise tous les acteurs autour des projets académiques et d'établissement en collaboration étroite avec les collectivités : projet qui développe des services numériques comme les Espaces numériques de travail (ENT²⁰²).

Les TIC et/ou les TICE, une volonté inscrite dans les programmes

En histoire et en géographie, dans les documents d'accompagnement des programmes de CAP applicables en 2003, il y a tout un paragraphe sur « *pourquoi utiliser les TICE ? (...)* : les TICE permettent d'accéder rapidement et à distance à un nombre considérable de données (Internet, cédéroms, banques de données) ; elles facilitent l'acquisition de compétences devenues indispensables dans la vie professionnelle... »

Depuis le début des années 2000, les instructions officielles n'ont cessé de leur réserver une place, même petite, dans les programmes d'histoire, de géographie, d'éducation civique et de français.

Dans les programmes de français²⁰³ en 2009 « (...) *L'enseignement du français prend sa part dans l'apprentissage des technologies de l'information et de la communication (TIC). Il se saisit de ces outils dans ce qu'ils ont de plus pertinent pour son propre contenu disciplinaire : traitement de texte (élaboration, amélioration, présentation, diffusion d'une production écrite), recherche documentaire (sur supports informatiques, audiovisuels et multimédias). L'enseignement du français concourt à la formation des capacités et des attitudes nécessaires dans l'univers des TIC : se repérer dans les ressources, tirer, hiérarchiser les informations, adopter une attitude critique et responsable vis-à-vis d'elles, adapter sa lecture au support retenu (...)* ».

Cette place s'affirme en 2015, dans le socle commun²⁰⁴ de connaissances, de compétences et de culture et intègre l'idée de protection du domaine privé.

« ...L'élève sait mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les publier ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres. Il sait réutiliser des productions collaboratives pour enrichir ses propres réalisations, dans le respect des règles du droit d'auteur. L'élève utilise

¹⁹⁷ Coordinateur TIC. Circulaire n° 2005-135 du 9-9-2005.

¹⁹⁸ TIC, Technologie de l'information et de la communication.

¹⁹⁹ TICE Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

²⁰⁰ B2i, [B.O. n° 42 du 16 novembre 2006](#)

²⁰¹ Le premier « Plan informatique pour tous » a été mis en place en 1985.

²⁰² Ministère de l'Éducation nationale, 2012.

²⁰³ L'enseignement du français dans les classes préparatoires au baccalauréat professionnel. Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009.

²⁰⁴ Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ; Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015. Il a été introduit en 2005 par la Loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'École : « Socle commun des connaissances et des compétences ».

les espaces collaboratifs et apprend à communiquer notamment par le biais des réseaux sociaux dans le respect de soi et des autres. Il comprend la différence entre sphères publique et privée. Il sait ce qu'est une identité numérique et est attentif aux traces qu'il laisse ».

Ici, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication reprend les grandes lignes des items du B2i.

En 2019, les nouveaux programmes²⁰⁵ de seconde professionnelle en histoire et en géographie mettent l'accent sur les pratiques collaboratives : « (...) *le numérique est au cœur de l'enseignement, dans les capacités et les apprentissages à construire, dans les pratiques collaboratives qui se développent dans la classe et éventuellement hors la classe* ».

Et la formation des professeurs ? Une pratique des professeurs encouragée ?

Dès 2006, le certificat informatique et internet (C2i) entre dans la formation des professeurs stagiaires. En lettres histoire et géographie on évalue :

- la conception ou analyse d'une séance utilisant l'Internet ou des moyens informatiques,
- la mise en œuvre d'une séance utilisant l'Internet ou des moyens informatiques,
- les compétences générales liées à l'exercice du métier et les compétences nécessaires à l'intégration des TICE dans la pratique.

En 2007 dans une étude²⁰⁶ sur l'évaluation, Catherine Régnier rapporte un pourcentage faible de l'utilisation des TICE en classe : « (...) *seuls 5 % des professeurs disent faire utiliser l'outil informatique par les élèves en cours d'histoire (7 % en géographie comme en éducation civique) et 85 % des élèves confirment que cela ne leur arrive jamais (un sur dix en a parfois l'occasion) quand 59 % souhaiteraient faire du travail sur ordinateur...* ». Toutefois elle souligne leur désir de se former : « *sur les 647 enseignants ayant suivi une formation dans les cinq dernières années, 47 % précisent qu'elle concernait l'intégration des TIC dans les pratiques de classes* ».

Et depuis 2003 la Délégation académique au numérique éducatif, créée dans chaque académie, œuvre pour former les professeurs.

Elle contribue à « *développer des pratiques pédagogiques plus adaptées aux rythmes et aux besoins de l'élève, (...) renforcer l'interactivité des cours en rendant les élèves acteurs de leurs propres apprentissages, (...) encourager la collaboration entre les élèves et le travail en autonomie* ²⁰⁷ ».

Un outil pour les élèves, pour quels apprentissages ?

Sûrement poussés par les besoins des métiers, les lycées professionnels élaborent des projets qui nécessitent l'utilisation d'outils numériques. Une étude de 2013 réalisée dans un mémoire²⁰⁸ de master 1, montre que 82 % des lycées professionnels ayant participé à l'étude sont engagés sur ces types de projets et d'autre part il est noté que les outils numériques y sont très répandus (vidéoprojecteurs, tableaux numériques...).

²⁰⁵ BO février 2019 : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Consultations2018-2019/86/3/PPLP19_Histoire-geographie_2ePro_1078863.pdf

²⁰⁶ Étude « *Comment évaluer les pratiques enseignantes ?* », RÉGNIER Catherine, Chef du bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance ; publiée dans *Éducation & formations* – n° 76, décembre 2007.

²⁰⁷ Dans le cadre du dispositif Peillon : « *Faire entrer l'École dans l'ère du numérique* » ; dans la feuille de route numérique académique de Paris, voir : https://eduscol.education.fr/technocol/reseau-anima/autres-reunions/ian_technologie_2015-2015_paris/documents-caches-paris-2016/dane-paris-plan-numerique-2015-2016

²⁰⁸ Mémoire de MEUNIER-CARUS Manon, « *L'impact de l'utilisation des TICE sur la motivation des élèves en classe de langue dans l'enseignement professionnel* », sous la direction de Dan FROST, UFR LLASIC, Université Grenoble Alpes, Département Sciences du langage et FLE, Mémoire de master 1 professionnel - Mention sciences du langage Spécialité : Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia Année universitaire 2014-2015.

Pour chaque élève, quels apprentissages avec le numérique ?

Dans le cadre de la rencontre-débat « À l'heure du numérique », organisée en 2012 par l'association *Interlignes*, Chantal Bertagna²⁰⁹, aborde les pratiques des élèves en français, dans les compétences « Lire, écrire, se documenter ». Elle rappelle d'abord la nécessaire maîtrise individuelle d'un nouvel outil.

- Le nouveau travail individuel du lecteur.

Pour apprendre aux élèves à lire un site, elle énumère quelques points incontournables :

- « l'approche éclatée des menus » est une vraie difficulté,
- « faire comprendre » le fonctionnement d'une page du site consulté,
- savoir utiliser plusieurs sources d'informations imbriquées (image, texte, son, vidéo),
- « veiller à repérer toutes les informations sur une page, ne pas en oublier ».

Pour elle, la maîtrise de la technique n'est pas suffisante. Il faut recadrer cette « lecture émietée » et former à la synthèse, « savoir faire la synthèse d'une recherche sur plusieurs sites ».

Ceci est d'autant plus complexe que chaque élève a son propre cheminement de lecture. Aussi faut-il « comprendre qu'il n'existe pas une méthode unique et reproductible pour devenir efficace, il faut donc apprendre aux élèves à adapter leur stratégie de recherche ».

- Écriture publique/écriture privée : « le scripteur est face à de nouvelles compétences ».

Les contraintes de l'écriture numérique sont différentes de l'écriture scolaire traditionnelle : le support change avec le cadre de l'écran, la lisibilité, le destinataire. Les élèves adeptes des réseaux sociaux doivent apprendre les codes de cette nouvelle communication sur les réseaux. Le professeur accompagne, donne les règles de cette écriture publique de l'élève devenu « un citoyen de l'internet » sans forcément en prendre conscience.

Chantal Bertagna termine son intervention en citant de nombreux outils structurants qui méritent d'être utilisés avec nos élèves : « (...) Le traitement de texte pour dégager des axes de lecture, mettre en évidence les temps verbaux, des procédés d'écriture (...). En représentant des liens hiérarchiques entre différents éléments, différents concepts, les cartes heuristiques peuvent être très utiles à l'organisation collective et individuelle des idées. (...) Les présentations en diaporama permettent de construire un plan, de hiérarchiser les informations, d'articuler textes et images... » et de faire des choix.

Dans la classe, les apports du TNI, une révolution technologique au service d'une révolution pédagogique ?

Sylvain Huet et Antony Cava, dans un article²¹⁰ de 2009 (*Interlignes* n° 39), abordent l'utilisation du TNI²¹¹ dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie en lycée professionnel. « *Dans ces disciplines où la pédagogie est centrée sur l'étude du document, [le TNI] rénove leur enseignement parce qu'il dynamise la présentation des cours en passant de l'observation à la schématisation en situation réelle et concrète. Il offre aussi une grande richesse documentaire et une souplesse d'utilisation au service d'une pédagogie inventive et novatrice. Enfin, il permet la construction progressive du raisonnement chez nos élèves les plus en difficulté, (...) l'enseignant, développe*

²⁰⁹ BERTAGNA Chantal, « À l'heure du numérique », 16/05/2012, formatrice IUFM à l'Université de Cergy.

²¹⁰ CAVA Anthony et HUET Sylvain, « Le TNI un outil d'aujourd'hui au service d'une autre pédagogie en histoire et en géographie » ; *interlignes* n° 39, juin 2009, « Enseigner autrement l'histoire géographie au LP ».

²¹¹ TNI : le tableau numérique interactif est un tableau tactile informatique aux multiples possibilités. En effet, il dispose d'outils logiciels divers : le « Notebook » (outil principal) ; le lecteur vidéo et l'enregistreur vidéo (il génère une vidéo de ce qui est fait au tableau), le clavier virtuel et surtout les « outils flottants », très utiles pour l'étude de documents en histoire et géographie : une souris virtuelle, des crayons surligneurs, un effaceur, enfin une « tablette numérique » qui permet au professeur et aux élèves d'intervenir sur le TNI à distance à l'aide d'un stylet.

rapidement de nouvelles méthodes et initie une réelle révolution des apprentissages. (...) » Quelques passages de cette réflexion sont repris ici :

Le TNI offre des documents de qualité et permet une exploitation sans précédent :

- L'exemple du document de géographie

(...) *Un cas concret : le professeur prépare chez lui un document avec, par exemple, une carte géographique du monde actuel (l'enseignant aura au préalable installé le logiciel Smartboard sur son ordinateur personnel). Outre la qualité de l'image nettement supérieure à celle d'une photocopie (même en couleur), l'enseignant peut, comme il le faisait sur un transparent, compléter ou faire compléter cette carte à l'aide du curseur qu'il déplace avec son feutre numérique, son stylet ou tout simplement son doigt. L'avantage du TNI est qu'il a la capacité d'enregistrer toutes les annotations du professeur et celles des élèves. Ainsi l'enseignant peut, lors de la séance suivante, faire un rappel de la leçon précédente. Il convient de préciser ici que les feutres du TNI permettent de souligner, de surligner de couleurs différentes, mais il est vrai que la calligraphie est, au début du moins, de qualité médiocre. Voilà pourquoi il y a une fonction « reconnaissance de caractère » qui transpose l'écriture manuscrite du professeur en écriture dactylographiée. (...).*

- L'exemple du document en histoire

(...) *Pour illustrer un texte ou un document iconographique nous pouvons aussi « insérer des objets multimédia » c'est-à-dire des fichiers audio, vidéo, des animations flash ou un « lien internet ». Prenons par exemple un texte historique, « l'appel du 18 juin 1940 », l'enseignant prévoit un lien hypertexte correspondant au nom de l'auteur, le Général de Gaulle, et ainsi, en touchant simplement du doigt ce nom, une biographie du personnage s'ouvre dans une nouvelle fenêtre. (...).*

- Une implication plus développée chez les élèves et une interactivité favorisée

Il semble que l'outil « motive davantage les élèves, (...) améliore la concentration, la participation des élèves et ainsi la dynamique de classe. (...) L'interactivité engage davantage le groupe dans une démarche d'observation et de schématisation. Ainsi, directement associé à la construction d'un cours ou d'un raisonnement, l'élève comprend aisément le cheminement d'une réflexion ».

« - Il peut très facilement venir au TNI pour « travailler » les documents (iconographie, cartographie, vidéos et supports audio).

- Il peut écrire et élaborer des schémas qui peuvent être incorporés en direct dans le support de cours par le professeur, qui pourra ensuite revenir en permanence sur le support et l'imprimer si nécessaire.

- Concrètement, l'élève peut être invité à surligner les idées directrices et les arguments d'un texte.

- Il explique et démontre dans le même temps ce qui favorise l'apprentissage des notions à découvrir et à retenir, notamment pour les élèves qui ont des difficultés d'abstraction. (...) ».

Le TNI présente un aspect attractif, car c'est un outil « magique ». Cependant cet aspect « ludique » qui permet de capter l'attention des élèves n'est qu'illusion si la pertinence des contenus et des documents n'est pas au rendez-vous... ».

Quelle approche du numérique avec les élèves dans la société hyper connectée d'aujourd'hui ?

Dans une société hyper connectée, les élèves passent beaucoup de temps sur les écrans. Jean-François Céci²¹² constate dans une étude²¹³ de 2017 que les jeunes passent en moyenne 5 heures 40 par jour sur les écrans (contre 6 heures 40 pour les

²¹² CÉCI Jean-François est enseignant en Humanités et culture numérique à l'UPPA (Université de Pau et des Pays de l'Adour) et responsable pédagogique du DUTM (Diplôme d'Université Techniques Multimédia).

²¹³ Étude « Sociologie du numérique dans le système scolaire » (CÉCI 2017) menée sur la région de Pau (France) en 2017, dont l'objectif est de cartographier les usages et perceptions numériques formels et informels des jeunes (792 répondants), du collège à l'université.

jeunes américains²¹⁴). De plus ils ont le sentiment d'apprendre : les jeunes de l'échantillon ont majoritairement (62 %) une forte sensation d'apprendre avec les écrans. Au vu du peu de pratique numérique scolaire observée (moins de 4 heures par semaine), mécaniquement, cette sensation d'apprendre sur écrans relève majoritairement de la sphère privée et cela ressort dans leurs propos (42 % pour la sphère privée, 8,6 % pour la sphère scolaire). Les élèves maîtrisent donc techniquement les outils numériques et montrent de l'autonomie dans la capacité à apprendre.

Il s'agit donc d'apprendre aux élèves « *le juste usage du numérique*²¹⁵ », comment mettre en œuvre des apprentissages pour former un citoyen connecté ou « *un citoyen numérique responsable et apte à protéger sa vie numérique et son patrimoine numérique*²¹⁶ ».

Le juste usage du numérique passe par la capacité à s'informer.

Plusieurs articles ont déjà mis l'accent sur la nécessité de savoir s'informer en particulier dans le numéro d'interlignes consacré à l'EMC²¹⁷.

Françoise Girod et Annie Couderc²¹⁸ rappellent que « *le passage d'idées convenues (celles du « Café du Commerce » comme le disait René Révol « père » de l'Éducation civique, juridique et sociale) à des « opinions construites », commence par l'information sur le sujet, le thème ou la problématique dont on va débattre* ».

S'informer, croiser les sources est essentiel. Florence Guittard²¹⁹ dans son article « *Éducation aux médias : comment déconstruire les théories du complot ?* » montre l'importance de cette éducation aux médias et à l'information :

« *Que ce soit dans le cadre de l'Éducation aux médias²²⁰, des séances d'EMC, d'histoire, de français (autour de l'objet d'étude Construction de l'information²²¹), de la semaine de la presse ou de tout autre projet, il est essentiel de travailler la vérification et le croisement des sources. Véritable travail de l'historien, cette compétence est clairement transversale* ». Elle est d'autant plus indispensable qu'« *aujourd'hui n'importe qui peut publier informations et commentaires sur les réseaux sociaux. Ces derniers donnent la parole à tout un chacun. Mais quel crédit leur accorder ? Pour certains la réponse à une telle question se fait uniquement en termes de popularité, au nombre de clics ou de followers. Se pose alors le problème de la vérification de l'information : on « retweete » souvent rapidement sans toujours réfléchir et sans vérifier la véracité de ce que l'on propage. Or si c'est là le travail essentiel du journaliste – croiser les sources et collecter des preuves de ce qui est affirmé – ce doit aussi être une préoccupation majeure des lecteurs citoyens* ».

Hélène Kuhnunch²²², pour montrer la nécessité de ne pas s'informer uniquement par des images, invite les élèves à comparer leurs premières interprétations aux légendes réelles de chaque photo lors de la rencontre avec le photojournaliste.

Développer des démarches actives : situation-problème, étude de cas ou tâche globale complexe

Ces trois démarches ont en commun une pédagogie active qui place l'élève en situation de recherche, de tâtonnement face à un obstacle, de mise en relation des documents, des données et de confrontation aux autres, lors des partages et des

²¹⁴ Les adolescents états-uniens consacraient plus d'un quart de leur journée (6 h 40) aux écrans selon l'enquête « The Common Sense Census », 2015.

²¹⁵ CÉCI Jean François, « *Apprentissage du et par le numérique : la formation des jeunes générations à un juste usage du numérique* », 2019, publié dans « Les Annales des Mines ».

http://www.anales.org/enjeux-numeriques/2019/en_06_06_19.html

²¹⁶ *Id.*

²¹⁷ Voir interlignes n° 47, juin 2017. « *Enseignement moral et civique, parcours citoyen au lycée professionnel* ».

²¹⁸ COUDERC Annie, GIROD Françoise, « *Privilégier la parole de l'élève en EMC* », interlignes n° 47, juin 2017.

²¹⁹ GUITTARD Florence, « *Éducation aux médias : comment déconstruire les théories du complot ?* » interlignes n° 47, juin 2017.

²²⁰ Éducation aux médias et à l'information : <https://eduscol.education.fr/cid72525/presentation-de-l-emi.html>

²²¹ Classe de seconde baccalauréat professionnel.

²²² KUHNUNCH Hélène, « *Contre une pédagogie de l'indifférence* », interlignes n° 47, juin 2017.

échanges avec les groupes ou la classe. L'élève développe des stratégies personnelles d'apprentissage, devient plus autonome et apprend à être plus responsable.

- **La tâche globale complexe**²²³ « offre aux élèves des stratégies pour construire des connaissances et des compétences. Elle les invite, par une scénarisation de l'activité, à mobiliser des capacités diverses et des ressources différenciées ». Elle favorise l'ancrage des savoirs dans une expérience vécue qui donne du sens à l'apprentissage.

En histoire, Audrey Garcia, dans son exemple sur la Renaissance²²⁴ s'appuie sur des outils numériques rendus nécessaires lorsqu'il y a des documents à consulter : une page du site Wikipédia, par exemple, à partager avec la classe grâce au vidéoprojecteur et la présentation des articles des élèves puisque l'objectif était d'écrire un article sur Wikipédia pour définir et expliquer ce qu'est la « Renaissance ».

- **Pour les études de cas** qui traitent d'aménagement du territoire en géographie, l'utilisation du numérique est aussi un plus et souvent même incontournable. Les sujets qui impliquent directement le citoyen : aménagements, environnement, développement durable à l'échelle locale, régionale ou nationale sont propices à la mise en œuvre de cette pédagogie.

De l'étude de cas, Gérard Hugonie²²⁵ dit qu'elle est bien plus profitable qu'un cours traditionnel qui débute par la règle générale et que le professeur illustre ensuite. « Les études de cas précis, analysés dans toute leur complexité, leur épaisseur concrète, grâce à un dossier de documents complémentaires, pour établir par induction quelques règles, quelques hypothèses explicatives favorisent le raisonnement géographique sur l'organisation des espaces. Il s'agit d'aider les élèves à se poser des problèmes géographiques qu'eux-mêmes devront maîtriser quelques années plus tard en tant que citoyens²²⁶ ».

Dans un article du numéro 48 d'Interlignes, Aurore Lecomte²²⁷ expose sa démarche de travail pour traiter une étude de cas à propos d'un territoire source de conflits d'usages : « Le quartier Canal Europe » dans l'Essonne. Les outils numériques lui sont indispensables.

« En effet, en séance 1 on entre dans le vif du sujet par l'intermédiaire d'un support vidéo, plus attractif et concret puisqu'il est issu d'un média local. Par ailleurs, la consigne de réaliser une proposition de quartier en séance 2 est réalisée à l'aide d'un logiciel de création d'infographie en ligne.

Ainsi une telle étude de cas permet d'engager l'élève en l'impliquant directement, en prenant en compte ses idées personnelles.

Par ailleurs, Géoportail est utilisé en dernière séance. Peu d'élèves savent véritablement à quoi ressemble visuellement le tissu urbain en dehors des zones d'habitations de type immeuble collectif le plus souvent locatif. La vue aérienne proposée par la plate-forme permet de se représenter l'organisation de l'espace du quartier de « Canal Europe » : on voit en effet très clairement les axes autoroutiers, les zones de commerces et d'habitat ainsi que les espaces végétaux.

Demander aux élèves de localiser et de définir ces espaces grâce à Géoportail favorise l'acquisition de compétences du socle du domaine 5 « se repérer dans l'espace » et « pratiquer le langage cartographique ».

²²³ GARCIA Audrey, voir le site académique Lettres histoire de Versailles :

<https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1401>

²²⁴ Publié sur le site académique Lettres histoire de Versailles :

https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/presentation_ecrire_un_article_a_la_maniere_de_wikipedia.pdf

²²⁵ HUGONIE Gérard, géographe, Assistant agrégé à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud. Docteur d'État en 1979, a demandé à revenir dans l'enseignement secondaire pour y mener des recherches didactiques « à la base ». Professeur dans un collège du Val-d'Oise pendant sept ans, puis Inspecteur Pédagogique Régional il a beaucoup œuvré pour l'enseignement d'une géographie « opérationnelle ». En 1997 il est directeur du département de géographie et vice-doyen de la faculté de lettres à Paris 13, « et assure de nombreuses conférences à travers le monde », il termine sa riche carrière à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Paris, puis à La Sorbonne.

²²⁶ DAVID.J., dans l'Espace géographique n° 1, 1986, p 41-47, phrase reprise par Gérard HUGONIE dans « Enseigner la géographie actuelle dans les lycées », L'Espace géographique n° 2, 1989.

²²⁷ LECOMTE Aurore, « Faire de la géographie en 3^{ème} prépa-pro : mener une étude de cas », interlignes n°48, juin 2018.

- **La situation-problème**²²⁸, comme l'étude de cas, permet d'inscrire la situation d'apprentissage dans le concret avec des outils numériques du quotidien si familiers aux élèves.

Compatible avec l'enseignement par compétences, elle est selon Christine Partoune²²⁹ « une tâche concrète adaptée aux élèves pour mettre en œuvre des opérations mentales afin de résoudre une énigme (...) ils franchissent un certain nombre d'obstacles incontournables pour y arriver... La situation-problème est toujours une fiction sous contrôle ».

Astolfi Jean-Pierre (1992) rappelait qu'une situation-problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle. L'élève est obligatoirement mis en situation d'apprendre, de rechercher (trier, classer, analyser, tâtonner, confronter entre pairs, face à l'émergence d'un obstacle, réorienter la recherche, identifier des sources, organiser, rédiger, faire un pronostic... etc.) pour résoudre la tâche. Les outils numériques facilitent l'entrée dans cette démarche surtout lorsqu'elle s'appuie sur un dossier documentaire conséquent.

- **La démarche de résolution de problèmes** peut s'appliquer à des cas concrets et réels en géographie. Voici, ci-dessous, une simulation à propos d'aménagement touristique, simulation qui requiert l'utilisation du numérique pour obtenir l'ensemble des données du problème à résoudre. En classe de seconde, on peut travailler des capacités permettant de comprendre un phénomène géographique. En classe de première et terminale on attend de l'élève qu'il sache, en plus, se positionner et proposer une alternative à une situation spatiale – injuste qui ne répondrait pas aux objectifs du développement durable – ou encore source de conflit d'usages, ou imbriquant plusieurs acteurs.

Schéma d'une démarche de résolution de problème à propos d'un espace touristique côtier

Identifier le problème posé	Implantation d'une future zone pavillonnaire sur un espace côtier méditerranéen consacré à la baignade mais autrefois périmètre appartenant à une usine d'explosifs avec sa cité ouvrière
Identifier les éléments de la situation	Quels espaces sont concernés ? Quels acteurs interviennent (les promoteurs, le maire, la région, le ministère, l'Union européenne ?)
Mobiliser des connaissances dans plusieurs domaines si possible	Rechercher des informations sur : - le projet du promoteur immobilier - l'historique de l'usine d'explosifs - la géographie de la côte - les techniques et les projets pour la conversion du site, des bâtiments existants - les décisions politiques concernant l'aménagement du territoire, « la loi littoral ²³⁰ » - les plans de gestion des risques - le plan local d'urbanisme de la commune - les mesures de développement durable de la commune
Proposer des solutions	- conserver le site tel quel et le réserver à la baignade - aménager un espace touristique en préservant les bâtiments de l'ancienne usine reconvertis en musée sur l'histoire de la cité ouvrière dans un système paternaliste)

²²⁸ PARTOUNE Christine différencie bien la situation problème de la problématique et d'un problème réel à résoudre, c'est une tâche concrète à accomplir dans certaines conditions : « La situation-problème fait partie des outils d'une pédagogie fondée sur l'auto-construction des savoirs ».

²²⁹ PARTOUNE Christine, « La pédagogie par situations-problèmes », article paru dans la revue Puzzle éditée par le CIFEN, université de Liège, mai 2002.

²³⁰ Loi « Littoral » : La loi 86-2 du 3 janvier 1986 a réformé le dispositif de protection et de mise en valeur du littoral.

	<ul style="list-style-type: none"> - détruire les maisons existantes - préserver les espaces qui sont encore naturels et arrêter le bétonnage de la côte - organiser une plage réservée à la baignade
Sélectionner la meilleure solution, argumenter	Envisager les critères techniques, financiers, humains en perspective d'un développement durable et en respectant les besoins des habitants de la commune

Améliorer la compréhension de la posture et de l'activité cognitive de l'élève lors du travail sur écran

Le numérique transforme les activités scolaires : rédiger un texte à l'ordinateur, avec un traitement de texte ne mobilise pas les mêmes compétences et la même méthodologie que la rédaction sur le papier avec un stylo. De même, s'informer aujourd'hui ce n'est plus la même activité que dans une classe traditionnelle d'avant le numérique.

Dans le but de mieux comprendre ces transformations de l'activité des élèves et d'adapter une nouvelle pédagogie, un groupe d'enseignants²³¹, en Belgique, analyse les pratiques numériques d'enseignants expérimentés et dégage des catégories d'élèves (annexe 1), articulant la posture et l'activité cognitive de l'élève lors de la réalisation de la tâche. Voici, dans le tableau ci-dessous, cette catégorisation des apprenants. Un autre tableau (annexe 2) présente des activités, des situations qui sont autant de pistes possibles à explorer. Ces exemples peuvent inspirer nos pratiques pédagogiques.

Annexe 1 : Des modèles centrés sur l'apprenant lors d'une activité numérique

Quatre attitudes permettent de caractériser la posture de l'apprenant dans la tâche selon son niveau d'engagement :	Six types d'actions définissent les processus cognitifs d'apprentissage, du plus simple au plus élaboré :
<ul style="list-style-type: none"> • Passif : l'élève reçoit l'information et est focalisé sur les explications données. • Actif : l'élève manipule des objets, opère des sélections. On le voit être en activité. • Constructif : l'élève génère des hypothèses, découvre par lui-même. • Interactif : plusieurs élèves collaborent, confrontent leurs hypothèses et/ou découvertes 	<ul style="list-style-type: none"> • Se rappeler : reconnaître, écouter, nommer, mener une recherche, gérer des favoris... • Comprendre : résumer, comparer, classer, tenir un journal ou blog, annoter, exemplifier... • Appliquer : mettre en pratique, mettre en ligne, partager, éditer, jouer... • Analyser : valider, créer des extraits de médias, faire un compte-rendu... • Évaluer : poser une hypothèse, critiquer, expérimenter, commenter, travailler en réseau, reprogrammer un logiciel... • Créer : concevoir, programmer, ajouter du contenu, réaliser (vidéos, podcast)

²³¹ KUMPS Audrey, DE LIÉVRE Bruno, TEMPERMAN Gaëtan, « L'utilisation du numérique dans l'apprentissage du français », Cahiers pédagogiques, décembre 2017. Exemples issus de retours d'expériences d'enseignants dans le cadre de recherches-actions visant la mise à disposition d'outils disciplinaires et notamment numériques pour les équipes éducatives dans le contexte de la réforme que le Ministère francophone de l'Éducation de Belgique a initiée en 2015, un travail collaboratif qui a abouti à la création du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Annexe 2 : quelques descriptions de dispositifs numériques pour l'apprentissage du français, croisant les catégories de posture et les activités cognitives²³².

Exemples issus d'une démarche de veille pédagogique sur le réseau internet (twitter, scoop.it blog d'enseignants, etc.).

Se rappeler

Élève passif

Savoir lire : mobilisation de stratégies pendant l'activité lecture

Pour avoir facilement recours aux différentes stratégies à utiliser lors d'une lecture, l'enseignant s'enregistre en train de verbaliser à haute voix la mise en pratique de la stratégie et rend accessible cette capsule vidéo aux élèves. L'apprenant peut ainsi, s'il en a besoin, écouter et se rappeler les stratégies à mettre en place pour, par exemple : gérer les informations implicites, survoler la première et la quatrième de couverture, faire des prédictions, retrouver la signification d'un mot difficile...

Élève actif

Savoir écrire : dictée autonome

L'enseignant prépare au préalable l'enregistrement vocal des dictées. De manière autonome, l'élève recherche sa dictée dans le fichier de la classe. Il l'écoute autant de fois qu'il le souhaite avec la possibilité de mettre sur pause et de revenir en arrière. Il écrit la dictée dans son cahier au fur et à mesure qu'il l'entend.

L'enseignant prévoit des niveaux d'avancement différents pour chacun des élèves (longueur, difficulté, nombre...)

Comprendre

Élève constructif

Savoir lire : compréhension de texte ; utilisation du logiciel TACIT²³³

TACIT comporte 1000 exercices (textes suivis de questions de compréhension) classés en 10 niveaux de difficultés croissantes. Chaque élève entre dans le logiciel par une évaluation diagnostique. Celle-ci permet à l'enseignant de le répartir dans un des paliers d'exercices.

En fonction du niveau de départ, les apprenants débouchent sur des programmes d'exercices adaptés.

L'entraînement peut se faire :

- ▶ en autonomie : l'élève réalise seul les exercices et progresse dans son programme,
- ▶ en mode « tutoré » : dans le cadre d'activités différenciées de soutien en petit groupe d'élèves.

Élève interactif

Savoir lire/écrire : étude d'une œuvre littéraire avec les réseaux sociaux²³⁴

Dans le cadre de l'étude d'une œuvre, les élèves créent des comptes sur un réseau social en empruntant le nom d'un des principaux personnages de la pièce (répartition aléatoire).

Ils participent ainsi à un jeu de rôles au fil de la lecture de l'œuvre : « Qu'aurait dit, fait ou publié le personnage s'il avait vécu en 2017 ? ». Les élèves lisent l'œuvre de manière autonome et, parallèlement, ils construisent leur profil, ajoutent des commentaires sur leur journal, insèrent des images... En classe, les différents points importants de l'œuvre sont abordés afin d'engendrer des discussions d'interprétations.

²³² KUMPS Audrey, DE LIÈVRE Bruno, TEMPERMAN Gaëtan, « L'utilisation du numérique dans l'apprentissage du français », Cahiers pédagogiques, décembre 2017.

²³³ Logiciel TACIT <https://tacit.univ-rennes2.fr/presentation/accueil>

²³⁴ Voir la page : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/01/EtudierOeuvreFacebook.aspx>

Appliquer

Savoir lire : garder une trace de ses lectures sur tablette

Élève
actif

Après un temps de lecture libre, l'élève verbalise, avec l'aide d'un pair, ses réflexions à partir de l'ouvrage lu sur la tablette en utilisant photos, pointeurs, émoticônes pour attirer l'attention vers une partie des images durant l'enregistrement. Celui-ci est partagé sur les réseaux sociaux afin que tous (parents, élèves, enseignants) puissent découvrir cette production et y réagir.

Savoir écrire : écrire une dissertation

Élève
constructif

L'enseignant donne accès à un tableur partagé à l'ensemble de ses élèves. (Canevas de dissertation). Chaque élève, individuellement, effectue ses recherches, de manière autonome, en copie partagée avec l'enseignant. Dans chacune des cases du tableur, l'enseignant a la possibilité d'y ajouter des commentaires, des feedbacks, des aides afin de faciliter la compréhension de la tâche pour l'élève et ainsi améliorer son travail. Le tableur en ligne permet également à l'élève de bénéficier d'espaces de discussion et de collaboration.

Analyser

Savoir parler : apprentissage autonome d'une poésie

Élève
constructif

L'élève choisit sur un blog la poésie qu'il souhaite travailler. Les poésies sont écrites, illustrées et interprétées par des narrateurs. Avec un ordinateur ou une tablette, l'élève s'entraîne, s'enregistre et s'écoute (auto-évaluation) en suivant un guide d'apprentissage (étapes à suivre). La production est ensuite écoutée par un pair pour une validation de sa part.

Savoir écrire : correspondance scolaire

Élève
interactif

Après la découverte du livre *Clément Aplati*, les élèves créent des « Cléments » (personnages en papier) et les envoient dans des classes d'accueil. Ils utilisent les réseaux sociaux comme moyen de communication pendant la durée du voyage des « Cléments » : explication des activités réalisées et prise de nouvelles.

Évaluer

Savoir écrire : lettre d'auto-évaluation

Élève
constructif

Chaque semestre, il est demandé aux élèves de rédiger et d'envoyer une lettre d'auto-évaluation à l'enseignant en utilisant un logiciel de traitement de texte. Les élèves travaillent en autonomie et bénéficient d'aides (consignes informatisées, exemple de lettre et d'une structure-type). L'enseignant répond aux élèves par des commentaires (feedback, relances, questions) sur la lettre auto-évaluative.

Savoir écrire : écrire un récit collaboratif

Élève
interactif

En binôme et à partir d'une ou plusieurs photos (projet artistique), l'enseignant demande d'écrire un texte collaboratif. Après débat sur la structure narrative, les élèves utilisent un logiciel qui permet l'écriture collaborative (chacun sur son ordinateur mais à plusieurs sur le même document + une messagerie en direct pour confronter et discuter). L'enseignant peut donc délivrer des feedbacks, des commentaires, des aides spécifiques à chaque groupe.

Créer

Savoir parler/écrire : création d'un audioguide

Élève
constructif

Après une visite dans le quartier et la prise en photo de différents lieux remarquables, les élèves rédigent une description historique de ceux-ci. Chacune des descriptions est ensuite enregistrée par les élèves afin de produire des podcasts mis en ligne. Ceux-ci permettent de présenter le projet réalisé et de publier différents parcours audio du quartier.

Conclusion

L'intégration des TICE, des outils numériques dans nos pratiques d'enseignant pour les apprentissages des élèves se fait et se généralise progressivement. Par contre ce

qui est plus délicat c'est bien de comprendre les opérations mentales sollicitées chez les élèves afin de mieux adapter les situations d'apprentissage. Leur attention, leur manière de comprendre, de réfléchir sont différentes. Dans sa réflexion philosophique sur les enjeux des technologies numériques Marcello Vitali-Rosati²³⁵ observe que :

« L'homme n'a pas une nature indépendante des outils dont il se sert. La nature de l'homme est – comme dans le mythe de Prométhée – dans ses outils et se transforme avec ceux-ci. Un homme numérique n'est pas simplement un homme qui se sert d'outils numériques, mais un homme différent, qui fonctionne différemment, qui a un rapport différent avec ce qui l'entoure : l'espace, le temps, la mémoire, la connaissance ».

Aussi, nous professeurs de lettres-histoire et géographie, nous nous posons des questions récurrentes.

- Quels enseignements mettre en œuvre pour former un élève futur citoyen, capable de s'informer, de réfléchir, de faire face à la désinformation des réseaux sociaux, de jouer son rôle au sein d'un système démocratique ?
- Comment fonctionne ce nouvel élève connecté ?
- Comment adapter les apprentissages pour qu'il apprenne encore et toujours au lycée, à l'École en général ?

Aurore Lecomte professeure de lettres-histoire et géographie nous présente dans l'article associé, page suivante, une expérience pédagogique en géographie. Elle utilise l'outil numérique et réfléchit au travail collaboratif.

Suzanne BOUDON

Professeure honoraire lettres-histoire et géographie

Formatrice en histoire-géographie

ÉSPÉ de l'académie de Versailles

Université de Cergy-Pontoise

ÉCOLES FERMÉES : VERS UN ENSEIGNEMENT À DISTANCE



Avec l'aimable autorisation du dessinateur Na²³⁶

²³⁵ VITALI-ROSATI Marcello, « Pour une définition du "numérique" », dans SINATRA Michael-E. et VITALI-ROSATI Marcello (dir.), Pratiques de l'édition numérique, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2014, coll. « Parcours numériques », p. 63-75.

Voir : <http://www.parcoursnumeriques-pum.ca/pour-une-definition-du-numerique>

²³⁶ Source : www.dessinateur.biz

Pratiques collaboratives et numérique en géographie

Un outil pour éduquer au territoire ? Une expérience de terrain au LP aujourd'hui

Les élèves ont peu souvent conscience du territoire qui les entoure : fractures spatiales, discontinuités dans le bâti, présence d'habitat précaire à quelques mètres d'un lieu qu'ils côtoient tous les jours ne sont pas perçues ; pas plus que les enjeux liés à l'aménagement des territoires. Alors qu'ils sont connectés aux technologies et disposeraient, à priori d'informations issues de l'actualité locale, il est alors nécessaire de rendre visible ce qui pour les jeunes n'est pas flagrant.

De ce constat découle une expérimentation pédagogique menée dans un lycée professionnel de l'Essonne avec une classe de Terminale Métiers de l'électricité et des environnements connectés. En face du LP se trouve un terrain d'accueil de « Voyageurs ». Les élèves en allant à la porte du lycée le matin ne perçoivent pas ce territoire si particulier, marqué par la présence de caravanes et d'un portail vert. Pourquoi ne pas utiliser les outils numériques pour appréhender le territoire proche du lycée, s'engager dans une démarche et une réflexion citoyennes sur la ségrégation spatiale des territoires ?

Une étude de cas hors la classe

Un cadre didactique : la pédagogie active

L'expérimentation est une étude de cas locale sur le quartier du lycée d'une commune accueillant des « Voyageurs ». Nous avons scénarisé cette étude en demandant aux élèves de réaliser un reportage à l'aide de leur smartphone dans le cadre d'une sortie, et lors du retour en classe, de trier, classer, puis compiler les données obtenues en équipe de façon à réaliser une production commune pour toute la classe et réfléchir à l'aménagement du territoire.

Annoncer le projet du reportage est donc une immersion par le concret sur le terrain qui nous occupe. Nous formulons l'hypothèse qu'en observant et en prenant des photographies, les élèves arriveraient à comprendre davantage le territoire proche du lycée mais aussi et surtout à considérer la présence des « Voyageurs » et questionner l'emplacement et les enjeux du terrain d'accueil.

En proposant une expérience concrète, l'expérimentation répond à une volonté d'éduquer au regard géographique. Nous avons choisi un outil numérique qui permettrait de constituer un groupe pouvant communiquer avec les enseignantes par messages, photographies ou vidéos. Le support permet la collecte de données numériques.

Numérique et sortie sur le terrain

L'outil numérique utilisé est une application smartphone de réseau social que les élèves connaissent tous mais qu'ils n'ont pas l'habitude de voir en usage scolaire : Snapchat.

Le travail de la première séance se déroule en plusieurs phases.

Séance 1		
Phase 1	Dans la classe : -composition des équipes (par affinités) -Distribution de cartes de la ville pour se repérer -et explication de la mission à réaliser : collecter des données variées pour un reportage sur la commune. (10 minutes)	Temps de parole des enseignantes
Phase 2	Hors la classe : périmètre du territoire du LP En 40 minutes (durée d'une séance) : collecter le maximum de données à rapporter en classe pour la construction du reportage.	Démarche coopérative Sortie de terrain libre
Phase 3	Retour en classe : échanges sur l'expérience qui vient d'être faite et consignes pour les séances prochaines : un travail collaboratif.	Retour sur l'action : les élèves comprennent qu'ils ont contribué ensemble à la compréhension du territoire

L'objectif de cette première séance de travail est d'aborder le concept de sortie de terrain et la question des traces à apporter en classe dès le retour des élèves. Il s'agit d'une sortie libre, aucun questionnaire n'est distribué aux élèves, nous avons insisté sur le fait que chaque équipe devait rester ensemble et collecter les relevés qui leur semblaient les plus pertinents. Il leur a été conseillé aussi d'interviewer des passants, et nous avons échangé en amont des types de questions à leur poser. Dans ce dispositif, la question du positionnement de l'enseignant se pose, nous pourrions y revenir.

Capture d'écran Google maps
Périmètre de la sortie de terrain à Morsang/orge



Les enseignantes sont à proximité de chacun des participants, soit pour échanger sur la pertinence des relevés, soit pour réajuster, donner des apports méthodologiques (notamment sur la façon d'aborder un habitant dans le cadre d'enquête en géographie). Volontairement, nous restons aussi à l'écart des équipes, devant le lycée. Depuis l'application, nous pouvons donner d'autres indications concernant par

exemple le fait d'avoir les relevés les plus variés possibles. Ce positionnement est typique de l'organisation de travaux coopératifs d'élèves (Sylvain Connac²³⁷, 2017).

Des relevés hybrides pour travailler ensemble

Après la phase 2 : celle de la sortie à proprement parler, les élèves de Terminale sont revenus en classe. Cette étape fut celle des échanges au sujet de l'expérience qu'ils venaient de mener.

Phase 3 : échanges sur l'expérience.

Nous avons réalisé un brainstorming afin de recueillir les représentations des élèves à l'arrivée et leur avons demandé de nommer les catégories de relevés de terrain qu'ils avaient compilées.

Dans le même temps, l'enseignante en responsabilité de la classe avait téléchargé et projeté les photographies envoyées par les différentes équipes via l'application Snapchat. Voici les résultats dans le tableau ci-dessous.

Séance 1, phase 3			
Tableau des types de relevés recueillis pendant l'expérience			
Types de relevés	Des photos : des paysages, des selfies	Des audios	Des vidéos, des témoignages
Pour quoi faire ?	<ul style="list-style-type: none"> - Des selfies de nos élèves : mises en scène dans le territoire scolaire - Des photographies des infrastructures : lycée, stade, portail vert, chemin, jardins ouvriers, skate parc. 	<ul style="list-style-type: none"> -Saisir l'ambiance sonore d'un quartier populaire : la circulation, les interactions entre les personnes 	<ul style="list-style-type: none"> -Témoignage d'un couple de retraités venant faire du jardinage sur leur parcelle (une discussion) -Interview d'une habitante du terrain, de « Voyageurs »
	Aborder la typologie urbaine	Aborder l'aspect sensible d'un territoire	Espace vécu / espace perçu

Cette phase de l'expérience a permis aux élèves de considérer les apports des autres équipes qui n'étaient pas allées aux mêmes endroits du périmètre étudié.

Ce retour d'expérience, associant l'outil numérique en géographie, nous renvoie-t-il à un travail coopératif ou collaboratif ?

Du coopératif au collaboratif : quelles pratiques pour la géographie ?

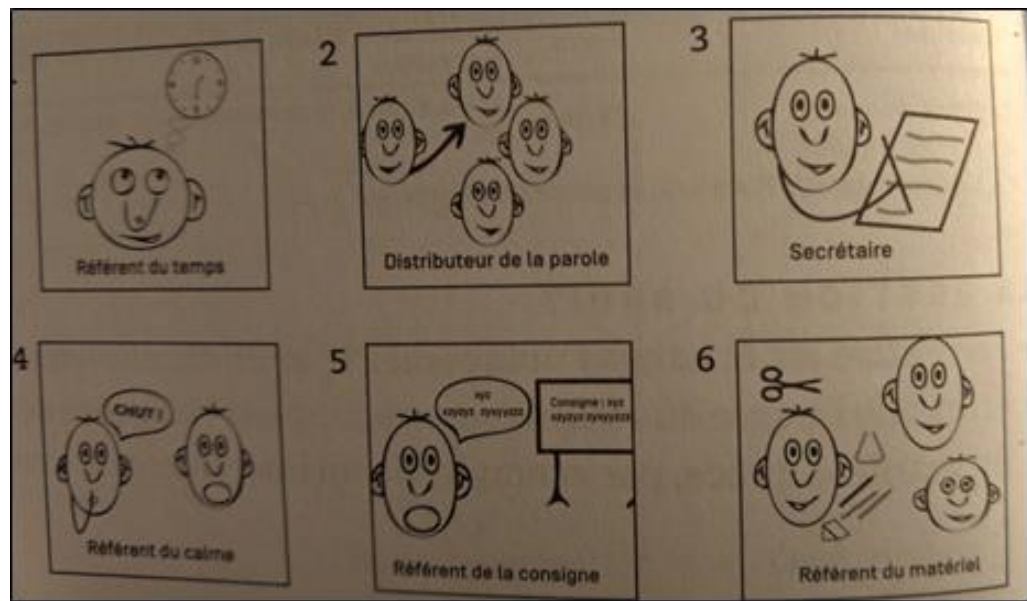
Coopération ou collaboration entre élèves ?

L'expérience proposée aux élèves alterne les moments où l'on pratique la démarche coopérative, et ceux où le travail demandé s'inscrit davantage dans une organisation du type collaboratif. Quelles sont les différences en termes d'activités et d'apprentissages des élèves ? Quelle est aussi la posture de l'enseignant dans cette organisation ?

²³⁷ Voir aussi : CONNAC Sylvain, « Organiser la coopération entre élèves, Fiche 0 : Les mots de la coopération » : https://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/organiser_la_cooperation_entre_eleves_-_fiche_0_les_mots_de_la_cooperation.pdf

Sylvain Connac définit le travail coopératif en classe comme une organisation où les apprenants ont en commun la réalisation d'un projet collectif. Il induit une division des tâches à la fois dans la classe entière, mais aussi à l'intérieur de petits groupes. Il donne des exemples de rôles que les participants peuvent revêtir pour du travail en groupe.

Exemple de rôles dans un groupe²³⁸



Dans notre dispositif, les élèves n'avaient pas à aller aux mêmes endroits pour collecter les données qui s'avéraient complémentaires pour comprendre le territoire étudié. Il s'agit donc d'un moment coopératif.

En comparaison, le travail collaboratif n'induit pas de division des tâches. L'ensemble des participants fait « avec » ses pairs pendant l'intégralité du processus. Il se concerta, travaille sur les mêmes points. Pour réaliser une production, il s'agira de fusionner les propositions et ainsi chacun des élèves aura collaboré au rendu commun.

Lors du retour en classe (phase 3 de la séance 1), après la sortie sur le terrain, il a été demandé aux élèves de compiler, classer, trier les données en une séance de 2 heures. C'est la séance 2.

Nous avons reconstitué les mêmes groupes que pour la sortie mais toute la classe avait accès aux relevés de terrain de tous les groupes via un dossier partagé sur le serveur de la classe. L'outil numérique utilisé pour cela était le diaporama.

Les groupes avaient la consigne suivante : construire chacun une partie du reportage global et final.

L'intérêt de ce travail n'était pas la perfection de la production. Il était essentiel, pour nous, de laisser réfléchir les élèves, de les laisser se concerter et concrétiser le reportage ensemble. Il s'agissait de mobiliser leur intelligence collective (Connac, 2017). D'ailleurs les élèves ont pu en comparant leurs relevés, remarquer qu'ils avaient sélectionné la même unité spatiale, enregistré la circulation.

La production finale de la classe (avec les parties de chacun des groupes) s'organise en plusieurs idées présentées dans le tableau ci-dessous.

²³⁸ CONNAC, *op.cit.*, p.58.

Séance 2

Les parties du reportage global et final construites par les élèves

- 1) Les élèves ont rédigé une **introduction** pour situer l'espace et le contexte de l'expérience, le périmètre observé et l'ont illustrée avec un plan de la ville.
- 2) Une partie historique de l'aménagement du territoire : la **superposition de deux cartes IGN** : l'une de 1970, l'autre actuelle adjointe à des éléments de commentaires sur l'évolution en termes de bâti.
- 3) Les illustrations des **jardins ouvriers** et leur commentaire, le témoignage retranscrit du couple de riverains.
- 4) Les illustrations du **skate parc** et du groupe scolaire Gustave Courbet et le commentaire.
- 5) Le **témoignage d'une habitante** en caravane qui promenait son chien et son commentaire (un **audio** intégré au diaporama).
- 6) Des photographies du **cimetière** qui jouxte le lycée, au Nord.
- 7) Des illustrations du **stade** en face du lycée et des **logements HLM** ainsi qu'un **audio** de la circulation de voitures intégré au diaporama).
- 8) Les éléments de **conclusion**.

La démarche de réalisation du reportage, au retour en classe, obéit donc à une logique collaborative davantage que coopérative. Il s'agit de travailler et s'entraider, à partir d'un même projet collectif ; aussi les groupes ne sont pas restés figés pendant cette phase du travail. Nous avons remarqué qu'un binôme circulait afin de vérifier qu'il n'avait pas « empiété » sur la partie du diaporama des autres élèves. Également, les élèves s'entraidaient sur la gestion de l'outil informatique, l'intégration des audios et même la relecture et la détection des erreurs orthographiques des uns et des autres. Dans la démarche collaborative, en somme, il apparaît que les participants sont davantage interdépendants les uns des autres. Il semble alors que l'outil numérique peut apporter une plus-value dans le travail collaboratif.

L'outil numérique, une plus-value

Tout d'abord, travailler avec l'outil numérique pour lui-même ne suffit pas. C'est d'abord la démarche et l'objectif de faire apprendre quelque chose aux élèves qui prime et qui peut guider l'orientation de l'enseignant vers un outil plutôt qu'un autre. Nous avons choisi l'application Snapchat car elle nous permettait de vérifier à distance les relevés des élèves et aussi de leur demander, toujours par le biais de cet outil, de développer l'analyse. Parfois, nous avons déjà des éléments pertinents de commentaire des photographies.

Par exemple, un élève nous a envoyé un audio qui est une interview d'un couple de riverains qui loue une parcelle des jardins ouvriers derrière le lycée. Les élèves ont pu archiver l'information en temps réel et l'utiliser pour comprendre le territoire, le réécouter en classe par exemple afin de le retranscrire.

L'utilisation de cet outil induit également une posture particulière de l'enseignant. Volontairement en retrait lors de la sortie mais visibles des élèves car connectés en permanence, nous pouvions les encourager à développer l'analyse, partager aussi des idées d'angle de vue des photographies (certains des élèves avaient une volonté de mettre en valeur esthétiquement ce qu'ils avaient observé sur le terrain).

Par ailleurs, nous voulions travailler les questions d'aménagement du territoire par une entrée concrète et une modalité de sortie autre que la conférence où le professeur induit fortement le questionnement. Nous voulions faire participer les élèves à une expérience levier d'apprentissage. Et surtout nous ne voulions pas induire le questionnement géographique en proposant un questionnaire. Il était important pour nous de partir de l'expérience des élèves et cet outil numérique

correspondait à ce dont nous avons besoin. L'apprentissage selon le philosophe J. Dewey²³⁹ est le résultat d'expériences qui façonnent un rapport au monde. La géographie en tant que discipline scolaire s'y prête. Il théorise également une méthode d'éducation par projets organisés autour de la coopération, de la mutualisation des ressources et de l'entraide entre les jeunes.

L'outil numérique nous a permis également de recueillir les représentations des élèves sur le territoire, nous constatons que pendant l'expérience un sujet est traité à la marge à l'aide d'un relevé : les conditions d'habitat des « Voyageurs ».

Les pratiques collaboratives : un levier pour travailler les questions de géographie

L'expérience proposée part d'une volonté de voir les élèves eux-mêmes s'emparer des questions d'aménagement en se confrontant directement au territoire, la visée étant de s'engager personnellement à corriger les déséquilibres de celui-ci. C'est la raison pour laquelle nous avons conçu ce scénario pour sensibiliser à la ségrégation spatiale dont sont sujets les « Voyageurs » dans une commune.

Nous avons choisi d'organiser le travail des élèves selon la démarche coopérative dans un premier temps, puis collaborative dans un second temps, démarches vues précédemment, avant d'aborder une séance 3.

La séance 3 a été consacrée exclusivement au travail sur la question de l'aménagement en lien avec les conditions d'habitat des « Voyageurs ».

Elle se déroule aussi en plusieurs phases :

Séance 3		
Phase 1	Rappel sur le contenu des diaporamas : constat de l'absence de l'aménagement pour les « Voyageurs » et réactions des élèves (annexe 1 extrait du diaporama des élèves)	Temps d'échanges Constat 1 : les élèves ne remarquent pas cet élément dans leur quotidien Constat 2 : les « Voyageurs » ont l'air d'avoir des conditions de vie difficiles
Phase 2	Scénario : les habitants du terrain 10-12 rue du Bois Pommier à Morsang sont confrontés à différents problèmes d'aménagement autour de leur domicile ; les difficultés sont listées par les élèves et écrites au tableau selon les consignes ci-dessous : <i>Votre mission : (annexe2)</i> <i>À l'aide des documents que votre professeure vous a distribués</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vous proposerez une synthèse des conditions de vie et d'habitat des personnes du terrain ▪ Vous vous projetterez dans l'avenir en imaginant le terrain d'accueil idéal ainsi que son schéma légendé à l'aide d'exemples concrets ▪ Vous alerterez sur l'urgence de penser cet aménagement pour que le sujet soit porté aux prochaines élections (mars 2020) 	Une tâche globale complexe Démarche coopérative Étude d'un corpus documentaire
Phase 3	Entretiens de groupe : objectif : permettre aux élèves de se projeter et de se positionner sur le sujet en tant que citoyen.	Retour sur l'action.

²³⁹ DEWEY J. Spécialisé en psychologie appliquée et en pédagogie, ce philosophe américain est principalement connu pour sa célèbre école-laboratoire, appelée communément « l'école Dewey ». Il est un des principaux pédagogues du mouvement d'éducation nouvelle.

Annexe 1 : extrait du diaporama des élèves

Les jardins public partagés permettent d'ajouter du vert dans le quartier comme nous le montrent ces photographies



Sur le chemin, nous avons rencontré une dame qui promenait son chien. Elle habite dans une caravane. Elle nous dit que Morsang a changé et que le terrain où elle habite est vétuste, mal entretenu, et trop petit. Nous l'avons interviewé.

0:00 / 2:56

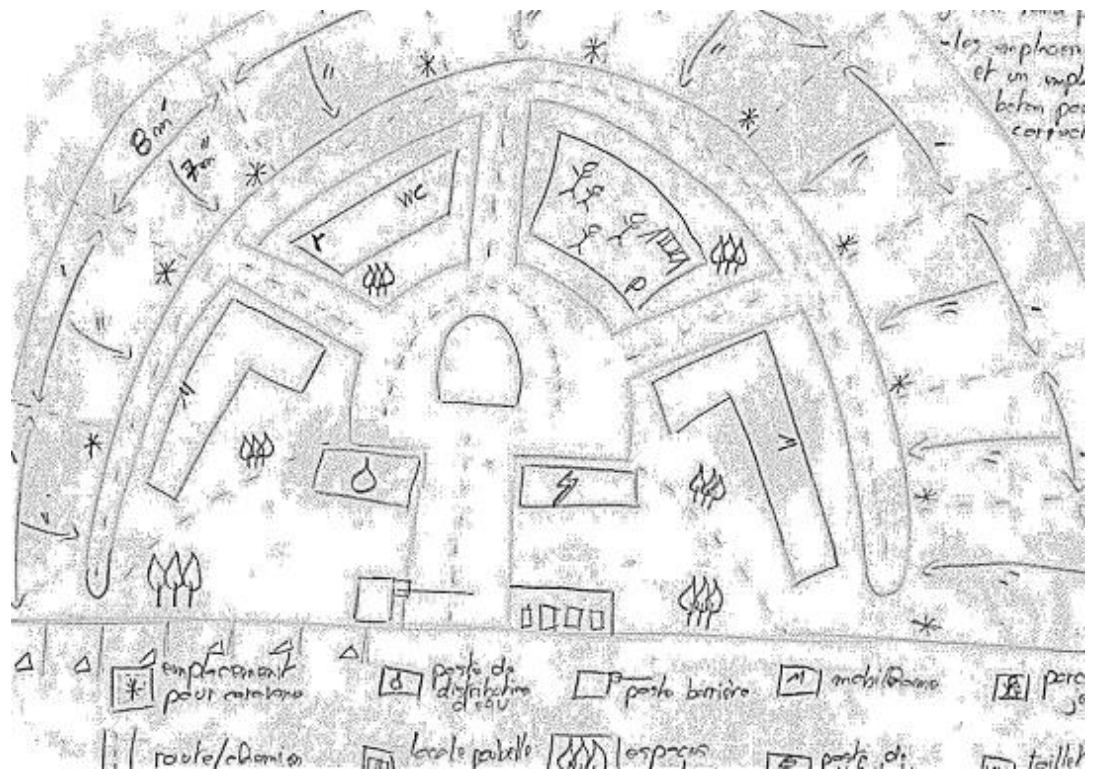
4 / 4

Supprimer la page Ajouter une page

Annexe 2 : extrait des consignes données aux élèves en séance 3

«(...) Vous vous projetterez dans l'avenir en imaginant le terrain d'accueil idéal ainsi que son schéma légendé à l'aide d'exemples concrets (...) »

Schématisation du terrain d'accueil idéal, réalisée par les élèves



Nous pouvons conclure à une double plus-value des pratiques collaboratives :

- la socialisation : les élèves immergés dans une expérience concrète et collective s'engagent d'autant plus dans les apprentissages qu'ils élaborent des stratégies pour réaliser la mission donnée par l'enseignant. Ils communiquent entre eux, se concertent.

- la relation au monde : par la pratique et le questionnement du terrain en géographie, les élèves abordent les mécanismes de marginalisation spatiale dans un quartier populaire. Ils se positionnent face à un enjeu de justice sociale, à la fois individuellement et collectivement.

Le concept de justice sociale est emprunté à la philosophie politique de John Rawls²⁴⁰(1971). Il définit les deux principes d'une société juste : d'abord le fait que chaque personne ait un droit aux libertés fondamentales, puis celui de garantir l'égalité des chances. Les ségrégations urbaines et le droit à la ville sont développés par la géographie radicale anglophone. L'accès à la ville est un droit fondamental (Harvey²⁴¹, 1973), le courant préconise que les acteurs s'engagent concrètement sur la forme de la ville qu'ils souhaitent afin que chacun puisse s'y épanouir en luttant contre les formes de dominations spatiales.

C'est ce dont il est question dans la séance 3. Il s'agit de produire un autre discours qu'un « récit territorial » (Thémines²⁴², 2016) faisant abstraction des acteurs. Pour illustrer ce propos, nous pouvons donner l'exemple du travail effectué dans la dernière phase de l'expérience. Les élèves, après avoir réalisé le reportage sur diaporama, ont été invités à formuler une proposition pour un espace d'accueil « idéal » et la justifier à l'oral. Cet oral a été enregistré.

Un groupe nous signale que le lycée et l'espace pour le stationnement des « Voyageurs » sont implantés dans un quartier populaire en opposition au quartier de « Beauséjour » situé deux rues plus loin. Les élèves s'engagent en disant que :

– « les « Gens du voyage » sont plus tranquilles ici que dans une zone où les personnes se permettraient de les critiquer »,

– il y a des personnes d'un autre quartier « qui s'étaient déjà plaintes que l'ancien site du lycée soit dans leur quartier ».

Aux questions concernant un aménagement de l'aire d'accueil durable (elle n'est plus aux normes depuis le début des années 2000), les élèves déclarent que l'espace d'accueil devrait être plus grand et que la non-mixité de certains quartiers à Morsang « n'est pas bonne, c'est une discrimination ».

La démarche collaborative permet ici de donner la parole aux élèves de façon égalitaire ; en effet, pendant l'entretien tous se sont relayés pour prendre la parole.

« Les pratiques collaboratives ont des bénéfices dans l'acquisition des compétences sociales des élèves, la motivation, la socialisation des élèves et l'apprentissage de l'autonomie » (Reverdy²⁴³, 2016).

Conclusion

Les outils numériques ont une part de plus en plus importante dans nos sociétés. Les élèves, « individus connectés » les utilisent, il est possible de les introduire dans nos pratiques pédagogiques à condition d'avoir balisé et fixé des objectifs clairs de mise en place de l'activité. Dans le cadre d'une sortie sur le terrain, l'outil numérique servira à collecter les données pour s'appropriier et comprendre le territoire. L'enseignant en lettres-histoire et géographie s'empare alors d'outils pouvant aider à compiler ces données, aussi bien audio que vidéos. Dans le cadre de l'expérience avec la classe de terminale « Métier de l'électricité et des environnements connectés », nous avons opté pour un réseau social « Snapchat », avec les biais que cela comporte. Il n'est

²⁴⁰ RAWLS John, philosophe américain, il aborde les questions morales et politiques dont la justice sociale.

²⁴¹ HARVEY David aborde dans ses travaux la justice sociale et la ville, « *Justice and the City* », 1973.

²⁴² THÉMINES Jean-François, géographe, professeur des universités, ESPÉ de l'Académie de Caen, Université de Caen-Normandie, ESO UMR 6590 CNRS. Il fait la différence entre un enseignement traditionnel s'appuyant sur les outils habituels de la géographie produisant un discours unique et un enseignement fondé sur l'enquête, la discussion, un travail critique.

²⁴³ REVERDY Catherine, chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ).

absolument pas exclu d'en proposer d'autres, ou même d'utiliser du matériel de l'établissement, notamment des appareils photo ou même les tablettes dont sont pourvus les lycéens franciliens depuis la rentrée. Notre choix s'est porté sur « Snapchat » car nous voulions un outil familier des élèves, de façon à prendre en compte leur usage du numérique, et leur montrer qu'il était aussi avantageux de l'utiliser à bon escient. Au final le numérique permet d'engager plus efficacement un travail de collecte de données en extérieur. Alliés à une démarche de travail collaboratif, les outils numériques peuvent être considérés comme une plus-value dans les apprentissages des élèves.

Aurore LECOMTE
Professeure de lettres-histoire et géographie
Lycée polyvalent Nikola Tesla, Dourdan
Formatrice, académie de Versailles

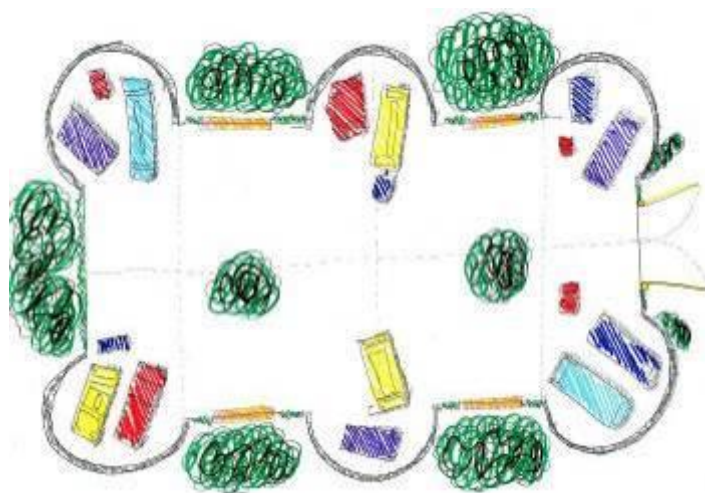
Proposition d'outils numériques

Pour réaliser des diaporamas audio et vidéo, le principe du story telling

- Com-phone (application Android)
- Adobe voice (sur PC)
- Application cahier multimédia sur l'ENT
- Un logiciel de bureautique du type Powerpoint (des versions libres de droits existent, notamment dans le pack libre office)

Bibliographie succincte

CONNAC S., « *La coopération entre les élèves* », Canopé Éclairer, Paris, 2017.
DEWEY J., « *Expérience et éducation* », Armand Colin, Paris, 2018.
FREMONT A., « *La région, espace vécu* », Champs Flammarion, Paris, 1992.
HARVEY D. « *Justice and the city* », 1973.
REVERDY C., « *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques* », dossier de la veille de l'IFE, n°114, ENS , Lyon, 2016.
THEMINES J-F., « *Savoir et savoir enseigner le territoire* », Presses Universitaires du Mirail , Toulouse, 2011.
Plan d'accueil départemental des « Gens du voyage » de l'Essonne.



Terrain d'accueil idéal: schématisation des élèves

Association *interlignes*²⁴⁴

Bureau

Présidente

Françoise Girod

IA-IPR honoraire, académie de Versailles

Vice-présidente

Annie Couderc

IEN honoraire, académie de Versailles

Rédactrice en chef de la revue

Suzanne Boudon

*Professeure honoraire lettres-histoire et géographie
Formatrice, ÉSPÉ de l'académie de Versailles, université de Cergy-Pontoise*

Secrétaires

Françoise Bollengier

*Professeure honoraire lettres-histoire et géographie
Formatrice, ÉSPÉ de l'académie de Versailles, université de Cergy-Pontoise*

Françoise Tabtab Gerbino

Professeure lettres-histoire et géographie, académie de Versailles

Trésorières

Chantal Donadey

*Professeure honoraire lettres-histoire et géographie
Formatrice, ÉSPÉ de l'académie de Versailles, université de Cergy-Pontoise*

Marie Neaud

Professeure lettres-histoire et géographie académie de Versailles

Chargé des relations avec le site et les publications

Florence Guittard

*Professeure lettres-histoire et géographie
Formatrice, INSPÉ de l'académie de Versailles, CY-Cergy Paris Université*

Clément Bouchereau

Professeur lettres-histoire et géographie, académie de Versailles

Pierre Brunet

Professeur honoraire lettres-histoire et géographie, académie de Versailles

Chargé de la communication

Catherine Donnadieu

Professeure lettres-histoire et géographie, académie de Versailles

Stéphane Renault

*Professeur lettres-histoire et géographie
Conseiller en ingénierie de formation, DAFOR, académie de Versailles*

²⁴⁴ Association des professeurs de lettres-histoire et géographie, en lycée professionnel, dans l'Académie de Versailles (Association loi 1901).

Réalisation du numéro 50

Interlignes remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont proposé et/ou rédigé les articles, contribué à la mise en page, à l'assemblage et à la relecture du numéro 50, facilité la réalisation ainsi que les dessinateurs et les éditeurs qui nous ont donné l'autorisation de publier quelques dessins et illustrations dans :

« 50 numéros pour quelles transformations pédagogiques au lycée professionnel ? »

Équipe ayant préparé le

« Rendez-vous d'interlignes » 2020

Françoise BOLLENGIER

Professeure honoraire lettres-histoire
Formatrice en lettres, ESPÉ de l'académie de Versailles
Université de Cergy-Pontoise

Suzanne BOUDON

Professeure honoraire lettres-histoire et géographie
Formatrice en histoire-géographie, ESPÉ de l'académie de Versailles
Université de Cergy-Pontoise

Pierre BRUNET

Professeur honoraire lettres-histoire et géographie, académie de Versailles

Annie COUDERC

IEN honoraire lettres-histoire et géographie
Académie de Versailles

Catherine DONNADIEU

Professeure lettres-histoire et géographie, académie de Versailles

Christine ESCHENBRENNER

Professeure honoraire lettres-histoire et géographie
Ancienne responsable du programme « Dix mois d'École et d'Opéra »

Françoise GIROD

IA-IPR honoraire
Académie de Versailles

Florence GUITTARD

Professeure lettres-histoire et géographie
Formatrice en lettres, INSPÉ de l'académie de Versailles
CY-Cergy Paris Université

Stéphane RENAULT

Professeur lettres-histoire et géographie
Conseiller en ingénierie de formation, DAFOR, académie de Versailles

Le « Rendez-vous » d'*interlignes*

« Le lycée professionnel, laboratoire d'innovations ? »

Le mardi 21 avril 2020

de 13h 30 à 17h 30

Centre de l'INSPÉ, 26 avenue Léon Jouhaux 92 ANTONY

avec

Maryse LOPEZ

Maître de conférence, UCP et l'INSPÉ de Versailles

« La délivrance des diplômes par contrôle continu, matrice des
transformations du lycée professionnel actuel »

La participation de

- **Philippe MEIRIEU**, professeur émérite des Universités
- **Christine ESCHENBRENNER**, ancienne responsable du programme « Dix mois d'École et d'Opéra »

Table ronde

- Évaluer autrement : l'exemple de « la classe sans notes »
Gauthier REMANDE et Sandrine ALBERT, Jean Monnet JUVISY S/ORGE
- La co-intervention dans une section de CAP Maroquinerie
Marie NEAUD et Sandy HOCHEDÉZ, ÉREA Jean Monnet GARCHES)
- Réaliser un « chef-d'œuvre » en CAP Accompagnement éducatif petite enfance
Sirine GHOUMA, Françoise GERBINO-TABTAB, Mustapha NAMANE, lycée Charles Baudelaire ÉVRY

En raison de la crise sanitaire du COVID 19 et du confinement, le bureau de l'Association *interlignes* a pris la décision d'annuler ce *Rendez-vous 2020* et de le reporter en 2021, en gardant le même thème et les mêmes intervenants, si possible.

Mise en page et assemblage du numéro 50

Suzanne BOUDON

*Professeure honoraire lettres-histoire et géographie
Académie de Versailles*

Florence CABARET

*Professeure gestion-administration
Lycée Robert Doisneau
Avenue Serge Dassault
91100 Corbeil-Essonnes
Académie de Versailles*

Relecture

Georges BÉNET

*Professeur honoraire lettres-histoire et géographie
Académie de Versailles*

Pierre BRUNET

*Professeur honoraire lettres-histoire et géographie
Académie de Versailles*



Avec l'aimable autorisation du dessinateur Bearboz²⁴⁵.

²⁴⁵ Source : <http://bearboz.over-blog.com/> et <https://old-school.fr/agence/illustration/bearboz/>